



HAL
open science

**Apports de la littérature dans les approches
communicatives et la perspective actionnelle en classe de
FLE : expérimentation et analyse d'un dispositif
engageant à l'Alliance Française de Monterrey**

Charlotte Argoud

► **To cite this version:**

Charlotte Argoud. Apports de la littérature dans les approches communicatives et la perspective actionnelle en classe de FLE : expérimentation et analyse d'un dispositif engageant à l'Alliance Française de Monterrey. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03826618

HAL Id: dumas-03826618

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03826618>

Submitted on 24 Oct 2022

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.

Apports de la littérature dans les
approches communicatives et la perspective
actionnelle en classe de FLE
: expérimentation et analyse d'un
dispositif engageant à l'Alliance Française
de Monterrey

**Charlotte
ARGOUD**

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 2021-2022

Résumé :

Cette recherche a pour objectif d'évaluer la pertinence du recours à la littérature en classe de Français Langue Étrangère au sein des approches communicatives et de la perspective actionnelle, qui sont les méthodologies principales à l'Alliance Française de Monterrey. Ce travail est né d'une réflexion sur les raisons qui poussent une personne à apprendre le français en contexte hétéroglotte. Par nécessité ? Par envie ? Héritée des méthodologies traditionnelles, la littérature en classe de Français Langue Étrangère a laissé sa place à un enseignement de la langue plus contextualisé, plus utilitaire. Elle permet cependant d'aborder les cultures de la langue cible, de diversifier les thématiques étudiées, de développer sa créativité, ou encore de travailler la syntaxe, le vocabulaire, les registres. Au travers de l'analyse de nombreux propos recueillis autour de la littérature, d'observations de classes et d'activités en rapport avec la littérature et l'évaluation d'un atelier d'écriture, nous verrons si le texte littéraire peut s'intégrer à la pédagogie de projet et les approches communicatives tout en menant à un fort engagement de la part des apprenants, et sous quelles conditions.

Abstract :

This research aims at evaluating the relevance of using literature in French as a Foreign Language Classes within the Communicative Language Teaching (CLT) and action-oriented approach, which are the main methodology used at the Monterrey French Alliance. This work comes from a questioning around the reasons that drive people to engage in the process of learning another language in a non-French-speaking country. Is it because they will need it? Is it because they enjoy it? Inherited of the traditional methodology, literature in French as a foreign language classes made room for a more functional teaching method, more contextualized, more utilitarian. However, literature is a way of approaching the target language's culture, diversifying the themes studied, developing one's creativity, as well as studying the whole complexity and variety of the language's structure, vocabulary, register. Through the analysis of numerous testimonies about literature, class observations during activities around literature and the evaluation of a creative writing workshop, this research aims at assessing how literature can be integrated to the action-oriented methodology and CLT and lead to a high level of motivation among the learners.

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à ma directrice de mémoire, Catherine Frier. Merci pour tes précieux conseils, pour ta bienveillance, pour ton suivi.

Un grand Merci à l'Alliance Française de Monterrey, et tout particulièrement Judit. J'ai été accueillie comme une reine ! Merci de m'avoir donné l'opportunité de mettre en place mon projet d'atelier d'écriture, de m'avoir fait confiance. Grâce à vous, j'ai pu expérimenter, évoluer, me remettre en question, apprendre.

Merci à tous mes apprenants et apprenantes, et un immense merci aux participantes de l'atelier, Rosa, Anna, Citllali, Dalila : j'aimerais que le travail soit toujours aussi agréable comme c'était le cas lors de nos rencontres hebdomadaires.

Merci à mes collègues et colocataires pour vos précieux conseils, votre écoute, votre bonne humeur !

Et merci à ma famille et mes amies pour m'avoir supportée et soutenue lors de ces longues heures, terrée à écrire et réécrire.

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 : ARGOUD

NOM : Charlotte

DATE : 19/08/2022

Sommaire

REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	9
PARTIE 1 : CONTEXTE DU STAGE	11
1. CHAPITRE 1 : LA FRANCOPHONIE AU MEXIQUE	11
a. <i>L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU MEXIQUE</i>	11
b. <i>ENTRE IDÉOLOGIE ET OUVERTURE CULTURELLE</i>	12
c. <i>LE FRANÇAIS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF MEXICAIN</i>	13
d. <i>UN TREMPLIN VERS LA MOBILITÉ ET LE MONDE DES AFFAIRES</i>	14
2. CHAPITRE 2 : LE CADRE DU STAGE	15
a. <i>PRÉSENTATION DE L'INSTITUTION</i>	15
b. <i>QUESTIONNEMENT INITIAL ET RECRUTEMENT</i>	18
c. <i>LA LITTÉRATURE DANS LE CADRE DU STAGE</i>	21
3. CHAPITRE 3 : MISE EN PLACE DE L'ATELIER D'ÉCRITURE	23
a. <i>RÉFLEXIONS PRÉALABLES</i>	23
b. <i>ÉLABORATION DU PROGRAMME</i>	23
c. <i>PROMOTION ET RÉALISATION</i>	25
PARTIE 2 : CADRAGE THÉORIQUE	28
4. CHAPITRE 4 : LES APPROCHES COMMUNICATIVES ET LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ; DES MÉTHODOLOGIES ANCRÉES DANS LE RÉEL ET LE SAVOIR-FAIRE SOCIAL	28
a. <i>L'APPROCHE COMMUNICATIVE</i>	28
b. <i>LE CECRL, DE LA RÉFÉRENCE À LA NORME ?</i>	32
c. <i>LA LITTÉRATURE DANS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE</i>	37
5. CHAPITRE 5 : ÉVOLUTIONS ET INTÉRÊTS DE LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE FLE.....	41
a. <i>DÉTOUR HISTORIQUE</i>	41
b. <i>INTÉRÊT DE LA LITTÉRATURE</i>	44
c. <i>QUELLE(S) APPROCHE(S) DE LA LITTÉRATURE ET DU TEXTE LITTÉRAIRE ?</i>	47
6. CHAPITRE 6 : L'ÉCRITURE CRÉATIVE COMME VECTEUR DE MOTIVATION	51
a. <i>LE RAPPORT À L'ÉCRITURE</i>	51
b. <i>PRATIQUE DE L'ÉCRITURE CRÉATIVE EN FLE</i>	54
c. <i>LES VECTEURS DE MOTIVATION</i>	58
PARTIE 3 : ANALYSE	63
7. CHAPITRE 7 : LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE MISE EN ŒUVRE	63
a. <i>RÉCOLTE DES DONNÉES</i>	63
b. <i>TABLEAU RÉCAPITULATIF DES DONNÉES RÉCOLTÉES</i>	72
8. CHAPITRE 8 : RÉSULTATS ET ANALYSE	75
a. <i>APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT À L'ALLIANCE FRANÇAISE DE MONTERREY</i>	75
b. <i>LES PARADOXES QUI ENTOURENT LA LITTÉRATURE</i>	83
c. <i>LE HAUT POTENTIEL DE LA LITTÉRATURE À L'ALLIANCE FRANÇAISE DE MONTERREY</i> ..	86
d. <i>LES RÉUSSITES DES ACTIVITÉS EN LIEN AVEC LA LITTÉRATURE MISES EN PLACE</i>	92
9. CHAPITRE 9 : PERSPECTIVES ET AMÉLIORATIONS	101
a. <i>RÉUSSITE RELATIVE DES ACTIVITÉS</i>	101
b. <i>INSCRIPTION RELATIVE DANS LES APPROCHES COMMUNICATIVES ET LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE</i>	105
c. <i>LIMITES DE L'EXPÉRIMENTATION</i>	106
CONCLUSION	109
BIBLIOGRAPHIE	111
SITOGRAFIE	113

ÉMISSION DE RADIO..... 114
WEBINAIRE..... 114
TABLE DES MATIERES 115
TABLE DES ANNEXES 118

Introduction

Dans cette course au fonctionnel, à l'utile, au tout pratique, à l'efficacité, est-il encore possible d'apprendre une langue et d'en apprécier sa beauté, la diversité de ses formes, de ses ambiguïtés au travers de la littérature ? Est-il encore possible de prendre son temps, d'explorer, de réfléchir ensemble aux dires et aux manières de dire ? Peut-on encore aborder des thèmes relégués au second plan sur ce qui forme l'identité : le souvenir, les sens, l'imaginaire ? La littérature est-elle seulement une pratique scolaire ou peut-elle s'intégrer à des pratiques sociales de la langue ? A-t-elle sa place dans les cours de langue en contexte hétéroglotte aujourd'hui et peut-elle intéresser les apprenants ? Tous ces questionnements apparus au fil de mon expérience d'apprenante de langue et des découvertes théoriques en didactique des langues, associés à mon goût pour la lecture, les discussions, les débats d'idées, m'ont peu à peu amenée vers la volonté d'expérimenter des activités en lien avec la littérature dans les cours de Français Langue Étrangère. Au sein de l'Alliance Française de Monterrey au Mexique qui constitue mon terrain de recherche, ce sont les approches communicatives et la perspective actionnelle qui sont de mise, comme bon nombre d'instituts de formation en langue qui puisent leur inspiration dans le Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues. Au travers de l'animation de plusieurs cours, de la création d'activités communicatives et actionnelles en lien avec la littérature et la mise en place d'un atelier d'écriture, la coordination pédagogique de l'Alliance Française m'a donnée l'opportunité d'expérimenter un dispositif autour de la littérature et l'apprentissage du français comme langue étrangère. La question de recherche autour de laquelle s'articule ce travail est la suivante : *Dans quelle mesure le recours à la littérature dans les approches communicatives et la perspective actionnelle à l'Alliance Française de Monterrey est-il pertinent et favorise-t-il l'engagement des apprenants dans leur apprentissage du français ?* Pour apporter des éléments de réponse, cette recherche a rassemblé un certain nombre de discours autour de la littérature, à la fois de la part de l'institution, des enseignants et des apprenants. Elle s'est aussi concentrée sur l'observation du niveau d'engagement des apprenants et l'évaluation de la progression des apprenants sur deux niveaux distincts et le long de l'atelier d'écriture.

Une première partie décrit le contexte du terrain de recherche en expliquant la situation de la francophonie au Mexique, le cadre, à savoir l'Alliance Française de Monterrey et le détail des activités mises en place. Puis, dans une deuxième partie sont discutées les notions-clés qui gravitent autour de la question de recherche à partir des lectures accumulées. Quelles-sont les caractéristiques des approches communicatives et de la perspective actionnelle ? Comment la

littérature peut-elle s'y intégrer ? Qu'entend-on par l'engagement des apprenants ? Les travaux de Christian Puren notamment sur les perspectives actionnelles de la littérature et l'état de flow mis en avant par Christine Barré de Miniac apporteront des pistes de réflexion et d'interprétation sur les activités développées et les données récoltées. Le détail de la démarche méthodologique et l'analyse des résultats constituent la troisième et dernière partie de ce travail de recherche. Dans l'analyse, nous verrons comment les raisons pour lesquelles les apprenants s'engagent dans l'apprentissage du français peuvent influencer leur niveau d'implication personnelle et leur intérêt pour les activités en lien avec la littérature.

PARTIE 1 : CONTEXTE DU STAGE

1. CHAPITRE 1 : LA FRANCOPHONIE AU MEXIQUE

a. L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU MEXIQUE

Les relations entre le Mexique et la France n'ont pas toujours été privilégiées. En effet, au cours du 19^{ème} siècle, la « guerre des pâtisseries » oppose la France et le Mexique qui se disputent des territoires au nord du pays. Après la chute de l'Empereur Maximilien en 1867, qui avait été placé au Mexique par Napoléon III, les relations franco-mexicaines sont interrompues pendant 13 ans. Puis, la diplomatie se réinstalle peu à peu au moyen de traités commerciaux. Les premières ambassades se sont installées dans la deuxième moitié du vingtième siècle. Le commerce bilatéral entre la France et le Mexique s'élevait en 2014 à 5,4 milliards de dollars.

Mais la France n'est pas le seul pays francophone à tisser des liens avec le Mexique. Le Canada, et plus particulièrement la province du Québec est un partenaire prioritaire dans les secteurs économiques (commerce bilatéral de 6,5 milliards de dollars canadiens), éducatifs et culturels. Il existe donc de nombreux leviers économiques à l'apprentissage du français au Mexique. Si, entre le dix-huitième et dix-neuvième siècle, on assistait à une véritable montée en puissance de l'anglais du fait de l'expansion coloniale du Royaume-Uni et du développement rapide des jeunes États-Unis d'Amérique, le français a peu à peu trouvé sa place au sein de la société mexicaine. Cela est assez surprenant si l'on tient compte de la position géographique du Mexique, noyé dans un océan hispanophone et bordé par un immense territoire anglophone. Ainsi, la communauté francophone du Mexique est aujourd'hui estimée à plus d'un million de locuteurs. Si l'anglais reste la langue étrangère majoritairement apprise, le français est la deuxième : environ 1% de la population mexicaine parle français.

L'Alliance Française de Mexico a été l'une des pionnières : créée en 1884, c'est la première Alliance Française installée en dehors du continent européen. Cela a joué un rôle important dans la diffusion de la francophonie sur le territoire latinoaméricain. Aujourd'hui, le Mexique possède le deuxième réseau d'Alliances Françaises le plus vaste au monde : 200 000 personnes apprennent le français chaque année au sein des quarante Alliances du pays. Les cinq lycées français établis dans le pays viennent compléter cette offre très large pour l'apprentissage du français. C'est le pays en dehors de l'Europe dans lequel on compte le plus d'inscriptions aux certifications de type DELF et DALF. Il y a donc des relations privilégiées entre le Mexique et la France, mais surtout et plus largement, entre le Mexique et la francophonie car le Mexique est membre observateur de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF à partir de maintenant), et a pour dessein « que les nouvelles générations de Mexicains et de Mexicaines

qui apprennent le français comprennent la dimension africaine et mondiale de cette langue, l'objectif étant de faire connaître le potentiel de la langue française en tant qu'outil de communication avec une partie du monde [...] qui a beaucoup à offrir. » (Gómez-Robledo et Cisneros, 2020 : 31).

Les raisons pour lesquelles on apprend le français au Mexique sont diverses, mais l'on peut les catégoriser dans deux domaines principaux : le domaine culturel et idéologique, et le domaine scolaire et professionnel.

6. ENTRE IDÉOLOGIE ET OUVERTURE CULTURELLE

C'est par les liens ténus qu'entretiennent les artistes français et les artistes mexicains du vingtième siècle que cette association entre la langue et le domaine du culturel se forme. Il s'affirme à cette époque en tant que code des avant-gardes artistiques : « Le voyage initiatique à Paris s'avère incontournable pour se faire un nom au 20^{ème} siècle. Diego Rivera, Alfonso Reyes, Jaime Torres Bodet, Octavio Paz, Carlos Fuentes, Francisco Toledo, parmi tant d'autres, font de Paris leur Mecque culturelle. » (Gomez-Robledo, 2022). Le français est alors une langue associée, non seulement aux artistes et à la culture, mais aussi au voyage, à l'ouverture d'esprit : c'est une langue de prestige qui bénéficie toujours de stéréotypes favorables. Les gens continuent de penser que le français est une jolie langue, musicale : la langue de l'amour. Sur les sept apprenants d'un des groupes que j'anime, l'une a affirmé apprendre le français pour l'amour de la langue, pour « Paris » m'a-t-elle dit en faisant de grands gestes comme pour englober un certain nombre d'éléments qui seraient du domaine de l'esthétique, du beau.

Par ailleurs, le secteur culturel est un « dopeur » de la francophonie au Mexique : on estime qu'environ trente-quatre événements culturels sont organisés tous les jours (Fondation des Alliances Françaises, 2022). Ces événements s'étendent à des domaines très vastes : projection de films, conférences, expositions artistiques, pièces de théâtre, lectures à voix haute, rencontres gastronomiques, spectacles de danse, etc. L'offre culturelle étant très large, elle attire de nombreux visiteurs. Le réseau d'Alliances Françaises par exemple propose un service de prêt de livres et DVD via les médiathèques, ce qui contribue à la diffusion de la culture francophone. Le Québec participe activement au rayonnement culturel de la francophonie, comme en témoigne la semaine du Québec dans l'état du Nuevo León, « pendant laquelle se tiennent des activités littéraires et des projections de films québécois » (Cabinet de la ministre des Relations Internationales et de la Francophonie, 2022).

De plus, d'après la chercheuse Haydee Silva Ochoa, professeure à l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM, située dans la ville de Mexico), certains Mexicains

apprennent le français pour défendre une certaine idéologie de la diversité culturelle. L'OIF, qui possède un rayonnement important dans le pays, est perçue comme un organisme rassembleur regroupant de nombreux pays dans lesquels le français cohabite avec de nombreuses autres langues. C'est pour ces valeurs de plurilinguisme, pour se positionner contre le « tout-anglais » et le bilinguisme dominant que de nombreux Mexicains et Mexicaines souhaitent apprendre le français. D'autant plus qu'au Mexique, de nombreuses langues indigènes se sont éteintes et représentent une perte importante du patrimoine culturel. C'est donc au nom de la richesse linguistique, et non de l'efficacité communicative, qu'un certain nombre de Mexicains et Mexicaines souhaitent apprendre une langue autre que l'anglais.

Cependant, l'argument culturel semble à la marge des pratiques et raisons poussant les Mexicains et Mexicaines vers l'apprentissage du français. En effet, ils et elles maîtrisent déjà l'une des langues les plus parlées au monde en termes de nombre de locuteurs et de couverture géographique : l'espagnol, leur langue maternelle pour la plupart. Ils apprennent l'anglais comme première langue étrangère et, pour beaucoup, le français en deuxième langue étrangère à partir de leur entrée à l'école.

c. LE FRANÇAIS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF MEXICAIN

On estime à 250 000 le nombre d'apprenants de français dans le système scolaire mexicain, ce qui fait du français la deuxième langue vivante la plus enseignée après l'anglais (site officiel de l'ambassade de France au Mexique, 2022). Le français est enseigné dans de nombreuses écoles publiques et privées à un niveau très prématuré : certaines écoles introduisent le français dès la maternelle.

La pratique du français à l'école primaire reste assez marginale, elle se démocratise à partir du collège où, comme en France, les élèves doivent obligatoirement choisir une deuxième langue en plus de l'anglais parmi différentes langues comme le coréen, l'allemand et le chinois pour ne citer que les plus représentées.

Au lycée, de nombreuses sections bilingues franco-espagnoles ont été mises en place par la coopération linguistique et éducative du Mexique, en partenariat avec l'Éducation Nationale française, et certaines matières sont enseignées en français (biologie, histoire, littérature, arts plastique etc.). Plus de 2000 étudiants sont inscrits dans ces sections bilingues au sein de trois établissements : le lycée de l'Universidad Nacional Autónoma de México, celui de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla et enfin, celui de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Ces trois institutions sont accréditées de la certification d'excellence du Label France Education International reconnue par le gouvernement français. Du côté des

enseignants, le programme qui a mis en place ces sections bilingues prévoit aussi l'organisation de séminaires et des financements pour la formation continue des enseignants, incluant des formations à la fois en France et au Mexique.

C'est à partir de l'université que l'apprentissage du français devient plus concret pour les Mexicains et qu'un certain nombre d'opportunités se dessinent. Un programme de réforme des Écoles Normales Supérieures a été mis en place en 2014 par le Secrétariat de l'Éducation Publique avec la coopération de l'Ambassade de France. L'objectif était d'approfondir les liens entre le territoire français et créer des opportunités de mobilité pour les étudiants, notamment pour se former à devenir enseignants (collaboration avec de nombreux INSPE en France et développement de sections bilingues francophones pour préparer le concours de la fonction publique). Par ailleurs, en 2021 a été inaugurée la première université bilingue franco-mexicaine à Monterrey dans le Nuevo León où j'effectue mon stage. La Universidad Tecnológica Bilingüe Franco Mexicana de Nuevo Leon (UTBFMNL), inspirée des IUT français, a pour objectif de former de futurs ingénieurs (particulièrement en électronique, mécanique et informatique) et ainsi ouvrir le marché des entreprises francophones aux futurs ingénieurs mexicains. Les deux programmes sont ouverts aux étudiants débutants en langue française.

