



HAL
open science

Développer la compétence lexicale des adultes de niveau B1 et + : expérimentation d'un dispositif d'atelier d'écriture créative

Julie Grande

► To cite this version:

Julie Grande. Développer la compétence lexicale des adultes de niveau B1 et + : expérimentation d'un dispositif d'atelier d'écriture créative. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02869763

HAL Id: dumas-02869763

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02869763>

Submitted on 16 Jun 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Développer la compétence lexicale des adultes de niveau B1 et + : expérimentation d'un dispositif d'atelier d'écriture créative

**GRANDE
Julie**

Sous la direction de Madame CARRAS Catherine

UFR LLASIC
Langage, Lettres, Arts du Spectacle, Information et Communication
Sciences du Langage et Français Langue Etrangère (FLE)

Mémoire de Master 2 Didactique des Langues - 24 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde, orientation professionnelle

Année universitaire 2018-2019



Développer la compétence lexicale des adultes de niveau B1 et + : expérimentation d'un dispositif d'atelier d'écriture créative

**GRANDE
Julie**

Sous la direction de Madame CARRAS Catherine

UFR LLASIC
Langage, Lettres, Arts du Spectacle, Information et Communication
Sciences du Langage et Français Langue Etrangère (FLE)

Mémoire de Master 2 Didactique des Langues - 24 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde, orientation professionnelle

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je remercie,

Ma directrice de mémoire, Catherine Carras,

Mes amies et collègues de Master FLES, toujours unies et solidaires dans les galères universitaires, Lucile, Aurélie, Elnaz et Melly,

Ma famille, Christine, Lucile et Chloé



DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM :GRANDE.....

PRENOM :Julie.....

DATE :6 septembre 2019.....



UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

.....	1
Remerciements	3
Introduction	8
Partie 1 - Contexte et projet.....	10
CHAPITRE 1. SYSTEME EDUCATIF ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES EN ESPAGNE	11
1. APERÇU DU SYSTEME EDUCATIF EN ESPAGNE.....	11
2. L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES ET DU FLE EN ESPAGNE	11
3. POLITIQUE LINGUISTIQUE EN ANDALOUSIE	13
CHAPITRE 2. L'ALLIANCE FRANÇAISE DE MALAGA	15
1. L'ALLIANCE FRANÇAISE DE MALAGA	15
2. MES MISSIONS	16
2.1. Les cours pour enfants.....	17
2.2. Le remplacement des professeurs.....	17
2.3. Les tâches administratives et autres interventions	17
CHAPITRE 3. PROJET DE STAGE	19
1. CONSTITUTION DU PROJET	19
2. DEFINITION DE LA PROBLEMATIQUE.....	20
3. MISE EN PLACE DU PROJET	21
Partie 2 - Cadrage théorique	24
CHAPITRE 4. CONCEPTS	25
1. PERSPECTIVE LINGUISTIQUE.....	25
1.1. Le signe linguistique	25
1.2. Lexique & lexiculture.....	25
1.3. Le vocabulaire.....	26
2. PERSPECTIVE PSYCHOLINGUISTIQUE	27
2.1. Lexique mental et théorie des « toiles verbales »	27
2.2. Une organisation subjective	28
2.3. Un traitement cognitif profond.....	29
CHAPITRE 5. DIDACTIQUE DU LEXIQUE	31
1. LA SELECTION DU VOCABULAIRE	31
1.1. Des besoins relatifs.....	31
1.2. L'étendue du vocabulaire d'un apprenant	32
1.3. La compétence lexicale	33
2. L'ACCES AU SENS.....	34
2.1. Démarche sémasiologique vs démarche onomasiologique.....	34
2.2. La sémantisation.....	34
2.3. Les dictionnaires	35
3. APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE	36

3.1. Les stratégies de l'apprenant	36
3.2. Techniques d'enseignement/apprentissage du lexique	37
CHAPITRE 6. L'ATELIER D'ECRITURE CREATIVE	41
1. LES ATELIERS D'ECRITURE	41
1.1. Courants d'atelier d'écriture en France	41
1.2. Structure de l'atelier	43
1.3. L'écriture créative et le texte littéraire	45
2. ANDRAGOGIE ET IMPORTANCE DU « SUJET-PERSONNE »	47
2.1. Andragogie	47
2.2. L'identité de l'écrivain	48
3. UNE APPROCHE LUDIQUE ET CREATIVE	49
Partie 3 - Analyse	51
CHAPITRE 7. METHODOLOGIE ET ANALYSE DU DISPOSITIF	52
1. METHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNEES	52
1.1. L'atelier d'écriture créative	52
1.2. Les données visuelles	53
1.3. Les données écrites	54
2. L'ATELIER	55
2.1. Construction de l'espace	55
2.2. La rencontre avec le lexique	56
3. LE DISPOSITIF	57
3.1. Objectifs et contenus	57
3.2. Activités de manipulation lexicales	58
3.3. Les outils : dictionnaire, fiche	63
CHAPITRE 8. ANALYSE	65
1. DONNEE CONTEXTUELLES ET THEORIQUES	65
1.1. Description du public	65
1.2. La compétence lexicale	66
1.3. La norme	67
2. PARAMETRES AFFECTIFS ET IDENTITAIRES	67
2.1. L'écrivain	67
2.2. La nécessité du projet	68
3. L'APPROPRIATION ET LA MAITRISE	69
3.1. Quel type de vocabulaire ?	70
3.2. L'écrivain, un ouvrier de la langue	75
3.3. Un dialecte littéraire	77
CHAPITRE 9. QUESTIONNAIRE, PERSPECTIVE ET AMELIORATIONS	81
1. RETOUR DES PARTICIPANTS	81
2. BILAN PERSONNEL	82
3. LES AMELIORATIONS POSSIBLES	83
Conclusion	84
Bibliographie	86
Sigles et abréviations utilisés	90
Table des annexes	91

Introduction

Un grammairien professionnel peut atteindre une compétence grammaticale optimale. En revanche aucun usager n'est capable de maîtriser le lexique de sa langue, parce que celui-ci est formé d'un nombre d'unités incalculable. Aucun lexicologue ou lexicographe ne peut espérer acquérir une compétence lexicale optimale. Du point de vue de l'apprentissage de la langue, on constate que les connaissances grammaticales sont acquises assez tôt une fois pour toute, alors que les connaissances lexicales ne cessent de s'enrichir au cours de la vie de l'utilisateur. Niklas-Salminen (2015 : 26)

Dans le cadre de mon Master 2 parcours Français Langue Etrangère et Seconde, j'ai été amenée à réaliser un stage d'une durée de 5 mois dans une Alliance Française en contexte hispanophone. Avant ce diplôme, j'avais enseigné le FLE en tant qu'assistante dans des universités en Colombie durant deux ans. Le Master m'a apporté une autre perspective sur l'enseignement, pédagogique et didactique et m'a permis de me questionner sur mes pratiques. J'ai alors éprouvé l'envie d'expérimenter de nouvelles façons d'être dans la classe : je désirais accompagner les apprenants dans leur cheminement et non plus forcément « transmettre » des savoirs. Aussi un cours m'a particulièrement marqué lors du premier semestre du Master 2, il s'agissait d'un atelier d'écriture créative animé par Alain Chartier. En effet le plaisir et les méthodes d'écriture testées dans cet atelier, m'ont motivée à concevoir et expérimenter un dispositif similaire à l'Alliance Française de Malaga où je réalisais ma pratique professionnelle.

D'autre part, si j'avais déjà enseigné le FLE, j'avais également été derrière le pupitre étant adulte, puisque j'avais appris deux langues étrangères en contexte hétéroglotte puis homoglotte. Et ce qui me faisait le plus défaut en tant que locutrice de l'espagnol puis du portugais, c'était le lexique. En effet, malgré un très bon niveau de langage courant je ressentais fréquemment qu'il me manquait le mot « juste ». Ce constat paraît logique puisque comme mentionné ci-avant par Niklas-Salminen un apprenant acquiert rapidement des connaissances grammaticales, en revanche les connaissances lexicales représentent un ensemble démesuré et requièrent un travail quotidien pour s'enrichir.

Dès lors, un atelier d'écriture créative – impliquant un travail/jeu sur les unités lexicales – et favorisant la dimension plaisir paraissait ne pouvoir que participer au développement de la compétence lexicale des apprenants. Ce constat, qui avait été une

intuition au premier abord nécessitait l'appui et le déploiement de références théoriques et d'une analyse liée à une pratique dans un contexte défini, afin de pouvoir en tirer des conclusions liées à une observation empirique.

Ce mémoire s'attachera ainsi, dans un premier temps à exposer le contexte et le projet du stage ; dans un deuxième temps nous ferons appel à des concepts théoriques linguistiques, psycholinguistiques et didactiques sur la thématique du lexique, nous nous intéresserons ensuite à l'atelier d'écriture créative et à ce qu'il implique. Dans un troisième temps, nous exposerons la méthodologie et analyserons certains éléments du dispositif puis nous nous pencherons sur les traces d'acquisition et de maîtrise lexicale, enfin nous terminerons par une brève analyse du questionnaire rempli par les participants et exposerons notre compte-rendu personnel.

Partie 1

-

Contexte et projet

Chapitre 1. Système éducatif et enseignement des langues étrangères en Espagne

Dans ce chapitre nous nous intéresserons au système éducatif et à l'enseignement des langues étrangères et du FLE en Espagne ainsi qu'à la politique linguistique en Andalousie afin de pointer la demande en termes de français, sur la péninsule ibérique hispanophone et plus particulièrement dans la région du sud.

1. Aperçu du système éducatif en Espagne

L'Espagne est un pays composé de 17 communautés autonomes : *Galicia, Asturias, Cantabria, País Vasco, C.F Navarra, La Rioja, Aragón, Cataluña, Castilla y León, Madrid, Castilla la Manche, C. Valenciana, R. Murcia, Extremadura* et enfin *Andalucía*.

En 1980, après la dictature franquiste qui avait aboli toute décentralisation durant 40 ans, l'Etat a peu à peu octroyé aux dix-sept communautés autonomes le transfert de ses services et de ses compétences. Au niveau de l'éducation, il n'existe bel et bien qu'un seul système éducatif. C'est sa gestion qui est scindée en deux : d'un côté « l'état a le devoir de garantir l'accès de tous à l'éducation de façon égale sur tout le territoire national », et de leur côté les communautés autonomes vont « développer contrôler, exécuter la politique éducative sur leurs territoires respectifs. » De cette manière, si le Bulletin Officiel de l'Etat (BOE) définit en matière éducative une législation à respecter au niveau national, la gérance décentralisée des enseignements scolaires permet aux régions de définir une partie du curriculum (l'Etat définit 55 à 65% du curriculum et les régions de 35 à 45%) et des dépenses publiques en éducation (les régions assument 85% des dépenses publiques en matière éducative) entre autres.

Ce fonctionnement est parfois pointé du doigt, car s'il permet une adaptation des curriculums aux spécificités d'une communauté (notamment pour les communautés autonomes ayant une langue régionale), il est également pourvoyeur de discrimination éducative, en effet les communautés ne possèdent pas le même niveau de richesse, donc les mêmes moyens : ce fait peut questionner le principe d'équité et d'égalité des chances qui se doivent d'être au cœur de la thématique éducative de tout pays.

2. L'enseignement des langues étrangères et du FLE en Espagne

En plus d'être un état décentralisé, l'Espagne se reconnaît comme un état

plurilingue : 5 de ses communautés possèdent des langues régionales partageant un statut de co-officialité avec le castillan. Si cette diversité linguistique est riche, elle revêt également un caractère complexe. En effet, pour certains chercheurs, le statut octroyé aux langues régionales va bouleverser les modalités d'enseignement des langues étrangères. Effectivement, dans les communautés de tradition bilingue il est fréquent que les élèves commencent leur scolarité dans leur langue régionale puis apprennent progressivement le castillan. La première langue étrangère obligatoire, souvent l'anglais, représente donc la troisième langue apprise. Il est donc courant que dans ces communautés bilingues l'enseignement d'une autre langue étrangère soit optionnel. Néanmoins il est important de ne pas stigmatiser les langues régionales ni de leur faire porter le poids de l'absence d'une deuxième langue étrangère obligatoire dans le curriculum national. Si l'idée d'une LV2 obligatoire est fréquemment revenue sur le devant de la scène pédagogique, c'est le choix de l'Etat espagnol de ne pas investir financièrement dans le recrutement de nouveaux professeurs de langue et de ne pas réorganiser les curriculums et les emplois du temps.

Concernant l'enseignement des langues étrangères, la Loi Organique Espagnole (LOE) votée en 2006 (et partiellement modifiée en 2013) aide à réguler les enseignements des niveaux primaires et secondaires. Elle stipule que l'enseignement d'au moins une langue étrangère sera obligatoire dès le début de l'école primaire (équivalent du CP) et continuera jusqu'à la fin du second degré obligatoire (équivalent de la seconde) et du second degré post-obligatoire (équivalent de la première et de la terminale). Dans son texte il est attendu de l'élève qu'il « domine la langue castillane et la langue officielle propre de sa communauté autonome. »¹ et qu'« il s'exprime avec fluidité et correction dans une langue étrangère. »²

Malheureusement la réalité diverge nettement des directives. Ainsi en 2009 un article des *Echos* rappelait le talon d'Achille de l'Espagne en qualifiant ses ressortissants de « mauvais élèves en langues étrangères » puisqu'elle « se class(ait) au rang des mauvais élèves de l'Union Européenne après la Hongrie et le Portugal. »

Enfin, au sujet du Français Langue Etrangère, Joaquin Diaz-Corralejó Conde, professeur de l'Université Complutense de Madrid retrace synthétiquement l'histoire du FLE en Espagne. Il souligne ainsi que le français a été la première langue étrangère étudiée dans le système éducatif espagnol. Néanmoins les années 80 auraient marqué un tournant

¹Traduction faite par moi-même.

²Idem.

avec l'ouverture du pays sur l'espace international : l'anglais devint logiquement la langue étrangère de choix au sein des institutions éducatives. A ce moment, l'idéal pour le corps éducatif et pour une reconnaissance internationale aurait été d'inclure deux langues vivantes étrangères au curriculum, mais l'Etat a refusé, invoquant le budget. Ainsi dans les années 80 et 90 des associations, notamment l'Association de Professeurs de l'Université Espagnole (AFPUE) et la Fédération Espagnole d'Associations de Professeurs de Français (FEAPF) ont tenté de maintenir ouvert un espace pour le FLE. Finalement leurs efforts auront porté partiellement leurs fruits car à la fin du 20ème siècle les deuxièmes langues étrangères vont revêtir le statut d'« option préférentielle » dans les établissements scolaires.

3. Politique linguistique en Andalousie

Le Nord de l'Espagne bénéficie d'une frontière naturelle avec la France, lui octroyant une proximité linguistique avec celle-ci. Sur ce point l'Andalousie vit une situation particulière : en effet elle bénéficie également de frontières terrestres : à l'ouest avec un pays lusophone : le Portugal, au sud avec un territoire d'outre-mer anglophone appartenant au Royaume Uni : Gibraltar, et de l'autre côté du détroit de Gibraltar avec le Maroc arabophone et francophone puisque deux de ses territoires : Ceuta et Melilla se trouvent géographiquement sur le continent Nord-africain.

En termes de politique éducative, l'Andalousie a fait passer récemment une loi imposant aux étudiants de justifier d'un niveau B2 dans une langue étrangère afin d'obtenir leur diplôme. Ainsi tous les étudiants ayant validé tous leurs crédits ne peuvent pas retirer le certificat de leur diplôme s'ils ne présentent pas un document officiel de niveau B2 dans une LE. Cette situation amène beaucoup d'étudiants à s'inscrire dans les instituts de langue pour obtenir ce niveau de langue avec pour principale motivation de pouvoir jouir de leurs diplômes universitaires.

L'objectif établi par l'Union Européenne, à savoir que 75% des moins de 15 ans apprennent deux langues étrangères d'ici 2020, est le reflet du cheminement vers une Europe multilingue. Et l'Andalousie a souhaité faire un grand pas pour que ses futurs citoyens maîtrisent au moins deux langues étrangères. Pour cela le Conseil du Gouvernement a approuvé un Plan Stratégique pour le Développement des Langues en Andalousie, Horizon 2020 avec un budget de 113,4 millions d'euros. De sorte que l'institution représentante de l'autonomie de l'Andalousie et en charge de sa gouvernance, la

Junta de Andalucia souhaite installer progressivement l'enseignement de deux LE au sein de ses établissements scolaires. Ces nouvelles mesures ont déjà été mises en place dans les instituts primaires, réalisant ainsi une des prérogatives : l'enseignement précoce (puisque spécialement efficace) des LE.

Adelaida de la Calle, conseillère d'éducation de la *Junta de Andalucia* (gouvernement autonome d'Andalousie) entre juin 2015 et juin 2017, a rapporté lors de son mandat que l'implémentation de la seconde langue étrangère se ferait graduellement. Cette réforme vise également à ce que le nombre de professeurs possédant le C1 dans la langue étrangère enseignée augmente. En raison de cette nouvelle réforme, la demande en termes d'apprentissage du FLE a augmenté ainsi que les inscriptions aux examens du DELF et du DALF organisés par les alliances françaises.

Chapitre 2. L'alliance Française de Malaga

Málaga, ville natale de l'artiste peintre Pablo Picasso, située en bord de mer et face au nord du continent africain, vit un essor touristique. Aux côtés de Séville, Cordoue et Grenade, elle attire chaque année de nombreux touristes séduits par un climat doux et ses nombreux sites culturels, notamment issus de l'époque musulmane. Face à cette nouvelle demande, l'exigence plurilingue a augmenté dans les instituts d'éducation publique.

1. *L'alliance française de Malaga*

L'Alliance Française est une organisation créée en 1883 et à but non lucratif, destinée à promouvoir : l'apprentissage de la langue française, la reconnaissance officielle de cette acquisition (Examens DELF/DALF) et la culture francophone.

L'alliance Française de Málaga (désormais AFM) est située dans le centre historique de la ville de Malaga. L'AFM est propriétaire de ses locaux achetés et rénovés en 2016.

Il s'agit d'une structure de taille moyenne, elle compte ainsi 8 salles de classes ayant chacune une capacité d'accueil de 15 étudiants environ et une petite médiathèque regroupant des dictionnaires, romans français, DVD et CD d'apprentissage du FLE. Sa spécificité se voit cependant à ses propositions : ainsi elle partage une partie de ses locaux avec un petit bar-restaurant tenu par un cuisinier français. D'autre part le « pôle culture » de l'Alliance est particulièrement actif puisque de nombreuses expositions d'artistes francophones ont lieu dans le grand hall de l'Alliance ainsi que des conférences. Ainsi au printemps 2018 nous avons pu voir Michel Ocelot présenter son film *Dilili à Paris* à l'AFM. Cette polyvalence de l'AFM génère ainsi un certain attrait et participe à son rayonnement dans la ville de Malaga.

Créée en 1967, elle propose des cours de niveau A1 à C1 à divers publics : adultes, adolescents, enfants. Elle axe l'enseignement sur des cours de FLE intensif et extensif. Les enseignants, tous français sont au nombre de 6 dont 2 à temps complet et 4 à temps partiel. Ils travaillent avec l'appui de manuel : Pour le public adulte et adolescent/jeune adulte il s'agit d'*Alter ego* + pour les niveaux allant du A1 au B1 puis d'*Edito* pour les niveaux supérieurs. Pour le public enfant, l'enseignant travaille avec les manuels *Les Loustics 1* et *Les Loustics 2*, respectivement pour des niveaux A1.1 et A1.

A ces cours plutôt traditionnels, s'ajoute un choix d'ateliers ludiques permettant de communiquer en français de manière plus authentique. Deux de ces ateliers : un ciné-débat mensuel et un petit déjeuner-conversation tous les 15 jours sont proposés par Camille, responsable de la médiathèque de l'Alliance. La participation financière à ces ateliers ne couvre que le prix de la séance de cinéma pour le premier et le prix des viennoiseries pour le second. Enfin les stagiaires FLE régulièrement présents sont aussi invités à proposer des ateliers s'ils le souhaitent. Ces ateliers sont gratuits et ouverts aux apprenants de l'Alliance mais également aux personnes extérieures souhaitant y participer. Durant ce premier semestre 2018 nous avons donc proposé avec la stagiaire présente, un atelier de photo et un atelier d'écriture créative.

Enfin l'AFM propose la passation des examens DELF prim, DELF junior, DELF et DALF dans ses locaux. Les enseignants de L'AFM, tous habilités examinateurs-correcteurs du DELF et/ou du DALF, se déplacent également dans des instituts d'éducation (collège et lycée) pour faire passer les épreuves de ces examens.

La demande de cours de FLE étant en augmentation chaque année, l'AFM a ouvert de petites antennes dans des villes de la région de Malaga. Ainsi l'antenne de Nerja a été créée en 2014, celle d'Antequera en 2016 puis celle d'Estepona en 2017. Chaque antenne propose des cours de FLE dans des locaux loués par l'AFM et compte une ou deux enseignantes.

Pour terminer ce volet autour de l'AFM, il est intéressant de noter l'évolution des cours proposés en fonction des demandes particulières. Ainsi certains enseignants de l'AFM ont commencé à réfléchir à un projet de cours de didactique et pédagogie à l'intention des instituteurs ou futur instituteurs. Ce projet reflète l'évolution de l'enseignement des LE en Andalousie, et spécialement du FLE dès l'école primaire et répond donc à une demande grandissante de formation en provenance du corps enseignant.

2. *Mes missions*

Ma tutrice de stage, Emmanuelle S., est la directrice des cours et des examens de l'AFM. Elle a été mon interlocutrice principale lors de cette période de stage. Concernant la demande de l'alliance en termes de mission, celle-ci était relativement libre et n'incluait pas de dimension ingénierique. Durant les deux premières semaines de stage, j'ai observé plusieurs professeurs, la deuxième semaine j'ai participé à la surveillance d'examens du

DELF/DALF. C'est lors de cette période de découverte des cours et du fonctionnement des examens, que j'ai pu commencer à définir les activités que je réaliserai dans cette structure et pouvant s'inscrire dans un projet ingénierique.

