

LA CRÉATIVITÉ ET L'EXPRESSION DE L'INTENTION COMMUNICATIONNELLE EN LANGUE ÉTRANGÈRE —ATELIERS EXPÉRIMENTAUX DE CRÉATIVITÉ

ANNA STASZEWSKA-ZATOŃSKA

Université de Varsovie
Institut de Linguistique Appliquée
Rue Browarna 8/10
00-311 Varsovie
Pologne
ania@franciszek.com

Abstract: The paper intends to present communication in foreign languages in the perspective of “everyday creativity”. It tries to define the role of creativity training in certain aspects and at certain stages of the education of foreign language students. The reflection is fostered by the opinions sustaining that creativity may be a factor at play in the communication in foreign languages. It is rooted in the principles of glottodidactics, its aims and scope of research, as formulated by researchers from Polish school of applied linguistics. Moreover, it takes into account trends and tendencies showing new directions in thinking about foreign language acquisition, in particular those outlining the role of the student. The approach adopted relates also to the role played in psychoeducation by didactic and creativity research (both pure and applied), which may pave the way for research on creativity training and its role in foreign language teaching and learning.

Keywords: creativity, creativity training, foreign language teaching, learner autonomy, communication strategies

1. Le cadre théorique

Le texte porte sur les contributions possibles que peut apporter l'étude de la créativité à la didactique des langues étrangères ou, plus précisément, sur l'apport potentiel de l'entraînement à la créativité en formation des enseignants des langues étrangères. L'idée de présenter la communication verbale sous l'angle de la créativité découle d'une adaptation spécifique du paradigme cognitif pour la didactique des langues étrangères proposée par Dakowska (2001). Sa vision situe la communication humaine au centre de l'in-

térêt de la discipline. La communication verbale en langue étrangère étant un phénomène multidimensionnel, conditionné par le contexte cognitif et affectif le plus large (Grucza 1978; Dakowska 2001) nécessite «le modelage anthropocentrique» (Dakowska 1996) dans la construction des programmes de recherches. Selon l'auteur le langage fait partie de l'architecture cognitive de l'homme et est en interaction avec les autres systèmes du traitement de l'information, tout en gardant sa spécificité (le caractère symbolique et hiérarchisation). La communication verbale est donc différente de toute forme de communication mais conditionnée par le fonctionnement intellectuel, affectif, personnel de l'homme. Par conséquent, c'est la communication verbale (un phénomène naturel qui se manifeste dans la réalité empirique) qui devrait constituer l'objet de recherche de la discipline (Dakowska 2003). Étant donné la spécificité de l'objet, la recherche sur la didactique des langues devraient être conçue comme une discipline autonome, et non pas la somme de la linguistique, psychopédagogie et psychologie. Il faut souligner que la communication verbale engage l'homme entier. En conséquence, le contexte des recherches de la didactique devrait être élargi sur la totalité des facteurs qui puissent être en rapport avec la communication verbale. La compréhension des relations entre les facteurs qui la conditionnent constitue le point de départ pour des applications pédagogiques potentielles.

Ce ne sont pas seulement les postulats mentionnés — concernant l'essence et la forme des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères — mais aussi la réorientation des recherches elles-mêmes (Mitchell & Myles 1998) qui a donné l'impulsion à l'idée d'insérer les réflexions sur la créativité «quotidienne» dans le champs des recherche. Il s'agit notamment des études sur les stratégies cognitives et stratégies de communication, métacognition, autorégulation, autonomie, styles cognitifs (Skehan 2002). Le domaine des différences individuelles y est d'ailleurs le plus représentatif: il reflète d'une façon la plus évidente les changements qui — en matière de la conception du processus de l'apprentissage — se sont effectués dans les 30 dernières années (Robinson 2002b). Ces travaux — plus ou moins explicitement — renvoient au concept de la «centration sur l'élève» dans l'enseignement des langues étrangères. Le nombre croissant de publications concernant les facteurs mentionnés fait preuve de l'élargissement du champs de la recherche.

2. La créativité

Il existe une multitude des perspectives, théories, approches de la créativité. Plusieurs disciplines l'étudient dont chacune avec un objectif différent et selon ses propres procédures. La psychologie conçoit la créativité comme une des différences individuelles, un des traits personnels de l'homme (Nęcka 2001).

L'idée de prendre la créativité en compte comme une variable potentielle importante pour la recherche de l'enseignement des langues étrangères est issue, premièrement, des postulats méthodologiques concernant la didactique des langues étrangères, deuxièmement des recherches qui conçoivent l'élève comme une personne réelle et finalement à cause du fait que l'éducation de la créativité (ou plutôt à la créativité) est une branche des sciences de l'éducation qui se développe d'une façon dynamique (Kubicka 2003; Schmidt 2003; Nęcka 1998). La créativité est perçue par les chercheurs comme

une disposition à créer, à inventer et à se réaliser. Ce concept s'applique aussi bien à l'enfant qui joue sur la plage à construire des châteaux de sable, qui invente une histoire, un dessin ou la solution nouvelle d'un problème. A la base de cette conduite, il y a capacité d'organiser ou de réorganiser les éléments de champs perceptif ou les informations que l'on possède.

