

## **Année universitaire 2016-2017**

*DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

**Second degré**

**Créer pour mieux écrire ou comment la  
création d'un objet peut motiver les élèves à  
développer des compétences de production  
écrite en Anglais.**

**Présenté par Fairouz Dahmani**

**Mémoire encadré par Alain Girault**

# Sommaire

1.	Introduction .....	3
2.	État de l'art .....	4
2.1	L'impact de la créativité dans l'apprentissage .....	4
2.1.1	L'institution et la créativité .....	4
2.1.2	Place scientifique .....	6
2.2	Complexité d'une Production Écrite améliorée et développée pour des élèves (niveauA1) .....	10
2.2.1	Difficultés de la Production Écrite en langue étrangère .....	10
2.2.2	Stratégies pour rendre une production écrite de plus en plus complexe.....	15
2.3	Lien entre créativité et développement de la Production Écrite .....	17
3.	Formulation de la problématique.....	20
4.	Méthode .....	22
4.1	Participants .....	22
4.2	Matériel et procédure .....	22
4.3	Analyse des résultats .....	25
5.	Discussion .....	29
5.1	Re-contextualisation.....	29
5.2	Mise en lien avec les recherches antérieures .....	29
5.2.1	Hypothèse 1 : créativité, motivation et autonomie.....	29
5.2.2	Hypothèse 2 : créativité et développement des compétences nécessaire à une production écrite plus étoffée .....	32
5.3	Limites et perspectives .....	35
6.	Conclusion .....	38
7.	Bibliographie.....	39
8.	Sommaire d'annexes.....	41

## **1. Introduction**

La créativité et l'innovation sont des portes qui ouvrent sur de multiples possibilités afin de se développer personnellement et de mener à bien des projets individuels ou communs. A l'école, la créativité se met par exemple au service de projets de parcours mais aussi de l'accomplissement de tâches de productions amenées par l'enseignant dans le cadre de séquences.

On étudiera plus particulièrement dans ce mémoire l'impact de la créativité sur la motivation des élèves en production écrite. Dans un premier temps, nous verrons quelle place est accordée à la notion de créativité dans notre institution. Puis, nous mettrons en relief l'importance que les chercheurs consacrent à l'aspect créatif et innovant dans les apprentissages et les enseignements. Il faudra ensuite établir les contours de la compétence langagière de production écrite en anglais qui servira de contexte à l'expérimentation dans notre cadre scolaire français.

Le lien entre créativité et développement de la production écrite nous aidera à voir l'importance du cadre à mettre en place pour stimuler la production afin de répondre à la problématique suivante : est-ce que la créativité a un impact sur la motivation des élèves lorsqu'ils produisent un script de bulletin météo en anglais ?

Nous présenterons ensuite l'expérimentation, en abordant d'abord le public visé, puis le contexte d'apprentissage, le matériel à disposition ainsi que la procédure mise en place pour mener à bien cette étude. Enfin, l'analyse des résultats de l'expérimentation mettra en évidence la réponse à notre problématique à savoir si les élèves ont bien été motivés par la deuxième phase de l'expérimentation et dans quelle mesure. De plus, il sera tout aussi important de vérifier si les résultats en lien avec les hypothèses coïncident bien avec un cadre pertinent et propice à la bonne réalisation de l'expérimentation. En effet, il sera intéressant de voir à quel point le guidage et l'accès à une certaine liberté proposés par l'enseignant dans une tâche donnée peuvent être déterminants dans la part de créativité que l'élève exploitera ou non.

## 2. État de l'art

### 2.1 L'impact de la créativité dans l'apprentissage

#### 2.1.1 L'institution et la créativité

Si l'on considère la définition plutôt large de la créativité donnée par l'IFE (Institut Français de l'Education) dans le dossier « Vers une éducation plus innovante et créative » comme « capacité à proposer de nouvelles solutions, de nouvelles visions pertinentes des choses » (IFE , dossier n°70 de Janvier 2012 ), on a du mal à comprendre pourquoi sa place avait été aussi réduite à l'école.

En effet, la place de la créativité dans les programmes a longtemps été réservée aux programmes d'Arts Plastiques. Le Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008/ Programme du collège/Programme de l'enseignement d'arts plastiques informe que « les arts plastiques donnent le goût de l'expression personnelle et de la création (...). Cet enseignement est assuré par les professeurs de la discipline. Si un partenariat avec les institutions culturelles est envisagé, il l'est, à l'initiative du professeur, en fonction de ses projets et du déroulement de l'enseignement ».

Il y est aussi mentionné l'importance de certaines notions dans la réalisation des élèves : « Dans le socle commun (connaissances, compétences et attitudes) FORME, ESPACE, COULEUR, MATIERE, LUMIERE et TEMPS sont des notions continuellement travaillées dans les pratiques d'expressions plastiques et visuelles où le CORPS participe intrinsèquement du travail. (...) Cet enseignement, à la croisée du sensible et de l'intelligible, participe à la construction de l'individu. »

La pratique du dessin est une activité matériellement facile à pratiquer, une feuille et un crayon peuvent suffire et permettre de donner du sens à un élément d'apprentissage. Ainsi le programme explique : « en arts plastiques, le dessin est une activité fondamentale. Dessiner est souvent compris par une majorité d'élèves comme une recherche d'effets de ressemblance entre un *objet* et des traces sur une surface, que cet objet soit observé, mémorisé ou imaginé ». Le dessin dans sa conception et sa visualisation donne vie à des objets dont on veut parler.

Il est intéressant de constater la progression de la mise en relation entre l'image et l'histoire probable, imaginable, envisageable et racontable dans la pratique plastique ainsi qu'en expression orale et écrite. Ce bulletin nous précise aussi que « la classe de sixième est consacrée à des investigations multiples invitant toutes à établir une relation sensible aux objets, par leur fabrication, leur représentation, et leur mise en espace. Rapportées à leurs

contextes, ces investigations doivent initier les élèves aux modalités d'une expression plastique prenant en compte le point de vue de l'auteur et celui du spectateur ».

Aussi, il convient de permettre à l'individu de se projeter dans son parcours éducatif en mettant en « cohérence enseignements et actions éducatives et de les relier aux expériences personnelles » (Circulaire interministérielle du 3 mai 2013 n°2013-073).

Il paraît intéressant de décloisonner les différentes disciplines afin de donner aux élèves une certaine liberté à créer des ponts pour pouvoir façonner des modèles d'apprentissage à leur image. « Les dispositifs visant à développer l'interdisciplinarité au sein du système éducatif qui se sont succédés depuis quinze ans ont tous montré combien les arts et la culture constituaient un terrain particulièrement favorable à la rencontre des disciplines autour d'objets communs » (Circulaire interministérielle du 3 mai 2013 n°2013-073). En effet, le système éducatif a compris l'importance d'attribuer les notions de créativité et d'innovation à tous les acteurs et toutes les sphères de l'éducation « la créativité est souvent associée à l'innovation, que ce soit à l'échelle du système, de l'établissement éducatif ou de l'individu. » Il est également précisé dans cette circulaire qu'« au sein de FOLIO, l'élève rassemble les éléments de son parcours d'éducation artistique et culturelle qu'il souhaite mettre en valeur. Il a également la possibilité d'y intégrer ce qui est réalisé en dehors de l'école, valorisant ainsi ses compétences extrascolaires et renforçant les liens entre l'école et ses partenaires. Il devient ainsi progressivement acteur de la construction de son parcours».

Ainsi, dans l'attente de l'extension de l'application FOLIOS qui mettra à disposition des élèves différentes ressources des enseignants et partenaires de l'école, un « portfolio du parcours d'éducation artistique et culturelle » peut prendre forme de manière personnalisée grâce à un regroupement des productions valorisées par le soin de l'élève. Cela lui permettra de « penser différemment » (Circulaire interministérielle du 3 mai 2013 n°2013-073). Il y est aussi expliqué que pour se faire « des ateliers de formation destinés à impulser une culture de la créativité seraient donc à favoriser, en cohérence avec les conclusions du conseil de l'Union Européenne sur le rôle des compétences culturelles et créatives dans le développement du capital intellectuel de l'Europe, en particulier la créativité et l'innovation». Cela implique aussi un questionnement de l'enseignant sur sa position face au rôle des compétences culturelles et créatives dans son enseignement: « Quelle est mon attitude face aux comportements créatifs des élèves ? – Comment développer ma créativité pour encourager celle des élèves ? », aussi « Comment faire de la créativité un moyen / objectif du parcours d'éducation artistique et culturel pour l'élève ? Quelle production ? Quelle individualisation ?

Quelle sollicitation d'intelligence collective et des relations entre pairs ? » (Circulaire interministérielle du 3 mai 2013 n°2013-073).

### 2.1.2 Place scientifique

Pour Ken Robinson, dans son ouvrage "Creative Schools"(2016), il y a clairement deux types de créativité (p.24): la créativité qui vient du personnel enseignant, c'est à dire l'acte d'innover, de sortir des enseignements classiques, de faire faire des choses originales aux élèves ; mais aussi la créativité des élèves, c'est-à-dire l'acte de fabriquer quelque chose de ses mains plutôt que d'être assis derrière un bureau. Dans le dossier d'actualité (2012, p.3-4) « Vers une éducation plus innovante et créative », Olivier Rey et Annie Feyfant constatent que « le concept de créativité est plutôt associé à l'apprentissage (*creative learning*) et celui de l'innovation à l'enseignement (*innovative teaching*). L'apprentissage créatif est celui qui permet à l'élève d'aller au-delà des acquisitions superficielles et fictives pour amener une compréhension et une nouvelle conscience. Il est centré sur l'apprenant dont il privilégie l'autonomie et la capacité à penser par lui-même (*empowerment*). L'enseignement innovant est le processus qui conduit à l'apprentissage créatif, par le développement de nouvelles méthodes, de nouveaux outils et de nouveaux contenus au bénéfice des élèves ». Ainsi, dans le contexte de la classe d'anglais, un enseignement innovant sera par exemple la mise en place de méthodes peu habituelles pour les élèves (comme l'utilisation d'un ordinateur pour s'entraîner à l'écriture en interaction ou encore le recours à un téléphone portable pour s'entraîner à l'expression orale en continu). L'apprentissage créatif se fera sous différentes formes : pour l'acquisition des savoirs de base, en passant par l'image plutôt que par la traduction par exemple, pour l'acquisition de savoir-faire en misant sur la déduction des règles en contexte, l'auto ou l'inter-correction ou encore la création d'un support visuel en vue d'en faire une présentation orale ou écrite (par exemple, parler de ses vacances à l'aide d'images, à la manière d'un diaporama).

Ces deux types de créativité motivent grandement les élèves, mais également les enseignants selon Ken Robinson (2016). Il donne l'exemple d'un projet réalisé dans un lycée de Kansas City, projet lancé par un architecte il y a quelques années afin d'aider des jeunes en difficulté (sans s à mon avis) : à travers la construction d'un modèle de voiture avec des cure-dents et du polystyrène, puis la restauration d'une voiture pour en faire une voiture électrique. Avec ces projets, les élèves ont gagné en confiance ~~en eux~~ mais aussi en motivation car ils avaient le sentiment de faire quelque chose d'utile à la communauté et pas simplement dans le but

d'obtenir une note sur un bulletin d'évaluation. Certains ont également découvert une passion mais aussi ont pu imaginer leur futur autrement. On voit bien à quel point l'innovation de l'enseignant mais aussi l'acte créateur des élèves peuvent avoir un impact positif sur l'ensemble de la communauté éducative.

Comme l'explique Robinson (2016, p12), les matières plus créatives comme les arts plastiques, le théâtre, la danse, la musique, les sciences de la communication n'ont pas une place assez importante dans les programmes, et sont souvent vues comme des matières optionnelles qui n'apportent rien d'essentiel aux élèves. Elles sont souvent relayées au second plan par rapport à des matières dites « plus importantes / classiques » que sont l'enseignement de la langue maternelle (lire, écrire et parler), les sciences et les langues étrangères. Dans les matières dites plus créatives, il est plus dur de mettre les élèves en compétition et de les évaluer puisque l'acte de créer demande justement une certaine liberté, un certain degré d'innovation et d'improvisation, or les programmes classiques reposent essentiellement sur l'évaluation de compétences précises, à acquérir à un âge précis, niant souvent le fait que chaque élève est unique et que tous n'apprennent pas au même rythme. Robinson (2016, p. 36) oppose ainsi la conformité (que les programmes scolaires prônent) à la créativité qui célèbre selon lui la diversité mais aussi les talents individuels des élèves, qui peuvent ainsi s'exprimer sous plusieurs formes mais doivent aussi être nourris avec des moyens très divers : il faut tenir compte des talents des élèves, de leur personnalité, de leurs intérêts extra-scolaires, il faut leur permettre de laisser parler leur créativité et leur imagination plutôt que de leur demander sans cesse de se plier à des règles strictes, de suivre des exercices dont la réponse est connue d'avance. Il faut aussi encourager et développer la curiosité des élèves.

