



HAL
open science

Enjeux et pratiques de l'écriture créative en classe de FLE : retours sur une expérimentation menée auprès de publics débutants et avancés à l'Alliance Française de Porto Rico

Anaïs Artal

► To cite this version:

Anaïs Artal. Enjeux et pratiques de l'écriture créative en classe de FLE : retours sur une expérimentation menée auprès de publics débutants et avancés à l'Alliance Française de Porto Rico. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03027556

HAL Id: dumas-03027556

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03027556v1>

Submitted on 27 Nov 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.



Enjeux et pratiques de l'écriture créative en classe de FLE :

**Retours sur une expérimentation menée
auprès de publics débutants et avancés à
l'Alliance Française de Porto Rico.**

**Anaïs
ARTAL**

Sous la direction de CATHERINE FRIER

UFR LLASIC
Département DIDACTIQUE DES LANGUES
Section Français langue étrangère et seconde

Mémoire de master 2 mention didactique des langues- 27 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde

Année universitaire 2019-2020

Enjeux et pratiques de l'écriture créative en classe de FLE :

**Retours sur une expérimentation menée
auprès de publics débutants et avancés à
l'Alliance Française de Porto Rico.**

**Anaïs
ARTAL**

Sous la direction de CATHERINE FRIER

UFR LLASIC
Département DIDACTIQUE DES LANGUES
Section français langue étrangère et seconde

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français langue étrangère, orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je remercie Catherine Frier pour ses précieux conseils, son soutien et sa compréhension au cours de la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également Elise Balland pour tous ses conseils pédagogiques et son enthousiasme lors de la mise en place de mes ateliers.

Enfin, je remercie Lisa et Jaime pour leur support sans faille pendant l'écriture de ce mémoire.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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.

PRENOM : Anais

NOM : Artal.....

DATE : 02/07/20.....

Sommaire



.....	1
Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction.....	7
Partie 1 - La structure, ses objectifs, ma mission en son sein.....	8
CHAPITRE 1. L'ALLIANCE FRANÇAISE DE PORTO RICO.....	9
1. PRESENTATION DE LA STRUCTURE	9
2. PRESENTATION GENERALE DU PUBLIC DE L'AFPR.....	10
CHAPITRE 2. LES OBJECTIFS DE L'ALLIANCE	12
1. AVEC LES PUBLICS ADULTES DE NIVEAU AVANCE	12
2. AVEC LES PUBLICS DES CAMPAMENTOS	13
CHAPITRE 3. MA MISSION AU SEIN DE L'AFPR.....	15
1. AVEC LE PUBLIC ADULTE DE NIVEAU AVANCE	15
2. AVEC LE PUBLIC DES CAMPAMENTOS.....	17
Partie 2 - Jalons théoriques sur l'exploitation pédagogique des ateliers d'écriture dans l'apprentissage des langues.....	19
CHAPITRE 4. L'ATELIER D'ECRITURE.....	20
1. LA PLACE DE L'ATELIER D'ECRITURE EN APPRENTISSAGE DES LANGUES	20
2. LES COMPETENCES COMMUNICATIVES TRAVAILLEES.....	23
3. LA LITTERATURE COMME BASE DE TRAVAIL	26
CHAPITRE 5. PEDAGOGIE DE LA CREATIVITE	28
1. LES DEFINITIONS DE LA CREATIVITE.....	28
2. LES EMOTIONS DE L'APPRENTISSAGE	29
3. LA CREATIVITE DANS LA PEDAGOGIE	31
CHAPITRE 6. LE ROLE DU GROUPE ET DE L'ENSEIGNANT DANS L'ACTIVITE CREATIVE	34
1. LE ROLE DU GROUPE	34
2. LE ROLE DE L'ENSEIGNANT	37
3. PROBLEMATIQUE DU MEMOIRE	40
Partie 3 - Démarche méthodologique mise en œuvre.....	42
CHAPITRE 7. DONNEES RELEVÉES EN CLASSE	43
1. DESCRIPTION DES ACTIVITES MISES EN PLACE	43
2. TYPES DE DONNEES RELEVÉES	52
CHAPITRE 8. DONNEES EXPLOITÉES ET METHODE DE TRAITEMENT	55
1. DONNEES REJETÉES/DONNEES EXPLOITÉES	55
2. METHODE DE TRAITEMENT	58

3. RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE.....	61
Partie 4 - Présentation et analyse de données	62
CHAPITRE 9. APPORTS ET LIMITES DES ACTIVITES D'ECRITURES	63
1. LE TRAVAIL DES COMPETENCES COMMUNICATIVES PENDANT LES ACTIVITES	63
2. L'UTILISATION DES TEXTES LITTERAIRES ET LEUR APPORT EN TERMES D'APPRENTISSAGE	67
3. LA DIMENSION CREATIVE DES ACTIVITES MISES EN PLACE ET LEUR APPORT PEDAGOGIQUE.....	70
CHAPITRE 10. LA PLACE DU GROUPE, DE L'INDIVIDU ET DE L'ENSEIGNANT DANS LES ACTIVITES MISES EN PLACE	75
1. VARIATION DES MODALITES DANS LE TRAVAIL DE GROUPE	75
2. PLACE DU CONFLIT ET DE LA NEGOCIATION DANS LES ACTIVITES MENEES EN GROUPE	78
3. INFLUENCE DES MODALITES DE TRAVAIL : GROUPE OU INDIVIDUEL ?	80
Conclusion.....	83
Bibliographie.....	84
Glossaire.....	87
Sigles et abréviations utilisés.....	88
Table des illustrations.....	89
Table des annexes.....	90
Table des matières	95

Introduction

La volonté de consacrer mon mémoire à l'écriture créative est apparue en raison d'une curiosité née des observations que j'avais pu faire au cours de ma courte expérience dans le domaine de l'enseignement du FLE. En effet, j'avais l'impression, à la suite de ces observations, que l'activité d'écriture et plus particulièrement d'écriture créative n'était pas ou peu pratiquée dans les classes de FLE.

Mais devrais-je me fier à cette première impression et l'écriture créative était-elle réellement le parent pauvre du domaine de l'enseignement du FLE ? C'est en partant de ce premier questionnement que j'en suis venue à m'en poser un deuxième : si cette impression se confirmait et que le travail de l'oral avait en effet la préférence des pratiques d'enseignement du FLE, ne pourrait-on pas tenter d'allier pratique de l'oral et pratique de l'écrit en s'appuyant sur l'outil d'écriture créative collective ?

Partant de cette volonté de creuser ces premiers questionnements j'ai, par conséquent, pris la décision de consacrer mes expérimentations à la mise en place d'activités d'écriture créative sur mon lieu de stage.

Comme j'allai avoir à faire à un public très divers en termes de niveaux et d'âges dans ce lieu de stage, je pourrai donc observer la mise en place de telles activités avec ces différences de paramètres voire même en produire des comparaisons.

Mon stage s'est déroulé à l'Alliance française de Porto Rico, dont je détaillerai les missions dans la première partie de ce mémoire et qui sera également consacrée au travail que j'y ai effectué.

Dans la seconde partie, je développerai les jalons théoriques qui ont guidés ma réflexion et sur lesquels j'ai appuyé la mise en place de mes expérimentations. Celle-ci débouchera sur la formulation de ma problématique de recherche.

La troisième partie permettra de définir le type de données relevées lors de mon stage ainsi que leur traitement.

Enfin j'apporterai des éléments de réponse à ma problématique lors de la quatrième partie de ce mémoire tout en essayant de porter un œil critique sur ces derniers.

Partie 1

-

La structure, ses objectifs, ma mission en son sein

Chapitre 1. L'alliance française de Porto Rico

1. *Présentation de la structure*

L'alliance française de Porto Rico (à partir de maintenant AFPR) est une institution à but non lucratif. Alignant ses objectifs à ceux du réseau mondial des alliances françaises, l'AFPR se donne pour mission au-delà de l'enseignement de la langue française, de « *promover la cultura francesa y las culturas francófonas, y fomentar la diversidad cultural.* (Encourager la culture française et les cultures francophones et promouvoir la diversité culturelle) » (AFPR,2019).

L'AFPR, fondée en 1935, met également l'accent sur les relations interculturelles franco-portoricaines : la structure se faisant le soutien de nombreux événements culturels dans l'île. Elle est à l'origine, par exemple, du « Festival de Cine Europeo de Puerto Rico » et a fait la promotion, en 2019, de la mise en scène, en langue française, de la pièce « Le bourgeois gentilhomme » à l'Universidad de Puerto Rico (à partir de maintenant UPR).

Son antenne principale se trouvant à San Juan, la structure est également présente dans deux autres villes de l'île : à Ponce et à Mayagüez. En effet, l'île n'étant pas desservie par des transports publics en dehors de la capitale, la présence d'antennes dans l'ouest et dans le sud permet de fournir un accès aux populations des zones plus rurales. Il est cependant à noter que la majorité des 1500 apprenants annuels suivent leurs cours à San Juan.

Au-delà de la langue française et de la promotion des cultures francophones, l'AFPR, « *mediante una cooperación con la Società Dante Alighieri di Miami, la Alliance Française propone clases de italiano. También se ofrecen cursos de alemán.* (En relation avec la Società Dante Alighieri di Miami propose des cours d'italiens. Des cours d'allemand sont aussi proposés) » (AFPR, 2019). L'AFPR devient, en cela, un centre linguistique européen.

Hors les murs de l'AFPR, les enseignants sont aussi présents en tant qu'experts de l'enseignement du français langue étrangère (à partir de maintenant FLE) dans certains établissements scolaires et universités de l'île en faisant la demande.

La structure est également un centre d'examen du DELF dont la majorité de l'activité est concentrée sur la passation des niveaux débutants adultes et à quelques DELF PRIM.

L'équipe pédagogique est composée d'une coordinatrice, et d'une dizaine d'enseignants permanents qui sont, selon les périodes, rejoints par des enseignants temporaires qui effectuent moins d'heures dans la structure.

2. Présentation générale du public de l'AFPR

Le public de l'AFPR vit en majorité dans la capitale du territoire, San Juan. En raison de la situation politique de l'île, sous domination étasunienne, la population hispanophone native est également fortement incitée à la pratique de l'anglais dans les zones les plus touristiques. Les nouvelles générations sont notamment très impactées par cette présence de l'anglais puisque beaucoup d'écoles privées enseignent uniquement dans cette langue. Les écoles privées de l'île, qui s'adressent à un public plutôt fortuné sont surtout présentes dans la capitale. Il est important de noter que dans les écoles publiques, si l'enseignement se fait bien en espagnol, l'anglais comme langue seconde est obligatoire (Schmidt, 2014).

Le résultat de cette forte présence de l'anglais dans la population la plus fortunée et citadine, est que l'AFPR, qui reste une école payante, donc réservée à ceux qui peuvent se le permettre, accueille majoritairement un public bilingue hispanophone et anglophone. Cela ne reflète pas vraiment la situation globale de la pratique de l'anglais à Porto Rico qui reste minoritaire dans les zones moins touristiques et moins fortunées (Pousada, 2010).

Dans ce contexte de bilinguisme hispano-anglophone chez les apprenants de l'AFPR, l'apprentissage du français est surtout motivé, pour les apprenants adultes, par une volonté d'enrichissement culturel personnel plutôt que pour des raisons pragmatiques, comme l'avancement de carrière ou l'immigration dans un pays francophone.

L'AFPR proposant des classes pour tous niveaux, classés en fonction des niveaux du cadre européen commun de référence pour les langues (à partir de maintenant CECRL), et par âges allant de groupes à partir de 3 ans jusqu'à l'âge adulte, le public de celle-ci reflète donc cette diversité de générations. Il est cependant rare de voir une

ouverture de classe d'un niveau allant au-delà du B2 (Ce n'était d'ailleurs pas le cas lors de mon stage).

Il faut préciser cependant que l'on observe une plus grande diversité d'âges dans les cours de français pour adultes suivant un programme progressif, en comparaison avec les classes de conversation où la moyenne d'âge se situe plutôt autour de soixante ans.

Le public de ces groupes de conversation est assez fidèle à l'AFPR et la majorité de ces personnes viennent depuis une dizaine d'années déjà assister à ces ateliers et sont même, pour certains, également inscrits dans des classes suivant un programme progressif dans d'autres langues enseignées dans l'établissement.

Pour les enfants et adolescents, on retrouve principalement les mêmes raisons d'inscription que pour les apprenants adultes, la majorité d'entre eux viennent dans l'établissement poussés par leurs parents, dans un but d'enrichissement culturel et linguistique.

Ce public diffère en revanche du public adulte sur un point : la majorité des enfants et adolescents sont inscrits sur l'impulsion de leurs parents plus que par la leur. Il s'agit donc d'un public qui présente plus de similitudes avec un public captif que les classes adultes.

Pour compléter ce portrait des publics de l'AFPR notons que, si la structure est bien un centre d'examen du DELF, l'obtention d'une certification officielle ne semble pas être un objectif très fréquemment présent chez les apprenants. Nous pouvons supposer que cela est dû, comme nous l'avons dit précédemment, aux motivations d'apprentissage du français chez le public de l'AFPR : peu concerné par des motifs pragmatiques et ne voyant donc pas l'intérêt d'un diplôme officiel (qui trouve souvent son utilité dans le cadre d'études, de carrière ou d'immigration).

Chapitre 2. Les objectifs de l'Alliance

Comme nous le verrons dans le chapitre 3, ma mission au sein de l'AFPR s'est principalement concentrée sur le travail avec des groupes d'adultes avancés et les enfants participant aux campamentos de français. Ce chapitre décrivant les objectifs de l'Alliance avec son public se concentrera donc uniquement sur ceux avec lesquels j'ai travaillé.

1. Avec les publics adultes de niveau avancé

Comme dit lors du chapitre précédent, le public de niveau avancé (B2), au sein de l'AFPR, est assez fidèle. Il s'agit, à part quelque rares exceptions (souvent des étudiants de l'UPR souhaitant approfondir leur niveau de langue française), de personnes proches de la retraite, ou déjà à la retraite, qui souhaitent simplement entretenir leur français tout en pratiquant une activité sociale.

Ce public ayant ses habitudes, l'AFPR propose donc des ateliers de conversations qui se reposent sur une formule déjà éprouvée et qui convient à ce public si fidèle. Lors de mon stage, il n'existait d'ailleurs pas de classe de français progressive de niveau B2. A ce niveau seuls avaient lieu les ateliers de conversation.

Cependant ces ateliers ne sont pas en vase clos, l'AFPR, en accord avec sa mission de relais culturel, profite de ces ateliers pour motiver les apprenants à participer aux multiples événements liés à la francophonie proposés à Porto Rico.

Les enseignants de ces groupes sont donc encouragés par l'AFPR à proposer des activités en rapport avec l'actualité culturelle. Lors du « Festival de cine Europeo », par exemple, les ateliers de conversations ont été le théâtre d'activités thématiques.

L'AFPR essaye donc de conserver sa base d'étudiants fidèles en leur proposant à la fois une formule de pratique du français qu'ils connaissent tout en les incitant à améliorer leur niveau de langue et leur connaissances interculturelles. Ce faisant les apprenants sont également plus enclins à participer aux voyages en France organisés chaque année par l'AFPR.

L'AFPR diversifie aussi son offre pour les publics avancés durant les mois d'été, lors de l'arrêt des ateliers de conversation, en proposant divers ateliers. Lors de mon stage l'établissement proposait par exemple un atelier hebdomadaire de revue de presse mais aussi un atelier d'écriture (créé par mes soins). Ces ateliers sont proposés dans le but de

conserver ces apprenants durant ces mois plus creux en faisant des propositions de contenus plus spécifiques mais toujours dans une volonté de renforcer ce lien avec les cultures francophones.

2. Avec les publics des campamentos

Chaque été, au début des vacances scolaires locales (c'est-à-dire à la fin du mois de mai), l'AFPR propose des campamentos de français. Les campamentos, pour en donner une définition générale, sont des camps de vacances pour les enfants et adolescents qui peuvent se rapprocher du concept de colonie de vacances lorsque les enfants sont logés et de celui de centre aéré lorsque les enfants ne viennent que les journées. Dans tous les cas il s'agit souvent de camps thématiques (sportifs, linguistiques, culturels...) auxquels les enfants sont inscrits pour une certaine période.

Les campamentos de l'AFPR sont au nombre de deux sessions de trois ou quatre semaines par an. Les enfants s'y inscrivent pour la session complète et viennent, à la journée, tous les jours sauf les week-ends, participer aux activités de l'AFPR.

Avec ce jeune public, allant de 6 ans à 16 ans, l'objectif de l'AFPR est assez similaire à ceux qu'elle met en place dans ces autres activités : lier la découverte des cultures francophones à l'apprentissage de la langue. Pour cela l'équipe pédagogique met en place, tous les matins, deux heures d'apprentissage du français de niveau débutant puis, l'après-midi des activités plus ludiques, sportives, artistiques ou de travaux pratiques mais toujours en lien avec le français.

Les enfants peuvent par exemple, lors de ces ateliers, apprendre des chansons francophones, cuisiner des recettes françaises, visiter une boulangerie française ou, comme ce fut le cas dans le cadre de mes ateliers, créer un conte en français.

Toutes ces activités proposées au sein des campamentos de l'AFPR parviennent à faire venir un public qui, habituellement, ne fréquente pas les classes de l'alliance lors de l'année scolaire. Grace à cette formule très variée, le but affiché de l'établissement est de créer un intérêt pour la culture francophone et la langue française chez ces enfants en leur proposant une manière d'apprendre différente des cours de langues de leurs établissements scolaires.

De plus, comme nous l'avons vu précédemment, ce public fréquente en grande majorité des établissements anglophones et la participation aux campamentos permet aux enfants de changer d'environnement linguistique au moins le temps d'un campamento.

A ce sujet, les langues employées par les enseignants durant ces campamentos sont l'espagnol et le français. Si je n'ai pas observé d'ordres clairs de la part de la direction d'employer plus l'espagnol et le français au détriment de l'anglais, en revanche cela semblait être une volonté assez forte chez tout le corps enseignant des campamentos.

Cela était observable très facilement tout au long de ces semaines : si les enfants parlaient tous majoritairement en anglais entre eux et s'adressaient également souvent en anglais aux enseignants, ces derniers répondaient toujours en espagnol ou en français.

Ces campamentos sont donc, comme nous l'avons vu, un terrain de découverte et d'ouverture interculturelle autre qu'à celle des Etats-Unis à laquelle les apprenants de San Juan sont habitués. Au-delà de l'aspect culturel il s'agit aussi d'y découvrir une autre manière d'apprendre la langue.

Chapitre 3. Ma mission au sein de l'AFPR

Comme je l'ai évoqué lors du chapitre précédent, ma mission au sein de l'AFPR s'est principalement concentrée sur le travail avec un public avancé de niveau B2 et avec un public enfant et adolescent de niveau débutant. Je vais donc, dans ce chapitre, entrer dans le détail de cette mission.

1. Avec le public adulte de niveau avancé

1.1. Au sein des ateliers de conversation

Les ateliers de conversation sont, comme je l'ai dit précédemment, des classes mises en place depuis longtemps et fréquentées par un public d'habitues. L'enseignante qui en a la charge est aussi la directrice pédagogique de l'AFPR. Ma mission lors de ces ateliers n'était donc pas de les prendre en charge complètement mais de proposer des activités ponctuelles à faire lors de ces créneaux.

Ma participation à ces ateliers a été mon premier contact avec les apprenants de l'AFPR, pour cette raison, la place de mes activités lors des premières séances restaient minimales. J'y ai d'abord proposé une activité d'écriture créative assez classique en fin de séance et basée sur une compréhension orale que les apprenants venaient de faire avec leur enseignante.

Après ce temps d'adaptation, et en accord avec la directrice pédagogique, j'ai pu mettre en place des activités plus longues durant des séances que je préparais dans leur entièreté. Si j'avais une certaine liberté dans le choix de mes activités j'ai dû faire en sorte que celles-ci s'inscrivent dans la lignée du calendrier culturel de l'AFPR. J'ai, par exemple, mis en place une séance de débat formel pour faire écho au visionnage du film « Le brio » dans le cadre du « Festival de Cine Europeo » mettant en scène une jeune femme apprenant l'art du débat. Il s'agissait donc là de faire écho à un type d'écriture et de discours que les apprenants avaient pu apercevoir lors du film.

Le plus gros projet mis en place avec ce groupe de conversation a d'ailleurs été complètement attaché à un événement culturel majeur durant la période pendant laquelle je me trouvais à l'AFPR : la mise en scène du « Bourgeois gentilhomme » par le département théâtre et le département de français de l'UPR. Comme à chaque fois il s'agissait d'inciter

les apprenants à participer à ces activités extrascolaires en proposant des activités pédagogiques en rapport celles-ci. Ce projet a consisté en plusieurs étapes :

- Découverte en amont de la représentation, de l'œuvre de Molière
- Assister à la représentation de la pièce
- Rencontre avec les acteurs et le metteur en scène
- Rédaction d'un compte rendu sur la pièce et des interviews

Je détaillerai bien sûr plus loin en quoi toute cette activité a consisté mais je souhaite souligner que cette séquence pédagogique est parfaitement représentative du travail que j'ai effectué auprès de cette classe : ancrer dans des événements culturels concrets le travail d'écriture en classe. Cela correspondant à une volonté de la part de l'AFPR et de la mienne de proposer un contenu qui pousse les apprenant de ces groupes hors de leur zone de confort linguistique.