Si la France a instauré un certain nombre de dispositifs institutionnalisés, le Québec accueille également de nombreux étudiants au travers de bourses de mobilité, et organise des activités scientifiques dans le cadre de rencontres entre universités, comme c'est le cas entre l'Université de Sherbrooke et l'Université Autonome du Nuevo León (UANL).

d. UN TREMPLIN VERS LA MOBILITÉ ET LE MONDE DES AFFAIRES

Comme mentionné dans la partie précédente, l'apprentissage du français dans le cadre de leurs études permet aux Mexicains de s'installer ponctuellement dans d'autres pays, voire de manière permanente. L'apprentissage du français est majoritairement lié à la mobilité. Comme le dit Juan Manuel Gomez Obledo, ambassadeur du Mexique en France et représentant personnel adjoint du président du Mexique auprès de l'OIF : « Nous souhaitons que cette évolution dans l'apprentissage du français devienne une force qui favorise la mobilité sociale des Mexicains, qu'elle soit un outil pour que les nouvelles générations de mon pays parlent d'innovation et partagent leur vision du monde avec les jeunes de tous les pays francophones. » (2022). De nombreux Mexicains et Mexicaines partent chaque année s'installer à l'étranger pour gagner en qualité de vie. À titre d'exemple, le pouvoir d'achat moyen d'un Mexicain ou d'une Mexicaine est plus de deux fois inférieur à celui d'un Français ou d'une Française, et

davantage encore à celui d'un Canadien ou d'une Canadienne (Perspective Monde, 2022). Les départs vers les États-Unis, destination autrefois très prisée, ont lourdement été affectés par les propos néfastes répétés de l'ancien président Donald Trump. Ils et elles se sont donc tournées vers d'autres destinations : « Pour des raisons géographiques mais aussi pour des raisons de politiques migratoires, nombreux sont les Mexicains qui désirent s'installer au Canada, et plus précisément dans la région francophone du Québec » (Darrozes-Tavares, 2022) qui offre de nombreuses opportunités de travail. Mais ils souhaitent également s'ouvrir à d'autres territoires francophones tels que la Suisse, la Belgique, les Antilles ou le Liban.

Le français est donc aussi perçu comme langue des affaires, particulièrement dans l'état du Nuevo León où la ville de Monterrey, véritable capitale industrielle mexicaine, compte énormément d'entreprises françaises et canadiennes. On estime à plus de 150 000 personnes le nombre d'employés de ces grandes entreprises internationales françaises et canadiennes installées à Monterrey. Cette réalité fait du Nuevo León l'état mexicain dans lequel on apprend le plus le français au Mexique (Michaud-Sauvagneau, 2018). Il s'agit donc d'un endroit privilégié pour l'Alliance Française de Monterrey, qui bénéficie de cet environnement économique particulier et très empreint de francophonie.

2. CHAPITRE 2 : LE CADRE DU STAGE

a. PRÉSENTATION DE L'INSTITUTION

i. *L'Alliance Française de Monterrey*

L'Alliance Française de Monterrey (AFMTY à partir de maintenant) s'ancre dans cet environnement francophile propice à l'apprentissage de la langue française. Comme toutes les Alliances Françaises, celle de Monterrey est une association de droit local soumise aux réglementations de l'État du Nuevo León, qui défend des valeurs de laïcité et normalement apolitique. Même si les Alliances sont gérées localement, il existe des liens privilégiés entre celles-ci et les ambassades, qui, par le biais du conseiller d'action et de coopération culturelle, s'assurent de la distribution des aides financières au sein des Alliances et Instituts Français. Par ailleurs, le Réseau des Alliances Françaises, fondé en 2010, a pour rôle de diffuser la culture francophone et encourager les dialogues entre les cultures. Le réseau agit plutôt comme conseiller pour qu'une certaine uniformité existe et pour favoriser la communication à l'intérieur du réseau des Alliances du monde entier.

L'Alliance Française de Monterrey a été fondée en septembre 1945. Ce sont les descendants du fondateur qui se sont succédés à la présidence de l'association, et le président actuel représente la troisième génération. L'association est gouvernée par un conseil

d'administration qui s'assure plutôt au niveau macro de la gestion des budgets, mais qui n'intervient pas directement dans les décisions de recrutement et de stratégie, cette tâche revenant au directeur. En plus du directeur, l'équipe administrative regroupe six employés à plein temps, et l'équipe pédagogique compte trois employés : la responsable de la coordination pédagogique et les deux coordinateurs des cours en interne et en externe. Une trentaine d'enseignants travaillent actuellement au sein de l'Alliance, à la fois pour donner des cours à l'Alliance et dans les établissements scolaires partenaires avec des contrats horaires variables selon les besoins. Cette équipe assez conséquente pour une Alliance Française donne une idée de ses capacités d'accueil importantes.

Si l'Alliance Française n'est plus à l'apogée de sa gloire pour des raisons diverses et des facteurs à la fois internes et externes, il s'agit tout de même d'une institution pour celles et ceux qui la connaissent, avec de fidèles aficionados qui fréquentent l'établissement depuis plus de vingt ans.

ii. Domaines d'intervention

Comme mentionné dans la section précédente, l'Alliance Française a eu le temps depuis sa fondation de développer des relations au-delà de ses murs d'enceinte. Ainsi, des établissements scolaires privés partenaires dans différentes parties de la ville recrutent leurs enseignants de français parmi les enseignants de l'Alliance, qui restent cependant des employés de l'association. L'AFMTY travaille avec une dizaine d'établissements scolaires qui pour certains comptent plusieurs sites. Ce sont des élèves d'écoles élémentaires et collèges âgés de trois à quatorze ans. En tout (cours en externe et cours en interne), l'AFMTY compte un peu moins de 4000 étudiants.

Par ailleurs, l'offre de cours est assez similaire à ce que l'on retrouve dans de nombreux centres de langues : des cours intensifs, des cours classiques allant de deux heures de cours à quatre heures de cours par semaine, des cours particuliers et des cours de préparation au DELF et au DALF. L'AFMTY est un centre d'examen aux certifications depuis plusieurs années. Il existe aussi des ateliers de conversation et de prononciation.

Les cours sont divisés par niveaux selon le découpage du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL à partir de maintenant). Ils commencent au niveau A1 jusqu'au niveau B2, et comme ils fonctionnent par bimestre, une année est divisée entre quatre ou cinq sous-niveaux (A1.1 ; A1.2 ; A1.3 ; A1.4 etc.). Les apprenants passent donc en général une année scolaire dans un niveau avant de passer au niveau supérieur.

Au-delà du cadre pédagogique de la pratique du français, l'Alliance Française a pour mission de diffuser et faire vivre la culture francophone. C'est dans cet optique qu'elle organise des projections de films une fois toutes les deux semaines. Elle diffuse également en continu sur l'écran de l'accueil la chaîne TV5Monde Amérique Latine pour que les apprenants soient informés en français d'actualités de leur continent. Également, la médiathèque met à disposition un grand nombre d'ouvrages et magazines de la littérature francophone et organise l'heure du conte pour les enfants chaque dernier vendredi du mois. Comme partout, avec la pandémie, l'organisation d'événements culturels a été extrêmement ralentie, mais l'Alliance participe habituellement à de nombreux événements de la scène locale, que ce soit musical, théâtral ou littéraire.

iii. Approches pédagogiques

Comme la plupart des Alliances Françaises, l'AF de Monterrey base normalement sa pédagogie sur la perspective actionnelle car elle s'aligne avec les exigences du CECRL et donc par extension les évaluations du DELF et du DALF, car une grande partie du public des Alliances a pour objectif de passer ces fameux examens. Ce sont donc les contenus des examens qui, d'une certaine manière, dictent les contenus et méthodologies mises en place

Il y a environ quatre ans, la nouvelle et actuelle directrice de la coordination pédagogique a opéré un grand changement dans la méthode de travail et les programmes des cours. Auparavant basés sur une méthode, comme c'est le cas en général, il a été décidé de s'inspirer de plusieurs méthodes disponibles sur la plateforme *espace virtuel* (site payant regroupant à la fois des méthodes de FLE en ligne et de nombreux exercices) et de les confronter aux exigences des examens du DELF et du DALF pour réaliser les programmes. Ainsi, chaque programme de chaque niveau devait répondre aux attentes, pas seulement en termes d'actes de parole, mais aussi en termes de grammaire, lexicale, compétences pragmatiques, sociolinguistiques et socioculturelles du CECRL. Pour atteindre ces objectifs, les concepteurs des programmes ont repris la pédagogie de projet que l'on détaillera dans le cadre théorique. Cette pédagogie est d'ailleurs mise en avant sur le site internet de l'Alliance qui explique qu'elle « se caractérise par une forme d'apprentissage dynamique » et précise : « en situation de communication, avec des documents authentiques, [où] l'étudiant apprend à vivre le français

en construisant des projets individuels et collectifs, du niveau basique au niveau avancé¹. » (Ma traduction, AF de Monterrey, 2022).

La réalité du terrain, cependant, est légèrement différente. Étant donné qu'il est plus facile de faire de la perspective actionnelle dans un contexte homoglotte qu'hétéroglotte, les programmes de l'Alliance permettent une certaine liberté pour être combinés avec d'autres approches méthodologiques, en particulier les approches communicatives, comme l'aura montré l'analyse des programmes.

Les enseignants à l'Alliance Française de Monterrey ne sont pas tous titulaires d'un diplôme dans l'enseignement du FLE, ni même dans l'enseignement en général. Les profils au sein du corps enseignant sont très variés en termes d'âge, d'origines et de formation. Ainsi, pour équilibrer les compétences, l'Alliance Française de Monterrey propose un certain nombre de formations tout au long de l'année, qui ont aussi été ralenties par la situation sanitaire mondiale. Aussi, les enseignants ne se chargent pas plus de deux bimestres d'un même groupe (à savoir quatre mois) pour permettre aux apprenants de connaître des enseignants et approches pédagogiques différentes.

Depuis la pandémie, de nombreux cours sont en ligne, mais l'Alliance essaie de relancer les cours en présentiel, notamment le samedi. Les locaux de l'association permettent d'accueillir plus de vingt classes, et le samedi est l'une des plus grosses journées de cours. Les apprenants et les enseignants se rencontrent et peuvent discuter autour d'une crêpe dans le jardin. Mais, avec les conditions de circulation difficiles dans la ville de Monterrey, beaucoup d'apprenants préfèrent les cours en ligne, qui représentent toujours plus de 50% des modalités d'enseignement aujourd'hui, ce qui ne favorise pas toujours la mise en place d'activités interactives.

b. QUESTIONNEMENT INITIAL ET RECRUTEMENT

i. Retour réflexif sur mon apprentissage des langues

C'est par une voie tout à fait subjective que j'ai commencé à me questionner sur le recours au domaine du culturel en classe de langue. Partant de ma propre expérience, de mes propres sentiments, j'ai simplement confronté mon parcours d'apprenante de langue à l'enseignement en vigueur actuellement en didactique des langues, à savoir les approches

¹Citation originale : « Se caracteriza por una forma dinámica de aprender el idioma francés: en situación de comunicación, con documentos auténticos, el estudiante aprende a vivir el francés, construyendo proyectos individuales y colectivos, desde el nivel básico hasta el nivel avanzado » (AF de Monterrey, 2022)

communicatives et la perspective actionnelle. Lorsque j'étais adolescente, j'ai suivi des cours d'anglais, d'espagnol et d'italien qui étaient assez différents les uns des autres dans la méthodologie d'enseignement. Si à l'époque, j'étais capable de dire quel cours je préférais, je ne l'avais pas forcément conscientisé. Aujourd'hui, avec toutes les théories didactiques assimilées, je différencie plus clairement les caractéristiques de mes préférences. En effet, mes cours et méthodes d'espagnol et d'anglais, qui suivaient une approche communicative portée sur l'usage de la langue en contexte, centraient l'apprentissage sur des thématiques du quotidien, des tâches du quotidien, ce qui, pour une adolescente habitant en France, me paraissait assez éloigné de mes préoccupations.

L'unité didactique du cours d'espagnol que j'ai préférée est celle pendant laquelle nous avons parlé du Franquisme et de la guerre civile espagnole, car j'avais l'impression d'avoir accès à un monde que je ne connaissais pas, à une culture sur laquelle je savais bien peu de choses, et qui m'intéressait. Pour moi, la langue est indissociable des cultures qui l'utilisent, et la considérer seulement comme un outil pratique me paraît fort réducteur. Ce sentiment a été conforté par mon cours d'italien et de littérature anglaise. Pour le premier, nous survolions de nombreux documents autour d'un thème de société inscrit dans la culture italienne : par exemple la mafia, l'immigration sur l'île de Lampedusa pour n'en citer que deux. Pour le deuxième, nous apprenions des poèmes et lisions des extraits de classiques de la littérature anglophone. C'était un très bon prétexte pour travailler la phonétique grâce à la lecture et nourrir des discussions interculturelles. Ces cours sont ancrés dans ma mémoire bien plus profondément que ceux qui n'intégraient pas ou peu d'aspects socioculturels. Mes notes au baccalauréat étaient également plus élevées dans ces cours-là.

Ces constats m'ont amenée à me questionner sur les mécanismes d'apprentissage et surtout sur ce qui permet à une nouvelle information d'être intégrée dans la mémoire à long terme. Car la finalité de l'apprentissage d'une langue est bien de pouvoir la comprendre et la pratiquer, mais par quels biais peut-on arriver à cette fin ? L'engagement de la personne dans son apprentissage et l'intérêt qu'elle porte à l'objet d'apprentissage n'est-il pas le vecteur principal ou la condition pour apprendre efficacement ?

ii. L'arrivée sur le terrain

C'est en arrivant sur mon terrain de stage que mes questionnements se sont précisés. J'ai découvert les programmes de l'Alliance Française de Monterrey qui suivent de manière assez rigoureuse les attentes du CECRL et des examens du DELF et du DALF. Chaque programme prévu pour un bimestre présente une tâche qui commence généralement par la

formulation « être capable de » suivi d'un verbe d'action. C'est aussi au contact de mon public d'adolescents, dans une situation d'hétéroglossie similaire à celle que je vivais étant adolescente qui a réveillé en moi des questionnements. Si l'on apprend une langue étrangère dans un pays dans lequel on a assez peu d'opportunités de la parler, alors pourquoi apprenons-nous cette langue ? Quel est notre objectif dans cette langue ? Si je n'ai que peu l'opportunité de me rendre dans un pays représentant de cette langue étrangère, comme c'est le cas de beaucoup de Mexicains et Mexicaines au Mexique, alors pourquoi voudrais-je savoir acheter des chaussures ou réserver une chambre d'hôtel ? Si la perspective actionnelle est totalement pertinente dans le sens où elle encourage les apprenants à développer des capacités d'action, d'interaction, de communication similaires à celles qu'ils pratiquent déjà mais dans une autre langue, qu'en est-il de la langue elle-même, de ce qui fait qu'on veut l'apprendre, de ce qui fait qu'on peut aimer comment elle sonne ?

Il me semble que le moteur qui suscite l'engagement de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère réside dans l'intérêt aux cultures de ceux qui la parlent, à leur histoire, aux livres qu'ils lisent, aux idées qu'ils échangent, à leurs préoccupations etc. Certains contenus m'ont paru inadaptés, l'engagement du public parfois insuffisant, et c'est ce qui m'a donné envie de diriger ma recherche vers la mise en relation de la perspective actionnelle et de l'approche communicative avec le versant culturel de la langue, et notamment la littérature en classe de Français Langue Étrangère (FLE à partir de maintenant), car c'est un domaine qui me passionne.

iii. Recrutement

C'est d'ailleurs sur cette base-là qu'a été fait mon recrutement à l'AFMTY. Après cette période de Covid pendant laquelle bon nombre d'activités culturelles se sont arrêtées, l'Alliance avait pour objectif de redynamiser leur offre de cours et d'activités autour du domaine culturel. Il a été décidé qu'en plus des cours que j'aurais à charge, je participerais aux activités annexes liées à des périodes spécifiques de l'année, et, que je pourrais mettre en place un atelier d'écriture, à condition bien sûr que des personnes soient intéressées et s'inscrivent. Cette condition constituait le premier potentiel obstacle à ma recherche et le premier point de pression auquel il fallait bien que je me confronte.

À l'Alliance Française, on est dans une situation marchande, il existe donc une relation de clientélisme aux apprenants. Il faut proposer des activités qui soient susceptibles de les intéresser et pour lesquelles ils sont prêts à payer. C'est un aspect du métier d'enseignant dans le cadre privé que j'avais peu considéré avant de faire mes premiers pas à l'Alliance, ayant

auparavant travaillé dans le milieu associatif. Non pas qu'il ne faille pas proposer des activités attractives dans le milieu associatif, mais plutôt qu'il ne s'agit pas d'une condition sine qua nonne comme c'est le cas dans le privé.

Avant d'entrer plus en détail dans la mise en place de l'atelier d'écriture, il s'agit de faire un état des lieux du recours à la littérature au sein de l'AFMTY.

c. LA LITTÉRATURE DANS LE CADRE DU STAGE

i. A2.4 : le conte et le théâtre

Sur les trente-sept niveaux répartis entre les adultes et les juniors, deux niveaux font explicitement référence à la littérature. Il s'agit des niveaux A2.4 (Cf programme [Annexe 3](#)) et JA2.4, avant-dernier niveau de la catégorie des « A ». L'intitulé de ces niveaux est « le conte et le théâtre » et l'objectif est défini comme suit : « À la fin de ce bimestre, je serai capable d'écrire un conte. Je pourrai jouer un rôle dans une pièce de théâtre. » Ces objectifs sont assez larges et permettent une certaine autonomie de l'enseignant dans le choix des supports étudiés.

Ce niveau a été pensé dans un objectif linguistique plus que culturel, mais il permet évidemment de nombreuses références à des extraits littéraires. Le but de ce niveau en fin de parcours « A » était de réutiliser au maximum l'alternance entre passé composé et imparfait pour maîtriser ce point grammatical caractéristique du niveau. La partie sur le théâtre en fin de bimestre concerne quant à elle les compétences phonologiques. Comme chaque programme de l'AFMTY, il y a des spécifications sur les objectifs linguistiques, communicatifs, lexicaux, socioculturels et phonétiques, ainsi que quelques ressources pour chacune des huit semaines du bimestre. En revanche, toutes les cases ne sont pas remplies, ce qui demande un vrai travail de réflexion pour l'enseignant pour rendre la progression lisse et cohérente.

Ce niveau m'a été attribué au deuxième bimestre de l'année. Le groupe était constitué de sept adultes âgés de dix-sept à quarante-deux ans. Le cours avait lieu en ligne sur la plateforme Zoom quatre soirs par semaine (de vingt heures à vingt-et-une heures). Ce groupe à qui j'ai également enseigné le niveau suivant (A2.5) m'a permis de faire une comparaison entre un niveau porté sur la littérature et un niveau plus « communicatif » et « actionnel ». L'on traitera cette comparaison plus en détail dans la partie récolte des données et analyse de ce mémoire.

ii. Les activités annexes

Parmi les missions en lien avec la littérature au sein de l'AFMTY m'a également été confiée la tâche de créer des activités annexes, soit en rapport avec des fêtes ou événements culturels du moment, soit en équipe avec d'autres enseignants pour développer des projets ponctuels.

C'est ainsi que pour la Saint Valentin le 14 février, nous avons élaboré, le deuxième stagiaire et moi-même, deux unités didactiques plus ou moins guidées selon les niveaux, dont l'objectif était d'écrire une histoire d'amour.

Puis, pour le mois de la poésie qui a eu lieu au mois de mai, j'ai confectionné deux unités didactiques autour des haïkus qui feront partie des activités analysées dans cette recherche (Cf fiche enseignant en [Annexe 31](#)). Ces petits poèmes japonais autour des thématiques de l'instant et de la nature devaient permettre à toutes et tous de produire et inventer son propre poème et de l'illustrer. Les unités didactiques étaient organisées de la manière suivante : phase d'imprégnation (sorte de méditation guidée pour entrer dans l'ambiance), découverte de haïkus, les éléments de la nature, rythme et forme, la description Zoom, méli-mélo de haïkus, le lexique des sens, préparation à l'écriture et « à vous de jouer ! ». Cette activité devait aussi faire l'objet d'une exposition dans le hall de l'AFMTY.

Pour ces événements, la coordinatrice pédagogique envoie généralement le support numérique des unités didactiques aux enseignants, ainsi que les instructions et ressources pour les activités. Ils sont libres de participer ou non mais sont vivement encouragés à le faire.

Par ailleurs, à l'occasion de la journée de la lecture à voix haute de la ville de Monterrey, nous avons organisé la journée de la lecture à voix haute de l'Alliance Française. Avec six professeurs, la coordinatrice pédagogique et moi-même, nous avons choisi des extraits littéraires variés que nous avons lus et mis en scène lors d'une matinée de cours du samedi matin. Il y avait du slam, de la poésie, des histoires pour enfants, adolescents et adultes. Chaque lecteur était situé dans un coin du jardin et les groupes pouvaient voguer à leur gré entre les différentes lectures.

Enfin, nous avons organisé avec le bibliothécaire de l'AFMTY et une autre enseignante l'heure du conte pour les enfants. Nous avons sélectionné un album intitulé « le mal de dent de Henri ». Ce conte était destiné au public externe de l'école Montessori avec laquelle travaille l'AFMTY. J'ai donc accompagné ma collègue dans ses classes pendant une journée d'école.