Robinson présente un projet réalisé dans l'école primaire de Grange en Angleterre, dans laquelle le directeur a aidé à créer Grangeton, une « ville » qui fonctionne grâce aux élèves, chacun ayant un « travail » bien défini au sein de la ville (p. 39-40). Les élèves y apprennent non seulement les enseignements de base (lire, écrire, compter...) mais aussi des compétences plus variées tout en étant réellement impliqués dans le fonctionnement de leur école. Ainsi plutôt que d'apprendre simplement à écrire, ils écrivent dans le but de présenter le journal télévisé sur la chaîne locale de l'école. Cette expérience créative basée sur le jeu de rôle apprend aux élèves des compétences transversales telles que le travail d'équipe, la confiance en soi, la responsabilité vis-à-vis de la communauté (par exemple, de ne pas diffuser des informations erronées), mais aussi la ténacité face à des difficultés et c'est avant tout une source de motivation incroyable pour les apprenants qui se sentent investis d'une mission

spéciale : l'enjeu n'est plus d'apprendre mais de transmettre ce que l'on a appris, de participer à la vie de la communauté.

L'éducation standardisée dans laquelle les élèves doivent avoir acquis certaines compétences à un certain âge est la vraie source des problèmes que rencontrent les élèves de nos jours car elle inhibe la créativité et l'innovation indispensable à l'économie de nos sociétés. Ken Robinson dit, « standardized education can crush creativity and innovation, the very qualities on which today's economies depend » (2016, p. 19). Il explique plus loin que l'éducation standardisée a été mise en place à l'époque de la révolution industrielle, à un moment où la grande majorité des travailleurs faisaient des tâches répétitives, mais que la société dans laquelle nous vivons a beaucoup évolué et que l'éducation standardisée ne prend pas en compte cette évolution.

Pourtant, la volonté de faire évoluer les mentalités et de laisser plus de place à la créativité ne datent pas d'aujourd'hui. On fera ainsi référence au film « L'école buissonnière » de Jean-Paul Le Chanois, sorti en 1949, qui romance les débuts de la pédagogie de Célestin Freinet à travers le personnage d'un jeune instituteur M. Pascal. Dans les années 1920, Célestin Freinet a développé avec sa femme Élise ainsi qu'en collaboration avec d'autres instituteurs, des techniques pédagogiques basées sur la liberté d'expression des élèves favorisant par exemple l'écriture et le dessin libre, la rédaction et impression d'un journal scolaire à l'appui d'enquêtes, ... Dans un passage du film, un enseignant apporte une démarche de projet à ses élèves. Il leur demande de jouer le rôle d'inspecteurs afin de rapporter des informations à recueillir dans leur village et dans leur quotidien, dans le but d'écrire un journal. Les sujets sont proposés ou choisis selon les affinités des élèves. Une fois lancés dans leurs investigations les élèves montrent un fort enthousiasme vis-à-vis de la liberté qui leur est laissée d'apprendre, alors que les adultes du village ne voient pas en quoi leurs questionnements ont un rapport avec une démarche d'apprentissage. Les élèves sont très motivés pour apprendre de cette manière, les adultes, quant à eux, ont un regard négatif et ne devinent même pas le processus d'apprentissage derrière le projet.

Ken Robinson explique que beaucoup d'élèves s'ennuient en classe et se désinvestissent de leur apprentissage (p.23) : ils vont à l'école car ils doivent y aller, apprennent car ils doivent le faire, mais n'en retirent aucune motivation. Or, à travers les projets qu'il présente dans son livre, il explique que l'innovation des enseignants pour sortir des programmes classiques en faisant de l'élève un véritable acteur/créateur de son apprentissage permettent de remotiver les élèves (en difficulté ou non) et de leur faire voir l'école non plus comme un passage obligé mais comme un lieu d'expression, un lieu de création, un lieu d'enrichissement personnel et



intellectuel : on est bien dans ce que préconise le CECRL (Cadre Commun de Références pour les Langues, 2001) à savoir des tâches actionnelles qui permettent à l'élève de sortir du contexte de la classe pour réaliser des tâches de la vie courante. L'un des points principaux de ces projets créatifs est qu'ils sont très souvent menés par toute une équipe qui encadre le projet à différents niveaux, d'où l'importance de travailler non seulement en interdisciplinaire avec d'autres enseignants mais aussi avec le chef d'établissement, les parents d'élèves, etc.

Il est important aussi de remarquer que les projets mis en avant par Ken Robinson s'étalent sur plusieurs mois dans l'année scolaire, mais également sur de nombreuses années scolaires, puisqu'il est bien entendu évident que laisser une plus grande part à la créativité à l'école est une chose qui demande du temps.

Tout d'abord il faut les ressources nécessaires à la réalisation du projet, réunir les fonds pour les fournitures par exemple, mais aussi tout projet créatif demande de changer les mentalités des participants : les élèves étant plus habitués à lire et écrire qu'à imaginer ou créer, il faut leur laisser le temps de laisser parler leur imagination, leur laisser le temps de chercher le moyen par lequel ils vont laisser s'exprimer leur créativité à travers différentes expérimentations (couleurs ou noir et blanc, crayons ou feutres, simple dessin ou décoration en 3 dimensions, matières à utiliser, etc...). Le guidage sera certainement plus important au début du projet pour que les élèves puissent apprendre certains éléments de base mais il sera important qu'il soit allégé au fur et à mesure que le projet se concrétisera.

Il est fort possible qu'un projet évolue aussi en fonction des participants : si le point de départ est le désir d'innover du professeur et son désir de motiver les élèves, les élèves peuvent aussi avoir envie de pousser plus loin le projet (Robinson, 2016 p.27), d'aller là où leur propre créativité les dirige. Robinson souligne bien que la plupart des projets créatifs vont au-delà du travail scolaire demandé, dépassent les limites du temps scolaire (p.28) car, lorsqu'ils sont source de motivation, les élèves comme le personnel enseignant s'investissent dans ces projets, veulent les voir se réaliser et ressentent une fierté légitime lorsqu'ils se concrétisent enfin. La réussite d'un projet innovant est source de fierté pour tous les membres de la communauté, et que d'une année sur l'autre une école entière peut être transformée : on ne voit plus cette école comme « en difficulté », « dans une zone difficile » etc., mais comme une école innovante, comme une école où on veut aller dans l'espoir de participer au projet en question (Robinson).

## **2.2 Complexité d'une Production Écrite améliorée et développée pour des élèves de niveau A1**

### **2.2.1 Difficultés de la Production Écrite en langue étrangère**

Le CECRL évoque bien la difficulté que peuvent rencontrer les élèves face à une activité de production écrite. Ils peuvent se réfugier dans une certaine approximation, généralisation dans un discours simplifié, des paraphrases ou même des tentatives de « francisation » d'expressions de la L1 qualifiés de « Compensation » ; mais aussi dans les « utilisations d'un discours préfabriqué d'éléments accessibles - des « îlots de sécurité » - (...) ou simples tentatives de faire avec ce que l'on a et dont on pense que cela pourrait marcher (Essai) » (CECRL, 2001). Il importe donc de cibler au mieux les difficultés que les élèves peuvent rencontrer pour s'exprimer à l'écrit afin de mieux leur permettre de véhiculer leurs messages écrits en langue étrangère.

On voit donc en quoi un travail de production écrite est complexe, du fait des multiples étapes nécessaires à l'obtention du texte finalisé, Kathleen Julié recense d'ailleurs ces « étapes pour bien écrire » (1998, p.157) en conclusion de son chapitre : lire l'énoncé – se poser 4 questions : J'écris à qui ? Quoi ? Quel est mon point de vue ? Quel ton vais-je utiliser ? – mobiliser ses connaissances – rédiger un premier jet – relire et complexifier en réfléchissant à l'ordre logique des faits racontés par exemple – choisir une mise en page / forme au texte – relire l'énoncé – recopier au propre – relire une nouvelle fois – et enfin vérifier qu'on a écrit son nom. Le professeur doit passer par de multiples étapes et se poser de multiples questions avant d'aborder un projet de production écrite avec ses élèves : est-ce que j'ai apporté le lexique approprié ? Les savoirs grammaticaux sont-ils adaptés au niveau des élèves ? Le repérage d'éléments pragmatiques nécessaires à la finalisation du projet est-il cohérent ? La tâche finale que je vais demander aux élèves de réaliser est-elle complexe ? Ce projet va-t-il motiver les élèves ? Est-il en adéquation avec les instructions officielles et le CECRL ? Quelle part laisse-t-il à l'expression personnelle et à la créativité des élèves ? Et bien sûr la plus primordiale : la production écrite envisagée a-t-elle bien une visée communicative et actionnelle ? (CECRL, 2001).

Tout d'abord, il paraît intéressant de mettre en avant les différentes formes d'intelligences que les élèves peuvent avoir pour faire valoir par exemple leur production écrite en passant par la créativité. En effet, l'impact de la créativité peut s'avérer très positive dans différentes tâches surtout si les élèves y sont sensibles. Cela peut passer par différentes formes d'intelligences comme énumérées par Brigitte Lacaze dans le module motivation de l'élève (ESPE

Grenoble, « Impact de l'évaluation des Intelligences Multiples ». Par exemple, dans une forme d'intelligence verbale en « résumant avec leurs propres mots, en créant des dialogues, en racontant des histoires, en tenant un journal, en créant, en publiant un journal » ou lors de productions de type « commentaire explicatif » et de sa « lecture linguistique » mais aussi dans la forme intelligence visuelle et spatiale, par exemple pour faire un texte « en travaillant avec des couleurs et des images, en apprenant en couleurs, en dessinant les contours, en utilisant des symboles visuels, en mettant en page des notes écrites ». Par ailleurs, ces productions prendront du sens dans l'acte de communication et de réception.

Comme l'indique le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (partie 4.4.1.2 Production écrite), lors des activités de production écrite (écrire, ou expression écrite), un utilisateur de la langue comme scripteur produit un texte écrit, et ce texte doit être reçu par un ou plusieurs lecteurs. Kathleen Julié (1998) insiste également sur le fait qu'écrire ne doit jamais se limiter à faire des exercices de grammaire en cours de langue dans le but d'apprendre. La production écrite doit avoir une visée communicative avant tout : les élèves doivent écrire pour communiquer un message et parler d'eux-mêmes, de leur quotidien... « Écrire pour s'exprimer » comme Kathleen Julié l'écrit, c'est aussi avoir le désir de transmettre son message, de ne pas le garder pour soi et la « condition nécessaire à une expression écrite communicative est la motivation. [Elle] doit en effet toucher l'élève, avoir un contenu qui l'intéresse, communiquer une information inconnue (...), et surtout, impérativement, être lue » Julié, (1998, p.142). Il est bien entendu évident lorsqu'on lit le CECRL que « être lue » sous-entend à l'heure actuelle « être lue par un public autre que le professeur », il faut donc s'assurer que la production écrite d'un élève lambda sera destinée à un autre élève de sa classe, ou encore à un correspondant étranger, à un internaute, etc... dans une perspective non seulement communicative mais aussi actionnelle comme le préconise le CECRL (2001, p.15). En résumé « les usagers de la langue doivent s'impliquer dans des activités langagières communicatives » (CECRL, 2001, p.48).

En effet, l'écriture prend de la valeur aussi par sa lecture et il est simple de le constater dans les intitulés des items du CECRL suivants : « remplir des formulaires et des questionnaires – écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc. – produire des affiches – rédiger des rapports, des notes de service, etc. – prendre des notes pour s'y reporter – prendre des messages sous la dictée, etc. – écrire des textes libres – écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc. ». On voit bien à travers ces items que la visée est non seulement communicative mais aussi actionnelle. On peut très bien lier ces productions écrites à des activités plus dynamiques : remplir un formulaire puis le donner à un « acteur » derrière

un guichet qui aura du mal à lire et demandera un complément d'informations – écrire le script d'un bulletin météo puis le présenter à l'oral avec une carte à l'appui – écrire une lettre à un correspondant pour se présenter et recevoir une réponse en retour, etc... Ce genre de projet est beaucoup plus motivant pour les élèves qu'écrire un texte qui sera uniquement lu par le professeur, de plus cela laisse une plus grande place à la créativité des élèves et à leur expression personnelle.

Il apparaît, sur Eduscol, dans la documentation TraAM (Travaux Académiques Mutualisés) pour la partie collaborative de l'académie de Reims (Projet autour de la mise en activité des élèves avec le numérique), que les outils numériques « tablettes numériques et ordinateurs d'appoint, ENT, visioconférence, Moodle et ses différentes applications, baladeurs numériques, caméscope et outils de création numérique, espaces partagés, outils ou plateformes collaboratifs » seront de véritables tremplin pour se lancer dans les projets interdisciplinaires d'EPI (Enseignement Pratique Interdisciplinaire), visio-communication, création et langues vivantes. Nous pouvons l'illustrer avec la partie du projet de Toulouse (Formes et circulations artistiques du IXe au XVe siècle : le manuscrit médiéval) qui travaille sur un « travail interdisciplinaire (histoire, arts plastiques, lettres, documentation et éducation musicale) autour du manuscrit médiéval en 5<sup>ème</sup> : étude du matériau, de la calligraphie, du développement de l'écriture musicale et de l'enluminure ». Aussi, les élèves pourront réaliser un diaporama sonore avec Utellstory en copie à utiliser pour l'épreuve oral du DNB, dans leur Parcours d'Education Artistique et Culturel. Il est intéressant de noter que parmi les grands objectifs de formation visés tout au long du PEAC dans les différents items les compétences sont mobilisées de manière transversale et force est de constater que la dimension créative est importante pour mettre en relief différentes compétences des élèves, notamment de communication : « Pratiquer (Pratiques) – Utiliser des techniques d'expression artistique adaptées à une production – Mettre en œuvre un processus de création – Concevoir et réaliser la présentation d'une production – S'intégrer dans un processus créatif – Réfléchir sur sa pratique ».

