

MARZENA BLACHOWSKA-SZMIGIEL,  
ANNE-CLAIRE MOREAU

Université Adam Mickiewicz, Poznań

## LE VA-ET-VIENT ENTRE LE POLONAIS ET LE FRANÇAIS EN ATELIER DE LA CRÉATIVITÉ LANGAGIÈRE

Abstract. Blacharska-Szmigiel Marzena, Moreau Anne-Claire, *Le va-et-vient entre le polonais et le français en atelier de la créativité langagière* [Shuttling between Polish and French in the workshops of creative language use], *Studia Romanica Posnaniensia*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań, vol. XXXVIII/2: 2011, pp. 73-85. ISBN 978-83-232-2335-1. ISSN 0137-2475. DOI 10.2478/v10123-011-0015-9.

The aim of this paper is to answer the question if the use of the Polish language by students during the workshops of creative language behaviors in philological studies hinders or facilitates students' learning of French as a foreign language. In the first part of the paper, we specify the properties of creative language behaviors and their development in the learners of French as a foreign language, then we characterize the creative language behavior workshops organized for our students of French as a foreign language, and finally we discuss the results of our research concerning the use of the Polish language by students during the above-mentioned workshops.

Il est de plus en plus populaire de voir, dans les manuels d'enseignement des langues étrangères, plusieurs langues cibles se cotoyer, autant dans la partie lexicale que dans les supports d'activité proposés. Ce choix des didacticiens de présenter les langues étrangères en synergie est un produit de notre temps, à une époque où les langues et cultures tendent à vivre en communauté toujours plus rapprochée. Mais si ce phénomène de mixité linguistique semble être accepté dans le milieu des langues cibles, un autre, toujours considéré avec une grande réserve par les enseignants par peur des interférences existe également : le recours à la langue maternelle dans le processus d'apprentissage des langues cibles. Or, cette tendance est souvent observable, même dans les cours de français pratique de la philologie romane à Poznań, pendant les premières années d'études, comme chez les étudiants du deuxième cycle.

Face à ce constat, il devient urgent d'analyser si le recours à la langue maternelle en classe de langue – et plus précisément dans notre cas, si le recours au polonais en classe de FLE – freine l'apprentissage comme on en convient souvent, ou bien s'il n'aurait pas une fonction motrice dans le processus d'acquisition de la langue cible. Nous tenterons, dans cette présente communication, de répondre à ce problème en nous appuyant sur l'observation de l'atelier de la créativité proposé à la philologie ro-

mane de UAM en deuxième année d'étude du premier cycle. Nous nous intéresserons tout d'abord à présenter le concept de créativité langagière sur lequel repose ce cours, pour ensuite en développer l'organisation didactique et pratique et enfin proposer, à l'appui de questionnaires réalisés auprès des étudiants, une analyse du rôle du polonais dans l'apprentissage du FLE.

## 1. LA CRÉATIVITÉ LANGAGIÈRE : SES CARACTÉRISTIQUES PSYCHOLOGIQUES ET SON DÉVELOPPEMENT DANS LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE

Les conduites langagières créatives se distinguant par une facilité à produire des textes nouveaux, originaux et de valeur ainsi que par une facilité à inventer un mot/ une expression nouvelle et de valeur, s'expliquent par des interactions entre les schémas cognitifs créatifs et les facultés langagières (Blachowska-Szmigiel, 2010). Les schémas sont des représentations du monde stables, complexes et actives qui se forment et se développent durant de longs cycles temporels (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2007). Leur formation et leur modification sont sous-tendues par les processus cognitifs et métacognitifs. Les schémas remplissent, dans le système cognitif, deux fonctions de base :

- la fonction déclarative qui consiste à représenter le savoir du monde et à l'organiser d'une façon spatiale, temporelle, causale-consécutives et hypothético-déductive,
- la fonction procédurale qui se traduit par l'action de traiter le savoir du monde, de diriger les processus cognitifs et métacognitifs, et par conséquent d'orienter le fonctionnement de l'individu aussi bien dans des situations dites bien structurées dans lesquelles les procédures du comportement sont prévisibles, que dans des situations mal structurées dans lesquelles les procédures du comportement sont à découvrir.