En six mois de stage, il y a donc eu un certain nombre d'activités annexes mises en place, souvent portées par la responsable de la coordination pédagogique et avec l'aide des stagiaires et de quelques enseignants volontaires.

3. CHAPITRE 3 : MISE EN PLACE DE L'ATELIER D'ÉCRITURE

a. RÉFLEXIONS PRÉALABLES

Au moment de ma recherche de stage, je me suis posé la question des domaines d'applications dans lesquels je pourrais axer ma recherche. Ce sont mes cours autour de la littérature en classe de FLE et mes questionnements qui m'ont permis d'identifier assez tôt la thématique de la littérature et de l'écriture comme étant de mon intérêt, ainsi que celui de la didactique. Les champs de la didactique et de la littérature semblent être séparés comme deux entités distinctes depuis plusieurs générations de méthodologies d'apprentissage, et j'avais envie de les considérer ensemble. J'ai exclu de fait le Français Langue Seconde ou les situations d'allophonie pour me focaliser sur les interactions entre le FLE et la littérature en situation hétéroglotte.

La question du sujet-lecteur et du fait d'aborder un texte du point de vue de celui qui le lit pour l'inciter à puiser en lui ou en elle-même des ressources me semblaient très pertinents pour effectuer un travail sur la langue déjà, et sur sa façon d'être et de penser dans cette langue. C'est pourquoi j'ai voulu considérer l'intérêt pour la littérature dans le cadre d'un atelier d'écriture, en plus des analyses que j'allais pouvoir faire des cours « classiques » et des activités annexes.

b. ÉLABORATION DU PROGRAMME

i. Avant l'élaboration

Durant les deux premiers mois de mon stage, je faisais seulement de la co-animation dans l'atelier de conversation et dans un cours A1.3 pour des adolescents, ce qui me laissait beaucoup de temps pour préparer l'atelier d'écriture qui débiterait au bimestre suivant. Nous nous sommes mises d'accord avec la coordinatrice pédagogique sur les modalités pratiques de l'atelier : sa durée (2 heures), sa fréquence (une fois par semaine) et le public auquel il s'adresserait.

En termes de public, nous avons pensé le proposer à partir du niveau B1 : cela permettrait quand même d'avoir plusieurs niveaux mélangés sans qu'une trop grande différence empêche les apprenants d'échanger, et aussi pour éviter que les plus bas niveaux se découragent ou se comparent de trop. Cette règle a été transgressée pour le bimestre 3 car une de mes apprenantes en fin de niveau A2 était particulièrement motivée et intéressée. J'ai donc décidé de l'intégrer au groupe car je trouvais son niveau tout à fait adapté.

Il a aussi fallu se pencher sur les objectifs de l'atelier d'écriture. Comme mentionné précédemment, cette partie m'a forcée à délimiter un cadre convaincant en termes

d'apprentissage et d'enseignement, et pas seulement à suivre mon instinct ou mes appétences. Les objectifs ont donc été définis comme suit : « *connaître différents procédés littéraires (métaphores, comparaisons, rimes, etc.), améliorer ses compétences à l'écrit dans différents genres (poésie, description, narration), comprendre et analyser des extraits littéraires, enrichir son vocabulaire au travers de thématiques variées et développer sa créativité.* »

Une fois ces objectifs assez larges exposés, j'ai commencé ma réflexion pour l'élaboration du programme, en gardant en tête une citation de Colette Nys-Mazure lue dans l'article web de Pauline Hammé (2016) que j'aimerais reproduire ici : « Nombre de personnes viennent aux ateliers avec de fausses idées. Une des plus communes est d'entrer avec la conviction qu'il donnera une formule magique pour écrire ou des solutions exactes à un conflit personnel. En fait, ils ne donnent pas des réponses, mais des *moyens de trouver les réponses en soi*. Ils permettent de s'intérioriser, puis de s'exprimer. Les ateliers d'écriture confirment que les ressources pour s'inspirer, pour guérir, pour grandir, viennent de nous. » J'ai été touchée par cette phrase qui laisse vraiment transparaître le fait qu'un atelier d'écriture se construit avec ses participants, autour d'eux, avec eux. Il leur propose des outils pour s'exprimer, mais ce sont bien eux qui s'expriment et le reflet de leur intérieur, de leurs pensées, de leurs influences.

ii. Élaboration du programme

Au départ intimidée par cette mission que je m'étais imposée, hésitante, je me sentais noyée dans cet océan de possibilités, et la lecture de l'ouvrage « Écrire, un plaisir à la portée de tous : 450 techniques d'écriture créative » de Faly Stachak (2019) m'a énormément aidée et inspirée. Elle y entrecroise de nombreux extraits littéraires de manière très organisée et suivant une logique de progression très intéressante. Je prenais des notes au fil de ma lecture pour sélectionner les textes et exercices d'écriture qui me paraissaient intéressants. Je les ai répertoriés dans un document par thématique : « autour de l'identité », « atmosphère et ambiance », « contes », « jeux courts », « haïkus ». Puis j'ai commencé à rédiger un programme général pour les 8 ateliers du bimestre avec l'aide des catégories suivantes :

Atelier	Thématique	Objectifs	Activités	Support	Production
---------	------------	-----------	-----------	---------	------------

Ces catégories me permettaient d'être précise dans la progression de l'atelier, à la fois en termes de thématiques, de genres littéraires abordés et de niveaux. Puis, pour chaque atelier, j'ai détaillé le déroulement à l'aide des catégories suivantes :

Activité	Durée	Objectifs	Compétences visées	Modalité	Support	Déroulement
----------	-------	-----------	--------------------	----------	---------	-------------

Cette rigueur dans la planification a été d'une grande aide pour avoir une vision à la fois globale et détaillée de ce que serait l'atelier. Avant le début du bimestre 2, j'avais mis en place tout le programme, à l'exception de certains extraits littéraires que je n'avais pas encore trouvés pour coïncider avec la thématique et les objectifs d'apprentissage auxquels j'avais pensé.

c. PROMOTION ET RÉALISATION

i. Promotion

Une fois le programme réalisé, nous avons réfléchi à la stratégie de communication pour faire connaître l'atelier d'écriture à nos apprenants, mais aussi à de potentiels nouveaux inscrits. La coordinatrice pédagogique m'a suggéré de réaliser une vidéo de présentation à poster sur les réseaux sociaux de l'Alliance, à savoir Facebook et Instagram. Nous avons aussi envoyé un courriel aux enseignants des niveaux B1 et plus pour qu'ils diffusent l'information auprès de leurs apprenants, et enfin réalisé une affiche à coller dans l'enceinte de l'Alliance pour toutes les personnes qui s'y rendraient pour leurs cours (Cf **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**).

Il nous a paru important d'utiliser plusieurs canaux de communications, d'abord pour atteindre différentes personnes, mais aussi pour que les personnes puissent voir l'information plusieurs fois et être plus à même de se souvenir de l'existence de l'atelier. Bien souvent, les informations que nous voyons par mail ou sur les réseaux sociaux passent à la trappe, une certaine insistance n'était pas de trop.

Pour la vidéo de présentation, j'ai travaillé avec la stagiaire du service communication de l'Alliance. Nous avons organisé un atelier d'écriture avec certains professeurs volontaires pendant lequel nous avons filmé pour ensuite réaliser un montage vidéo avec des images proches de la réalité qui puissent permettre aux potentiels participants de s'identifier. La vidéo a été diffusée sur Facebook et Instagram la semaine avant le début du bimestre, mais peu de personnes l'ont vue car la visibilité de l'Alliance sur les réseaux est limitée. Pour ce qui est du contact par courriel, je n'ai pas eu beaucoup de retours des enseignants, je me suis donc connectée aux cours en ligne des niveaux B1 et plus pour leur parler de l'atelier. Malgré un certain enthousiasme de la part de quelques personnes, aucune ne s'est inscrite par la suite.

Ce sont finalement les affiches au sein de l'Alliance et le bouche à oreilles qui ont le mieux fonctionné. Mes apprenants de l'atelier de conversation, qui avaient vu les affiches et avec qui je discutais beaucoup, étaient intéressés par mon projet, et deux d'entre eux se sont inscrites, ce qui a permis à l'atelier de voir le jour !

Pour le bimestre suivant, j'ai changé de stratégie et ai simplement envoyé un e-mail avec un sondage à tous les apprenants de l'Alliance pour connaître les horaires qui leur

conviendraient le mieux et pour les informer directement des objectifs et du contenu de l'atelier. Je leur ai envoyé plusieurs e-mails par la suite comme pour faire une pique de rappel enthousiaste. J'ai parlé de l'atelier de vive voix à mes apprenants adultes et encore une fois aux membres de l'atelier de conversation. À l'issue de cette deuxième campagne, trois personnes se sont inscrites, soit une de plus que le bimestre précédent, ce qui constituait une petite victoire.

ii. Réalisation

L'analyse et les résultats du déroulement de l'atelier seront développés de manière plus approfondie dans la partie analyse, l'objectif de cette section est donc de présenter les grandes lignes de la réalisation de l'atelier.

Les deux inscrites du bimestre 2 avaient un niveau fin et début B2 et respectivement vingt-huit et soixante-dix ans. Une des apprenantes s'est réinscrite pour le deuxième bimestre. Les nouvelles inscrites avaient un niveau fin de A2 et B1 et étaient âgées de vingt-neuf et quarante-deux ans.

Si le programme était déjà élaboré en avance, j'ai fait énormément de modifications au cours du bimestre en fonction des réactions du groupe, de mes observations, de mes lectures aussi. Il a été beaucoup plus facile pour moi d'avoir des idées de thématiques et de supports une fois que je connaissais mon public et que j'avais déjà mis en place un certain nombre d'activités. (Les programmes des Ateliers sont disponibles en Annexes [1](#) et [2](#))

Nous avons écrit différents genres littéraires et types de textes : des poèmes, du théâtre, des discours, des dialogues, des descriptions, des lettres au travers de thématiques diverses. Le premier atelier était découpé de la manière suivante : « Rencontre avec l'autre » ([Annexe 16](#)), « Mes petits trésors » ([Annexe 17](#)), « Vider son sac » ([Annexe 18](#)), « Si j'étais... » ([Annexe 19](#)), « Si j'étais... suite » ([Annexe 20](#)), « Les retrouvailles » ([Annexe 21](#)), « Nez » ([Annexe 22](#)), « À moi-même » ([Annexe 23](#)). Les titres des ateliers pour le bimestre suivant étaient : « Écrire c'est... » ([Annexe 24](#)), « Zoom » ([Annexe 25](#)), « La vitrine » ([Annexe 26](#)), « Devinette » ([Annexe 27](#)), « Des mots pour d'autres » ([Annexe 28](#)), « Beau discours » ([Annexe 29](#)), « Dans la tête d'un.e méchant.e » ([Annexe 30](#)).

Les ateliers commençaient systématiquement par une phase de discussion autour du thème ou d'un support, suivi d'une première phase d'écriture sur le mode du brainstorming ou de la liste. Puis, nous lisions un extrait littéraire qui nourrissait aussi beaucoup de discussions en général et terminions par une phase de production, de partage et de correction linguistique.

Cette partie nous a permis de contextualiser la recherche pour comprendre, d'abord, la situation de la francophonie au Mexique. Les apprenants de l'AFMTY apprennent-ils le

français pour les mêmes raisons que celles évoquées dans cette première partie ? C'est ce que nous discuterons après analyse des résultats du questionnaire diffusé aux apprenants. Pour évaluer la place et la pertinence de la littérature au sein des approches communicatives et de la perspective actionnelle, il paraissait intéressant de jauger le niveau d'engagement des apprenants et apprenantes dans les différentes activités en lien avec la littérature. Au travers de l'étude de l'atelier d'écriture, la comparaison des niveaux A2.4 et A2.5 et la position méthodologique du corps « pédagogique » (enseignant, coordination et institution), nous essaierons de comprendre si littérature et perspective actionnelle peuvent, au-delà de cohabiter, se construire ensemble dans une logique de pratique sociale de la langue. Mais d'abord, nous reviendrons sur les concepts-clés autour de notre recherche. De quoi parle-t-on quand nous évoquons les approches communicatives et la perspective actionnelle ? Quel a été le rôle de la littérature en FLE et qu'évoque-t-elle aujourd'hui ? Que sait-on des pratiques d'ateliers d'écriture en FLE et qu'entend-on par le niveau d'engagement ? Nous tâcherons de répondre à ces questions dans les chapitres suivants qui constituent le cadre théorique de notre recherche.

PARTIE 2 : CADRAGE THÉORIQUE

4. CHAPITRE 4 : LES APPROCHES COMMUNICATIVES ET LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ; DES MÉTHODOLOGIES ANCRÉES DANS LE RÉEL ET LE SAVOIR-FAIRE SOCIAL

a. L'APPROCHE COMMUNICATIVE

i. L'émergence d'une communauté Européenne

La première méthodologie à laquelle nous allons nous intéresser dans ce mémoire est celle de l'approche communicative, car elle est particulièrement représentée dans la pédagogie à l'AFMTY. Faisons d'abord un petit détour historique pour replacer les approches communicatives dans leur contexte. Dans les années soixante-dix émerge une communauté européenne liée à une augmentation importante des échanges entre les différents pays européens. Avec ces échanges apparaissent de nouveaux besoins dans l'apprentissage des langues, mais également un nouveau public (enfants et adolescents). Il y a donc une réelle volonté des didacticiens de répondre à ces besoins (apparition du Français Sur Objectifs Spécifiques par exemple) en tenant compte de l'individualité des apprenants (les sources de motivation, les différentes stratégies d'apprentissage, les intérêts de chacun etc.) et ainsi créer des parcours qui respectent ces singularités et peuvent en même temps convenir au plus grand nombre (Martinez, 2021).

La didactique va puiser dans les domaines de la sociolinguistique et de l'ethnographie pour façonner de nouvelles notions comme celle de « niveau-seuil », qui correspond à un « niveau de langue à partir duquel une personne doit être capable de « se débrouiller » dans la langue cible » (Martinez, 2012 : 74). D. Martinez définit ce niveau comme suit : « un ensemble d'énoncés en français permettant de réaliser tel acte de parole dans telle situation donnée à partir duquel chacun pourra opérer ses choix en fonction de ses propres objectifs, des contraintes et du contexte spécifique. » (*ibid* : 74). Le concept d'acte de parole caractérise ce changement de perception de l'apprentissage des langues en didactique car il met en lumière le fait que tout langage s'inscrit dans un contexte social que l'on appelle la situation de communication. Il devient donc essentiel de « connaître le contexte social dans lequel on va se servir du système linguistique, qui lui seul n'est pas suffisant, le langage est alors perçu comme un moyen d'agir sur le réel, et les formes linguistiques ne prennent leur sens que dans un ensemble de normes partagées. » (*ibid* : 75) On ne va plus seulement former des locuteurs d'une langue, mais des personnes capables d'évoluer dans les pays dans lesquels ces langues sont pratiquées.

ii. La classe-démocratie

Christian Puren exprime cette idée d'apprenant comme acteur social en décrivant l'approche communicative comme étant une méthodologie dans laquelle « on se propose d'apprendre aux élèves à communiquer plus tard en société en leur demandant de communiquer en classe entre eux comme s'ils étaient en société » (Puren, 2008 : 7). C'est là que se manifeste le plus grand changement au sein des cours de Français Langue Étrangère car la langue n'est plus seulement objet d'apprentissage, elle est aussi outil d'apprentissage. Étant donné que l'on considère que « les élèves auront à rencontrer personnellement des étrangers et à communiquer avec eux en langue étrangère » (Puren, 2015 : 24), on va essayer de reproduire des situations de communication au plus proche de la réalité dans la salle de classe. On ne cherche plus à apprendre « *pour communiquer* » mais à apprendre « *en communiquant* » (Martinez, 2012 : 81) en neutralisant « la distinction entre l'agir apprentissage (ou scolaire) et l'agir d'usage (ou social) » (Puren, 2008 : 5), les deux étant alors superposés.

Le maître mot des approches communicatives est la « recherche de *l'authenticité* » (Martinez, 2012 : 79) où « la priorité va désormais être donnée à l'acquisition d'une compétence de communication, où les normes d'emploi se distinguent radicalement de celles du système linguistique (la grammaire). L'expression « compétence de communication » est comme une nouvelle forme de réponse à la question : que veut dire « savoir » une langue ? » (*ibid* : 76). Il ne s'agit plus d'une communication globale et générale visée dans la langue cible mais d'une « communication orientée » (*ibid* : 80), c'est-à-dire que tout objectif de communication va nourrir une action donnée, par exemple, « lire pour s'informer, écrire pour satisfaire un besoin d'imaginaire, parler pour exprimer ses sentiments, écouter pour savoir ce que pense quelqu'un etc. » (*ibid* : 80). L'apprentissage de la langue a donc pour objectif premier : l'action. C'est une vision très « pragmatique de la langue où les emplois d'un mot trouvent des fonctions différentes dans les différents emplois que lui fera prendre l'intention de l'énonciateur » (*ibid* : 75).

iii. Implications didactiques

Pour mettre en œuvre ce nouvel objectif, l'approche communicative va s'articuler autour de plusieurs composantes : la composante linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. La composante linguistique fait référence au fonctionnement de la langue en tant qu'objet : sa grammaire, sa syntaxe, son orthographe etc. La composante discursive renvoie au projet de communication et donc à la parole dans un contexte donné. La composante référentielle, quant à elle, concerne l'expérience scientifique du monde et les connaissances

partagées dans l'environnement des locuteurs. Enfin, la composante socioculturelle constitue l'ensemble des règles sociales et des normes d'interaction dans la langue cible par les locuteurs de la langue cible. (*ibid*) Cette classification permet d'avoir une approche globale des différentes dimensions de l'apprentissage de la langue.

Mais quelles sont les caractéristiques de l'approche communicative qui marquent la rupture avec les précédentes méthodologies ? Tout d'abord, l'enseignement de la grammaire préconise un retour au sens. On voit apparaître dans les manuels une grammaire notionnelle, toujours en lien avec l'objectif de communication. Il y a un retour à la langue de l'apprenant qui n'est plus exclue de la classe avec les analyses contrastives par exemple.

Par ailleurs, il s'agit d'une pédagogie que P. Martinez qualifie de « moins répétitive » (2012 : 78) dans le sens où elle s'éloigne des exercices structuraux, très présents notamment dans la méthodologie Structuro Globale Audiovisuelle, pour proposer des exercices de communication réelle ou simulée. La simulation devient l'activité représentative de l'approche communicative par excellence où l'apprenant est projeté dans une situation qu'il pourrait rencontrer dans la vie quotidienne et doit réagir comme s'il était réellement dans cette situation. Cet exercice demande une capacité d'adaptation importante et une très bonne connaissance des codes sociaux associés à la situation de communication dans la langue cible. Ces activités sont perçues comme plus interactives par les apprenants (Puren, 2008). Cette importance des aspects sociaux et pragmatiques de la communication se traduit par la notion de « savoir-faire » et non plus seulement de « savoir » : on se focalise sur les compétences, plus uniquement les connaissances (Martinez, 2012).

Pour faire émerger des situations de communication réelle, il devient impératif d'avoir recours à des documents également issus du monde réel, que l'on appelle les « documents authentiques ». Ce sont des documents comme des articles de journaux, des schémas, des publicités, des bandes dessinées, qui n'ont pas été produits dans un objectif d'apprentissage en langue. Ils s'opposent aux documents didactisés et peuvent être une source de motivation pour les apprenants dans le sens où ils sont une fenêtre vers la société de la langue cible.

Comme évoquée plus haut, la prise en compte des individus et de leur singularité est une des caractéristiques de l'approche communicative. Il y a une centration sur l'apprenant qui est considéré d'abord comme « acteur principal de son apprentissage » mais aussi « sujet actif et impliqué dans la communication » (*ibid* : 79). Les objectifs d'apprentissage sont donc souvent assez explicites avec des formules comme « voici ce que vous apprendrez à faire dans cette unité ... » (*ibid* : 79) et visent une certaine autonomie de l'apprenant. Il doit pouvoir comprendre les objectifs de la leçon et pouvoir s'impliquer personnellement. Cela aboutit à un

enseignement moins vertical : l'enseignant est un guide mais n'est pas le seul détenteur du savoir. L'espace-classe est un terrain d'expérimentation cherchant à imiter ou reproduire des sociétés données. Pour ce faire, les apprenants et enseignants se mettent d'accord sur un contrat didactique. L'importance de cette dynamique de groupe permet des réactions face à l'erreur nuancées. Les interventions de l'enseignant sont modulées en fonction des priorités du moment (*ibid* : 81). Comme l'espace-classe est vécu comme une micro-société, il y a une acceptation plus large de l'interlangue, mais aussi des variétés régionales, des accents etc.

iv. Difficultés de mise en place

Cependant, si donner plus de place aux variations de la langue est une bonne chose, cela pose la question de « quel français enseigner ? » et représente une difficulté pour les concepteurs de manuels et enseignants. En effet, « à partir de quel moment une règle socioculturelle est-elle assez stable pour qu'on l'identifie ainsi et pour qu'on puisse l'intégrer à un syllabus ? » (Martinez, 2012 : 77) Car les normes varient d'une région, d'un pays à un autre, et si l'objectif est de préparer l'apprenant à évoluer dans une société de la langue cible, on peut se demander : laquelle ? On peut aussi se demander si les enseignants sont formés pour opérer ces choix et atteindre les objectifs d'actes de parole visés.