1.2. Au sein des ateliers d'écriture

Lors des mois d'été, j'ai pu mettre en place, dans le cadre des ateliers linguistique de l'été, un véritable atelier d'écriture hebdomadaire sur 6 semaines. Contrairement à l'atelier de conversation qui était déjà bien installé et auquel je m'étais ajoutée, j'ai eu ici l'opportunité de choisir le contenu de ma séquence pédagogique et la direction que je souhaitais lui donner.

Si le contenu de mon atelier était une nouveauté, j'ai cependant eu comme apprenants des personnes venant des groupes de conversation. En raison de l'axe de travail choisi, l'écriture créative, il s'agissait d'apprenants qui avaient déjà montré un intérêt particulier pour le travail de l'écrit lors des classes de conversation.

Comme la plupart des ateliers de l'été il s'agissait d'un très petit groupe de 4 puis 3 apprenants de niveau B1 et B2. Les séances avaient lieu une fois par semaine pendant 2h.

Le fait d'être en petit groupe a rendu l'ambiance de classe très conviviale et j'ai pu y mettre en place des activités de manière assez libre et en m'adaptant au fur et à mesure aux besoins de mes apprenants.

2. Avec le public des campamentos

2.1. Au sein des classes de français classiques

Durant les campamentos, l'AFPR pourvoit des classes de français chaque matin. Lors de la deuxième session de campamentos j'ai donc été chargée de m'occuper de l'un de ces groupes. J'ai travaillé avec un groupe de 5 enfants de 6 ans, il s'agissait donc des plus jeunes de ce campamento. Il s'agissait de cours dispensés pour une durée de 2h chaque matin du lundi au jeudi.

Bien que deux des enfants du groupe soient hispano-francophones grâce à leur père, le programme pédagogique était bien axé sur une découverte du français. Comme demandé par la direction de l'AFPR j'ai, durant ces cours, utilisé comme base le manuel ZIG ZAG+ 1 édité chez clé international.

Mon travail avec ce groupe consistait surtout à proposer des activités ludiques autour des bases du français et, puisque les apprenants étaient des scripteurs débutants, en m'appuyant principalement sur l'oral.

Cette partie de ma mission n'entrant pas dans mon axe de recherche il ne me semble pas pertinent d'en parler plus avant.

2.2. Lors des sorties culturelles

Au cours de ces campamentos, l'AFPR a organisé des sorties culturelles pour les participants qui avaient lieu chaque semaine le vendredi. Ces sorties ont eu lieu dans divers musées ainsi qu'au Centro de bellas artes de San Juan qui accueille de nombreux opéras et ballets.

Ma mission lors de ces sorties, au-delà de l'encadrement des enfants était, comme le reste de la semaine, d'apporter une dimension francophone à celles-ci. Cependant, tout comme pour mon travail au sein de la classe de français, ces sorties ne sont pas prises en compte dans l'analyse de mon travail, il n'est donc pas nécessaire que j'en développe le contenu.

2.3. Au sein des ateliers conte

La mission pour laquelle j'ai le plus travaillé lors des deux campamentos, et qui va entrer dans mon analyse, est la conception et la mise en place d'ateliers de création de contes. En accord avec la directrice pédagogique j'ai donc préparé, en amont des campamentos, une séquence pédagogique ayant pour finalité la présentation audiovisuelle d'un conte créé par les apprenants, à leurs parents à l'issue du séjour.

J'ai travaillé en équipe avec une autre enseignante stagiaire lors de la conception de la séquence ainsi que pour l'encadrement des séances. Les groupes d'apprenants étaient divisés entre les 6/10 ans d'une part et les adolescents jusqu'à 15 ans d'autre part. Dans les groupes d'enfants certains parmi les plus jeunes étaient scripteurs débutants ce qui a eu une influence sur le travail avec ceux-ci, comme je l'aborderai lors de la partie 4.

Dans les groupes adolescents, ainsi que parmi les enfants, certains apprenants avaient déjà eu l'occasion d'apprendre des bases de français soit, pour les plus jeunes, lors de précédents campamentos soit, pour les adolescents, au sein de leurs établissements scolaires. Le niveau n'excédait cependant pas le niveau A2 pour les plus avancés. Il s'agit donc de travailler avec un public débutant ou faux débutant et de faire un travail d'adaptation au fur et à mesure de mes observations.

Chaque semaine je consacrais deux séances d'une heure à chacun des groupes. Le premier campamento durait quatre semaines et le deuxième trois semaines, cela m'a donc permis de consacrer 8h ou 6h à chaque groupe pour l'élaboration de leur conte. Je détaillerai la mise en place de cette activité dans la partie 3 de ce mémoire.

Partie 2

-

Jalons théoriques sur l'exploitation pédagogique des ateliers d'écriture dans l'apprentissage des langues

Chapitre 4. L'atelier d'écriture

Si les séquences pédagogiques et les activités que j'ai mises en place ont pris des formes assez variées en raison de la différence entre mes groupes d'apprenants et leurs niveaux, la production d'un texte était toujours centrale lors de celles-ci. En cela mon travail s'est inscrit dans une démarche d'atelier d'écriture. Yves Reuter nous donne la définition suivante de l'atelier d'écriture :

L'atelier d'écriture est un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un « expert », produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta-scripturales de chacun de ses membres, (Reuter, 1989, p. 75).

Il convient cependant de préciser, sinon sa définition, sa place dans l'apprentissage des langues comme je vais le faire dans ce chapitre.

1. La place de l'atelier d'écriture en apprentissage des langues

1.1. L'activité d'écriture en FLE et en français langue maternelle (désormais FLM)

Il semble que l'activité d'écriture en pédagogie a, historiquement, reçu un traitement différent dans les domaines du FLE et du FLM.

En effet, Hassan (2016) remarque que « Les recherches en didactique de la production écrite ont majoritairement servi à la rénovation de l'enseignement de l'écrit au sein des institutions scolaires et universitaires, bénéficiant surtout à un public dont la langue première était le français » (p.13).

Le domaine de la recherche en didactique du FLE semble, en revanche, s'être concentré durant la majorité de son histoire (si l'on en exclu les prémices) sur l'oralité et la compréhension. Malgré une littérature abondante concernant l'utilisation de l'écriture comme outil didactique, avec notamment les travaux de Reuter en 1996, celle-ci semble avoir peu touché les apprenants allophones (Hassan, 2016).

Cette absence peut notamment être expliquée par le fait « qu'à cette époque-là, la didactique du FLE qui venait de se constituer comme un domaine de recherche à part entière, s'est orientée vers la didactique générale des langues, afin de souligner sa spécificité par rapport à ce que l'on a commencé à appeler la « didactique du français langue maternelle » (Dabène, 2005 dans Hassan, 2016 p.13).

Il semble donc que l'activité d'écriture en FLE ait bénéficié de moins d'attention que dans le domaine du FLM. Afin de confirmer cela, il convient donc de se pencher sur la place donnée à la production écrite au fil des méthodologies de FLE.

1.2. La place de la production écrite au fil des méthodologies

Afin de brosser un portrait de la place de la production écrite en FLE il semble important d'en observer la présence au fil des méthodologies. Pour cela nous nous appuyons sur la synthèse réalisée par Hassan (2016) qui permet de bien comprendre comment la place de la production écrite a progressivement évolué en classe de FLE.

La première des méthodologies d'enseignement-apprentissage, la méthodologie grammaire-traduction, est par définition très axée sur l'écrit et plus précisément, sa compréhension. S'appuyant fortement sur les textes littéraires on pourrait croire que la production écrite serait une part importante de cette méthodologie. Il n'en est pourtant rien, et cette dernière, peu intéressée par l'utilisation personnelle de la langue cible, se concentre plutôt sur la grammaire et la pratique de thèmes et versions et l'apprenant n'est donc pas incité à produire dans un objectif de communication.

Chronologiquement vient ensuite la méthodologie directe (années 1900) qui, en plus d'être une méthodologie destinée à l'apprentissage des langues vivantes secondes, donne une grande place à l'oralité et la communication. L'écrit n'est donc plus une priorité et devient même « une activité subordonnée à l'oral qui permet de transcrire ce que l'apprenant sait employer oralement » : on parle alors de « passage à l'écrit ».

La méthodologie audio-orale, développée durant la seconde guerre mondiale et s'appuie sur la théorie du béhaviourisme linguistique qui prône un recours aux répétitions de structures linguistiques dans l'apprentissage des langues. Dans cette méthodologie même si la maîtrise de la compréhension écrite et orale ainsi que de l'expression écrite et orale est jugée indispensable à une bonne capacité de communication, « l'écrit est relégué au second plan et l'oral reste prioritaire.

Cette méthodologie est suivie, peu après, dans les années 50, par la méthodologie structuro-globale audiovisuelle qui, comme sa prédécesseur met l'accent sur l'oralité. Ici, le travail d'écriture n'est pas présent avant une soixantaine d'heures et consiste en des exercices de dictée « prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire » (Cornaire et Raymond dans Hassan, 2016)

Dans les années 70, on développe l'approche communicative qui s'éloigne des théories behavioristes et base sa pédagogie sur la psychologie cognitive. Ici « il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens » (Bérard, 1991, p.32, dans Hassan, 2016). Contrairement à toutes les méthodes qui la précède la méthodologie communicative ne limite plus son utilisation de l'écrit à de simples structures de phrases mais vise une production « des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication » (Hassan, 2016).

Cependant « même si l'écriture est réhabilitée, la production écrite demeure le parent pauvre des débuts de l'approche communicative jusqu'à la décennie 1990, période à laquelle l'impact de la didactique de l'écrit commencera à se faire sentir » (Cuq, 2003, p.248 dans Hassan, 2016).

Ainsi, on remarque que la place de l'écriture au sein des différentes méthodologies a toujours eu très peu de place avant l'arrivée de l'approche communicative : « On ne se contente plus de mettre l'apprenant face à des textes bien formés et de lui demander d'en produire un. Ce qui est crucial, désormais, c'est d'explicitier les opérations cognitives qui entrent en jeu dans l'écriture et d'amener les apprenants à s'y entraîner » (Hassan, 2016, p.63-67).

1.3. L'évolution de la définition de l'écriture créative par le CECRL

L'enseignement du FLE s'appuyant de nos jours fortement sur les recommandations du CECRL il est important de voir quelle place est donnée à l'écriture créative dans ses textes.

Hassan (2016) fait une analyse plutôt critique de cette dernière en affirmant que :

« comme dans les activités proposées par les méthodes de FLE, on décèle une conception hétérogène de l'écriture créative qui reste problématique. Il semble également qu'une grande partie des activités d'écriture créative proposées aujourd'hui en classe de FLE soit instrumentalisée du fait qu'elles sont la plupart du temps axées sur les apprentissages linguistiques et culturels sans tisser de véritable lien avec la créativité propre au champ littéraire et n'engagent que rarement les spécificités du texte littéraire » (p. 14-15).

Cependant, soulignons que Hassan se base ici sur la publication du CECRL de 2001 dans laquelle, selon elle, l'activité d'écriture remplirait, dans les pratiques actuelles,

une fonction d'outil d'apprentissage linguistique laissant souvent de côté la dimension littéraire et créative de cette activité.

La mise à jour du CECRL de 2018 va, elle, plus loin et inclut des descripteurs plus précis qui reposent sur 4 notions clés :

« - les aspects décrits : vont de la simple information quotidienne, en passant par une variété de sujets relatifs à des domaines d'intérêt, à des histoires attrayantes jusqu'à des descriptions/récits d'expériences ;

-les types de textes : cela va des pages de journal personnel à de courtes biographies imaginaires et des poèmes simples à des descriptions bien structurées et élaborées et des textes de fiction ;

-la complexité du discours : va de mots et d'expressions simples, en passant par des textes cohérents, jusqu'au respect des conventions établies pour un genre donné dans des textes bien structurés, limpides et fluides ;

-l'usage de la langue : va du vocabulaire de base et de phrases simples, à un style personnel, naturel, approprié, aussi bien au genre adopté qu'au lecteur. » (Conseil de l'Europe, 2018)

Contrairement à la version précédente on observe donc ici que le CECRL a complété sa première version à propos de l'écriture créative en insistant notamment plus sur la typologie des textes littéraires mais également sur la notion « d'expression imaginative » (Conseil de l'Europe, 2018, p.79).

Au vu de cette mise à jour, on pourrait supposer que ces précisions sur les descripteurs de l'écriture créative répondent à un besoin réel dans l'enseignement des langues qui s'intéresse désormais plus à ce sujet.

Si cela reste une supposition on peut en tout cas dire que l'outil de référence actuel dans l'enseignement du FLE accorde plus de place et d'importance à l'écriture créative que lors de sa première publication, dix-sept ans auparavant.

2. Les compétences communicatives travaillées

Afin de savoir ce que pourrait apporter à nos apprenants une activité d'écriture créative, il convient de se pencher sur les compétences communicatives que celle-ci permet de travailler.

2.1. Compétence linguistique

La première compétence, qui semble être une évidence, et la raison première du choix de pratiquer une activité d'écriture en classe de langue, en tout cas dans le pratique

du courant communicatif, est la compétence linguistique. D'un point de vue purement pratique, on trouve en effet dans cette activité un travail sur le lexique et la syntaxe. (Hassan, 2019, p.11)

Cette compétence linguistique prend une place importante dans le travail de production écrite puisqu'à l'écrit « contrairement à ce qui se passe dans l'ordre de l'oral, [la composante linguistique] ne bénéficie pas [...] de la présence des autres composantes non verbales ou situationnelles. Le savoir linguistique doit être à même de compenser des absences » (Dabène, 1987, dans Hassan, 2016 p.77).

Cette compétence si elle est donc travaillée lors des activités d'écriture en FLE peut également devenir une difficulté pour les apprenants de niveau débutant se retrouvant limités par leur savoir linguistique. Hassan conclut d'ailleurs le sujet de la maîtrise de la compétence linguistique en disant :

« L'expression étant associée à un savoir lexical, orthographique ou morphosyntaxique, pendant leur production, les apprenants dotés d'un savoir linguistique insuffisant optent pour la discrimination des informations à passer car un tel choix leur permet d'utiliser un vocabulaire restreint et une syntaxe moins complexe ; alors que les apprenants dotés d'un savoir linguistique suffisant peuvent maintenir le niveau de rédaction de leur langue maternelle » (Hassan, 2016, p.78).

Cette compétence linguistique, si elle occupe une place importante dans l'activité d'écriture créative en raison de son essence même, n'est pas la seule à entrer en jeu lors du travail d'écriture en classe.

2.2. Compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique, décrite dans le CECRL « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (Conseil de l'Europe, 2001, p.93), entre également en compte dans la pratique de l'écriture créative en FLE.

En effet, lors de la production d'un texte l'apprenant aura pour tâche de s'adapter au registre adéquat au contexte qui lui est présenté. Il pourra également être amené à utiliser des expressions idiomatiques ou à adapter son utilisation du lexique (expressions régionales).

Comme pour la compétence linguistique si la compétence sociolinguistique est donc travaillée dans le cadre de l'écriture créative elle peut la aussi représenter un obstacle pour les apprenants de faible niveau.

En effet, selon le CECRL si l'apprenant est conscient dès le niveau B1 des différences « les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices » ce n'est qu'à partir du niveau B2 que « les apprenants sont capables de s'exprimer de manière adéquate dans une langue appropriée aux situations et aux acteurs sociaux et ils commencent à acquérir la capacité de faire face aux variations du discours et de mieux maîtriser le registre et l'expression » (Conseil de l'Europe, 2001, p.95).

Hassan (2016, p.80) explique à propos de la compétence sociolinguistique :

« Si cette compétence fait défaut, le scripteur aura tendance à utiliser les références, les styles, les conventions qui fonctionnent dans sa propre culture et donc procédera à un transfert négatif puisque les façons de penser, de raisonner changent selon les cultures. Par conséquent, il ne répondra pas à l'attente des lecteurs natifs de sa langue cible dans une situation de communication donnée. »

Il s'agit donc d'une compétence ayant une part importante dans le processus d'écriture qui peut être un problème avec les apprenants de niveau débutant mais qui pourrait également se trouver améliorée par ce même processus.

2.3. Compétence pragmatique

Dans le cadre de la pratique de l'écriture créative la compétence pragmatique prend également une place importante. En effet, même en FLM une grande partie de l'enseignement « est consacrée à l'acquisition des capacités discursives » (Conseil de l'Europe, 2001, p.96).

Cela n'est pas différent en apprentissage des langues où la production d'un texte requiert une compétence discursive afin de savoir structurer celui-ci en fonction de la communauté dans laquelle l'apprenant produit (Conseil de l'Europe, 2001, p.96).

La compétence fonctionnelle est également sollicitée puisque la production d'un texte nécessitera, selon le type de production, une utilisation de formes descriptives, narratives, ou encore argumentatives.

Il est à noter que le CECRL ne donne pas de descripteurs pour le niveau A1 si ce n'est pour la partie « cohérence et cohésion » où l'on peut lire : « Peut relier des groupes

de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors » » (Conseil de l'Europe, 2001, p.98).

On peut donc supposer que cette compétence pragmatique n'est pas encore présente à ce niveau malgré sa nécessité dans le cadre de l'écriture créative. Cela pourra donc être un obstacle conséquent au travail de production avec les niveaux débutants.

3. La littérature comme base de travail

Lorsque l'on pense au travail d'écriture créative, l'utilisation de la littérature est nécessairement mise en avant. Nous verrons ici quelle place prend le texte littéraire dans l'écriture créative et quel intérêt il peut avoir au sein de cette pratique notamment dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE.

3.1. L'utilisation de la littérature dans la pratique de l'écriture en classe

Si, dès la fin du XIXe siècle aux Etats-Unis, le texte littéraire est présent au sein des « creative writings workshop » nés de la volonté d'enseigner la littérature de manière différente, il n'en est, pendant longtemps, rien dans le milieu de l'enseignement-apprentissage des langues. (Hassan, 2016, p.15)

Hormis pendant la période d'utilisation de la méthodologie grammaire traduction, le texte littéraire a longtemps été mis à l'écart dans l'enseignement du FLE, et, selon Riquois : « il faudra plusieurs années, et notamment l'ouvrage de Marie-Claude Albert et Marc Souchon, Les textes littéraires en classe de langue, pour voir ce type de texte comme un document communicatif, utile à l'apprentissage d'une langue » (Riquois, 2008 dans Allam-Iddou, 2015, p.98-99).

Il nous faut cependant noter que depuis quelques années les textes littéraires font plus souvent leur apparition dans les manuels d'enseignement-apprentissage des langues avec la mise en avant de leur dimension interculturelle (Allam-Iddou, 2015, p.102).

Cette dimension interculturelle est donc l'un des aspects mis en avant lors de l'utilisation des textes littéraire, nous allons donc aborder cet aspect ci-après.

3.2. La dimension interculturelle de texte littéraire

Étant donné leur nature, les textes culturels ont une haute teneur culturelle et peuvent, selon le contexte être les messagers d'une certaine représentation de la culture de la langue cible. Pour cette raison l'enseignement se basant sur la littérature se doit de faire preuve de précautions. Mais cette altérité, si elle est bien utilisée peut être un excellent outil d'apprentissage interculturel (Riquois, 2008).

Cette utilisation du texte littéraire en enseignement-apprentissage du FLE « suppose de concevoir la littérature dans une perspective interculturelle en se basant sur le concept d'universel singulier. En effet, on reconnaît à la fois sa présence dans toutes les civilisations, et sa diversification, en raison des particularités de chaque société ou communauté représentée » (Hassan, 2016, p.390).

Mais au-delà de l'aspect interculturel que revêt le texte littéraire il nous faut nous pencher sur ce qu'il peut apporter d'autre à la classe de FLE.

3.3. L'intérêt du recours au texte littéraire en classe de FLE

En classe de FLE, et plus précisément dans le cadre du travail de l'écriture créative, à une époque où « l'approche communicative, [est] majoritaire [...] et complétée par la perspective actionnelle, la littérature est considérée comme un support d'apprentissage potentiellement intéressant. Le champ littéraire est un vaste espace offrant des textes correspondant à tous les goûts et à tous les niveaux, qui est présent dans quasiment toutes les méthodes de français » (Hassan, 2016, p.15).

De plus le texte littéraire peut s'avérer un excellent outil permettant « à l'apprenant d'accéder à la polysémie du message. La maîtrise de cette compétence le rend plus sensible aux tournures esthétiques de l'écriture littéraire et lui montre ainsi les processus d'écriture qui seraient les siens lors d'une tâche d'écriture en classe » (Hassan, 2016, p.16). L'apprenant peut donc s'approprier, grâce au texte littéraire, une sensibilité et une technique plus poussée de la production écrite.

L'utilisation de divers textes littéraires peut alors amener les apprenants à une « observation plus attentive et plus éclairante des textes, à une découverte concrète de la construction littéraire et à l'acquisition d'une compétence lectorale-scripturale » (Hassan, 2016, p.16).