La qualité de la pensée dépend donc des propriétés formelles et de contenu des schémas cognitifs. La pensée dite créative est générée par les schémas ouverts à degré optimal, complexes et abstraits, se distinguant par un caractère fort individuel de contenu ainsi que par un codage des données sélectif, alternatif, original et double (Blachowska-Szmigiel, 2010).

Envisagées de la perspective cognitive, les facultés langagières constituent un mécanisme du traitement de la langue composé des facultés générale et spécifique (Nosal, 1990). L'une correspond à la productivité langagière et sous-tend l'acquisition et l'usage de la langue maternelle, l'acquisition/l'apprentissage de la langue seconde/étrangère ainsi que l'apprentissage, la compréhension et la manipulation des expressions des codes artificiels. Elle constitue donc un véhicule de la pensée relativement reproductive/créative. L'autre est conforme à la créativité langagière et se révèle dans une facilité à enrichir le système linguistique des expressions nouvelles et de valeur. Elle reste en rapport avec une sensibilité plus élevée des schémas cognitifs sur les

stimuli verbaux, ce qui se voit dans un éveil d'intérêt de l'individu pour le domaine verbal de la créativité. Dans le système cognitif, la langue remplit donc une fonction opérationnelle assurant l'expression et la communication de la pensée relativement reproductive/créative avec des moyens dont elle dispose et par les moyens qu'elle est apte à générer (par exemple pour appeler les objets et les phénomènes nouveaux).

Pourtant c'est un outil à double tranchant. D'une part, l'action de revêtir la pensée globale et simultanée des structures morpho-syntaxiques permet de la fixer, et par conséquent de l'analyser, de prendre conscience des relations logiques entre les idées et de construire un développement logique. De plus, l'action de verbaliser les sentiments simples/complexes revient à en prendre conscience et peut avoir une fonction thérapeutique. D'autre part, la mise en forme verbale de la pensée entraîne toujours des coûts dus à la nature spécifique de la langue et de la pensée, aux différences entre les façons dont chaque langue représente le monde ainsi qu'au caractère conformiste et conservateur de la langue. Ces sources des coûts cognitifs du traitement de la langue se manifestent par :

- la résistance aux changements au niveau des compétences linguistique et communicative, ce qui apparaît spécialement lors de l'apprentissage d'une langue étrangère par les phénomènes de l'interlangue et de la pensée pour parler,
- le rôle néfaste des représentations langagières du monde pour la continuité du développement de l'individu, autrement dit sous leur influence les processus cognitifs se raidissent, ce qui se voit dans l'usage mécanique de la langue maternelle dans bien des situations conventionnelles de la vie quotidienne.

Plus habile est le mécanisme du traitement de la langue, moins élevés sont les coûts cognitifs et plus précise est la forme verbale de la pensée.

Le produit des interactions entre les schémas cognitifs créatifs et le mécanisme du traitement de la langue est un texte oral/écrit<sup>1</sup> créatif, autrement dit un texte nouveau, original et de valeur (c'est-à-dire marquant un tournant dans le développement de l'individu et/ou de la société). Les propriétés susmentionnées peuvent se manifester aux niveaux du contenu, de la forme, de la langue et de la mise en page ou bien des propriétés extraverbaux. Afin d'opérationnaliser ces facteurs et d'aboutir à une typologie de textes créatifs, ce qui n'est pas l'objectif de la présente communication, il serait nécessaire de prendre en considération des composants du cadre spatio-temporel et des caractéristiques des actants.

Pour ce qui est de la créativité langagière du sujet apprenant en FLE, nous avons envisagé son développement en rapport avec les paramètres de la situation de l'enseignement/apprentissage, en particulier en rapport avec l'âge de l'apprenant (la phase de son développement cognitivo-effectif) et le programme dit général du cursus ainsi qu'en rapport avec le niveau de sa compétence langagière. Ceci nous a conduit à dis-

---

<sup>1</sup> Par le texte nous entendons une suite de  $n$  séquences homogènes/hétérogènes immergée dans les systèmes des conventions pragmatiques et socio-culturelles de la communauté linguistique donnée.

tinguer les textes créatifs aux niveaux A1 – A2, B1 – B2 et C1 – C2 dont nous avons présenté les caractéristiques dans la communication « Évaluer la nouveauté, la valeur et l’originalité des textes du sujet apprenant en FLE » (Blachowska-Szmigiel, 2011 sous presse). Dans le tableau ci-dessous nous nous contentons donc de les rappeler brièvement.