2.1. Les cours pour enfants

Durant tout mon semestre de stage j'ai assisté Romaric, enseignant de FLE auprès du public enfant de l'Alliance. Romaric avait effectué deux années en tant qu'assistant de langue dans des écoles primaires en Espagne, il était donc particulièrement formé pour travailler avec le public enfant. Je participais donc aux trois cours pour enfants et adolescents qui avaient lieu chaque semaine.

Le premier cours regroupait 6 enfants, de 5 à 7 ans. Le deuxième cours regroupait 5 enfants de 7 à 9 ans. Les manuels utilisés étaient *Les Loustics 1* et *Les Loustics 2*. Cependant les cours étaient particulièrement ludiques et l'utilisation du manuel se faisait sur une petite tranche du cours, le reste étant dédié à des activités dans la partie « salon » de la salle de classe : nous animions des jeux de mime, jeux de société, etc.

Mon projet s'étant initialement porté sur l'enseignement de la phonétique à travers la gestuelle, durant quelques séances j'ai mis en place des activités basées sur les gestes *Borel-Maisonny* afin d'améliorer la prononciation de certaines voyelles.

2.2. Le remplacement des professeurs

Une autre mission proposée lors de mon stage était le remplacement ponctuel de professeurs. Cela était peu fréquent et je devais travailler avec le manuel utilisé pour le niveau enseigné. J'ai ainsi eu l'opportunité de donner des cours pour des niveaux A1 à B2 au cours du semestre et j'ai travaillé avec les méthodes *Alter Ego* + et *Edito* dans ce cadre.

2.3. Les tâches administratives et autres interventions

J'ai réalisé quelques tâches administratives, notamment liées à l'organisation des passations d'examen de DELF et DALF. Cela m'a permis de prendre conscience de la forte demande de diplômes de langue pour une ville moyenne de la taille de Malaga. Enfin, avec

la stagiaire présente lors de ce semestre nous avons organisé une fête s'inscrivant dans la lignée de la semaine de la francophonie. Nous avons créé, organisé et animé des activités ludiques durant une soirée dans les locaux de l'AFM. Les apprenants ont ainsi pu participer à des jeux et la soirée s'est terminée sur une dégustation de plats français préparés par les enseignants.

Toutes ces missions m'ont permis de participer à un éventail d'activités au sein de l'AFM sans me restreindre uniquement au domaine de l'enseignement.

Chapitre 3. Projet de stage

Ce chapitre nous permettra d'aborder le cheminement partant de la constitution du projet, en passant par la définition de la problématique et en terminant par la mise en place du projet.

1. Constitution du projet

Comme précisé auparavant, la définition du projet ingénierique s'est faite de manière progressive. Pour ce projet, je souhaitais d'une part qu'il soit pertinent dans le contexte actuel du FLE en Andalousie, c'est-à-dire qu'il corresponde à une des demandes d'un public d'apprenants de FLE dans un cadre spatio-temporel précis. Je souhaitais également qu'il soit en corrélation avec ma façon d'enseigner et qu'il représente une motivation tout en étant le fruit d'un travail personnel et original en termes de créativité.

J'ai d'abord voulu travailler la dimension ingénierique autour d'un projet ciblant le public enfant car je souhaite m'orienter professionnellement vers le public EANA (professeur des écoles spécialisé en UPE2A). Cependant j'accompagnais un professeur ayant déjà des objectifs précis (et suivant un manuel). Au fur et à mesure des séances il m'est donc apparu complexe de mettre véritablement en place le projet auquel j'avais initialement réfléchi, à savoir l'enseignement de la prononciation à travers la gestuelle et de recueillir des données suffisantes pour la rédaction du mémoire.

De ce fait j'ai choisi de continuer à mettre en place ces exercices dans les classes enfant mais sans l'ériger en projet ingénierique. Parallèlement j'animais un atelier d'écriture créative destiné à un public ayant au minimum un niveau B1 et je me rendais compte qu'il fonctionnait particulièrement bien : il y avait beaucoup d'échanges avec les participants durant les ateliers, beaucoup de données tangibles également puisqu'ils écrivaient au brouillon durant toute la séance puis à la fin de la séance leurs productions finales. Nous échangeons également par mail et sur un groupe *whatsapp* dédié aux ateliers d'écriture où nous pouvions interagir. Étant donné que j'avais décidé dès le début de la mise en place de l'atelier de créer intégralement le contenu de chaque atelier, l'idée a germé de créer un guide pédagogique contenant les fiches d'atelier d'écriture créative destiné aux enseignants de l'AFM.

2. Définition de la problématique

Une fois le projet établi je devais trouver la thématique à exploiter. Or j'avais intégré au sein des ateliers et à chaque séance des dictionnaires unilingue, bilingue et des synonymes. Ces dictionnaires symbolisaient selon moi la caverne d'Ali Baba : il était possible d'y trouver toutes sortes de mots et ils entretenaient aussi une dimension presque magique puisqu'ils nous plongeait dans les méandres de la richesse du lexique et de ses nuances. Les ateliers d'écriture créative se tissaient donc autour du mot, des mots dans une dimension large : c'est-à-dire en prenant en compte le son et/ou le sens et/ou la forme et/ou l'esthétique du mot. Lors des séances nous jouions avec les mots, nous les malaxions de façon ludique afin de créer des productions inédites. Je me rendais ainsi compte que toutes les activités réalisées au sein de l'atelier permettaient une approche du mot qui allait au-delà de la nécessité de communication « basique » puisqu'elles revêtaient un côté esthétique, artistique et émotionnel habituellement peu présent dans les salles de classe de FLE.

De cette manière, je me demandais si cette approche particulière des mots ne provoquait pas une mémorisation plus profonde ou du moins tout autant pertinente/sérieuse qu'un travail réalisé dans un cours « traditionnel ». Nous avons l'occasion de travailler sur des mots peu utilisés dans le langage courant et une partie des activités nous permettait de chercher des synonymes : cette recherche autonome dans l'objectif d'écrire / de créer, ne favorisait-elle pas une présence et une concentration plus forte et de ce fait ne permettrait pas une reconnaissance plus rapide du mot par la suite ?

Je me fiais également à ma propre expérience de l'apprentissage des langues et de ma frustration à n'avoir jamais assez de mots en langue étrangère pour exprimer la richesse des nuances. Il s'agissait de langues latines et j'avais le sentiment que les règles grammaticales étaient rapidement apprises et pouvaient être reproductibles facilement. A l'inverse le lexique me faisait penser au tonneau percé des Danaïdes qu'il leur fallait constamment remplir. Effectivement en tant que locuteur étranger ou en tant que locuteur natif nous pouvons apprendre/connaitre de nouveaux mots quotidiennement. Et plus nous développons un lexique riche et approprié, plus nous fluidifions notre expression et notre compréhension de la langue. Du point de vue institutionnel une certaine étendue lexicale est requise pour l'obtention d'un niveau avancé ou autonome, et la majorité des participants à l'atelier projetaient de se présenter à court ou moyen terme à l'examen du DELF B2 et/ou DALF C1 proposé par l'AFM soit pour des besoins professionnels soit par

désir personnel.

Enfin, au-delà de proposer une perspective particulière du lexique : dimension esthétique et subjective, l'atelier d'écriture créative symbolisait un espace différent de la salle de classe où les acteurs (participants et animateurs) évoluent sur un axe interpersonnel beaucoup moins hiérarchisé et plus libre. Les règles y sont plus souples, les participants avaient un pouvoir de décision sur ce qui était fait, la manière dont cela était fait et ils étaient également sollicités pour le choix des thématiques des futurs ateliers.

De plus, il me tenait personnellement à cœur, dans cet espace, de cultiver la motivation intrinsèque, développer la bienveillance et la confiance, respecter le rythme d'apprentissage des individus/apprenants, cultiver la dimension émotionnelle et esthétique. Paradoxalement il me semblait que toutes ces conditions pouvaient sans doute favoriser une mémorisation particulièrement intéressante du lexique et plus généralement un développement de la compétence lexicale. Je le pressentais et je le voyais au cours des différents ateliers où les participants reprenaient du lexique vu précédemment lors de l'atelier ou de leurs cours, également par leurs remarques, par leurs questions, par l'intérêt qu'ils portaient aux mots. Ce pressentiment avait donc besoin de se justifier par une analyse objective conduite avec l'appui de sources théoriques.

Ma problématique s'articule, de ce fait autour de l'interrogation suivante : les ateliers d'écriture créatives représentent-ils un dispositif efficace pour le développement de la compétence lexicale pour des niveaux B1 et + ? Afin d'y répondre nous nous attacherons à recourir à des notions théoriques puis à l'analyse du dispositif.

3. Mise en place du projet

Le projet concernait un public d'apprenants possédant au minimum un niveau B1, l'atelier était ouvert tant au public de l'Alliance qu'à des personnes non inscrites. Aucune contraintes d'assiduité à l'atelier n'était requise étant donné que chaque séance était indépendante. De cette manière, la première séance a compté beaucoup de participants : une quinzaine environ et les séances suivantes ont vu le taux de participants baisser pour ensuite se stabiliser. En général les participants variaient du nombre de quatre au nombre de huit selon les séances, avec un « noyau » de quatre participants assidus.

Les profils des *écrivains* étaient considérablement hétérogènes : s'ils étaient pour la majorité espagnols (l'une était française), leur tranche d'âge variait entre 21 et 56 ans,

leurs niveaux correspondant au CECR s'échelonnaient du B1, niveau minimum requis pour participer à l'atelier, au C1 voir C2 pour la participante dont le français était la L1. Soulignons également que certains d'entre eux avaient déjà vécu en France et avaient donc une expérience bien différente de la connaissance et de l'usage du français. Leurs attentes quant à cet atelier étaient diverses : il pouvait être perçu comme un moment ludique et social, comme un moyen de développer son expression artistique dans la langue française ou avec l'objectif de parfaire son expression en langue française dans le but de réussir un examen de langue. Néanmoins un point commun ressortait de ce groupe hétérogène : ils participaient à l'atelier par choix personnel.

La mise en place du projet s'est effectuée en suivant l'échéancier ci-dessous :

Période	Tâches
Janvier-Février 2018	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réflexion autour des ateliers d'écriture créative. Lecture d'ouvrage et reprise des notes de la formation à l'atelier d'écriture du premier semestre de M2. ▪ Définition du projet avec la directrice de l'AFM et organisation : salle de classe attribuée, horaire défini, publicité sur le site web de l'Alliance française. ▪ Constitution du groupe de participants
Février –Juin 2018	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Création des fiches d'atelier d'écriture : construction en patchwork (inspiration d'ouvrages, de diverses sources web, du travail réalisé lors de l'atelier du premier semestre) et régulière : chaque semaine constitution d'une nouvelle fiche. ▪ Création du groupe <i>WhatsApp</i> (application sur smartphone permettant de communiquer par message et/ou de créer un groupe de conversation) dédié à l'atelier : échange sur les horaires, questionnement, etc. ▪ Mise en place hebdomadaire des ateliers : du mois de février au mois de juin, un atelier d'1h30 par semaine.
Avril – Juin 2018	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Constitution progressive du livret contenant les productions des participants à l'atelier ▪ Idée de faire une exposition des productions dans l'Alliance Française (projet abandonné)
Mai - Juin 2018	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réalisation du guide pédagogique d'atelier d'écriture créative reprenant les 11 fiches créées au cours du stage.

- | | |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none">▪ Impression du livret de productions et achat de ce livret par certains participants. Un exemplaire laissé en consultation à la médiathèque de l'Alliance |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Partie 2

-

Cadrage théorique

Chapitre 4. Concepts

Ce quatrième chapitre a pour objectif d'aborder le lexique sous deux perspectives : la perspective linguistique et psycholinguistique.

1. Perspective linguistique

1.1. Le signe linguistique

Nous souhaitons rappeler que notre système langagier est constitué de « signes linguistiques » (Saussure) composés par un signifiant (mot et/ou son) et un signifié (représentation mentale). Les signes linguistiques se caractérisent notamment par leur nature arbitraire et conventionnelle. Arbitraire parce que ni le son, ni la graphie d'un terme ne renvoie de façon logique à son référent (à une réalité complexe). Ainsi le terme « chat », dans sa graphie ou sa phonie ne renvoi à aucun élément rappelant le chat, nous l'associons ainsi par apprentissage et répétition. Et conventionnel parce que les termes, ou « signes linguistiques », que nous associons à des référents sont convenus par et pour une communauté dans le but de communiquer. Cet état de fait rappelle que chaque langage, chaque système de langue, créé par une communauté humaine va découper le monde d'une certaine façon et donc que les « signes linguistiques » de notre L1 s'ils nous paraissent évident dans leurs formes, sonorités et concepts, ne le sont pas pour un apprenant de langue.

1.2. Lexique & lexiculture

Niklas-Salminen (2015 : 27) définit le lexique comme « l'ensemble des mots au moyen desquels les membres d'une communauté linguistique communiquent entre eux. » qui doit également « être considéré, avant tout, comme une entité théorique. » Effectivement le lexique est un ensemble théorique dont l'actualisation empirique est le vocabulaire utilisé par un locuteur donné, dans un texte particulier ou dans un domaine spécifique. Le lexique d'une langue englobe toutes les lexies existantes dans ce système langagier et aucun individu ne peut maîtriser la globalité du lexique de sa langue. De ce fait le discours et le vocabulaire sont des ensembles qui s'envisagent d'une manière particulièrement subjective ou relative puisqu'il y a toujours un locuteur/scripteur spécifique au centre de ces pratiques ou un texte/domaine de prédilection.

Dans la sémantique structurale, le lexique se recoupe sous deux axes : l'axe syntagmatique et l'axe paradigmatique. Si nous le concevons sous forme schématique, l'axe syntagmatique représente la ligne horizontale constituant la phrase, car l'organisation de la langue s'effectue de manière linéaire dans un cadre spatio-temporel : chaque lettre, chaque mot vont se succéder dans le temps sur cet espace linéaire symbolique. L'axe paradigmatique, évoqué par une ligne verticale représente « l'axe des substitutions ».

La « lexiculture » est un concept développé par Robert Galisson en 1987 dans l'objectif de rendre compte de l'aspect culturel présent dans le langage. Ainsi si l'on souhaite accéder à la culture, le meilleur moyen serait le langage car « il est à la fois *véhicule, produit et producteur* de toutes les cultures. » (Galisson, 1991 : 118). Comme le souligne Guillén Diaz (2003 : 42-43) ce terme composé de « lexique » et « culture » renvoie au lexique (dans le sens de mots et d'unités lexicalisées) qui renferme une valeur implicite liée à la culture, à des pratiques culturelles d'une communauté. Ainsi la « charge culturelle partagée » (Galisson, 1991 : 118) que peut porter un mot désigne le fait, qu'à son signifié il lui est ajouté des connotations culturelles. C'est le cas par exemple de « poisson », qui dans l'expression « poisson d'avril » est chargée de valeur religieuse issue de la culture chrétienne. C'est également le cas du terme « vieille fille » fortement connoté historiquement et peu compréhensible si on ne tient compte du paysage culturel. De ce fait prendre en considération la lexiculture, la charge culturelle partagée est particulièrement importante dans l'enseignement d'une langue dans la mesure où une langue est aussi une culture.

1.3. Le vocabulaire

De la même façon que Bogaards (1994), nous diviserons l'examen théorique du vocabulaire sous ses aspects sémantiques, grammaticaux et pragmatiques. Sémantique parce que nous nous préoccupons du sens, grammaticaux et pragmatique car les éléments lexicaux de la langue dépendent des structures grammaticales et du cadre dans lequel se réalise la communication.

Sémantiquement nous nous référons au concept d'unité lexicale qui « comprend un ou plusieurs mots mais n'a qu'un seul sens » (Bogaards, 1994 : 20), l'unité lexicale ou lexie permet ainsi de référer à un sens même si l'unité est composée de plusieurs mots. Nous admettons également que les unités lexicales entretiennent des rapports de sens

(synonymie, antonymie, hyponymie et meronomie) et qu'elles peuvent s'organiser en réseaux complexes (les champs lexicaux). Grammaticalement, nous concevons que le lexique est subordonné à une syntaxe. Il se compose ainsi de mots pleins (lexicaux) et de mots outils (grammaticaux). Enfin, pragmatiquement, le sens d'un mot n'a pas un caractère fixe, il va dépendre du locuteur, de l'interlocuteur et du cadre de l'échange.

Ces données nous permettent de prendre la mesure de la complexité de l'organisation lexicale au sein du système langagier. En effet la connaissance et l'usage de mots de vocabulaire doivent répondre à des aspects sémantiques, grammaticaux et pragmatiques.

2. Perspective psycholinguistique

2.1. Lexique mental et théorie des « toiles verbales »

Le lexique mental d'un individu représente un espace symbolique où sont stockées toutes les lexies de toutes les langues connues par cet individu. Le lexique mental n'a donc pas un caractère figé puisqu'il intègre plus ou moins régulièrement de nouvelles lexies et se ré-agence en fonction des nouvelles connaissances qu'un sujet acquiert sur des lexies existantes. Bogaards (1994 : 69) décortique ce mécanisme cognitif sous la forme de trois composants, à savoir : des « dispositif d'entrée » représentés par les cinq sens que possède l'homme (l'ouïe, la vue, l'odorat, le toucher, le goût) ; le « processeur ou dispositif de traitement » étant l'outil de traitement des informations envoyées par les cinq sens ; et enfin la « mémoire à long terme » ou « mémoire sémantique » qui est en quelque sorte un gigantesque dépôt où sont entreposées, sous la forme de concepts, toutes les informations et connaissances sur le monde que possède un individu.

Selon Aitchison (cité par Zaafrani, 2002) le stockage des mots s'organise sous une forme structurée, la métaphore de « toiles verbales » permet d'imaginer le lexique mental comme une immense toile au sein de laquelle les items lexicaux sont configurés en réseaux. Ces relations seraient de deux types (Bogaards, 1994 : 71) :

- Les relations intrinsèques (ou relations catégorielles) : reposent sur des informations de type linguistique : des relations basées sur le sens, comme c'est le cas pour les liens synonymiques, antonymiques, hyponymiques ; des relations basées sur la forme, à savoir dérivation, composition, et enfin des relations basées

sur le son, incluant les mots commençant ou terminant par les mêmes sonorités. Ces relations sont donc d'ordre sémantique, morphologique et phonologique.

- Les relations associatives : font référence à un aspect de relations sémantiques empiriquement construites par l'expérience collective : par exemple, nous associons au terme « guerre » les termes de « combat, mort, misère » parce que cela fait sens dans notre réalité.

Enfin, concernant l'accès au lexique mental, nous privilégions la théorie de « diffusion de l'activation » émise par Bogaards (1994 : 77) et selon laquelle « se servir de connaissances ce n'est pas chercher les informations pertinentes dans la mémoire : c'est activer un réseau de connexion existante. » Cela signifie que nous avons avantage à créer et enrichir les réseaux de connexion, les « toiles verbales » des apprenants, tant pour la réception et le stockage de l'information que pour la recherche des informations, cela pouvant se faire au travers des relations intrinsèques et/ou associatives.

2.2. Une organisation subjective

Pour synthétiser, le lexique mental s'édifie au travers de trois mécanismes cognitifs chronologiques : entrée, traitement et stockage. Le stockage des lexies se réalise sous la forme de « toiles verbales » s'organisant par le biais de relations intrinsèques et associatives. La question pratique que nous pourrions maintenant nous poser est : est-ce que l'organisation de l'information va être réalisée de la même manière par tous les individus ?

Selon Fenouillet (2003 : 20/21) la réponse serait négative puisque l'organisation subjective de l'information serait primordiale pour la mémorisation. Il s'appuie sur des études expérimentales concernant la mémorisation de listes de mots en L1, notamment celle d'Ehrlich datant de 1972 où plusieurs groupes de participants devaient apprendre des listes de 24 mots et les restituer. Chaque groupe avait droit à 25 essais et certains groupes pouvaient organiser subjectivement les mots dans le but de les mémoriser. Les résultats ont montré que l'unique groupe dont l'organisation subjective était brisée essai après essai a mémorisé moitié moins de mots que les autres groupes et n'a pas progressé au fur et à mesure des essais.

La conclusion de cette expérience, à savoir que les mots de vocabulaire ont intérêt à être organisés subjectivement par chaque individu dans le but d'être mémorisés, nous

donne des indications sur la méthodologie à suivre pour un enseignement significatif du lexique.

2.3. Un traitement cognitif profond

Blanc & Brouillet (2003) dans l'introduction de leur ouvrage, nous proposent de mémoriser la série de syllabes suivante *te/qui/ta/ti/ka/ta/toc/ete/tic/tac/ta*. Après une première lecture il est sans doute possible de restituer une partie des syllabes et peu probable de toutes les rapporter. Par contre si l'on prend la série à l'envers, en commençant de la fin vers le début cela donne « *ta/tac/tic/été/toc/ta/ka/ti/ta/qui/te* », il est bien plus aisé de la retenir entièrement après une lecture car nous sommes en mesure de donner du sens à cette série de syllabe, à savoir « Ta tactique était toc, ta Katie t'a quitté ». De ce fait plus un ensemble (de lettres, de syllabes, de mots, etc.) aura un sens profond pour le locuteur/scripteur plus il sera à même d'être mémorisé, à l'inverse plus un ensemble est dénué de sens moins il aura de chance d'être retenu. Cette entrée en la matière permet de souligner le caractère primordial du sens, du « contenu significatif » (Bogaards, 1994 : 93) au sein de l'apprentissage. L'apprenant construit ce sens lorsqu'il reçoit des informations inconnues en l'intégrant dans un réseau de sens. Mais comment laisser une trace mémorielle solide de ces nouvelles informations ?