Chapitre 5. Pédagogie de la créativité

1. Les définitions de la créativité

Comme la créativité me semble évidemment être une part importante de l'activité d'écriture créative, il est nécessaire d'essayer d'en donner une définition avant d'aller plus avant dans l'analyse de sa place dans la classe FLE.

Face à la diversité de définitions de la créativité, Bonnardel et Lubart (2019) nous proposent la synthèse suivante :

« De nombreux auteurs considèrent qu'il s'agit de la capacité à avoir une idée ou à réaliser une production à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste (Amabile, 1996 ; Isaksen et al., 1993 ; Sternberg, 1999). Dans la lignée de ces définitions, nous avons considéré qu'il s'agit de « la capacité à produire une idée exprimable sous une forme observable ou à réaliser une production, qui soit à la fois novatrice et inattendue, adaptée à la situation et (dans certains cas) considérée comme ayant de la valeur » (Bonnardel, 2002, p. 95) » (Bonnardel et Lubart, 2019, p.80)

Ces mêmes auteurs considèrent que plusieurs notions composent le concept de la créativité et sont importantes à prendre en compte lorsque l'on analyse cette dernière :

-Les créateurs « engagés dans la production d'un contenu original et ayant du sens. Leurs caractéristiques cognitives, de personnalité, motivationnelles, et émotionnelles sont centrales »

-Le processus créatif, c'est-à-dire « la séquence d'étapes, d'actions ou d'événements qui rend compte du cheminement des créateurs »

-Les collaborations renvoyant à « l'implication des autres dans le processus créatif. » on peut donner l'exemple d'un groupe travaillant sur un projet commun.

-Les contextes qui « renvoient au monde physique et social dans lequel les créateurs s'engagent dans un processus créatif. Cet environnement fournit des ressources et des contraintes, et il oriente le comportement. Certaines actions sont davantage suscitées que d'autres, ce qui facilite ou entrave le comportement créatif » (Bonnardel et Lubart, 2019, p.80).

Ces distinctions entre personne créative, processus créatif et production créative regroupent donc de très nombreuses variables qu'il convient de prendre en compte lors de la mise en place d'un dispositif créatif.

Le domaine de l'étude de la créativité fait également la distinction entre la pensée divergente, qui est « l'aptitude à générer de nombreuses idées, variées et originales » (Fürst, 2016, p.23) et la pensée convergente, qui relève plutôt de l'organisation des idées, de la persévérance et de la concentration. Selon Fürst (2016) la combinaison de ces deux pensées est ce qui permet l'émergence de l'intelligence créative. Il résume les caractéristiques de ces deux pensées dans le tableau suivant :

Divergence/Chaos	Convergence/Ordre
<ul style="list-style-type: none"> - Génération d'idées, originalité - Distraction, diversité des activités - Faible inhibition cognitive - Personnalité exubérante, ouverte, curieuse, non conformiste <p>=> Étendue des connaissances => Quantité et diversité des informations accessibles à la conscience</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sélection, évaluation des idées - Concentration, focalisation - Fort contrôle de soi - Personnalité sérieuse, persévérante, consciencieuse <p>=> Profondeur des connaissances => Spécificité et pertinence des informations en mémoire de travail</p>

Figure 1. « Divergence et convergence : définition et caractéristique » (Fürst, 2016, p.30).

Pour finir cette tentative de définition de la créativité et la manière de l'aborder nous pouvons nous intéresser au processus créatif. Au sujet de ce dernier, Wallas, en décrit les étapes ainsi : « une phase de préparation mentale se traduisant par la recherche des informations au cours d'un travail préliminaire et conscient ; une phase d'incubation au cours de laquelle des associations inconscientes se forment ; une phase d'illumination caractérisée par l'éclosion d'une idée qui frappe l'esprit conscient ; et une phase de vérification ou d'évaluation pour tester l'idée » (Wallas, 1926 dans Bonnardel et Lubart, 2019, p.87).

2. Les émotions de l'apprentissage

Les émotions occupent une grande place dans le dispositif créatif (Puozzo, 2013) et sont donc une notion à prendre en compte lors de la mise en place de celui-ci. Nous allons donc voir dans cette partie, comment se définissent les émotions et quelle influence elles ont sur l'apprentissage.

2.1. Les émotions et leur influence sur l'apprentissage

Lorsque l'on aborde le sujet des émotions nous devons d'abord donner une courte définition. Puozzo (2013) nous en propose la suivante :

« Damasio (1999) distingue les « émotions primaires ou universelles » que sont : « bonheur, tristesse, peur, colère, surprise ou dégoût », des émotions « secondaires ou sociales, telles que l'embarras, la jalousie, la culpabilité ou l'orgueil » et des « émotions d'arrière-plan, telles que le bien-être ou le malaise, le calme ou la tension » » (Puozzo, 2013, p.3).

Puozzo précise que si le processus de création peut éventuellement induire des émotions primaires, la pédagogie de la créativité a pour objectif de « favoriser une émotion d'arrière-plan caractérisée par le calme afin de réduire celle de la tension liée au contexte de classe et à l'apprentissage » (Puozzo, 2013, p.4).

Certaines émotions peuvent favoriser l'apprentissage et ont donc une importance forte sur ce dernier. D'ailleurs « En classe de langue, les élèves qui ont déjà des difficultés se retrouvent régulièrement pénalisés durant la production orale et notamment en contexte d'évaluation. Ces émotions sont des éléments qui parasitent la performance. » (Puozzo, 2013, p.4).

Selon la théorie du « sentiment d'efficacité personnelle » (étudié pour la première fois par Bandura à partir de 1997) la réussite scolaire résulte en partie de « la perception préalable que l'apprenant a de ses compétences et qui va lui permettre de s'engager ou non dans une tâche : plus la perception de ses compétences est élevée, plus la réussite de sa performance est probable. » C'est donc un paramètre que l'enseignant pourra prendre en compte dans le contexte de la classe (Bandura, 1997/2007 dans Puozzo, 2013, p.4).

2.2. Emotions et pratiques pédagogiques

Les émotions jouent donc un rôle important dans le processus d'apprentissage et méritent d'être prises en compte dans la pratique pédagogique.

Dans le cadre de cette dernière, le sentiment d'efficacité personnelle, même s'il est difficilement influençable car il « est une source intrapersonnelle sur laquelle l'enseignant n'agit pas », ce dernier peut en revanche « s'interroger sur comment construire un environnement d'apprentissage qui favorise un état émotionnel positif chez les élèves » (Puozzo, 2013, p.4).

Les pratiques pédagogiques qui favorisent un « pattern motivationnel positif envers une tâche d'apprentissage (renforcer les buts d'apprentissage, favoriser l'intérêt perçu dans la tâche, aider le sujet à considérer qu'il peut réaliser la tâche) constitue un réel levier permettant le renforcement d'émotions positives en situation d'apprentissage ». Dans ce

but, les recherches en didactique suggèrent « de proposer aux étudiants des activités d'apprentissage variées, intéressantes et porteuses de sens, d'enseigner davantage les matières scolaires comme des entreprises humaines plutôt que comme un corpus de connaissances et de procédures, et de laisser une certaine latitude de choix aux apprenants parmi diverses activités sélectionnées par l'enseignant » (Govaert et Gregoire, 2006, p.105).

3. La créativité dans la pédagogie

Après avoir abordé le sujet de la créativité et des émotions nous allons à présent nous intéresser à la place qui peut être donnée à cette créativité en pédagogie et quelle forme celle-ci peut-elle prendre, notamment dans l'apprentissage des langues.

3.1. Utilité de la créativité en pédagogie

Dans leur publication traitant de la mise en place d'un atelier créatif en scénario hybride (création d'un conte numérique), Benabed et Kadi-Ksouri (2018) évoquent l'hypothèse qu'une « pédagogie active basée sur une approche socioconstructiviste [...] encouragerait la résolution de problèmes et permettrait aux enseignants de mettre en place un environnement d'apprentissage expérientiel (Learning by doing – apprendre en faisant) » (p.85). Ces auteurs s'appuient, pour affirmer cela, sur la représentation du cône de l'apprentissage de Davis et Summers (2015) décrivant « le taux moyen de ce que nous retenons comme informations selon les sens et les compétences employés » (p.86) :

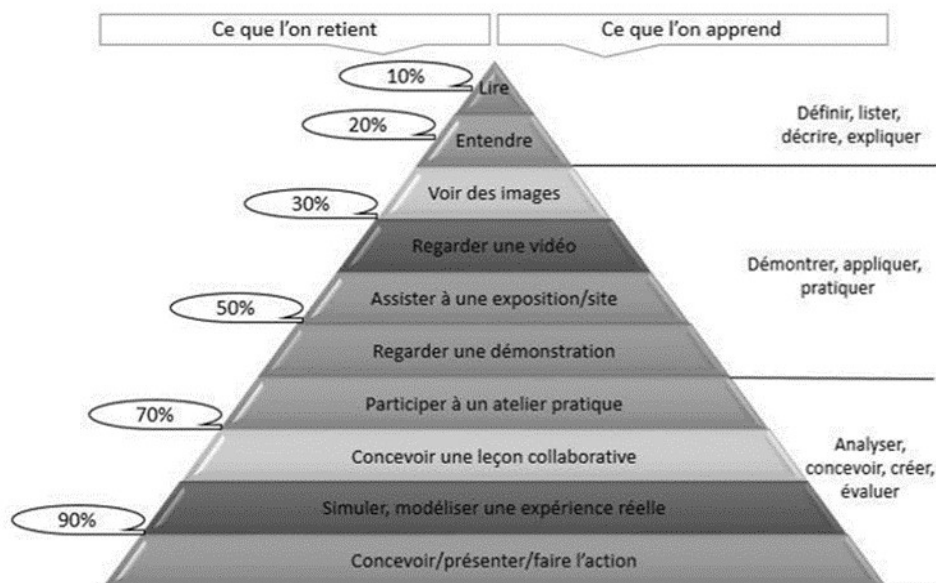


Figure 2. Pyramide adaptée du cône de l'apprentissage (Davis et Summers, 2015 :2, dans Benabed et Kadi-Ksouri, 2018, p.86).

Partant de ces observations qui mettent en exergue l'importance de la participation à un atelier pratique et à la collaboration, par rapport à la lecture par exemple, nous pouvons imaginer qu'un atelier d'écriture créative, de surcroît fait en groupe, permet une amélioration du processus d'apprentissage.

Au-delà de la stimulation des capacités d'apprentissage, l'atelier d'écriture créative, par son concept mettant en avant la créativité, permet une plus grande liberté intellectuelle chez l'apprenant. L'atelier est un contexte qui invite ses « participants à créer librement, sans se censurer, tout ce qui leur vient à l'esprit, sur le principe de l'association libre » (Lamy, 2009, p.37).

3.2. Applications générales d'amélioration de la créativité en pédagogie

Comme nous l'avons abordé précédemment l'intelligence créative semble éclore grâce à la combinaison de la pensée divergente et de la pensée convergente. Lorsque l'on veut appliquer cette notion à un programme pédagogique on peut essayer de mettre en place une situation qui s'appuie donc sur ces deux aspects afin d'augmenter la créativité (Fürst, 2016, p.30).

Fürst (2016) propose diverses méthodes pour augmenter la divergence et la convergence, il les répertorie dans le tableau suivant :

Divergence/Chaos	Convergence/Ordre
<ul style="list-style-type: none"> - Humeur joyeuse, « activée » (induite par une brève activité physique et/ou de la musique) - Échange d'idées, <i>brainstorming</i> - Environnement favorisant l'accès à des documents variés - Approche interdisciplinaire ; projets simultanés 	<ul style="list-style-type: none"> - Humeur calme, concentrée (induite par une longue activité physique et/ou de la musique) - Méditation, relaxation - Environnement favorisant l'accès à des documents spécialisés - Approfondissement disciplinaire ; projet unique

Figure 3. "Divergence et convergence : moyens de régulation possibles " (Fürst, 2016, p.31).

Lors de la mise en application d'activités créatives en classe il conviendra donc de prendre en compte ces suggestions afin de favoriser la production des apprenants.

3.3. Le dispositif créatif en apprentissage des langues

Après ses constats sur l'utilité de la créativité en pédagogie, il nous faut maintenant définir les conditions à mettre en place pour qu'un dispositif soit considéré comme créatif en classe de langue. Puozzo (2013, p.6) dresse la synthèse suivante :

« Ainsi, le dispositif sera lui-même défini comme créatif, à condition :

-Qu'il soit à chaque fois nouveau, même si la nouveauté est minime (Lubart, 2003) et adapté à la séquence d'enseignement dans laquelle il s'inscrit, c'est à-dire qu'il soit en lien avec l'objet d'apprentissage et/ou la formation.

-Qu'il se matérialise par le biais d'une ou plusieurs tâches considérées du point de vue de la didactique des langues comme complexes (Bourguignon, 2010) afin de mobiliser certains savoirs et savoir-faire.

-Qu'il fasse intervenir une forme d'étayage (artistique ou autre).

-Qu'il permette à l'apprenant d'avoir une expérience active de maîtrise (Bandura, 1997/2007) qui consiste à réussir une « performance complexe » afin d'augmenter le SEP de l'élève qui aura su surmonter « des obstacles grâce à des efforts persévérants » (Bandura, 1997/2007, p. 125).

-Qu'il cherche à favoriser une émotion d'arrière-plan caractérisée par le calme.

-Qu'il intervienne sur des objets d'apprentissage significatifs dans la formation pour chercher à construire un endocept.

-Qu'il offre un certain degré d'autonomie pour permettre à l'élève de prendre en charge des processus cognitifs (Lahire, 2005) et favoriser ainsi certains processus cognitifs propres à la créativité comme la pensée divergente ou la maîtrise du champ (Lubart, 2003) et conatifs comme la persévérance, faisant ainsi écho avec le SEP. » (Puozzo, 2013, p.6).

Chapitre 6. Le rôle du groupe et de l'enseignant dans l'activité créative

1. Le rôle du groupe

1.1. Collaboration et coopération

Lorsque l'on souhaite aborder le sujet du travail de groupe il convient de commencer par faire la distinction entre l'approche collaborative et l'approche coopérative.

Selon Cosnefroy et Lefevre (2018) l'apprentissage coopératif consiste « à partager la tâche de groupe en sous-tâches et à procéder ensuite à une division du travail » (p.78). C'est alors la combinaison de tous les travaux qui forment le travail final. Dans cette approche « l'efficacité du groupe dépend des contributions individuelles et de leur coordination » (Baudrit, 2007c ; Curçeu & Pluut, 2013 ; Hämäläinen & Vähäsautanen, 2011 ; Vuopala, Hyvönen & Järvelä, 2016 dans Cosnefroy et Lefevre, 2018, p.78).

L'approche collaborative est, elle, plutôt « définie comme un processus de construction d'un savoir partagé requérant que les partenaires s'engagent dans un effort conjoint d'élaboration à partir des propositions, des commentaires et des critiques des uns et des autres » (Hämäläinen & Vähäsautanen, 2011 ; Vuopala, Hyvönen & Järvelä, 2016 dans Cosnefroy et Lefevre, 2018, p.78). Cette approche vise à obtenir une production plus avancée que celui qui aurait été obtenu avec un travail individuel (Cosnefroy et Lefevre, 2018).

Dillenbourg (1999, dans Cosnefroy et Lefevre, 2018) identifie les interactions collaboratives grâce à trois critères :

« Une réelle interactivité entre les partenaires, qui leur permet une influence mutuelle sur leurs processus cognitifs ;

des échanges synchrones ou perçus comme tels (par exemple une discussion en temps réel par messagerie instantanée) de façon à donner l'impression d'être engagé dans un processus d'influence mutuelle ;

enfin, des interactions qui s'insèrent dans un espace de négociation où chacun s'engage en s'efforçant d'argumenter, de convaincre et de critiquer pour produire in fine un savoir partagé fruit d'une négociation collective » (p.78).

A propos de la négociation, Dillenbourg « insiste sur le fait qu'il ne saurait y avoir de négociation que s'il existe bel et bien un espace de négociation, c'est-à-dire que la tâche à résoudre présente un niveau suffisant de complexité de façon à ouvrir à plusieurs interprétations possibles sur ce qu'il faut faire et comment le faire, et que les partenaires n'aient pas de rôles prédéfinis à tenir au sein du groupe » (Cosnefroy et Lefeuvre, 2018, p.79).

1.2. Obstacles à la collaboration, obstacles à la coopération

Dans leur article de 2018, Cosnefroy et Lefeuvre proposent un tableau récapitulant les principales caractéristiques des trois approches théoriques du travail en groupe dans une approche collaborative (j'ai décidé de ne pas me pencher en détail sur l'approche motivationnelle, mes travaux ne s'appuyant pas sur cette dernière) :

Approche	Motivationnelle	Développementale	Cognitive
Facteur clé	Structure de l'évaluation	Structure des interactions	Structure de la tâche
Obstacle potentiel	Engagement inégal des membres du groupe	Régulation relationnelle des désaccords	Réduction des interactions groupales

Figure 4. "comparaison des trois approches théoriques" (Cosnefroy et Lefèvre, 2018, p.81).

Les travaux sur le conflit sociocognitif « ont montré le pouvoir constructeur du conflit [...] au sein des groupes, à condition que celui-ci soit régulé de façon cognitive et non relationnelle » (Cosnefroy et Lefeuvre, 2018 p.80). En effet lorsque la comparaison sociale prend le pas sur la comparaison des apports à la résolution de la tâche, dans le cadre d'une régulation relationnelle du conflit, seule deux façons émergent alors pour régler la situation : « confirmer son point de vue en invalidant celui du partenaire ou se conformer en se soumettant au point de vue du partenaire. La première instaure une régulation compétitive se manifestant par une conduite de dominance, la seconde traduit une régulation protectrice » (Cosnefroy et Lefeuvre, 2018, p.80).

Au contraire de l'approche relationnelle, l'approche cognitive, « qui s'appuie sur là sur la théorie de la charge cognitive dont l'objet est d'élucider comment l'individu traite des tâches cognitives complexes nécessitant de prendre en compte simultanément un nombre élevé d'informations », considère le groupe comme « un système de traitement de l'information ». Cette approche considère donc qu'une tâche qui pourrait être jugée trop

complexe au niveau des individus, sera rendue plus simple lorsque celle-ci est effectuée par le groupe. Dans le cadre de cette approche la communication est donc perçue comme primordiale à la réussite d'un projet complexe. Cependant, dans le cas où une tâche trop simple est confiée à un groupe, les processus nécessaires à la communication et à la collaboration deviennent alors une « charge cognitive extrinsèque parce qu'ils détournent d'un travail qui pourrait être fait seul » réduisant par conséquent les interactions groupales (Cosnefroy et Lefevre, 2018, p.80).

Si l'approche collaborative n'est donc pas exempte de défauts, c'est également le cas l'approche coopérative. Dans le cadre de celle-ci, les apprenants sont amenés vers plus de responsabilisation puisque chaque apprenant est dépendant du travail des autres, et le groupe étant dépendant du travail de chaque apprenant. Cependant cette responsabilisation a parfois une conséquence : la mise en place et l'entretien de relations d'autorité au sein des groupes de travail. En effet, à cause de l'hétérogénéité du groupe (niveau, milieu social, culture), il n'est pas impensable d'observer une mise en place de ces dynamiques, les apprenants les plus avancés prenant plus de responsabilité au sein du groupe, allant « à l'encontre du principe d'équité » (Baudrit 2007, p.125).

1.3. Les bénéfices de l'apprendre ensemble

Malgré les obstacles pouvant être rencontrés lors de la mise en place d'activités collaboratives ou coopératives, il nous faut souligner que « toutes deux ont l'avantage de rassembler, de réunir pour travailler ensemble, ceci afin d'œuvrer dans le sens de réalisations collectives. Toutes deux privilégient les interactions, les relations entre pairs dans les groupes » (Baudrit 2007, p.126).

Partant de ce constat nous pouvons à présent nous pencher sur les bénéfices de l'apprendre ensemble. A propos de la collaboration Cristol (2017) fait l'hypothèse que « Le fait d'apprendre ensemble, en particulier de façon collaborative, porterait en lui-même un enjeu d'édification démocratique » (p.13). La manière de travailler en groupe influencerait sur « nos façons d'échanger, de coopérer et d'apprendre » (p.14). Citant les travaux de Sennet (2012), Cristol souligne également « la force de la parole pour apprendre ensemble, toute l'importance de créer des espaces d'échange pour passer de l'indifférence à l'argumentation, puis du débat au dialogue, fondement de la démocratie » (Cristol, 2017, p.14).

Dans le cadre d'une séquence d'écriture créative le groupe est également un acteur positif important de la réussite de la tâche. Combard et Gamory (2003) constatent que « le groupe est un lieu de vérification de ce qu'il faut faire » (p.470). Celui-ci permet également de favoriser un sentiment de sécurité « car on y a la possibilité de partager et de se reposer sur l'autre ou les autres » (p.470).

L'étude de Botela et Lubart (2016) confirme « l'influence bénéfique des autres, qu'ils appartiennent au cercle personnel ou professionnel, dans la créativité artistique » (p.20). En effet, Combard et Gamory (2003), constatent que lors des travaux de groupe « que les productions étaient de meilleure qualité à tous points de vue : langue, vocabulaire, grammaire, syntaxe, structure d'écriture, style, créativité, culture » (p.471).