Tableau 1. Les textes créatifs du sujet apprenant en FLE

Niveau de compétence langagière	Caractéristiques des textes créatifs
A1 – A2	Le texte créatif se distingue par une manière multisensorielle, et à la fois personnelle et unique de décrire les objets de l’environnement (les gens, les animaux, les choses, les activités) et des relations entre eux.
B1 – B2	Le texte créatif se caractérise par : – les descriptions personnelles, métaphoriques et non-anthropocentriques des objets et des événements ; – une tendance aux caractéristiques holistiques des événements et des phénomènes (c’est-à-dire de différents points de vue, de différentes perspectives spatio-temporelles, en évolution, etc.).
C1 – C2	Les textes argumentatifs créatifs se caractérisent par : – une argumentation nuancée, véridique et peu commune, – un regard frais sur le problème donné, – une tendance à ses caractéristiques holistiques. La créativité des textes descriptifs et narratifs consistent : – à mettre en valeur le caractère unique des objets et des événements, – à approprier son style aux effets visés et au public ciblé.

Compte tenu des caractéristiques de la créativité langagière, son développement dans le contexte institutionnel de l’enseignement/apprentissage du FLE demande une approche méthodique, basée sur les activités stimulant progressivement les processus créatifs (la pensée créative et les processus qui la soutiennent). La nouveauté, l’originalité et la valeur des productions orales/écrites des sujets apprenants sont donc relatives aux savoir-faire de la production langagière créative, distingués en fonction des niveaux de compétence langagière. Ceci veut dire que le caractère de la créativité langagière du sujet apprenant en FLE reste individuel ou psychologique.

## 2. L’ATELIER DE LA CRÉATIVITÉ LANGAGIÈRE EN 2<sup>E</sup> ANNÉE DU 1<sup>ER</sup> CYCLE DE LA PHILOLOGIE ROMANE

Depuis l’année universitaire courante nous proposons à nos étudiants de la 2<sup>e</sup> année du cycle de licence et de la 2<sup>e</sup> année du cycle de maîtrise un atelier de créativité langagière. Sa conception est fondée sur l’approche égalitaire du phénomène de la

créativité et s'inscrit dans ses modèles psychologiques interactifs. Nous y partons du principe que la pensée créative a une nature synvergente, elle demande donc des interactions souples entre la pensée convergente (dite logique, analytique et algorithmique) et la pensée divergente (dite globale, intuitive et heuristique). Compte tenu du contexte de l'atelier et de l'objectif général qui en découle, c'est au français que nous attribuons le rôle du véhicule de la pensée. Autrement dit, nous aimerions que nos étudiants considèrent le français en tant que langue de l'expression et de la communication de leurs pensées relativement créatives.

L'atelier en 2<sup>e</sup> année du Ier cycle est axé sur le développement de la fluidité et de la souplesse de la pensée se manifestant à travers les conduites langagières. Il s'adresse au public du niveau de départ A2 – B1. Quant à l'atelier en 2<sup>e</sup> année du IIe cycle, il est conçu pour le public du niveau C1, et son programme est basé sur la méthodologie de *Trening twórczości* Nęcka, Orzechowski, Słabosz et Szymura (2005). Ceci dit, passons aux caractéristiques de l'atelier en 2<sup>e</sup> année du cycle de licence, lequel constitue l'objet de la présente communication.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'objectif général dudit atelier est de développer la fluidité et la souplesse de la pensée. La première se manifeste par :

- la fluidité de paroles, à savoir une facilité à se rappeler plusieurs mots dans un laps de temps défini ainsi que par une facilité à inventer des mots nouveaux,
- la fluidité idéationnelle, c'est-à-dire une facilité à générer plusieurs idées (sujets) dans un laps de temps défini,
- la fluidité d'expression, autrement dit une facilité à formuler les communiqués,
- la fluidité d'associations qui se traduit en une facilité à choisir les mots.

En ce qui concerne la souplesse de la pensée, elle se distingue par une facilité à formuler des idées diverses ainsi que par une capacité à s'adapter à des conditions de travail précises.