En outre, l'aspect authentique de l'approche communicative a été l'une des premières critiques à partir des années 1980. Effectivement, il peut paraître difficile de rendre compatible « les ambitions communicatives [et le] contexte scolaire, et c'est d'ailleurs ce pourquoi des institutions telles que l'Alliance Française, se réclamant de l'approche actionnelle et communicative, sont en réalité un mélange entre ces différentes méthodologies. » (*ibid* : 78). Les exercices de simulation souvent formatés et normés ne pourront jamais rendre compte de la complexité et de la diversité de la réalité. P. Martinez considère que l'authenticité de la parole de l'apprenant est également contournée dans la mesure où, « dans certaines épreuves de l'enseignement du français par exemple, on peut se demander si le discours tenu autour du document déclencheur laisse quelque place à une expression authentique tant le candidat a été entraîné à produire son effort sans mordre les lignes blanches de la piste » (*ibid* : 81).

Par ailleurs, « L'approche communicative concerne une aire culturelle assez occidentale, donc on peut questionner sa mise en place dans des pays en dehors de la zone européenne » (*ibid* : 86) comme c'est le cas du Mexique par exemple.

Néanmoins, malgré les critiques qu'elle suscite, l'approche communicative a permis un nouveau souffle en didactique des langues et a servi de base de réflexion à la volonté

d'uniformiser les techniques d'apprentissage qui ont donné naissance au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL à partir de maintenant).

6. LE CECRL, DE LA RÉFÉRENCE À LA NORME ?

i. La volonté d'une Europe unifiée

Dans la continuité logique de la pensée qui a donné naissance à l'approche communicative, c'est en réponse au contexte sociétal européen que le Conseil de l'Europe a voulu mettre en place un « outil essentiel pour la création d'un espace éducatif européen dans le domaine des langues vivantes » (Martinez, 2012 : 81). C'est à partir d'une vision politique et philosophique selon laquelle les apprenants de langue devront « vivre et travailler en permanence avec des personnes de langues et cultures entièrement ou partiellement différentes » (Puren, 2015 : 24) que le CECRL voit le jour. La mise en place d'un Cadre est qualifiée de nécessaire par ses auteurs dans le premier chapitre pour les raisons suivantes :

1. Il faut continuer à intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les États membres pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace qui respecte les identités et la diversité culturelle, un meilleur accès à l'information, une multiplication des échanges interpersonnels, l'amélioration des relations de travail et de la compréhension mutuelle.
2. L'apprentissage des langues doit, pour atteindre ces buts, se poursuivre toute une vie durant, et il convient de le promouvoir et de le faciliter tout au long du système éducatif, depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement aux adultes.
3. Il est souhaitable d'élaborer un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux, dans le but :
 - de promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays.
 - d'asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langue.
 - d'aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts.(CECRL, 2001 : 11)

Les objectifs du Cadre se situent à plusieurs niveaux. Tout d'abord, il s'agit de proposer un cadre de référence, comme l'exprime très bien le nom choisi, pour « l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes » qui soit « transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible », et qui doive « se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. » (CECRL, 2001 : 15). Ainsi, tous les acteurs qui gravitent autour de l'enseignement et l'apprentissage des langues peuvent s'appuyer sur un même guide.

Puis, comme mentionné plus haut, l'apprentissage des langues doit préparer la mobilité professionnelle des citoyens européens. « On ne se contente pas de former un « étranger de passage » capable de communiquer dans des situations attendues, on souhaite aider un apprenant à devenir un utilisateur efficace de la langue, un citoyen européen à même de s'intégrer dans un autre pays » (Reinhardt, 2009 : 7), de vivre dans un autre pays et donc d'être capable d'accomplir diverses tâches dans une communauté autre pour devenir un acteur social à part entière (*ibid*).

Enfin, il s'agit d'uniformiser les niveaux de langue « en fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes » pour améliorer « la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes » (CECRL, 2001 : 9). Cette uniformisation permet de comparer plus facilement les dispositifs d'enseignement, et surtout les qualifications en langue ce qui suggère plus de transparence au niveau des certifications officielles (Martinez, 2012).

ii. Une perspective actionnelle

Même si « le cadre n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix » (CECRL, 2001 : 110), il se base en réalité sur une perspective actionnelle. On notera le choix terminologique de « perspective » qui laisse supposer un angle de vue, une certaine vision mais pas un cadre clair et délimité. Si le Conseil de l'Europe ne cherche pas à imposer une méthodologie en particulier, il se défend tout de même de la perspective actionnelle dans le Chapitre 2 :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé ». (CECRL, 2001 : 15)

On va donc préparer les apprenants à « travailler avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères, comme c'est déjà le cas par exemple dans des entreprises multinationales, ou dans des Universités où des étudiants de tous pays étudient ensemble dans la langue du pays d'accueil » car il ne s'agit plus seulement de « communiquer avec l'Autre (de s'informer et

d'informer) mais *d'agir* avec les autres en langue étrangère » (Puren, 2009 : 31), de sorte que l'on peut maintenant « concevoir le cours de langue étrangère non pas seulement comme une formation à un outil langagier de communication et d'action situées [comme c'était le cas dans l'approche communicative, mais] comme une partie intégrante de la formation générale à la culture de l'agir professionnel » (*ibid* : 7).

L'un des premiers principes de la perspective actionnelle comme elle est décrite par le CECRL est de considérer la communication comme une action dans un environnement social donné. Les acteurs sociaux « mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer » (CECR, 2001 : 15). C'est aussi le cas de l'apprentissage de la langue qui se fait à travers l'usage : « pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues, apprentissage et usage sont décloisonnés » (Lions-Olivieri et Liria, 2009 : 59).

Par ailleurs, à la différence de l'approche communicative, la perspective actionnelle ne se centre plus sur l'apprenant mais sur le collectif, « c'est le passage d'un apprentissage individuel [...] à un apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel » partagé (Reinhardt, 2009 : 8). Le groupe prime alors sur l'individu, pour reproduire un principe de société basé sur l'entente au sein d'une communauté, voire de plusieurs communautés.

De plus, au même titre que l'approche communicative, la perspective actionnelle donne une place toute particulière au contexte dans lequel l'acte de parole est réalisé. Même si ces actes sont de nature langagière, ils s'inscrivent « à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECRL, 2001 : 15). Le contexte « renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation, propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication » (Puren, 2009 : 32). Le contexte est alors extrêmement large et recouvre un nombre infini de situations de communication.

iii. Approches par compétences et pédagogie de projet

Le CECRL propose une approche par compétences sur trois niveaux. La notion de compétence peut être définie comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ou de traiter une situation avec succès. » (Lions-Olivieri et

Liria, 2009 : 145). Au premier niveau, on trouve les compétences générales individuelles qui regroupent les savoirs (culture générale, savoir socioculturel, prise de conscience interculturel), savoir-faire (aptitudes pratiques et interculturelles), savoir-être et savoir apprendre (conscience de la langue de communication, aptitudes phonétiques, aptitudes à l'étude et à la découverte). Puis, on trouve aussi la compétence à communiquer langagièrement. Cette compétence se divise en trois : il y a les compétences linguistique (lexical, grammatical, sémantique, phonologique, orthographique), sociolinguistique (marqueurs des relations sociales, règles de politesse, différences de registre, dialectes et accents) et pragmatique (discursive et fonctionnelle) (CECRL, 2001 : 81).

Le CECRL a mis au point une classification plus ou moins précise des compétences à acquérir au sein de quatre activités langagières : la production, la réception, l'interaction et la médiation réparties sur sept niveaux allant de Pré A1 (à partir du Volume Complémentaire publié en 2018) à C2. Les niveaux A représentent les « utilisateurs élémentaires », les niveaux B, les « utilisateurs indépendants » et les niveaux C, les « utilisateurs expérimentés » de la langue cible (CECRL, 2001 : 25). Le Conseil de l'Europe détaille dans des descripteurs ces niveaux communs de référence pour faire converger les attentes et objectifs de chaque niveau.

Par ailleurs, ce qui caractérise la perspective actionnelle au sein du CECRL est la notion de « tâche » à accomplir (Reinhardt, 2009). Un chapitre entier est consacré à cette notion dans le CECRL. Ainsi, « Le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement. » (*ibid* : 7). Dans le CECRL, la « tâche » est définie comme : « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. » (2001 : 16). Cette définition assez large englobe un certain nombre d'actions qui peuvent être réalisées dans la langue cible. Des exemples cités par le CECRL sont : « déplacer une armoire, écrire un livre, emporter la décision dans la négociation d'un contrat, faire une partie de cartes, commander un repas dans un restaurant, traduire un texte en langue étrangère ou préparer en groupe un journal de classe. » (*ibid* : 16). Quand on a recours à une approche par la tâche, on part du principe que l'apprenant doit être motivé par un objectif ou un besoin (personnel ou suscité par la situation d'apprentissage) et qu'il doit pouvoir se représenter le résultat final de ce qui est attendu pour comprendre la pertinence de ce qui est enseigné. Ainsi, comme le résume Springer dans son article *La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif*, la tâche communicative « est orientée vers un but, impose stratégie et planification, a une pertinence et un sens, implique de ce fait l'apprenant, offre toute

liberté pour la mise en œuvre des ressources disponibles, définit clairement un résultat communicatif identifiable, est réaliste et faisable » (Springer, 2009 : 30).

Cette approche par la tâche n'est pas nouvelle et, en pédagogie générale, s'intitule la pédagogie de projet. Dans la pédagogie de projet en classe de langue, on demande aux apprenants de réaliser dans le contexte d'apprentissage les activités qui s'approchent le plus de l'action visée. L'action relève des objectifs (« ce que l'on veut que l'apprenant soit capable de faire en langue-culture étrangère en société », Puren 2008 : 7) et la tâche relève des moyens (« ce que l'on fait faire en classe aux apprenants pour qu'ils soient capables de réaliser en société les actions visées », *ibid*). Mais, par définition, un projet n'est pas fixé à l'avance par l'enseignant, il implique un processus de conception par les apprenants qui pourront influencer et transformer le projet en amont et au moment de sa réalisation (*ibid*). Le processus de préparation du projet a donc pour ambition de donner toutes les ressources et moyens linguistiques et culturels nécessaires à la réussite du projet. Par exemple, un projet de voyage à l'étranger pourra être très différent selon les apprenants engagés dans le projet. Ils ne viseront pas la même destination, ne partiront peut-être pas le même nombre de jours, ne voyageront pas par le même mode de transport, ne feront pas les mêmes activités, etc. Les objectifs (linguistiques, pragmatiques, socioculturels) seront donc très différents.

iv. Normalisation des pratiques dans un Cadre un peu flou

Pour certains didacticiens, l'apport du CECRL est limité. Les avantages liés à la pédagogie de projet sont incontestables mais, au même titre que les critiques faites à l'approche communicative, ils se heurtent à la réalité de la classe (Reinhardt, 2009 : 46). Peu de projets sont réellement mis en place et pas toujours avec succès. Il est difficile d'allier authenticité et action sociale dans un environnement scolaire.

De plus, des critiques ont été faites sur le flou qui entoure la terminologie dans le CECRL, qualifiée par Christian Puren et Bruno Maurer de « trop vague et générale pour être exploitable » (2019 : 81), notamment sur la question de la tâche, qui, bien que décrite sur plusieurs pages, ne permet pas une identification claire et précise. Les descripteurs sont également trop larges et nécessitent d'être interprétés.

En outre, avec la diffusion du CECRL apparaît une certaine normalisation des pratiques que P. Martinez dénonce avec un trait d'humour : « Au risque de devenir une norme et non plus une référence, le CECRL fait un peu figure de statue du Commandeur pour les méthodologues en Europe et dans la zone d'influence, au point que le moment semble venu de le recadrer lui-même. » (2012 : 81). Pour Bruno Maurer et Christian Puren, comme l'exprime très bien le titre

de leur ouvrage paru en 2019 *CECR : Par ici la sortie*, « il est urgent de « sortir du cadre » c'est-à-dire de s'arracher à la logique qu'il impose, qui est de construire les curricula et les programmes, d'évaluer les progrès des élèves et de piloter leurs apprentissages à partir d'un dispositif d'évaluation certificative individuelle, qui plus est monolingue et « mono-méthodologique », en l'occurrence élaboré en référence à la seule approche communicative. » (Maurer et Puren, 2019 : 2).

Enfin, l'une des critiques qui nous intéresse tout particulièrement pour l'objet de notre recherche concerne les lacunes sur les aspects créatifs et esthétiques de la langue dans le CECRL. En effet, « la langue n'est considérée que comme un vecteur de connaissances, non pas comme un instrument pour réfléchir. [...] Les dimensions intellectuelle, morale, émotionnelle et culturelle des textes littéraires sont ainsi masquées » (Maurer et Puren, 2019 : 134). Le chapitre suivant tente de mettre en perspective la littérature dans le CECRL et la place qu'elle peut occuper dans la perspective actionnelle.

c. LA LITTÉRATURE DANS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

i. Dans le CECRL

Comme évoqué ci-dessus, la littérature a une place assez ambiguë dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Les auteurs reconnaissent d'ailleurs avoir quelque peu exclu cet aspect de l'apprentissage de la langue au profit de l'actionnel par cette déclaration dans le Chapitre 4 intitulé « l'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur » :

« Bien que ce bref traitement de ce qui a traditionnellement été un aspect important, souvent essentiel, des études de langue vivante au secondaire et dans le supérieur puisse paraître un peu cavalier, il n'en est rien. Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme une « ressource commune appréciable qu'il faut protéger et développer. » Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » (CECRL, 2001 : 47)

Ils reconnaissent l'importance de la littérature sans pour autant l'inclure tout à fait, ce qui peut paraître paradoxal.

Par conséquent, de vives critiques sur le peu de place accordé à la littérature dans la version de 2001 du CECRL ont été faites. Il y a d'abord eu un mouvement de panique dans le corps enseignant qui s'est retrouvé confronté aux exigences du CECRL parfois contradictoires avec les demandes des institutions et des programmes scolaires incluant la littérature. À ce propos, le Conseil de L'Europe a mis au point trois nouvelles échelles qui traitent du texte créatif et de la littérature dans son volume complémentaire paru en 2018. Tout d'abord, « lire

comme activité de loisir » (CECRL, 2018 : 31), mais cette échelle concerne seulement le processus de réception. Puis, « exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs » (CECRL, 2018 : 53), qui permet un traitement moins intellectuel du texte littéraire et le rend normalement plus accessible aux niveaux inférieurs et enfin, « analyser et formuler des critiques littéraires » (CECRL, 2018 : 53), qui, à l'inverse, est plus intellectuel et plutôt réservé aux niveaux supérieurs. (Maurer et Puren, 2019). Les changements liés à cette nouvelle déclaration ne se sont pas encore fait sentir, et l'exclusion de la littérature est visible à travers les méthodes se réclamant de la perspective actionnelle et calqués sur les descripteurs du CECRL. En effet, environ un tiers des manuels de FLE ne font apparaître aucun extrait littéraire, et s'ils apparaissent, il n'y en a presque jamais aux niveaux A (Godard, 2015).

Ainsi, la littérature se retrouve dans la partie consacrée à « l'utilisation esthétique ou poétique de la langue » (CECRL, 2001 : 47), qui recense des exemples d'activités de production, de réception, d'interaction ou de médiation en rapport avec le patrimoine littéraire telles que la pratique du chant, la production de récits, la représentation théâtrale, la lecture de textes littéraires etc. On retrouve des références à la littérature dans les descripteurs, mais uniquement pour les niveaux les plus élevés. La première occurrence apparaît au niveau B2 dans la rubrique « lire » des niveaux communs de référence : « je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose » (CECRL, 2001 : 27). D'ailleurs, une distinction est faite entre l'enseignant de langue et celui de littérature : « Il est à espérer que les professeurs de *littérature* à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du Cadre de référence sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents. » (CECRL, 2001 : 47). Comme l'exprime C. Ollivier : « le travail sur les textes littéraires est réservé aux niveaux supérieurs et la littérature, en général, et le texte littéraire, en particulier, semblent être conçus comme pouvant (devant ?) faire l'objet d'une approche spécifique » (Ollivier 2015, p16). La littérature paraît alors difficile d'accès, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant qui aimerait y avoir recours dès les premiers niveaux. Les textes littéraires semblent réservés à une élite initiée, les excluant ainsi de beaucoup de cursus scolaires qui doivent notamment proposer des textes littéraires à des niveaux inférieurs (Maurer et Puren, 2019). L'une des conséquences de cet écart est visible dans les manuels se revendiquant de la perspective actionnelle, l'accès à la littérature semble correspondre au niveau seuil, à savoir le niveau B1 (Godard, 2015).

La littérature dans le CECRL s'efforce d'entrer en résonance avec l'idée d'un apprenant « acteur » (Godard, 2015), mais les auteurs du Cadre peinent à l'impliquer dans des

usages concrets de la langue et elle paraît limitée aux seules visées esthétique, poétique et créative.

ii. La littérature comme action sociale

Or, la littérature peut tout à fait s'intégrer dans des pratiques sociales. Si l'on envisage l'environnement social étendu et pas seulement l'environnement social de la classe, les apprenants peuvent devenir des agents ayant un impact sur leur environnement par les activités dans lesquelles ils s'engagent, et les activités autour de la littérature et du texte littéraire peuvent correspondre à cette définition (Puren, 2015). Pour Christian Puren, il existe une interaction entre l'agir social et l'agir scolaire qui va dépendre de la conception de la relation entre l'action scolaire *sur* les textes et l'action sociale *par* les textes. Cette interaction dépend donc de la relation entre « l'espace scolaire (celui de la microsociété classe) et l'espace social (dans le sens de société extérieure à la classe et à son environnement immédiat) » (*ibid* : 14). Ces deux types d'action : *par* et *sur*, correspondent à deux versions ou interprétations de la perspective actionnelle : une version faible et une version forte. La version faible représente les types d'activités de l'ordre de l'action sur les textes dans l'espace classe comme la lecture, l'écriture, l'interprétation. Puis, la version forte relève de l'action par les textes dans l'espace de la société extérieure comme la réalisation d'activités éditoriales, journalistiques ou socioculturelles (Puren, 2015). Ces deux versions ne sont pas des pôles séparés mais poreux, tous les espaces d'intersection permettent de relier activités sociales et activités scolaires, soit en mettant les premières au service des secondes (telles que les méthodes actives et les projets pédagogiques), soit, à l'inverse, en mettant les secondes au service des premières (dans une perspective de l'agir social et du projet social, *ibid*).

L'action sociale par les textes est aussi possible dans le cadre d'activités d'écriture collective par exemple. Déjà dans la pédagogie Freinet, la notion de production écrite collective à dimension sociale effective est importante. On retrouve des exemples de manifestations de ces pratiques sociales dans le « journal de classe, » destiné à être diffusé dans l'école et hors de l'école. Aujourd'hui, cette pratique peut être associée à celle des « ateliers d'écriture », dans lesquels les apprenants « produisent et parfois publient collectivement des recueils de nouvelles ou de poèmes » (Puren, 2008 : 11). D'autres formes d'action sociale par la littérature sont utilisées depuis longtemps par les enseignants comme les représentations de pièces de théâtre ou les lectures publiques de poèmes (*ibid*).

Pour illustrer cet ancrage dans le réel de la littérature et l'interaction entre pratiques sociales et pratiques scolaires au service de la perspective actionnelle, Christian Puren donne l'exemple

d'un projet mis en place par un enseignant Guatémaltèque. Le projet final était la lecture à voix haute de poèmes français traduits en espagnol dans des classes d'élèves des établissements scolaires de la banlieue défavorisée de Guatemala City. Ce projet a impliqué la lecture collective de recueils de poèmes, la sélection des poèmes et leur traduction. Ces pratiques scolaires et sociales réalisées collectivement poursuivaient un objectif clair et permettaient de donner du sens à l'apprentissage de la langue : « le sens était ici clairement celui d'une action citoyenne » (Puren, 2008 : 12).