Par la diversité des personnes qui le compose le groupe est également un lieu d'enrichissement culturel et linguistique mutuel pour les apprenants (Combard et Gamory, 2003, p.472).

2. Le rôle de l'enseignant

Dans le cadre d'une activité d'écriture l'enseignant occupe un rôle de guide, il est celui qui va donner les outils et les connaissances, mais il est aussi l'agent motivateur de la classe. Le processus de production d'un texte, notamment littéraire, « comprend deux phases : une phase exploratoire pré-énonciative et une phase énonciative » (Gervais, Lemoyne, Noël-Gaudreault, 2001, p.99).

2.1. Phases exploratoire pré-énonciative et énonciative

Dans leur article détaillant le déroulement d'une séquence pédagogique d'écriture d'un conte, Gervais, Lemoyne et Noël-Gaudreault (2001) découpent la phase exploratoire pré-énonciative en 4 étapes :

« 1) la présentation des objectifs pour déclencher la motivation à écrire ; 2) l'activation de connaissances antérieures et l'apport de nouvelles ; 3) l'activation du vocabulaire des émotions ; 4) l'activation de l'imaginaire » (p.100).

Dans cette même publication, les auteurs détaillent ensuite la phase énonciative comme suit :

« 1) l'anticipation des étapes à suivre et ses difficultés possibles ; 2) l'écriture proprement dite ; 3) la lecture partagée pour réviser la cohérence textuelle, le choix des mots et des expressions ; 4) la révision syntaxique, grammaticale et orthographique ; 5) l'évaluation sommative ; 6) la mise en page pour publication ; 7) l'objectivation » (p.100).

La phase exploratoire pré-énonciative est d'une grande importance et devrait occuper une grande place dans la pratique de l'enseignant. L'enseignant occupe également durant cette phase le rôle de pourvoyeur de savoirs sur l'écriture du texte littéraire (ce savoir qui deviendra nécessaire aux apprenants lors de la phase énonciative) (Gervais, Lemoyne, Noël-Gaudreault, 2001).

2.2. Rôle de l'enseignant pendant la phase exploratoire pré-énonciative

Afin de s'assurer de l'adhésion des apprenants au projet, l'enseignant possède plusieurs moyens à sa disposition :

Il peut d'abord annoncer l'objectif, comme dit précédemment mais aussi mettre en valeur la gratification finale (un ouvrage publié, une présentation publique de leur œuvre par exemple).

L'enseignant peut également donner des arguments sur la pertinence de l'objectif qui résonneront à un niveau plus personnel pour les apprenants. Il est également intéressant que l'enseignant insiste sur la faisabilité de la tâche proposé afin de rassurer ses apprenants.

L'enseignant doit également faire preuve de souplesse dans la consigne qui se doit d'être « rigoureuse, mais non rigide » (Bourque et Noël-Gaudreault, 1987 dans Gervais, Lemoyne, Noël-Gaudreault, 2001, p.102). C'est-à-dire que cette consigne doit soutenir les apprenants plutôt que de les freiner. Cette consigne peut d'ailleurs être changée en cours de séquence si l'enseignant juge celle-ci trop inadapté à la situation. En effet, si les apprenants montrent un découragement, un sentiment d'incompétence, face à une tâche trop difficile, l'enseignant doit pouvoir y répondre.

Dans notre enseignement on doit aussi accompagner l'apprenant par des encouragements, des félicitations, des remerciements mais aussi parfois en dédramatisant les situations (Gervais, Lemoyne, Noël-Gaudreault, 2001).

2.3. Rôle de l'enseignant pendant la phase énonciative

Comme nous l'avons vu plus haut, il est important pour le bon déroulement de la séquence et la progression de ses apprenants que l'enseignant face preuve d'adaptabilité.

Comme lors de la phase exploratoire pré-énonciative, l'enseignant est amené à, régulièrement verbaliser les étapes à l'intérieur de sa séquence pédagogique afin de projeter une image « de force, de contrôle, de maîtrise de la situation » (Gervais, Lemoyne, Noël-Gaudreault, 2001, p.105).

Il peut aussi « anticiper les stratégies d'apprentissage des élèves », c'est-à-dire que, sa connaissance des processus d'écriture permet à l'enseignant de « planifier des démarches et à trouver des moyens facilitateurs » (Gervais, Lemoyne, Noël-Gaudreault, 2001, p.105).

Afin de susciter la confiance des apprenants, l'enseignant est amené à prévenir leurs objections. Une formulation claire et répétée des consignes, voire leur reformulation, est également importante pour s'assurer l'adhésion des apprenants au processus de création. La reformulation et la répétition des prises de paroles des élèves est également un outil important à mettre en place.

L'enseignant peut également avoir recours à l'argumentation pour convaincre de la validité d'un enseignement ou de sa forme.

L'enseignant a également la charge de maîtriser plus en profondeur le sujet qu'il aborde afin d'être un apport culturel pour ses apprenants (informations plus poussées sur un courant littéraire par exemple).

Comme vu dans le chapitre sur la créativité, lorsque nous avons présenté le cône d'apprentissage, nous devons souligner l'intérêt du recours à des supports variés afin d'encourager la création. Mais le recours à différents supports (graphique, écrit, sonore...) n'est pas la seule variation importante à mettre en place afin de susciter l'investissement des apprenants. En effet, une variation des modalités de travail permet :

« aux élèves de développer différents types de compétence tout en permettant une valorisation qui convient à chacun. Les intimités retireront une gratification devant le fait qu'on reconnaîtra leur propre expression comme c'est le cas pendant l'analogie personnelle où ils sont appelés à la créativité d'abord seuls puis à partager de façon intimiste en équipe ; les plus extravertis pourront se faire valoir à leur tour lors de l'échange devant le grand groupe » (Gervais, Lemoyne, Noël-Gaudreault, 2001, p.103).

Afin de faire prendre conscience aux apprenants de leur capacité à produire un texte, il convient également de leur donner :

« des critères de qualité (cohérence sémantique, syntaxique, beaux mots de vocabulaire, etc.) et [d'énumérer] des stratégies (utilisation de divers déclencheurs : la musique, les objets... utilisation de diverses techniques : analogie personnelle avec piège de mots dans une structure syntaxique déterminée...) et des outils (listes de mots) » (Gervais, Lemoyne, Noël-Gaudreault, 2001, p.107).

L'enseignant peut, selon les besoins de sa classe, varier entre une démarche inductive (par exemple amener les apprenants à comprendre comment fonctionne la structure d'un poème en la leur faisant observer) ou déductive (en expliquant comment utiliser une technique narrative par exemple). La variation entre ces deux démarches pourra permettre une meilleure maîtrise de la production de la part des apprenants.

L'étape finale à laquelle l'enseignant doit s'adonner est celle de l'objectivation qui est « une activité métacognitive en ce sens qu'elle oblige à prendre du recul, à se regarder en train de, à réfléchir sur ce que l'on va faire ou ce que l'on a fait, à s'évaluer » (Gervais, Lemoyne, Noël-Gaudreault, 2001, p.110).

Coubard et Gamory (2003) soulignent que lors de cette étape finale, l'enseignant va beaucoup plus se prêter à une évaluation « formative dans laquelle des événements nouveaux devront apparaître, comme les capacités de négociation, la place et l'intégration dans le groupe, l'interaction, l'attitude, l'apport au groupe » (p.473) plutôt qu'à une évaluation notant la production en tant que telle. Avec cette manière différente d'aborder l'enseignement, le rôle même de l'enseignant s'en trouve modifié. Etant moins dans une démarche magistrale, l'enseignant peut développer dans les ateliers d'écriture créative une proximité avec ses apprenants :

« ce guide est à l'écoute, disponible et l'interaction qui se crée n'en est que plus positive. L'enseignant prend réellement sa dimension de natif, de personne-ressource qui permettra régulièrement, au fil de la rédaction, de procéder à une vérification directe tant linguistique que culturelle » (Coubard et Gamory, 2003, p.473).

3. *Problématique du mémoire*

Pour conclure mon cadrage théorique je souhaiterais formuler le questionnement qui a structuré mon travail d'expérimentation ainsi que l'analyse des données qui en a découlé.

En élaborant mon projet de recherche je n'avais pas pour intention d'analyser le travail d'écriture des apprenants que je pourrais rencontrer. En effet, je souhaitais plutôt

observer ce que pourrait apporter l'activité d'écriture créative, à divers niveaux, dans une classe de FLE, mais également l'influence du groupe dans le travail créatif et l'acquisition de la langue.

C'est donc en suivant cette perspective que je propose de fournir des éléments de réponse à la problématique suivante : *L'activité d'écriture, notamment sa dimension créative et collective, influence t'elle positivement la façon d'apprendre la langue dans les classes de FLE de niveaux débutants et avancés ?*

Je m'efforcerai donc, lors de la suite de ce mémoire, d'apporter des réponses à ce questionnement en expliquant sur quels critères j'ai sélectionné mes données, comment je les ai analysées et les conclusions que j'ai pu tirer de cette analyse.

Partie 3

-

Démarche méthodologique mise en œuvre

Chapitre 7. Données relevées en classe

1. *Description des activités mises en place*

Avant de décrire les types de données que j'ai pu relever lors de mon expérimentation et d'en faire l'analyse, il me paraît nécessaire de décrire brièvement les activités mises en place face aux différents publics afin que mes propos soient compréhensibles. Je n'entrerai donc pas ici dans le détail du déroulement de l'activité comme il a pu se passer lors de la séance, mais je décrirai plutôt comment celle-ci a été prévue. Chaque activité sera numérotée dans un ordre qui restera le même lors de l'analyse des données pour plus de clarté.

1.1. *Dans l'atelier de conversation adulte*

Il est important de noter que les ateliers de conversation étaient composés de deux groupes distincts qui se retrouvaient, l'un le jeudi, l'autre le samedi. Celui du jeudi ayant des séances hebdomadaires de 2h30 et celui du samedi de 3H30. Je n'ai malheureusement pas toujours pu mettre en place mes activités au sein des deux groupes parallèlement. Je préciserai donc à chaque fois de quel groupe il s'agit.

Activité n°1 : durée 45 minutes (groupe du jeudi)

La première activité mise en place avec le groupe d'adultes consistait en une activité assez courte d'écriture d'invention basée sur l'extrait d'une émission qui décrivait le quotidien d'une famille à l'époque gauloise, au 16ème siècle et à la fin du 19ème siècle.

Après avoir fait une activité de compréhension audiovisuelle assez classique, j'ai terminé la séance par un exercice d'écriture créative sur ce même thème. J'ai demandé aux apprenants d'écrire, à la première personne comme quelqu'un qui vivrait durant l'une de ces trois époques en décrivant leur quotidien. J'ai rajouté une contrainte : ne pas dire clairement à quelle époque leur texte se déroule afin de le faire deviner aux autres apprenants lors de la lecture.

Après l'écriture chaque apprenant devait donc lire son texte, les autres lui posant des questions ou cherchant des indices pour deviner l'époque.

Activité n° 2 : durée 2h30 (groupe du jeudi) /durée 3h30 (groupe du samedi)

Le but de cette activité était de faire écho au visionnage du film « Le brio » qui avait été diffusé lors du festival de cinéma et qui présente le milieu des débats entre étudiants des écoles de droit.

Lors d'une première séance (de trente minutes pour les deux groupes) j'ai donc introduit le thème en proposant une activité sur les figures rhétoriques du discours et une discussion sur la forme des discours et de la défense des idées. J'ai ensuite présenté le projet d'un débat par équipe avec un règlement formel. Le thème de ce débat était : « les œuvres d'art et les trésors architecturaux devraient être rendus à leur pays d'origine respectifs ».

J'ai ensuite réparti, grâce au tirage au sort, les apprenants dans les équipes qui défendraient respectivement le camp du pour et le camp du contre. J'ai, en fin de séance, demandé aux apprenants de faire des recherches chez eux sur le sujet afin de préparer la prochaine séance.

La séance suivante (la plus longue), j'ai rappelé le format du débat et la construction de l'argumentation que je souhaitais les voir utiliser. J'ai ensuite laissé les groupes travailler entre eux pour construire leur argumentation.

Au moment du débat les apprenants présentent donc leurs arguments à tour de rôle sans s'interrompre avec un capitaine de l'équipe concluant leur présentation. Après le débat viennent les retours du jury (une autre enseignante et moi) sur leur performance argumentative et l'annonce du groupe vainqueur.

La fin de séance est consacrée à des discussions informelles sur le débat en lui-même et sur son sujet.

Activité n° 3 : durée 7h30 (groupe du samedi)

Cette activité est la plus longue mise en place avec les adultes. Les élèves de ce groupe étant allés voir la mise en scène, en français, de la pièce « le bourgeois gentilhomme » par les étudiants de l'UPR, une activité de prolongement semblait intéressante. J'ai donc mis en place une activité dont le but serait la publication, sur le site de l'AFPR, d'un dossier culturel complet sur la pièce.

Lors de la première séance (2H45), les apprenants ont été invités à avoir une première discussion informelle autour de la pièce. À la suite de cela je leur ai présenté le projet du dossier culturel composé d'une critique théâtrale et des interviews de deux acteurs et du metteur en scène de la pièce. Nous avons donc travaillé autour de la lecture d'un document décrivant les étapes d'écriture d'une critique théâtrale et en avons commencé la rédaction en suivant ce modèle. Durant la même séance j'ai demandé aux élèves de réfléchir, d'abord en individuel puis en groupe aux questions leur semblant pertinentes pour la future rencontre. Nous avons, en fin de séance enregistré les questions destinées à l'un des acteurs ne pouvant être présent lors de la rencontre afin de les lui faire parvenir et qu'il enregistre ses réponses.

La deuxième séance (2h45) a été consacrée à la rencontre des apprenants avec le metteur en scène et l'une de comédienne de la pièce. Lors de cette rencontre les échanges se sont basés sur les questions préparées mais aussi sur des questions improvisées sur le moment. Les apprenants étaient invités à prendre des notes pendant que j'effectuais l'enregistrement complet de l'entretien.

Entre les séances les apprenants avaient chacun pour travail de rédiger deux des questions/réponses enregistrées pendant l'entretien.

Pour la dernière séance (2h) il s'agissait alors de corriger en groupe chaque question/réponse et d'organiser le dossier culturel. Il s'agissait donc de prises de décisions éditoriales en groupe avant que le dossier soit publié sur le site de l'AFPR.

Activité n°4 : durée 1H30 (groupe du jeudi)

Cette activité se basait sur la fiche n°30 du livre « Écriture créative » (Barra, Bonvallet et Rodier, 2011).

Le document support étant un poème surréaliste de René Char « Excursion au village ». Après la lecture de ce poème chaque apprenant s'est vu attribuer un vers de ce dernier à interpréter. Après la mise en commun des interprétations les apprenants ont constaté l'essence de ce poème : ce poème surréaliste ne fait aucun lien entre ses vers.

La consigne d'écriture donnée aux apprenants était donc : « écrivez un vers en vous inspirant du poème de René Char, les sujets doivent être à la troisième personne, soit impersonnels soit avec des sujets nominaux ». Après un temps de production individuelle les apprenants partageaient leurs vers qui étaient alors inscrits au tableau. Je demandais ensuite aux apprenants de corriger les potentielles erreurs grammaticales ou

orthographiques au sein des phrases. La dernière partie de l'activité consistait à discuter de l'ordre dans lequel mettre les vers et de choisir un titre pour le poème, tout cela en groupe.

1.2. Dans l'atelier d'écriture adulte

Activité n° 5 : durée 1h20

Cette activité se basait sur la fiche n°43 du livre « Ecriture créative ». J'ai commencé par faire deviner aux apprenants le principe des holorimes avec des lectures d'exemples au tableau. J'ai ensuite proposé un exercice où les apprenants devaient tenter de trouver un deuxième vers en holorime à des phrases que je leur avais fournies.

Après cet exercice j'ai invité les apprenants à créer leur propres holorimes composées d'un vers en français et d'un vers en espagnol. La mise en commun s'est faite sous forme de devinette : chaque apprenant proposant la première partie de leur holorime pour que les autres essayent d'en deviner la suite. A la fin de l'activité j'ai donné aux apprenants comme devoir à la maison d'intégrer ces holorimes dans un texte de fiction. La correction s'est fait la séance suivante en groupe classe.

Activité n°6 : durée 0h40

Cette activité plutôt courte utilisait les paroles de la chanson « l'ami cahouète » de Serge Gainsbourg comme document support. Après une écoute et une lecture des paroles j'ai fait lister aux apprenants les différentes variations du parolier sur le principe « qu'à ... ? » puis les ai invités à trouver leurs propres variations en individuel avant une mise en commun orale.

Activité n° 7 : durée 2h

Cette activité se basait également sur le livre « Ecriture créative » plus précisément la fiche 49. Cette activité s'inspirait du travail de Blaise Cendrars dans son recueil de poèmes « kodak » qui consistait à écrire un nouveau texte en empruntant des extraits d'autres livres. J'ai mis à la disposition des apprenants une vingtaine de livres pris au hasard dans la bibliothèque de l'alliance et les ai disposés sur la table de travail. Après leur avoir présenté la technique de travail de Cendrars j'ai proposé aux apprenants de faire de même en choisissant individuellement une stratégie d'emprunt et de s'y tenir (ex : ne prendre que la première phrase de chaque chapitre). Après une phase d'invention en

individuel, j'ai invité les apprenants à une phase de correction en binôme de leurs textes pour les rendre grammaticalement cohérents. Lors de la mise en commun j'ai demandé aux apprenants de lire les deux versions de leur production puis j'ai demandé aux apprenants de donner leur préférence entre les deux textes (brut ou corrigé) en expliquant leur choix.

Activité n° 8 : durée 0h30

L'activité était basée sur la fiche « les lettres imposées » extrait du document *44 petits ateliers d'écriture* (JC Peton, LP Camille Jullian, 2006). Il s'agissait d'une sorte de défi formel entre les apprenants : écrire un texte de 300 caractères maximum utilisant le plus de fois les lettres CDIORS. Chaque lettre valant un certain nombre de points, l'apprenant qui en avait utilisé le plus dans son texte avait gagné le défi. Après une phase d'écriture individuelle, la mise en commun consistait en une lecture, un comptage des points et une correction en groupe des textes.

Activité n° 9 : durée 1h30

Cette activité s'appuyait sur la fiche 40 du livre « Écriture créative ». L'activité consistait à inventer, en groupe, d'abord une ville imaginaire (nom, lieu, description) puis son histoire. Lors de la troisième étape les apprenants devaient inventer une tradition cohérente pour leur ville. Après ces trois étapes pour lesquelles les apprenants étaient incité à donner le plus détail possible, la dernière consiste en un travail de synthèse pour lequel il leur était demandé de rédiger individuellement un court paragraphe dans le style des dictionnaires pour parler de leur ville. La correction de ce paragraphe a été faite par mes soins après la classe.

Activité n° 10 : durée 1h

L'activité s'appuyait sur la fiche « lipogramme » extrait du document *44 petits ateliers d'écriture* (JC Peton, LP Camille Jullian, 2006) qui utilise un extrait de *la disparition* de George Pérec pour illustrer le principe du lipogramme. Après une courte présentation du courant Oulipo j'ai invité mes apprenants à composer eux même un texte basé sur ce principe de manière individuelle. En fin d'activité j'ai ensuite demandé aux apprenants de partager leurs textes.

Activité n° 11 : durée 1h

Cette activité s'appuyait elle aussi sur un extrait du document *44 petits ateliers d'écriture* (JC Peton, LP Camille Jullian, 2006), la fiche utilisée était celle sur les incipit.

L'activité consistait en une lecture en groupe de différents incipits de roman. J'ai ensuite demandé aux apprenants de rédiger un texte de fiction utilisant l'un de ces incipits de manière individuelle. La mise en commun consistait en une lecture des productions puis à des retours faits par les autres apprenants sur chaque texte.

Activité n° 12 : durée 1h

Cette activité de production était basée sur un principe de jeu de rôle. En effet, j'ai demandé aux apprenants de choisir un sujet sur lequel ils ne connaissent rien puis de préparer, à l'écrit en individuel, une présentation dans laquelle ils devaient passer pour expert de ce sujet. La consigne donnée n'était pas d'être à tout prix réaliste mais plutôt d'être crédible dans l'invention de ce savoir. Après la phase d'écriture chaque apprenant devait donc présenter une mini conférence sur leur sujet « d'expertise ». A la fin de chacune des présentations les autres apprenants étaient invités à poser des questions techniques à l'orateur qui se devait évidemment d'y répondre (en respectant la vraisemblance de leur présentation).

Activité n°13 : durée 1h

Au début de cette activité les apprenants étaient invités à réagir à des images déclencheuses glanées sur le net par mes soins. Il s'agissait d'images de situations ou de personnes sortant de l'ordinaire . Après ces réactions à l'oral j'ai demandé aux apprenants d'écrire, en individuel, en se basant sur une ou plusieurs de ces images. La consigne donnée aux apprenants était de créer un court récit de fiction écrit à la première personne s'appuyant sur ces dernières. Après cette phase d'écriture, chaque apprenant devait lire sa production et les autres, en plus de donner leur avis sur la production, devaient également tenter de deviner les images dont s'était inspiré l'apprenant.