Sur le blog de l'AFEAF (Association Française pour l'Enseignement du Français) p2 et 3 du document « Initiation poétique à l'école », on nous donne une explication claire de la portée communicationnelle des productions écrites ou orales dans la sphère créative. En effet, il est dit à propos de la poésie qu'« il s'agit d'abord d'un domaine d'expression individuelle, qui commence avec le plaisir de recevoir de la poésie d'un autre, et d'en communiquer à d'autres. Cet acte de communication paraît fondamental : le poète par la parole, le chant ou l'écrit, offre quelque chose à son auditeur ou lecteur ». Il faut comprendre que « la lecture d'un

poème n'est pas un simple acte de lecture, la récitation du poème n'est pas un simple acte de mémorisation ». La poésie est donc un acte de création personnelle aussi dans son aspect communicatif, dans un moindre degré de la dimension artistique, est-il rajouté par l'AFEF. En effet, on comprend que l'on ne peut pas se considérer écrivain par le simple fait d'être créatif mais la nuance n'enlève en rien la qualité apportée par la capacité de l'enfant ou de l'adulte de créer et qui peut être qualifié de manière modérée pour devenir « non écrivain mais *écrivain* non poète mais *poésant*, non peintre mais *peignant*, non danseur mais *dansant*, non sculpteur mais *sculptant*, non acteur mais *agissant*, etc. ».

En ce qui concerne les niveaux A1 et A2 à atteindre selon l'échelle du descripteur du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, on constate aussi l'intérêt porté sur l'aspect communicatif et non sur la correction de la langue :

« **A2** Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».

**A1** Peut écrire des expressions et phrases simples isolées. »

Notons que l'aspect communicatif est aussi mis en avant dans les propositions de sous-échelles pour illustrer l'écriture créative :

« **A2** Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles. Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simple sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel et le dernier en date.

Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens.

**A1** Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font. »

En revanche les descripteurs des niveaux A1 et A2 ne sont pas détaillés dans les propositions de sous-échelles pour illustrer les Essais et Rapports car ils font référence à des écrits plus factuels, standards et conventionnels, et font appel à des productions plus structurées et donc moins libres ; moins libres non pas d'écrire mais d'exprimer ses sensibilités et son imagination et qui pourrait mettre en relief une expression écrite beaucoup moins structurale. Cela nous mène à nous questionner sur la place que doit avoir la liberté, l'imaginaire et la créativité dans les apprentissages de l'écriture tout en prenant en compte l'importance de la structure, du guidage sans tomber dans un schéma structural, quitte même à donner plus de liberté dans l'écriture de rapports ou d'essais qui devraient être plus factuels et moins créatifs au premier abord.

Comme le souligne Kathleen Julié (1998), dans notre vie quotidienne nous produisons différents écrits, plus ou moins longs, plus ou moins construits, pour des raisons et à des fins différentes : écrire une liste de courses ne met pas en œuvre les mêmes compétences que l'écriture d'une chanson d'amour ou d'un discours pour devenir délégué de classe. C'est pourquoi il est important de s'interroger sur le *quoi* et le *pourquoi* avant de penser au *comment*. Elle rappelle que pendant longtemps les compétences écrites de production et de compréhension étaient placées sur un piédestal par rapport aux compétences orales. Même si depuis les réformes des années 1990, les enseignants s'efforcent de rétablir l'équilibre entre écrit et oral, il est encore évident que les difficultés que les élèves rencontrent à l'écrit sont bien différentes de celles rencontrées à l'oral et que chaque élève a des affinités plus ou moins grandes avec les compétences écrites ou orales.

Kathleen Julié recommande également de « privilégier le *fluency* plutôt que l'*accuracy*, sous peine de *tuer* l'activité », notamment pour la partie créative du projet (p.142). Même si la transmission d'informations est primordiale, et donc le fait que le message soit compréhensible une nécessité absolue, la correction linguistique n'est pas à négliger. Ainsi, il est important d'apporter aux élèves des stratégies pour améliorer leurs productions écrites : relecture, autocorrection à l'aide du cahier, inter-correction pourront guider les élèves en les amenant à repérer les erreurs fréquentes, faire le lien avec les règles qui ont été mal assimilées entraînant ainsi ces erreurs, pour effectuer ensuite des remaniements du texte qui leur permettront d'améliorer leurs productions écrites (CECRL, 2001, p. 53). Même si la perfection grammaticale n'est jamais attendue, suivant le niveau des élèves – de A1 à C2 – on s'attendra à ce que leur correction grammaticale soit plus ou moins élevée, de même pour la correction linguistique en générale (CECRL, 2001, p. 87). Dans un premier temps il est donc indispensable de laisser les élèves s'exprimer librement, laisser parler leur créativité, puis de revenir sur ce qu'ils ont écrit dans un second temps afin d'améliorer leurs productions. Les élèves ne seront ainsi pas frustrés dans leurs désirs de créativité, et pourront ensuite revenir sur leurs idées premières pour les étoffer, appliquer les règles linguistiques vues en cours, etc... Ils comprendront ainsi que commettre des erreurs n'est pas un frein à une production créative libre, mais simplement une étape obligée pour tout apprenant, tout comme la relecture et l'autocorrection sont des étapes nécessaires à l'amélioration de toutes productions écrites.

Kathleen Julié dit aussi que outre la correction linguistique, les compétences pragmatiques sont essentielles dans toute production écrite : la cohésion syntaxique comme lexicale, le passage d'une pensée orale ou d'un message oralisé à un texte écrit, les différences de

registre, la mise en forme, la ponctuation, sont autant de compétences à maîtriser en fonction du *pourquoi* de leur production écrite, compétences souvent spécifiques à l'écrit qui se retrouvent plus rarement dans des productions orales en continu ou en interaction non préparées à l'avance. Il est intéressant de faire repérer les spécificités du langage écrit lors d'une activité de compréhension écrite avant de passer à la phase de production : repérer, puis copier le modèle pour se l'approprier (dans une production écrite simple, à destination d'un camarade de classe par exemple) et enfin l'utiliser dans une production écrite communicative plus complexe à destination d'un public plus large, la classe entière par exemple (CECRL, 2001). De même que pour le travail de correction linguistique, appliquer les compétences pragmatiques sera à intégrer à une production écrite une fois la partie créative rédigée, toujours dans le but d'améliorer les idées sans freiner la créativité. Ainsi, on pourra montrer aux élèves qu'il est important de laisser parler leur créativité en rédigeant dans un premier temps un brouillon avec leurs idées – tout comme il est possible en arts plastiques de faire une ébauche au crayon sur une feuille de papier, avant de prendre une toile pour réaliser l'œuvre définitive – puis de reprendre les idées du brouillon et de vérifier que les compétences linguistiques et pragmatiques vues en cours sont appliquées et améliorer ainsi l'œuvre créative, qui peut commencer dès l'ébauche.

### **2.2.2 Stratégies pour rendre une production écrite de plus en plus complexe**

Afin de surmonter les difficultés que peuvent rencontrer les élèves dans leur production écrite en langue étrangère, il conviendra d'adopter des stratégies adaptées à la situation. En considérant que les élèves ont des bagages de connaissances susceptibles d'être mobilisées, il est intéressant de s'en servir afin de les valoriser lors de différentes tâches. Le CECRL parlera alors dans la partie 4.4.1.3 de « ressources intérieures (...) [qui] seront mises en œuvre, ce qui suppose vraisemblablement une préparation consciente (Préparation ou Répétition) ».

Un format plus adapté de la tâche s'appliquera en cas de difficulté à produire, ce qui induira un calibrage de l'étendue de la production plus adapté (un court message plutôt qu'un long). En d'autres termes, il importe de faire de la différenciation, ce que le CECRL appelle « Adaptation à la tâche ». On peut par exemple prévoir des activités qui permettent aux élèves de bouger – comme par exemple un *Simon says...* – pour faire appel à l'intelligence corporelle-kinesthésique des élèves et leur faire mémoriser les structures ou le vocabulaire plus facilement, ou encore apporter le nouveau vocabulaire sous forme d'images afin de mobiliser leur intelligence spatiale-visuelle (cf. site Association professionnelle des professeurs et professeures d'administration au collégial).

Il est aussi important de ne pas frustrer l'apprenant et de lui permettre d'avoir les outils nécessaires pour exprimer au mieux ce qu'il a sensiblement envie de raconter : « une aide linguistique supplémentaire, éventuellement disponible plus tard, au moment de la rédaction définitive, peut lui permettre d'être plus ambitieux dans l'élaboration ou l'expression de sa pensée (Adaptation du message) » dit le CECRL. Ainsi, un élève se sentira frustré de ne pas pouvoir s'exprimer librement s'il ne possède pas le vocabulaire approprié ou les structures grammaticales en amont de sa production, et de ce fait sa production sera beaucoup moins créative car il se contentera de réutiliser mot pour mot ce qui a été vu en cours. Mais il est bien entendu très compliqué de fournir aux élèves tout le vocabulaire dont ils auront besoin. Dans le cadre d'une production écrite créative sur ce qu'ils ont fait pendant les vacances, un élève pourra vouloir donner les détails de ses vacances à la montagne, un autre de ses vacances à la mer, un troisième de ses vacances à l'étranger, etc...

Il est donc important de s'assurer que les élèves aient des compétences telles que rechercher du vocabulaire dans un dictionnaire ou sur internet afin que le vocabulaire inconnu ne soit pas un frein à la créativité. De même, lors de la phase de remédiation afin d'améliorer les productions écrites, il sera intéressant de donner des structures plus complexes à des élèves en ayant besoin. Toujours dans le même exemple de production écrite, on peut donner certaines structures toutes faites du style « I wish I had visited... » si certains élèves ont eu l'intention créative d'écrire ce genre de formulation sans en avoir les moyens linguistiques. Pour des élèves de niveau A1 vers A2 cela ne sera de toute évidence pas l'occasion de travailler la formulation du regret, mais bien de leur donner les moyens linguistiques d'exprimer une pensée plus complexe.

Avant de passer à la réalisation du projet, il faudra s'assurer d'évaluer les élèves afin de vérifier s'ils ont acquis les compétences nécessaires à celui-ci. Il est alors utile de prévoir des activités de remédiation (CECRL, 2001) pour permettre aux élèves qui n'ont pas encore acquis certaines compétences de les assimiler. Kathleen Julié (1998) propose par exemple une activité de repérage dans ce but : un court texte, assez simple, ressemblant à une production d'élève, et un texte plus complexe, plus long également, dans lequel il s'agit de repérer les changements opérés. Ainsi l'élève peut repérer des structures pour enrichir sa production tout en gardant l'esprit de son texte. On pourra par exemple utiliser ce genre d'exercice pour aider les élèves à passer de l'impératif au modal MUST pour exprimer l'obligation et ainsi les aider à passer progressivement d'un niveau A1 vers un niveau A2 en production écrite. Dans une optique de différenciation on pourra par exemple donner ce genre d'exercice à une partie de la classe qui, après l'évaluation formative, aura montré que certaines compétences sont acquises



et qu'ils sont donc capables d'en acquérir de nouvelles. Les élèves les plus en difficultés pourront quant à eux s'entraîner de nouveau sur des structures qu'ils connaissent déjà mais qu'ils n'ont pas encore assimilées. Il sera bien entendu important de faire la remédiation en fonction des besoins des élèves, de repérer lors des évaluations le désir de certains élèves d'exprimer une pensée plus complexe, et donc plus créative. Ainsi un élève qui aura recherché des mots pour l'écriture de son script de la météo (par exemple « débardeur », « maillot de bain », « nager » ou encore « se faire bronzer ») afin de l'enrichir, sera valorisé car lors de la remédiation sa recherche sera mise en avant et sa créativité également. Cela permettra aussi aux autres élèves de voir que les apports langagiers amenés par le professeur ne sont pas un frein à la créativité mais bien un guidage et qu'ils ont tout loisir de s'exprimer librement s'ils le désirent et s'ils sont motivés. Ainsi les productions écrites individuelles seront améliorées par la créativité de chaque individu du groupe-classe grâce à une remédiation faisant le lien entre les différentes productions.

### **2.3 Lien entre créativité et développement de la Production Écrite**

Les Arts Plastiques sont identifiés comme vecteur d'ouverture à la créativité dans le bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008 : « ils apportent les moyens de comprendre la nature des faits artistiques repérables dans la création en arts plastiques, en architecture, dans les domaines des images fixes et animées et des productions numériques. Ils procurent également des outils pour décoder et interpréter les univers visuels qui se manifestent dans l'environnement privé et public. Ils conduisent en cela à une éducation du regard et contribuent aux acquis de langage ».

Nous sommes dans une ère où la créativité est révélée comme évidente à la réalisation de l'individu. C'est la manière la plus subtile de s'ancrer dans un apprentissage fructueux mais aussi épanouissant en multipliant les possibles ouvertures au savoir, savoir-faire et savoir être. L'apprentissage ne passe donc plus par une seule fiche de route. Philippe Menkoué dit : « La créativité [est vue] comme [le] meilleur mode d'appropriation des savoirs. (...) Rarement associées et pourtant complémentaires, les notions d'apprentissage et de créativité s'avèrent interdépendantes et de plus en plus déterminantes dans l'apprentissage ».