Les grands principes de la mise en œuvre de la version forte de la perspective actionnelle avec la littérature est donc possible dans l'action sociale par les textes, que Christian Puren résume ainsi :

« Les apprenants sont considérés comme des apprentis réalisant en classe et hors-classe, en tant qu'agents dans le cadre de projets réalistes (simulés ou réels), des activités éditoriales, journalistiques ou socioculturelles, dans le champ social de la littérature, considéré dans sa dimension multilingue et multiculturelle. » (Puren, 2008 : 14)

Néanmoins, il paraît important d'évoquer les limites de l'agir social via la littérature. En effet, l'imagination de l'enseignant, les opportunités de terrain et la motivation des élèves sont autant de frein à la réalisation de projets de type actionnel. Cependant, cette remarque est valable pour tout projet de type actionnel. Aussi, comme l'a relevé Isabel Delnooz dans son webinaire intitulé « La littérature, l'idéal (in)accessible en classe de FLE ? », quand on se confronte à un projet prédéfini de type actionnel, alors inclure des textes littéraires dans la phase de préparation est possible mais nécessite de chercher un texte littéraire répondant à un besoin et non de mettre en avant un texte littéraire pour faire émerger son sens et son utilité ce qui, dans la démarche de préparation, est beaucoup moins intéressant (23.02.2022).

Ce chapitre avait pour objectif de montrer l'importance du contexte et de l'aspect social de la pratique de la langue dans les méthodologies principalement utilisées à l'Alliance Française de Monterrey que sont l'approche communicative et la perspective actionnelle. Si elles n'excluent pas le recours à la littérature, le CECRL, lui, a participé à son éloignement des pratiques de classe. Le chapitre suivant s'intéresse à l'évolution de la littérature dans les différentes méthodologies et son intérêt en Français Langue Étrangère et Seconde. Un premier détour historique nous permettra de mieux comprendre la place que la littérature occupe aujourd'hui en didactique des langues, et pourquoi il est nécessaire de continuer à la faire vivre.

5. CHAPITRE 5 : ÉVOLUTIONS ET INTÉRÊTS DE LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE FLE

a. DÉTOUR HISTORIQUE

i. Avant la deuxième moitié du 20ème siècle : la littérature est reine

Avant 1880 : la littérature dans la méthodologie traditionnelle :

Si la littérature occupe aujourd'hui une place très en retrait, c'était tout l'inverse jusqu'en 1880. À cette époque, la méthodologie en place dans l'apprentissage des langues étrangères est celle de la grammaire/traduction (ou méthodologie traditionnelle). Dans cette méthodologie, on cherche à « former des gens capables de continuer à lire les grands œuvres de la littérature classique. » (Puren, 2008 : 7). Cette conception est héritée de l'étude des textes de langues mortes où le seul matériel disponible était les écrits (Godard, 2015). « On considérait que la lecture était une traduction mentale instantanée de la langue étrangère à la langue maternelle, parler avec un étranger était donc considéré comme une alternance entre versions orales et thèmes oraux. » (Puren, 2008 : 7). Tous les exercices passaient par la traduction de textes littéraires, et la culture scolaire était centrée sur l'écrit. Le texte littéraire représentait le support principal des leçons et était considéré à la fois comme un réservoir de formes, un modèle de langue et un concentré de culture étrangère ». La littérature était alors « en haut de la pyramide hiérarchique de la valorisation de la langue. » (Godard 2015 : 15).

La limite principale de cette méthodologie était l'inexistence de l'oral dans l'apprentissage, et c'est ce qui a influencé l'émergence de la méthodologie directe à la fin du dix-neuvième siècle.

De 1880 à 1925 environ : la littérature dans la méthodologie directe

En effet, la méthodologie dite « directe » intervient au moment de l'essor économique de la France et de l'augmentation des échanges commerciaux. Il y a donc un besoin de communiquer avec d'autres locuteurs. Cela se traduit dans les cours de Français Langue Étrangère par un recours à de nombreuses images, pour aller du connu (l'image) vers l'inconnu (ce qu'elle traduit en langue cible). La langue source est d'ailleurs bannie des cours de langue et les textes présentés sont fabriqués, courts et proches de la réalité des apprenants.

Cependant, la littérature bénéficie toujours d'une place privilégiée. L'héritage du dix-huitième siècle et d'une France colonialiste considère toujours le français comme « langue de la république », il est mis sur un piédestal et la littérature « joue un rôle important dans la diffusion du patrimoine culturel de la France » (Godard, 2015 : 19)

Jusqu'aux années 60 : la littérature dans la méthodologie active

De la fin des années vingt jusqu'aux années soixante, ce sont les interactions autour du texte qui prévalent, d'où le nom de méthodologie « active » (Godard, 2015). À cette époque, « on cherche à former des lecteurs capables de rester en contact avec la langue cible plutôt que des communicants » (*ibid* : 20). Pour ce faire, on passe par l'explication de textes littéraires, qui correspond à une certaine capacité d'établir un contact à distance avec la langue cible. Ce « parler-sur-le-texte » en interaction est un prétexte à « l'entraînement linguistique et l'occasion de mobiliser des connaissances culturelles antérieures [tout en extrayant] du document de nouvelles connaissances culturelles » (Puren, 2008 : 7). Le texte littéraire est instrumentalisé, bien qu'au centre de la leçon, il ne sert qu'à « aborder des contenus culturels propres à la langue cible » (Godard, 2015 : 19) « sous le contrôle étroit de l'enseignant » (Puren, 2008 : 8). C'est la critique qu'en ont fait certains didacticiens, considérant que cette instrumentalisation faisait perdre toute la littérarité du document littéraire aux yeux des apprenants et donc son intérêt (*ibid*).

À ce moment-là, « le prestige du français en tant que « langue de culture » est fortement ancré dans les représentations que les instances diffusant le français à l'étranger encouragent et véhiculent », la littérature est encore considérée comme l'expression du « génie national » (Godard, 2015 : 19, 20). C'est à partir des années soixante qu'une rupture vient radicalement modifier le rapport à la littérature et au texte littéraire dans les cours de FLE.

ii. Années 60, un tournant dans les méthodologies en FLE : déclin de la littérature

De 1960 à 1980 : la littérature dans la méthodologie Structuro Globale Audiovisuelle

Dans un contexte de Guerre Froide entre les États-Unis et l'URSS, les didacticiens s'interrogent sur la manière la plus efficace de former des militaires en langue pour qu'ils puissent communiquer rapidement lors de leurs missions à l'étranger. À partir des travaux de Bloomfield sur la linguistique structurale, on cherche à enseigner une langue simple voire simplifiée, à l'opposé de la langue littéraire (Godard, 2015 : 25). Cela se traduit par l'écoute et la répétition de structures simples avec des exercices systématiques d'appropriation, notamment par des dialogues : « les situations de communication sont édulcorées de l'aspect culturel au maximum pour ne pas interférer et gêner la compréhension » (Godard, 2015 : 25). Dans le contexte français de décolonisation, il y a une volonté politique de soutenir la francophonie et donc d'enseigner un français « décolonisé » que les anciennes colonies peuvent

s'approprier et où l'aspect culturel ne pourra jamais être un frein à l'adhésion et à l'apprentissage (*ibid*).

Le recours à la littérature dans les cours de langue est extrêmement mis à mal mais ne disparaît pas complètement des pratiques de classe, en lien avec les traditions scolaires locales et du fait des habitudes d'enseignement bien ancrées. Néanmoins, des institutions d'une certaine envergure dans l'enseignement de la langue française à l'étranger telles que les Alliances Françaises font l'impasse sur les textes littéraires et développent peu de propositions sur l'écrit et les contenus culturels. Comme le résume assez bien Anne Godard, « la littérature est deux fois exclue : comme forme linguistique trop complexe et non représentative de la langue courante et comme contenu culturel trop spécifique, marqué par une image élitiste. » (*ibid* : 26).

À partir des années 80 : la littérature dans l'approche communicative

L'approche communicative ayant déjà été bien détaillée au chapitre précédent, nous ne reviendrons pas sur tous les concepts qui l'entourent. En revanche, avec le spectre de la littérature, on peut dire que cette conception discursive de la langue propre à l'approche communicative (pour rappel : tout énoncé est situé dans une interaction, un contexte) « renouvelle la réflexion sur l'utilisation des textes littéraires en classe de langue » (Godard, 2015 : 26). Le texte littéraire va donc occuper une place spécifique et non correspondre à un support universel. Il est introduit dans la classe de langue parmi d'autres formes discursives en tant que « document authentique qui n'a pas été écrit spécialement pour répondre à une progression linguistique ni pour servir de support d'enseignement de langue/culture » : (*ibid* : 39). Il s'agit donc d'une approche différente au texte littéraire comme le présente par exemple l'ouvrage intitulé *Littérature et classe de langue* : le texte littéraire est alors considéré comme un « lieu d'apprentissage dans lequel les étudiants peuvent explorer tous les possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère ainsi que toutes les connotations pragmatiques et culturelles qui peuvent s'en dégager. » (*ibid* : 33). On ne cherche plus à expliquer le sens du texte de manière verticale et descendante mais plutôt à dégager les sens du texte de manière collective et horizontale, l'enseignant étant plus à même d'accueillir les diverses interprétations.

Le statut de la littérature dans les classes de Français Langue Étrangère a beaucoup évolué au cours du dernier siècle. S'il était effectivement nécessaire de faire de la place au versant social de la pratique de la langue, le statut de la littérature aujourd'hui reste ambigu. Le recours à la littérature est marginal, mais il possède pourtant beaucoup d'intérêts répertoriés par

un grand nombre d'auteurs et de chercheurs en didactique des langues. La partie suivante ne se veut pas exhaustive mais propose de mettre en valeur les principaux avantages et/ou bénéfiques didactiques liés à la pratique littéraire en classe de FLE.

b. INTÉRÊT DE LA LITTÉRATURE

i. D'un point de vue collectif

Pour aborder l'intérêt de la pratique littéraire en classe de FLE, nous nous placerons de deux points de vue différents, d'abord celui du collectif, puis de l'individuel. L'apprentissage des langues, comme nous l'avons vu, participe aujourd'hui à une volonté de s'inscrire dans un monde d'interculturalité et de multiculturalité caractérisé par la rencontre d'autres personnes. La langue n'est plus enseignée pour elle-même, mais comme un moyen authentique pour entrer en relation avec ces personnes » (Defays et al., 2014 : 17). Bien au-delà des enjeux linguistiques, « les enjeux éthiques et culturels se trouvent associés à des enjeux formatifs et méthodologiques » (Godard, 2015 : 61). Ainsi, le texte littéraire peut éduquer à un certain « sens de la citoyenneté » (Defays et al., 2014) dans la mesure où, en tant que ressource pédagogique, elle est un outil de médiation et d'éducation à la diversité culturelle et linguistique (Godard, 2015).

Pour l'enseignement du français, la littérature est également une porte ouverte sur la francophonie au sens large et permet d'ouvrir des connaissances à la communauté francophone qui s'étend bien au-delà des frontières françaises. C'est une grande opportunité pour faire des ponts entre les cultures francophones d'Afrique, d'Amérique, du Pacifique et d'Europe, en même temps que faire connaître cette diversité aux apprenants. Dans cette conception, « l'apprentissage d'une langue est aussi celui d'une culture étrangère et relève d'une expérience vivante qui doit être en rapport avec les personnes dont elles sont langues et cultures maternelles et qui ressentent, pensent, vivent à travers elle » (Defays et al., 2014 : 17). Les textes littéraires et la littérature, par leur caractère authentique et leur diversité, donnent accès à de nombreux modes de pensée, émotions, références culturelles, sociopolitiques ou historiques.

En ce sens qu'il donne à voir les conceptions du monde d'une autre culture dans une autre langue, le texte littéraire offre la possibilité d'exercer le regard sur l'Autre, en suscitant curiosité et empathie, mais aussi de porter un nouveau regard sur soi (*ibid*). Cet entraînement à la prise de recul, à la décentration « appelle à un type de réaction affective, intellectuelle qui est tout autre chose que les processus cognitifs mis en œuvre pour la réception du texte à caractère informatif » (Godard, 2015 : 41). La littérature permet de développer sa sensibilité, son imagination et son identité vis-à-vis des autres en participant à la vie culturelle. Elle « parle à

chacun de nous et en même temps à tout le monde. Elle crée un espace d'authenticité partagée, un imaginaire contradictoire, à la fois commun et singulier » (Martine Abdallah-Pretceille citée par Godard, 2015 : 52).

Par ailleurs, l'étude de textes littéraires en classe de FLE est un moyen de donner plusieurs vies et plusieurs sens aux textes. En effet, le regard des lecteurs d'une culture Autre, singulier, prolonge et enrichit le sens du texte (Defays et al., 2014) car il le confronte à d'autres modes de pensées, références culturelles, cultures scolaires etc. Il y a un échange entre le sujet-lecteur et le texte d'une part, mais entre les sujets-lecteurs entre eux, d'autre part. Dans l'optique d'une articulation entre réception personnelle et réception collective, ces interactions doivent être encouragées car elles replacent « l'activité littéraire dans un cadre social immédiat et d'autre part, ils peuvent, comme nous l'avons montré, largement participer à la construction socio-interactionnelle du sens. » (Ollivier, 2015 : 22).

ii. D'un point de vue personnel

Si l'on considère comme Anne Godard qu'il « existe un besoin chez chacun d'être au contact d'histoires » (2015 : 41), alors la littérature permet de combler un besoin d'évasion, de fiction, qui, certes, s'éloigne de l'apprentissage strictement utilitaire de la langue mais fait entrer la notion de plaisir.

Par ailleurs, sortir d'une vision très fonctionnelle de la langue favorise une certaine stimulation à « rester attentif aux manières de dire, pour toujours mieux chercher à comprendre ce que parler veut dire » (Godard, 2015 : 303). C'est une manière d'explorer diverses formes d'expression et « ce rapport spécifique à la langue créé par la littérature peut aider l'apprenant à tirer parti de sa maîtrise encore approximative de la langue : la façon dont il s'exprime n'est pas à considérer comme seulement correcte ou fautive, mais comme signifiante, y compris dans les écarts ou les variations inattendues pas rapport à l'usage standard de la langue » (*ibid* : 303). On déplace le focal sur l'expression, et on invite ainsi l'apprenant à avoir confiance en ses capacités à s'exprimer, malgré ses doutes, ses hésitations.

Ainsi, lorsqu'on a recours au texte littéraire en classe de FLE, « l'accompagnement pédagogique ne se concentre pas sur des questions lexicales ou grammaticales, pas plus qu'il n'attire l'attention sur des points de compréhension locale, mais il vise à rendre actif l'apprenant, en sollicitant son imagination, ses capacités de raisonnement, d'inférence » (*ibid* : 42). Cette focalisation sur le fond plus que sur la forme est une manière d'engager les apprenants dans leur apprentissage de la langue et on observe en général une « mobilisation très importante des apprenants » (Defays et al., 2014).

Ce phénomène est d'autant plus visible lorsque l'étude du texte littéraire entre dans un cadre actionnel et interdisciplinaire, comme dans la publication illustrée sur Internet d'un recueil de poèmes par exemple. Cela donne une dimension sociale qui participe à la motivation et l'engagement des apprenants « dans la mesure où c'est l'image qu'ils ont et qu'ils donnent d'eux-mêmes en dehors de l'espace scolaire qui se trouve ainsi mise en jeu. » (Puren, 2008 : 12). Ce type d'activité influence les apprenants sur le plan de l'épanouissement personnel car il nécessite une implication à la fois intellectuelle et affective de la part de l'apprenant (Defays et al ., 2014).

Au-delà de la confiance en soi et de l'engagement, la littérature favorise le développement de l'intellect. Elle a « une vocation pédagogique fondamentale et universelle de par son contenu, sa forme et sa dimension » et « donne accès à de multiples connaissances tant culturelles que linguistiques » (*ibid* :12). Si la littérature est souvent utilisée dans les cours de langue maternelle et langue étrangère (particulièrement en Europe), c'est parce qu'elle permet un exercice cognitif important. En effet, « ce qui caractérise les plus hauts niveaux de compréhension de l'écrit, c'est précisément la distance critique vis-à-vis des documents : le critère fondamental de progression dans la maîtrise de la compréhension d'un texte, c'est la complexité des opérations cognitives de compréhension que l'on est capable de réaliser, et non la difficulté du texte en lui-même. » (Maurer et Puren, 2019 : 135). La compréhension ne se situe donc pas seulement au niveau de la langue mais des interprétations de celle-ci. En ce sens, les textes littéraires constituent un bon support d'analyse parce qu'ils « donnent une forme de connaissance du monde, différente de la connaissance scientifique » (Godard, 2015 : 49) pour deux raisons : d'abord, parce que leur confection passe par une « expression singulière, un regard, un point de vue unique sur la réalité » (*ibid* : 49), celui de l'auteur. Ensuite, parce qu'à son tour, « le lecteur en fait une lecture singulière, en fonction de la manière dont il s'implique, affectivement et imaginativement, en s'identifiant plus ou moins au point de vue qui lui est présenté » (*ibid* : 50).

Les avantages de la littérature en classe de FLE sont donc nombreux, se situent autant au niveau collectif qu'individuel et s'inscrivent effectivement dans une pratique sociale de la langue. Mais comment avoir recours au texte littéraire et faire bénéficier les apprenants des intérêts évoqués dans cette partie ? C'est ce qu'on tâchera de déterminer dans le chapitre suivant.

c. QUELLE(S) APPROCHE(S) DE LA LITTÉRATURE ET DU TEXTE LITTÉRAIRE ?

i. Différentes approches de la littérature

Tout d'abord, qu'entend-on par texte littéraire ? Dans les conceptions de la littérature aujourd'hui, on peut dire qu'un texte « *n'est pas littéraire mais est considéré* comme littéraire dans une culture donnée. » (Godard, 2015 : 35) Ce qui définit la littérarité d'une production écrite, ce sont les circuits qui la diffusent (éditeurs, libraires, bibliothèques etc.) et les instances qui légitiment et hiérarchisent les productions culturelles (critiques, prix littéraires, ventes, consécration par l'école etc., *ibid*). La notion de littérature est désacralisée par rapport à la manière dont elle était considérée il y a une cinquantaine d'années. Comme l'exprime notamment Jean-Marc Defays et al. : « à partir du moment où l'on n'a plus considéré la littérature comme un objet d'érudition savante et de patrimoine culturel lettré, mais bien comme un outil de communication, et que la perspective s'est décentrée vers un apprenant érigé en sujet-lecteur, l'approche du texte littéraire s'en est trouvée bouleversée » (2014 : 23). On voit comment le texte littéraire, après avoir été considéré comme un modèle absolu puis comme un repoussoir s'est vu réhabilité en tant que document authentique.

En outre, avec cet élargissement de ce qu'est la littérature, qui n'était plus circonscrite à l'espace clos d'œuvres publiées et sacrées, on a observé une ouverture vers des pratiques « sociales, vivantes et créatives de la littérature » (Godard, 2015 : 303). Les lectures partagées, les ateliers d'écriture ou représentations théâtrales sont des exemples de ces manifestations sociales de la littérature. En même temps que la perspective actionnelle est apparue une approche de l'explication de textes par l'action (sociale), donnant naissance à des projets ancrés dans une réalité sociale en exerçant une influence sur l'environnement des apprenants. C'est le cas de l'organisation de rencontres avec des auteurs par exemple, ou de la participation à un prix littéraire.

Néanmoins, l'avènement des pratiques sociales dans cette conception majoritairement fonctionnelle de l'apprentissage des langues a drastiquement réduit le recours aux pratiques scolaires dans les classes de FLE. Comme le fait remarquer Christian Puren, « il est quand même paradoxal, quand on y pense, que le qualificatif de « scolaire » appliqué à un élève ait fini par prendre une connotation négative dans la bouche des enseignants eux-mêmes ; tout comme « artificiel » appliqué à un exercice, alors que le seul avantage spécifique de l'enseignement scolaire est précisément que le processus d'apprentissage peut y être dosé, guidé et aidé par des dispositifs construits à cet effet » (Puren, 2008 : 5). Apprentissage scolaire ne veut pas dire passif : c'est dans la manière d'engager les apprenants dans l'interprétation et le

travail en général sur le texte littéraire que réside la portée « active. » C'est ce que C. Ollivier appelle « l'approche socio-interactionnelle » du texte littéraire (2015 : 15). Dans cette approche, toute réception correspond à un acte de dialogue qui implique au minimum le scripteur et le lecteur. Ces deux acteurs s'engagent dans une co-construction du sens, il n'y a pas, d'un côté, « un émetteur qui coderait un à-dire préexistant et, d'un autre côté, un récepteur qui décoderait passivement le message pour reconstituer cet à-dire originel. » (*ibid* : 18). S'ajoutent à cela les interactions autour du texte entre les lecteurs, et avec l'enseignant. « Cette approche de l'explication de textes par les tâches (scolaires) est très différente de celle par l'action (sociale), mais non seulement tâches et actions peuvent légitimement toutes deux alterner dans les classes, elles peuvent aussi être combinées sur un même document ou à l'intérieur d'un même projet. » (Puren 2008, : 17). Il paraît donc pertinent d'accorder une place aux pratiques scolaires autour de l'étude de texte littéraire en classe de FLE aux côtés des pratiques sociales car « la langue, fondamentalement, est toujours première, et l'action bien secondaire, qui reste purement verbale. (Puren, 2008 : 4). Il est légitime de se questionner sur la pertinence d'engager les apprenants dans certaines actions dans la mesure où elles peuvent être très éloignées de leurs objectifs et de leur réalité. Il semble important que les enseignants prennent conscience de la distinction entre pratiques sociales et scolaires sans s'interdire la possibilité d'alterner entre les deux.