Activité n°14 : durée 0h50

Cette activité se basait sur la fiche 9 du livre « Ecriture créative » qui explique le principe de l'anaphore à partir d'un extrait du texte de George Perec « je me souviens » (dans *44 petits ateliers d'écriture* JC Peton, LP Camille Jullian, 2006). Après la lecture de ce texte et l'explication du principe de l'anaphore, les apprenants étaient également invités à produire une liste de leurs souvenirs d'enfance. A la suite de cette phase d'écriture plutôt courte, la mise en commun s'est faite pendant la majorité du temps consacré à l'activité : il s'agissait d'une discussion plutôt informelle basée sur les souvenirs proposés par les apprenants.

Activité n°15 : durée 1h

L'activité consistait à produire un texte de fiction à partir d'idées déclencheuses glanées par mes soins sur internet. Après lecture de ces idées les apprenants entraient dans une phase individuelle d'écriture d'invention. A la fin de cette phase, pour la mise en commun, les apprenants partageaient leur production au reste de la classe avec la consigne d'expliquer leur choix d'idée déclencheuse. Comme pour les autres activités de production individuelle, les autres apprenants étaient incités à donner leur avis sur les textes des autres.

1.3. Dans les campamentos

Comme dit précédemment l'AFPR organise deux sessions de campamentos, la première durant 4 semaines et la seconde seulement trois. Dans chaque campamento les enfants sont divisés en groupes enfants et adolescents. Si l'activité prévue à bien été la même pour chaque groupe celle-ci s'est déroulée sur moins d'heures lors du deuxième campamento. Cette activité se déroulant sur plusieurs séances elle est présentée ici sous forme de tableau.

Activité n°16 : durée 8h (premier campamento, groupes enfants et adolescents) et 6h (deuxième campamento, groupes enfants et adolescents)

Séance	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Supports utilisés	-Extrait du livre « le petit Nicolas » en version bilingue espagnol français -Tableau des étapes du récit (annexe 1)	-fiches histoire (annexe 2)	-fiches histoire (annexe 2)	-fiches histoire (annexe 2)
Déroulement de l'activité	-Présentation du tableau des étapes du récit et explications -Lecture de la nouvelle en espagnol -En groupe classe, définir les étapes du récit du petit Nicolas (écriture des propositions au tableau en français et en espagnol)	-Explication du concept des fiches aux apprenants : elles vont les aider à écrire une histoire -lecture des fiches en groupe classe avec travail sur le vocabulaire des fiches.	-Remplissage des fiches en binômes, en français avec l'aide des deux enseignantes	-Remplissage des fiches en binômes, en français avec l'aide des deux enseignantes

Séance	Séance 5	Séance 6	Séance 7	Séance 8
Supports utilisés	-fiches histoires complétées (annexe 4)	-Fiches des résumés par étape du récit (Annexe 5)	-Récit complet	-Récit complet traduit en français
Déroulement de l'activité	-Les fiches de tous les groupes sont regroupées par fonctions -Tirage au sort des fiches pour décider du contenu du récit -Début de la rédaction en groupe classe du résumé complet de l'histoire (organisé dans le tableau des étapes du récit)	-En petit groupe les apprenants commencent la rédaction : -Chaque groupe rédige, en espagnol, une partie du récit en se référant au résumé de celle-ci inscrite sur sa feuille. (Ce résumé a été déterminé lors de la séance précédente)	-En individuel les apprenants illustrent n'importe quelle partie du récit	-Illustration du récit -Pendant la séance chaque enfant va dans une salle à part des autres pour lire une partie du récit, traduite en français, pour être enregistré par l'enseignante.

Figure 5. Tableau synoptique des séances de l'atelier "écriture de conte" des campamentos

2. Types de données relevées

Lors de toutes mes séances, les publics et les contextes de travail étant différents, j'ai pu réunir des données diverses dont je vais détailler la nature ici. Je préciserai dans le chapitre 8 quelles sont celles que j'ai jugé utile de conserver pour mon analyse.

2.1. Traces audios

J'ai eu recours à des enregistrements audio à deux occasions. Tout d'abord, avec le groupe d'adulte de l'atelier de conversation lors de notre interview avec les artistes de la pièce « le bourgeois gentilhomme ». Il s'agissait alors d'enregistrer les échanges entre apprenants et acteurs afin que le traitement de ces informations soit plus complet lors de la rédaction de l'article.

En effet, si les apprenants avaient pour consigne de prendre quelques notes pendant ces entretiens, l'enregistrement était un outil plus précis de recueil d'informations. Cet enregistrement brut de tout l'entretien a ensuite été découpé par mes soins en extraits de quelques minutes chacun et correspondant à chaque fois à une question posée et à sa réponse.

À la suite de cela j'ai envoyé à chaque apprenant l'enregistrement de deux questions pour que ceux-ci en rédigent la trace écrite. Enfin, lors de la dernière séance, cet enregistrement a également été de nouveau utilisé comme support pour ajuster les propositions de traces écrites à des informations qui auraient pu paraître imprécises.

La deuxième occasion pour laquelle j'ai eu recours à l'enregistrement audio était lors des deux sessions de campamentos. En effet, le but de l'activité de création de conte étant de présenter la production des apprenants à leur parents au cours d'un spectacle de fin de séjour, il s'agissait d'offrir plus qu'un texte écrit. Cependant, comme le niveau en français des apprenants était insuffisant, l'idée mise en place a été de créer une vidéo illustrée des dessins des enfants durant laquelle ceux-ci, enregistrés au préalable, liraient chacun une partie de leur conte.

J'ai donc entrepris d'enregistrer chaque apprenant lisant un extrait du conte, en français, en les guidant dans leur prononciation. J'ai ensuite utilisé ces enregistrements dans le montage vidéo présenté aux parents.

2.2. Traces écrites des productions des apprenants

Lors de mes séances j'ai pu récupérer diverses traces écrites de mes apprenants, il faut cependant souligner qu'il ne s'agit pas d'un catalogue complet de toutes les productions de tous les apprenants.

Pour le groupe adulte de conversation je n'ai, par exemple aucune trace écrite de leurs préparations au débat d'idées. Concernant les productions des ateliers d'écriture, si j'ai pu, là aussi récupérer une majorité des productions des apprenants, cette collection reste incomplète. Je n'ai pas pu recueillir les deux productions de l'apprenante de niveau B1 ayant quitté l'atelier après la première séance. Pour ce qui est des trois autres apprenants j'ai pu récupérer leurs productions des activités n°5, 7, 8, 9, 11, 13, et 15. Pour les autres activités, les apprenants ne m'ont pas fourni de copies de ces productions.

Pour les enfants des campamentos, les traces écrites que j'ai pu recueillir sont tout d'abord les fiches histoires (A raison de 4 types de fiches histoire par groupes de trois ou quatre apprenants, les différents ateliers m'ont permis de réunir un total de 34 fiches). Ces fiches étaient remplies en français par les apprenants. D'autre part les rédactions des étapes du récit, au nombre de cinq fiches étape par récit, étaient repartis entre les groupes. A raison de 5 fiches par classe et 4 classes de campamento, j'ai donc récupéré 20 traces écrites lors de cette étape rédactionnelle. Cependant comme noté plus haut ces traces écrites sont en espagnol.

2.3. Notes d'observations de classe

Le recueil de données le plus complet à ma disposition sont les notes que j'ai prises à la fin de chaque séance d'enseignement. En effet, je notais, après chaque séance : le nombre d'apprenants présents, la description du groupe ainsi que l'activité ou les activités effectuées.

Ces notes me permettaient également de relever la place de l'écrit et la place de l'oral dans chacune de ces activités. Enfin, les notes m'ont permis de noter en détail mes observations à la fois sur le comportement des apprenants face aux activités proposées, mais aussi leurs interactions entre apprenants et avec moi. Ces observations ont également été utilisées pour noter mes ajustements sur le contenu des activités en fonction du contexte de classe.

Ces notes sont donc le support le plus complet que j'ai pu réunir lors de mon expérimentation. Nous verrons donc dans le prochain chapitre pourquoi j'ai décidé d'exclure ou de traiter certaines de ces données.

Chapitre 8. Données exploitées et méthode de traitement

1. *Données rejetées/données exploitées*

1.1. *Données rejetées à l'analyse*

Malgré des données recueillies sous formes diverses et dont l'analyse pourrait être intéressante, j'ai pris la décision d'en exclure certaines pour les raisons que je vais détailler ci-après.

Tout d'abord j'ai décidé de ne pas exploiter les traces écrites des productions de mes apprenants. En effet, si leur analyse pourrait s'avérer intéressante c'est moins le résultat final des productions qui est l'objet de mon intérêt que les interactions qui découlent de la production de ces textes.

De plus, si j'ai pu recueillir un certain nombre de productions auprès de mes apprenants il ne s'agit pas d'un catalogue complet de celles-ci. En effet, pour le groupe de conversation je n'ai par exemple aucune trace écrite des préparations du débat. Pour ce même groupe, la revue culturelle sur « le bourgeois gentilhomme » existe bien dans sa version finale mais je n'ai aucune trace écrite des travaux de pré rédactions en individuel de mes apprenants. Le produit final de ces conversations ne saurait être analysé dans le cadre de ce mémoire en l'absence des productions qui l'ont construit.

J'ai également à ma disposition presque toutes les traces écrites des productions finales des ateliers d'écriture adulte mais, là aussi, ces productions ne me semblent pas pertinentes à analyser dans le cadre de mon mémoire car c'est là aussi uniquement la version finale et corrigée de celles-ci. Je n'ai, ici non plus aucune trace du cheminement de rédaction de mes apprenants.

Pour les campamentos j'ai, en revanche, plus de traces de ce cheminement rédactionnel puisque la séquence pédagogique était conçue pour guider les apprenants pas à pas dans celui-ci. Cependant, à cause du niveau débutant de ces apprenants, la majorité de ces productions sont écrites en espagnol. Si les fiches histoires, conçues pour être très simples d'utilisation et permettre une rédaction en français, ont bien été utilisées comme tel, je n'analyserai pas la production écrite des apprenants en elle-même mais plutôt, comme nous le verrons juste après, les réactions à ces outils et leur utilisation par les apprenants (ainsi que la manière dont j'ai introduit ces outils). En effet, comme pour les

apprenants adultes, les écrits de mes apprenants ne me semblent pas pertinents à analyser dans le cadre de ce mémoire qui s'interroge sur les relations entre les apprenants pendant le processus de création.

Les traces écrites des productions des apprenants, par leur incomplétude et leur manque de pertinence dans le cadre de mon analyse semblent donc à écarter.

Comme dit dans le chapitre 7, j'ai également pu récolter des traces audios de mes apprenants mais, là aussi, leur exploitation ne me semble pas pertinente.

Pour le groupe de mes apprenants adultes en atelier il s'agit de l'enregistrement effectué lors de la rencontre avec le metteur en scène de la pièce ainsi que les questions préenregistrées lors de la séance précédente pour l'acteur qui serait absent.

Comme cet enregistrement d'entretien est une excellente illustration des échanges ayant lieu lors de cette classe on peut se demander pourquoi il ne me paraît pas pertinent de l'exploiter. Tout d'abord, cet enregistrement est le seul qui ait été effectué et qui enregistre, de manière brute les échanges des apprenants lors d'un cours. En l'absence d'élément de comparaison, utiliser cet enregistrement paraît bancal.

Ensuite, la séance enregistrée n'est pas une séance classique de production écrite en groupe et ne serait donc pas pertinente à analyser dans le cadre thématique de ce mémoire. En réalité, cet enregistrement étant, comme pour les fiches histoire du campamento, un outil à la disposition des apprenants pour leur processus d'écriture, nous verrons qu'il est plus intéressant d'analyser son utilisation dans ce processus.

La deuxième trace audio que je possède est issues des enregistrements effectués pour le montage audiovisuel du récit des enfants des campamentos. Ici non plus, le traitement du contenu de ces enregistrements ne paraît pas pertinent dans le cadre du mémoire. En effet comme dit plus haut il s'agit d'un simple outil utilisé lors du processus de production mais qui ne reflète en aucun cas les échanges réels entre apprenants (puisque'il s'agit d'extraits de lecture de récits par les apprenants et dirigés par mes soins). Pour cette raison, et comme dit pour les précédentes données rejetées, il me semble ici aussi plus intéressant d'analyser la réaction à cet outil (l'enregistrement des apprenants lorsqu'ils lisent, en français leur production)

Ainsi nous voyons que, si ces données audios pourraient être intéressantes dans un autre cadre (en phonétique par exemple) ici, l'analyse du contenu celles-ci s'avère inutile dans le cadre de mon étude. Pour cette raison, je n'analyserai pas le contenu de ces

enregistrements mais bien les observations que j'ai pu faire lors de l'utilisation de cet outil d'enregistrement. Je souhaite en effet comprendre comment l'utilisation de cet outil, l'enregistrement sur support audio, dans le processus créatif a pu influencer la production finale des apprenants.

1.2. Données exploitées à l'analyse

Les données que j'ai décidé de faire entrer dans mon analyse sont celles que je considère comme les plus complètes. Il s'agit des notes d'observations prises par mes soins après chaque séance.

L'utilisation de ces notes me paraît la plus pertinente car, j'y relève autant les interactions des apprenants dans leur groupe ou avec les enseignantes, que la manière dont ceux-ci réagissent face à certaines modalités de travail. Dans ces notes, je relève également la composition des groupes, le temps passé sur chaque étape de travail, la structure de chaque séquence pédagogique ainsi que les modifications effectuées par mes soins à ces séquences lorsque celles-ci s'avéraient nécessaires.

Ces données me paraissent donc les plus pertinentes dans le cadre d'une analyse s'intéressant à l'apport du processus créatif groupal dans l'apprentissage de la langue. De plus il s'agit du mode de recueil de donnée le plus régulier car son mode d'utilisation avait été décidé à l'avance par mes soins. Il s'agit également du seul recueil de données traitant de toutes les séances durant lesquelles ont été mis en place un processus d'écriture créative.

Je souhaite tout de même porter un regard critique sur ce recueil de données afin que mon analyse soit la plus complète. Les notes ayant été prises après les cours et non pas pendant, il semble pertinent de penser que certaines données ont pu être oubliées lors de leur mise à l'écrit pour une raison bien pratique : les limites de la mémoire. En effet, même si ces notes étaient prises relativement vite après chaque séance, des notes prises par un observateur extérieur durant la classe auraient sans doute été plus précises. Le mode de travail ne me permettant évidemment pas de mettre en place un tel dispositif il me semblait donc pertinent d'utiliser ce qui se rapproche le plus d'une prise de note en temps réel pour mon analyse.

2. Méthode de traitement

Il a été décidé que toutes mes notes d'observations seraient organisées dans des tableaux synoptiques que j'ai voulu les plus similaires possibles entre les différents groupes afin de rendre l'analyse de données plus simple. Cependant, en raison de la modalité de travail différente entre les apprenants adultes et les apprenants enfants, il a fallu que j'opère de légères modifications dans la structure de mes tableaux synoptiques.

En effet, les adultes ont travaillé sur plusieurs projets créatifs alors que j'ai consacré une séquence pédagogique unique aux groupes d'apprenants des campamentos et ce sur une période plutôt longue. Nous allons donc voir quelle forme ont pris ces tableaux synoptiques selon les groupes avec lesquels j'ai mis en place mes séquences pédagogiques.

2.1. Pour les données relevées auprès des apprenants adultes

Les données relevées lors des cours adultes, que ce soit lors des ateliers de conversation ou lors des ateliers d'écritures, ont toutes été regroupées dans un tableau synoptique séparant chaque nouvelle activité dans une colonne.

Si, dans ce tableau je précisais bien durant quelle séance chaque activité avaient lieu, j'ai plutôt décidé de séparer chacune de ces dernières, d'abord pour une plus grande clarté de lecture mais aussi parce que certaines de ces activités ont pu s'étaler sur plusieurs séances ou ont demandé une configuration de groupe différente. Malgré une séparation des activités en colonnes, l'influence que deux activités ont pu avoir l'une sur l'autre lorsqu'elles avaient lieu dans la même séance est notée dans les observations.

Après cette séparation par activités, des colonnes de mon tableau synoptique, j'ai traité les données de la même manière pour toutes en mettant en place des lignes informant, dans l'ordre suivant, l'analyse :

- du groupe ayant effectué l'activité
- du temps consacré à l'activité
- des supports utilisés
- des étapes du déroulement de l'activité (comme prévu par l'enseignant avant la mise en place de celle-ci)

- de la nature du travail de production écrite mis en place lors de l'activité (type de texte, consignes d'écriture données aux apprenants, temps consacré exclusivement à l'acte d'écriture)
- Du statut déclencheur d'interaction orale ou de production orale de l'activité (comme prévue par l'enseignant avant la mise en place de l'activité)
- des interactions entre apprenants, entre les apprenants et l'enseignante, les réactions des apprenants face aux activités ainsi que les modifications effectuées sur celles-ci par l'enseignante durant la séance (et la raison de ces modifications). Eventuellement aussi, l'utilisation faite de la production finale des apprenants.
- des traces de productions écrites récupérées

Pour plus de clarté de lecture j'ai tout de même séparé en deux tableaux distincts, mais similaires dans leur forme, les activités effectuées dans le cadre de l'atelier de conversation et les activités effectuées dans le cadre de l'atelier d'écriture. Si, avec ces deux groupes d'apprenants j'ai donc pu utiliser la même structure de classement (par activité) il n'en est pas de même pour les données relevées auprès des groupes d'enfants.

Voici, pour plus de clarté, une version vierge du tableau synoptique utilisé dans le traitement des données du groupe d'atelier de conversation et du groupe d'atelier d'écriture :

Titre de l'activité	Activité 1	Activité 2...
Séance		
Public		
Temps consacré à l'activité		
Supports utilisés		
Déroulement de l'activité		
Travail de production écrite		
Qu'est ce qui provoque la PO ?		
Compte rendu de séance		
Lien vers les traces écrites des apprenants		

Figure 6. Modèle vierge du tableau synoptique utilisé pour le traitement des données sur le public adulte.

2.2. Pour les données relevées auprès des apprenants enfants et adolescents

Lors du traitement de mes données j'ai pris la décision de ne pas structurer celles relevées pour les campamentos dans le même tableau synoptique que pour les données sur mes apprenants adultes, c'est-à-dire ne pas diviser celui-ci par activité. En effet, durant les campamentos, comme je l'ai dit auparavant, une seule activité a été mise en place et ce sur une durée de 3 ou 4 semaines : l'invention d'un conte.

Par conséquent, j'ai décidé de créer un tableau synoptique en deux parties : la première détaillant le contenu de chaque séance d'une heure en précisant le document support et le déroulement que j'avais prévu avant leur mise en place dans la classe.

La première partie de ce tableau, dans sa version vierge se présentait comme suit :

Séance	Séance 1	Séance 2...
Supports utilisés		
Déroulement de l'activité		
Travail de production écrite		
Qu'est ce qui provoque la PO ?		

Figure 7. Modèle vierge de la première partie du tableau synoptique utilisé pour le traitement des données sur le public des campamentos.

La deuxième partie du tableau synoptique est lui divisé en colonnes correspondant chacune à un groupe d'enfants : enfants du campamento n°1, adolescents de campamento n°1, enfants du campamento n°2, adolescents du campamento n°2.

En effet il me paraissait important que chaque groupe soit séparé en raison des différences de nombre d'heures de travail disponibles avec ces groupes ainsi que les modifications à ma séquence pédagogique que j'ai pu apporter selon les besoins de chaque groupe. Ici donc, la mise en parallèle du travail, sur une même séquence pédagogique mais avec des différences d'application, prend une place importante dans ce tableau synoptique.

Ensuite ce tableau est divisé en lignes correspondant à chaque séance d'une heure, j'ai pu alors intégrer mes observations sur les interactions entre apprenants, entre les apprenants l'enseignante, les réactions des apprenants face aux activités ainsi que les modifications effectuées sur celles-ci par l'enseignante durant la séance (et la raison de ces modifications). En cela, cette partie de mon tableau synoptique fait écho, dans son contenu,

aux données traitées dans la partie du tableau synoptique des adultes où j'intègre ce même type d'information.

Pour plus de clarté voici une version vierge de la deuxième partie du tableau synoptique utilisée :

Groupe	Enfants du premier campamento	Adolescents du premier campamento	Enfants du deuxième campamento	Adolescents du deuxième campamento
CR séance 1				
CR séance 2...				

Figure 8. Modèle vierge de la deuxième partie du tableau synoptique utilisé pour le traitement des données sur le public des campamentos.

2.3. Traitement commun des données

Si j'ai dû utiliser deux formes différentes de tableau synoptique pour le traitement de mes données, il n'en reste pas moins que leur contenu permet une lecture en parallèle de ces dernières. En effet, les parties résumant mes relevés d'observations de classe sont présentes dans les deux tableaux synoptiques et pourront me permettre d'effectuer des comparaisons dans les comportements de mes différents apprenants mais aussi dans l'analyse de ma pratique enseignante selon les publics.