Boulton (1998) évoque le concept de « traitement cognitif profond » en affirmant que plus l'apprenant se sera concentré et aura travaillé une unité lexicale plus la trace mémorielle sera forte. Ainsi :

Cela revient essentiellement à dire que les processus dits 'profonds' sont plus efficaces que ceux d'un niveau plus superficiel. Cette théorie de l'efficacité accrue d'un niveau de traitement profond a été développée par Craik et Lockhart (1972) et par Craik et Tulving (1975), et a fait l'objet de nombreuses études depuis (voir par exemple Schmitt 1997). Une cognition développée chez l'adulte devrait effectivement faciliter l'acquisition en L2, puisqu'il est maintenant bien connu que plus une activité cognitive est profonde, plus il y a de chances qu'une unité soit intégrée à long terme dans le stock lexical (Lawson et Hogben 1996 ; Cook 1991 ; Taylor 1990 ; Schouten-van Parreren 1989 ; Beheydt 1987 ; Carter 1987).”

Par conséquent, le traitement profond des unités lexicales va conditionner leur accès dans la mémoire à long terme ou mémoire sémantique. La conclusion est donc que

« les tâches difficiles mènent à des traces mémorielles mieux établies que les tâches faciles. » (Bogaards, 1994 : 92)

Enfin, nous avons mentionné au début de ce chapitre (éléments linguistiques) qu'un système langagier est créé par l'homme pour découper le monde, lui donner du sens et communiquer avec ses pairs. L'apprenant lorsqu'il apprend une langue va donc devoir structurer les nouvelles informations afin qu'elles acquièrent du sens. Ainsi Croisile (2009) affirme que :

Plus une information aura été élaborée, organisée, structurée, plus elle sera facile à retrouver. Prenons un exemple : l'organisation en catégorie hiérarchisée facilite massivement le rappel d'un nombre d'information.

Nous pouvons donc imaginer notre zone de stockage comme une immense toile verbale où chaque unité aura des liens avec d'autres unités. Ces liens sont donc multiples et plus ils seront organisés, structurés plus l'information sera disponible par la suite. Cela signifie que le rappel d'une unité lexicale sera plus simple si celle-ci a été acquise lors de tâches complexes incluant une organisation et structuration à divers niveaux (forme et sens).

Pour conclure, nous sommes d'accord avec Jean Tournier (in Chini, 2005 :111) pour dire que « le lexique n'est pas un catalogue de mots et d'expressions, le lexique est avant tout une fabrique dont il faut connaître les procédés de fabrication. » Aussi, en prenant en compte ces données, quelles stratégies d'enseignement du lexique seraient pertinentes ? Et quelles sont les stratégies mises en place par l'apprenant pour acquérir des savoirs ?

Chapitre 5. Didactique du lexique

Le lexique, rappelle Calaque (2004) « apparaît aux enseignants comme un objet difficile à maîtriser (Leeman 2000) que l'on ne sait pas vraiment traiter sinon comme complément à autre chose (écriture ou lecture de textes par exemple) » en effet « le lexique constitue un ensemble ouvert et autonome dont il est difficile de donner une description systématique et simple » (Niklas Salminen 97, 13)

Ce chapitre 5 sera consacré à définir des éléments issus de la didactique du lexique : la sélection du vocabulaire, l'accès au sens ainsi que l'apprentissage enseignement du lexique.

1. *La sélection du vocabulaire*

1.1. *Des besoins relatifs*

Nous n'avons jamais besoin d'un mot quelconque, de « n'importe quel » mot, mais toujours de celui-là et pas d'un autre. Bogaards (1994 : 122)

Tout professeur de langue devant enseigner du lexique, se posera invariablement la question de « quel lexique enseigner ? » et la réponse sera inévitablement : « celui dont ses apprenants ont besoin. ». Dans le cas de l'enseignement du français langue étrangère, les besoins sont plutôt généraux, il ne s'agit pas d'apprendre le vocabulaire d'une discipline comme ce pourrait être le cas en FLS. La question du lexique à enseigner en est d'autant plus complexe. Nous pouvons tout d'abord évoquer la question de la variation et de la norme (Cuq & Gruca, 2005 : 82), en effet l'enseignant et plus généralement l'institution enseigne un français qui n'est autre que la représentation qu'ils se font de la norme. Nous pouvons également mentionner l'utilité des mots à apprendre. Dans le *Français Fondamental* : l'utilité a été déterminé en fonction de la fréquence d'apparition des mots dans des discours ordinaires.

Dans le cadre de notre analyse, puisqu'il s'agit d'appropriation lexicale pour des niveaux B1 et +, nous considérons comme cité dans le CECR (2001 : 88-89) que plus le niveau est élevé plus le lexique connu se doit d'être étendu, précis et maîtrisé. D'autre part, les Alliances Françaises organisent et dispensent des cours de FLE débouchant fréquemment sur une évaluation certificative : examens de DELF et DALF reconnus internationalement, les besoins lexicaux se centrent alors plus spécifiquement sur un lexique général qui a pour but de s'accroître, de se détailler et de se préciser car « pour

pouvoir lire ou parler d'un sujet particulier il faut connaître des unités lexicales spécifiques » Bogaards (1994 : 120).

1.2. L'étendue du vocabulaire d'un apprenant

Dans sa langue maternelle un locuteur aura en moyenne 50 000 mots dans son répertoire selon Aitchison (cité par Van Der Linden, 2006). Concernant un apprenant de langue avancé, il aurait en sa possession 10.000 mots (ibid.).

Van Der Linden (2006) précise que la mesure de l'étendue lexicale d'un apprenant de L2 s'est d'abord réalisé de manière purement quantitative en procédant à des estimations basées sur des tests de connaissances d'échantillons de mots tirés du dictionnaire. Or chaque dictionnaire n'est pas en capacité de renfermer tous les mots d'une langue, le résultat de ces études ne pouvaient donc être fiables. A cette conclusion nous pourrions également ajouter une interrogation : la mesure quantitative des mots que possède un apprenant de L2 est-elle pertinente et représentative de ses connaissances lexicales ? Van der Linden (ibid.) répond par la négative. Elle évoque ainsi le concept de « connaissances profondes » renvoyant à l'aspect qualitatif de la connaissance lexicale. Effectivement le fait de connaître un mot est relativement complexe : de nombreux termes sont polysémiques et de plus les connaissances que l'on peut avoir d'un mot peuvent être actives et/ou réceptives. Cela signifie qu'un apprenant de L2 pourra avoir une connaissance relative/partielle d'un mot : il connaîtra son usage dans un certain contexte mais en méconnaîtra d'autres, il pourra également comprendre un vocable en réception mais ne pas (savoir) l'utiliser en production. Les connaissances lexicales profondes réfèrent donc à une connaissance plus étendue et précise du mot et de ses divers contextes d'utilisation. A titre d'exemple un fusil en français désigne une arme à feu mais il désigne aussi un outil servant à aiguiser les couteaux. Des recherches (ibid.) ont ainsi révélé que des apprenants de L2 dont le niveau était très avancé possèdent moins de connaissances profondes que les locuteurs natifs.

Cela s'explique sans aucun doute par le fait que le locuteur natif est confronté à une infinité de situations/ d'expériences lui permettant une appropriation profonde des lexies de sa langue. Pour un apprenant il s'agira donc de recréer ces expériences dans le but d'acquérir au fur et à mesure de son apprentissage des connaissances lexicales qui se

clarifieront et s'amplifieront. Par conséquent, dans le cadre de notre travail, nous nous intéresserons particulièrement à l'aspect qualitatif que revêt l'apprentissage lexical.

1.3. La compétence lexicale

Selon Tréville & Duquette (1996 : 15) connaître un mot impliquerait divers aspects, tels que :

- Pouvoir en donner une définition
- Etre capable de le situer dans un système : par exemple ses relations paradigmatiques (synonymes antonymes, etc.)
- En connaître divers emplois (ou de nouveaux emplois)
- Avoir connaissance de ses propriétés distributionnelles, en termes de combinatoire : sémantique, syntaxique et discursive.
- Etre conscient que certains mots fonctionnent majoritairement en complémentarité d'autres mots.

Selon le CECR la compétence lexicale suppose que l'apprenant de langue maîtrise trois types de savoir. En effet il doit conjuguer un savoir lexical, c'est-à-dire connaître le fonctionnement du système, au savoir-faire pragmatique, puisqu'il doit utiliser correctement le lexique en termes phonétiques, lexical, sémantique, syntaxique et pragmatique et il doit également intégrer un savoir-faire culturel puisqu'il doit être en capacité de comprendre et de se faire comprendre dans un contexte culturel spécifique, en d'autres mots il doit faire preuve d'une capacité interculturelle. De ce fait la connaissance et la maîtrise du lexique regroupent divers actes distincts devant se coordonner et se compléter.

Cependant cette compétence lexicale renvoie à une dimension relativement utilitariste du langage et dans notre cas nous nous intéressons aussi à son aspect esthétique. Aussi, dans un article traitant de l'évaluation de la compétence lexicale au sein des écrits créatifs en FLE, Maizonniaux (2014), rappelle que le CECR s'appuie sur deux aspects du lexique, à savoir : l'étendue et la maîtrise. Elle souhaite y ajouter un troisième aspect nommé « associations » ayant pour but de prendre en compte les associations entre unités lexicales réalisés par les scripteurs d'un texte en L2. Cet aspect permet de renvoyer à la compétence que possède l'apprenant scripteur pour notamment associer des unités

lexicales dans un but esthétique (figure de styles par exemple), ou dans le but de produire un effet sur le lecteur (rendre un texte crédible, créer un effet de surprise, etc.). Maizonniaux (ibid.) souligne que ces éléments « relèvent de l'apport personnel de l'apprenant ».

Ce nouveau critère nous intéresse particulièrement pour notre travail, dans la mesure où il permet d'évaluer des comportements linguistico-littéraires et/ou artistiques dans la narration, nous semblant encore peu appréciés dans l'enseignement/l'évaluation du/en FLE. Selon nous, cela permet de revaloriser des compétences développées au sein de pratiques littéraires en langue : ces compétences touchant indubitablement un type de maîtrise langagière peu développée dans les programmes de FLE. D'autant plus que ces connaissances et ces pratiques créatives sont pertinentes si l'on prend en considération les épreuves écrites du DALF C1 et C2 qui demandent à l'apprenant, lors des rédactions de productions écrites, de faire preuve de créativité et de littérarité.

2. L'accès au sens

2.1. Démarche sémasiologique vs démarche onomasiologique

Dans un premier temps il convient de se poser la question de l'accès au sens. Celui-ci s'effectue au travers de deux voies d'entrée : la démarche sémasiologique se démarque pour aller de la forme vers le sens, c'est-à-dire que le signe va être associé à un concept et la démarche onomasiologique effectue le chemin inverse puisqu'elle va du sens vers la forme : donc du concept vers le signe.

2.2. La sémantisation

Outre ces démarches d'entrée dans le lexique, la sémantisation représente les divers procédés qui permettront de comprendre un mot. De cette manière, pour accéder au sens d'un mot il est possible d'utiliser la L1 en cherchant une traduction proche ou une définition disponible en L1, d'utiliser la L2 en passant par la définition ou par des procédés tels l'utilisation de paraphrases, de synonymes ou d'antonymes. Enfin il est également possible de faire appel à des moyens non-verbaux tels les images, les gestes, le mime,

l'utilisation d'objets réels, il est enfin possible de combiner tous les moyens évoqués précédemment. Notons tout de même que les moyens non-verbaux restent des moyens annexes, agissant en complémentarité de la sémantisation verbale. Il est donc important de ne pas les ériger en un modèle spécifique d'accès au sens.

2.3. Les dictionnaires

Mortureux (2008 :11-17) souligne les caractéristiques du dictionnaire monolingue : cet outil, représentant d'un sous-ensemble du lexique, créé et organisé par les lexicographes répond à une nomenclature spécifique : les mots apparaissent par ordre alphabétique, au masculin et singulier. Le dictionnaire se compose de mots pleins et de mots outils qui vont être définis à divers niveaux : phonétique (transcription), orthographique et se compose de paraphrases définitionnelles exposant les valeurs sémantiques du mot en illustrant avec des exemples ou des citations (qui font office de brèves mises en contexte).

Galisson (1991) rappelle, quant à lui, que le dictionnaire, notamment monolingue tient une place controversée pour certains grammairiens, didacticiens, linguistes mais aussi pour certains enseignants. Selon ce professeur et linguiste, les dictionnaires servent actuellement comme outils de dépannage mais pourraient devenir des outils d'apprentissage si leurs formats et structures étaient revisités. Concernant le dictionnaire monolingue, il est à privilégier et symbolise un outil favorisant l'autodidactie des apprenants. Cuq & Gruca (2005 : 123) rappellent que dans une vision didactique, l'autonomie de l'apprenant passe par la disparition progressive du guidage, ou du moins de la nécessité du guidage. Avec l'outil dictionnaire l'apprenant peut donc tendre vers un apprentissage autodirigé.

En ce qui concerne le dictionnaire bilingue, s'il représente lui aussi un outil de dépannage, il lui est reproché son caractère réducteur en raison de la notion d'équivalence qu'il suppose. Effectivement le dictionnaire bilingue est critiquable dans la mesure où il entretient l'imaginaire de correspondances régulières des mots et des concepts d'une L1 à une L2. Celotti (2002 : 455-466) établit cependant que les dictionnaires bilingues répondent aussi aux aspects culturels d'une langue : cela ne se fait pas de manière

organisée mais plutôt tel un « pot-pourri culturel désordonné ». Cependant les gloses et encadrés sont bien présents dans le but de fournir des approfondissements *lexicoculturels*.

A propos de la traduction, puisque c'est le cas avec des dictionnaires bilingues, Thomas (1989), cité par Boulton (1998 : 77-87) a donné des preuves, issues d'expériences, permettant d'affirmer que la traduction n'empêche pas l'apprenant de penser dans la L2, et que de plus elle joue un rôle facilitateur dans la conceptualisation. Effectivement le lexique mental est composé de toutes les langues qu'un apprenant connaît, la mise en réseau des nouvelles unités connues se faisant au sein d'un même système, la traduction peut mettre en synergie des termes en L2 ayant une correspondance particulièrement proche en L1. Nous estimons donc que si la traduction n'est pas le seul moyen d'accéder à la compréhension d'un terme, elle peut cependant être sollicitée pour favoriser la compréhension.

Pour résumer, nous adopterons la thèse de Galisson défendant l'utilisation du dictionnaire monolingue dans le cours de FLE, nous admettons aussi l'utilisation de dictionnaires bilingues. Si nous acceptons le fait que leurs structures pourraient être revisités ils ne nous semblent pas moins des outils appréciables offrant des variétés d'informations à propos du mot (phonétique, orthographique, grammatical, syntaxique) et proposant des éléments de *lexiculture*. Ils symbolisent de ce fait une aide précieuse à l'appropriation lexicale dans une démarche sémasiologique ou onomasiologique visant également l'acquisition de stratégies d'apprentissages autodirigés.

3. Apprentissage et enseignement du lexique

3.1. Les stratégies de l'apprenant

Lorsqu'un individu apprend une langue il met en place des mécanismes, plus ou moins conscients, dans le but de s'approprier des connaissances. Nous exposerons à continuation une typologie de ces stratégies décrites par Tréville & Duquette (1996 : 73-78). Selon ces auteurs il existe deux types de stratégies d'apprentissage : des stratégies directes et indirectes :

Les stratégies directes rassemblent des actes en lien direct avec l'objet d'apprentissage. En leur sein, nous trouvons les « stratégies mnémoniques » regroupant les procédures et tactiques qu'utilise l'apprenant pour mémoriser et se rappeler d'une

information : création de liens mentaux, utilisation d'images, de son, de ses cinq sens ; les « stratégies cognitives » réunissant les procédés visant à manipuler et transformer l'information au travers d'actes empiriques, logiques et/ou en structurant l'information; enfin les « stratégies compensatoires » faisant référence à des actes dont le but est de contourner ou résoudre la difficulté (deviner, demander de l'aide, simplifier, recourir à la L1, utiliser des synonymes)

Les stratégies indirectes se centrent moins sur l'objet d'apprentissage que sur l'apprenant et son aptitude à mettre en place des astuces permettant une acquisition significative des nouvelles informations. Nous y retrouvons les « stratégies métacognitives » en lien avec le contrôle du processus d'apprentissage (attention, révision, organisation, planification et évaluation); les « stratégies affectives » mobilisant les processus d'autocontrôle des émotions négatives et positives (réduire son stress, s'encourager, être à l'écoute de soi); enfin les « stratégies sociales » combinant divers actes comme le questionnement, la coopération et l'empathie.

Ces stratégies très diverses s'orientent vers un même objectif: réaliser un apprentissage signifiant.

3.2. Techniques d'enseignement/apprentissage du lexique

Van Der Linden (2006) souligne que depuis une quarantaine d'années les linguistes appliqués s'intéressent particulièrement à mettre en lumière la méthode la plus efficace pour apprendre des mots. Nous exposerons donc à continuation quelques-unes de ces approches ayant pour but l'apprentissage/acquisition du lexique, testées empiriquement et évoquées respectivement par Tréville & Duquette (1996), Van Der Linden (2006), Médioni (2009) et Lieury (2011) :

- **Le mappage sémantique** (Tréville & Duquette, 1996 : 66) : il s'agit d'une technique semi-contextualisée rassemblant trois types de procédés : regrouper, organiser et imaginer. Cela doit se faire sous la forme d'une « carte sémantique » (image) créée par les apprenants et ayant pour but de visualiser toutes les catégories (champ sémantique) se rattachant au mot en les organisant en ensemble.
- **Key Word Method** (Van der Linden, 2006) ou **technique du mot clé** (Tréville & Duquette, 1996) : Se référant aux travaux de Paivio & Desrochers (1981) et de Pressley & all (1982), ces auteures exposent cette « méthode » permettant de retenir

efficacement un mot en L2. Cela consiste pour l'apprenant à chercher dans sa langue maternelle un mot avec une sonorité similaire, dans le but de construire par la suite une association sémantique et visuelle. A titre d'exemple si un apprenant français souhaite retenir le terme anglais *parrot* (*perroquet*) il pourra choisir le terme Pierrot dont la sonorité est proche, ensuite il créera un lien entre *Pierrot* et *perroquet* qui aura du sens et sera imagé (« le Pierrot et le perroquet sont multicolores et drôles ») lui permettant de retenir efficacement le mot *parrot*.

- **L'ancrage** (Van der Linden, 2006) : l'auteure s'appuie sur des recherches réalisées à partir des années 1980 démontrant que la mise en réseau du mot à apprendre, sous la forme de champ sémantique, de présentation de sa forme sonore et/ou orthographique et/ou sa signification permettait une meilleure acquisition de celui-ci.
- **La démarche inductive et active** (ibid.) : Van der Linden défend la thèse de Schouten-van Parreren, à savoir que la participation active de l'apprenant constitue un atout pour un apprentissage de qualité. Cela implique que des tâches impliquant une démarche inductive où les apprenants devront inférer le sens d'un mot appréhendé en contexte seront particulièrement efficaces. Par corrélation, nous estimons que l'engagement de l'apprenant (usage autonome des outils à sa disposition, demande explicite d'aide) dans la recherche de la signification d'un terme qui n'a pas pu être deviné est à privilégier.
- **Le rôle du son et des images** (ibid.) : Cette approche rappelle les procédés mis en place dans les stratégies mnémoriques citées ci-avant. En effet elle vise à la sollicitation de deux canaux perceptifs : l'ouïe et la vue : se basant sur le fait que la forme du mot est double (forme écrite/forme orale) renvoyant à un ou plusieurs référents dans le monde réel, elle stipule que la mémorisation du mot passe par deux voies : forme verbale (son) et l'image (symbolisant le référent). La combinaison du son et de l'image représenterait donc une aide à l'apprentissage et à la mémorisation. Cependant cette approche présente des limites puisque de nombreuses locutions possèdent un sens abstrait.
- **La fresque effervescente** (Medioni, 2009) : Lors de la réception de nouveaux mots de vocabulaire les apprenants peuvent être sollicités par l'enseignant à l'oral. Une approche à l'écrit peut s'avérer aussi pertinente. C'est le cas de la fresque effervescente où les apprenants sont invités à noter sur un grand support papier tout ce que leur inspire un mot, un titre, une image, etc. Nous notons que l'effervescence peut

fonctionner à l'oral en proposant un thème et en laissant les apprenants s'exprimer librement.

- **Les combinaisons** (ibid.) : Il s'agit d'extraire des fragments dans un texte qui fait partie d'un corpus proposé, puis de les combiner pour donner de nouveaux énoncés qui seront intégrés dans l'écrit.
- **Par le projet** (ibid.) Medioni s'appuie sur l'expérience de Wilson et Brandsford et de leurs conclusions, à savoir que l'implication personnelle de l'apprenant dans des tâches significatives est corrélée à l'efficacité de l'apprentissage. Lorsque ces tâches s'inscrivent dans un projet cela favorisera d'autant plus les traces mémorielles.
- **L'apprentissage multi-épisodique** : Lieury (2011 : 23-26) démontre qu'apprendre différentes facettes sémantiques d'un mot dans des contextes variés permet une mémorisation efficace. Cette hypothèse a été corroborée par une recherche-action menée par un enseignant de français. Ce professeur de français (LM) a mis en place des activités autour d'un texte se déclinant en cinq étapes. La première phase correspond à un premier contexte d'apprentissage impliquant la découverte de mots cibles, leur catégorisation syntaxique, l'extraction de synonymes hors contexte de ces termes puis de synonymes correspondant au contexte. La deuxième phase coïncide avec un deuxième contexte d'apprentissage consistant en un rappel grâce à un indice : le mot-cible devra permettre le rappel des synonymes ou inversement. La troisième phase (et troisième contexte d'apprentissage) résulte d'un travail commun visant à la compréhension des expressions du texte à partir de sa lecture collective. La quatrième phase (quatrième contexte d'apprentissage) se révèle être une tâche individuelle de catégorisation sémantique correspondant aux cinq sens et est suivie d'une mise en commun pour en extraire le thème principal. Enfin la cinquième phase (ou cinquième contexte d'apprentissage) s'avère être un exercice de rappel suivi d'une correction collective. La conclusion de cette expérience réalisée avec de nombreuses activités sur le vocabulaire et expressions d'un texte est que l'utilisation de contextes d'apprentissage et de tâches variés est particulièrement efficace.