L'atelier en question s'étale sur les deux semestres et embrasse 60 heures de cours, en raison de 1,30 heure de cours par semaine. Il est organisé autour des séquences thématiques choisies par l'enseignant et nous y recourons aux supports divers, tels que textes (articles de presse), documents audio-visuels (films avec sous-titrages français et sans sous-titrages, clips), images et illustrations, objets. Nous tâchons également de varier les modes de travail. Pour développer la souplesse et la fluidité de la pensée nous utilisons les techniques qui stimulent les interactions entre la pensée convergente et la pensée divergente. Parmi celles-ci il convient d'énumérer :

- le jeu *Taboo* qui permet de reviser le vocabulaire et de créer des liens associatifs éloignés entre les concepts. Le principe du jeu *Taboo* consiste à définir un mot sans recourir aux mots indiqués comme interdits ;
- le tableau d'implications à réaliser lors de la lecture de textes de vulgarisations scientifiques ou bien de textes argumentatifs. Cette technique développe la déduction naturelle et facilite l'acquisition de nouvelles informations. Elle consiste à tirer toutes

les conclusions possibles à partir des constatations reprises du texte, autrement dit non seulement celles qui s'imposent explicitement mais aussi celles qui relèvent du savoir du monde de l'individu ;

- le diagramme en arrêtes de poisson qui est facile à intégrer dans les séquences de compréhension/expression orale/écrites en tant qu'activité de post-lecture, de post-écoute ou de post-visionnage. Il permet de visualiser la structure du problème, et plus précisément ses causes et les causes de ces causes. Le nom du diagramme fait appel à sa forme ;

- la carte de pensée qui peut être réalisée en tant qu'activité de post-lecture, de post-écoute ou de post-visionnage. Elle permet de visualiser les rapports logiques entre les idées, facilite la mémorisation de la structure des idées et la prise de notes ;

- les six chapeaux pensants qui permettent une analyse approfondie d'une situation problématique. Ils peuvent être intégrés dans des activités de compréhension/expression orale/écrite ou bien constituer le pivot des séquences orientées sur la recherche des solutions d'un problème. Les chapeaux représentent six styles de pensée, autrement dit six manières différentes d'envisager le problème. Grâce à cette technique le processus de la pensée devient plus conscient et plus ordonné car les chapeaux interviennent l'un après l'autre en ordre établi par l'animateur du groupe.

L'intérêt des techniques susmentionnées consiste aussi à faciliter l'assimilation du savoir aux schémas cognitifs et l'accomodation voire la restructuration des schémas cognitifs.

Pour ce qui est de l'évaluation, les devoirs sur table fermés et ouverts s'entrelacent avec le travail sur projets tels que : la préparation d'un jeu *Taboo* à partir de la thématique environnementale, la conception d'un jeu de piste récapitulatif du lexique écologique, la conception d'un jeu de plateau récapitulatif du scénario et des enjeux d'un film visionné en classe pour introduire la thématique des stéréotypes, la préparation d'un jeu de rôle autour de la question problème de savoir si les tests de dépistage du VIH devraient être rendus obligatoires, les travaux de recherche sur la conscience écologique des habitants de Poznań et sur les sujets tabou en Pologne et en France, sur la situation du sida en Pologne. Ce que nous notons dans les productions des étudiants ce sont d'un côté les savoir-faire linguistiques et communicatifs représentatifs pour le niveau de compétence donné, de l'autre les savoir-faire de la production langagière créative relatifs à l'objectif général du cours (voir une grille exemplaire des savoir-faire langagiers créatifs explicitée dans le tableau 2).

Nous proposons à présent une synthèse d'une des séquences travaillées au semestre d'hiver qui porte sur la thématique environnementale. Cela nous permettra d'illustrer comment le diagramme en arrêtes de poisson et le jeu *Taboo* s'inscrivent dans l'atelier de la créativité au niveau B1. Cette séquence s'étend sur cinq séances de une heure trente chacune.