3. Rappel de la problématique

Comme j'en ai fait démonstration depuis le début de ce mémoire, mon intérêt dans la mise en place d'activités d'écriture auprès des différents public de l'AFPR résidait moins dans ma volonté d'analyser le travail d'écriture en lui-même que dans celle d'observer l'influence de l'écriture créative, notamment dans un groupe, sur la manière d'aborder la langue et son apprentissage.

Partant de cette volonté je vais tenter, en analysant les données relevées, d'apporter dans la quatrième partie de ce mémoire, un élément de réponse à ma problématique : *L'activité d'écriture, notamment sa dimension créative et collective, influence t'elle positivement la façon d'apprendre la langue dans les classes de FLE de niveaux débutants et avancés ?*

Partie 4

-

Présentation et analyse de données

Chapitre 9. Apports et limites des activités d'écritures

1. Le travail des compétences communicatives pendant les activités

Comme cela a été abordé durant le chapitre 4 de ce mémoire, les activités d'écriture créative semblent être des moyens de travailler à la fois la compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique des apprenants de langue (Conseil de l'Europe, 2001). Nous allons donc ici observer grâce à quels outils ces trois compétences ont pu être travaillées mais aussi quels obstacles liés à leur maîtrise ont pu se présenter pour certains apprenants.

1.1. Compétence linguistique

Penchons-nous tout d'abord sur la manière dont la compétence linguistique a été travaillée lors de mes activités. La compétence linguistique portant notamment sur une connaissance du lexique et de la syntaxe dans la pratique de l'écriture (Conseil de l'Europe, 2001, p.87), il nous faut donc observer comment celles-ci ont été utilisées par les apprenants.

Chez les adultes des groupes de conversation de niveau B2, j'ai pu observer que les apprenants avaient tendance à utiliser leurs connaissances syntaxiques déjà acquises lors des activités demandant un travail individuel, mais sans forcément chercher à utiliser des tournures plus complexes qu'ils ne maîtriseraient pas. Il était très rare, en effet, que les apprenants, lors des phases de rédaction individuelles me posent des questions syntaxiques. Avec ce public, les questions de syntaxes étaient plutôt abordées durant les mises en commun durant lesquelles je fournissais des pistes de corrections à des formes incorrectes.

La situation était sensiblement la même avec les apprenants de l'atelier d'écriture, qui venaient tous, à part une apprenante de niveau B1, des groupes d'atelier de conversation. Les apprenants B2 montraient donc une certaine indépendance et seule la phase de correction était propice à certaines améliorations syntaxiques. L'apprenante de niveau B1, qui ne s'appuyait pas non plus sur le savoir de l'enseignante pendant ses phases de rédaction, n'est pas restée au-delà de la première séance exprimant un malaise à ne pas avoir les capacités qu'elle jugeait nécessaires pour cet atelier. Dans ce cas précis, ne ressentant pas un sentiment d'efficacité personnelle comme il a été décrit par Puozzo (2013) l'apprenante n'était pas dans un état émotionnel positif qui l'aurait poussée à se sentir capable de la production de ces tâches.

Les capacités syntaxiques des apprenants ont été une question importante dans la mise en place d'un atelier d'invention de conte avec de jeunes débutants. En effet, en plus d'un statut de débutants en langue française, les plus jeunes de mes apprenants commençaient à peine à être scripteurs dans leur propre langue. Pour parer à cette lacune il a donc fallu faire le choix d'une rédaction principalement en espagnol, ne laissant que quelques moments durant lesquels les apprenants pouvaient manipuler la syntaxe française.

Pour exemple, la fiche personnage (annexe 3) comportait un texte à trou qui avait été lu et traduit en groupe classe et dans lequel les apprenants devaient insérer du vocabulaire présent sur cette même fiche (et qui avait été traduit en groupe classe également). À part ces très rares occurrences de manipulation syntaxique en français, le niveau des apprenants a banni toute velléité de travailler plus en profondeur cette compétence linguistique au niveau syntaxique.

Avec ce groupe débutant il a cependant été possible de travailler les connaissances lexicales. En effet si, comme pour les connaissances syntaxiques, les apprenants n'avaient que peu de capacités dans ce domaine, il a été plus facile de s'appuyer sur le format des fiches histoires (annexe 2) pour leur faire acquérir plus de connaissances lexicales. L'appui sur les langues déjà maîtrisées (anglais et espagnol) ainsi que sur des illustrations a été un soutien important dans cette acquisition.

En effet, les apprenants utilisaient très souvent la transparence des termes pour déchiffrer et s'approprier ce nouveau vocabulaire. Le vocabulaire des fiches portait sur des connaissances lexicales basiques et intéressantes au niveau débutant : les mois de l'année, la description physique, la description de la personnalité, la description de lieux.

Il est également à noter que, lors de phases de rédaction de l'histoire, si les consignes n'imposaient pas une utilisation du français, en raison des capacités des apprenants, deux petits groupes parmi les adolescents ont pris la décision de l'utiliser. Pour cela ces groupes se sont basés sur leurs minces connaissances du français et sur des outils de traduction en ligne, en utilisant leur portable. À de plus rares occasions ces apprenants ont demandé une assistance de ma part dans leur rédaction.

Pour les groupes adultes des ateliers de conversation la connaissance lexicale semble également s'être améliorée en raison du besoin de termes spécifiques lors des activités de débat et de de rédaction de la revue culturelle. Les apprenants ont pu d'abord

s'appuyer sur des guides que j'avais pu leur fournir (par exemple un guide de critique théâtrale introduisant un lexique spécifique) mais aussi sur leurs propres recherches (lecture d'articles en français sur le sujet du débat pour construire leur argumentation).

Enfin, dans le groupe de l'atelier d'écriture, comme pour la syntaxe, les apprenants se sont appuyés sur les dictionnaires ou leurs recherches sur internet pour enrichir leurs textes lexicalement. Ils s'appuyaient donc peu sur moi comme pourvoyeuse du savoir malgré mes incitations à le faire.

On peut faire la supposition que cette volonté de se débrouiller seul, présent chez tous les groupes d'apprenants de notre travail de recherche, démontre un besoin d'indépendance de leur part dans le processus d'écriture. Cependant ce besoin d'indépendance a aussi un pendant négatif, selon mes observations. En effet, deux apprenantes du groupe de conversation, et dont la compétence linguistique était moins avancée que celle des autres, ne demandaient pas non plus d'aide à la rédaction mais ont également souvent été réticentes à un partage de leurs productions.

Cette réticence à partager, par peur de souffrir de la comparaison, selon leurs dires, a entraîné une difficulté de ma part à leur apporter des modifications correctives qui auraient pu les aider à progresser en syntaxe. En effet, si j'ai toujours corrigé leurs productions à l'écrit, les retours oraux en classe, s'appuyant sur la capacité de réflexion des apprenantes, auraient été plus efficaces dans leur compréhension de la syntaxe puisqu'elles auraient pu, alors, faire cette gymnastique mentale. Le fait de lire mes corrections à l'écrit sur les productions qu'elles ne voulaient pas partager ne leur a pas permis de faire cet exercice.

1.2. Compétence sociolinguistique

Il nous faut à présent nous pencher sur le travail de la compétence sociolinguistique durant les activités mises en place. La maîtrise de cette capacité à « faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (Conseil de l'Europe, 2001, p.93) n'a pas vraiment été travaillée avec les apprenants débutants des campamentos. En effet, les connaissances de la langue étaient bien trop faibles pour espérer intégrer la pratique de cette compétence dans notre séquence pédagogique.

Pour ce qui est du groupe des adultes de l'atelier de conversation, cette compétence a particulièrement pu être travaillée lors de la mise en place du débat. En effet, il avait été

clairement spécifié lors des consignes que les participants devraient adapter le registre de leur langue au contexte du débat formel. De plus, les apprenants étaient aussi encouragés à utiliser des expressions idiomatiques lors de leur allocution.

Si cet exercice n'a sans doute pas permis aux apprenants d'acquérir plus de connaissances sociolinguistiques puisqu'il se basait sur leurs acquis, il a en revanche permis de leur faire pratiquer ces connaissances. En effet, dans le cadre de l'atelier de conversation, ces apprenants n'ont, d'habitude, pas l'occasion de changer leur registre de langue ni d'utiliser des expressions idiomatiques. En cela, le fait d'imposer une structure de discours formel (préparé à l'écrit à l'avance) permet de sortir les apprenants de leur zone de confort.

C'était également le cas pour le groupe des ateliers d'écritures lors de l'activité 12. En effet, pour celle-ci, les apprenants devaient jouer le rôle d'expert sur un sujet qu'ils ne maîtrisaient pas en réalité. Pour jouer ce rôle, les apprenants ont donc dû rédiger un texte puis le présenter et répondre à des questions sur celui-ci, tout en utilisant un registre tout à fait différent de celui dans lequel ils étaient habitués à s'exprimer dans le cadre de l'atelier.

C'est donc, ici, le fait de devoir produire un texte puis de le présenter dans un contexte différent des habitudes des apprenants qui a fait travailler cette compétence pragmatique. Notons cependant que le travail sur cette compétence ne semble vraiment accessible qu'à partir d'un niveau plus avancé (conseil de l'Europe, 2001, p.95) et qu'il n'a, en effet, pas paru possible de le mettre en place avec des apprenants débutants et enfants.

1.3. Compétence pragmatique

Pour finir, abordons l'utilisation de la compétence pragmatique qui relève de la capacité à structurer son discours en fonction de la communauté dans laquelle on produit (Conseil de l'Europe, 2001, p.96). Il ne s'agit pas d'une compétence sur laquelle j'ai particulièrement mis l'accent lors de la plupart des activités avec les apprenants adultes. En effet, si l'on observe les activités mises en place j'ai, la plupart du temps laissé une relative liberté dans la structuration du discours.

J'ai pourtant fait exception pour l'activité de débat pour laquelle, avant les phases de rédaction, j'avais bien insisté sur la structure classique de l'argumentation en débat et dont l'utilisation était encouragée (la structuration du discours était en effet récompensée

par des points en plus de la part du jury du débat). L'activité d'écriture d'une critique théâtrale est la seconde activité pour laquelle j'ai demandé aux apprenants de respecter une certaine structure se conformant les codes de ce type de texte.

Pour les enfants, le travail de la compétence pragmatique n'était pas inexistant, il a même été l'objet d'un gros travail d'apprentissage de la structure du discours. Cependant cet apprentissage s'est fait pour une raison indépendante de l'acquisition du français : les apprenants les plus jeunes ne maîtrisaient pas encore correctement cette compétence dans leur propre langue. Si je puis donc affirmer que les apprenants les plus jeunes ont pu travailler la compétence pragmatique dans leur langue maternelle, en apprenant à construire un récit cohérent, ils n'avaient bien sûr pas les capacités de travailler celle-ci en langue étrangère. Il ne s'agit cependant pas d'une surprise puisque nous avons vu, dans le chapitre 4, que le conseil de l'Europe soulignait la place importante de l'acquisition de la compétence discursive en langue maternelle (Conseil de l'Europe, 2001, p.96).

2. L'utilisation des textes littéraires et leur apport en termes d'apprentissage

L'écriture créative est un terrain propice à l'utilisation de texte littéraires qui, en plus de leur dimension interculturelle (Riquois, 2008), peuvent être un vecteur de compréhension de la langue mais aussi d'acquisition d'une technique de production écrite plus poussée comme je l'ai abordé dans la troisième partie de mon chapitre 4. Dans cette partie, je vais donc détailler l'utilisation faite des textes littéraires dans mes activités et souligner s'ils ont pu apporter les avantages cités précédemment à mes apprenants.

2.1. Dimension interculturelle

Penchons-nous en premier lieu sur la dimension interculturelle de l'utilisation des textes littéraires lors de mes activités.

Au sein des groupes de l'atelier de conversation, seules deux activités se sont reposées sur des œuvres littéraires. La première était bien évidemment la pièce de Molière, « le bourgeois gentilhomme » qui, a pu être découverte dans sa forme jouée par les apprenants puisque la représentation se faisait en français. Cet accès à l'œuvre avait également été faite en amont avec activités de compréhension portant sur un résumé de la pièce mais aussi des extraits écrits et audiovisuels de la pièce. Si la plupart des apprenants connaissait le nom de Molière, aucun d'entre eux n'avait déjà eu l'occasion de découvrir l'une de ces œuvres. Lors des discussions à propos de la pièce avec le metteur en scène et

son actrice, les apprenants ont pu discuter de l'humour de Molière et du propos qu'ils ont jugé intemporel et culturellement comparable à des situations sociales à Porto Rico. Ici, le texte littéraire a donc bien rempli sa fonction de pont entre les cultures.

Avec ce même public, mais dans un groupe différent, j'ai pu expérimenter pour la première fois, ce que j'ai ensuite mis en place au sein de mes séances d'atelier d'écriture : une activité de production basée sur un texte littéraire servant de modèle aux apprenants. Avec le public des ateliers de conversation il s'agit de l'activité 4 (basée sur un poème de René Char) et avec le public des ateliers d'écriture il s'agit des activités 7 (basée sur un poème de Blaise Cendrars), 10 et 14 (basées sur des extraits de romans de George Pérec). Du point de vue de la dimension interculturelle, le fait de s'appuyer sur ces textes littéraires m'a permis d'introduire les apprenants aux différents courants littéraires dont ces auteurs faisaient partie ainsi que de les encourager à découvrir l'œuvre de ces derniers. Cela est d'autant plus vrai avec mes apprenants de l'atelier d'écriture qui montraient un intérêt particulier pour les références que je pouvais leur indiquer et ont plusieurs fois affirmé qu'ils tenteraient de trouver l'un de ces ouvrages pour le lire. Le travail sur un texte littéraire a donc permis ici de motiver les apprenants à chercher des lectures en français allant au-delà des compréhensions de textes non littéraires issus de manuels.

Lors de la préparation de la séquence pédagogique mise en place avec le public des campamentos, j'ai toujours eu la volonté de me baser sur un texte littéraire pour faire comprendre aux apprenants le découpage du récit en étapes. S'est alors posé la question du texte à exploiter. Après discussion avec ma directrice pédagogique, nous avons décidé qu'il était important de ne pas choisir un texte littéraire issue de la culture anglo-saxonne afin de proposer une ouverture culturelle à ces élèves dont le cursus scolaire est très calqué sur le cursus étasunien. Paradoxalement, ces enfants portoricains sont nombreux à ne pas connaître la culture littéraire de leur île. Pour cette raison, je me suis demandé, au moment de choisir un texte à exploiter s'il ne serait pas intéressant de baser ce travail sur un conte Portoricain : Les mésaventures de Juan Bobo. Ce personnage typique de l'île vit de multiples péripéties provoquées par sa stupidité. Cependant, mon choix s'est finalement reporté sur un extrait du petit Nicolas car sa forme de nouvelle courte et séparée clairement en différentes étapes permettait une meilleure exploitation que celui de Juan Bobo.

À la suite des observations faites sur les connaissances culturelles de ce jeune public très américanisé (Pousada, 2010 ; Schmidt 2014), je reste cependant persuadée que, si le texte littéraire choisi avait été extrait de Juan Bobo, il aurait tout autant rempli son rôle

de pont interculturel : non pas entre les cultures portoricaine et française mais entre la culture très étasunienne des jeunes apprenants et la culture portoricaine.

2.2. Vecteur de compréhension de la langue

Comme je l'ai abordé dans la troisième partie du chapitre 4 de ce mémoire, le travail sur un texte littéraire semble être le moyen d'accéder à la polysémie d'un message (Hassan, 2016, p.16). Le texte littéraire permet également de découvrir des tournures esthétiques. Lors du travail sur les holorimes, qui s'est notamment appuyé sur le texte de Serge Gainsbourg « l'ami cahouète », le fait de lire et d'imiter l'utilisation de la figure de style a permis aux apprenants de comprendre la polysémie des messages. De manière générale, le fait d'exposer les apprenants adultes à des textes poétiques leur a permis d'accéder à un niveau de compréhension de texte plus avancé que ce dont ils pouvaient avoir l'habitude. En effet, si la compréhension de textes non littéraires ne semblait pas poser un problème aux apprenants adultes que j'ai pu observer, leur compréhension des textes littéraires a, elle, été améliorée au fur et à mesure que mes groupes étaient exposés à ces derniers.

Le texte littéraire n'a cependant pas été un vecteur de compréhension de langue pour mes groupes d'enfants débutants dont le niveau ne permettait pas une lecture en français du Petit Nicolas. L'exploitation de ce texte a, en revanche, grandement amélioré les capacités de production écrite, en langue espagnole, des enfants comme nous le verrons dans le point suivant.

2.3. Appropriation de techniques de production écrite plus poussées

Comme je l'ai dit dans le point précédent, si les groupes des campamentos n'ont que peu utilisé le français dans leur production écrite en raison de leur niveau, le travail sur un texte littéraire leur a permis d'acquérir des capacités de production écrite plus poussées.

En effet, beaucoup des apprenants, parmi les plus jeunes, n'avaient pas encore eu l'occasion de découvrir le fonctionnement des étapes d'un récit. Le fait de lire en groupe et de travailler (bien que ce soit sur un texte français traduit en espagnol) avec un texte littéraire bien structuré, a permis aux plus débutants, incluant les apprenants qui ne maîtrisaient pas encore bien la lecture, de comprendre cette construction du récit. Cela leur

a permis, plus tard dans la séquence, d'appliquer ces connaissances à la construction de leur récit assez aisément.

Après du public adulte, dans l'atelier d'écriture, l'application de règles issues notamment du courant littéraire de l'Oulipo, a permis aux apprenants, par imitation des techniques utilisées par les textes littéraires à leur disposition, d'améliorer leur propre technique de production écrite.

En effet, chaque activité se basant sur un texte littéraire a d'abord été introduite par une phase de découverte et d'analyse de celui-ci. Cette analyse permettait alors aux apprenants, de manière inductive, de formuler la règle régissant la rédaction de ce texte. Cette formulation de la règle par les apprenants eux-mêmes leur permettait alors d'utiliser cette même technique les amenant à produire des textes plus poussés (en termes de construction syntaxique et de recherche lexicale) que ce qu'ils pouvaient produire lorsqu'ils ne se basaient pas sur un texte littéraire.

Cependant, la structure imposée par l'imitation technique de textes littéraires a été plusieurs fois source de frustrations verbalisées par les apprenants : ils avaient l'impression d'être limités dans leur créativité par les capacités syntaxiques et lexicales nécessaires à l'élaboration d'un texte similaire aux exemples qu'ils devaient suivre.

En comparaison, les activités qui ne se basaient pas sur des textes littéraires, et donc ne requéraient pas de leur part une imitation de la technique employée par un auteur, avaient tendance à provoquer plus de créativité de la part des apprenants. De plus, ces derniers ont majoritairement exprimé leur préférence pour les activités où ils étaient plus libres techniquement.

Comme je l'avais abordé lors du chapitre 4 de mon cadrage théorique, le texte littéraire est donc un moteur de progression technique lorsque l'on s'en sert de base. J'ai cependant pu observer qu'il peut aussi devenir un fardeau encore trop grand à porter au niveau B2.

3. La dimension créative des activités mises en place et leur apport pédagogique

3.1. La dimension créative des activités mises en place

Le sentiment d'efficacité personnelle a été défini, dans la deuxième partie du chapitre 5, comme un état dans lequel l'apprenant a une perception élevée de ses

compétences et dans lequel il les perçoit comme suffisantes pour s'engager dans une tâche. L'utilisation d'activités créatives variées et porteuses de sens permettraient un renforcement des émotions positives en situation d'apprentissage (Govaert et Gregoire, 2006, p.105).

Dans le cadre de mon expérimentation, j'ai mis en place un processus favorisant l'intelligence créative des apprenants car il engageait à la fois un mode de pensée divergent et convergent puisque, comme nous l'avons vu lors du chapitre 5 de ce mémoire, c'est la combinaison des deux qui permet l'apparition de cette intelligence (Fürst, 2016).

Pour favoriser le mode de pensée divergent, et comme suggéré par Fürst (2016, p.30) j'ai mis en place des brainstormings aussi bien dans les phases d'analyse de textes littéraires ou de consignes, lorsque les apprenants allaient finalement travailler seuls sur leur production, que dans les activités de groupes. Avec la classe d'atelier d'écriture qui comportait beaucoup de phases d'écriture individuelles, chaque nouvelle activité commençait d'abord par un brainstorming commun : cela pouvait être sur des exemples d'holorimes (dont je ne donnais pas la définition), sur des photos déclencheuses d'imagination, sur un texte littéraire dont je demandais de chercher la technique d'écriture. En tout cas, les apprenants étaient amenés à réfléchir en groupe avant de se lancer dans une écriture individuelle.

Pour favoriser le mode de pensée divergent chez mes apprenants je leur ai également fourni un accès à des documents de travail variés comme le suggérait Fürst dans son tableau (Fürst, 2016, p.31) présenté au chapitre 5 de ce mémoire. Pour les apprenants des groupes de conversation il s'agissait de documents vidéo (activités 1, 2 et 3) d'un film, « Le brio », d'une pièce de théâtre en direct, et de textes littéraires (activité 3 et 4). Les apprenants du groupe d'atelier d'écriture ont, pour leur part, pu travailler principalement avec des documents écrits qu'ils soient littéraires (Extraits de Cendrars et Perec) ou pas (phrases déclencheuses de l'écriture créative dans l'activité 15). Cependant, dans les ateliers d'écriture, j'ai également eu recours à des images déclencheuses mais aussi à une chanson. Durant les campamentos j'ai cependant peu varié le type de documents utilisés qui étaient tous des documents écrits, exception faite de quelques illustrations sur les fiches histoires.