Parallèlement, la multiplication des possibles amène d'abord l'enseignant à trouver l'ancrage culturel du projet, puis la compétence d'expression visée, autour desquels il réfléchit sur la partie créative qui peut motiver les élèves à réaliser le projet. Il prend soin de réunir les conditions matérielles nécessaires à la partie créative, qui peuvent être difficiles comme le souligne la séquence d'arts visuels et dispositifs d'apprentissage de Fournier, Mieussens et

Delhomme : manque de matériel, pas d'eau à disposition pour nettoyer le matériel, manque de place, pas de possibilité de stockage, des enfants agités et/ou trop nombreux, etc. En effet, il peut n'y avoir aucun budget pour le matériel, il s'agit donc d'en avoir un stock à disposition mais par-dessus tout il faut arriver à faire jaillir « l'étincelle qui engagera l'enfant dans le travail. Nourrir l'imaginaire de l'enfant, et le conforter à une question à résoudre. (...) Les questionnements engendrés devront soulever des enjeux pratiques, plastiques et artistiques ». Inciter l'élève à produire commence par lui donner une raison de le faire, par le biais du désir et de la motivation, tout en le guidant pour qu'il s'en sente capable. Aussi, la partie créative, qu'elle soit utilisée pour l'impulsion de la production ou pour la créativité en elle-même, incarne la liberté proposée aux élèves d'utiliser leurs facultés sensorielles qui donnent du sens à la tâche à réaliser. Cette liberté est délimitée par un guidage, le matériel utilisé ainsi qu'un cadre dans lequel se projette les élèves en donnant vie à leur expression. Il y a toute une mise en place pour atteindre la multitude des possibles dans la singularité de chacun. Comme l'explique la séquence d'arts visuels et dispositifs d'apprentissage de Fournier, Mieussens et Delhomme, « l'enseignant organise les conditions matérielles de l'effectuation ».

L'impact de la créativité sur la motivation prend du sens dans sa concrétisation, sa conceptualisation et sa matérialisation. Comme le rappelle Mélanie Lacroix dans son mémoire (p 7), François Brégou Le Bihan (article publié en 2010), en parlant de la créativité, dit qu'« elle va plus loin, elle va jusqu'à la réalisation de quelque chose. Rêveurs nous le sommes tous, mais pour être créatifs, il faut que notre volonté de concrétiser le rêve nous pousse à le réaliser ». L'amorce de la créativité se fait en nourrissant l'imaginaire à partir d'expériences vécues, de supports visuels en lien avec la vie quotidienne, la sphère personnelle et ses représentations multiples explique Mélanie Lacroix en appuyant ses propos avec Les arts plastiques à l'école maternelle Canova et Cie (1999).

Ce document dit aussi que « l'affectivité est le catalyseur de la démarche créative ». Ce qui nous mène à comprendre l'intérêt de favoriser la créativité chez les élèves, en leur proposant des situations dans lesquelles ils se sentent concernés. La sphère personnelle, aussi large et intéressante soit-elle, ne doit pas perdre les élèves dans l'envie de vouloir tout exprimer, ou bien le risque est d'obtenir une production qui n'aurait ni queue ni tête, sans fil conducteur. Il est donc important de délimiter la situation pour mieux trouver la source de leur inspiration, tout en leur permettant d'y puiser la motivation à écrire avec plus de complexité. Cela évitera aussi comme l'avance Mélanie Lacroix de « se trouver dans l'embarras devant une consigne de travail qui lui laisse beaucoup trop d'espace et dans lequel [l'élève] peut se perdre » ou bien qu'il se réfugie dans une production stéréotypée.

La proposition d'un classement des consignes par Philippe Meirieu (Apprendre...oui, mais comment ? Pédagogies, Paris : ESF éditeur. p.183), met en relief la pertinence ou non de les appliquer selon la tâche demandée, en voici trois exemples : « – la consigne-but, [qui] détermine le projet à réaliser, fixe l'horizon d'un travail ; – la consigne-procédure [qui] indique les procédures à suivre, le cheminement pour parvenir au résultat, ce qui laisse plus ou moins d'autonomie à l'élève ; – la consigne-guidage [qui] attire l'attention sur un point précis, sur les erreurs possibles afin de les éviter. L'activité est balisée. [...] Ce qui suscite l'imagination n'est pas la liberté mais la contrainte ». Si l'on donne une feuille blanche et des feutres aux élèves pour qu'ils s'expriment en toute liberté sur le sujet de leur choix sans aucune autre consigne, certains pourraient se trouver bloqués et même s'ils commencent une ébauche de dessin, il est fort possible qu'ils se détachent très rapidement et que l'intention première se trouve avortée. Avec un guidage, l'élève commence par trouver un ancrage à partir duquel il trouvera son originalité dans sa création. Il sera stimulé par le chemin proposé et amènera à son tour la coloration et la forme qu'il aura choisies pour créer sa singulière production. Un guidage trop strict n'invitera pas l'élève à faire ses propres choix et donc donnera le résultat d'une simple exécution formative. A moins de se révéler Artiste, la contrainte est importante pour créer car sans cela on se retrouve dans un infini des possibles qui nous ferait nous perdre dans le néant.

### **3. Formulation de la problématique**

L'institution nous incite vivement à intégrer la notion de créativité dans les différents apprentissages. L'éducation innovante et créative est à la pointe de l'éducation moderne. En effet, la partie créative d'un projet est une façon de le rendre vivant et pertinent. Les arts et la culture sont des outils favorables à l'interdisciplinarité et sont donc des liants de différents savoirs et compétences. De plus la créativité chez les élèves fait partie d'une dynamique qui est en lien avec celle de l'enseignant. L'innovation et la créativité se doivent de faire partie d'une spirale qui stimule tous les corps d'un projet. Il est plus gratifiant de faire partie d'un projet qui mobilise ses savoirs, ses compétences, faisant évoluer son développement personnel en passant par la porte créativité plutôt que de servir de simple récepteur ou émetteur de connaissances pour exécuter une tâche sans pouvoir faire appel à son imagination ou tout autre sphère de sa dimension créative qui pourrait enrichir voire même développer la situation de production de départ.

Afin de déterminer les contours que peut prendre la créativité, il s'agira de sonder les élèves sur leurs aspirations créatives. Les élèves ont l'habitude depuis l'école primaire de travailler en Arts Plastiques, il peut être ainsi judicieux de garder ce fil conducteur en fin de cycle 3, en classe de sixième.

Expérimenter sur la créativité dans l'écriture paraît être une piste intéressante car il semble moins facile pour les élèves de produire à l'écrit qu'à l'oral, comme s'il y avait une plus grande appréhension de laisser une erreur gravée dans la pierre qu'une erreur orale s'envoler. La prise de risque de produire sans erreurs doit être soulagée afin de ne pas limiter la créativité et la complexité amenée par l'imagination. Il s'agit d'autre part de jauger la motivation des élèves face à une activité ne présentant pas de partie créative puis face à une activité présentant une part de créativité tant par la création d'un objet unique et personnel que par la recherche du contenu de la production écrite associée à cet objet. Le but étant d'en faire une présentation à un public afin de mieux déterminer l'impact de la créativité sur la motivation dans une production écrite.

Il sera nécessaire de définir des consignes claires qui permettent un guidage de la mise en activité afin d'aider les élèves à orienter leurs aspirations tout en leur laissant une relative liberté créative, afin de déterminer quel sera l'impact de la créativité sur la production écrite en langue étrangère. En effet les études montrent que chaque individu n'exploite pas son intelligence de la même manière et que certains élèves peuvent être plus stimulés par ce type de tâche que d'autres.

Comment mesurer l'impact de la créativité sur la motivation des élèves pour faire une production écrite ?

Dans l'expérimentation qui suit, les élèves sont en phase d'évaluation formative donc on n'évaluera pas leurs compétences à ce stade, on ciblera plutôt ce qui devra être travaillé pour leur permettre de progresser et de se préparer à la tâche finale. Ainsi l'on ne s'attardera pas trop sur la correction de la langue puisque l'intérêt de l'expérimentation porte surtout sur l'hypothèse d'une écriture plus étendue et complexe avec une tâche faisant rentrer une part de créativité dans cette phase d'entraînement.

Il sera également intéressant de faire le constat de l'importance du cadrage de l'expérimentation dans ses différentes étapes à savoir que la première partie se doit d'être le plus guidée possible afin de pouvoir mettre en relief la part de liberté et de créativité des élèves dans la seconde partie de l'expérimentation.

Au regard des résultats de l'expérimentation, on cherchera à voir si cette part de créativité a permis aux élèves d'enrichir leurs productions écrites mais aussi pourquoi et de quelle manière. Nous utiliserons différents critères pour jauger les différentes productions écrites et pouvoir ainsi les comparer et en tirer les conclusions qui s'imposent.

## **4. Méthode**

### **4.1 Participants**

L'expérimentation de l'impact de la créativité sur la motivation des élèves est mise en place dans une classe de 6<sup>ème</sup> au Collège Les Mattons à Vizille. Il s'agit d'une classe de 17 élèves puisque le reste de la classe est en classe bilingue anglais-italien avec une autre enseignante. C'est une classe qui est plutôt dynamique et volontaire, de plus les élèves en difficulté restent tout de même motivés. Certains élèves, ayant reçu un enseignement en italien, n'ont pas choisi l'option bilingue et se retrouvent dans ma classe avec d'autres élèves qui ont déjà fait de l'anglais en primaire, de ce fait le niveau de la classe est très hétérogène.

En début d'année, certains élèves étaient dans la retenue et sont maintenant de plus en plus à l'aise à l'oral. D'autres ont un PAP ou un PPRE (plan d'accompagnement personnalisé et programme personnalisé de réussite éducative). Au moins cinq élèves ont du mal à rester en place tout au long de la séance, il est donc important de mettre en place des activités stimulant leur intelligence corporelle-kinesthésique – activité de *Simon says...* ou encore en manipulant des supports visuels par exemple – et l'on ne peut que constater l'intérêt général de la classe à passer par des documents visuels (images, PowerPoint, vidéos etc...) stimulant leur intelligence spatiale ce qui engendre une meilleure mémorisation.

C'est en production écrite que l'ensemble de la classe se trouve le plus en difficulté et qu'ils sont le moins motivés. En effet les élèves ayant un PPRE ou un PAP pour des problèmes d'écriture, ainsi que d'autres qui manquent de confiance en eux, ont des problèmes à faire la gymnastique entre le signifié, la graphie et la logique syntaxique. Il avait été également constaté en conseil de classe un manque d'autonomie ainsi qu'une certaine lenteur à se mettre au travail dans l'ensemble des matières, notamment dans les phases d'écriture (lors des traces écrites, des exercices de grammaire ou des productions écrites guidées).

Le niveau de la classe est A1 que cela soit pour les activités d'oral ou d'écrit et il est à noter que trois élèves ont un niveau allant plutôt vers A2. Cette classe est mixte puisqu'elle est composée de huit filles et de neuf garçons. De plus elle est très hétérogène : trois élèves ont un très bon niveau (vers A2), six élèves un assez bon niveau (A1 + ou A2 suivant les activités langagières) et sept élèves sont en difficulté et de ce fait ont un niveau relativement bas (A1).

### **4.2 Matériel et procédure**

L'activité créative se déroule lors d'une séance au sein de la séquence « I'm the weatherperson », et sert d'entraînement à la tâche finale qui consistera à présenter la météo

d'une région des Iles Britanniques sur 7 jours. Les élèves recevront au hasard une région des Iles Britanniques, illustrée par 4 cartes météo créées par des élèves lors de l'activité Production Écrite créative ; ils devront écrire le script correspondant à celles-ci pour enfin en faire une présentation orale devant la classe avec l'aide de celui-ci. Afin de conserver une part d'imagination lors de cette tâche finale, les élèves devront improviser les 3 jours ne figurant pas sur la feuille piochée. De même dans un souci de différenciation, on laissera la possibilité aux élèves de dire que certains jours sont identiques du point de vue de la météo.

Le matériel à disposition pour l'activité créative est le suivant :

- ❖ pour la Production Écrite **sans créativité** : une carte des Iles Britanniques avec une météo proposée (cf. annexe 1) à commenter en Production Écrite sur une feuille afin d'écrire le script du bulletin météo qu'ils doivent ensuite présenter à l'oral. Ainsi, les élèves se trouvent devant un guidage classique avec des consignes simples les menant à produire un script pour lequel ils ont eu un modèle en amont et des apports langagiers appropriés.
- ❖ pour la Production Écrite **avec créativité** : les élèves ont à leur disposition une carte des Iles Britanniques vierge à illustrer ; ils utilisent des crayons ou feutres de couleurs, du papier et/ou du carton, des ciseaux, afin de créer leurs propres symboles qui illustreront leur carte météo, puis de la colle afin de coller leurs symboles dans le but de créer une carte météo avec un certain relief et de représenter l'idée non figée de la météo ; une feuille pour écrire le script du bulletin météo qu'ils doivent ensuite présenter à l'oral. Cette fois les élèves sortent d'un guidage classique en cours de langue, il y a ici une situation interdisciplinaire qui renvoie à l'art plastique mais aussi à la liaison école-collège puisque c'est le type d'activité auquel les élèves ont été habitués en classes de primaire. L'imagination des élèves est stimulée à l'aide d'un modèle créé par le professeur pour permettre aux élèves en manque d'idées de se projeter dans l'activité.