Nous notons l'importance accordée au contexte, en effet l'apprenant n'étudie pas des unités isolées mais « un réseau de termes reliés entre eux par diverses relations de sens. » (Lavoie, 2014). Médioni (2009) souligne aussi la nécessité de proposer des activités

de réception (input) avant de passer à des tâches de production (output). A ce sujet, Jean-Georges Plathner (2008 : 27-44) parle de « conscientisation » ou approche « consciente » qui se définit en ce qu'elle donne aux apprenants l'occasion de se concentrer sur la forme et ainsi de prendre conscience des traits de la langue cible. (Cette méthode consciente s'inscrit dans l'enseignement par le traitement de l'input, approche pédagogique proposé par Van Patten.) Par conséquent les activités de réception (input) tels la démarche inductive et active, l'ajout de son et image, la fresque effervescente, ou encore la phase 1 de l'apprentissage multi-épisode permettent à l'apprenant d'une L2 de récolter activement de nouvelles données et à leur octroyer du sens en utilisant des connaissances déjà acquises. Le traitement explicite de l'input (intake) : mappage sémantique, ancrage, combinaisons, phase 2,3, 4, 5 de l'apprentissage multi-épisode, sera préférablement à réaliser dans un second temps.

Ces différentes méthodes d'enseignement du lexique semblent posséder un caractère ludique et s'intégreraient aisément dans un dispositif ludique et créatif. C'est pourquoi dans le prochain chapitre nous nous intéresserons aux ateliers d'écriture créative

Chapitre 6. L'atelier d'écriture créative

Nous dédions ce chapitre à des notions théoriques rattachées directement ou indirectement au dispositif mis en place et permettant selon nous une acquisition notable du lexique. Le choix de l'atelier d'écriture créative pour favoriser cette acquisition symbolise un choix réfléchi. En effet nous considérons, de la même manière que Bogaards (1994 : 188) que :

Le vocabulaire n'est pas appris pour lui-même mais comme un moyen au service d'un but.

Pour un apprentissage puissant, ce « but » doit être suffisamment motivant, et il nous semble qu'une tâche favorisant une expression subjective authentique et impliquant ainsi fortement le participant aura une efficacité particulière.

1. Les ateliers d'écriture

Il serait vain de vouloir donner une définition de l'atelier d'écriture. En effet, il n'existe pas un atelier d'écriture archétypal mais des pratiques d'ateliers très diverses qui ont été rythmées par les préoccupations littéraires, sociales et pédagogiques de leurs temps et de leurs créateurs.

1.1. Courants d'atelier d'écriture en France

Nous nous appuyons sur le travail d'Isabelle Rossignol (1996) pour une présentation succincte des sept grands mouvements d'atelier d'écriture en France, en en mentionnant les traits définitoires nous paraissant essentiels. Cette partie ne se veut pas exhaustive.

Le mouvement Freinet : après la première guerre mondiale, Célestin Freinet s'est intéressé à des questions pédagogiques, ses préoccupations se concentraient sur un enseignement qu'il voulait moins directif et sur un changement du statut de l'élève qu'il voyait alors comme un enfant devant s'exprimer et s'enrichir de sa propre vision du monde. Le lieu d'apprentissage devient alors un laboratoire où les élèves produisent des textes libres sur des domaines variés tout en prenant en compte le destinataire du texte, et la socialisation de ce dernier (correspondance, journal, etc.). L'objectif de cette pédagogie est que l'enfant devienne un être libre, valorisé, développant sa spontanéité et fabriquant des objets « vrais ».

L'ouLiPo (L'ouvroir de Littérature Potentielle) : s'inscrivant dans le courant de la pensée structuraliste et en contrepied du mouvement artistique du surréalisme, ce mouvement s'intéresse à l'aspect sémantique de la langue. En effet l'écriture doit être

abordée comme une science exacte. En mimétisme avec les mathématiques, l'écriture doit être régie par des formes fixes, une conscience accrue et l'absence du hasard. Ainsi les contraintes d'écritures apportent un cadre pédagogique permettant d'organiser la pensée et par extension l'écriture.

Le groupe d'Aix : Les professeurs formant ce groupe, en organisant des sessions d'écriture dans un cadre universitaire, se sont questionnés sur la place de l'enseignant, la forme du cours, les pratiques scripturales et l'évaluation de l'écrit littéraire/créatif et sur l'utilité de l'atelier d'écriture.

L'association Elisabeth Bing : l'approche d'E. Bing est issue de sa propre expérience traumatique de l'écriture qu'elle a vécu à l'école primaire. Ses travaux s'inscrivent dans une démarche expérimentale auprès d'enfants au sein d'un institut médico-pédagogique. Cette enseignante, se démarque par son refus de la norme scolaire et par extension elle refuse également de théoriser son travail. Sa technique se caractérise par sa centration sur le sujet puisqu'il s'agit de retrouver « l'identité de son langage », et se base sur la volonté de n'envisager l'écriture qu'en tant qu'acte intime ou subjectif avec pour finalité artistique : l'« écriture de l'intériorité » (Rossignol, 1996 : 66)

Le Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN) est un mouvement créé après la première guerre mondiale par des pédagogues dont Freinet, Languevin, Wallo, qui proposent de repenser le modèle éducatif. Les ateliers d'écriture proposés par le GFEN sont divers mais supposent plusieurs caractéristiques communes, notamment le fait de prendre en compte les écrivains et leur nécessaire implication en tant que sujet. Par extension, de prendre en considération le fait que les ateliers vont transformer la personne qui y participe, qu'il s'agit donc d'une « auto-socio-construction » : les participants tendent à être autonomes, agissent et se construisent socialement. En bref, cela suppose une démythification de l'enseignant, de son pouvoir et une centration sur l'apprenant/participant.

Le travail de Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer se fondent notamment sur un des enjeux centraux de l'écrivain selon Ricardou : connaître les mécanismes de l'écriture. Effectivement l'acte d'écrire est considéré comme une pratique s'enseignant et s'apprenant, et non comme un savoir-faire inné. Oriol-Boyer dans ses ateliers met ainsi en œuvre la théorie de son confrère en divisant le texte sous deux domaines : le pôle idéal correspondant au sens, au signifié et le pôle matériel concernant les rimes, le signifiant.

Ces pôles vont être envisagés comme des moyens de fabrication du texte et de ce fait vont représenter l'étape/l'activité précédant et permettant l'écriture.

La société Aleph écriture : d'abord association en 1985 puis société à partir de 1991, elle est le fruit du travail de trois enseignants de lettres qui souhaitaient se nourrir des pratiques scripturales des différents courants précédant en les approfondissant. Effectivement tous trois considéraient que les ateliers de Bing, du GFEN et de Ricardou ne fournissaient pas une pratique satisfaisante menant à l'écriture. Ils proposent donc une progression par étapes avec la particularité d'effectuer une médiation : c'est-à-dire une réflexion collective sur des aspects techniques durant le temps d'écriture. D'autre part, ils intègrent la notion de « lecture au positif » (Rossignol, 1996 : 103) c'est-à-dire une lecture induisant des retours axés sur les effets du texte. Cette société préconise également la lecture des grands auteurs, la réintégration du sujet dans son écrit et par extension dans son histoire, et le fait que l'on écrit dans le but d'être lu.

Pour synthétiser, ces grands courants semblent offrir des pratiques diverses centrées sur des objectifs distincts : Freinet propose une écriture libre, L'OuLiPo une écriture fortement structurée, Bing une écriture que nous nommerions de thérapeutique, Ricardou & Boyer ainsi que la société Aleph paraissent plus centrés sur une écriture littéraire. Par conséquent nous considérons que le type d'écriture et les activités précédant la phase d'écriture dépendront du public visé et peuvent prendre en compte divers aspects cités ci-avant (libre, structurel, thérapeutique, littéraire). Nous retenons néanmoins des caractéristiques communes à ces ateliers : la centration sur l'écrivain, la démythification du professeur, le savoir écrire résultant d'une pratique, ainsi que la socialisation des textes. Nous nous intéressons particulièrement à l'approche de Ricardou favorisant les mécanismes de l'écriture organisée sous deux pôles (idéel/matériel) : ceux-ci nous paraissent pertinents puisqu'ils renvoient à deux aspects de la langue (signifié/signifiant) primordiaux pour un apprenant de langue.

1.2. Structure de l'atelier

Nous considérons l'espace de l'atelier comme un laboratoire fournissant des outils (supports) dans le but que l'artisan (l'écrivain) crée son objet (le texte).

A l'instar de Monte (in Neumayer, 2003 : 11-16) il nous paraît primordial d'instaurer un climat d'écoute et de partage ainsi que de développer un environnement

verbal ; de réaliser un travail sur la langue ; de permettre que l'écrivain construise un rapport personnel à l'écriture ; de mettre en place des outils favorisant le déblocage permettant au participant de sortir de la voie sans issue que symbolise le : « je ne sais pas quoi écrire » ; et enfin d'envisager l'écriture comme un processus et un projet.

Dans les faits, ces éléments impliquent notamment que l'animateur crée une séquence pédagogique organisée et supposant des supports, des outils, des activités sur la langue, une consigne d'écriture et un enchaînement réfléchi et logique entre chaque étape de la séquence pédagogique. Il devra aussi aménager l'espace de l'atelier : configuration de l'espace et des interactants de manière à ce que celui-ci soit propice au partage et à l'écoute : dans ce cadre une disposition où les participants et l'animateur possèdent tous une vue d'ensemble, où ils peuvent se regarder et interagir librement nous paraît pertinente. Enfin, il devra penser à intégrer les productions dans un projet plus global.

De plus, la problématique soulevée par Berthelot (2011 : 52-54), à savoir l'insécurité linguistique dont peut souffrir l'écrivain qui rédige dans une L2, amène à plusieurs considérations intéressantes : tout d'abord travailler sur des textes d'écrivains dont le français n'est pas la L1 peut agir comme un désinhibant : en effet, il n'est pas nécessaire d'être un locuteur natif pour écrire dans une langue, de ce fait la complexité langagière n'est pas un frein, dans l'absolu, à l'écriture. D'autre part, corriger à l'excès le texte du participant dans une volonté de formater son écrit à une langue normée n'est pas une démarche efficace. Effectivement, la production de l'écrivain sera signée de son statut d'apprenant de L2, et au-delà de lui donner une empreinte particulière cela manifeste également son identité langagière à un moment donné. Par conséquent l'essentiel est que le texte soit intelligible et non qu'il se confonde avec celui d'un scripteur natif. Enfin nous adhérons au discours de Berthelot (ibid.) qui envisage l'atelier d'écriture comme un lieu idéal où la lecture et l'écriture symbolisent un couple harmonieux, tout en voyant les pratiques collectives d'écriture comme un moyen de collaborer et de se confronter à autrui dans un climat positif.

Pour toutes ces raisons, les textes littéraires, ou extrait de textes d'écrivains francophones ou étrangers auront avantage à faire partie des supports déclencheurs qui amèneront par la suite le participant à écrire. Il sera également attendu de l'animateur qu'il propose des activités collectives et qu'il ne s'efforce pas de corriger à l'excès les productions des écrivains. Ainsi l'atelier est un espace d'échange, dans notre cas en langue française, et la correction ne reste que secondaire car l'objectif premier de l'atelier d'écriture est bien d'écrire. L'acquisition du français ne devient qu'un corrélat à l'atelier :

parce que l'apprenant souhaite écrire, dire, exprimer, produire, il va utiliser la langue française. La langue (sa syntaxe, sa grammaire, son lexique) représente donc un outil au service de l'expression. Paradoxalement, il nous semble que c'est ce besoin d'expression dans un domaine précis qui va amener le participant à ressentir la nécessité d'explorer le lexique.

1.3. L'écriture créative et le texte littéraire

Dans le CECR (2001 :52) faisant suite au domaine de la « production écrite générale » nous trouvons un tableau de descripteurs à propos de l'écriture créative. Cependant nous ne notons aucune définition de ce que pourrait être cette dernière. Dans le milieu institutionnel, l'« écriture d'invention » (Jacques & Raulet-Marcel, 2014 : 77-81) évoque des pratiques largement adoptées dans les lycées français et faisant l'objet d'une épreuve au baccalauréat. Cependant elle reste une pratique fortement codifiée puisqu'elle s'élabore en fonction d'un corpus et de consignes d'écriture stricte. Selon nous, il ne s'agit donc pas d'écriture créative tel que nous l'entendons.

Au vue de la difficulté de trouver une définition de l'écriture créative, nous nous sommes rendus compte que, comme pour l'atelier, il paraissait s'agir de pratiques diverses. Ainsi, Soulaf Hassan dans sa thèse portant sur la pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE (2017), a confirmé notre hypothèse. Effectivement, elle fait le constat d'une conception hétérogène et problématique de l'écriture ainsi que de pratiques fréquemment instrumentalisées ne considérant que peu l'aspect créatif pourtant mentionné.

De ce fait nous nous baserons sur des définitions du terme « créativité » afin de clarifier ce que l'on entend par « écriture créative » :

Dans une perspective psychanalytique, Winnicott (in Aubourg, 2003 : 23-30) considère la créativité comme une manière de vivre, en somme comme une posture du sujet face à la réalité extérieure. La création artistique, pour sa part, est entrevue comme une façon d'exprimer sa créativité. Selon Dosnon (1996) dans une vision pédagogique, la créativité serait une revendication de la spontanéité. Pour Cuq & Gruca (2005 : 189) l'écriture créative se réalise dans un espace libre, suscitant la créativité et est organisée sous la forme d'une progression. Pour en revenir à Dosnon, cette fois dans une perspective psychologique, la créativité :

Peut être définie par l'ensemble des mécanismes qui conduisent à des créations de produits nouveaux et originaux dont la valeur est reconnue dans le champ social. (Dosnon, 1996 : 9)

Enfin, toujours selon Dosnon (1996) cette créativité serait aussi : un mélange de productions d'idées nouvelles et d'idées acquises ; elle exploiterait successivement des processus conscients et inconscients ; elle serait dirigée par des critères de jugements esthétiques (fonction poétique du langage chez Jakobson), dans un climat non instrumentalisé, et présentant des aspects ludiques ; enfin elle serait accompagnée de l'émotion liée au processus créatif.

Au vue de ces données, nous concevons l'écriture créative comme une activité nécessitant une progression dans un espace où la liberté, l'approche ludique et le respect des affects sont de mise ; et où l'écrivain, par des mécanismes plus ou moins conscients, et par l'utilisation d'un jugement esthétique subjectif va créer, à partir d'objets nouveaux et d'objets acquis, une production originale et unique, destinée à être socialisée. Ajoutons que l'écriture est envisagée sous la forme d'une activité cognitive complexe puisqu'elle implique plusieurs procédés rédactionnels : planification, mise en texte, révision. (Hidden, 2013 : 34-35). Aussi, Krathwohl (2002) ayant revisité la taxonomie de Bloom définit la créativité comme étant l'acte mental le plus complexe.

Pour finir, nous considérons le texte littéraire comme un document authentique. Par ailleurs le concept de « dialecte littéraire » (Morcillo & Pélage, 2013 : 20) permet de faire allusion à des procédés correspondant à des moyens stylistiques adoptés par les écrivains (tournure de phrases, mimétisme de la parole orale, etc.) La notion de « fonction poétique du langage », théorisée par Jakobson implique de se référer à toutes les méthodes utilisées afin de consolider l'aspect esthétique d'un écrit : à l'aide, par exemple, de « figures de sens » (Robrieux, 1998) : comparaison, métaphore, métonymie, synecdoque ; de « figures de mots » (ibid.) : jeux lexicaux, jeux sur les sonorités et les ressemblances ; et de « figures de pensées (ibid.) : l'ironie, les figures d'intensité, les figures d'énonciation et de dialectiques. D'autre part l'utilisation du texte littéraire suppose invariablement une activité de lecture et Bogaards (1994 : 187) cite les conclusions de Nagy & Herman qui avancent que la lecture est un moyen simple et efficace favorisant un apprentissage indirect des mots et par conséquent un accroissement du vocabulaire.

2. Andragogie et importance du « sujet-personne »

L'andragogie symbolise la « science de l'éducation des adultes » (Médioni). D'étymologie grecque, ce terme a été incorporé par Houle en 1961 et Knowles en 1972. L'andragogie pourrait se résumer par le fait qu'elle accorde de l'importance aux objectifs de l'adulte se trouvant en situation d'apprentissage. Ce terme spécifique est né en opposition à la pédagogie, science de l'éducation des enfants. Nous souhaitons tout de même mentionner que les caractéristiques que nous allons mentionner pourraient, selon nous, s'adapter aussi à un public jeune puisque nous nous opposons à « l'âgisme », Reboulleau, (2019) initie un courant de pensée qui veut considérer l'individu en tant qu'être humain possédant des droits fondamentaux devant être respecté quel que soit son âge.

2.1. Andragogie

Selon Robineault (1984), enseigner à un adulte sous-tend diverses considérations. En effet, étant donné que l'adulte est un être autonome :

- Il est capable de connaître et identifier ses besoins
- Il est aussi en droit de définir de quelle manière il souhaite arriver aux objectifs d'apprentissage
- Il a le droit d'exprimer ce qu'il veut devenir
- Il possède des besoins fondamentaux, dont font partie l'appartenance, l'estime de soi, l'actualisation de soi
- Il doit clairement exprimer sa volonté

Notons que ces états de faits impliquent une motivation intrinsèque forte de l'apprenant-adulte et par extension suppose un intérêt accru.

Aussi, le rôle de l'andragogue se définit en tant qu'aide ou guide à l'apprentissage. Le cadre proposé par ce dernier devra rompre avec l'image traditionnelle de la salle de classe, lieu normé et normatif où les échanges sont régulés par l'enseignant d'une manière verticale. L'espace de formation s'organisera donc de manière à ce que l'apprenant adulte soit dans les meilleures conditions possibles et dispose des outils étant susceptibles de rendre son apprentissage efficace. L'andragogue devra de ce fait proposer une relation de type horizontale en étant à l'écoute des besoins et des objectifs poursuivis.

2.2. L'identité de l'écrivain

Cette brève exposition de l'andragogie, nous permet de rebondir sur certains points cités, notamment « ce que l'apprenant adulte veut devenir » et la considération de ses besoins fondamentaux tels que l'appartenance, l'estime de soi, l'actualisation de soi. Nous considérons que ces trois derniers éléments cités sont co-dépendants puisque l'appartenance, ou la définition identitaire va avoir un impact sur l'estime personnel et par conséquent sur l'actualisation de soi. Nous savons qu'une mauvaise estime de soi ou de son appartenance (identité) peut avoir un impact non négligeable sur l'apprentissage d'une langue étrangère (dans des cas extrêmes, spécialement dans des contextes migratoires : mutisme sélectif, violence relationnelle sont répertoriés). Nous estimons également, comme le mentionnent Cuq & Gruca (2005 : 85), que :

Une langue ça ne sert pas seulement à communiquer (...) ça sert tout autant, et peut être surtout à s'identifier.

Cela est d'autant plus vrai que chaque langue, au-delà d'être un système linguistique normé, est une façon d'appréhender le monde. De cette manière, si l'apprenant adulte va acquérir des savoirs et savoir-faire relatifs à la langue étrangère apprise, il est également important qu'il redessine les contours de son identité de locuteur-scripteur dans la L2. Nous démarquons de ce fait le « sujet-apprenant » du « sujet-personne » (Moore & Lee-Simon, 2005) qui :

Fait l'expérience qui consiste à chercher à connaître sa vérité par une mise à jour de sa singularité profonde. » (...) « La parole vraie », celle qui met en jeu les affects et les émotions, celle chargée de dimension subjective. (Berchoud, 2013 : 31)

Cet appel à la parole authentique et définitionnelle du locuteur-scripteur apprenant est d'autant plus pertinent si nous prenons en considération le commentaire de Niklas-Salminen (1997 : 28) concernant l'acquisition lexicale :

Selon un certain nombre de linguistiques, d'un sujet parlant à l'autre, le même mot n'a jamais exactement la même signification ni la même valeur expressive. Quand le locuteur apprend un mot, il tend à l'associer à l'expérience extralinguistique au cours de laquelle il l'a appris. Le mot est collé à l'image de l'expérience vécue et, par conséquent, il est affecté de toutes les adhérences qui vont avec l'expérience.

Enfin Bogaards (1994 : 98) mentionne que

Dans les processus d'apprentissage ce sont les tâches qui font appel aux contenus sémantiques et qui impliquent la personnalité de l'apprenant qui mènent aux meilleurs résultats. Cela explique pourquoi l'acquisition est une entreprise très individuelle.

Nous avons précédemment mentionné l'émotion qui accompagne le processus créatif. En effet l'écriture, et d'autant plus l'écriture créative, est une expression de soi, elle « révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière » (Barré de Miniac, 2015 : 21-22), nous devons donc considérer la singularité dont est porteur chaque scripteur. En effet lors de l'acte d'écriture, l'individu s'empare d'un moyen (l'écriture) pour exprimer sa singularité. Nous devons également accueillir l'individu dans sa dimension émotionnelle, car « toute émotion affecte simultanément notre corps, notre comportement, nos sentiments et notre mémoire » (Meunier, 2001) et étant donné qu'il n'est pas possible de tout mémoriser, le cerveau opère en sélectionnant les informations, notamment en fonction de la valeur affective et subjective que revêt l'événement.