Toujours dans l'optique de favoriser un mode de pensée divergent et comme le suggère Fürst, j'ai eu une approche interdisciplinaire (Fürst, 2016, p.31), avec les enfants

puisqu'au-delà de l'écriture ils étaient également incités à illustrer leur récits (mais aussi leur fiche personnage pour pouvoir la présenter à la classe). Les enfants ont également pu travailler la capacité de lecture lors de la mise en son de leur conte. Comme il l'a été suggéré dans la deuxième partie du chapitre 5 de ce mémoire, les apprenants atteignent plus facilement un résultat satisfaisant lorsqu'ils sont mis en position de maîtrise de la tâche. J'ai donc pris la décision de présenter le conte des apprenants en les enregistrant auparavant plutôt que de les faire lire en direct, cela afin de permettre d'atteindre un sentiment d'efficacité personnelle chez ces locuteurs débutants qui auraient eu trop de mal à s'exprimer en public dans une langue étrangère. En retirant ce stress, les apprenants ont pu découvrir leur capacité à lire un texte écrit par leurs soins en français.

Voyons à présent les paramètres que j'ai mis en place dans mes activités afin de favoriser également un mode de pensée convergent, complémentaire du mode de pensée divergent dans le renforcement de l'intelligence créative (Fürst, 2016).

Avec les enfants, je souhaitais mettre en place une habitude permettant la concentration lors de ces séances, plutôt courtes, de travail comme cela était proposé par Fürst dans sa publication de 2016. Pour cela, j'avais instauré une courte période de relaxation en début de chaque séance. J'ai pu voir l'efficacité de cette période de relaxation car ce rituel n'avait pas été mis en place immédiatement et, lors des premières séances, les apprenants étaient très agités et il était difficile de leur faire commencer la séance immédiatement. Après la mise en place de cette période de relaxation, les enfants semblaient plus concentrés sur les tâches qui leur incombaient.

Le mode de pensée convergent semble également favorisé par la concentration des individus sur un projet unique (Fürst, 2016, p.31). C'est pour cette raison que l'activité des campamentos avait un but précis et était unique. Le fait d'annoncer, dès le début du séjour, quel serait le projet mis en place et quelle en serait la finalité a permis suffisamment de clarté pour que les enfants s'y engagent. Pour les adultes de l'atelier de conversation, si j'ai mis en place plusieurs activités, j'ai cependant remarqué que leur engagement dans l'activité était plus grand pour celle de la revue théâtrale qui durait sept heures de travail (en classe tout du moins). Contrairement aux activités plus courtes, les apprenants avaient l'air très investis dans la réussite de ce projet.

Pour finir, le mode de pensée convergent a été favorisé par un approfondissement disciplinaire dans le cadre du groupe d'atelier d'écriture adultes (Fürst, 2016, p.31).

Chaque activité se déroulait selon la même routine : d'abord la découverte d'une règle, soit de technique d'écriture, soit d'une contrainte d'inspiration. Cette phase de découverte était alors suivie d'une phase d'écriture et enfin d'une phase de discussion. La mise en place de cette routine permettait un approfondissement de la discipline de l'écriture créative. Les apprenants sont devenus de plus en plus à l'aise au fil des séances puisque la routine restait la même

Le fait d'utiliser une pédagogie basée sur le renforcement de la créativité a permis aux apprenants d'accéder à un sentiment d'efficacité personnelle. Les apprenants étaient, dans la majorité des cas, rassurés dans leur compétence à atteindre le but fixé après que j'ai expliqué le cheminement pour y parvenir. Cet état d'esprit semble d'ailleurs avoir facilité l'acquisition ou le renforcement des connaissances des apprenants comme nous allons le voir dans le point suivant.

3.2. Etapes des activités créatives ayant permis l'apprentissage de nouvelles connaissances

Comme nous avons pu le voir dans le chapitre 5, le fait d'utiliser les activités créatives est un moyen de favoriser l'acquisition sans que les apprenants ne s'en rendent compte et semble créer une situation d'apprentissage moins stressante pour ceux-ci (Puozzo, 2013, p.4). Nous allons donc donner ici quelques exemples d'apprentissages qui ont pu avoir lieu lors des activités mises en place.

Lors des phases d'invention des bases de leur récit, pendant les campamentos, les enfants utilisaient les fiches histoires. Ces fiches histoires contenant un lexique basique servaient de base à leur travail. Le fait d'exposer les apprenants à ce lexique correspondant à celui recommandé au niveau débutant (description physique, description du caractère, périodes de l'année...), sans se concentrer dessus mais en en faisant un outil d'écriture, semble avoir favorisé son acquisition par les enfants.

Comme je l'ai dit plus haut les apprenants des campamentos ont également pu apprendre la structure du récit, d'abord de manière un peu artificielle en faisant un exercice de division sur un récit qui n'était pas le leur mais ensuite en construisant leur propre récit. Lorsque je compare la première séance avec celle durant laquelle j'ai fait construire aux apprenants leur propre récit, sur le schéma que nous avons appris, j'observe un engagement plus fort et une compréhension plus claire des règles régissant le récit. Comme

suggéré par Benabed et Kadi-Ksouri (2018) dans leur publication traitant de la mise en place d'un atelier créatif (et cité dans le chapitre 5), dans une approche socioconstructiviste de la pédagogie, l'apprenant apprendrait mieux en faisant. Dans le cadre de mon expérimentation cela semble se confirmer : le fait d'avoir fait faire un récit, plutôt que seulement fait lire un récit, semble avoir permis cette acquisition de la structure.

Dans les classes des ateliers de conversations, habitués à une prise de parole libre, le fait de proposer des activités qui leurs demandaient de structurer leur discours pour argumenter, comme lors de l'activité de débat, ou pour obtenir et organiser des informations, lors de l'interview puis de sa mise en texte, a permis un travail des capacités pragmatique et linguistique. Les apprenants étaient en effet, au fur et à mesure de ces séances, mieux capables de construire un discours cohérent lors de leurs interventions.

Pour ce qui est des apprenants adultes de l'atelier d'écriture, si j'ai pu observer une utilisation d'un vocabulaire plus varié que ce que j'avais pu observer chez eux lors des classes de conversation, c'est certainement parceque les activités d'écriture leurs demandaient une recherche lexicale afin d'atteindre le résultat correspondant à ce qu'ils pouvaient imaginer. Le fait de vouloir convoyer une idée de la manière dont ils le souhaitaient devenant le moteur de leur recherche lexicale et syntaxique. J'ai, cependant, pu aussi observer leur frustration lorsque leurs capacités atteignaient leurs limites et qu'ils n'arrivaient pas à transmettre ce qu'ils voulaient.

Chapitre 10. La place du groupe, de l'individu et de l'enseignant dans les activités mises en place

1. Variation des modalités dans le travail de groupe

Comme nous l'avons vu lors du chapitre 6 de ce mémoire, le travail de groupe peut être abordé dans une modalité coopérative ou dans une modalité collaborative (Cosnefroy et Lefeuvre, 2018). Pendant mon expérimentation, j'ai alterné ces deux modes de travail et nous allons voir ici dans quel contexte j'ai adopté l'une ou l'autre de ces modalités.

1.1. Travaux en coopération

J'ai fait travailler les apprenants en coopération à diverses reprises avec l'activité des campamentos. Tout d'abord, lorsque chaque apprenant devait en groupe de deux, ou trois, remplir les fiches histoire. Ici chaque petit groupe d'apprenants travaillait indépendamment. Les fiches histoires ont ensuite été partagées pour un travail de délibération qui relevaient du travail collaboratif et que je détaillerai dans le point suivant. Après avoir convenu du contenu de chaque étape du récit dans un travail de collaboration (détaillé dans le point suivant), j'ai fait revenir les apprenants à un mode de travail plutôt coopératif puisque, divisés à nouveau en petits groupes, les apprenants devaient, en suivant le plan décidé plus tôt, rédiger avec plus de détails la partie du récit qui leur incombait. En effet, comme définis par Cosnefroy et Lefeuvre (2018), les travaux en coopération consistent, rappelons-le, « à partager la tâche de groupe en sous-tâches et à procéder ensuite à une division du travail » (p.78). Pour finir, tous les apprenants ont pu exprimer leur individualité créative en illustrant seuls un extrait du récit qui leur plaisait.

Les adultes des groupes de conversation ont également eu l'occasion de travailler dans un mode coopératif. C'était notamment le cas dans la préparation à la maison pour le débat : les apprenants devaient chercher seul des informations qui pourraient soutenir leur thèse. Les apprenants ont également eu à travailler de manière coopérative, à la suite de l'entrevue avec le metteur en scène, puisque chaque apprenant avait pour consigne de mettre à l'écrit l'enregistrement des deux réponses issues de l'entretien.

Le travail coopératif n'a pas été appliqué lors des activités avec le groupe d'atelier d'écriture. En effet les apprenants travaillaient soit sur un texte personnel n'ayant pas

vocation à un résultat final collectif, soit, lors des travaux en groupe, la modalité de travail était collaborative.

1.2. Travaux en collaboration

Comme je l'ai dit dans le point précédent, j'ai fait adopter un mode de travail collaboratif à tous les publics. Le travail collaboratif consiste, rappelons-le en « un processus de construction d'un savoir partagé requérant que les partenaires s'engagent dans un effort conjoint d'élaboration à partir des propositions, des commentaires et des critiques des uns et des autres » (Hämäläinen & Vähäsantanen, 2011 ; Vuopala, Hyvönen & Järvelä, 2016 dans Cosnefroy et Lefeuvre, 2018, p.78).

Lors des campamentos, après la première phase coopérative, j'ai mis en place une première étape collaborative qui consistait à décider, en groupe classe, quels personnages choisir parmi tous ceux créés par les différents groupes, mais aussi le lieu où se déroulerait l'action, la période de l'année et le but qui motiverait nos personnages. Après ce premier moment de travail collaboratif, j'ai mis en place la deuxième phase, également collaborative, de la production : décider du contenu de chaque étape du récit. Le but étant de laisser ici la classe décider ensemble des grandes lignes de chaque étape pour faciliter ensuite une cohérence pendant la phase de rédaction coopérative.

Avec le groupe des apprenants des ateliers de conversation, j'ai également eu recours à une modalité collaborative. Tout d'abord, lors de la préparation du débat : il s'agissait d'une mise en commun des informations sur le sujet dont ils auraient à débattre. En utilisant comme base le travail effectué en individuel, les apprenants ont alors pu construire ensemble leur axe de défense. La modalité collaborative a également été employée lors des phases de rédactions de la revue théâtrale. D'abord en préparation des entretiens, puisque les questions ont été brainstormées en groupe classe puis, après la rencontre et un travail de rédaction des réponses coopératif, les apprenants ont pris de manière collaborative les décisions éditoriales concernant la revue (reformulation de certaines tournures, correction orthographique, mise en page).

Le mode collaboratif a également été très présent lors des séances avec le groupe d'atelier d'écriture. Si toutes les activités n'avaient pas un objectif final collectif, la majorité d'entre elles étaient d'ailleurs pensées pour un résultat individuel, l'activité n°9

est représentative d'une production collective qui a entièrement été réalisée de manière collaborative. Cette activité, consistait à inventer la topologie, la politique, l'économie, l'histoire et les traditions d'une ville imaginée par les apprenants pour produire un texte plutôt long décrivant celle-ci.

Ici, tout au long de l'activité, les discussions et les recherches permettant l'invention d'une ville imaginaire ont été faites en groupe, sous la prise de note de l'un des apprenants. Après cette phase de recherche et de mise à l'écrit, les corrections syntaxiques et orthographiques ont également été apportées en groupe pour produire un texte final. Il est cependant à noter que, pour compléter ce travail entièrement collaboratif, j'ai donné comme travail à la maison, la consigne d'écrire individuellement une version condensée de ce texte collectif. Cela n'enlève pas la teneur entièrement collaborative de l'activité. Et de ces trois condensés d'un même texte ont pu naître des discussions sur leurs différences lors de la séance suivante.

1.3. Complémentarité des variations

Lors de mes expérimentations nous avons pu voir que j'ai beaucoup alterné entre coopération et collaboration. Il en est ressorti que les deux modalités se complémentarisent pour différentes raisons.

Tout d'abord, la coopération m'a semblée importante avec le public des campamentos car, en laissant des phases où chaque apprenant pouvait exprimer sa créativité de manière individuelle, j'ai permis la diminution des frustrations lors des phases collaboratives. En effet les enfants semblaient très enthousiastes de partager leurs idées, conçues en phase coopérative, lors des phases collaboratives. L'utilisation de la collaboration a permis d'apporter une certaine structure au récit tout en gardant une certaine égalité dans les apports de tous les apprenants. En effet, les apprenants les plus faibles ou les plus timides, avaient plus d'assise lors des phases collaboratives puisqu'ils avaient préparé leurs propositions lors de phase coopératives. Au moment des choix collaboratifs chacun était alors plus à même de défendre ses propres idées.

Lors des activités mises en place en atelier de conversation l'alternance de modalités a également eu cet effet égalisateur. Les apprenants qui avaient un niveau plus faible ont en effet été très valorisés dans les moments collaboratifs parce qu'ils avaient pu se préparer, en parallèle des autres, pour les discussions à venir en effectuant par exemple

les recherches nécessaires pour le débat. Une apprenante, d'habitude très en retrait et ayant des difficultés d'expression orale en français, a particulièrement été favorisée par cette alternance lors de l'activité débat. En effet, étant celle qui avait effectué les recherches les plus poussées de son groupe, elle a finalement pris une place plus importante que d'habitude dans la préparation collaborative de l'argumentation.

2. Place du conflit et de la négociation dans les activités menées en groupe

2.1. Place donnée aux négociations par l'enseignante

Comme cela a été abordé dans la première partie du chapitre 6, la négociation doit occuper une place importante lors du travail en collaboration (Dillenbourg, 1999, dans Cosnefroy et Lefeuvre, 2018). A cause de l'importance de la négociation dans le travail collectif et notamment collaboratif, j'ai essayé de laisser dans chacune des activités ayant une dimension collective, une place pour celle-ci.

Penchons-nous tout d'abord sur les activités collectives mises en place avec les groupes d'atelier de conversation : Ici trois activités relèvent du travail collectif : le débat, la revue théâtrale et l'écriture d'un poème surréaliste.

Lors du débat, les phases de préparation argumentative en petits groupes étaient un espace de négociation permettant à tous d'apporter leur pierre à l'édifice argumentatif. En tant qu'enseignante je suis peu intervenue dans les négociations de cette activité, laissant les apprenants décider seuls. Si, la plupart du temps cela a fonctionné il est à noter que l'un des groupes n'a pas du tout travaillé à une construction collaborative de leur argumentation, les deux apprenants travaillant chacun de leur côté sur des arguments séparés. Par conséquent, le produit final de leur travail n'avait que peu de cohérence et était assez bancal. Dans ce cas mon absence plutôt prononcée durant la phase de négociation a été un frein au travail collaboratif.

A la suite de cette activité, lors de la mise en place de l'activité de revue théâtrale, j'ai décidé de prendre une place beaucoup plus importante dans les phases de négociation. J'étais alors plus qu'une coordinatrice car je me suis plusieurs fois intégrée aux négociations. Pour cette raison, notamment dans la phase de négociation sur les choix éditoriaux, je considère ne pas avoir laissé suffisamment de place aux apprenants dans la prise de décision. Si les apprenants ne semblaient pas y voir d'inconvénients, il me faut

cependant noter que cette présence trop importante de ma part ne les incitait pas à l'action mais plutôt à la réaction.

Pour l'activité d'écriture d'un poème surréaliste qui consistait à demander à chaque apprenant d'inventer un vers de leur poème collectif, la phase de négociation s'est déroulée au moment du choix de la mise en ordre de ces vers. Ici, j'ai décidé de guider le débat, en distribuant la parole, mais sans y apporter mon avis afin de laisser suffisamment de place à l'avis des apprenants.

J'ai employé le même comportement lors des quelques activités collaboratives en groupe d'atelier d'écriture avec un résultat plutôt satisfaisant en termes de communication puisque les apprenants ont utilisé cet espace de négociation pour atteindre l'objectif créatif fixé.

Lors des séances avec les groupes de campamentos j'ai régulièrement mis en place des phases de négociations aux règles très claires (tours de parole, écoute attentive des idées des autres, choix démocratique par vote). En effet je souhaitais éviter les frustrations et les conflits qui auraient pu naître dans ce contexte où les idées de tous ne pouvaient pas forcément être utilisées.

Tous ces moments dédiés à la négociation existaient, en effet, dans le but d'éviter le conflit tout en laissant de la place aux discussions nourrissant la créativité. Nous allons cependant voir que, parfois, les conditions idéales n'étaient pas réunies et ont pu mener vers des conflits.

2.2. Conflit entre apprenants et avec l'enseignante

Comme je l'ai dit dans le point précédent, lors de l'activité de débat, mon implication fut minimale dans les discussions entre apprenants, n'intervenant que pour aider sur un point de syntaxe ou de vocabulaire.

Si la séance du premier groupe s'est déroulée sans conflit, il n'en est pas de même pour le deuxième. En effet, une apprenante n'ayant pas du tout adhéré au principe du débat formel, c'est-à-dire défendre une idée ou la combattre peu importe sa conviction personnelle (comme dans un jeu de rôle), s'est mise très en colère contre l'équipe de débat adverse mais également son propre coéquipier.

En effet, bien que l'équipe de cette apprenante eût la chance que leur conviction personnelle s'aligne avec la thèse à défendre (« les œuvres d'art et chef-d'œuvres architecturaux devraient être rendus à leurs pays respectifs ») celle-ci s'est mise très en colère lorsque l'équipe adverse a commencé à faire ce qui leur était demandé : s'opposer à cette idée. Cette colère s'est exacerbée à la suite du débat lorsque la victoire a été accordée au camp du contre. L'apprenante semblait être convaincue qu'il s'agissait du vrai point de vue de ces apprenants et le fait que je donne la victoire à ce groupe lui a fait diriger sa colère contre moi également. L'apprenante est également entrée en conflit avec son propre coéquipier qui tentait de lui réexpliquer le principe de cet exercice.

Avec le recul, j'émetts l'hypothèse que deux facteurs ont amené à cette situation conflictuelle : d'abord le sujet du débat était peut-être trop délicat dans le contexte de Porto Rico puisque faisant écho à l'histoire coloniale du pays. Porto Rico étant sous domination étasunienne depuis plus d'un siècle, le sujet était sans doute trop chargé pour permettre un détachement émotionnel suffisant dans le cadre du débat.

Le deuxième facteur déclencheur du conflit vient sans doute aussi de ma pratique lors de cette activité. Si j'avais bien précisé plusieurs fois avant la préparation du débat que la thèse défendue ou combattue ne devait pas refléter forcément le point de vue des participants, je me suis ensuite peu investie dans l'élaboration des argumentaires des groupes. Si, la plupart du temps cela n'a pas eu de conséquences, cela a été le cas avec cette apprenante qui aurait sans doute bénéficié d'un suivi plus poussé lors de cette préparation pour éviter que sa détresse ne se transforme en colère contre ses camarades.

Je n'ai en revanche pas observé d'autres naissances de conflit, que ce soit avec le groupe d'atelier d'écriture, qui était un groupe très réduit et qui a également peu eu à travailler en collaboration, ou avec les groupes des campamentos. En effet, il semble que les phases très cadrées de négociation mises en place aient permis d'empêcher la naissance de conflits chez les groupes d'enfants et adolescents.

3. Influence des modalités de travail : groupe ou individuel ?

Si beaucoup des activités mises en place relevaient du travail collectif, j'aimerais tout de même revenir sur certaines activités, ou phases d'activités, durant lesquelles les apprenants travaillaient seuls ou en binômes plutôt qu'en groupe classe. Cela permettra de comparer l'influence de ces deux modalités de travail puisque nous avons vu dans le

chapitre 6 que le groupe serait un espace de « vérification de ce qu'il faut faire » (Combard et Gamory, 2003, p.470) favorisant un sentiment de sécurité chez l'apprenant.

3.1. Avec les groupes adultes

Lors des ateliers de conversation, la première activité mise en place (écriture d'un court texte fictionnel) était principalement individuelle, seuls les retours en sur les textes se faisaient en groupe. C'était également le cas pour la majorité des activités du groupe d'atelier d'écriture. J'ai cependant pu observer que, si dans ce dernier les apprenants, tous d'un niveau assez équivalent en termes d'écriture, n'avaient pas de difficulté à partager leurs textes et à se faire des retours, créant une dynamique de progression, ce n'était pas le cas avec les groupes de conversation aux niveaux plus hétérogènes.

En effet, dans ces groupes, lorsque les apprenants plus faibles avaient à partager leurs productions il pouvait y avoir une certaine gêne. Deux apprenantes ont même verbalisé leur peur d'être comparées à certains membres de leur groupe qu'elles jugeaient supérieurs en termes de capacité d'écriture.