L'écart entre PE sans créativité et PE avec créativité est mesuré en fonction des étendues de la longueur (nombre de phrases), du descriptif (réutilisation du lexique, des structures grammaticales et des mots de liaisons) et de l'imagination (originalité des propositions, recherche de vocabulaire inconnu). Il s'agit de demander aux élèves quel impact il y a eu lorsqu'ils ont produit sans et avec créativité, de savoir si la part de créativité les a aidés à être plus productifs au niveau de l'étendue de la longueur, de la description et de leur imagination. Le matériel en amont de l'activité est un questionnaire sur lequel les élèves répondront par oui ou non à des questions sur leur intérêt en matière d'arts créatifs mais également sur leur motivation à illustrer une production écrite (cf. annexe 2). Cela permet à la professeure de

mieux cibler les productions écrites qui servent d'échantillons pour mesurer l'impact de la créativité sur la motivation.

Dans la prise en compte de la typologie de la classe, la partie intelligence visuelle-spatiale est exploitée grâce à différents supports en apprenant en couleur, en utilisant des symboles visuels clairement identifiables afin d'éviter d'avoir recours à la traduction, en visualisant / imaginant les choses dans sa tête avant de les mettre par écrit, en travaillant avec des couleurs et des images ou symboles (coloriages et dessins) afin d'organiser sa pensée avant de passer à la phase production écrite. Il y a également eu des activités où les élèves ont travaillé à plusieurs afin d'échanger leurs idées ou de s'inter-corriger.

Le guidage vers une Production Ecrite complexe s'est fait progressivement : tout d'abord des mots (adjectifs et noms) à intégrer dans une phrase simple (*it's rainy – there's wind – there's a thunderstorm*). Puis il a été demandé aux élèves de relier ces mots à l'aide de connecteurs logiques (*it's rainy but warm – it's sunny but cold – it's windy and cold...*). Ensuite les élèves ont collaboré pour rédiger un script de la météo sur une semaine (*Today it's sunny but tomorrow it's cloudy. On Wednesday and Thursday it's raining but on Friday it's sunny.*) : un premier élève a dessiné les symboles de la météo dans un tableau, un deuxième « a lu » ce tableau pour écrire le script, le premier élève a enfin lu le script dans le but de l'améliorer (inter-correction).

La phase suivante a consisté à mettre la météo en contexte, à savoir dans les Iles Britanniques, à travers différents exercices pour donner des repères culturels aux élèves – non seulement les pays composant les Iles Britanniques mais aussi les principales capitales de ces pays et les localisations du type *north – east – south – west*. Ces éléments d'ordre culturel (noms des pays des Iles Britanniques, noms des grandes villes, etc...) ont été abordés sous forme de carte à compléter, à colorier pour favoriser l'assimilation de ces informations ainsi qu'une meilleure utilisation au moment de la réalisation du projet final. L'attention a été portée sur la connexion logique de ces informations (parler de Londres, puis de zones spécifiques en Angleterre avant de passer à un autre pays).

Pour amener les élèves à sortir d'une présentation météo classique où l'on se contente de donner le temps qu'il fait et la température, on a apporté du vocabulaire en lien avec les vêtements/accessoires à porter et les activités à faire en fonction du temps, à travers une vidéo authentique trouvée sur Youtube qui a permis un travail de compréhension orale. Des exercices supplémentaires ont été apportés afin de fournir plus de vocabulaire sur les vêtements/accessoires et de retravailler des activités déjà vues à la séquence précédente (dans



une optique de progression en spirale). Cela a aussi permis de travailler les mots de liaison SO et BECAUSE (*Take a jumper because it's cold. It's sunny so don't forget your sunglasses.*).

Dans la tâche finale, il sera demandé aux élèves d'utiliser tous les apports langagiers vus en amont et surtout de les relier entre eux afin d'avoir des productions les plus complexes possibles suivant les possibilités des élèves.

La partie présentation orale de la météo favorisera l'expression des élèves qui diront leur script en utilisant la gestuelle pour montrer la météo sur la carte projetée, en pensant avec les mains avec un effort de mise en scène (mise en scène dont un modèle aura été montré aux élèves à l'aide de deux vidéos authentiques). On peut s'attendre à ce que la classe soit motivée par les bulletins météo originaux et personnels issus de la création des cartes météo, mais aussi à ce que l'élève qui passe soit motivé par la présentation de sa carte météo et qu'ainsi non seulement sa production écrite soit plus conséquente que la première mais aussi que sa production orale soit plus étoffée. Néanmoins, cette phase de production orale ne fera pas partie de cette expérimentation car seule la créativité de la production écrite sera prise en compte – en effet on peut estimer que cette phase de production s'apparentant plus à de la lecture, de type « annonce publique », la créativité de leur présentation sera moindre par rapport à l'originalité dont ils auront fait preuve lors de l'écriture de leur script.

### 4.3 Analyse des résultats

17 élèves dans la classe :	Réponses des questionnaires :
- 16 élèves présents	- 15 élèves aiment dessiner / colorier et se déclarent motivés lorsqu'il s'agit de décorer une production écrite
- 1 élève absente	- 1 élève déclare ne pas aimer dessiner / colorier et ne pas être motivé lorsqu'il s'agit de décorer une production écrite

Analyse des productions de la classe entière – en fonction de différents critères :

Production écrite à l'aide d'une carte créée par la professeure – sans créativité (cf. annexe 3)	Production écrite à l'aide d'une carte créée par l'élève lui-même – demandant beaucoup de créativité (cf. annexe 4)
<b>Etendue de la longueur</b>	
→ 11 symboles « <i>weather</i> » différents, avec un minimum de 9 phrases à écrire, contenant les 4 éléments de base attendus (temps qu'il	→ La seule consigne ayant été de préparer 8 ou 12 symboles, on cherche à avoir un nombre équivalent ou supérieur de phrases (contenants

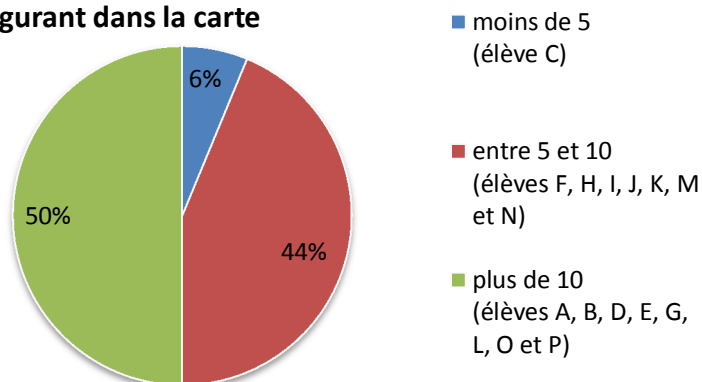
<p>fait, localisation précise, vêtements à porter et activités à faire)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 élèves ont atteint cet objectif : A, B, E, et H</li> <li>- 5 élèves ont fait au minimum 6 phrases mais sans inclure systématiquement tous les éléments de base : C, D, F, G et P</li> <li>- 7 élèves ont fait 3 phrases ou moins, les 4 éléments de base étant rarement tous reliés ensemble : I, J, K, L, M, N et O</li> </ul>	<p>les 4 éléments de base attendus) par rapport à la première production écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aucun élève n'atteint cet objectif.</li> <li>- 5 élèves ont fait entre 5 et 8 phrases contenant tous les éléments de base : A, E, G, H et P</li> <li>- 11 élèves ont écrit 4 phrases ou moins (les éléments de base n'étant pas toujours présents) : B, C, D, F, I, J, K, L, M, N et O</li> </ul>
<b>Descriptif</b>	
<p>→Réutilisation du vocabulaire du cours :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Vocabulaire riche et varié malgré des erreurs de graphie occasionnelles : 4 élèves (A, B, E et H)</li> <li>-Vocabulaire peu riche et répétitif : 9 élèves (C, F, G, I, J, K, L, O et P)</li> <li>-Vocabulaire pauvre : 3 élèves (D, M, N)</li> </ul> <p>→Réutilisation des structures grammaticales vues en classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Réutilisation satisfaisante montrant une acquisition globale de ces savoir-faire : 4 élèves (A, B, E et H)</li> <li>-Réutilisation montrant que plusieurs savoir-faire sont en cours d'acquisition : 4 élèves (C, G, K et P)</li> <li>-Réutilisation / absence d'utilisation montrant que de nombreux savoir-faire ne sont pas acquis : 8 élèves (D, F, I, J, L, M, N et O)</li> </ul> <p>→Complexification des phrases (réutilisation des 5 mots de liaison vus en classe)</p>	<p>→Réutilisation du vocabulaire vu en classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulaire riche et varié malgré des erreurs de graphie occasionnelles : 6 élèves (A, B, C, E, G et I)</li> <li>-Vocabulaire peu riche et répétitif : 8 élèves (D, H, J, K, M, N, O et P)</li> <li>-Vocabulaire pauvre : 2 élèves (F et L)</li> </ul> <p>→Réutilisation des structures grammaticales vues en classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Réutilisation satisfaisante montrant une acquisition globale de ces savoir-faire : 4 élèves (A, B, E et G)</li> <li>-Réutilisation montrant que plusieurs savoir-faire sont en cours d'acquisition : 6 élèves (C, H, I, K, N et P)</li> <li>-Réutilisation ou absence d'utilisation montrant que de nombreux savoir-faire ne sont pas acquis : 6 élèves (D, F, J, L, M et O)</li> </ul> <p>→Complexification des phrases (réutilisation des 5 mots de liaison vus en classe)</p>

<p>-Utilisation de beaucoup de mots de liaison variés : 2 élèves (B et E)</p> <p>-Utilisation de mots de liaison, principalement AND et SO : 7 élèves (A, C, G, H, I, K et P)</p> <p>-Mots de liaison rares ou bien uniquement AND répété à de nombreuses reprises : 7 élèves (D, F, J, L, M, N et O)</p>	<p>-Utilisation de beaucoup de mots de liaison variés : 4 élèves (A, E, G et H)</p> <p>-Utilisation de mots de liaison, principalement AND et SO : 6 élèves (B, C, K, M, N et P)</p> <p>-Mots de liaison rares ou bien uniquement AND répété à de nombreuses reprises : 6 élèves (D, F, I, J, L et O)</p>
<p>Imagination</p>	
<p>→Recherche de vocabulaire inconnu (non vu en cours)</p> <p>-Oui : 1 élève (A)      -Non : 15 élèves</p> <p>→Part d'imagination dans la production écrite (la carte faisant uniquement figurer sur des régions précises des symboles sur le temps qu'il fait)</p> <p>-Les élèves ont pu imaginer les vêtements à porter et les activités à faire en fonction de la carte donnée,</p> <p>dans une majorité de phrases : 8 élèves (A, B, E, H, K, L, O et P)</p> <p>dans quelques phrases : 5 élèves (C, D, G, I et J)</p> <p>- 3 élèves n'ont pas été capables de faire des liens logiques entre météo et vêtements à porter ou activités à faire (F, M et N)</p>	<p>→Recherche de vocabulaire inconnu (non vu en cours)</p> <p>-Oui : 3 élèves (C, G et H)      -Non : 13 élèves</p> <p>→Part d'imagination dans la carte créée puis dans la production écrite (les cartes étant entièrement vierges au départ) (cf. annexe 5)</p> <p>- 3 élèves ont créé une carte météo riche et complète, qui les a aidés à écrire un script original qui ne soit pas une redite du cours, en créant des liens entre météo, lieu, vêtements et activités (A, E et G)</p> <p>- 3 élèves ont créé une carte météo simple et ont enrichis leurs scripts avec des éléments ne figurant pas sur la carte (J, K et N)</p> <p>- 3 élèves ont créé une carte météo plus ou moins détaillée mais n'ont pas enrichis leurs scripts au-delà de ce qu'ils avaient fait figurer sur la carte (B, H et M)</p> <p>- 6 élèves ont créé une carte météo détaillée mais ne l'ont pas utilisée pour écrire ou enrichir leurs scripts (D, F, I, L, O et P)</p> <p>- 1 élève n'a pas créé une carte météo assez détaillée qui puisse l'aider à écrire son script et</p>

	n'a pas envisagé d'enrichir son script avec des éléments ne figurant pas sur sa carte sans le guidage du professeur (C)
--	---

Illustration des cartes météo	6 élèves ont fait figurer uniquement des symboles « <i>weather</i> »	10 élèves ont fait figurer différents symboles (« <i>weather</i> », « <i>clothes</i> » « <i>activities</i> »)	9 élèves ont colorié les différents pays des Iles Britanniques de différentes couleurs (1 couleur = 1 pays) permettant une lecture facile de la carte
Élèves :	C – F – I – J – K – M	A – B – D – E – G – H – L – N – O – P	A – C – E – G – H – I – J – K – O

**Nombre de symboles figurant dans la carte**



Lors de la création de la carte, seul l'élève C a créé moins de 5 symboles pour illustrer sa carte météo. 7 élèves ont créé entre 5 et 10 symboles pour illustrer leurs cartes météo, certains n'ayant créé que des symboles météo, d'autres ayant inclus des symboles sur les vêtements ou les activités. Enfin, 8 élèves – c'est à dire la moitié de la classe - ont créé plus de 10 symboles, la plupart ayant également rendu leurs cartes lisibles grâce à un code couleur spécifique (une couleur représentant un pays des Iles Britanniques).