Tableau 2. Les savoir-faire langagiers créatifs

Type d'activité	Critères d'évaluation des savoir-faire langagiers créatifs	Propriétés de la pensée créative évaluées
Le diagramme en arrêtes de poisson du problème de la dégradation de l'environnement naturel à partir des articles de presse et de ses propres observations – <b>la phase de préparation</b>	Le nombre des causes principales distinguées	La fluidité de la pensée
	La complexité de la structure diagramme	La fluidité et la souplesse de la pensée
	La diversité des catégories des causes	La souplesse de la pensée
	La synthèse des informations rencontrées dans les textes	La capacité d'abstraction
	La mise à jour des phénomènes sociologiques, voire le fait de repenser les informations d'une perspective interculturelle (en ajoutant des liens de comparaison avec la Pologne)	
Jeu <i>Taboo</i> pour reviser le vocabulaire de la séquence écologique – <b>la phase de préparation</b>	Le nombre de mots utilisés	La fluidité de la pensée
	La pertinence des associations d'idées retenues (courtes ou longues) compte tenu des connaissances théoriques des étudiants sur la thématique	
Jeu <i>Taboo</i> pour reviser le vocabulaire de la séquence écologique – <b>la phase d'exécution</b>	Le nombre de mots devinés en temps limité	La souplesse et la fluidité de la pensée  Les capacités de conceptualisation et manipulation de métaphores, de figures de styles

Les deux premières séances sont consacrées à la prise de connaissance de la question environnementale en France, à l'acquisition du vocabulaire spécifique, à l'ébauche de réactions critiques et de discussions interculturelles par rapport aux informations présentées. Les documents de travail introduisent :

- des phénomènes de société : articles de presse sur les toilettes sèches, sur l'arrivée dans le commerce des fours solaires, sur la construction de maisons en bois ;
- des polémiques d'actualité en France : court reportage sur l'engouement des Français pour une alternative à la consommation provenant des grandes surfaces grâce au système des AMAP (Association pour le Maintien d'une Agriculture Paysanne), bande annonce du film documentaire *Nos enfants nous accuseront* de Jean-Paul Jaud qui pointe les conséquences néfastes pour l'environnement et l'humanité de l'agriculture nourrie d'engrais chimiques.

Au cours de cette séance, il est demandé aux étudiants de construire en temps limité des présentations orales suivies de discussions en plenum et d'exercices d'imagination divers pour développer l'acquisition du lexique de spécialité. Ces exercices consistent tous en travaux de groupe et chaque groupe est responsable de la présentation ou de la préparation d'une discussion à partir d'un document spécifique. Cette organisation permet de multiplier les documents et, de ce fait, d'enrichir la base lexicale des étudiants. De plus, chaque groupe prépare une liste des mots clés présents dans son document de travail. Ces listes sont ensuite distribuées au reste de la classe, afin que chaque étudiant puisse enrichir son vocabulaire sur la thématique à partir d'une plus grande variété de documents.

La troisième séance permet d'entrer dans le processus de réorganisation cognitive des informations, avec l'élaboration de diagrammes en arrêtes de poisson qui demande aux étudiants de chercher les causes de la dégradation environnementale et également d'y trouver des solutions. Les diagrammes s'organisent autour des questions :

- Pourquoi assistons-nous aujourd'hui à une véritable dégradation de l'environnement ?
- Comment serions-nous susceptibles de remédier à la dégradation environnementale ?

Par groupe de trois ou quatre personnes, les étudiants doivent donc faire le point sur leur connaissance de la question environnementale, organiser, pour répondre aux questions posées, les informations de manière logique par un travail de catégorisation, d'abstraction et de synthèse de leurs idées. S'ensuit une présentation en plenum de chaque diagramme ainsi que des discussions de classe sur la valeur des schémas construits par rapport aux connaissances de départ sur la thématique. A cette étape, les étudiants se voient déjà dans l'obligation de réutiliser un vocabulaire spécifique acquis en amont.

La quatrième séance consiste à élaborer, par petits groupes, des cartes pour un jeu de société « revisité » appelé *Taboo* qui tournerait autour de la thématique environnementale (le principe de ce jeu a été présenté plus haut). Ce jeu se construit à partir des mots clés des listes de vocabulaire réalisées au court des séances par les étudiants. Les cinq mots tabous qui accompagnent, à l'instar du jeu initial, les mots clés, sont le fruit d'un dernier travail de groupe de la part des étudiants. Il s'agit de définir les cinq termes les plus susceptibles d'apparaître lors du travail d'associations d'idées et de catégorisation qu'il est nécessaire d'effectuer pour faire deviner le mot clé à son équipe. Ces cinq termes sont alors inscrits sur la carte accompagnant le terme à faire deviner et deviennent ainsi les mots interdits d'utilisation. Ainsi, le métalangage est rendu plus difficile à construire et oblige le joueur qui fait deviner un mot à faire appel à une plus large palette linguistique. Les cartes construites par les étudiants pendant l'atelier se présentent comme celle qui suit :



Le jeu réalisé par les étudiants comporte une centaine de mots clés. Les cartes sont à revoir pour la séance suivante afin de bien connaître les mots et d'être en mesure de jouer de manière spontanée, la cinquième séance consistant en une évaluation de l'acquisition du vocabulaire, de la compétence d'abstraction dans le métalangage et de la fluidité langagière.