(*Dictionnaire de Psychologie*, Paris : Bordas, 1980)

Selon le *Grand Dictionnaire de la Psychologie* (Paris : Larousse, 1991) le créativité est «une capacité de produire des œuvres nouvelles, d'user des comportements nouveaux, de trouver des solutions nouvelles à un problème». La définition la plus large c'est probablement celle de Cudowska (2004) pour qui la créativité consiste en «capacité de trouver des relations et liens nouveaux». Comme l'indiquent les définitions mentionnées, les psychologues contemporains adoptent une approche «égalitaire» en face de la créativité. Les traits personnels sont perçus comme continus : la créativité étant un trait comme d'autres (intelligence, extraversion), tous les hommes sont créateurs, mais à des degrés différents (Nęcka 2001) . Elle est un phénomène culturel, personnel (résultant du besoin de l'autonomisation et l'autocréation) et cognitif (lié à la résolution de problème)

Nęcka (2001) organise des manifestations et les niveaux de la créativité de façon suivante (présentés selon l'ordre croissant de leur complexité et de leur rareté) :

- créativité fluide — un certain potentiel qui se limite à des processus cognitifs élémentaires. La pensée divergente en est une composante

nécessaire mais d'autres composantes cognitives (l'imagination, le savoir conceptuel) y jouent un rôle important aussi. L'attention favorable à la créativité devrait être sélective et dispersée à la fois, la perception — spécifique. Certaines composantes affectives comme curiosité ou état d'éveil sont aussi considérées importantes. Ce niveau élémentaire consiste, tout court, en une capacité de créer des idées nouvelles ;

- créativité cristallisée — c'est la mise en œuvre du potentiel décrit ci-dessus pour achever un objectif concret — p. ex. la résolution d'un problème. Ce type de processus exige la compréhension de la structure du problème, l'évaluation juste des exigences qu'il impose. Pour pouvoir qualifier cette activité comme « créatrice » il faut que la résolution ait un caractère innovateur. L'étape la plus importante sur ce niveau de l'activité consiste à poser le problème à résoudre et à le reformuler, si nécessaire ;
- créativité mûre — c'est la mise en œuvre de la créativité liquide et de la créativité cristallisée pour réaliser un objectif jugé important ;
- créativité exceptionnelle — une créativité mûre, qui entraîne des modifications, changements signifiants dans un domaine de la vie humaine.

3. L'entraînement à la créativité

La créativité devrait être encouragée et stimulée dès naissance par les parents et les éducateurs. Que faire avec ceux (des adolescents et adultes) qui n'ont pas eu la chance de développer son potentiel créatif ? Les psychologues sont persuadés (Kubicka 2003; Cudowska 2004; Necka 2001) que l'activité créative peut faire l'objet d'un entraînement systématique. L'étude des moyens et des techniques susceptibles de développer la créativité fait partie des multiples recherches de la psychopédagogie et psychologie. L'entraînement à la créativité ont pour objectif, d'une part, d'éliminer les inhibiteurs de la créativité (parfois renforcés par certaines attitudes des enseignants — méthodes d'évaluation, schématisation, imposition des règles), de l'autre, ils consistent à stimuler le potentiel créatif de l'étudiant.

Les exercices de l'entraînement peuvent être groupés selon les aptitudes développées :

- aspect intellectuel — abstraction, associations, induction, déduction, métaphore, analogie ou transformations ;

- aspect métacognitif—les mécanismes du fonctionnement des procédés mentionnés sont expliqués ; cette «décomposition» permet aux participants de saisir bien l'idée de l'activité créatrice ;
- aspect affectif—enlèvement des barrières, d'inhibiteurs de la créativité—les exercices permettent d'éviter une rigidité, une schématisation de la pensée, vaincre une certaine résistance émotionnelle et gérer la motivation des participants en matière de l'activité créative ;
- aspect social : stimulation de la coopération, communication efficace, critique constructive.

4. La préenquête (essai pilote)

Les participants des ateliers ont répondu à 27 questions d'une enquête anonyme. Les questions portaient sur la réception des ateliers notamment sur l'interaction avec le moniteur, la possibilité de l'autocréation et de l'expression du soi, l'utilité de la métaphore et analogie en tant que moyen de communication.

- Selon les participants les exercices «offrent quelque chose de nouveau par rapport aux exercices traditionnels».
- La métaphore et l'analogie sont considérées comme des moyens utiles de la communication verbale.
- Pendant les cours de l'expression orale les étudiants désirent exprimer les contenus que l'on peut identifier avec eux
- Les exercices proposés permettent d'exprimer de tels contenus.
- Les étudiants se heurtent souvent à des déficits divers du code, c'est pourquoi ils renoncent à l'expression de l'intention de communication, la modifient ou la simplifient.
- Il arrive aux étudiants de consciemment enfreindre les règles (pour paraître plus brillant, créatif, ou informatif) en langue maternelle, il le font très rarement ou jamais en langue étrangère.
- Selon les participants les ateliers ont considérablement amélioré le contact avec le monitrice.
- Selon ceux qui apprécie la métaphore comme un outil efficace de communication, les ateliers offrent plus de possibilités d'autocréation que des cours traditionnels.