Cependant, lors des activités de production de groupe, une fois le poids de la production écrite individuelle enlevé, ces mêmes apprenantes se sont avérées très actives dans le processus créatif, l'une des deux me proposant même spontanément une critique théâtrale écrite par ses soins, à ajouter à notre revue.

Comme constaté par Combard et Gamory (2003), il semble que dans le contexte d'un groupe adulte de niveaux un peu hétérogènes, le travail collectif permette aux apprenants les plus faibles de s'affirmer plus facilement sans souffrir de la comparaison avec leurs camarades plus avancés.

3.2. Avec les groupes des campamentos

Durant les campamentos, si aucun travail n'a été effectué en individuel, il y a cependant eu des phases durant lesquelles le contexte s'en rapprochait : le travail en binôme. Au début, ces binômes n'étaient pas imposés et les apprenants se sont majoritairement regroupés par affinités, genre et âge.

J'ai alors pu observer que les apprenants parvenaient à très bien communiquer et que même les apprenants au niveau les plus débutants s'engageaient dans le processus

créatif sans crainte. Je n'ai pas observé de rapports de domination évident au sein de ces binômes comme ont pu le faire Cosnefroy et Lefevre (2018, p.80) en faisant l'observation dans le cadre des travaux de groupe. Ici le fait que le travail se déroule en binôme plutôt qu'en groupe classe semble donc influencer sur ces rapports de domination.

En revanche, comme Cosnefroy et Lefèvre (2018) en faisaient l'observation, en situation de groupe, des rapports de domination peuvent apparaître. Et en effet, lors de la première phase, demandant une mise en commun et des choix créatifs, les groupes les plus âgés mais surtout ceux avec les apprenants les plus avancés avaient tendance à monopoliser la parole et l'opinion laissant peu de place aux plus jeunes. Ce n'est que grâce au travail d'intervention de ma collègue et moi que les enfants les plus discrets ou les plus jeunes ont pu trouver une place. L'influence des plus avancés restant tout de même bien grande lors des prises de décisions.

Pour tenter de remédier à cela, j'ai donc décidé que, durant la phase de rédaction des étapes du récit, qui devait se dérouler non en binôme mais en groupes tout de même restreints, j'allais décider de la composition des groupes. J'ai alors tenté de mettre ensemble des apprenants scripteurs débutants ou débutants de français avec un apprenant plus avancé ou, au moins, plus âgé. Cette nouvelle configuration m'a tout de suite permis d'observer que les rapports de dominations étaient beaucoup moins présents, les plus avancés aidant leurs camarades à développer leurs idées puis se faisant leur porte-parole lors des phases de discussion en groupe classe.

De ces observations auprès de groupe d'enfants hétérogènes on peut tirer deux conclusions : d'abord l'implication de l'enseignant avec des règles claires pendant les phases de négociation est essentielle mais également, le fait de faire collaborer des enfants de différents niveaux en groupes restreints permet plus de justice, d'entraide et d'écoute lors du processus créatif.

Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif d'observer l'influence de l'activité d'écriture créative, en collectif, sur l'apprentissage du FLE. La mise en place d'expérimentations sur les ateliers d'écriture créative au sein de l'AFPR m'a permis d'apporter plusieurs réponses à mes questionnements.

Tout d'abord, s'il est plus confortable de mettre en place ce type d'activités auprès d'un public avancé, en raison de ses acquis déjà présents, il est également possible d'utiliser les principes de l'écriture créative en collectif avec un public débutant.

En raison de cette différence de niveau, les objectifs d'apprentissages seront bien différents mais l'outil de l'écriture créative restera pertinent même auprès de ce type de public.

Lors de ces expérimentations j'ai également pu observer l'importance du collectif dans l'écriture créative lorsque l'on s'adresse à un public débutant ou de faible niveau. L'intelligence collective devient alors porteuse du projet puisque les individus s'appuient les uns sur les connaissances des autres mais aussi les uns sur la créativité des autres.

A un niveau plus avancé, cela change un peu lorsque les apprenants ont moins besoin des compétences techniques des uns et des autres mais le collectif demeure ici aussi le moteur de la créativité.

Ces observations m'ont poussée à me poser de nouveaux questionnements notamment sur l'apport de l'apprentissage des langues, par l'écrit, dans l'acquisition des compétences langagières en langue maternelle chez les apprenants enfants ou adolescents.

En effet, lors de mes observations eu sein des groupes de campamentos j'ai eu l'impression qu'en plus d'acquérir certaines compétences en français, les apprenants acquéraient également plus de capacités dans la maîtrise écrite de leur propre langue.

Il pourrait donc être intéressant d'approfondir ces recherches sur l'importance du travail de l'écrit auprès d'un public tel que celui auquel j'ai eu à faire à Porto Rico, c'est-à-dire des enfants ne pratiquant que peu leur langue maternelle écrite dans un cadre scolaire où la place de l'anglais est prépondérante.

Bibliographie

- Alliance française de Porto Rico (2020), Sobre nosotros, consulté à l'adresse <https://afpuertorico.org/nosotros/>, le 10/06/20.
- Allam-Idou S. (2015), De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère, *Synergies Chili*, n°11 | pages 95 à 103.
- Baudrit, A. (2007), Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 40(1), 115-136. doi:10.3917/lse.401.0115.
- Barra S., Bonvallet A-M. & Rodier C. (2011), écritures créatives, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Barré-de-miniac C. (2002), *Le Rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Benabed F. & Kadi-Ksouri L. (2018), Conte numérique : atelier créatif en scénario hybride, *le français aujourd'hui*, 2018/1 N° 200 | pages 83 à 96, disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-1-page-83.htm> , consulté le 05/03/20.
- Bonnardel N. & Lubart T. (2019), La créativité : approches et méthodes en psychologie et ergonomie, *RIMHE : revue interdisciplinaire, management, homme & entreprise* , 2019/4 n° 37 | pages 79 à 98, disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-rimhe-2019-4-page-79.htm> , consulté le 20/05/20.
- Botella, M. & Lubart T. (2016), Une recherche écologique pour développer la flexibilité et les relations sociales dans la créativité artistique, *Revue française de pédagogie*, 197(4), 13-22. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2016-4-page-13.htm> , consulté le 15/06/20.
- Chen S-X. & Bond M-H. (2010), Two Languages, Two Personalities? Examining Language Effects on the Expression of Personality a Bilingual Context, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Novembre 2010, disponible en ligne : <http://psp.sagepub.com/content/36/11/1514.refs.html>, consulté le 23/04/20.

- Cosnefroy L. & Lefeuvre S. (2018), Du travail de groupe à l'apprentissage collaboratif. Analyse de l'expérience d'étudiants en école de management, *Revue française de pédagogie*, 2018/1 n° 202 | pages 77 à 88, disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2018-1-page-77.htm> consulté le 28/05/20.
- Conseil de l'Europe (2001), Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer, Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2018), Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, Strasbourg : COE.
- Coubard F. & Gamory F. (2003), Écrire à plusieurs mains : la place du travail de groupe pluriculturel en écriture au niveau intermédiaire 1 et avancé, *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 132(4), 457-482. doi:10.3917/ela.132.0457 disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-4-page-457.htm> , consulté le 01/04/20.
- Cristol, D. (2017), Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs*, 43(1), 10-55. doi:10.3917/savo.043.0009.
- Fürst G. (2016), Créativité, apprentissage, intelligence et personnalité, *Revue française de pédagogie* », décembre 2016 n°197 | pages 23 à 34, Disponible en ligne: <https://journals.openedition.org/rfp/5143> , consulté le 26/05/20.
- Gervais F., Lemoyne G. & Noël-Gaudreault M.(2001), Enrichir l'analyse de situation d'enseignement de l'écriture d'un conte en recourant à la théorie des situations didactiques, in André Rouchier et al., *Le génie didactique* De Boeck Supérieur | « Perspectives en éducation et formation » 2001 | pages 93 à 125
- Govaerts S. & Gregoire J. (2006), Motivation et émotion dans l'apprentissage, in Benoît Galand et al., *(Se) motiver à apprendre*, Presses Universitaires de France | « Apprendre » 2006 | pages 97 à 106.
- Hassan S. (2016), 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, Linguistique. Université Côte d'Azur.
- Hassan, S. (2019), Les ateliers d'écriture créative littéraire en classe du FLE : quel impact sur la construction des compétences linguistique, interculturelle et esthétique?, *Francisola*

: *Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 4(2), 10-22. doi: 10.17509/francisola.v4i2.24202.

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

-Lamy C. (2009), *Les ateliers d'écriture*, *Le Journal des psychologues*, 2009/9 n° 272 | pages 36 à 39, disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2009-9-page-36.htm> , consulté le 06/02/20.

-Peton J-C. & Jullian C (2006), *44 petits ateliers d'écriture*, disponible en ligne : <https://www.doccity.com/fr/44-petits-ateliers-d-ecriture/4991009/> , consulté le 10/05/20

-Pousada A. (2010), *English-speaking enclaves in Puerto Rico [Conférence]*, *College English Association conference*, University of Puerto Rico, Rio Piedras. disponible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/275582779_ENGLISH-SPEAKING_ENCLAVES_IN_PUERTO_RICO, consulté le 21/05/20

-Puozzo I. (2013), *Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage*, *Éducation et socialisation, les cahiers du CERFEE*, disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/edso/174>, consulté le 07/05/20.

-Reuter Y. (1989), *L'enseignement de l'écriture, Histoire et problématique*, in *Pratiques n°61 « Ateliers d'écriture »*, mars 1989, pp. 25-46.

-Riquois E. (2008), *Les implicites du texte littéraire dans les manuels*, *Cahier de langue et de littérature*, n°05 | pages 133 à 150.

-Schmidt J R. (2014), *The politics of English in Puerto Rico's schools*. Boulder : First forum press Lynne Renner publishers.

Glossaire

Campamentos :

Terme espagnol se référant à un camp de vacances pour enfants sur des périodes de courte durée.

Endocept :

L'endocept est le contraire du concept, qui est la forme mature d'une idée et qui peut donc être exprimée par le créateur à d'autres personnes. L'endocept est plutôt lui considéré comme une idée non verbale, inconsciente ou préconsciente.

Holorimes :

Vers qui, bien que composés de mots différents, sont homophones.

Lipogramme :

Exercice littéraire dans lequel l'auteur se donne pour contrainte de ne jamais utiliser telle ou telle lettre de l'alphabet.

Oulipo :

L'abréviation de *Ouvroir de Littérature Potentielle*, se réfère à un courant littéraire du milieu du 20ème siècle qui regroupe des écrivains, dont Raymond Queneau et George Pérec, qui considèrent que la contrainte dans l'exercice d'écriture permet d'exacerber la créativité.

Sigles et abréviations utilisés

AFPR : Alliance française de Porto Rico

UPR : Universidad de Puerto Rico

FLE : Français langue étrangère

FLM : Français langue maternelle

Table des illustrations

Figure 1. « Divergence et convergence : définition et caractéristique » (Fürst, 2016, p.30).	29
Figure 2. Pyramide adaptée du cône de l'apprentissage (Davis et Summers, 2015 :2, dans Benabed et Kadi-Ksouri, 2018, p.86).	32
Figure 3. "Divergence et convergence : moyens de régulation possibles " (Fürst, 2016, p.31).....	33
Figure 4. "comparaison des trois approches théoriques" (Cosnefroy et Lefèvre, 2018, p.81).....	35
Figure 5. Tableau synoptique des séances de l'atelier "écriture de conte" des campamentos.....	51
Figure 6. Modèle vierge du tableau synoptique utilisé pour le traitement des données sur le public adulte.	59
Figure 7. Modèle vierge de la première partie du tableau synoptique utilisé pour le traitement des données sur le public des campamentos.	60
Figure 8. Modèle vierge de la deuxième partie du tableau synoptique utilisé pour le traitement des données sur le public des campamentos.	61

Table des annexes

Annexe 1 : Tableau vierge des étapes du récit	91
Annexe 2 : Fiches histoire	92
Annexe 3: Exemple de fiche histoire complétée	93
Annexe 4 : Exemple d'une fiche de rédaction d'une étape du récit complétée.....	94

Annexe 1 : Tableau vierge des étapes du récit

Les étapes du récit

1. La situation initiale

C'est le début de l'histoire. Les personnages sont présentés. On donne des informations sur ces personnages et la façon dont ils vivent.

2. L'élément perturbateur

Un événement vient perturber le bon déroulement des choses : il arrive quelque chose ; un problème se présente aux personnages qui vont devoir changer leurs habitudes, et peut-être prendre une décision importante.

3. Les péripéties

Ce sont tous les événements, les aventures provoqués par l'élément perturbateur. Dans une histoire, il y a de nombreuses péripéties.

4. L'élément de résolution

Après toutes les difficultés rencontrées, le personnage trouve une solution à son problème. Celui-ci est résolu. C'est la fin des ennuis.

5. La situation finale

C'est la fin de l'histoire. Les personnages retrouvent la vie calme du début et souvent une vie meilleure.



Annexe 3 : Exemple de fiche histoire complétée

PERSONNAGE

nom: Pedro.....

âge: bébé - jeune enfant - enfant - adolescent - jeune adulte - adulte - vieux/vieille - centenaire - immortel

physique:

taille : géant - grand - moyen - petit - minuscule

couleur: noir - bronzé - blanc - vert - violet - orange - rouge - bleu

cheveux : frisés - raides - noirs - bruns - blonds - roux

corpulence: maigre - mince - gros

caractère:

sympa - drôle - intelligent(e) - sportif(ve) - optimiste - patient(te) - timide - colérique - honnête - menteur(se) - têtu(e) - solitaire - débrouillard(e) - calme - agile - prétentieux(se) - excentrique - égoïste - méchant - idiot(e) - fidèle - fort(e) - moqueur(se)

instrument de musique:

flute - trompette - piano - clarinette - guitare - batterie - violon - accordéon - banjo - congas - cuica - guimbarde - maracas - ukulélé

Je m'appelle.....Pedro.....je suis.....bébé.....

Physiquement je suis..minuscule..et.....blanc.....mes cheveux sont frisés..et..blond.. et je suis

plutôt...gros.....

Pour mon décrire mon caractère: je suis plutôtintelligent..agile..... etfort.....

Je fais de la musique avec...trompette.....

Annexe 4 : Exemple d'une fiche de rédaction d'une étape du récit complétée

2-élément perturbateur
Parker se enferma a causa de un virus. Las dos amigas deciden de buscar la planta para salvarlo porque rosemary conoce las plantas.

El viernes pasado Parker se empezó a sentir débil y no podía caminar bien y en cada veinte minutos se empezaba a desmayar. El domingo llegaron por noticias y vieron que era un virus compartible. Se lo contagiaron la casa en 48 horas de morir. Se mucho tiempo Rosemary en casa un libro en la cueva y lo guardo y nunca lo había leído así que lo leyó y tenía contra la casa. El libro le pertenecía a la brujas.

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
PARTIE 1 - LA STRUCTURE, SES OBJECTIFS, MA MISSION EN SON SEIN	8
1. Présentation de la structure	9
2. Présentation générale du public de l'AFPR	10
CHAPITRE 2. LES OBJECTIFS DE L'ALLIANCE	12
1. Avec les publics adultes de niveau avancé	12
2. Avec les publics des campamentos	13
CHAPITRE 3. MA MISSION AU SEIN DE L'AFPR	15
1. Avec le public adulte de niveau avancé	15
1.1. Au sein des ateliers de conversation	15
1.2. Au sein des ateliers d'écriture	16
2. Avec le public des campamentos	17
2.1. Au sein des classes de français classiques	17
2.2. Lors des sorties culturelles	17
2.3. Au sein des ateliers conte	18
PARTIE 2 - JALONS THEORIQUES SUR L'EXPLOITATION PEDAGOGIQUE DES ATELIERS D'ECRITURE DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES	19
CHAPITRE 4. L'ATELIER D'ECRITURE	20
1. La place de l'atelier d'écriture en apprentissage des langues	20
1.1. L'activité d'écriture en FLE et en français langue maternelle (désormais FLM)	20
1.2. La place de la production écrite au fil des méthodologies	21
1.3. L'évolution de la définition de l'écriture créative par le CECRL	22
2. Les compétences communicatives travaillées	23
2.1. Compétence linguistique	23
2.2. Compétence sociolinguistique	24
2.3. Compétence pragmatique	25
3. La littérature comme base de travail	26
3.1. L'utilisation de la littérature dans la pratique de l'écriture en classe	26
3.2. La dimension interculturelle de texte littéraire	27
3.3. L'intérêt du recours au texte littéraire en classe de FLE	27
CHAPITRE 5. PEDAGOGIE DE LA CREATIVITE	28
1. Les définitions de la créativité	28
2. Les émotions de l'apprentissage	29
2.1. Les émotions et leur influence sur l'apprentissage	29
2.2. Emotions et pratiques pédagogiques	30
3. La créativité dans la pédagogie	31
3.1. Utilité de la créativité en pédagogie	31
3.2. Applications générales d'amélioration de la créativité en pédagogie	32
3.3. Le dispositif créatif en apprentissage des langues	33
CHAPITRE 6. LE ROLE DU GROUPE ET DE L'ENSEIGNANT DANS L'ACTIVITE CREATIVE	34
1. Le rôle du groupe	34
1.1. Collaboration et coopération	34
1.2. Obstacles à la collaboration, obstacles à la coopération	35
1.3. Les bénéfices de l'apprendre ensemble	36
2. Le rôle de l'enseignant	37
2.1. Phases exploratoire pré-énonciative et énonciative	37
2.2. Rôle de l'enseignant pendant la phase exploratoire pré-énonciative	38
2.3. Rôle de l'enseignant pendant la phase énonciative	39

3.	Problématique du mémoire.....	40
	PARTIE 3 - DEMARCHE METHODOLOGIQUE MISE EN ŒUVRE	42
	CHAPITRE 7. DONNEES RELEVÉES EN CLASSE.....	43
1.	Description des activités mises en place.....	43
1.1.	Dans l'atelier de conversation adulte	43
1.2.	Dans l'atelier d'écriture adulte.....	46
1.3.	Dans les campamentos	49
2.	Types de données relevées.....	52
2.1.	Traces audios	52
2.2.	Traces écrites des productions des apprenants	53
2.3.	Notes d'observations de classe.....	53
	CHAPITRE 8. DONNEES EXPLOITÉES ET METHODE DE TRAITEMENT	55
1.	Données rejetées/données exploitées.....	55
1.1.	Données rejetées à l'analyse	55
1.2.	Données exploitées à l'analyse	57
2.	Méthode de traitement	58
2.1.	Pour les données relevées auprès des apprenants adultes.....	58
2.2.	Pour les données relevées auprès des apprenants enfants et adolescents.....	60
2.3.	Traitement commun des données.....	61
3.	Rappel de la problématique	61
	PARTIE 4 - PRESENTATION ET ANALYSE DE DONNEES	62
	CHAPITRE 9. APPORTS ET LIMITES DES ACTIVITES D'ECRITURES	63
1.	Le travail des compétences communicatives pendant les activités	63
1.1.	Compétence linguistique.....	63
1.2.	Compétence sociolinguistique.....	65
1.3.	Compétence pragmatique.....	66
2.	L'utilisation des textes littéraires et leur apport en termes d'apprentissage	67
2.1.	Dimension interculturelle.....	67
2.2.	Vecteur de compréhension de la langue.....	69
2.3.	Appropriation de techniques de production écrite plus poussées	69
3.	La dimension créative des activités mises en place et leur apport pédagogique	70
3.1.	La dimension créative des activités mises en place.....	70
3.2.	Etapas des activités créatives ayant permis l'apprentissage de nouvelles connaissances.....	73
	CHAPITRE 10. LA PLACE DU GROUPE, DE L'INDIVIDU ET DE L'ENSEIGNANT DANS LES ACTIVITES MISES EN PLACE	75
1.	Variation des modalités dans le travail de groupe.....	75
1.1.	Travaux en coopération.....	75
1.2.	Travaux en collaboration.....	76
1.3.	Complémentarité des variations	77
2.	Place du conflit et de la négociation dans les activités menées en groupe	78
2.1.	Place donnée aux négociations par l'enseignante.....	78
2.2.	Conflit entre apprenants et avec l'enseignante	79
3.	Influence des modalités de travail : groupe ou individuel ?.....	80
3.1.	Avec les groupes adultes.....	81
3.2.	Avec les groupes des campamentos	81
	Conclusion.....	83
	Bibliographie.....	84
	Glossaire.....	87
	Sigles et abréviations utilisés.....	88
	Table des illustrations.....	89
	Table des annexes.....	90
	Table des matières.....	95

MOTS-CLÉS : écriture créative, enseignement du FLE, pédagogie de la créativité, travail de groupe

RÉSUMÉ

Ce travail d'expérimentation se penche sur l'apport de l'activité d'écriture créative dans sa dimension collective, dans l'apprentissage de la langue. Les observations ont été effectuées auprès de publics débutants et avancés à l'Alliance française de Porto Rico. Leur analyse révèle que la créativité s'avère être un moteur d'apprentissage et que le groupe est un soutien aux capacités de productions écrites créatives lorsque le travail collectif s'effectue alternativement sous une modalité collaborative et coopérative.