Ainsi, la cinquième séance se déroule autour d'un tournoi qui oppose plusieurs équipes constituées d'en moyenne cinq joueurs, selon le nombre d'étudiants dans la classe. Les équipes se rencontrent par deux et chaque joueur doit faire deviner à son groupe le plus de mots possible en une minute. L'équipe gagnante est celle qui a deviné le plus de mots.

Autant dans sa phase de préparation que dans sa phase de réalisation le jeu *Taboo* met en action les opérations d'association et d'abstraction ainsi que le processus de mémorisation, développe la fluidité langagière et la capacité de construire des énoncés nouveaux et de valeur.

### 3. L'INTÉRÊT DU VA-ET-VIENT ENTRE LE POLONAIS ET LE FRANÇAIS EN ATELIER DE LA CRÉATIVITÉ LANGAGIÈRE

Les étudiants de la 2<sup>e</sup> année du cycle de licence sont divisés en groupes de niveau. Au début de l'année universitaire les uns se trouvent au niveau B1 (les Groupes 1 et 2), les autres au niveau A2+ (le Groupe 3). A la fin de l'année universitaire, les premiers atteignent le niveau B2 et les seconds B1+. Les trois groupes suivent le même programme de l'atelier de la créativité langagière mais la complexité des activités, leur déroulement ainsi que le rythme du travail sont adaptés à leur niveau de langue.

Comme nous l'avons déjà remarqué, compte tenu du contexte de l'atelier et de son objectif général, nous estimons que le français devrait y remplir la fonction du véhicule de la pensée. Ce que nous avons pourtant observé pendant l'atelier, quelle que soit le niveau langagier des groupes, c'est un besoin de recourir à la langue polonaise. Le français restait la langue de la présentation du produit final (oral/écrit) et des prises de paroles lors des débats animés par l'enseignant. Quant au polonais, il se laissait entendre avant et pendant l'exécution des activités ainsi qu'en réactions spontanées à des stimuli divers (visuel, auditif, etc). D'après nos observations les étudiants recouraient au polonais dans deux cas de base soit lorsqu'ils ne savaient pas comment s'exprimer en français soit pour organiser et contrôler leur travail pendant la préparation des activités.

Quelles conclusions provisoires pouvons-nous tirer de ces observations? Dans le premier cas, le polonais sert visiblement d'intermédiaire pour la construction des représentations langagières du monde en français mais au niveau mental ce phénomène semble plus complexe car le va-et-vient peut s'effectuer :

- entre les représentations langagières du monde polonais et les représentations langagières du monde en français, ce qui veut dire que le savoir du monde est d'abord activisé en polonais et ensuite traduit en français ;

- entre les représentations langagières du monde en français et les représentations langagières du monde en polonais, ce qui signifie que le savoir est activisé directement en français, et l'esprit passe au polonais automatiquement au moment où il lui manque des mots/des expressions en français.

La première variante ralentit le traitement du français par le système cognitif et peut être une source des interférences négatives ainsi que de la pensée pour parler. La deuxième variante perturbe certes le traitement du français par le système cognitif mais en même temps elle témoigne d'une autonomie relative entre le savoir du monde (représenté dans les schémas cognitifs) et le savoir langagier ainsi que d'une coopération souple entre les systèmes linguistiques traités par l'esprit.

Dans le deuxième cas, le recours au polonais semble remplir une fonction métacognitive. Il correspond au parler egocentrique et soutient le développement des structures de la pensée (des schémas cognitifs) par :

- des prises de conscience des pensées et des sentiments exprimés en français,
- la compréhension des relations entre les idées exprimées en français,
- la compréhension de la structure des idées exprimées en français.