5. Conclusion

Les hypothèses ont été fondées sur les résultats de l'essai pilote esquissés ci-dessus ainsi que sur la conception qui fait de la communication humaine—perçue comme phénomène réel—l'objet de recherches de la didactique des langues étrangères. Cette conception impose une vision spécifique de l'apprenant—une personne susceptible à des contraintes extérieures et intérieures et dotée d'un potentiel créatif.

La créativité et le code linguistique :

- La créativité serait un facteur facilitant la formulation de l'intention de communication en matière de ce qui est inconnu, difficile à exprimer (à cause des différences culturelles ou des facteurs affectifs) ; elle accroît la productivité de l'énoncé (Nęcka 2001).
- Lors des exercices les participants analysent les champs sémantiques et lexicaux en français (les traits des catégories, prototypes et leurs éléments sont comparés aussi avec ceux de la langue maternelle).
- Les exercices permettent d'éviter la schématisation, l'«d'emprisonnement» dans la norme ; ils aident à trouver l'harmonie entre la convention et la convenance ainsi qu'entre l'invention et l'innovation nécessaire dans la communication verbale (Dakowska 2003). La transgression efficace, consciente des règles, une certaine souplesse en cette matière constitue une étape supérieure, ultime de la maîtrise de la langue. La routine dans la réalisation des actes des paroles garantit la fluidité d'une part, de l'autre elle peut «bloquer» l'expression de l'intention de communication dans certaines situations de communication.

La créativité et l'affectivité

- La métaphore et l'analogie peuvent être créées avec des moyens langagiers relativement simples. L'étudiant peut donc se libérer de contraintes imposées par les insuffisances du code. Ainsi, les ateliers :
 - permettent la présentation des idées intéressantes et renforcent la confiance en soi (Caré & Debyser 1978) ;
 - la langue étrangère devient alors un outil de l'autocréation.
- Grâce aux ateliers la distance enseignant—élève est moins intimidant. Ceci permet aux étudiants d'exprimer leurs opinions plus à l'aise, les encourage à communiquer leur intention de communication.

La créativité et la métacognition

- Les ateliers aident à comprendre le mécanisme de quelques opérations intellectuelles précieuses—la métaphore, l'analogie et l'abstraction. Or la métacognition est considérée comme facteur de la mise en oeuvre des stratégies cognitives.
- La métacognition stimule l'autonomie de l'élève (Little 1997).
- La métaphore, l'analogie, la catégorisation, les prototypes sont des notions apprises lors des cours de la théorie de la communication ; les ateliers montrent le côté pratique des ces phénomènes.

Créativité et communication

- Les ateliers stimulent le potentiel d'adaptation à des situations nouvelles (Nęcka 1998; Cudowska 2004). Ils facilitent la compréhension de l'autre culture, ou autrui en général.
- La créativité est censée permettre d'éviter les stéréotypes (Kubicka 2003) et ainsi, prépare pour les situations de communication surprenantes, pour lesquelles ni schéma cognitifs, ni scénarios adéquats n'existent pas dans les structures cognitifs.

Bibliographie

- Caré, J. M. & F. Debyser (1978) : *Jeux, langage et créativité*. Paris : Hachette & Larousse.
- Cudowska, A. (2004) : *Kształotowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Białystok : Trans Humana.
- Dakowska, M. (1996) : *Koncepcje kognitywne a modelowanie akwizycji języków obcych*. In : F. Gruzca & M. Dakowska (eds.) *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, Warszawa : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. 99–112.
- Dakowska, M. (2001) : *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa : PWN.
- Dakowska, M. (2003) : *Current Controversies in Foreign Language Didactics*. Warszawa : Wydawnictwa UW.
- Gruzca, F. (1978) : *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kubicka, D. (2003) : *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*. Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Little, D. (1997) : *Responding authentically to authentic texts : A problem for self-access language learning ?* In : P. Benson & P. Voller (eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*, Harrow : Longman. 225–236.
- Mitchell, R. & F. Myles (1998) : *Second language learning theories*. London : Arnold.
- Nęcka, E. (1998) : *Trening twórczości*. Kraków : Impuls.
- Nęcka, E. (2001) : *Psychologia twórczości*. Gdańsk : Gdańskie wydawnictwo psychologiczne.

- Robinson, P. (ed.) (2002a) : *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins.
- Robinson, P. (2002b) : Researching individual differences and instructed learning. In : Robinson (2002a : 1–13).
- Schmidt, K. J. (2003) : *Dydaktyka twórczości, koncepcje, problemy, rozwiązania*. Kraków : Impuls.
- Skehan, P. (2002) : Theorising and updating aptitude. In : Robinson (2002a : 69–95).