## **5. Discussion**

### **5.1 Re-contextualisation**

Une fois les deux productions écrites faites par les élèves, elles ont été récoltées par la professeure puis analysées suivant des critères très spécifiques. Il a été nécessaire de comparer entre elles les productions écrites basées sur la carte créée par la professeure, puis de mettre en lumière les deuxièmes productions écrites à l'aide des éléments des cartes fabriquées par les élèves, en essayant de voir si la carte était au service du script. Au vu de l'hétérogénéité des productions des élèves, que ce soit au niveau des cartes ou des scripts, il a ensuite été nécessaire de comparer les cartes entre elles pour faire ressortir les similarités ou les différences, il en a été de même pour les scripts écrits à l'aide des cartes. Enfin, pour compléter l'analyse, la professeure a mis en relation l'ensemble des productions des élèves (la première production écrite, la carte puis la deuxième production écrite) pour voir si on pouvait voir un fil conducteur permettant de jauger la progression des élèves.

Les hypothèses de travail étaient les suivantes :

La partie création d'une carte météo à partir d'une carte vierge des Iles Britanniques a-t-elle motivé les élèves ? Sont-ils motivés par la tâche au point de faire des recherches lexicales et d'utiliser du vocabulaire qui n'a pas été apporté par la professeure, leur motivation les encourageant ainsi à travailler avec une plus grande autonomie ?

Cette activité a-t-elle permis aux élèves d'étoffer et de complexifier leurs productions écrites par rapport à celles basées sur une carte faite par la professeure ? Ont-ils été capables de mieux utiliser les apports langagiers (notamment le vocabulaire des vêtements et des activités, mais aussi les mots de liaisons) vus en amont en ayant fait eux-mêmes leur propre carte météo ? Peut-on remarquer que les élèves ont mieux fixé / retenu les différentes régions des Iles Britanniques ? (moins d'erreurs dans la localisation ou dans la graphie). Peut-on constater une pensée plus complexe dans les scripts écrits à partir des cartes météo créatives ?

### **5.2 Mise en lien avec les recherches antérieures**

#### **5.2.1 Hypothèse 1 : créativité, motivation et autonomie**

Nous voyons bien, au regard des résultats obtenus, que les cartes météo créées par les élèves sont pour la plupart riches dans leurs détails mais aussi complexes, puisque certains élèves ont pris le temps de colorier de manière différente les différents pays des Iles Britanniques, signe qu'ils ont fait un travail réellement créatif et personnel plutôt qu'un simple copié-collé d'une carte proposée comme exemple.

Lors des 2 séances de création de la carte, les élèves ont montré leur motivation par le travail sérieux qu'ils ont effectué : ils ont travaillé dans un calme certain, de même ils avaient pour la plupart amené le matériel nécessaire à la réalisation de leurs cartes, certains avaient préparé chez eux de nombreux symboles à coller sur leurs cartes... De plus, ils ont su faire preuve d'une grande autonomie puisqu'en parallèle de la création de leurs cartes météo créatives ils passaient l'un après l'autre pour s'enregistrer avec la professeure et qu'elle n'était donc pas disponible pour les guider ou les aider.

Certains ont pris l'initiative de colorier les différents pays des Iles Britanniques de différentes couleurs pour permettre une plus grande lisibilité de leurs cartes, d'autres ont fait le choix de ne faire figurer que des symboles météo pour ne pas surcharger leurs cartes tout en ayant le soin d'enrichir leurs scripts le moment venu avec des informations ne figurant pas sur leurs cartes. Enfin, chaque élève a choisi les symboles qu'il voulait coller sur sa carte, mais aussi leurs tailles, leurs formes, les couleurs à utiliser – un élève a même opté pour l'impression de symboles trouvés sur internet très probablement, ne se sentant peut-être pas capable de dessiner suffisamment bien pour que ceux-ci soient compréhensibles par un public. Certains ont également détaillé leurs cartes météo en faisant figurer le nom des pays et les noms des mers entourant les Iles Britanniques.

La plupart des cartes sont non seulement attrayantes visuellement mais tout à fait lisibles : le but communicatif de la carte, qui n'est pas simplement destinée à être utilisée par l'élève mais bien montrée à un public, a été compris et assimilé et on peut constater que cette partie innovante du projet (créer la carte pour la montrer et la partager) a motivé les élèves. Dans les questionnaires, il avait d'ailleurs été coché à de nombreuses reprises l'item « j'avais envie que ma liste soit belle pour la montrer », ce qui avait d'ailleurs été soulevé par certaines études puisque l'art est aussi fait pour être partagé.

Nous voyons donc que, par rapport à ce qui a été mis en avant dans les différentes recherches faites, mettre en action les élèves les motive de façon évidente et leur permet de faire preuve de plus d'autonomie que lorsqu'ils sont dans un système où seule l'évaluation des compétences langagières importe.

Néanmoins au vu des résultats, on voit que ces productions écrites sont moins longues que les premières. Lors de la première production écrite, la consigne était claire puisqu'il fallait étoffer le script écrit à partir de la carte donnée par la professeure en apportant des indications sur les vêtements à porter et les activités à faire en fonction de la météo de la carte. Dans la production écrite qui suivait la création d'une carte météo personnelle, la consigne n'était pas donnée puisqu'il s'agissait de laisser le plus de liberté possible aux élèves dans la création de

leurs cartes mais aussi dans les symboles qui allaient y figurer. Certains élèves ont fait figurer de nombreux symboles et ont produit un script complexe en lien avec leurs cartes. D'autres ont également collé des symboles très divers sur leur carte mais ne les ont pas utilisés pour enrichir leurs scripts, laissant à penser que pour eux la création de la carte était d'une certaine manière déconnectée de l'écriture du script. Peut-être n'avaient-ils pas envisagé qu'il leur faudrait commenter leurs cartes, et qu'il leur fallait ainsi travailler le vocabulaire à utiliser dans le script en fonction des symboles qu'ils allaient créer. On peut prendre l'exemple des cartes des élèves B et L qui ont fait figurer le symbole « cache-oreille » sur leurs cartes : l'élève B s'est contenté de mettre le mot en français dans son script alors que c'était un mot vu dans la leçon, l'élève L a préféré tout simplement ne pas en parler. On voit donc que l'autonomie des élèves est toute relative et que si fabriquer la carte les a effectivement motivés et les a poussés à travailler en autonomie, écrire leurs scripts en utilisant leurs cartes n'a pas eu l'effet escompté, car ils auraient eu besoin d'un guidage plus précis.

De même, le vocabulaire apporté lors des activités en classe était certes varié mais il ne pouvait en aucun cas couvrir tous les besoins des élèves : en effet l'élève D a dessiné un symbole de bateau qu'il a barré puisque le symbole du temps correspondant était une tempête (« *hurricane* »), le mot « *boat* » n'ayant pas été vu en classe, il aurait été utile pour cet élève de rechercher ce mot afin de pouvoir exprimer cette pensée plus complexe. Il ne l'a pas fait et c'est la professeure qui lui a donné le mot lorsqu'elle passait dans les rangs pour vérifier le travail de chacun. Même si la consigne « recherchez les mots dont vous avez besoin » n'avait pas été clairement donnée pour ne pas trop guider les élèves dans leur liberté de s'exprimer, il est évident que, lors de la fabrication de son symbole, cet élève n'a pas anticipé qu'il aurait besoin de ce mot lors de la phase de production écrite démontrant bien que dans son cas le lien entre création de la carte météo et écriture du script n'était pas clair.

Treize élèves n'ont pas eu le besoin de rechercher des mots inconnus à intégrer à leurs productions écrites ce qui aurait traduit un désir de vouloir sortir de la leçon pour exprimer des choses nouvelles – on aurait pu s'attendre à ce que les élèves cherchent à utiliser du vocabulaire nouveau tel que « *swimsuit / swimming costume* » ou « *go swimming* » en lien avec du vocabulaire tel que « *go to the beach* » vu en classe et réutilisé dans les scripts. Seulement trois élèves sur seize ont eu le besoin d'utiliser des mots non vus dans cette séquence : l'élève C avec « *pyjamas* » et l'élève H avec « *\*wild \*the book* » (au lieu de « *read a book* ») ; ils ont choisi d'avoir recours à des mots vus dans des séquences précédentes.

Quant à l'élève G, elle a dépassé les attentes de la professeure en préparant une production écrite au-delà de ce qui était demandé : « *Hello everybody ! Today we have some \*sunny so*

*you must bring \* \*sunglasses so \*advantage of go \*to outside in London. Today it's very rainy don't go outside but if you want to go out you must take your umbrella in Scotland. \*And in \* Atlantic \*ocean, there is some blizzard \*every where so if you want \* go outside you must be \*carrefoul and in Dublin the snow \* coming take your \*ski and take your woolly hat. \*And in Wales it's \*hail so stay at home because I wish you a good week.* » Certes on peut lire de nombreuses erreurs mais son message est très clair et compréhensible. Cette élève a anticipé la phase de production écrite et s'est faite aider – très probablement par ses parents – afin d'exprimer une pensée plus complexe. Cela révèle une motivation évidente et un désir de se détacher de ce qui est enseigné en classe pour parler de soi plutôt que de répéter mot pour mot ce qui est écrit dans la leçon. Elle a réutilisé certains acquis des séquences précédentes par exemple « *I wish you...* » (vu dans la chanson « *I wish you a merry Christmas* » au moment des vacances de Noël), mais elle a aussi utilisé le modal MUST qui n'a pas encore été vu en sixième. Le fait qu'elle ait cherché à ne pas utiliser uniquement l'impératif montre son désir de produire non seulement un script original en ayant le soin de varier les structures, mais aussi son besoin d'exprimer une pensée plus complexe, l'impératif et l'obligation ayant des sens similaires mais n'étant pas utilisés dans les mêmes contextes (le modal MUST étant une façon plus douce, plus polie, de donner un ordre que l'impératif qui a un caractère plus autoritaire).

Les liens entre motivation et liberté créative sont donc très clairs au vu des résultats, de même que ceux entre motivation et autonomie. Afin de permettre aux élèves d'améliorer leurs productions écrites créatives et de les pousser à s'exprimer par eux-mêmes plutôt que de réutiliser uniquement les connaissances vues en classe il est donc primordial de travailler des compétences transversales. Cela les aide à acquérir plus d'autonomie tout en abordant ces compétences au sein de projets innovants mettant les élèves en action et leur donnant une raison valable de produire un message, projets qui ne peuvent que les motiver. Ainsi, ils apprendront à penser par eux-mêmes, à parler d'eux-mêmes, à exprimer leurs propres idées plutôt que celles des enseignants dans le but de communiquer avec d'autres, le but n'étant plus l'évaluation des compétences mais bien la communication du message.

### **5.2.2 Hypothèse 2 : créativité et développement des compétences nécessaire à une production écrite plus étoffée**

Chaque élève a fait appel à des compétences qui lui sont propres, ils ont tous su les mobiliser pour créer un objet qui leur soit propre et qui leur permet de s'exprimer : certains élèves par temps de neige ont proposé de rester à la maison, d'autre d'aller au cinéma ou encore de faire



des bonhommes de neige, ou bien d'aller faire du hockey-sur glace, montrant que les connaissances ont été acquises de façon individuelle en fonction des besoins des élèves.

Pour certains élèves on voit une certaine évolution dans leurs productions écrites indiquant que la partie fabrication d'une carte les a aidés à complexifier et à étoffer leurs scripts.

Prenons l'exemple de l'élève D. Lors de la première production écrite, il a été uniquement capable de parler de la météo

« *Today in \*Waled it's \*rain so take a \*cookies*

*Today in London it's sunny and windy so \* \*T-sheert \*Dinerorinside*

*Today in \*Xcotland it's windy*

*Today in \*Edelorth it's snowy so \*bohomo snow \*coat*

*Today in England it's \*blizzard*

*Today in \*Cardiff it's \*hail*

*Today in \*océan \*Atlantique it's \*tornado so play \*société*

*Today in \*Wever it's partly cloudy and windy*

*Today in \*Wever it's stormy »*

Si le vocabulaire de la météo était globalement correct on constate de nombreuses approximations, voire même des inventions au niveau de la graphie des pays ou des villes des Iles Britanniques, de plus il apparaît évident qu'il n'a pas acquis les compétences lui permettant de parler des vêtements à porter et des activités à faire en fonction du temps qu'il fait. Si maintenant nous nous penchons sur le script qu'il a écrit après la fabrication de sa carte, nous pouvons voir une évolution :

« *Hello,*

*My name is (.....),*

*Today in \*Waled it's sunny so \* \*t-sheert.*

*Today in London it's cloudy so \*wolly hat*

*Today in \*Egland it's raining so \* gloves*

*Today in \*scotland it's windy and partly cloudy so \* \*wolly hat.*

*Today in \*cardiff it's stormy and \*\* tornado \*\*raining so \* boots and \* umbrella and \*  
\*wolly hat and \*activiti \*a watch \*television and go to a \*cinema*

*Today in \*ocean \*Atlantique it's tornado I don't \* \*a boats. »*

Son script n'atteint pas de manière évidente le niveau A2 espéré, néanmoins on peut constater un effort pour écrire des phrases un peu plus longues et complexes, un effort également pour éviter d'inventer des mots à partir du français. Cet élève n'a pas acquis les compétences de base pour faire en sorte que son script soit facilement compréhensible mais il a intégré le fait

qu'il s'agit d'un script dans le but de présenter la météo, qu'il lui faut donc une introduction, tel un vrai présentateur météo qui dit bonjour et se présente éventuellement avant de rentrer dans le vif du sujet.