3. Une approche ludique et créative

Cuq & Gruca (2005 pp.456-458) évoquent divers aspects positifs d'une approche ludique de l'apprentissage :

- Les activités ludiques permettent d'intégrer la dimension plaisir
- Met en valeur des aspects particulièrement important comme la connotation ou la polysémie des mots
- Supprime l'aspect pénalisant et rébarbatif
- Les jeux linguistiques et créatifs ont pour la plupart une inspiration littéraire
- Le jeu peut devenir un auxiliaire précieux dans l'acquisition d'une langue.

Selon Fenouillet (2003 :133) l'approche ludique peut augmenter l'intérêt porter à une activité. Pour Silva (2009) la créativité et le jeu seraient liés par l'expérience-flux (concept de Csikszentmihalyi) cette expérience se caractérisant par les situations/moments où le corps et l'esprit sont entièrement et volontairement mobilisés dans le but de « réaliser quelque chose de difficile et d'important » (Csikszentmihalyi, 2004 : 17 in Silva, 2009). Enfin, la créativité et le jeu enrichissent potentiellement les processus cognitifs et affectifs, ils peuvent alimenter l'estime de soi et la motivation (Silva, 2009). Par conséquent ces

conclusions nous apportent des informations sur les effets bénéfiques des activités ludiques et de la créativité visant l'acquisition/apprentissage, dans notre cas d'une L2.

Partie 3

-

Analyse

Chapitre 7. Méthodologie et analyse du dispositif

Ce septième chapitre traitera de la méthodologie du recueil de données et se consacrera à l'analyse de l'espace de l'atelier d'écriture créative et du dispositif.

1. *Méthodologie du recueil des données*

Ce travail s'attache à répondre à la problématique suivante : « les ateliers d'écriture créatives représentent-ils un dispositif efficace pour le développement de la compétence lexicale pour des niveaux B1 et + ? ». Pour cela, nous avons mis en place un dispositif d'atelier d'écriture créatif à l'Alliance Française de Malaga, comprenant une dimension ingénierique puisque ce dispositif supposait la création d'un guide pédagogique comprenant des fiches d'ateliers d'écriture à destination des enseignants de FLE et une dimension didactique/pédagogique puisque chaque séquence allait être mise en place sur quatorze séances hebdomadaires auprès d'un public d'apprenant de FLE justifiant au minimum d'un niveau B1. Afin de déterminer s'il y a ou non des traces d'acquisition lexicale au sein de l'atelier d'écriture créative nous définissons ci-après les outils conceptuels/théoriques puis méthodologique permettant de répondre à notre problématique.

1.1. *L'atelier d'écriture créative*

Nous notons quatre points centraux :

L'atelier d'écriture créative se voulait être un dispositif à la fois ludique et respectant la liberté et la subjectivité des participants, d'autant plus qu'il s'agit d'un public adulte. La prise en considération des attitudes de l'andragogue a été centrale pour définir le rôle de l'animateur.

➤ Le contenu didactique de chaque atelier, à savoir la composante linguistique et plus spécifiquement lexicale, était élaboré à travers une thématique. Chaque thème correspondant à une séance correspondait à un champ lexical, défini par le CECR pour des niveaux B1 à C1 ou à des types de textes (conte) ou de discours (monologue), ou de procédé artistique (une exposition).

➤ Les phases de l'atelier d'écriture créative :

🚦 Phase 1 : Réception de documents, fréquemment extraits de textes littéraires

authentiques : lecture individuelle, puis lecture à voix haute, explication d'éléments des extraits de textes en fonction des demandes des participants.

✚ Phase 2 : Extraction de mots, sur une base esthétique (les mots qui nous paraissent beaux)

✚ Phase 3 : Compréhension (à l'aide des dictionnaires et en interaction avec le groupe) puis mise en relation sémantique ou phonique des termes extraits des textes avec de nouveaux mots.

✚ Phase 4 : Réutilisation des mots et nouveaux mots de la phase 3 au sein d'une production écrite motivée par une consigne donnée par l'animatrice.

➤ L'utilisation récurrente de trois types de dictionnaires : dictionnaires unilingues, monolingues et dictionnaire des synonymes.

Nous formulons l'hypothèse que les différentes phases de réception, extraction, compréhension et réutilisation en production au sein de l'atelier, d'une manière ludique, avec l'appui de dictionnaires tout en respectant la liberté de l'apprenant adulte, favorisent significativement la mémorisation et l'acquisition lexicale.

D'autre part, afin de mettre en évidence les traces pouvant témoigner d'acquisitions lexicales, nous avons eu recours à deux types d'outils méthodologiques : les données visuelles et les données écrites. Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une observation participante dans la mesure où les données sont recueillies dans un dispositif que nous créons et mettons en place.

1.2. Les données visuelles

Les données visuelles sont toutes les données recueillies par la prise de notes au cours de chaque atelier. Elles sont dédiées à rassembler des informations relatives à des situations, commentaires, comportements au sein de l'atelier d'écriture créative mettant en évidence des éléments liés à l'acquisition lexicale. Ces données ne sont pas exhaustives dans la mesure où l'observation est effectuée par l'animateur. Ainsi le fait d'animer l'atelier a sans doute induit des « trous » dans l'observation. Notons que l'observateur se doit également d'être relativement objectif, donc plutôt descriptif dans les éléments qu'il relève, il se peut toutefois que des interprétations soient réalisées.

La tenue d'un journal de bord s'est avérée intéressante puisqu'elle a permis de graver sur le papier tous les éléments que nous avons jugé cruciaux et qui auraient rapidement été oubliés sans cet instrument. Cet exercice nous a semblé complexe dans la mesure où il est réalisé conjointement à une participation active. Ainsi certaines séances comprennent moins de notes que d'autres.

1.3. Les données écrites

Les données écrites recueillies ont été relativement prolifiques et hétérogènes. En effet elles comprennent à la fois :

Les données relevées au sein de l'atelier d'écriture créative, à savoir les traces des activités (brouillons) précédant la phase de production finale ainsi que les productions finales non corrigées et corrigées.

Les échanges informels sur un groupe intitulé « atelier d'écriture » créé sur l'application pour mobile, *WhatsApp*. Ce groupe a permis d'entretenir des échanges hors atelier avec les participants sur des aspects formels liés à l'atelier : heure, date, thématique, il a également permis de parler d'autres choses que l'atelier.

Les échanges par mails avec les participants, notamment pour la correction des productions que les écrivains envoyaient par voie électronique. Certains participants ont aussi utilisé cet outil pour exprimer des remerciements et faire des retours spontanés et subjectifs concernant les ateliers d'écriture mis en place.

Le livret de production, document formel, organisant et compilant les productions des participants à l'atelier.

Le questionnaire final en ligne, visant à recueillir des données. Ce questionnaire a été proposé en espagnol afin que les répondants ne soient pas freinés dans la compréhension. Dans la description du questionnaire proposé sur l'outil en ligne *Survio*, il a été explicité que les réponses attendues se basaient sur des jugements subjectifs et qu'il était donc espéré la plus grande part d'honnêteté. Etant donné que la relation avec les participants a été au-delà de la salle de l'atelier, et qu'il pouvait exister des biais affectifs, il a été mentionné que les réponses à ce questionnaire se devaient d'être anonymes et nous avons souhaité rappeler que les éléments tant positifs que négatifs pouvaient être mentionnés

étant donné que tout dispositif et tout enseignant pouvaient être faillibles. Finalement ce questionnaire composé de huit questions ouvertes et fermées, s'est intéressé aux raisons concernant l'apprentissage du français et la participation à l'atelier. Il s'est aussi focalisé sur les impressions des participants en ce qui concerne le renforcement et l'apprentissage/acquisition lexical, la manière dont ils se sont sentis au sein de l'atelier, les conclusions qu'ils feraient sur le dispositif d'atelier d'écriture et enfin sur ce qu'ils ont le plus aimé (thèmes, séquences, etc.) dans les divers ateliers.

2. *L'atelier*

2.1. *Construction de l'espace*

La manière dont est construit l'espace de l'atelier nous semble une donnée intéressante dans la mesure où il va contribuer à la création d'un certain climat et s'adapter particulièrement au public

L'atelier se déroulait les mercredis de 18h30 à 20h dans la salle portant le nom « Colette » en hommage à l'écrivaine Sidoni-Gabrielle Colette. Les tables ont été disposées afin de former un îlot rectangulaire. Cet agencement permettait aux participants d'avoir une visibilité sur l'ensemble de leurs collègues et de l'animatrice, de pouvoir déambuler autour de l'îlot en cas de besoin, d'avoir une proximité avec les autres écrivains : cela impliquait des échanges plus simples puisque chacun était relativement proche des autres. Cette disposition spatiale renforçait aussi l'horizontalité de la relation animatrice-participants. Ce type de relation lié à la présence d'un public essentiellement adulte, impliquait de prendre en considération leurs demandes/besoins ainsi que de les inclure dans certaines prises de décisions relatives à l'atelier et à leurs productions. La création d'un groupe *WhatsApp* intitulé « atelier d'écriture » participait à une ouverture de l'atelier proposé dans le cadre formel de l'alliance française à un espace plus informel puisqu'il nous était possible d'interagir sur ce groupe à partir de nos téléphones portables, ce groupe permettait, entre autre, aux participants de définir leurs besoins, de partager leurs commentaires, etc.

2.2. La rencontre avec le lexique

Dans la salle de classe, la rencontre avec un certain lexique sous-tend un choix d'entrées lexicales définies par les concepteurs de manuels de FLE s'appuyant sur des directives officielles (CECR) et sur des aspects didactiques (contenus lexicaux en fonction des niveaux) ainsi que sur un critère d'utilité puisqu'un apprenant a besoin d'un bagage lexical lui permettant de communiquer dans des situations authentiques qu'il pourrait être à même de rencontrer. Cela est d'autant plus vrai et nécessaire dans un cadre exolingue où l'apprenant n'est confronté que quelques heures par semaine à la langue apprise.

Le dispositif mis en place à l'AFM était proposé à des apprenants de niveau B1 au minimum et suivant pour la plupart un apprentissage « traditionnel » de la langue puisqu'ils assistaient à des cours de FLE soit à l'alliance française soit à l'école officielle de langue. Nous avons donc choisi de prendre le contre-pied de l'enseignement dit « utilitaire » ou instrumentalisé du lexique. Si l'objectif de communication nous intéresse évidemment, nous nous centrons plus spécifiquement sur le rapport subjectif que les participants peuvent entretenir avec la langue, et plus précisément selon un critère esthétique et/ou émotionnel. Ce choix s'incorpore dans une approche humaniste dans le sens où l'on cherche que le participant construise une parole individuelle, une parole authentique et non qu'il réponde à des attentes linguistiques formatées au sein de sa production écrite (par exemple : utilisation de certains temps/modes, usage de champs lexicaux demandés, etc.). Il nous semble effectivement que pour devenir un sujet dans une autre langue, le participant adulte doit également devenir un sujet dans l'apprentissage en conjuguant deux facettes de son identité : le « sujet-personne » et le « sujet-apprenant ».

De ce fait aucune liste de vocabulaire prédéfini à acquérir n'a été présentée. Après une lecture et compréhension des extraits de textes littéraires proposés, les participants étaient invités à piocher les unités lexicales qui leurs semblaient belles (graphiquement, phonétiquement ou conceptuellement/sémantiquement). Pour finir, les productions au sein de l'atelier ne débouchaient pas sur une évaluation sommative mais tendaient vers un projet destiné à socialiser les écrits créatifs des participants sous la forme d'un livret de productions.

3. *Le dispositif*

3.1. *Objectifs et contenus*

Dans le guide pédagogique des objectifs d'ordre linguistiques, pragmatiques, etc. correspondant à l'approche communicatives ont été formulés. Néanmoins l'objectif fondamental de cet atelier d'écriture créative a été de développer la compétence lexicale au travers d'une approche littéraire/artistique, en repositionnant le participant en tant que « cré-acteur », c'est-à-dire créateur d'un objet, tout en étant acteur de son apprentissage.

Je me suis essentiellement appuyée sur deux ouvrages :

- Neumayer O. & M. (2003) *Animer un atelier d'écriture. Faire de l'écriture un bien partagé.* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Bara, S. ; Bonvallet, A.-M., Rodier, C. (2011) *Ecritures créatives.* Grenoble : PUG

Ils m'ont inspiré certaines thématiques ou certains processus d'atelier d'écriture. Je me suis aussi inspirée de ma propre expérience de l'atelier d'écriture créative, option proposée dans le cadre de la deuxième année de Master FLES et dirigée par Alain Chartier.

Les supports proposés étaient variés (audio, photo, exposition, textes) et il s'agissait toujours de documents authentiques. Les participants pouvaient s'exprimer librement, évoquer leurs besoins, leurs intérêts, leurs sentiments à propos des textes, ainsi que s'exprimer sincèrement dans les activités et dans leurs écrits. Il n'y avait pas un « conditionnement » à produire un objet selon des normes rigides ni un « contrat didactique » à respecter. Néanmoins, un cadre était mis en place à travers des consignes d'écriture qui se voulaient relativement vastes et qui pouvaient être enfreintes. En effet, je disais explicitement aux participants qu'ils n'étaient pas obligés de suivre la consigne. Des modèles d'écriture étaient également proposés afin que les écrivains ne se sentent pas perdus. Il est d'ailleurs intéressant de noter que lors des premières séances ils les ont utilisés puis ensuite abandonnés au profit d'une écriture plus libre. Enfin des activités précédant l'écriture étaient proposées : elles visaient à la confection de ce que je nommais symboliquement le « bagage de vocabulaire » qui permettait ensuite l'écriture en y piochant certains mots. En effet, nous avons tendance à croire qu'il faut avoir quelque chose (de génial, de magnifique, de surprenant) à dire pour écrire. Et c'est une grande erreur, selon moi, qui mène beaucoup d'individus à la peur de l'écriture, ou à l'idée de son inutilité : « je n'écris pas car je n'ai rien d'intéressant à raconter ». Il semble finalement que

ce sont les mots qui mènent aux idées, aux sensations, aux émotions, et celles-ci qui à leur tour mènent à l'écriture. Le dicton « c'est en mangeant que vient l'appétit » est véritablement approprié pour l'acte d'écrire puisque c'est en écrivant que vient l'imagination. C'est parce que j'ai tels et tels mots et telle image, ou tel thème qui m'est proposé que je vais commencer à écrire. Et c'est à ce moment-là que je reviens à moi : à mes sensations, à mes sentiments que je vais tisser à l'intérieur d'une histoire imaginaire ou imaginée, ma propre histoire, mes propres pensées, mes propres convictions. Nous estimons donc que l'on écrit pour savoir ce que l'on a à dire.

Pour finir l'enchaînement des ateliers suivait la logique de l'enseignement d'une langue, c'est-à-dire en partant du plus proche pour aller au plus abstrait. Ainsi les deux premiers ateliers intitulés *Mon portrait* et *Ma langue maternelle* étaient centrés sur la présentation écrite des apprenants d'un point de vue physique ou psychologique pour le premier et sur leur rapport à leur langue maternelle pour le second : des thématiques les touchant/impliquant personnellement. Les ateliers suivant recouraient à des thèmes (*Le voyage*), des genres (*L'absurde*, *Le petit conte étiologique*) à des types de discours (*Monologue*), aux sonorités (*La mélodie des mots*), à écrire ses propres réflexions en relation à un thème (*L'écriture*) ou à partir du discours, récit, parole ou point de vue d'un « autre » (*Sur les pas d'Albert Camus*, *La maison de mes grands-parents*, *L'exposition Sub R(2)*).

3.2. Activités de manipulation lexicales

Etant donné qu'il s'agissait d'un atelier d'écriture créative destiné à un public d'apprenants de FLE de niveau B1 et +, j'ai décidé d'adapter les activités réalisées avant la phase d'écriture. Une partie de ces activités se centre sur la manipulation des mots/expressions/phrases appartenant à des auteurs francophones dans la grande majorité et extraits des supports : textes, audio ou inspirés d'un imaginaire personnel et lié au support (photos, exposition). Au vue de ce travail, l'atelier peut être assimilé à un laboratoire où les unités lexicales sont disséquées afin de prendre conscience de leur anatomie : sens, son, graphie.

Les séances d'atelier d'écriture s'organisaient autour d'un cheminement récurrent précédant le passage à l'écriture : l'introduction qui représentait un temps de brainstorming lié à la thématique, l'approfondissement, puis la construction et l'accroissement du

« bagage de vocabulaire » comprenant l'extraction de matière (des unités lexicales) souvent issue des extraits de textes distribués, enfin le travail sur cette matière sous la forme de catégories idéels et matériels. Le terme « bagage de vocabulaire » que j'ai choisi d'utiliser dans ce cadre se voulait symbolique, en effet il désignait l'importance donnée à l'extension de la connaissance du vocabulaire dans l'objectif d'écrire. Ainsi, de la même manière que le voyageur va remplir sa valise d'objets nécessaires, utiles voire moins utiles à son voyage, l'apprenti-écrivain devait remplir son bagage d'unités lexicales pour mener à bien l'aventure que représente l'écriture.

L'exercice proposé dans la phase « accroissement du bagage de vocabulaire » conviait le participant à rechercher (à partir d'un terme choisi préalablement) au minimum trois mots dans le « pôle des idées » et trois mots dans le « pôle des sonorités ». Pour bien visualiser le type de travail dont il s'agit, voici un exemple :

Mots choisis	Pôle des idées	Pôle des sonorités
<u>Voyage</u>	Valise, train, dépaysement	Page, sage, adage
<u>Exotisme</u>	Lointain, Nouveau, beau	Séisme, judaïsme, pragmatisme

Ce type d'exercice s'inspire du « pôle idéal » correspondant au sens, au signifié et du « pôle matériel » correspondant aux rimes, aux sonorités et donc au signifiant. Ces deux pôles sont issus de l'approche adoptée par Jean Ricardou. Nous avons cependant préféré les transformer en « pôle des idées » ou « pôle des synonymes » pour certains ateliers et en « pôle des sonorités » car nous supposons que cette terminologie serait plus claire et donc plus compréhensible pour les participants. Enfin ce travail sur la langue implique d'aborder deux aspects des relations intrinsèques (Bogaards, 1994 : 71) qu'entretiennent les unités lexicales : le premier élément représente le sens et le deuxième la forme. Cet exercice permet donc de conscientiser que plus nous connaissons la particularité de termes précis (synonymes) ou de champs lexicaux plus nous sommes en capacité de verbaliser des idées, concepts, de manière fine et précise ou d'utiliser adéquatement les termes issus d'un même champ lexical. Il permet également de prendre en compte l'aspect sonore et esthétique que renferme le langage (les sons, les rimes, la mélodie) relatif à la perception auditive et pouvant créer des effets poétiques. Dans les faits, en observant les brouillons des participants chaque séance supposait le recourt à un minimum de 15 mots pleins (peu connus, connus ou nouveaux) et/ou unités lexicales.

Nous avons également exposé des méthodes d'enseignement du lexique dans le chapitre 5 du cadrage théorique, nous soulignerons donc ci-après la corrélation entre ces méthodes et des activités proposées lors des séances d'atelier d'écriture créative :

L'apprentissage multi-épisodique exposé par Lieury implique un apprentissage en diverses étapes incluant une découverte des mots cibles, leur catégorisation grammaticale, une recherche de synonymes hors contexte puis dépendant du contexte où le mot a été trouvé. D'autres activités variées suivaient. Nous avons conclu que l'apprentissage multi-épisodique exposait l'apprenant à des contextes d'apprentissages et à des exercices variés. Concernant le dispositif mis en place à l'AFM, il entretenait quelques points communs avec l'apprentissage multi-épisodique. Il est ainsi intéressant de noter que lors de la majorité des séances un travail était réalisé sur des mots empruntés aux supports proposés. Cette recherche décontextualisait les unités lexicales puisqu'elles étaient « arrachées » à leur contexte d'origine et était suivie par un travail sur la synonymie puis sur la recherche de mots ayant des sonorités communes. Les termes étaient ensuite re-contextualisés dans les textes produits par les participants. Ces 3 phases si elles ne sont pas aussi poussées que les cinq étapes proposées par Alain Lieury, permettent de rencontrer des UL en contexte, de les décontextualiser, comprendre leur signification (si besoin), travailler sur leur forme sémantique et phonique puis de les réutiliser.