Finalement, la question est celle de la finalité de l'enseignement d'une langue par rapport au profit que l'apprenant peut en tirer. Est-ce que l'on va contribuer à son épanouissement personnel, à son développement intellectuel, à ses projets d'études ou ses projets professionnels ? L'approche que l'enseignant fait du texte littéraire doit être en rapport avec les besoins et objectifs du public. (Defays et al., 2014).

ii. Quelle utilisation des textes littéraires ?

Selon l'approche retenue, il existe plusieurs exploitations possibles du texte littéraire. Christian Puren répertorie quatre logiques documentaires : la logique « *littéraire* », « *document* », « *support* » et « *documentation* » (2020). Ces logiques documentaires déterminent la manière dont on va exploiter le texte littéraire en classe. Si l'on suit la logique *littéraire*, alors c'est que l'on choisit le texte pour enseigner la littérature, parce qu'il est représentatif d'un mouvement, d'une œuvre, d'un auteur, d'un style. Cette logique apparaît seulement dans les manuels à partir du niveau B2, mais pourrait être mise en place à des niveaux inférieurs. Puis, la logique *document* est centré sur tout ce que permet le document en termes de langue et de culture. C'est ce qu'on pourrait qualifier d'exploitation maximale du texte

littéraire en tant que représentant authentique de la langue et culture cible. Le travail sur le texte passe par du repérage, des réactions, de l'analyse, de l'interprétation, de l'extrapolation, de la transposition et du jugement. Ensuite, la logique *support*, propre aux approches communicatives, propose d'utiliser le texte littéraire pour faire émerger une discussion sur un point de langue par exemple : c'est un support à la communication. Dans cette logique, on va plutôt inciter l'apprenant à donner son ressenti, à dire ce qu'il pense. Et, dans la logique *documentation*, le texte littéraire fait partie d'un dossier documentaire plus large. Il permet de diversifier les approches à la thématique, en général dans le but de réaliser une production ou un projet. C'est une ressource parmi d'autres au service de l'action finale. Le texte littéraire n'est donc pas exploité dans son entièreté, un tri a été opéré en fonction de l'objectif. Cette dernière logique s'éloigne de la sensibilité littéraire, mais il peut être intéressant de combiner cette approche avec la logique *littéraire* après avoir fait de la gestion d'information de textes authentiques plus « informatifs ». C'est la logique *documentation* qui correspond le plus à la perspective actionnelle (*ibid*).

Les différentes exploitations des textes littéraires en classe de FLE permettent de travailler toutes les compétences décrites par le CECRL au travers des activités de communication langagière, à savoir la production, la compréhension, l'interaction et la médiation. La première compétence et la plus évidente est celle de la compréhension de l'écrit, car l'activité principale associée à l'étude de texte est celle de la lecture. Ainsi, on engage l'apprenant dans des exploitations grammaticales et dans de la compréhension de texte, que ce soit au sens littéral ou subjectif. Le texte littéraire regorge de structures syntaxiques diverses et possède une richesse lexicale importante qui diversifie les thématiques auxquelles sont exposés les apprenants. Toujours dans le domaine de la compréhension, le texte littéraire peut être un support à la compréhension orale. En effet, par le biais d'activités de lectures à voix haute ou par la réception de mises en scènes théâtrales ou cinématographiques d'un texte, on peut tout à fait façonner l'oreille des apprenants et améliorer leurs capacités à comprendre ce qu'ils entendent dans la langue cible.

Le texte littéraire devient également « un support pour la production orale » (Godard, 2015 : 232), soit par le biais de lectures à voix haute, ou d'interprétations. Dans ce cas, la production orale concerne la capacité à produire un son ou une certaine intonation et donc relève plutôt de la compétence phonétique et phonologique. Mais, le texte littéraire est aussi un déclencheur pour l'interaction. Par exemple, les débats interprétatifs « apportent un étayage collectif favorisant la communication interculturelle et l'aptitude au déchiffrement personnel », et développent chez l'apprenant « le goût d'approfondir ses lectures » (*ibid* : 84). Le dire-sur-le-

texte est un prétexte aux échanges et à l'amélioration des capacités interactionnelles des apprenants.

Au même titre qu'il déclenche des réactions à l'oral, le texte littéraire peut servir de point de départ à la production écrite. C'est d'ailleurs une activité assez courante dans les cours de FLE que de proposer des activités de réécriture par exemple, ou d'écriture d'invention à partir d'un extrait littéraire. Dans une perspective plus actionnelle, la rédaction de critiques sur des plateformes en ligne (blogs ou forums par exemple) est aussi une façon d'améliorer les capacités rédactionnelles des apprenants (Puren, 2020).

L'activité langagière de médiation est mise en avant dans des pratiques sociales de la littérature, comme dans l'exemple cité plus haut du projet de l'enseignant Guatémaltèque, où le texte littéraire intervient dans un cadre et un objectif socioculturels. Des « activités qui mêlent la langue/culture maternelle des apprenants avec celle de la langue/culture étrangère » favorisent la capacité des apprenants à être médiateur des langues de leur répertoire verbal (*ibid* : 12). La traduction par exemple, fait aussi partie de la compétence de médiation.

Néanmoins, ces utilisations relèvent du choix de l'enseignant et le fossé peut être grand entre « d'une part, l'offre faite par l'enseignant de faire découvrir la langue « autrement » et, d'autre part, la motivation de certains apprenants à se plier à l'exercice » (Defays et al., 2014 : 31).

iii. Le choix des textes littéraires

Ainsi, le choix des textes littéraires exploités doit être pensé en fonction d'un certain nombre de critères. Tout d'abord, l'enseignant doit avoir en tête les contraintes que sont les contraintes de temps, de niveau et de difficultés contextuelle et référentielle (Defays et al., 2014). En effet, l'étude de textes littéraires, lorsqu'elle s'inscrit dans une perspective actionnelle de l'apprentissage de la langue, peut parfois être considérée comme superflue. Le temps étant limité et parfois restreint, il n'est pas toujours possible de passer du temps à l'étude d'un texte littéraire quand l'objectif est celui de la pratique sociale dans la langue cible.

Puis, comme l'exprime Alessandra Keller-Gerber (2020), le choix des textes doit être influencé par le degré de difficulté linguistique. Cet aspect fait référence à la longueur du texte par exemple, au niveau de langue employé, aux temps utilisés etc. Il faut être vigilant et proposer aux apprenants des extraits qui ne risquent pas de les décourager. Le texte doit se situer dans la zone de complexité optimale, ni trop difficile, ni trop simple. À noter que, dès les premiers niveaux, des albums ou textes illustrés peuvent être utilisés, les images rendant accessible la compréhension du texte.

De plus, le niveau de difficulté contextuelle et référentielle laisse entendre que le texte littéraire abordé doit résonner et permettre aux apprenants de « s'appuyer sur des situations connues, pour qu'ils puissent avoir les mots et surtout les représentations pour s'exprimer sur le texte en question » (Keller-Gerber, 2020 : 3). Si un texte présente une situation ou un concept totalement inconnu de l'apprenant, la connexion entre le texte et l'apprenant risque de ne pas fonctionner.

Enfin, le texte étudié doit être choisi en fonction des objectifs d'apprentissage. Du côté de l'enseignement, ces objectifs peuvent être fixés par l'institution, l'enseignant, ou la séquence didactique en cours. Le texte littéraire doit avoir un sens dans le cadre dans lequel il est utilisé et s'inscrire dans un projet pédagogique clair (Defays et al., 2014). Mais, ces objectifs d'apprentissage peuvent aussi être fixés par l'apprenant lui-même selon les raisons pour lesquelles il apprend la langue (*ibid*).

Aussi, j'ajouterais qu'il ne faut pas oublier que l'on se trouve dans un cadre scolaire et que certaines thématiques sont à éviter. Si les goûts personnels des apprenants et de l'enseignant qui sélectionne les extraits littéraires peuvent être à la fois convergents et divergents, en tout cas variés, le but est de rester dans une zone assez confortable pour favoriser l'apprentissage. Une bonne connaissance de son public est nécessaire.

Après avoir parcouru les intérêts de l'utilisation de la littérature et plus précisément du texte littéraire en classe de FLE, nous verrons comment la pratique de l'écriture créative peut être un vecteur de motivation pour les apprenants, ce qui permettra de faire le lien avec la mise en place de l'atelier d'écriture à l'AFMTY et qui servira de base à son évaluation dans la partie analyse de ce travail de recherche.

6. CHAPITRE 6 : L'ÉCRITURE CRÉATIVE COMME VECTEUR DE MOTIVATION

a. LE RAPPORT À L'ÉCRITURE

i. Faire émerger la singularité

Dans la mise en place d'un atelier d'écriture créative, il est important de se questionner sur la notion de rapport à l'écriture, et notamment celui de l'apprenant. Christine Barré de Miniac nous dit que « cette prise en compte est indispensable dans une didactique centrée sur l'activité du sujet scripteur, en prise à des situations transposées mais suffisamment complexes pour qu'il y ait apprentissage. » (Barré de Miniac, 2000 : 101). L'atelier d'écriture créative est une pratique sociale de l'écriture. On sait que « les pratiques sociales de l'écrit marquent

fondamentalement le rapport à l'écrit » (*ibid* : 40), c'est pourquoi il faut être attentif au rapport qu'entretiennent les apprenants avec l'écriture.

Tout d'abord, la notion de « rapport à » fait référence à « la relation entre l'environnement social et culturel d'une part, et tel ou tel individu d'autre part » (*ibid* : 49). Toute relation est le résultat d'une co-construction, ainsi, le rapport à l'écriture n'est pas « l'influence active des écrits sur des lecteurs passifs, il est construit à la fois par celui qui influence et par celui qui est influencé, il n'est pas *action sur* mais *relation entre* ». (*ibid* : 49). La notion de rapport à l'écriture nous situe « du côté des processus, au sens où l'on s'intéresse à ce que fait le sujet avec l'objet écriture, à la manière dont il traite non seulement les savoirs qui lui sont transmis, mais également les différentes expériences scolaires et non scolaires, de celle-ci » (*ibid* : 59).

En interrogeant le rapport à l'écriture des apprenants, on cherche à faire émerger leur vrai « soi ». Bien souvent, dans les manuels de FLE, l'apprenant est invité à parler de lui. Cependant, comme le regrette Alessandra Keller-Gerber (2020), il s'agit souvent de scripts stéréotypés allant de l'énumération de données personnelles dans des consignes de type : « présentez-vous », à l'articulation de récits au passé : « racontez vos dernières vacances ». « S'il est uniquement basé sur ce type de matériel, le cours de langue risque de devenir le lieu où émerge un « faux self » - utile, tout au plus, dans des échanges ritualisés de la vie quotidienne, ou des situations de *small talk* - mais entravant l'émergence d'une parole sur soi spontanée. » (Keller-Gerber, 2020 : 3). Ce qui est intéressant est donc de proposer un atelier qui permet de faire émerger le « vrai self » et la singularité des apprenants. Si l'on affirme qu'écrire c'est se dire, alors on situe « le rapport à l'écriture du côté de ce qui fait la singularité de chaque scripteur, de ce qui lui est propre, qui le distingue des autres [...] ce qui est source de fascination. » (Barré de Miniac, 2000 : 19). Voir émerger les interprétations et expressions de chacun à partir d'un même extrait littéraire ou d'une même consigne d'écriture est une richesse pour le cours de langue et pour la relation interpersonnelle des participants. Comme « l'expérience des uns n'est pas utilisable directement par les autres, personne ne peut faire l'économie du processus créateur » (*ibid* : 31) que représente l'écriture créative.

ii. Faire interagir plusieurs dimensions

Dans cette expérience personnelle singulière qu'est l'instant de l'écriture, le temps est transformé. Le « je » qui s'exprime est à la fois présent ici, en train d'écrire, et loin. « Dans cette ubiquité, nous entendons aussi les questions : « où suis-je quand j'écris ? » et « d'où est-ce que j'écris ? ». Une des observations de C. Domp martin-Normand et A. Le Groignec dans

leur article paru en 2015 est que « l'une des motivations des étudiants plurilingues en atelier semble venir de la possibilité d'apporter et de faire entendre dans un « ici » quelque chose de « loin ». (Domp martin-Normand et Le Groignec, 2015 : 65). Le rapport au temps se voit toujours un peu transformé, l'introspection, le voyage en soi, dans le passé, dans le futur sont autant d'aspects qui font de cet instant d'écriture un moment privilégié de rencontre avec soi, et avec les autres participants.

Les dimensions qui interagissent lors de l'écriture ne sont pas seulement temporelles, « L'acte de lecture et celui d'écriture s'inscrivent dans un processus dynamique qui ne se réduit pas au moment où il s'effectue, mais qui est « le résultat d'une socialisation culturelle qui correspond à une histoire collective et à la biographie de chacun » (Delamotte-Legrand, 2001). Comme le rappelle Christine Barré de Miniac, « l'instant de l'écriture est complexe : il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde, en même temps que cet instant d'écriture est un lieu de construction et d'élaboration de ces savoirs, de ces connaissances, de ces formes de raisonnement et de jugement. » (2000 : 33). Pour simplifier cette complexité, C. Barré de Miniac représente quatre domaines qui permettent de classer le rapport à l'écriture. Le premier domaine concerne l'investissement de l'écriture par le scripteur avec d'un côté, la force d'investissement (qui peut être un rejet violent ou un goût prononcé), et de l'autre, le type d'investissement, c'est-à-dire le type d'écrits et les moments d'écriture dans lesquels l'apprenant s'engage. Le deuxième domaine représente les opinions et attitudes. Il s'agit des déclarations et comportements envers l'objet écriture, et sont parfois marqués par des processus de différenciations sociales et culturelles. Puis, les conceptions de l'écriture et de son apprentissage représentent le troisième domaine. Dans cette catégorie, l'écriture peut être envisagée comme technique de transcription et de codage de la langue ou comme un don et un talent. Enfin, le quatrième domaine correspond au mode de verbalisation. C'est la manière dont l'apprenant évoque l'écriture et l'apprentissage de celle-ci, non plus au niveau conceptuel mais personnel (*ibid*).

Ces différentes dimensions sont à considérer lorsque l'on interroge les apprenants sur leur rapport à l'écriture, notamment dans l'atelier d'écriture, pour comprendre quel discours ou attitude relève de quel domaine.

iii. Interroger le rapport à l'écriture de l'enseignant

Le rapport à l'écriture de l'apprenant est central dans la mise en place d'un atelier d'écriture créative, néanmoins, le rapport à l'écriture de l'enseignant est aussi important. Il est

nécessaire de se questionner, en tant qu'animateur, sur ses propres pratiques et opinions. Si l'on reprend la classification de C. Barré de Miniac sur les différentes dimensions du rapport à l'écrit, on peut commencer par faire le bilan de ce que l'on écrit et du plaisir ou déplaisir que l'on y prend (investissement). Ce regard sur soi peut amener à mieux percevoir les comportements et réactions des apprenants (*ibid*). Dans le domaine des opinions et attitudes, l'enseignant peut se questionner sur ses représentations de l'écriture et de son apprentissage pour gérer de manière plus consciente les activités d'écriture. Avoir connaissance de ses propres jugements et valeurs au sujet de l'écriture est toujours un moyen de prendre du recul lorsqu'ils sont confrontés à d'autres jugements et valeurs, en l'occurrence à ceux des apprenants. Au niveau des conceptions de l'écriture et l'apprentissage, l'objectif du questionnement de l'enseignant est de repenser les représentations du sens commun au sein de l'environnement classe (*ibid*).

Dans toute activité créative, il est important d'avoir conscience de sa démarche. Lorsqu'on engage les apprenants dans une activité d'écriture créative, il faut au préalable être capable de connaître ses propres réactions et points de vue sur l'activité en question. Parfois, il est même nécessaire de la réaliser soi-même avant de la proposer en atelier, car il peut être difficile de se rendre compte des impacts d'un certain sujet d'écriture avant de s'y être engagé pleinement, sans pour autant obstruer la démarche d'authenticité poursuivie. Après s'être interrogé sur l'importance de son propre rapport à l'écriture ainsi que celui de l'apprenant, il est intéressant de connaître les intérêts d'un tel exercice pour les apprenants, et sa légitimité en cours de FLE.

6. PRATIQUE DE L'ÉCRITURE CRÉATIVE EN FLE

i. Les intérêts d'une pratique créative de l'écriture

L'écriture créative en classe de FLE, et pas uniquement dans le contexte d'ateliers d'écriture d'ailleurs, possède de nombreux avantages que nous tâcherons de répertorier dans ce chapitre. Premièrement, l'écriture créative constitue l'excuse parfaite pour travailler la langue. On se place ici dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère, l'objectif premier est donc d'engager les apprenants dans des activités leur permettant l'acquisition de la langue cible. On cherche avant tout à « développer chez l'apprenant allophone non seulement une compétence scripturale linguistique par la maîtrise des différents procédés de progression et cohésion, mais également une compétence plus spécifiquement culturelle et esthétique, c'est-à-dire la capacité à produire un texte à la fois conforme aux conventions rhétoriques du genre dont il relève et original. » (Hassan, 2019 : 125). Dans le cadre de l'écriture créative, le but du

travail sur la langue est « l'expression de soi, des autres, de sa vision du monde et de l'évolution de son rapport à la langue acquise, à sa biographie langagière, et à la communication humaine. » (Hassan, 2019 : 125). Cette conception se place plutôt du côté de la production, néanmoins, « l'écriture, en focalisant l'apprenant sur le *faire*, le rend attentif à la technique littéraire, et le pousse à une lecture analytique. [...] En retour, c'est une meilleure capacité à lire que le projet d'écriture permet de développer » (Godard, 2015 : 48).

Par ailleurs, comme le décrivent très bien C. Domp martin-Normand et A. Le Groignec, l'atelier d'écriture créative semble être un lieu privilégié pour changer le rapport à la langue cible car il permet de « toucher par le détour une dimension autre, [et] de déplacer le focus. Dans l'atelier, contrairement aux autres cours de sa semaine, l'étudiant établirait un autre rapport à la langue et à l'apprentissage, en oubliant le caractère étranger de cette langue. L'idée, c'est qu'à partir du manque – de mots, de matériau linguistique – il puisse y avoir une élaboration dans les représentations de gains, de plus. » (2015 : 62). Ce manque évoqué par les deux autrices constitue un obstacle, une difficulté. C'est pourquoi « Les plus ne sont pas perceptibles immédiatement » (*ibid* : 62). Parfois, il est nécessaire de s'armer de patience, mais le gain n'en est que plus satisfaisant. Le fait de surmonter les difficultés linguistiques, l'étrangeté potentielle de la langue, aboutit à une « confiance accrue en soi-même et en ses capacités, et par conséquent, la communication s'en trouve améliorée. » (Hassan, 2019 : 125). Ce que les apprenants découvrent dans un atelier d'écriture créative, c'est « qu'il est possible de ne pas se perdre en écrivant en français » (Domp martin-Normand et Le Groignec, 2015 : 65), et donc de gagner en confiance.

Un autre intérêt très important de l'écriture créative concerne l'accès à la parole. L'atelier ou l'activité donne une place à la voix. Dans ce monde bruyant où l'on s'entend sans s'écouter et où l'on communique sans se parler, il est nécessaire de donner de l'espace et du temps à la véritable expression. « Dans l'atelier, le travail sur l'expression par le biais de l'écrit est remis en lumière le véritable enjeu de la compétence langagière, envisagée comme globale, holistique, pluri-littéraire et pluristyle. Pour tout un chacun, acteur social composite, (mé)tissant ses expériences au fil de ses déplacements et de sa vie, il s'agit de l'accès à la parole. » (Domp martin-Normand et Le Groignec, 2015 : 70).

De plus, l'atelier d'écriture créative intensifie les échanges au sein du groupe et crée un instant de partage. Les apprenants sont encouragés à réagir aux productions des autres, transformant au passage le statut de l'animateur comme un participant parmi les autres. Cette expérience de partage a des effets positifs sur la perception par l'apprenant de son travail. En réagissant aux productions d'autrui, l'apprenant se place en critique littéraire. Ce nouveau statut

de l'apprenant le place en expert de la langue cible (Hunt, 2013 : 31) et augmente son pouvoir d'agir, que l'on peut qualifier d'*empowerment* (Dompmartin-Normand et Le Groignec, 2015 : 69). Ce pouvoir d'agir est à la fois individuel et collectif, on se sent capable ensemble car on avance ensemble.