Si nous nous tournons maintenant sur les productions de l'élève I, nous pouvons en tirer d'autres conclusions. Voici son premier script :

« *Good morning*

*\*On today in Scotland it's cloudy ~~and~~ so wear ~~clothes~~ jumper, \*scar, and activity go to \*  
\*cinema and in London it's sunny ~~and~~ so wear clothes jumper, ~~scar~~ and activity ~~look a~~  
~~television.~~ \*sunglasse, \*thirt-she, shorts and activity \* a bike. \*in England it's cold so wear  
clothes \*scar and activity like and in Edinburgh it's windy so wear clothes \*goots, \*scar...  
and activity \* skiing and in \*Dublin it's \*form so wear \*scar, goots... and activity make \*a  
cookies »*

Voici son deuxième script:

« *Good morning*

*Today, in Scotland it's warm there's thunder wear clothes shorts and \*sunglasse and \*thee-  
she and activity and bike*

*Today, in England it's cold wear clothes \*scars and \*goots and activity go fly a kite.*

*Today in Edinburgh it's windy wear clothes \*goots, jumper... and activity play ice-hockey.*

*Today, in London, it's sunny wear clothes shorts, \*thee-she, \*sunglasse and activity hide-and-  
seek.»*

Ici on voit que cet élève ne maîtrise pas certains savoirs et savoir-faire de base, néanmoins dans son deuxième script il a fait un effort pour faire des paragraphes distincts pour chaque partie de la carte à commenter sans doute dans un effort de lisibilité au moment du passage de la production écrite à la production orale. Il a essayé de varier le lexique utilisé, notamment des activités à faire. Néanmoins les phrases qu'il produit sont trop peu complexes, de plus il y a des incohérences entre sa carte et son script indiquant qu'il ne connaît pas les localisations dont il parle.

On peut constater chez la plupart des élèves une légère évolution entre les deux scripts produits, soit en termes d'utilisation d'un lexique plus riche, ou encore d'utilisation de mots de liaisons plus variés. Il en va de même au niveau des structures grammaticales utilisées : dans la plupart des copies on retrouve une évolution montrant une meilleure acquisition de certaines structures. Néanmoins, on constate également que certains élèves qui avaient produit un script relativement riche lors de la première phase, ont rédigé un script beaucoup plus pauvre à l'issue de la deuxième phase.

Par exemple, lors de la première phase de production écrite à l'aide d'une carte créée par la professeure, l'élève F avait été capable d'associer de façon correcte les symboles météo et le vocabulaire associé avec la localisation sur la carte (par exemple, il avait écrit « *it's snowy in south \*a Scotland* ») montrant que certaines compétences étaient acquises – même s'il n'avait pas été en mesure de relier ces informations avec des vêtements à porter ou des activités à faire. Il aurait donc été capable lors de la deuxième phase de production écrite d'écrire un début de script ; or cela n'a pas été le cas puisqu'il n'a écrit que « *It's weather \*nor on the map. On Monday it's* » alors que sa carte comportait 10 symboles météo très parlants. A-t-il trouvé trop difficile de commenter dans son intégralité la carte qu'il avait créée ? A-t-il trouvé la production écrite basée sur la carte qu'il avait créée trop redondante par rapport à la première production écrite ? A-t-il été « épuisé » dans la partie création de la carte pour ne pas avoir eu la motivation de la commenter ? A-t-il jugé son travail trop médiocre pour nécessiter d'être commenté ? Pourtant dans son questionnaire, il avait déclaré aimer colorier, dessiner, imaginer une situation, il avait également coché « la décoration met en valeur le texte » indiquant qu'il voyait un lien entre le contenu écrit et la partie visuelle du projet.

Ce projet étant relativement innovant, les élèves n'ont pas l'habitude de commenter un objet qu'ils ont créé. Ils sont habitués depuis le début de l'année à ce que la professeure leur indique le nombre minimum de phrase à écrire, les structures à réutiliser obligatoirement pour que les critères de réussite de la tâche soient atteints. Ici ce guidage ne figurait pas dans l'activité pour les laisser plus libre de s'exprimer et cela les a d'une certaine manière troublés et a pu être un frein à la richesse de leurs productions. D'ailleurs, certains auraient souhaité faire un commentaire de la météo des Iles Britanniques sur plusieurs jours de la semaine alors que cette activité ne s'y prêtait pas, puisqu'il n'y avait qu'une carte et non pas plusieurs.

### **5.3 Limites et perspectives**

La recherche faite montrait clairement qu'il faut du temps pour que l'innovation et la créativité deviennent des automatismes : au début il est difficile de changer les mentalités, et c'est à force de persévérance que les choses changent et qu'une évolution se fait clairement visible. Il est de plus évident que les élèves n'ont pas l'habitude de ce genre de projet (fabriquer un objet pour le commenter) et la mise en place de celui-ci aurait mérité d'être faite dès le début d'année et qu'ensuite des activités d'écriture créative similaires soient répétées à intervalles très réguliers afin que ce projet porte ses fruits sur le long terme et permette réellement aux élèves d'utiliser l'objet au service de l'écriture créative. De même, si l'occasion se présente de refaire ce projet l'année prochaine, il faudrait en amont travailler en

interdisciplinaire avec un professeur d'arts plastiques afin de pouvoir faire une carte plus complexe, plus grande, plus originale en termes de matériaux utilisés ou de support. Il serait dans ce cas-là intéressant de voir si la motivation des élèves peut leur faire acquérir des compétences transversales différentes. En travaillant en interdisciplinaire on pourrait aussi utiliser des objets créés en cours d'arts plastiques (ou dans d'autres matières) pour les commenter en anglais : en parlant des formes, des couleurs, des textures, des mécanismes à l'intérieur de l'objet, de son utilité. On pourrait par exemple envisager une autre activité créative qui serait de faire créer aux élèves un modèle en trois dimensions de leurs chambres ou leurs chambres idéales et de la présenter à la classe, toujours dans un but communicatif et actionnel.

Dans un souci d'améliorer les écritures créatives des élèves, il aurait certainement été judicieux de demander à certains élèves de corriger leur première ébauche de production écrite créative à la maison, en s'assurant de bien faire le lien entre carte et script. De même, dans une configuration optimale, la mise à disposition de dictionnaires aurait pu permettre aux élèves de chercher le vocabulaire dont ils avaient besoin au moment de la phase de production écrite. Même si cela n'a pas été possible, cela n'explique pas le manque de richesse lexicale de certaines productions : malgré de nombreux rappels quant à l'importance d'apprendre ses leçons, et à de nombreuses évaluations formatives pour vérifier l'acquisition des savoirs au fur-et-à-mesure qu'ils étaient abordés en classe, certains élèves n'ont pas l'autonomie de travailler régulièrement.

Il est à noter que ce projet – écrire le script de la carte sans créativité, créer une carte météo personnelle, écrire le script correspondant à cette dernière – a demandé environ deux heures trente de travail en classe, ce qui peut sembler beaucoup au premier abord mais qui est en réalité relativement peu compte-tenu du niveau (classe de sixième) et de l'hétérogénéité des élèves (dont beaucoup sont en manque d'autonomie, comme cela a été souligné par l'équipe enseignante à l'occasion des conseils de classe). Les élèves ont l'habitude en arts plastiques de prendre le temps pour créer un objet, et il leur a fallu beaucoup de temps pour créer leurs cartes météo, laissant ensuite trop peu de temps à la phase d'écriture du script qui aurait mérité une phase de relecture et d'autocorrection suivies d'une phase de réécriture, la première phase étant plus une ébauche de script pour certains que pour d'autres. On voit à quel point il est difficile de gérer l'hétérogénéité des élèves en phase de production écrite : certains sont plus rapides, capables de rédiger un brouillon puis de recopier au propre, d'autres ont besoin d'un temps plus long. Il apparaît évident a posteriori qu'une partie de la classe aurait eu besoin d'avoir accès à la leçon pour leur permettre d'avoir une production

écrite créative plus étoffée, puisque certaines cartes ont montré qu'ils avaient le désir de dire beaucoup de choses qui n'ont pas été exprimées dans les scripts. Peut-être aurait-il été judicieux – dans un souci de différenciation – de limiter l'écriture créative à partir de la carte à 2 ou 3 régions des Iles Britanniques pour les élèves les plus en difficultés, car leur demander de commenter l'intégralité de la carte qu'ils avaient créée les a peut-être mis trop en difficulté, expliquant pourquoi certains élèves n'ont produit que quelques phrases, voire même que quelques mots (élèves F et N).

Une autre piste de réflexion pour faire ce projet dans de meilleures conditions à l'avenir serait éventuellement d'utiliser une carte unique plutôt que deux cartes distinctes pour les productions écrites : dans cette carte seule une région des Iles Britanniques serait illustrée de symboles donnés par le professeur, le but étant pour les élèves de commenter cette partie de la carte sous forme d'un début de script, puis de compléter le reste de la carte de manière créative pour ensuite compléter leur script de façon plus créative. Cela aurait peut-être permis aux élèves de ne pas trouver cette activité trop redondante.

## 6. Conclusion

Peu de cartes créées par les élèves ont bien été mises à profit pour les motiver dans leurs productions écrites. Il y a un écart évident entre l'investissement donné dans certaines cartes et celui donné à l'écriture. Cela n'est pas tant étonnant car les compétences de créativité en arts plastiques sont travaillées depuis l'école primaire, en revanche l'association entre objet créé et écriture, de surcroît en anglais, est une compétence à travailler qui reste nouvelle. Il a été intéressant de se rendre compte à quel point le guidage d'une tâche de production a son importance dans une activité qui veut laisser une certaine liberté à l'expression créative. Le guidage ne peut être trop précis au risque d'inhiber la dimension créative mais se doit de rester assez clair donnant des pistes de possibilités pour produire, par exemple suggérées par les élèves en collaboration en amont afin de faire jaillir la petite étincelle qui pourra se répandre dans la classe et faire des émulations dans une situation de création et production.

Il faut bien savoir faire le contour de ces consignes car cette expérimentation a montré que les élèves avaient déjà été mis en situation de créativité lors de la première phase avec comme support la photocopie de la carte météo des Iles Britanniques proposée par la professeure avec seulement des symboles météo. Le simple fait d'imaginer et ajouter dans le script les vêtements à porter et les activités à faire selon la météo indiquée était en soi de la créativité. Les deux phases de cette tâche intermédiaire ont mis les élèves en situation d'autonomie et les ont plongés dans un travail de scénarisation de leur bulletin météo. Il en a découlé une complexification des productions dont l'écart entre les deux était peu révélateur mais l'était dans la somme des résultats. Lors du passage à l'oral, la classe sera-t-elle motivée par la présentation de la météo avec les cartes des élèves et les présentateurs sauront-ils intéresser leurs camarades en se détachant du texte ?

## 7. Bibliographie

AFEF (Association Française pour l'Enseignement du Français) p2 et 3 du document *Initiation poétique à l'école*, [www.afef.org/blog/espace.php?board=34&document=1046](http://www.afef.org/blog/espace.php?board=34&document=1046).

Association professionnelle des professeurs et professeures d'administration au collégial, *La pédagogie active, pourquoi ne pas essayer ? Les types d'intelligence*  
<http://www.appac.qc.ca/Pedagogie/pedagogieactive3.php>

Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008/ Programme du collège/Programme de l'enseignement d'arts plastiques.

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Domains\\_artistiques/49/9/2013\\_EAC\\_guide\\_bd\\_ef\\_287499.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Domains_artistiques/49/9/2013_EAC_guide_bd_ef_287499.pdf)

Bregou Le Bihan (2010). *Créer en petite section, un déjà-là*. Publié dans Spirale 2010/1 (N°53), Eres. Repéré à : [http://www.cairn.info/zen.php?ID\\_ARTICLE=SPI\\_053\\_0125](http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=SPI_053_0125)

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001)  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf) Le CECRL sur le site du conseil de l'Europe (à télécharger au format PDF)

Circulaire interministérielle du 3 mai 2013 n°2013-073.

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=71673](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673)

Canova et Cie (1999). *Les arts plastiques à l'école maternelle*, doc Groupe 73 maternelle.

[http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs\\_pedas/maternelle\\_arts\\_plastiques/ecole.php?PHPSESSID=2cd68b24b2f3d4725fb985a80d7f160a](http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/maternelle_arts_plastiques/ecole.php?PHPSESSID=2cd68b24b2f3d4725fb985a80d7f160a)

Delhomme, Fournier et Mieussens, *Séquence d'arts visuels et dispositif d'apprentissages*.  
[http://www.ac-grenoble.fr/artsvisuels26/elaboration\\_et\\_developpement\\_dispositif1.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/artsvisuels26/elaboration_et_developpement_dispositif1.pdf)

Eduscol, dans la documentation TraAM (Travaux Académiques Mutualisés)  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/TRAAM/26/0/Presentation\\_TraAM -  
VF2\\_628260.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/TRAAM/26/0/Presentation_TraAM_VF2_628260.pdf)

- partie collaborative de l'académie de Reims (Projet autour de la mise en activité des élèves avec le numérique),
- partie du projet de Toulouse (Formes et circulations artistiques du IXe au XVe siècle: le manuscrit médiéval

Feyfant Annie, Rey Olivier dossier d'actualité, *Vers une éducation plus innovante et créative*, IFE (Institut Français de l'Education) dans le dossier n°70 de Janvier 2012  
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/70-janvier-2012.pdf>

Julié, Kathleen. (1998). *Enseigner l'Anglais*. Paris : Hachette Education.