Le mappage sémantique évoqué par Tréville & Duquette (1996 : 66) est une technique qui vise à regrouper, organiser et imager les mots de vocabulaire sous la forme d'une carte sémantique. Dans l'atelier dénommé « la mélodie des mots », les participants devaient choisir un objet (exemple : un ordinateur) qui allait être décrit de façon subjective. Une des activités de cet atelier consistait à effectuer un mappage sémantique selon deux grandes catégories données : Les participants ont ainsi été invités à chercher et classer tous les termes se rattachant 1. A la composition de l'objet qu'ils avaient préalablement choisi et 2. A toutes les sensations que pouvaient procurer cet objet : les 5 sens (ouïe, vue, odorat, toucher, goût) ayant été mentionnés en amont pour remplir ces catégories. Cet agencement se réalisant sur une feuille A3 : le nom de l'objet choisi y avait été noté au milieu, du côté droit de la feuille les écrivains rapportaient les composants et sur le côté gauche les sensations. D'autre part si l'objet et les termes étaient choisis subjectivement par les participants, les deux catégories avaient été proposées par l'animatrice. Par la suite les participants devaient choisir, en fonction des mots qu'ils avaient déjà, une sonorité qui ponctuait leurs textes et chercher de nouveaux mots ayant cette sonorité. Cette

construction de champs sémantiques que supposait cette activité, reposait à la fois sur des relations associatives issues de connaissances objectives (les composants de la télé sont le téléviseur, la télécommande, etc.) ainsi que de l'expérience collective et subjective : les sensations personnelles/subjectives liées à cet objet (« relax, calme, nostalgie, bruyante (parfois) »)

La technique de la fresque effervescente citée par Médioni (2009) consiste en l'expression libre de ce qu'inspire un mot, un titre, une image. C'est ce qui a été réalisé durant l'atelier dont la thématique était le voyage. Effectivement la séance a débuté avec la présentation du thème : le voyage puis les participants ont été invités à penser à des voyages qu'ils avaient effectués et à ce que le terme « voyage » leur inspirait. Il leur a été proposé de fermer les yeux et de dire quand ils en avaient envie ces termes qui les renvoyait au « voyage ». Le début de cette activité a débuté par un silence, personne n'osant se lancer mais à partir du moment où un participant a initié l'exercice en prononçant un mot, les autres ont suivi. L'expression étant libre, cela a donné quelques chevauchements mais l'activité a bien fonctionné et après l'effervescence orale les participants ont pu noter à l'écrit sur une feuille A3 dont le centre comportait le mot « voyage », tous les mots qu'ils souhaitaient y rattacher. Finalement chacun d'entre eux a été invité à prendre un mot qu'ils avaient choisi et à expliquer pourquoi. Nous avons également mis en place cette méthode dans l'atelier destiné à écrire un conte étiologique sur la naissance de la parole. Lors de cette séance les participants ont ainsi réalisé deux fresques effervescentes à partir du mot « parole » inscrit au milieu d'une feuille A3 et du mot « silence » inscrit sur une deuxième feuille A3. Néanmoins pour ce deuxième atelier, la consigne était plus restrictive étant donné qu'ils devaient chercher des termes synonymes voire proche des termes travaillés. Il s'agissait donc d'un travail plutôt objectif et non subjectif comme dans l'atelier sur le voyage.

La technique d'ajout de son ou d'images pour l'apprentissage lexical, évoquée également par Médioni (2009) a été utilisée dans deux ateliers, le premier visant à écrire dans la peau d'Albert Camus, le second visant à une production sur notre rapport à l'écriture. Selon la méthode citée par Médioni l'ajout du son ou des images doit se faire en lien avec une unité lexicale spécifique (associer l'image d'un chien au mot « chien » par exemple) alors que dans le cadre des ateliers, nous l'avons utilisé dans l'objectif de créer un univers. Ainsi l'écoute d'un document audio (*Youtube*) comprenant les commentaires de Philip Glass et la lecture d'un extrait des cinquièmes noces d'Albert Camus : « l'été à

Alger» nous a permis de nous plonger dans la ville natale de l'artiste depuis sa perspective. Les participants ont écouté deux fois le fichier audio et ont été invités à noter tous les mots qui les touchaient/intéressaient. A la suite de cette activité et après une réflexion en groupe sur le contenu de la vidéo, des photos d'Alger et d'Albert Camus ont été disposées sur l'îlot et les écrivains étaient conviés à noter près de chaque photo tous les mots ou expression que celle-ci leur suggérait. Le but final de l'atelier étant de choisir une photo à partir de laquelle ils allaient écrire en se positionnant en tant qu'Albert Camus.

L'atelier se centrant sur le thème de l'écriture a suivi un procédé similaire : l'écoute d'une lecture d'un extrait de l'angoisse de Milan Kundera (extrait disponible sur *Youtube*) où l'artiste évoque son angoisse de la disparition du livre papier au profit du format numérique. Les participants ont écouté deux fois le support audio et ont été invités à noter tous les mots/expressions/phrases qui les touchaient/intéressaient. Après cette activité, une réflexion en groupe a été lancée sur le thème de la lecture, de la bibliothèque et les participants ont pu partager les mots qu'ils avaient retenus.

Si ces deux ateliers ne suivent pas la méthode de l'ajout du son et de l'image tel qu'évoqué par Medioni, ils s'appuient sur des documents audio et des images favorisant l'appréhension d'un univers particulier et des mots le constituant et le façonnant. Ils permettent aussi de prendre conscience de la puissance de certains mots/phrases/expressions et de la possibilité de donner un sens particulier à une image en la liant à une histoire subjective. Nous avons donc jugé opportun de les mentionner ici.

La technique des combinaisons, également citée par Médioni, renvoie au fait d'intégrer un extrait de texte d'un écrivain à sa production, en somme de tisser entre une écriture étrangère (l'écrivain) et l'écriture personnelle (l'écrivain). C'est une méthode qui a été mise en place dans deux ateliers déjà mentionnés : celui portant sur la thématique du voyage ainsi que celui reprenant la perspective d'Albert Camus. Dans le premier atelier, les écrivains ont été invités à choisir une citation sur le thème du voyage, qu'ils intégreraient à la fin de leur récit sonnait ainsi comme une sorte de conclusion ou de morale. J'ai tout de même noté que la consigne pouvait être trop restrictive, et que leur laisser l'option de placer librement l'extrait choisi dans leurs textes aurait pu être plus approprié. Dans le deuxième atelier, les écrivains ont d'abord été amenés à écrire un texte avec la consigne suivante :

Décrivez une scène/un moment que vit Albert Camus, à partir de la photo de votre choix. Soit vous vous placez en tant qu'Albert Camus

en utilisant le « je », soit vous parlez de lui à la 3^{ème} personne du singulier : « il »

Puis ils ont été conviés à choisir un extrait de texte d'Albert Camus, parmi les 5 proposés et de procéder à une réécriture visant à l'intégration du passage de l'écrivain dans leur propre écrit. Cet exercice a été très bien reçu et cette séance a été particulièrement appréciée par les participants.

Pour résumer, cet exposé non exhaustif des activités de manipulations lexicales ponctuant les diverses séances d'atelier permet de se rendre compte : D'une part de l'aspect ludique de ces exercices, le jeu augmentant l'intérêt (Fenouillet, 2003 : 133) et favorisant l'implication cognitive (Silva, 2009). D'autre part, du fait qu'ils s'intègrent dans une démarche didactique réfléchie visant l'appropriation lexicale. Enfin, la variété des supports et des activités favorise la mise en place de divers types de stratégies de l'apprenant (Tréville & Duquette, 1996 : 73-78) dans le but d'acquérir de nouveaux items.

3.3. Les outils : dictionnaire, fiche

La démarche mentale [de l'apprenant] consiste à décontextualiser le mot à chaque occurrence pour mieux en cerner le sens particulier donné par chaque nouveau contexte et pour le rattacher à ses divers champs sémantiques. Tréville & Duquette (1996 : 73)

Les dictionnaires, comme nous l'avons mentionné dans la partie théorique, répondent à une nomenclature spécifique (ordre alphabétique, etc.) et apportent des connaissances phonétiques, orthographiques, sémantiques ainsi que des exemples. Le dictionnaire bilingue propose une ou des traductions qui peuvent symboliser un rôle facilitateur dans la conceptualisation (Thomas, 1989 cité par Boulton, 1998 : 77-87), il offre également des contenus lexicoculturels. Nous avons conclu qu'ils représentaient des outils appréciables apportant des variétés d'informations, et permettant le développement de stratégies d'apprentissage autodirigés.

De plus, si nous reprenons les points cités par Tréville & Duquette (1996 : 15) pour justifier la connaissance d'un mot, le dictionnaire est en capacité de répondre à une

partie de ces éléments, notamment : donner une définition, en donner divers emplois, donner à connaître ses propriétés distributionnelles, le situer dans un système (spécialement pour le dictionnaire des synonymes) et parfois d'induire la complémentarité qui existent entre certains mots (qui fonctionnent majoritairement ensemble).

Ainsi, nous avons jugé utile, lors des séances d'atelier d'écriture créative de toujours laisser à disposition sur l'îlot, trois dictionnaires monolingues *Le petit Robert*, deux dictionnaires bilingues *Larousse espagnol-français français-espagnol* et un dictionnaire des synonymes *Larousse* : le nombre de dictionnaires mis à disposition dépendait des dictionnaires disponibles, cela explique la présence d'un seul dictionnaire des synonymes et de seulement deux dictionnaires bilingues.

Grâce au journal de bord tenu tout au long des séances d'atelier d'écriture créative j'ai pu noter que les participants utilisaient régulièrement les dictionnaires mis à leur disposition, afin de réaliser les activités proposées, notamment pour la recherche de synonymes pour le « pôle des synonymes » ou « pôle des idées » selon les séances. J'ai aussi observé qu'ils ont rapidement utilisé leur téléphone portable pour faire des recherches sur des dictionnaires en lignes. Etant donné que la version papier du dictionnaire demande une certaine patience pour trouver le terme recherché, l'utilisation du dictionnaire en ligne paraissait répondre à une urgence à se procurer le terme adéquat. Par la suite, et au vue de la difficulté qu'ils avaient à trouver des termes avec des sonorités identiques (afin de remplir le « pôle des sonorités »), j'ai pu les aiguiller vers des recherches en ligne avec pour objet « mots terminant par ... ».

Le dictionnaire symbolise un outil de dépannage, une aide à la sémantisation mais ne représente pas un outil d'apprentissage, comme l'avait déjà mentionné Galisson. L'usage libre et régulier de trois types de dictionnaires dans l'espace de l'atelier, parfois sous une perspective ludique, a permis de familiariser un peu plus les participants à leur utilisation. Les apprenants de langue utilisent communément le dictionnaire bilingue, cela est peut-être moins vrai pour le dictionnaire unilingue, et d'autant moins pour le dictionnaire des synonymes qui permet pourtant d'étendre son vocabulaire, d'affiner son expression et également d'alléger un texte écrit en évitant les répétitions.

Chapitre 8. Analyse

Ce chapitre 8 portera sur la présentation du public et le rappel de ce que l'on entend par « compétence lexicale », nous nous consacrerons ensuite à l'analyse des productions des écrivains sous plusieurs axes.

1. Donnée contextuelles et théoriques

1.1. Description du public

Chaque séance d'atelier d'écriture créative étant indépendante des autres, il n'y avait pas d'impératif à être assidu et donc à y venir régulièrement. De plus l'accès à l'atelier était gratuit, il n'existait donc pas non plus de pression d'ordre économique : à savoir vouloir rentabiliser un investissement. Ainsi les premières séances ont vu bien plus d'écrivains que les suivantes, certains participants n'ont pas continué à venir aux séances pour des raisons diverses : personnelles (naissance), professionnelles (manque de temps, horaires inadaptés) ou peut-être tout simplement parce qu'ils ont ressenti que les ateliers ne leur convenaient pas.

Je vais donc décrire le public formant ce que j'appellerai le « noyau dur » dans la mesure où ils sont régulièrement venus aux séances. Ils étaient au nombre de sept : un homme et six femmes ayant entre 25 et 55 ans. L'une était française (N.) et tous les autres espagnols. Il s'agissait de N., L., J.M., R(1), M(1), M(2) et R(2).

N. est une française de 55 ans, retraitée elle est venue s'installer à Malaga avec sa fille cadette qui a 17 ans et suit sa scolarité dans un lycée de Malaga. Elle avait entendu parler de l'atelier par l'intermédiaire de L. et J.M. qu'elle connaissait et fréquentait en dehors de celui-ci.

L. est une espagnole de 30 ans, elle a auparavant vécu quelques mois en France et souhaite être enseignante en école primaire à Malaga et se confronte à la difficulté de trouver un poste dans ce secteur malgré sa réussite aux concours d'enseignement. Elle suit des cours de français de niveau B2 à l'AFM.

J.M. est un retraité espagnol de 57 ans passionné de vélo, il pratique le cyclisme quotidiennement ainsi que lors de voyages nationaux et internationaux. Il étudie le français à l'Ecole Officielle de Langue, structure publique, dans un niveau B1 mais il participe également à des ateliers de conversation en français de niveau B2.

R(1) est une espagnole de 25 ans qui suit des cours de niveau B2 à l'AFM, elle a vécu en France un an dans le cadre d'un travail en tant que jeune fille au pair dans une famille française.

M(1) est une espagnole de 25 ans passionnée par le monde artistique : elle tient un blog où elle publie ses créations littéraires, a créé un court métrage et participe à des événements cinématographiques tels que le festival de cinéma de Malaga. M(1) a donc une relation spéciale avec la littérature et l'art, et elle suit également des cours de français de niveau B1 à l'AFM.

M(2), espagnole, est une enseignante de français (collège) de 53 ans, elle ne suit pas de cours à l'AFM mais a entendu parler de l'atelier d'écriture créative et a décidé d'y participer. J'estime qu'elle a largement un niveau B2 en français.

R(2), espagnole de 29 ans a déjà obtenu le niveau B2 du CECR après avoir suivi des cours à l'AFM mais elle ressent que son niveau de français a baissé et pour cela elle a souhaité participer à cet atelier.

1.2. La compétence lexicale

Après avoir présenté succinctement le public participant à cet atelier d'écriture créative et avant de commencer l'analyse des productions sous la perspective de l'appropriation et de la maîtrise lexicale, nous souhaitons rappeler ce que nous entendons par « compétence lexicale », concept notamment proposé par le CECRL (2001). De la même façon que cet outil de référence, nous estimons que cette compétence requiert les trois types de savoirs suivants : un savoir lexical (fonctionnement du système), un savoir-faire pragmatique (utilisation correcte en contexte) et un savoir-faire culturel (compétence interculturelle), auquel nous ajoutons, à l'instar de Maizonniaux (2014) un aspect esthétique qu'elle nomme « associations ». Cet aspect renvoie au fait d'associer des unités lexicales dans le but de produire un effet esthétique (figures de style par exemple) ou dans le but de produire un effet (la surprise par exemple) sur le lecteur. Ces derniers « relèvent de l'apport personnel de l'étudiant » (Maizonniaux, 2014). L'analyse de l'appropriation lexicale se réalise selon deux axes : l'étendue, c'est-à-dire la quantité de mots et d'unités lexicales connus ainsi que la maîtrise renvoyant à la qualité de la connaissance : ainsi selon Tréville & Duquette (1996 : 15) connaître un mot signifie pouvoir le définir ; être capable de le situer dans un système, par exemple paradigmatique : synonymes, antonymes ; en

connaître divers emplois ; avoir connaissances de ses propriétés distributionnelles ; être conscient que certains mots fonctionnent majoritairement avec d'autres mots. De notre côté, nous ajoutons à cette maîtrise la compétence lexicale vue par le CECRL (2001) ainsi que l'aspect d'associations proposé par Maizonniaux (2014).

Etant donné qu'il nous paraît très complexe de mesurer l'étendue du nouveau vocabulaire connu par les participants et que cet axe d'analyse nous paraît peu pertinent puisque la compétence lexicale est en perpétuel mouvement, les connaissances d'un mot connu ou d'un nouveau mot pouvant être affiné, approfondi. Nous préférons, de ce fait, l'analyse sous l'axe de la maîtrise, c'est-à-dire selon un aspect qualitatif, en utilisant les éléments inclus dans cet axe et cité ci-avant incluant les références au CECR ainsi que se référant aux travaux de Tréville & Duquette et de Maizonniaux.

1.3. La norme

Le rapport à une norme de langue [parfaitement] écrite, orthographiquement et syntaxiquement n'a pas fait l'objet d'un critère valorisé, critiqué ou évalué au sein de ce dispositif d'atelier d'écriture créative. Il était très clair pour les participants que l'intérêt de l'atelier et de l'activité d'écriture résidait dans le jeu avec les unités lexicales, dans la créativité et dans l'expression. Bien évidemment les textes ont été revus orthographiquement et parfois syntaxiquement dans un souci de compréhension. Je réalisais majoritairement ces révisions individuellement, en passant auprès de chaque écrivain en fin d'atelier ou bien en dehors de l'atelier, il m'arrivait aussi de réaliser une correction collectivement lorsque la demande provenait d'un participant et était exprimée à voix haute.

Par conséquent il n'était pas attendu non plus des écrivains une production qui aurait pu se confondre avec celle d'un scripteur natif. Nous tenons compte du fait que leurs textes sont teintés de leur statut de locuteur d'une L1 autre que le français. Et nous estimons que cette particularité participe de la création d'écrits singuliers et originaux.

2. Paramètres affectifs et identitaires

2.1. L'écrivain

A l'instar de Cuq & Gruca (2005 :85) nous estimons que

Une langue ça ne sert pas seulement à communiquer (...) ça sert tout autant, et peut être surtout à s'identifier.

En effet, la langue permet à un locuteur de se définir, de penser et de se penser. Apprendre une langue étrangère implique d'appréhender le monde d'une nouvelle façon puisque chaque langue est accompagnée d'une culture et d'une manière de percevoir son univers. Cet apprentissage nécessite alors de redéfinir son identité de locuteur-scripteur en L2. Nous estimons que pour construire un espace favorable à cette redéfinition, il faut dans un premier temps accueillir leur perception de la L1. Et c'est ce que nous avons tenté au travers de l'atelier *Ma langue maternelle*, deuxième séance proposée lors de ma pratique à l'AFM.

Dans leurs productions, les écrivains ont pu construire et verbaliser la manière dont ils appréhendaient leur langue maternelle :

M(1) a ainsi construit dans sa poésie un réseau symbolique et fortement affectif autour de sa langue maternelle, l'associant tour à tour à une « Maison éternelle » qui « prend[s] [sa] main doucement », à la « Tour de Babel » puis à un « Pilier ». Nous pouvons donc induire que l'espagnol (L1) symbolise pour M(1) un repère indestructible (pilier), immuable (éternelle) et réconfortant/sécurisant (maison).

Quant à M(2) elle paraît prendre plus de recul sur sa L1. En effet dans un premier temps elle avance des données plutôt objectives et descriptives :

Ma langue maternelle est très facile même s'il faut être très habile.

Il faut la garder, la surveiller mais pas l'enfermer.

C'est une langue de dérivation et on peut faire des détours mais à la fin retour à la simplicité.

Langue des avalanches, avec une grande quantité de branches.

Elle paraît donc plus détachée, en la considérant tel un objet, cependant dès la seconde phrase elle la personnifie à l'image d'un animal. Enfin la dernière phrase montre finalement un positionnement plus subjectif et impliqué : « langue des avalanches ».

2.2. La nécessité du projet

Chaque atelier avait pour finalité la production d'un texte original et personnel. Ces productions étaient socialisées en fin d'atelier à un niveau « intime » puisque chaque

écrivain lisait son texte devant le groupe. Cette socialisation des productions s'est étendue de la sphère intime à une sphère publique, avec leur consentement lorsque je leur ai proposé de créer un Recueil contenant leurs textes qui allait ensuite être disposé en libre consultation dans la médiathèque de l'AFM.

Même si ce choix de « publication » des textes au sein de l'AFM était motivé par le désir de partager ces productions originales et poétiques, il participait également à l'efficacité de l'apprentissage puisque celle-ci est liée à l'implication personnelle de l'apprenant dans des tâches significatives et lorsque ces tâches s'inscrivent dans un projet cela favorisera d'autant plus les traces mémorielles selon les conclusions tirées par Wilson et Brandford (Medioni, 2009).

Aussi cette option de rendre disponible les textes des écrivains à un public plus large que celui de l'atelier a été très bien reçu même si dans un premier temps il a pu créer une sensation de dérision. Ainsi J.M., participant de l'atelier a répondu avec humour dans le groupe *WhatsApp* dédié à l'Atelier d'écriture créative, à ma proposition de regrouper leurs textes dans un recueil : « Bonjour, tu peux utiliser ma production, gagner le Goncourt serait magnifique ». Si ce trait d'humour (ironie ?) souligne sa conscience de ne pas être un écrivain professionnel et démontre de l'autodérision, voire d'une insécurité quant à ses compétences d'écrivains, il n'en était pas moins heureux d'observer l'effet du projet final puisque plusieurs mois après il écrivait dans le groupe *WhatsApp* après que j'y ai publié des photos du recueil imprimé (dont il m'avait demandé un exemplaire papier) : « Bonjour, félicitations, c'est magnifique, merci ».

Nous parlons de nécessité du projet car l'atelier d'écriture créative vise à la production d'écrits authentiques. En effet les productions des écrivains ne sont pas considérées comme des produits de « simulation » mais comme des objets vrais visant à être socialisés puisqu'un texte est écrit pour être lu. Enfin la valorisation des écrits et par extension des écrivains qu'apporte ce projet est indéniablement un facteur de motivation : ils reconnaissent leur capacité et l'animateur reconnaît leurs compétences, quoi de mieux pour une implication solide dans le projet plus global qu'est l'apprentissage de la langue française ?

3. L'appropriation et la maîtrise

Dans les processus d'apprentissage ce sont les tâches qui font appel aux contenus sémantiques et qui impliquent la personnalité de

l'apprenant qui mènent aux meilleurs résultats. Cela explique pourquoi l'acquisition est une entreprise très individuelle.