« Le fait de partager régulièrement le travail écrit en petit groupe contraint les étudiants à desserrer leurs défenses et permet à du matériel psychique caché d'émerger à la conscience » (Hunt, 2013 : 127). Cet effet a fait l'objet de certaines critiques car on considérait qu'encourager les individus à entrer en dialogue avec leurs émotions dans un contexte éducatif pouvait les transformer en victimes et diminuer leur capacité à penser de façon critique. Or, les résultats de recherche de C. Hunt montrent comme « la capacité à sentir du soi est ouverte au développement et à l'acquisition de compétences nouvelles » (*ibid* : 128). Par ailleurs, C. Hunt nous dit « qu'une quantité considérable de recherches en neurosciences » met en évidence le fait que « le ressenti des émotions serait à l'origine de la pensée. D'après l'hypothèse de Damasio, l'expérience humaine est toujours marquée neurologiquement par les émotions, ce qui fait que lorsque l'on raisonne et que l'on prend des décisions, cela repose toujours sur un apprentissage antérieur marqué par les émotions. La pensée et la créativité comprennent toujours une combinaison de l'intuition et de la raison, l'intuition s'élaborant à partir des émotions qui nous informent sur le monde sans recourir aux mots. » (*ibid* : 136 et 137). L'activité créative impliquant une certaine émotion serait donc un moyen d'augmenter les capacités de réflexion et d'action des apprenants.

Enfin, et c'est peut-être l'intérêt le plus évident, l'écriture créative engage les apprenants dans un processus de créativité justement et d'inventivité qui favorise la motivation. Comme Anne Godard l'exprime, « les relations entre le développement de la compétence de lecture littéraire et la pratique d'une écriture créative ont été souvent soulignées, en premier lieu parce que l'un sert de motivation à l'autre » (2015 : 48). Nous reviendrons plus en détail sur les vecteurs de motivation dans la troisième partie de ce chapitre.

ii. Considérations pour l'enseignant

La pratique de l'écriture créative a donc de nombreux avantages, mais qu'elle soit réalisée ponctuellement dans une classe de FLE ou au sein d'un atelier d'écriture créative, l'enseignant, qui va orchestrer l'activité, doit garder en tête un certain nombre d'éléments.

Tout d'abord, il est important de prendre en compte les objectifs des apprenants. En général, les apprenants, même dans le cadre d'un atelier d'écriture, ont toujours comme objectif d'améliorer leurs compétences en français. Il s'agit d'un objectif principalement linguistique

qui porte sur l'amélioration de la grammaire ou l'augmentation du vocabulaire par exemple. Ces objectifs sont parfaitement « normaux et légitimes, surtout si on est conscient que le champ de représentations reste balisé par l'image du locuteur natif comme locuteur parfait possédant la maîtrise de la langue » (Dompartin-Normand et Le Groignec, 2015 : 61). Cette idée d'un « français correcte » peut être un frein à la créativité des apprenants qui, pris dans leurs représentations et inquiets de s'écarter de la norme peuvent se brider et s'empêcher de se laisser aller à l'écriture. S. Hassan rappelle que la définition du « bien écrire » est prise entre les exigences contradictoires de la norme d'une part et celle de la créativité » (2019 : 110). Il faut donc créer un cadre propice à l'expression, malgré la phase d'interlangue dans laquelle se situent les apprenants.

On a évoqué précédemment le rapport à l'écriture de l'apprenant, mais le rapport qu'il entretient de manière générale avec la langue cible a aussi son importance. La langue cible, en l'occurrence ici, le français, dans la mesure où elle est visée par l'apprentissage à un moment donné dans le parcours d'un individu, « jouit et pâtit provisoirement d'un statut particulier, chargé d'intentionnalité et d'affects, sensible aux variations de motivation et tributaire de la qualité d'un rapport que le sujet entretient avec elle. » (Dompartin-Normand et Le Groignec, : 60). Ainsi, les thématiques abordées et activités réalisées peuvent avoir un impact sur le rapport qu'entretiennent les apprenants au français, et, à l'inverse, le rapport qu'ils entretiennent au français peut avoir un impact sur le choix des thématiques et des activités.

L'enseignant, dans le cadre de l'atelier d'écriture créative, que l'on pourrait qualifier d'animateur, a un rôle particulier. Il a d'abord pour tâche de « proposer des situations susceptibles de contribuer au processus d'appropriation de l'écriture. » (Barré de Miniac, 2000 : 102). Cet objectif reste premier puisque l'on se situe dans une situation d'apprentissage d'une langue. Mais au-delà d'un transmetteur de savoir linguistique, l'enseignant a un rôle de passeur de lecture, et « passeur de culture » (Defays et al., 2014 : 27) : « tout en organisant son cours de manière à assurer une progression des apprentissages en s'adaptant aux besoins des apprenants, l'enseignant a un rôle essentiel dans la manière dont il va faire passer une certaine image de la langue et de la culture à travers sa sensibilité, et son écoute » (Godard, 2015 : 306).

Par ailleurs, lors de l'exposition au texte littéraire, l'enseignant ne doit pas s'interposer entre le livre et les apprenants comme il le ferait par une explication de texte, mais il doit mettre en avant la chimie du texte pour qu'elle devienne accessible et visible aux yeux des apprenants. Il « joue alors pleinement son rôle de médiateur et il peut encourager également les apprenants à jouer ce rôle » (*ibid* : 45).

Pour S. Hassan, « concevoir un enseignement littéraire par la pratique demande un positionnement professoral tout à fait particulier fait à la fois de retrait et d'expertise. Pour que le cours repose sur l'implication des étudiants dans une pratique raisonnée de leur écriture personnelle, la confiance dans la capacité de l'enseignant à orienter les échanges et à instaurer un cadre de confiance et de respect mutuel est essentiel. » (Hassan, 2016 : 128) Pour cela, l'enseignant doit être capable d'accueillir les interprétations variées de ses apprenants sur le texte littéraire, pour instaurer ce climat de bienveillance, d'écoute et d'échanges.

L'écriture créative est une pratique d'exploration, de soi, des autres, des textes, et c'est pourquoi elle peut être une source de motivation pour l'apprenant. Comme le rappelle Britt-Mari Barth : « les humains sont des êtres curieux : l'individu serait porteur d'une motivation d'explorer. On l'appelle curiosité. » (2015 : 144). Dans le chapitre suivant, nous reviendront sur les vecteurs de motivation qui aboutissent à l'engagement d'un individu dans une certaine activité.

c. LES VECTEURS DE MOTIVATION

i. L'importance du contexte

Tout d'abord, pour qu'il y ait motivation, il est important de créer un climat propice à son apparition. Ainsi, « une première préoccupation serait déjà d'éliminer, autant que faire se peut, les sources d'inquiétude et d'offrir la possibilité à chacun de s'épanouir et de se sentir valorisé » (Barth, 2015 : 147). Pour cela, Britt-Mari Barth propose de créer ce que l'on appelle un contrat didactique qui va définir les attentes des différents partis, et en même temps, va les engager dans la relation qui va les unir et leurs différentes missions (2015). Ce contrat repose sur la négociation et exige parfois des compromis du côté des différents partis, mais est très important puisqu'il équilibre les relations et pose un cadre délimité. Ainsi, les participants savent à quoi s'attendre et prennent leurs dispositions en conséquence.

Pour favoriser cet équilibre entre les partis, il est essentiel que l'enseignant se rende disponible : « disponible pour l'écoute des apprenants, disponible pour s'assurer de leur compréhension du but de l'activité, disponible pour diagnostiquer et guider afin que la qualité de l'échange soit vraiment porteuse de soutien, de sens et de stimulation pour l'épanouissement intellectuel et affectif des apprenants. » (Barth, 2003 : 143). Il faut que les apprenants se sentent en confiance dans le contexte de l'atelier ou de l'activité.

Par ailleurs, pour être motivé, l'apprenant doit comprendre l'intérêt de la tâche donnée. Cela relève de la signification de la tâche. Il est important d'engager « l'apprenant dans un processus

d'élaboration de sens : but, moyen et évaluation » (*ibid* : 178). C. Springer rapporte les paroles de Daniel Coste à propos de la signification :

« Tout se passe comme si la question se posait avant tout en termes de signification de la tâche pour l'apprenant et d'adhésion motivée à l'exécution de cette tâche. Il y a signification si l'apprenant est conscient de ce à quoi elle sert, de ce qu'elle est de nature à lui apporter : soit parce qu'elle comporte des enjeux réels, soit parce que son utilité propédeutiques pour des usages futurs est patente, soit parce qu'elle est perçue comme constituant un passage obligé en vue de la construction d'autres capacités. Il y a adhésion motivée si la tâche présente un intérêt intrinsèque pour l'apprenant, s'il se sent à même de la réaliser et s'il considère qu'elle lui permet de progresser. » (2009 : 17 ; 18)

La signification de la tâche est en lien avec l'utilité de celle-ci. Elle doit permettre aux apprenants d'atteindre leurs objectifs. Elle n'est pas forcément la finalité mais doit avoir un rôle clair dans le chemin pour accéder à cette finalité.

ii. Lien entre cognitif et affectif

Une fois qu'un contexte propice à la motivation est instauré, ce qui va déterminer l'engagement des apprenants dans la tâche est l'interaction entre l'aspect cognitif et affectif. Pour B-M. Barth, « le facteur le plus important pour que quelqu'un comprenne - et se développe - semble être lié à cette *implication cognitive et affective*, cette espèce d'engagement qui donne l'énergie psychique nécessaire pour mobiliser son attention, se mettre en quête et anticiper un résultat. » (2015 : 146). Christine Barré de Miniac confirme cette idée en affirmant qu'il existe « une interaction à double sens entre cognition et motivation (2000 : 37). En effet, « le plaisir qu'on éprouve dans une activité est lié à *sa complexité de plus en plus grande*. Le degré idéal de complexité serait à trouver dans l'équilibre entre l'ennui et l'inquiétude, là où les capacités demandées par l'action sont juste suffisantes. » (Barth, 2002 : 157). Il faut donc proposer aux apprenants des tâches qui se situent juste dans la zone proximale de développement imaginée par Lev Semionovitch Vygotski. Cette zone proximale de développement correspond à l'emplacement entre ce qu'un individu est capable de faire sans l'aide d'autrui et ce qu'il n'est pas capable de faire sans l'aide d'autrui (Lapkin et al., 2010). Dans une situation didactique, l'aide en question est en général fournie par l'enseignant, et ne devrait pas dépasser l'aide nécessaire minimum à la réalisation de la tâche. Cette complexité « idéale » de la tâche est alors une source de motivation en elle-même. Dans ce cas, explique B-M. Barth, « on comprend que l'acquisition d'un savoir qui résulte d'une activité propre de l'individu procure davantage de plaisir que le savoir inculqué, le plaisir de la découverte étant d'autant plus grand que le processus de découverte implique davantage d'efforts » (2015 : 144). Ici, on voit bien

l'interaction entre le cognitif (la juste complexité de la tâche) et l'affectif (le plaisir dans la réalisation de cette tâche).

Les émotions positives ont donc un rôle très important dans la motivation. « Alors que les émotions négatives jouent un rôle protecteur, restreignant et détournant l'attention et le flot de pensées et d'actions qui viennent à l'esprit, les émotions positives jouent un rôle de rapprochement et d'engagement, élargissant ce répertoire pensée-action, et encourageant l'exploration et la créativité. Les moments exploratoires caractérisés par les émotions positives permettent aux apprenants de développer des ressources nécessaires pour répondre aux besoins futurs » (Zuniga M et Rueb, 2018 : 3). Les émotions positives peuvent être de la joie, de l'intérêt, de la curiosité et procurent un sentiment de bien-être qui stimule le potentiel pour apprendre car elles sont des forces puissantes (Barth, 2015). Considérant que le plaisir est un renforcement très puissant, on pourrait penser que la pédagogie est « la science qui s'attache à réduire la dépense d'énergie entre l'état de la motivation et l'état de plaisir. » (*ibid* : 145). C'est la tâche elle-même qui devient l'élément indispensable pour susciter l'épanouissement et la qualité de l'apprentissage.

Ainsi, il est primordial de faire interagir les aspects cognitif et affectif au sein de l'activité d'écriture créative pour faire acquérir des connaissances.

iii. L'état de flow

Pour résumer la notion de motivation, B-M. Barth décrit « un état dynamique de bien-être, de plénitude, de joie, de créativité, d'implication totale » (2015 : 155). Cet état qu'elle décrit s'apparente à la notion de *flow*, et c'est ce qui correspondrait au plus haut niveau de motivation, le plus propice à l'apprentissage, car il permet non seulement de prendre du plaisir, mais également de retenir et inscrire l'objet d'apprentissage dans la mémoire à long terme. Un apprentissage dans un cadre de *flow* est plus efficace et plus durable.

Mais comment atteindre cet état de motivation extrême ? Dans son ouvrage *Le savoir en construction*, Britt-Mari Barth met en avant plusieurs étapes. Premièrement, il faut mettre en place « une activité qui a toutes les chances d'aboutir » (2015 : 154). Cette activité doit être structurée et, comme évoqué précédemment, doit présenter un certain défi pour les apprenants tout en demandant des compétences. Puis, l'activité doit exiger une concentration profonde qui puisse « absorber et canaliser l'attention » (*ibid* : 154). Cette concentration est rendue possible parce que l'activité a « un but précis et bien compris » (*ibid* : 154) par les apprenants : c'est la signification évoquée plus haut et nécessaire pour que les apprenants s'engagent.

Ensuite, l'activité doit donner lieu à un feed-back immédiat, en général de la part de l'enseignant ou de l'animateur, pour signifier quand le but est atteint, car l'activité a un sens pour elle-même.

L'état de *flow* est visible quand « on agit en s'impliquant complètement dans l'activité proposée mais sans ressentir l'effort comme quelque chose de douloureux » (*ibid* : 154), bien au contraire, l'effort engendre la satisfaction. Ce qui caractérise aussi le *flow*, c'est cette « capacité à sortir des soucis et frustrations de la vie quotidienne pour n'être présent mentalement que dans la tâche exercée » (*ibid* : 154). L'état de *flow* est également permis par « le sentiment d'exercer un contrôle sur son action » (*ibid* : 154).

Dans ce sentiment de bien-être, « le souci de soi disparaît et le sens de soi se trouve renforcé », en même temps que « le sens du temps est altéré : les heures deviennent des minutes et les minutes peuvent se prolonger en heures » (*ibid* : 154).

« La combinaison de ces éléments se traduit par un si gratifiant sentiment de profond bien-être que le seul fait de pouvoir le ressentir justifie une grande dépense d'énergie. Ce sentiment crée un ordre (harmonie) dans notre état de conscience et renforce la structure de soi. » (*ibid* : 156).

La description de cet état de *flow* associée à la situation d'enseignement/apprentissage dans le cadre d'activités d'écriture créative peut paraître un peu incongrue, voire un peu exagérée, mais elle représente une base pour mettre en place des activités qui favorisent l'apprentissage et un objectif à atteindre. De plus, cette conception de la motivation peut servir de guide à l'évaluation de l'engagement des apprenants. La capacité à identifier le niveau de motivation et d'engagement des apprenants constitue un point important dans ce travail de recherche. En effet, la réussite des activités mises en place au sein de l'AFTMY sera en outre déterminée par le degré d'engagement des apprenants lors de la réalisation de ces activités, que ce soit dans le cours A2.4 autour du conte et du théâtre ou dans l'atelier d'écriture créative.

La partie théorique de cette recherche nous a permis de comprendre un certain nombre d'éléments entourant la littérature en classe de FLE. Tout d'abord, il est assez visible que la littérature n'est pas une considération prioritaire en didactique aujourd'hui. Cependant, la littérature a bel et bien sa place dans la perspective actionnelle que préconise le CECRL, ainsi que dans les approches communicatives souvent représentées dans les manuels de FLE et programmes pédagogiques des institutions d'enseignement de français. Avec l'aide notamment des travaux de Christian Puren, nous avons pu constater qu'une approche actionnelle de la littérature est possible via la pédagogie de projets qui s'inscrit dans une réalité sociale.

Cependant, si cette pratique sociale de la langue est souvent l'objectif final visé à la fois par les apprenants et les institutions en charge d'élaborer les certifications en langue, il ne faut pas bannir entièrement les pratiques scolaires des cours de langue. En effet, aussi authentique que l'on voudrait faire paraître l'environnement classe, les tâches scolaires ont des avantages et ont une importance dans le processus d'apprentissage en ce sens qu'elles permettent de guider et de mettre en place toutes les conditions favorables à une progression. La littérature peut aussi se placer dans cette catégorie de pratique scolaire. D'ailleurs, l'atelier d'écriture créative se situe à la jonction entre pratique scolaire et pratique sociale. S'il propose des tâches qui ne sont pas directement transposables au quotidien des apprenant, il a lieu dans un cadre collectif où les interactions entre les différents acteurs sociaux sont primordiales. La motivation des apprenants semble donc résider dans l'engagement et le plaisir qu'ils retirent d'une tâche donnée, en fonction de leurs intérêts propres et de leurs objectifs. Il paraît alors nécessaire de connaître leurs intérêts et objectifs pour les faire correspondre avec une pratique d'écriture créative, au service de l'apprentissage. C'est ce que j'ai voulu mettre en place au sein de l'Alliance Française de Monterrey en intégrant l'écriture créative aux approches communicatives et actionnelles. La troisième partie de cette recherche sera consacrée à évaluer le dispositif hybride instauré avec la problématique suivante : *Dans quelle mesure le recours à la littérature dans les approches communicatives et la perspective actionnelle à l'Alliance Française de Monterrey est-il pertinent et favorise-t-il l'engagement des apprenants dans leur apprentissage du français ?*

Nous présenterons d'abord la démarche méthodologique mise en œuvre pour récolter les données nécessaires pour répondre à cette question et les analyser. Puis, nous présenterons les résultats de cette analyse.

PARTIE 3 : ANALYSE

7. CHAPITRE 7 : LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE MISE EN ŒUVRE

a. RÉCOLTE DES DONNÉES

i. Du côté de l'enseignement

Pour répondre à la question de recherche, il a d'abord fallu identifier les différents acteurs qui gravitaient autour du questionnement et qui pourraient fournir des éléments de réponses. Pour évaluer les retombées du recours à la littérature dans les cours de FLE à l'AFMTY, il a paru important d'évaluer la place qui lui était accordée dans le pôle qu'on appellera « enseignement. » Ce pôle regroupe deux partis, d'abord : l'institution, puis les enseignants. Pour comprendre le positionnement de l'institution quant à l'utilisation de textes littéraires, il paraissait pertinent de s'intéresser à son intégration dans les programmes juniors et adultes. Les programmes sont confectionnés par la coordination pédagogique et détaillent les objectifs de chaque niveau, semaine par semaine. L'analyse de ces programmes avait pour objectif, premièrement, de les assimiler à une ou plusieurs méthodologies et, deuxièmement, d'évaluer leur compatibilité avec l'étude de textes littéraires (si elle n'apparaît pas de manière évidente) en termes de thématiques et d'objectifs d'apprentissage. Pour ce faire, j'ai récupéré tous les programmes du niveau JA1.1 au niveau JB2.2 pour les juniors et tous ceux pour les adultes du niveau A1.1 au niveau B2.2 (37 programmes en tout). Pour faciliter l'analyse et l'accélérer, j'ai répertorié tous les programmes dans un même tableur avec pour élément déterminant l'occurrence des termes liés au champ lexical de la littérature et de la création artistique suivants : littérature/littéraire, récit, histoire, fiction/fictif, poème/poésie, théâtre, conte, créer/création/créatif, inventer, imaginer. J'ai aussi évalué leur compatibilité avec la littérature en relevant la thématique de chaque niveau (est-ce qu'elle se situe dans une approche fonctionnelle de la langue ?) et les objectifs (est-ce qu'ils sont inspirés des approches communicatives ? Est-ce qu'ils correspondent à des projets d'ordre social ?). Enfin, si compatibilité il y a, avec laquelle des logiques documentaires de Christian Puren peut-on y avoir recours (document, littéraire, support, documentation) ?