Lacroix Mélanie dans son mémoire, *Consignes et contraintes : facteurs de créativité en arts visuels* (p 7), <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01258756/document>

Le Chanois Jean-Paul, film *L'école buissonnière* (1949)

Menkoué Philippe [http://cursus.edu/article/19978/apprendre-maniere-creative-est-possible-  
surtout/#.WD2Qg31vrK8](http://cursus.edu/article/19978/apprendre-maniere-creative-est-possible-surtout/#.WD2Qg31vrK8)

Meirieu Philippe (1993) *Apprendre... oui, mais comment ?* Pédagogies. Paris : ESF éditeur.

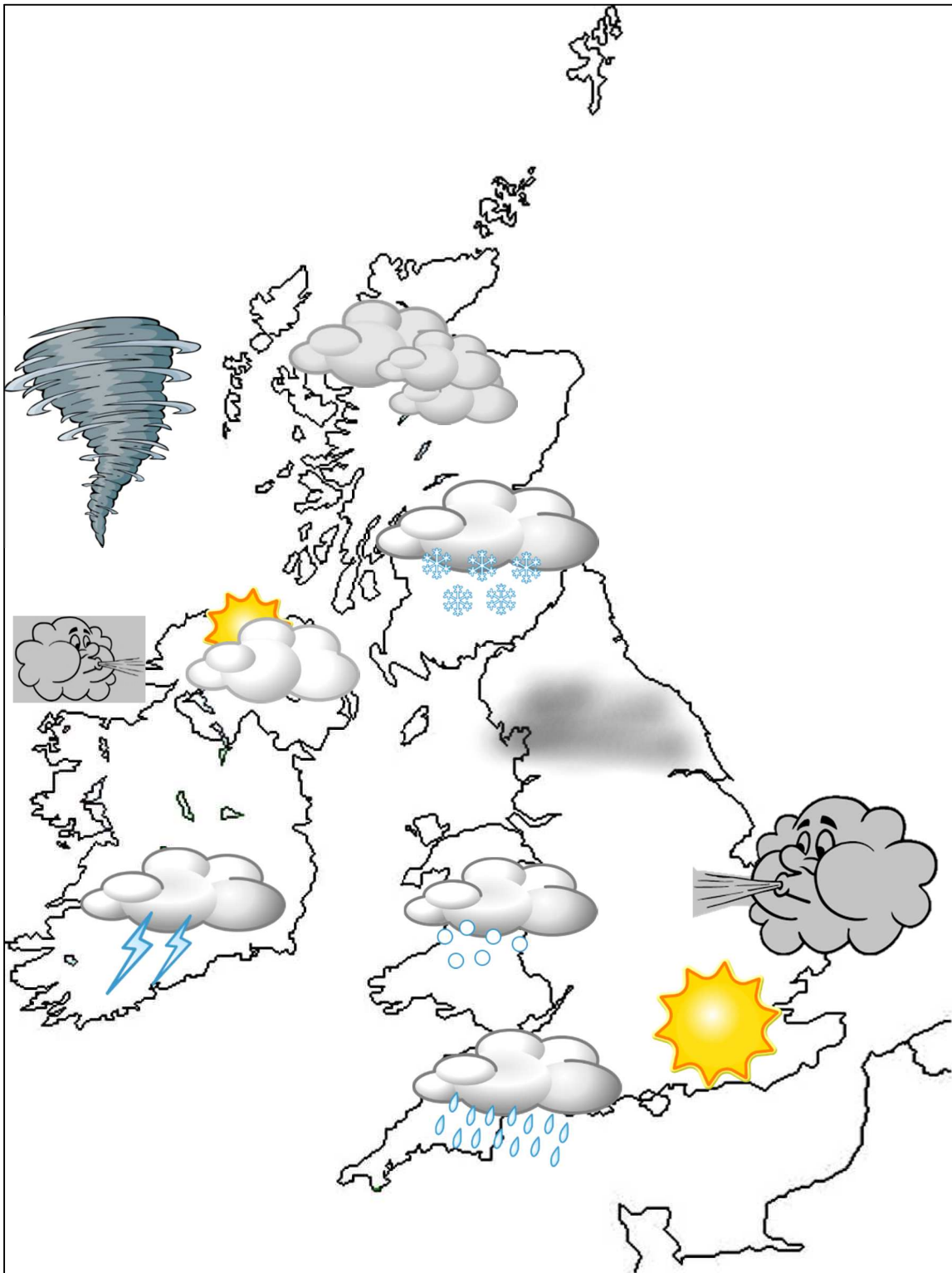
Robinson Ken, *Creative Schools* (3 mars 2016): Penguin Books Ltd.



## 8. Sommaire d'annexes

Annexe 1 Carte météo en tâche intermédiaire / partie production écrite sans créativité.....	42
Annexe 2 Questionnaires élèves (P et A) sur la créativité .....	42
Annexe 3 Productions sans créativité (élèves P et A).....	45
Annexe 4 Productions avec créativité (élèves P et A).....	47
Annexe 5 Cartes créées par les élèves (P et A).....	49

Annexe 1 Carte météo en tâche intermédiaire / partie production écrite sans créativité



- 1) Look at the map and write the script of today's weather.
- 2) Use your script and present the forecast in front of the class.

Annexe 2 Questionnaires élèves (P et A) sur la créativité

P

## QUESTIONNAIRE

Entoure la réponse qui te correspond

NAME :

- Aimes-tu - les arts créatifs ?  OUI - NON  
- dessiner / colorier ?  OUI - NON  
- faire des collages ?  OUI - NON  
- imaginer/inventer une situation/histoire ?  OUI - NON  
- illustrer cette situation avec des images/dessins/etc. ?  OUI - NON

Lors de la réalisation de la liste de cadeau au Père Noël (en décembre avant les vacances de Noël), as-tu aimé faire la partie créative (illustrer la liste avec des dessins, coller des images, mettre différentes couleurs etc...) ?  OUI - NON

Cela t'a-t-il motivé ?  OUI - NON

Comment ou pourquoi ? (coche  les réponses qui te correspondent)

- cela m'a donné plus d'idées pour écrire ma liste
- je n'avais pas d'idées pour décorer la liste
- cela m'a motivé pour écrire ma liste
- j'avais envie que ma liste soit belle pour la montrer
- je ne sais pas quelles illustrations mettre quand je dois décorer un texte
- le plus important c'est le texte, pas la décoration
- la décoration met en valeur le texte
- les illustrations m'aident à imaginer ce que je dois écrire
- je préfère écrire avec une illustration que sans.
- je ne sais pas dessiner
- j'adore dessiner/colorier etc...
- autre : \_\_\_\_\_

Qu'as-tu le plus apprécié dans l'activité « liste au Père Noël » ? Moi, se

que j'ai préféré dans "la Liste au Père Noël"  
c'était de décorer car j'adore être  
créative.

A

## QUESTIONNAIRE

Entoure la réponse qui te correspond

NAME : \_\_\_\_\_

A

- Aimes-tu - les arts créatifs ? OUI - **NON**
- dessiner / colorier ? OUI - **NON**
- faire des collages ? **OUI** - **NON**
- imaginer/inventer une situation/histoire ? **OUI** - **NON**
- illustrer cette situation avec des images/dessins/etc. ? OUI - **NON**

Lors de la réalisation de la liste de cadeau au Père Noël (en décembre avant les vacances de Noël), as-tu aimé faire la **partie créative** (illustrer la liste avec des dessins, coller des images, mettre différentes couleurs etc...) ? **OUI** - **NON**

Cela t'a-t-il motivé ? **OUI** - **NON**

Comment ou pourquoi ? (coche  les réponses qui te correspondent)

- cela m'a donné plus d'idées pour écrire ma liste
- je n'avais pas d'idées pour décorer la liste
- cela m'a motivé pour écrire ma liste
- j'avais envie que ma liste soit belle pour la montrer
- je ne sais pas quelles illustrations mettre quand je dois décorer un texte
- le plus important c'est le texte, pas la décoration
- la décoration met en valeur le texte
- les illustrations m'aident à imaginer ce que je dois écrire
- je préfère écrire avec une illustration que sans.
- je ne sais pas dessiner
- j'adore dessiner/colorier etc...
- autre : \_\_\_\_\_

Qu'as-tu le plus apprécié dans l'activité « liste au Père Noël » ? ~~écrire ma~~ \_\_\_\_\_

~~lettre en anglais~~ je n'ai rien aimé

**Annexe 3 Productions sans créativité (élèves P et A)**

p

Hello,

Today it's cloudy in Scotland, wear jumper, do don't beach.

It's sunny and windy, in England, wear short and jumper  
do go to the beach.

It's hail in Wales, wear coat and don't short do play  
boardgame.

It's stormy in Ireland wear don't umbrella do don't  
play football.

It's cloudy and sunny and windy in Northern Ireland  
wear scarf do play hide and seek.

It's tornado wear coat do watch television.

Good bag.

A

Good morning London

Today in Republic of South Ireland it's stormy so wear a jumper and make art and crafts.

Today it's sunny ~~and~~ <sup>and</sup> cold ~~and~~ ~~and~~ in Northern Ireland so ~~wear~~ wear a sunglasses and coat, go to the cinema.

~~Today~~ in ~~West~~ Ireland there's wind so wear a scarf and stay at home

~~Today~~ in <sup>South East</sup> Scotland it's snowy so wear a coat and gloves, go skiing.

There are a clouds and it's cold in Northern East Scotland so wear a jumper and dinner outside.

~~It's~~ In South West England it's rainy so ~~wear~~ take an umbrella and go to swimming pool.

In ~~West~~ England ~~there~~ ~~is~~ ~~sea~~ there are hail so wear woolly hat and stay inside.

In East England it's sunny and hot so wear a tee-shirt, sunglasses and hat. stay outside or go to the beach.

It's ~~is~~ windy in East England so wear coat and don't take umbrella - go to cinema.

There are hurricanes in Atlantic Ocean so wear a coat and stay in the ~~boat~~ boat.

Annexe 4 Productions avec créativité (élèves P et A)

Hello.

Ma name is [redacted]

Today it's sunny and hot in Scotland wear shorts and sunglasses  
to play football

Today it's snowy in Scotland wear scarf, woolly hat  
and gloves to go to the cinema and make snowman.

Today it's raining in England wear umbrella and coat  
to don't to the beach.

Today it's cloudy in English Channel wear t-shirt.

Today it's windy in Nord Ireland wear flashlight to  
play fly a keet.

Today it's tornado in Sud Ireland wear boots. to  
watch television.

Good Bye

P



A

Hello Scotland,

I am a weather person,

Today in Republic of South Ireland there are snowflakes and it's cold so wear a woolly hat and and skiing or make a snowman.

In Northern Ireland it's raining so go to cinema and wear boots and take a umbrella.

All right In Scotland it's sunny so wear sunglasses and shorts, go to the beach.

There's wind and it's cold in North England so wear a coat and don't take a umbrella, fly a kite.

In South England there's blizzard so stay at home and bake cookies, wear a scarf.

Play hide and seek and dinner outside in water because it's cloudy so wear a jumper

In Atlantic Ocean and in North Sea it's bonfire

Good bye.







**TODAY + HOMEWORK**

- 1) Decorate the map as you wish → be creative
- 2) Draw and colour 8 to 12 different symbols on your cardboard
- 3) Cut and glue these symbols on the map as you wish → be creative

**NEXT LESSON**

- 4) Write your name
- 5) Write the script
- 6) Be ready to present your weather forecast.
- 7) Give the map and the script



## Année universitaire 2016-2017

### **DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation** **Mention Second degré**

**Titre du mémoire : Créer pour mieux écrire ou comment la création d'un objet peut motiver les élèves à développer des compétences de production écrite en Anglais**

**Auteur : Fairouz Dahmani**

#### **Résumé :**

Reconsidérer l'école en s'appuyant sur la créativité et l'innovation est la clé élémentaire à l'épanouissement des élèves dans leur singularité et dans leur évolution au sein du groupe. Cela implique une approche innovante de l'enseignant et un guidage bien mesuré dans les tâches actionnelles afin que la partie créative de chacun porte ses fruits. Cela a été mesuré en production écrite dans l'enseignement de l'anglais en classe de 6<sup>e</sup> cycle 3. Ainsi, selon le cadre apporté dans cette classe, les élèves ont pu expérimenter la liberté de produire une carte météo et son script en mobilisant et en mettant en relief leurs connaissances et leurs capacités à créer.

**Mots clés :** créativité – innovation – écriture – enseignement de l'anglais – motivation

#### **Summary:**

The elementary key for pupils' fulfilment in their singularity and their evolution within the group is to reconsider school on the bases of creativity and innovation. That will be done through an innovative approach of the teacher. Well defined guidelines will help each pupil to achieve creative and profitable action-oriented tasks such as an English written production. This project was conducted in English class (6<sup>e</sup> cycle 3). Indeed, while gathering the various knowledge of the lesson's framework and bringing out their creativity, pupils experienced the freedom to produce their own weather map and the script

**Key words:** creativity – innovation – writing – English teaching – motivation