Vu les caractéristiques précédentes, l'intérêt du va-et-vient entre le polonais et le français en atelier de la créativité langagière réside pour nous dans le recours au polonais pour combler les lacunes au niveau des mots et dans l'emploi du polonais en fonction métacognitive. Afin d'améliorer l'organisation de l'atelier nous avons voulu savoir dans quelle mesure nos étudiants recourent au polonais dans les objectifs susmentionnés. Nous leur avons donc proposé un questionnaire dont l'organisation repose sur les questions problématiques qui suivent.

1. Dans quelle mesure, pour s'exprimer en français, passent-ils par intermittence du polonais au français, et dans quelle mesure activisent-ils leur savoir directement en français et passent-ils au polonais automatiquement au moment où il leur manque des mots/des expressions en français ?

2. Dans quelle mesure le recours au polonais remplit-il une fonction métacognitive ?

3. Dans quelle mesure ont-ils utilisé le vocabulaire thématique acquis en amont de la réalisation des activités ?

4. Dans quelle mesure les va-et-vient entre le polonais et le français facilitent leur apprentissage du français, et dans quelle mesure ils le freinent ?

Le questionnaire est divisé en cinq parties dont chacune correspond à la situation didactique vécue en atelier, à savoir : l'expression spontanée des émotions après l'écoute ou le visionnage d'un document, l'interprétation des émotions après la lecture d'un texte, la préparation au débat/au jeu de rôle, le débat/le jeu de rôle, la préparation du diagramme en arrêtes de poisson. L'organisation de chaque partie est fondée sur le même type de questions détaillées, lesquelles doivent nous apporter les réponses aux questions problématiques susmentionnées. A la fin nous posons aussi la question sur le recours à d'autres langues que le polonais en atelier de la créativité et nous demandons d'en préciser les circonstances. Ceci dit, passons à une revue des résultats.

Le questionnaire a été rempli par 40 personnes dont 13 du groupe débutant et 27 des groupes avancés. En ce qui concerne la première question, les étudiants affirment passer d'abord par le polonais dans des contextes de productions orales qui font intervenir fortement leur personnalité (79% des groupes avancés et 84% du groupe débutant disent le faire), souvent pour interpréter des sentiments dans un texte (41% des groupes avancés et 52% du groupe débutant) et régulièrement dans les situations de débats ou de la préparation du diagramme de poisson (62% des groupes avancés et 70% du groupe débutant). La première raison invoquée par 76% des avancés et 80% des débutants pour expliquer ce phénomène est que la langue maternelle semble être le canal d'expression le plus naturel dans ces trois types de communication. La deuxième raison invoquée par 34% des avancés et 60% des débutants est que l'aisance en français ne suffit pas toujours pour ce type de production spontanée ou intime. Une minorité des étudiants avancés et débutants affirme n'avoir jamais recours au polonais pour ces types d'exercices, s'estimant suffisamment à l'aise en français. Le questionnaire montre également que les productions directement effectuées en français s'expliquent par le fait qu'elles font l'objet d'une consigne de la part de l'enseignante, ou bien que les échanges ont lieu avec l'enseignante qui n'est pas polonaise. Et dans les cas où un terme est inconnu en français, c'est au polonais que les étudiants ont recours automatiquement. Le passage, dans ces cas particuliers, par une autre langue que la langue maternelle ne se rencontre que chez une seule personne. Ainsi, le polonais semble en grande majorité utilisé par les étudiants dans les situations didactiques présentées dans l'atelier.

La deuxième question explicite cette tendance puisqu'il semble évident que le passage par le polonais a des vertues métacognitives. En effet, les étudiants affirment à 63% dans les groupes avancés et à 74% dans le groupe débutant ressentir plus fortement le poids des émotions en les exprimant en polonais (pour le cas de la première situation didactique) et à 52% dans les groupes avancés et 64% dans le groupe débutant en les traduisant d'abord dans leur langue maternelle (pour le cas de la deuxième situation didactique). Pour ce qui est de la préparation des débats de classe ou bien de l'élaboration des diagrammes en arrêtes de poisson, le recours au polonais rend plus visible les relations logiques entre les idées (pour 70% des avancés et 73% des débutants dans le cas des débats et 96% des avancés et 92% des débutants dans le cas du diagramme de poisson) et par conséquent leur permet de mieux comprendre les sujets d'étude.