Bogaards (1994 : 98)

3.1. Quel type de vocabulaire ?

Il nous paraît intéressant de nous pencher sur le type de lexique auquel font appel les participants de l'atelier d'écriture créative mis en place à l'AFM. En faisant un inventaire général du lexique choisi et plus précisément des mots pleins donnant un caractère spécifique au texte produit, nous nous rendons compte qu'il s'élabore fréquemment sous la forme de réseaux lexicaux liés aux émotions/sentiments : l'angoisse la peur, la joie, la nostalgie, la tristesse qui renvoie à des instincts primaires et innés de l'être humain ainsi qu' à des sensations : le plaisir, le bruit, le silence et à des concepts liés à la condition humaine : le temps, la liberté, la vie, la mort Nous pouvons donc observer le tableau ci-après qui contient certaines des unités lexicales et expressions liées à ces thématiques et intégrées dans leur récit par les écrivains lors de six séances d'atelier d'écriture créative :

Nom de l'atelier		Monologue (écrire un monologue à partir d'une image – fascicules théâtre – en se mettant à la place d'un des personnages de l'image)	La mélodie des mots (écrire à partir d'un objet – décrire un objet)	Sur les pas d'Albert Camus (écrire à partir d'une photo d'Albert Camus ou d'Alger point de vue interne ou externe)	L'écriture ... (exprimer sa conception de l'écriture)	La maison de mes grands-parents ... (écrire à partir d'un début de récit)	L'exposition Sub R(2) (écrire à partir d'une photo prise de l'exposition en se mettant à la place d'un des personnages de l'image ou en utilisant un point de vue externe)
Ecrivants	R(1)	Enthousiasme Ardeur Furieusement Dramatique Sans désir de rien Froideur Douceur Désillusion Une impasse de désespoir		Chaos Bruits Solitude (x2) Seul			
	L.	Le voyage de ma vie Surprenant Coup de foudre Emotions Fantasque Incertitude Impatient Rêveur	Emotions Libération Pensées Sensations Perception Sentiment Attraction Libre Evasion		Solitude Nostalgique Tristesse Joie		
	M(2)	Charme Enchantement Seul Tromper Piège Séduit	Cri Liberté Idéalisé Isolé Crie Ironise Isole Libère Idolâtrie Ironie				Nuit Isolé

Nom de l'atelier		Monologue	La mélodie des mots	Sur les pas d'Albert Camus	L'écriture ...	La maison de mes grands-parents ...	L'exposition <i>Sub R(2)</i>
Ecrivains	R(2)	Humour Drôle N'aimes pas T'ennuyer Catastrophique J'adore Ennui Honte	Sensations (x2) Sentiments Tristesse Nostalgie Bonheur Aimer			Rêve Paradis Bruyante Silence	Adore Aime Magnifique Plaisir
	J.M.		Besoin Nuit Froide Noire Plaisir Joies Relations sociales	Cinq sens Lentes Pénibles Graves Fortes Emouvantes Tristesse	Torture (moins) douloureux (aucune) angoisse J'aime	Cœur Enfance Bouleversé Silence grave et solennel Guillotine	Anxieux Je l'aime J'ai peur Nerveux Le sida
	M(1)		Seule Joyeuse tristesse Abîmées Brûlent Incendie Feu profane Noircir Âme	Quitter le monde S'installer dans le néant Lentes Pénibles Emouvantes Enterrement Tête de mort (x2) Cimetière Fossoyeurs Cadavres Nuit Ombre (x2) L'heure est triste Désir vague Mort (x2)	Silence Absence Cerveau Cœur Avenir Absent J'ai mal Je souffre Bistouri Autopsie Flamme		Aliéné Race humaine Rejetés Perdu l'espoir Perdu le futur Dérangés Epatés Le temps (x11) Les temps Abîmées Brulant L'heure est triste (x2)

Ce tableau nous permet plus aisément de réaliser des liens entre les différentes productions des participants.

On retrouve chez R(1), pour l'atelier *Monologue*, un champ lexical bien spécifique. Pour cette séance elle a choisi une photo dans un fascicule de présentation de pièces de théâtre où l'un des personnages tient un revolver. Son récit s'élabore ainsi autour de ce personnage féminin et autour du revolver. Tout le champ lexical qui se tisse dans ce monologue se réfère plus ou moins directement à la violence physique et affective et au drame qui l'accompagne. Drame émotionnel que la narratrice ressent et qui se montre marqué par l'impuissance qui l'habite : « je me retourne encore une fois sur une impasse de désespoir ». Cet ensemble lexical donne un récit déchirant et impactant. Dans son écrit produit lors de l'atelier *Sur les pas d'Albert Camus* le vocabulaire qu'elle emploie est plutôt centré sur la solitude du narrateur contrastant avec le bruit et le chaos ambiant. L., pour les ateliers *Monologue* et *La mélodie des mots*, dépeint dans ses récits un paysage émotionnel très positif, notamment avec la mention de l'expression « coup de foudre » ainsi que la surprise, la fantaisie, la rêverie et le concept de liberté. L'atelier *L'écriture* remet cependant sur le devant des sentiments de tristesse malgré la joie aussi mentionnée.

Il est intéressant de noter que M(2) est plus dichotomique dans ses écrits. En effet dans les ateliers *Monologue* et *La mélodie des mots* elle utilise dans chacune de ses productions des sentiments/concepts qui s'opposent : liberté, idolâtrie, charmer, séduire et isolé, ironie, tromper, piège.

En ce qui concerne J.M il est aussi parfois dichotomique (*La mélodie des mots*) en opposant des sensations connotées négativement : nuit, froide, noire à des sensations agréables : joie, plaisir. Dans d'autres récits, on retrouve un peu de tristesse (*Sur les pas d'Albert Camus*), l'expression de son rapport douloureux à l'écriture (*L'écriture...*), le cadre anxiogène lié à l'annonce de la maladie du narrateur (*L'exposition Sub R(2)*).

Dans le vocabulaire employé par R(2), on observe aussi des contrastes (*Monologue, la mélodie des mots*) entre des sentiments/sensations connotés positivement (humour, drôle j'adore, bonheur, aimer) et des sentiments/sensations connotés négativement. (T'ennuyer, catastrophique, tristesse, nostalgie). Dans d'autres productions (*La maison de mes grands-parents, L'exposition Sub R(2)*) les termes se référant aux émotions/sensations sont plutôt connotés positivement.

Enfin, le cas de M(1) est spécifique dans la mesure où elle écrit aussi dans sa L1, l'espagnol, qu'elle publie ses textes sur un blog et qu'elle est particulièrement attachée à la

littérature et à d'autres disciplines artistiques (notamment le cinéma). Il est donc intéressant de noter que dans les quatre écrits analysés, elle a abordé des thématiques/problématiques profondément primaires (et donc percutantes) tels que la mort (*Sur les pas d'Albert Camus*), la destruction par le feu qui apparaît notamment dans sa production de l'atelier *La mélodie des mots*, mais qui ressurgit également dans *L'écriture* (flamme) et dans *L'exposition Sub R(2)* (« brulant »). Dans son récit de *L'écriture*, il apparaît une violence à la fois physique (bistouri, autopsie) et émotionnelle (cœur) qui a pour conséquence une souffrance assumée par la narratrice : « j'ai mal, je souffre ». Dans sa production relative à Albert Camus, l'ambiance est très sombre, le narrateur évoque la mort nommément mais aussi symboliquement : « quitter le monde », « s'installer dans le néant » et il construit un champ lexical riche autour de ce concept, et nous retrouvons un terme particulièrement précis : « fossoyeur ».

La littérature étant un art elle peut donner lieu à l'expression de sensations/sentiments, de craintes primaires (vie/mort principalement), ou d'obsessions, d'angoisses personnelles (par exemple la figure de la mère qui revient de manière récurrente dans l'œuvre d'Albert Camus) ainsi que de désir, souhait, etc. Cette expression singulière nécessite la mobilisation d'un vocabulaire particulier facilitant la mise en place d'un univers singulier. Et nous avons pu observer ci-avant, que les apprenti-écrivains à l'image des écrivains sélectionnent des champs lexicaux spécifiques, afin de construire un environnement propre et révélateur soit d'angoisse personnelle (J.M. et son rapport à l'écriture), soit de perceptions personnelles (*L'Écriture*), soit basé sur leurs connaissances d'une œuvre ou sur ce qu'ils projettent d'une image/d'une personne/d'un personnage (*Monologue, Sur les pas d'Albert Camus, L'Exposition Sub R(2)*). Or nous savons que l'acquisition est une entreprise très personnelle et que l'implication de la personnalité des apprenants/participants dans une tâche favorisera l'appropriation. De ce fait, nous considérons que la construction d'univers lexicaux singuliers ne peut qu'impliquer l'accroissement et/ou le renforcement de leur répertoire lexical.

Nous observons également le recours à des éléments lexicoculturels. Ainsi J.M. mentionne les « pied-noir », terme faisant référence à l'histoire coloniale française en Algérie, dans son récit issu de la séance *Sur les pas d'Albert Camus*. Un autre concept *lexicoculturel* que nous pourrions mentionner est le terme de « race » employé oralement par M(2) lors de l'atelier *L'exposition Sub R(2)*, en effet ce mot a donné lieu à un débat sur l'emploi du mot *race*, *raza* en espagnol étant encore employé pour parler d'ethnies distinctes. Or, j'ai expliqué à M(2) que le terme *race* est péjoratif puisqu'il est lié à

l'idéologie raciale qui établit que certains groupes sociaux seraient génétiquement/socialement/culturellement supérieures. Je lui ai précisé qu'en français nous n'utilisons pas ce terme car il n'existe qu'une seule race : la race humaine.

3.2. L'écrivain, un ouvrier de la langue

(...) Les activités d'écritures combinées à la lecture transforment l'apprenant en « ouvrier de la langue et du texte » (Cuq & Gruca, 2005 : 188). En tant qu'« ouvrier » de la langue, l'apprenant mobilise alors ses connaissances lexicales parmi lesquelles des termes ou expressions rencontrés dans la lecture qui a précédé la phase d'écriture. On peut alors dire avec Courtillon que ce type de pratique qui permet à l'apprenant de choisir en partie son lexique, c'est-à-dire d'exprimer son intention de communication, seront très favorables à l'acquisition. (Maizonniaux, 2014)

La mobilisation d'unités lexicales empruntées au texte d'un autre est permis dans l'atelier par les activités de lectures ou d'écoute qui précèdent fréquemment l'écriture. Au sein de notre dispositif les participants étaient consciemment invités à emprunter des termes de ces extraits de textes. Dans une première partie nous allons nous attacher à montrer comment l'apprenant s'approprie ces unités lexicales « étrangères » au sein de sa production. Dans un deuxième temps nous évoquerons deux exemples de réutilisation d'unité précédemment utilisés dans des séances d'atelier postérieures.

Lors de la séance *Ma langue maternelle*, les écrivains ont eu accès à des extraits de textes d'auteurs francophones. Le premier exercice consistait à lire ces extraits et à noter sur un papier tous les mots et expressions qu'ils souhaitaient (qu'ils trouvaient beaux/impactant) M(2) a alors emprunté plusieurs termes dans deux extraits de textes différents :

Ma langue maternelle est l'amour Le silence est mon chant éternel
Si les mots sont de simples détours Mes poèmes sont mes bras fraternels. **Achour Fenni**

« Elle allume le poste radio, tourne le bouton, dérive de langue en langue. L'arabe la remue étrangement. Des expressions, des jurons, des mots doux, des gros, jaillissent d'elle en écho. Langue avalanche. Elle l'avale, joies et sanglots soudés. Elle fuit, tourne le bouton en tremblant. L'anglais la fauche avec la même violence. » Extrait de *N'Zid*, **Malika Mokeddem**

On retrouve, de ce fait, les termes soulignés dans sa production finale :

Ma langue maternelle est très facile même s'il faut être très habile.
Il faut la garder, la surveiller mais pas l'enfermer.
C'est une langue de dérivation et on peut faire des détours mais à la fin, retour à la simplicité.
Langue des avalanches avec une grande quantité de branche

Cet exemple d'appropriation d'unités lexicales provenant d'extraits de textes d'écrivains francophone a été régulièrement réalisée en début de séance. Cette méthode paraît probante pour la mémorisation de nouveaux items puisque nous allons voir ci-après que certains participants ont été particulièrement marqués par certaines unités lexicales.

Ainsi, dans l'atelier *La mélodie des mots*, les participants avaient réalisé lors d'une activité précédant la phase d'écriture, une recherche d'unités lexicales correspondant à l'objet choisi en se référant aux cinq sens : l'ouïe la vue, l'odorat, le toucher, le goût. Une semaine plus tard, dans l'atelier intitulé *Sur les pas d'Albert Camus*, et alors que le terme n'a pas été abordé de nouveau, J.M. mentionne dans sa production finale :

Brasserie des facultés. C'est mon endroit favori pour ressentir la vie urbaine. Ce soir je prends un café et j'utilise mes cinq sens pour la comprendre. (...)

Nous pouvons donc faire l'hypothèse que l'utilisation de cette unité lexicale a été motivée par sa mention et le travail réalisé dans l'atelier précédent. Si cette hypothèse est juste, cela signifie que l'activité réalisée dans le premier atelier mentionné s'est avérée suffisamment profonde et impactante pour que J.M. se souvienne et pioche cette unité lexicale dans son répertoire verbal.

Nous observons un phénomène similaire avec M(1). Durant la séance *Sur les pas d'Albert Camus*, et comme l'exercice le proposait, elle avait intégré un court extrait de texte de l'auteur, parmi ceux proposés, à son propre écrit. Voici une partie de cet extrait :

(...) parce que c'est le soir, que l'heure est triste et qu'il y a une sorte de désir vague dans le ciel.

Albert Camus

Trois séances plus tard (donc après environ 3 semaines) lors de la séance autour de l'exposition *Sub R(2)* elle utilisait la métaphore « l'heure est triste » trois fois au cours de son récit. Cette métaphore revenait comme un refrain ponctuant et cadencant son écrit :

L'heure est triste. Et on dirait que c'est parce que le soleil est sur le point de se coucher et d'abandonner cette terre.

(...)

L'heure est triste. Et même si cet écrit est en français, nous sommes à Madrid :
Fuera de servicio.

(...)

Parce que l'heure est triste, parce que l'époque est triste, changeons l'époque.

(...)

De la même manière que pour l'exemple précédant, nous faisons l'hypothèse que M(1) a suffisamment été impactée par la mention de la métaphore « l'heure est triste » pour s'en souvenir et souhaiter la réutiliser trois semaines plus tard. Nous estimons également que l'efficacité de cette « imprégnation » est due à un élément spécifique : M(1) aime la littérature et connaît certaines œuvres d'Albert Camus ainsi qu'au contexte situationnel : lors de l'atelier *Sur les pas d'Albert Camus* les participants avaient été plongé dans l'univers de ce dernier (extrait relu des Noces, photo d'Alger) et avait été invités à écrire en se fondant dans la peau d'Albert Camus.

3.3. Un dialecte littéraire

Nous avons mentionné que nous élargissons le concept de « compétence lexicale » à une maîtrise poétique qui s'effectue par des « associations » (Maizonniaux) et qui crée ainsi un certain « dialecte littéraire ». Ce type de discours, ou « dialecte » symbolise une certaine maîtrise de la langue ainsi qu'une faculté à jouer avec celle-ci. De ce fait, nous nous sommes attelés à réaliser un inventaire des figures de style (ci-après). L'utilisation de ces procédés stylistiques marque un éloignement de l'usage ordinaire de la langue et participe de la construction de l'esthétique d'un texte, elle permet également de produire un effet sur le lecteur tel que le plaisir de la lecture et permet une meilleure appréhension d'un univers particulier : symbolique d'un lieu, d'un thème, des ressentis. Ces procédés contribuent également à apporter de la vitalité et de l'émotion à un récit.

Écrivain	R(1)	R(2)	M(1)	M(2)	J.M.	L.	
F i g u r e s d e s t y l e	Personnification		« Maison éternelle, tu habites (...) et prends ma main doucement. (...) » « la fin se donnant la main avec le sens » « un couloir de ma mémoire » « La poésie traverse le langage »	« Il faut la garder, la surveiller mais pas l'enfermer » (la langue) « Il trie et crie des histoires de chaque pays. Il ironise et isole, en même temps il nous libère. » (l'objet télé)			
	Métaphore	« Je me retourne encore sur une impasse de désespoir »		« Maison éternelle, langue maternelle. » « Un rêve de lumière » « dans le néant » (la mort) « le bistouri avec lequel on fait l'autopsie de sa flamme » « Il faut allumer le ciel » « L'heure est triste »	« Le dernier cri de liberté » (la télé)	« Voilà le roi » (l'ordinateur) « C'est le miroir de mon loisir » « deux mondes antagoniques »	« Les chapitres de la réalité » « enfermer la tristesse » « solitude nostalgique »
	Accumulation (gradation)	« Avant j'avais de l'enthousiasme, de l'ardeur pour lui. J'ai pris furieusement mon revolver. »	« à une petite histoire personnelle, à une personnalité spécifique ou même à un lieu de rêve »	« Les histoires tournées au bout de l'histoire. Mais pourquoi une histoire ? A quoi ça sert une histoire ? »	« Des paysages, la nature, de belles vues » « La mer, le charme de la mer, l'enchantement de la mer, son ensorcellement. »	«	« Les émotions que je ressens sont fantasques, l'incertitude est énorme. »
	Anaphore			« le juste vengeur de son père, le vengeur d'une ombre. »			
	Parallélisme					« (...) eux discutent tranquillement, bien assis, bien debout ; Elles au contraire marchent vite, elles semblent toujours pressées »	
	Comparaison					« Une maison sans nom est comme une personne sans nom ou encore pire comme une personne sans tête à cause de la guillotine »	
	Epanalepse			« Je luttai, je luttai, je luttai » (x2) « Le temps glisse, le temps file » (x5)			
Oxymore			« Joyeuse tristesse »				

Nous notons des disparités dans le recours aux figures de style. En effet si M(1) montre une utilisation fréquente de cette stylistique – indubitablement liée à son intérêt et activité d'écriture dans sa L1- les autres participants recourent aussi souvent à des procédés littéraires. Nous constatons ainsi que les écrivains sont en capacités d'associer des unités lexicales afin de créer des personnifications, métaphores, accumulations, etc. Ces associations démontrent une certaine maîtrise de la langue et plus spécialement du dialecte littéraire.

L'effet sur le lecteur peut également se construire dans la structuration du récit. C'est ce que l'on retrouve dans l'une des productions de J.M. :

Je viens de recevoir un message, j'ai entendu la sonnerie. Je suis très anxieux de le voir. Malheureusement je ne peux pas le lire devant ma petite amie. Il ne faut pas qu'elle sache la vérité. Ce n'est pas le moment d'avouer ce qu'il m'arrive. Je l'aime, mais en même temps j'ai peur de la quitter.

Je pense à toute notre vie ensemble. Il y a beaucoup de scènes qui passent vite dans ma tête. J'essaye de lire le message en cachette, mais elle tourne son regard vers moi.

Je me demande ce qu'elle m'a écrit : oui ou non ?

Si la réponse est affirmative, je vais la quitter. Je deviens de plus en plus nerveux.

Je réussis à le lire, elle me dit « oui »

Je vais quitter ma petite amie ... La docteure m'a dit que je suis malade, le sida !

Ce texte saccadé composé de phrases relativement courtes se construit autour d'un objet : un message qui va constituer la trame de l'histoire. Ainsi le personnage principal et narrateur interne, vient de recevoir un message. L'effet de suspense est bien présent puisque le lecteur est comme pendu aux informations qui arrivent au fur et à mesure. Le cadre est également bien posé : le narrateur est en présence de sa petite-amie, il est anxieux et ce sentiment est renforcé par son impuissance qu'il marque par les diverses négations correspondant à son incapacité d'agir : « je ne peux pas le lire », « il ne faut pas qu'elle sache », « ce n'est pas le moment ». Cet effet d'être dans une situation sans issue et cauchemardesque est renforcé par l'utilisation de l'adverbe « malheureusement » et par la locution « j'ai peur ». La première information principale est alors donnée au lecteur avec le verbe « quitter », nous comprenons ainsi qu'il s'agit d'une possible rupture dont nous ignorons la raison puisqu'il précise auparavant qu'« [il] l'aime ». Le narrateur paraît exprimer son regret avec les phrases suivantes : « Je pense à toute notre vie ensemble. Il y a beaucoup de scènes qui passent vite dans ma tête. ». Le suspense reprend alors avec l'expression « en cachette » et avec le regard de la petite-amie. Enfin, l'apparition d'un troisième personnage paraît délibérément signifié par le pronom sujet féminin singulier

« elle », laissant le lecteur dans le doute et favorisant les interprétations : le narrateur aurait-il une maîtresse ? Finalement la fin s'enchaîne rapidement avec plusieurs informations : « elle me dit oui » ; « je vais quitter ma petite amie » et la chute répondant aux interrogations du lecteur : « la docteure m'a dit que je suis malade, le sida ! » et provoquant la surprise.

La rédaction de ce texte et spécialement l'intention de l'auteur, J.M. : provoquer un effet de surprise chez le lecteur est consciemment et brillamment menée avec le choix d'une narration d'un point de vue interne, la construction d'un cadre anxiogène, d'une réponse qui se fait attendre et de l'incompréhension que vit le lecteur jusqu'à la dernière phrase du texte. La surprise est renforcée par les diverses interprétations que supposait la mention d'un troisième personnage inconnu « elle » et de la réponse à une question dichotomique.

Par conséquent, nous notons une capacité de construire des champs lexicaux singuliers, de créer et d'utiliser des figures de styles spécifiques et une volonté réussie de créer un effet sur le lecteur. Tous ces éléments nous amènent à penser que les écrivains ont réellement fait preuve d'une certaine maîtrise lexicale et littéraire.

Chapitre 9. Questionnaire, perspective et améliorations

Ce chapitre aura pour objectif d'analyser les réponses des participants au questionnaire, d'exposer un bilan personnel et d'évoquer brièvement quelques possibles améliorations du dispositif.

1. *Retour des participants*

Nous exploiterons ci-après le questionnaire en ligne (Survio) présenté aux participants de l'atelier. Cinq y ont répondu de manière anonyme. (Annexe 1 p.90)

Premièrement les raisons du choix de participer à l'atelier d'écriture créative invoquées par les participants se divisent en trois catégories. Pour certain il s'agit d'un intérêt linguistique et cognitif s'expliquant par une volonté de développer des compétences langagières :

Améliorer mon écriture et vocabulaire (Question 3, réponse a)

Pour pratiquer et améliorer la langue d'une façon, originale, différente et amusante. (Question 3, réponse d)

. Pour d'autres, la participation à cet atelier est le fruit d'un intérêt social :

Pour le plaisir de participer à une activité collective, pour rencontrer de nouveaux camarades. (Question 3, réponse b)

. Enfin le troisième intérêt est personnel :

Parce que j'adore écrire et lire (Question 3, réponse e)

Deuxièmement les participants estiment à l'unanimité avoir appris de nouveaux mots en français (sauf N. qui est française), au travers des exercices précédant l'écritures, au travers de la rédaction, avec l'utilisation du dictionnaire, et grâce aux lectures. Une personne mentionne aussi que les exercices lui ont paru « très bons et créatifs ».