Le vocabulaire thématique acquis en amont est, de manière générale, toujours utilisé par plus de la moitié des étudiants pour les débats et les constructions de diagrammes en arrêtes de poisson (52% des avancés et 60% des débutants) avec une forte majorité (74% des avancés et 70% des débutants) pour les interprétations textuelles (tableaux d'implication, présentations orales). La contribution de l'utilisation de ce vocabulaire à la diminution du va-et-vient entre le polonais et le français est souvent invoquée (pour les avancés entre 25% et 41%, et pour les débutants entre 40% et 55% selon les types d'exercices). Très peu nombreux sont les étudiants à ne pas avoir recours à ce vocabulaire et à ne pas voir l'intérêt de cette acquisition pour le développement de leurs compétences en français.

Enfin, le va-et-vient linguistique utilisé en grande majorité par les étudiants leur facilite amplement l'acquisition langagière – à 70% chez les avancés et 80% chez les débutants pour l'expression des émotions et à 59% chez les avancés et 70% chez les débutants pour la compréhension des textes. Seulement une étudiante des groupes avancés ne partage pas cet avis, se sentant gênée pour penser en français lorsqu'elle passe d'une langue à l'autre. Les autres étudiants n'émettent pas d'avis sur la question – pour la raison qu'ils peuvent s'appuyer, en ayant recours à leur langue maternelle, sur une palette d'émotion plus vaste du fait d'un lexique plus étendu, qu'ils tentent ensuite de retrouver puis d'acquérir en français. De la même façon, passer par le polonais pour les textes français leur permet de s'approprier véritablement le sens d'une émotion et donc de la retenir en français.

Cette étude montre donc que le va-et-vient linguistique est très fréquent pour des raisons identitaires ou pour pallier à des manques d'aisance en français et qu'il possède de grandes qualités métacognitives, contribuant dans la plupart des cas à une optimisation de l'acquisition de la langue cible. Bien sûr, le questionnaire montre que ce va-et-vient peut être diminué, notamment par la mise à disposition des étudiants d'un vocabulaire adapté, en amont des exercices proposés. Ces constatations permettent de supposer qu'il ne faut pas redouter la présence de la langue maternelle

dans l'enseignement/apprentissage du français, mais plutôt l'accepter comme un partenaire de l'acquisition langagière. La gestion de ce va-et-vient dépend alors principalement de l'organisation didactique des exercices par l'enseignant.

## CONCLUSION

L'objectif de la présente communication était de savoir dans quelle mesure le va-et-vient entre le polonais et le français en atelier de la créativité langagière freine le développement de la pensée créative, et dans quelle mesure il le facilite. Comme le montre les résultats de notre questionnaire, pour la majorité des étudiants le polonais est utilisé en fonction métacognitive et en fonction d'intermédiaire. Ce qui nous paraît flagrant c'est que le polonais en fonction métacognitive facilite le développement de la pensée créative tandis que le polonais en fonction d'intermédiaire freine la fluidité langagière. Pour ce qui est du recours au polonais en fonction métacognitive il nous incite à nous poser les questions suivantes :

- Quelle en sera l'étape suivante ?
- Est-ce que le polonais sera remplacé par le français ?
- Est-ce que les supports tels que le diagramme de poisson ou la carte de pensée vont aider les étudiants à se passer de la langue source ?
- Est-ce que les étudiants vont se passer de ce « parler egocentrique » en langue source et/ou en langue cible ?

Quant au recours au polonais en fonction d'intermédiaire, les résultats de notre étude nous conduisent à admettre l'hypothèse que ce recours peut être diminué par l'introduction d'un vocabulaire spécifique en amont des activités de créativité par des activités de « mise en route » activisant la pensée convergente.

## BIBLIOGRAPHIE

- Błachowska-Szmigiel, M. (2010). *Twórcze schematy poznawcze a kreatywność językowa. Na przykładzie języka francuskiego jako obcego*, Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Błachowska-Szmigiel, M. (2011). Évaluer la nouveauté, la valeur et l'originalité des textes du sujet apprenant en FLE, in: dans *Neofilologie XXI wieku*, Tarnów (sous presse)
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Słabosz, A., Szymura, B. (2005). *Trening twórczego myślenia*, Gdańsk : GWP.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2007). *Psychologia poznawcza*, Warszawa : Academica Wydawnictwo SWPS, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nosal, C.S. (1990). *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa : PWN.