Troisièmement les réponses démontrent également qu'ils ont eu le sentiment de renforcer la compréhension et/ou l'utilisation d'unités lexicales déjà connues : parce que la réutilisation de certains mots renforce leur mémorisation (Question 5, réponse a), parce que :

En utilisant le vocabulaire que l'on connaît, parfois nous n'utilisons pas toutes les significations et nuances de mots et dans certains exercices nous le faisons.
(Question 5, réponse c)

Ce commentaire renvoie au concept de « connaissance profonde », la connaissance des différentes nuances et significations des mots/unités lexicales étant connues par les locuteurs natifs, l'est beaucoup moins par les locuteurs d'une L2.

Enfin, la dernière réponse évoque la perspective littéraire et esthétique (mélodie) de la compétence lexicale :

J'ai réussi à ce que la poésie du français et sa phonétique me pénètrent.
(Question 5, réponse e)

Pour finir, les conclusions des participants sur les effets de l'atelier d'écriture créatives sont très positives. En effet, ils estiment avoir enrichi leur vocabulaire et leur créativité, avoir appris du lexique, avoir renforcé leur connaissance de la langue d'une manière ludique et découvert de nouveaux auteurs francophones (culture littéraire).

2. Bilan personnel

Le bilan que j'effectue de la mise en place de cet atelier d'écriture créative est très satisfaisant : les séances d'atelier d'écriture ont été des moments divertissants et plaisants. Mon avis est sans doute partial mais à chaque fin d'atelier, lors de la socialisation des textes, j'ai toujours été agréablement surprises par les capacités créatives et littéraires des participants car je sais qu'il n'est pas évident de rédiger en L2. J'ai aussi été surprise entre le décalage entre des fautes d'orthographe pouvant être attribuées à des niveaux débutants (« de un parcours » J.M., « des citoyennes » au lieu « des citoyens » R(1) ; etc.) et leur capacité à utiliser des unités lexicales complexes, peu connus ou à créer des figures de styles, à transmettre des émotions, à construire une réflexion en français. De ce fait, je pense que la richesse de l'atelier d'écriture créative réside aussi en ce qu'il dévoile le potentiel de créativité des écrivains. Ce potentiel participant à l'acquisition d'une langue et à l'appropriation lexicale dans notre cas (découvertes de nouvelles unités lexicales et maîtrise de celles-ci).

3. Les améliorations possibles

Le dispositif d'atelier d'écriture créative mis en place est sans aucun doute perfectible. Nous citerons ci-après quelques points à améliorer sans être exhaustifs. Premièrement certains ateliers ont été moins bien reçus par les participants, c'est le cas de l'atelier sur l'absurde il serait donc pertinent de le revisiter. Deuxièmement quelques ateliers nécessiteraient aussi des modifications, les consignes étant parfois trop strictes (la dernière consigne d'écriture pour l'atelier *Le voyage* par exemple), ou les exercices pas suffisamment libres (notamment pour l'organisation subjective des catégories dans l'atelier *La mélodie des mots*). Pour finir la méthode de correction orthographique pourrait être revue : en effet je corrigeais les écrits en passant auprès des participants en fin d'atelier. Proposer un autre type de correction : surligner les erreurs syntaxiques avec une couleur et orthographiques d'une autre couleur, et les inviter à m'envoyer par mail leurs écrits corrigés par leur soin aurait été plus intéressant d'un point de vue acquisitionnelles puisque la réécriture et la correction personnelle d'un texte participe à une meilleure mémorisation de la forme correcte.

Conclusion

On n'apprend jamais que ce qui répond à un besoin, à un manque, ce qui permet de rétablir, réellement, imaginativement ou symboliquement, un déséquilibre ressenti. (Coianiz, 2000)

Nous n'avons jamais besoin d'un mot quelconque, de « n'importe quel » mot, mais toujours de celui-là et pas d'un autre. (Bogaards, 1994 : 122)

Pour synthétiser, les participants à l'atelier ont rédigé des textes créatifs plutôt littéraires (utilisation de figure de styles) et souvent structurés par des contraintes : mélodie, rime, etc. Notons également que leurs écrits paraissaient parfois inclure une dimension thérapeutique : verbaliser une insécurité par exemple. Rappelons aussi que l'exercice que représente l'écriture créative est complexe, Krathwohl (2002) ayant revisité la taxonomie de Bloom définit la créativité comme étant l'acte mental le plus complexe. Or ce sont les tâches les plus difficiles qui mènent à une meilleure mémorisation. (Bogaards, 1994 : 92) A cela s'ajoute le fait qu'impliquer la personnalité du participant apporte de meilleurs résultats en termes acquisitionnelles (Bogaards, 1994 :98). Ensuite dans le dispositif de l'atelier, la tâche d'écriture était précédée fréquemment de la lecture d'extraits de textes d'auteurs francophones, et nous savons que cette activité favorise une acquisition indirecte des mots et donc une augmentation du vocabulaire connu. (Nagy & Herman dans Bogaards, 1994 : 187). De plus, les activités de manipulations lexicales permettaient d'organiser et de structurer les unités lexicales, ce qui facilite leur mémorisation et permet un meilleur rappel ultérieur (Croisile, 2009). Finalement l'intégration de ces unités lexicales dans un écrit personnel, obligeait l'écrivain à mobiliser des compétences pragmatiques. Par conséquent la démarche mise en place dans l'atelier d'écriture créative à l'AFM et destiné à un public B1 et + paraît être pertinente. La partie analytique nous aura permis d'observer les mécaniques/démarches qui démontrent qu'il y aurait acquisition lexicale ainsi qu'une conscience accrue de la langue : le fait d'agir tel un « ouvrier de la langue », l'utilisation d'outils (le dictionnaire, le texte littéraire), les aspects affectifs (inscription dans un projet authentique, respect de l'identité), la mise en place d'un dialecte littéraire (utilisation d'un dialecte littéraire et prise en compte du lecteur). Cependant nous estimons que l'atelier d'écriture créative a représenté un dispositif efficace pour le développement de la compétence lexicale en contexte hétéroglotte parce qu'il était suivi en

complémentarité d'un ou de cours « traditionnel » de langue. A ce propos, ce dispositif a également été mis en place bénévolement (4 séances) à l'École Officielle de Langue de Malaga en complémentarité d'un cours de FLE axé sur le vocabulaire et il en est ressorti des évaluations très positives. Il nous semble donc que le dispositif d'atelier d'écriture créative ne doit pas être perçu comme un outil d'acquisition indépendant mais qu'au contraire son intérêt réside aussi dans sa complémentarité. Pour finir, nous estimons que ce dispositif pourrait être adaptable à des contextes variés et spécialement intéressant, en option par exemple, dans un parcours de Français sur Objectif Universitaire (en contexte homoglotte et/ou hétéroglotte), notamment pour des apprenants se destinant à étudier au sein de filières littéraires. En effet il apporte des connaissances sur les auteurs francophones, les courants littéraires, et invite à réaliser des rédactions créatives et littéraires.

Bibliographie

Aubourg, F. (2003). Winnicott et la créativité. *Le Coq-héron*, n° 173(2), 21-30. doi:10.3917/cohe.173.0021.

Barré de Miniac C. (2015) *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.

Berchoud M. (Dir.) (2013) *L'intime et l'apprendre. La question des langues vivantes*. Berne : Peter Lang SA.

Berthelot R. (2011) *Littératures francophones en classe de FLE : Pourquoi et comment les enseigner ?* L'Harmattan

Blanc N. & Brouillet D. (2003) *Mémoire et compréhension*. Paris : In Press

Bogaards P. (1994) *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Editions Didier.

Boulton A. (1998) *L'acquisition du lexique en langue étrangère*. UPLEGESS, 26, pp.77-87 <hal-00114355>

Boulton A. Aspects lexicaux de l'acquisition 'naturelle' et de l'apprentissage 'artificiel' en L2.. Mélanges CRAPEL, *Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues*, 2000, 26, pp.63- 90. fhal-00114345

Celotti, N. (2002). La culture dans les dictionnaires bilingues : où, comment, laquelle ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 128(4), 455-466. <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-4-page-455.htm>.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Chini, D. (2005). *Entre savoirs déclaratifs et stratégies procédurales : le lexique dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais. Didactique du lexique, cognition, discours*, ss.dir. Grossmann, F., Paveau, M.-A., Petit, G. Grenoble : Ellug

Coianiz A. (2001) *Apprentissage des langues et subjectivité*. L'harmattan.

Croisile B, « Approche neurocognitive de la mémoire », *Gérontologie et société*, 2009/3 (vol. 32 / n° 130), p. 11-29. DOI : 10.3917/g.s.130.0011. URL : <https://www.cairn.info/revue-gerontologie-et-societe1-2009-3-page-11.htm>

Cuq J.-P & Gruca I. (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Diaz Corralejo Conde J. La situation du Français Langue Etrangère en Espagne. Synergies Espagne n°2 – 2009 pp. 29-37

Dosnon O. Imaginaire et créativité : éléments pour un bilan critique. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°89, 1996. pp. 5-24.

Fenouillet F. (2003) *Motivation, mémoire et pédagogie*. Paris : L'Harmattan.

Galisson R. (Dir.) (1991) *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé international.

Guillén Diaz C. (2003) Une exploration du concept « lexiculture » au sein de la didactique des Langues-Cultures. *Didactica (Lengua y Literatura)* vol 15, 105-119

Hidden M.-O. (2013) *Pratiques d'écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette Livre

Jacques M. & Raulet-Marcel C. dir. (2014), *Inventions de l'écriture*. Dijon : Editions Universitaires de Dijon

Krathwolh D. (2002) *Theory into practice*, Volume 41, Number 4, Autumn 2002
Copyright © 2002 College of Education, The Ohio State University

Lavoie C. *Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire : une expérience en contexte scolaire innu*. *Revue canadienne de linguistique appliquée* : 18, 1 (2015) : 1-20

Lieury A. (2011) Mémoire et compréhension, in Toupiol G. (Dir.) *Mémoire, langage et apprentissage*. Paris : Retz.

Medioni M-A L'acquisition du vocabulaire : encore une question d'activité. Les langues modernes de l'APLV. Dossier : *Enseigner et apprendre le lexique*", n° 1/2009 (pp. 16-25)

Meunier M. (2001) Privée d'émotion la mémoire flanche. *La Recherche*, édition spéciale *La mémoire et l'oubli*.

Moore D & Lee Simon D. « Déréalisation et identité d'apprenants », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 14 août 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1374>

Morcillo F. & Pélage. C (2013) *Littératures en mutation Ecrire dans une autre langue*. Orléans : Editions Paradigme.

Mortureux M.-F. (2008) *La lexicologie entre langue et discours*. Paris : Armand Colin.

Neumayer O. & M. (2003) *Animer un atelier d'écriture. Faire de l'écriture un bien partagé*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Niklas-Salminen A. (2015) *La lexicologie*. Paris : Armand Colin

Plathner J-G. *La conscientisation dans la classe de français avec l'exemple du subjonctif*. Synergies Pays Scandinaves n° 3 - 2008 pp. 27-44

Reboulleau E. (2019) *Qu'est-ce que l'âgisme ? Reconnaître et prévenir les discriminations liées à l'âge*. Le Hêtre Myriades.

Robineault, P. G. (1984). Les approches béhavioriste ou humaniste dans l'apprentissage des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 10 (2), 217–232. <https://doi.org/10.7202/900448ar>

Robrieux J.-J. (1998) *Les figures de style et de rhétorique*. Paris : Dunod

Rossignol I. (1996) *L'invention des ateliers d'écriture en France*. Paris : l'Harmattan.

Silva H. (2009) La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Etrangère. *Synergies Europe* n° 4 - 2009 pp. 105-117

Soulaf H. (2017) *La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique*. Thèse < <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01440791/document>>

Tréville M.-C.& Duquette L. (1996) *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette FLE.

Van der Linden Elisabeth, « Lexique mental et apprentissage des mots », *Revue française de linguistique appliquée*, 2006/1 (Vol. XI), p. 33-44. URL: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-1-page-33.htm>

Zaafrani R. (2002) *Développement d'un environnement interactif d'apprentissage avec ordinateur de l'arabe langue étrangère*. Thèse

Sigles et abréviations utilisés

AFM : Alliance Française de Malaga

CECRL (ou CECR) : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

FLE : Français Langue Etrangère

LE : Langue Etrangère

Table des annexes³

Annexe 1 Questionnaire Survio	92
-------------------------------------	----

Annexe 1

Réponses questionnaire *Survio*

1 ¿Por cuales razones (académicas, profesionales, por gusto, etc.) estas aprendiendo el francés?

- a) Por gusto, para viajar, para descubrir la cultura francesa
- b) Je suis française, j'allais à l'atelier uniquement «por gusto »
- c) Por razones profesionales y por gusto
- d) Profesionales (2x)

2 Has ido con frecuencia al taller de escritura ?

#	Choix de réponse	Réponses	Ratio
	Entre 6 y 10 o mas veces	4	80 %
	Entre 3 y 5 veces	2	40 %
	Entre 0 y 2 veces		

3 Por qué escogiste participar a este taller?

- a) Mejorar mi escritura y vocabulario
- b) Pour le plaisir de participer à une activité collective, pour rencontrer de nouveaux camarades, par goût de la littérature et pour faire fonctionner mes méninges.
- c) Porque me pareció interesante
- d) Para practicar y mejorar el idioma de una forma original, diferente y divertida
- e) Porque me encanta escribir y leer

4 Has tenido la impresión de haber aprendido nuevas palabras de francés con este taller? ¿Si la respuesta es sí, de qué forma piensas haber adquirido el vocabulario dentro del espacio del taller (con los ejercicios sobre las palabras escogidas, con las lecturas, con el diccionario, con el hecho de redactar, etc.)?

- a) Sí: ejercicios y hecho de redactar
- b) Je ne suis pas sûre d'avoir appris de nouveaux mots mais j'ai découvert le nom de certaines formes littéraires (et j'ai aussi appris quelques mots d'espagnol 😊)
- c) Sí, he aprendido nuevas palabras un poco por todo es decir, por el uso del diccionario, por las lecturas, por la redacción, por la puesta en común, etc.
- d) Sí, con todos los ejercicios que hemos realizado, cada ejercicio suponía un aprendizaje.
- e) Sí. Muchas, los ejercicios eran buenísimos y creativos

5 •Has tenido la impresión de reforzar la comprensión/ la utilización (en un texto o al hablar) de las palabras que ya conocías? Puedes explicar

- a) Si, al volver a utilizar algunas palabras hace que se refuerce su memorización
- b) Non, mais seulement parce que je suis française

- c) Al utilizar el vocabulario que se conoce, hay veces que no se utilizan todos los significados y matices de las palabras, y en determinados ejercicios sí que se hacía
- d) Sí, por supuesto.
- e) Sí. He conseguido que la poesía del francés y su fonética me penetren

6 Como te has sentido en general en el taller de escritura (cómodo/a, incomodo/a), puedes ejemplificar con situaciones si quieres

- a) Muy cómodo
- b) Tout à fait à l'aise grâce à l'animatrice très bienveillante et qui ne jugeait personne quel que soit son niveau
- c) Muy cómoda con los compañeros y la profesora
- d) Cómodo.
- e) Muy cómoda, tanto con Julie como con mis compañeros. Me habría gustado ir a todos pero no podía porque estaba muy liada


7 Cual conclusión harías sobre los efectos del taller de escritura según tu punto de vista? (puede ser en términos personales, de aprendizaje lexical, de aprendizaje de la lengua francesa en general, de aprendizajes anexos).

- a) Enriquecimiento de la creatividad y del vocabulario
- b) Étant française, je passe mon tour
- c) Un exercice d'écriture où tu dois utiliser le vocabulaire, la grammaire, la syntaxe mais aussi l'imagination avec de la poésie, et il est difficile de réussir.
- d) Es una buena oportunidad para aprender o reforzar el idioma de una manera lúdica.
- e) He aprendido muchísimo léxico y además conocido nuevos autores y autoras francófonos

8 Qué sería lo que te ha gustado y no gustado de los talleres? Te acuerdas de los talleres y/o los temas que más te gustaron? ¿Sabrías explicar por qué?

- a) Me gustó mucho el trabajo en equipo. Y no me gustó mucho un taller en el que vimos palabras muy raras y poco frecuentes
- b) J'ai aimé tous les thèmes, qu'on ait abordé l'enfance, la mélodie des mots, le monologue, et les auteurs comme Camus ou Duras, par exemple.
- c) En general me gustaron todos.
- d) Me gustaron todos los talleres y todos los temas, en especial recuerdo el día que tuvimos que crear una historia en cadena con diferentes palabras dadas al azar.
- e) Me encantó el ejercicio de escribir como si fuésemos Camus, así como todos los de poesía. No recuerdo ningún taller que no disfrutase

Table des matières

	1
Remerciements	3
Introduction	8
Partie 1 - Contexte et projet.....	10
CHAPITRE 1. SYSTEME EDUCATIF ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES EN ESPAGNE	11
1. APERÇU DU SYSTEME EDUCATIF EN ESPAGNE.....	11
2. L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES ET DU FLE EN ESPAGNE	11
3. POLITIQUE LINGUISTIQUE EN ANDALOUSIE	13
CHAPITRE 2. L'ALLIANCE FRANÇAISE DE MALAGA	15
1. L'ALLIANCE FRANÇAISE DE MALAGA	15
2. MES MISSIONS	16
2.1. Les cours pour enfants.....	17
2.2. Le remplacement des professeurs.....	17
2.3. Les tâches administratives et autres interventions	17
CHAPITRE 3. PROJET DE STAGE	19
1. CONSTITUTION DU PROJET	19
2. DEFINITION DE LA PROBLEMATIQUE.....	20
3. MISE EN PLACE DU PROJET	21
Partie 2 - Cadrage théorique	24
CHAPITRE 4. CONCEPTS	25
1. PERSPECTIVE LINGUISTIQUE.....	25
1.1. Le signe linguistique	25
1.2. Lexique & lexiculture.....	25
1.3. Le vocabulaire	26
2. PERSPECTIVE PSYCHOLINGUISTIQUE	27
2.1. Lexique mental et théorie des « toiles verbales »	27
2.2. Une organisation subjective	28
2.3. Un traitement cognitif profond	29
CHAPITRE 5. DIDACTIQUE DU LEXIQUE	31
1. LA SELECTION DU VOCABULAIRE	31
1.1. Des besoins relatifs.....	31
1.2. L'étendue du vocabulaire d'un apprenant	32
1.3. La compétence lexicale	33
2. L'ACCES AU SENS.....	34
2.1. Démarche sémasiologique vs démarche onomasiologique.....	34
2.2. La sémantisation.....	34

2.3. Les dictionnaires	35
3. APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE	36
3.1. Les stratégies de l'apprenant	36
3.2. Techniques d'enseignement/apprentissage du lexique	37
CHAPITRE 6. L'ATELIER D'ECRITURE CREATIVE	41
1. LES ATELIERS D'ECRITURE	41
1.1. Courants d'atelier d'écriture en France	41
1.2. Structure de l'atelier	43
1.3. L'écriture créative et le texte littéraire.....	45
2. ANDRAGOGIE ET IMPORTANCE DU « SUJET-PERSONNE »	47
2.1. Andragogie.....	47
2.2. L'identité de l'écrivain	48
3. UNE APPROCHE LUDIQUE ET CREATIVE	49
Partie 3 - Analyse	51
CHAPITRE 7. METHODOLOGIE ET ANALYSE DU DISPOSITIF	52
1. METHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNEES.....	52
1.1. L'atelier d'écriture créative	52
1.2. Les données visuelles	53
1.3. Les données écrites.....	54
2. L'ATELIER.....	55
2.1. Construction de l'espace	55
2.2. La rencontre avec le lexique.....	56
3. LE DISPOSITIF.....	57
3.1. Objectifs et contenus	57
3.2. Activités de manipulation lexicales	58
3.3. Les outils : dictionnaire, fiche	63
CHAPITRE 8. ANALYSE	65
1. DONNEE CONTEXTUELLES ET THEORIQUES	65
1.1. Description du public	65
1.2. La compétence lexicale	66
1.3. La norme	67
2. PARAMETRES AFFECTIFS ET IDENTITAIRES	67
2.1. L'écrivain	67
2.2. La nécessité du projet	68
3. L'APPROPRIATION ET LA MAITRISE	69
3.1. Quel type de vocabulaire ?	70
3.2. L'écrivain, un ouvrier de la langue.....	75
3.3. Un dialecte littéraire	77
CHAPITRE 9. QUESTIONNAIRE, PERSPECTIVE ET AMELIORATIONS	81
1. RETOUR DES PARTICIPANTS	81
2. BILAN PERSONNEL	82
3. LES AMELIORATIONS POSSIBLES	83
Conclusion.....	84
Bibliographie.....	86
Sigles et abréviations utilisés.....	90
Table des annexes.....	91

KEYWORDS : Creative writing workshop, lexical competence, French as foreign language

ABSTRACT

This dissertation about french as foreign language, aims to analyse the relevance of creative writing workshop for the lexical acquisition of Spanish-speaking audience. Thus, this work seeks to answer the following problem : do creative writing workshops represent an effective mean for the development of lexical competence at levels B1 and + ? To answer this problematic, we created and implemented creative writing sessions at the Alliance Française in Malaga over a four month period. In the first part the dissertation sets out the context of professional practice, and the theoretical concepts related to our theme in the second part. Finally, the third part is dedicated to the methodology followed, to the analysis of productions and to the study of the participants feedbacks.