En outre, toujours dans le but de saisir le point de vue et les objectifs poursuivis par l'institution, j'ai organisé un entretien semi-directif avec la directrice pédagogique de l'AFMTY. Cet entretien devait donner des informations qualitatives plus précises sur la démarche de l'AFMTY et les réflexions de l'équipe pédagogique dans la confection des programmes. Pour avoir accès à ces informations, j'ai mis en place un guide d'entretien (Cf **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**) qui s'organise en cinq parties. D'abord, j'ai cherché à récolter des informations générales sur la coordinatrice pédagogique pour connaître sa

formation, son ancienneté au sein de l'Alliance et à son poste de coordinatrice, les missions qui lui sont conférées etc. Puis, la deuxième partie était axée sur la pédagogie et permettrait de faire une comparaison avec l'analyse des programmes. Dans la troisième partie autour de ces programmes, j'ai cherché à comprendre comment ils étaient confectionnés, par qui, avec quels objectifs, etc. La quatrième partie relevait de l'inclusion de la littérature dans les programmes puis de manière générale au sein de l'AFMTY avec les activités annexes par exemple. La cinquième et dernière partie avait plutôt pour objectif d'ouvrir la discussion vers le rapport personnel qu'entretient la coordinatrice pédagogique avec la littérature et vers le partage de ses expériences, à la fois en tant qu'enseignante et aussi en tant que coordinatrice. Une transcription de cet entretien, qui a duré 33 minutes, est disponible en [annexe 14](#) et rend compte des différences entre l'organisation des questions et le déroulement plus spontané et interactif que permet l'entretien semi-directif.

Par ailleurs, pour comprendre la place de la littérature dans l'enseignement à l'AF de Monterrey, il paraissait indispensable de questionner les enseignants, à la fois sur leur rapport à la littérature de manière générale et leur perception de l'utilisation de celle-ci dans leurs classes. Comme il y a un nombre conséquent d'enseignants à l'AFMTY (une trentaine avec plus ou moins d'heures de cours, à la fois en interne et en externe), j'ai opté pour la création et la diffusion d'un questionnaire (Cf **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**), premièrement parce qu'un questionnaire permettait aussi bien d'avoir des données statistiques que qualitatives et, même si une population de trente personnes n'est pas suffisante pour être signifiante, elle aurait quand même montré certaines tendances. Le questionnaire se voulait le plus complet possible pour que le nombre de variables puisse permettre plus de précision dans l'analyse des réponses. Le questionnaire était organisé en six parties avec un total de 66 questions. La première partie s'articulait autour de la formation et de l'expérience des enseignants pour cerner leur « profil » et leur « statut » au sein de l'AFMTY. Puis, la deuxième partie avait pour objectif de connaître leur perception de la pédagogie de l'AFMTY, à mettre en relation avec les informations trouvées dans les programmes et celles données par la coordinatrice pédagogique lors de l'entretien. Puis, la troisième partie cherchait à répertorier les pratiques de classe des enseignants avec des questions sur les activités qu'ils ou elles mettent en place, les compétences particulièrement travaillées et les supports utilisés. Les quatrième et cinquième parties interrogeaient les enseignants sur leur opinion quant au recours à la littérature en classe de FLE et sur leur propre rapport à la littérature. C'était un moyen de voir si une corrélation pouvait exister entre le rapport qu'entretient un enseignant avec la littérature et l'intégration de celle-ci dans ses pratiques de classe. Enfin, des informations générales au sujet de l'âge, de la nationalité

et du genre constituaient la sixième et dernière partie du questionnaire car ces variables peuvent être significatives lors de l'analyse des résultats. Sur les trente enseignants, seulement quatre ont répondu au questionnaire, ce qui réduit significativement la portée quantitative des résultats. Le questionnaire a été diffusé par e-mail à la fin du mois de juin, ce qui correspondait à la période de fin d'année scolaire, à la fois pour les externes et pour les internes, et, par extension, à la période des départs en vacances. C'est peut-être en partie ce qui explique le peu de réponses obtenues. La longueur du questionnaire est probablement une autre des raisons qui explique que peu d'enseignants aient répondu, n'ayant pas trouvé ou pas voulu prendre le temps pour répondre.

S'il paraissait indispensable d'étudier la place accordée à la littérature par l'institution, il était également indispensable de récolter des données dans le même sens du côté des apprenants. En effet, un certain nombre de questions, d'une part, et d'observations, d'autre part, permettrait d'en savoir plus sur leurs objectifs dans l'apprentissage du français, leurs opinions en matière de pratiques de classe et leur perception du recours à la littérature.

ii. Du côté des apprenants

Tout d'abord, pour avoir une idée générale et assez représentative quantitativement, j'ai créé et diffusé un questionnaire à la totalité des apprenants inscrits en interne à l'AFMTY (Cf Annexe 8 : Questionnaire général pour les apprenants de l'AFMTY sur leur rapport à la littérature – en espagnol-). Il ne m'a pas été possible de connaître le nombre exact d'apprenants en interne, néanmoins, 90 personnes ont répondu au questionnaire que nous avons envoyé deux fois par e-mail avec la coordination culturelle à deux semaines d'intervalle. Ce questionnaire a été rédigé en espagnol pour des questions de précision dans les termes et d'accès à la compréhension, et relu et corrigé par un collègue enseignant de nationalité colombienne. Le questionnaire comprenait 83 questions réparties sur quatre rubriques. La plupart des questions invoquaient un degré d'accord avec la proposition et permettaient des réponses scalaires qui sont plus facile à traiter car quantifiables. La première rubrique intitulée « le français et moi » cherchait à identifier les raisons de l'apprentissage du français par les apprenants de l'AFMTY, pour avoir une idée de leur rapport à cette langue et leurs objectifs dans cette langue. Puis, la deuxième rubrique : « ma relation avec la littérature » cherchait à identifier le rapport à l'écrit des apprenants dans leur(s) langue(s) d'abord, puis avec le français ensuite. Elle était à mettre en relation avec la troisième rubrique intitulée « la littérature dans mes cours de français. » Cette partie avait pour objectif de répertorier l'opinion des apprenants sur les activités proposées dans leurs cours de langue ayant un rapport avec la littérature, ou, plus largement,

connaître les activités qu'ils aiment particulièrement ou n'aiment pas. La dernière rubrique « informations personnelles » allait permettre de savoir si des variables telles que : l'âge, le genre, le niveau d'apprentissage du français ou la profession pouvaient avoir un rapport avec les réponses données dans les rubriques précédentes.

En outre, je me suis intéressée tout particulièrement aux apprenants du niveau A2.4 intitulé « le conte et le théâtre. » Ce niveau déjà mentionné dans la partie contexte m'avait été attribué car il relevait essentiellement du domaine littéraire avec des objectifs plutôt linguistiques et socioculturels : « À la fin de ce bimestre, je serai capable d'écrire un conte. Je pourrai jouer dans une pièce de théâtre » (Cf **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Les aspects communicatifs mis en avant dans le programme ne correspondent pas vraiment à des objectifs communicatifs d'une pratique de la langue dans une réalité sociale comme par exemple : « remplir la fiche personnage » (Cf Annexe 3 : Programme semaine 2 session 2) ou « découvrir des exemples de situation initiale » (Cf Annexe 3 : Programme semaine 3 session 1). Le programme n'était pas tout à fait adapté au format du cours car il a été confectionné pour un cours de deux fois deux heures par semaine. Il présente donc des objectifs par semaine regroupés en deux sessions, alors que le cours avait lieu quatre fois une heure par semaine (sur Zoom). Il a donc fallu modifier et adapter les contenus. Il y avait sept apprenants inscrits dans le niveau A2.4 de 17 à 42 ans, la personne de 17 ans étant le seul homme du groupe.

Une comparaison entre les cours de A2.4 et A2.5 constituait un terrain intéressant car la thématique du niveau A2.5 relevait d'objectifs plus actionnels : « À la fin de ce bimestre, je serai capable d'organiser une fête, je pourrai échanger des idées pour une sortie » (Cf **Erreur ! Source du renvoi introuvable.:**). Puis, le format du cours était le même (quatre fois une heure sur Zoom) et le groupe était quasiment le même. Il comprenait huit adultes de 19 à 42 ans, dont six femmes et deux hommes (deux personnes sont parties et trois nouvelles personnes ont intégré le groupe). Il paraissait donc intéressant d'effectuer une comparaison au niveau des programmes, mais surtout au niveau de l'engagement des apprenants en fonction des activités et des thématiques dans ces deux cours. Pour mesurer le niveau d'engagement, nous avons effectué des observations pendant le cours à partir d'une grille d'observation inspirée des critères de la *motivation intrinsèque* de Christine Barré de Miniac et reprise par L. Lagrange et F. Boch (2021 : 58) :

- (1) Les apprenants sont rarement en retard ou absents.
- (2) Tous les apprenants sont volontaires pour participer. Ils ont une attitude énergique.
- (3) Les apprenants prennent des initiatives et proposent spontanément des solutions ou leur aide.

- (4) Ils expriment spontanément à l'oral leurs questionnements, répondent à ceux des autres.
- (5) Les apprenants s'écoutent mutuellement.
- (6) Les expressions des visages manifestant le plaisir, l'implication (sourires, mimiques).
- (7) Les apprenants constatent avec étonnement que le temps est déjà passé et continuent de discuter après la séance.

J'ai par ailleurs récupéré des données plus tangibles à analyser relevant également d'une approche de l'apprentissage par la littérature. Premièrement, l'enregistrement de la représentation théâtrale lors du dernier cours du bimestre du niveau A2.4 était un moyen d'observer et d'analyser de manière plus poussée les réactions des apprenants dans le cadre d'une pratique littéraire de la langue et d'une évaluation. Les expressions du visage, les mouvements des corps, les jeux de regard, les intonations, la qualité du jeu et la présence de déguisement représentaient les critères d'analyse pour évaluer l'engagement dans cette activité représentative d'une pratique vivante de la littérature en classe de FLE. Deuxièmement, j'ai récupéré les haïkus inventés par les apprenants (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**) lors de l'activité du même nom (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). L'objectif était d'évaluer la qualité de ces productions écrites qui allaient être exposées dans le hall de l'AFMTY. Pour ce faire, je me suis basée sur les critères suivants :

- Respect de la consigne (écriture d'un haïku accompagné d'une illustration)
- Qualité d'écriture (richesse lexicale, rythme, assonances, cohésion, phrases nominales)
- Implication personnelle (apparition du « je » de manière implicite ou explicite, volonté esthétique, réappropriation thématique)

Puis, toujours autour du niveau A2.4, j'ai réalisé et diffusé un questionnaire à remplir par les apprenants à la fin du bimestre pour connaître leur point de vue sur les activités du niveau et le mettre en perspective par rapport aux autres niveaux (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). L'objectif était aussi de connaître le rapport à la langue française des apprenants du groupe et les raisons pour lesquelles ils et elles apprennent le français. Ce questionnaire avait donc une visée qualitative avant tout aux vues de la taille de la population répondante (6 apprenants sur 7 ont répondu au questionnaire car une personne était absente). Le questionnaire rédigé en espagnol pour faciliter la compréhension et l'expression des apprenants était légèrement moins bien organisé que le questionnaire évoqué précédemment car c'était le premier (il ne comprenait pas de sections donc la répartition thématique était moins linéaire). Il était composé de 36 questions qui se concentraient sur différents aspects. La première question était focalisée sur les raisons de l'apprentissage du français. Puis, les questions 2, 3 et 4 avaient pour objectif d'identifier des potentielles similitudes et différences avec les autres niveaux. Les

questions 5, 6, 26, 27, 28 et 29 concernaient les compétences travaillées (Production orale et écrite, compréhension orale et écrite). Puis, les questions 7 à 18 demandaient aux apprenants leur opinion concernant les différentes parties de la classe (les introductions, les exercices de grammaire ou de lexique, les études d'extraits de conte ou de théâtre, les haïkus et la phonologie). Dans les questions 19 à 23 et 30, 31, les apprenants étaient incités à donner leur opinion sur le recours à l'étude de contes, de pièces théâtre et d'extraits littéraires en général. Les questions 24 et 25 cherchaient à identifier les préférences des apprenants sur l'intégralité du niveau et les dernières questions (32 à 36) donnaient des informations sur le genre, l'âge, l'occupation et la nationalité.

Le dernier élément constitutif de notre récolte de données est l'atelier d'écriture. Comme expliqué dans le [contexte](#), cet atelier a été motivé par l'envie de proposer un espace d'échange autour de l'écriture créative dans une démarche d'apprentissage de la langue française différente. La mise en place de l'atelier d'écriture allait dépendre de la présence d'inscrits ou non, il a donc fallu déterminer des objectifs pour communiquer ensuite sur l'atelier d'écriture. Les objectifs ont été définis comme suit : *« connaître différents procédés littéraires (métaphores, comparaisons, rimes, etc.), améliorer ses compétences à l'écrit dans différents genres (poésie, description, narration), comprendre et analyser des extraits littéraires, enrichir son vocabulaire au travers de thématiques variées et développer sa créativité. »* Comme une apprenante était inscrite au bimestre 2 et au bimestre 3, les programmes des deux ateliers devaient être différents (Cf [Annexe 1](#) et [Annexe 2](#)). Le programme du premier bimestre proposait l'écriture collective des « Dix droits de l'écrivain » inspirés des « Dix droits du lecteur » de Daniel Pennac (Annexe 16), l'écriture individuelle d'une liste de possessions reprenant la structure de la chanson « Presque rien » de l'Hippocampe Fou (Annexe 17), la rédaction d'une tirade monologale pour « vider son sac » inspirée d'un extrait du film « Le Prénom » (Annexe 18). Puis, il s'agissait d'écrire un poème anaphorique pour travailler le lexique des éléments et la structure si + imparfait + conditionnel (Annexe 19 et 20). Nous avons ensuite inventé les retrouvailles entre Marius et son père César après l'étude d'un extrait de la pièce Fanny de Marcel Pagnol (Annexe 21). Nous avons rédigé deux écrits sur les sentiments du personnage du Parfum dans l'adaptation cinématographique du Parfum de Suskind et sur un souvenir lié à l'odorat (Annexe 22). Nous avons terminé par l'écriture d'une lettre à son « moi » du passé (Annexe 23). Puis, le programme du bimestre 3 comprenait la rédaction d'un souvenir lié à la lecture ou à l'écriture (Annexe 24), l'écriture d'une description du plus éloigné au plus détaillé à partir d'un extrait de « La galerie des fous » de Waberi (Annexe 25), d'un court poème reprenant la structure de « La grasse matinée » de Jacques Prévert (Annexe 26), de l'écriture

collective d'une devinette inspirée de « Vendredi ou la vie sauvage » de Tournier (Annexe 27), de l'écriture « collective » (modification de la production écrite par un pair) d'un dialogue avec des mots remplacés par d'autres comme dans « Un mot pour un autre » de Jean Tardieu (Annexe 28), d'un discours sur un sujet qui les révolte dans la perspective de convaincre et persuader (Annexe 29) et d'un court texte mettant en scène les pensées d'un personnage méchant à partir des extraits « d'American Psycho » de Bret Easton Ellis et de « L'hygiène de l'assassin » d'Amélie Nothomb.

Les ateliers étaient tous très différents les uns des autres avec cependant une structure similaire d'exposition à la thématique, soit par une discussion sans support ou bien avec un support vidéo, une chanson, une image, des citations. Puis, s'en suivait des discussions sur le thème (interculturel, opinion personnelle) et des petits entraînements pour les aspects linguistiques (lexique, structures de phrase, temps verbaux etc.). Cette phase nous permettait de préparer la réception du texte et l'expression écrite. Puis, nous lisions les extraits plusieurs fois et revenions sur le vocabulaire pour donner ensuite nos impressions et enrichir la discussion entamée précédemment sur le thème. S'en suivait une phase d'écriture en général légèrement trop courte et une phase de partage et de correction.

Les ateliers d'écriture ont donc été un terrain particulièrement riche pour récolter des données sur l'engagement des apprenantes dans un contexte d'apprentissage de la langue française s'appuyant sur des textes littéraires et sur la pratique de l'écriture créative. J'ai d'abord choisi de créer un petit questionnaire distribué en début d'atelier pour connaître le rapport à l'écriture des apprenantes et leurs attentes vis-à-vis de l'atelier. Ce questionnaire a été rédigé en français, ce qui est une stratégie discutable. Le premier questionnaire (Cf **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**) ne possédait que 10 questions. La première question renvoyait à la participation antérieure à un atelier d'écriture, la deuxième interrogeait l'habitude d'écrire pour le plaisir des apprenantes et la troisième cherchait à cerner les attentes des apprenantes. Puis les questions 4 à 7 questionnaient le rapport à l'écriture et à la lecture du français des apprenantes. La question 8 permettait d'identifier les raisons de l'apprentissage de la langue française et les deux dernières questions concernaient les variables de genre et d'âge. Pour le deuxième questionnaire (Cf **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**), j'ai jugé utile de réorganiser les questions et d'en rajouter quelques-unes pour avoir des informations plus précises et plus pertinentes. Ainsi, il y avait trois questions en plus au sujet des habitudes de lecture et d'écriture des apprenantes dans leur(s) langue(s), une question en plus concernant les attentes des apprenantes à la fois dans leur apprentissage du français et de l'atelier d'écriture, deux questions en plus pour les variables socio-économiques (nationalité et occupation) et une

question en plus sur les habitudes de lecture et d'écriture en français des participantes. Toutes les participantes ont répondu à ces questionnaires en début d'atelier (deux pour le bimestre 2 et 3 pour le bimestre 3 dont une même personne). Ces questionnaires ont principalement apporté des données qualitatives et il était intéressant de les faire entrer en résonance avec les entretiens de fin d'atelier.

En effet, pour connaître l'opinion des apprenantes sur les deux ateliers, j'ai préparé deux entretiens semi-directifs réalisés à la fin du dernier atelier de manière collective. Les guides d'entretien étaient quasiment les mêmes (Cf [Annexe 10](#) et [Annexe 11](#)), ce sont seulement les titres des ateliers qui ont été changés. Les entretiens visaient tous les deux à avoir des informations sur l'opinion des apprenantes en termes de plaisir (question 1), de correspondance à leurs attentes (question 2), d'apprentissage (question 3), d'amélioration ou non de la confiance en soi (question 5), de satisfaction ou non de ce qu'elles ont écrit (question 6) et des différences d'avec les cours « standards » de l'AFMTY. Les deux participantes du premier atelier ont répondu aux questions dans un entretien d'une quinzaine de minutes. La transcription de cet entretien est disponible en [Annexe 13](#). Les trois participantes du deuxième atelier ont répondu aux questions sur Zoom dans un entretien d'un peu plus de 15 minutes. Nous avons dû effectuer le dernier atelier et l'entretien en ligne en raison de la situation sanitaire à ce moment-là. La transcription de cet entretien est disponible en [Annexe 15](#). Il s'agit aussi de données qualitatives. L'analyse du discours des apprenantes permettra d'évaluer les réussites et les limites du dispositif.

En outre, comme pour les cours de A2.4 et A2.5, des observations lors des ateliers d'écriture ont permis de récolter des données au sujet du niveau d'engagement des apprenantes. Ces données ont été rassemblées à partir de notes basées également sur les critères de la *motivation intrinsèque* de Christine Barré de Miniac que je ne redétaille pas ici car elles seront intégrées au [tableau récapitulatif des données récoltées](#) dans la partie suivante.

Enfin, les ultimes données récoltées lors des ateliers d'écriture sont les productions des apprenantes, du premier atelier d'abord et du deuxième ensuite. Comme pour les haïkus, j'ai cherché à analyser l'implication personnelle des apprenantes et la qualité d'écriture pour voir s'il y avait une évolution au fil des ateliers, et pour évaluer quels ateliers permettaient un plus grand engagement. Je me suis donc basée sur des critères d'analyse très similaires à ceux détaillés pour l'analyse des haïkus à savoir :

- Respect de la consigne (en fonction de la consigne d'écriture, présence d'une prise de risque réussie)

- Implication personnelle (à travers le « je », à travers la thématique abordée, à travers la longueur du texte, à travers la volonté esthétique)
- Qualité d'écriture (richesse lexicale et réemploi, complexité syntaxique, cohérence et cohésion, effet de style)

Certains critères n'étaient pas valables en fonction de la consigne d'écriture, comme l'expression du « je » dans l'atelier n°6 au bimestre 2 où il fallait écrire les retrouvailles entre Marius et son père. Cet atelier n'avait pas pour objectif d'exprimer ses sentiments, son rapport à l'écrit, un souvenir personnel etc. et il fallait en tenir compte lors de l'évaluation des ateliers. Ces critères n'étaient donc pas parfaitement adaptés mais permettaient tout de même d'avoir une idée globale du niveau d'implication personnelle des apprenantes dans chaque production, et de l'évolution de la qualité d'écriture de ces productions.

Dans l'objectif de faciliter la lecture, toutes les données récoltées sont rassemblées dans un tableau récapitulatif ci-dessous. Ce tableau présente les données selon leur type, donne un résumé de leurs caractéristiques et détaille les critères d'analyse utilisés.

b. TABLEAU RÉCAPITULATIF DES DONNÉES RÉCOLTÉES

Type	Description	Caractéristiques	Critères d'analyse
Questionnaires	Questionnaire pour évaluer le rapport à l'écrit et à la littérature des enseignants (Annexe 9)	En français 66 questions 6 sections 4 répondants (enseignants) Google Forms Diffusion par e-mail	Analyse qualitative selon 6 rubriques : « Expérience et formation », « la pédagogie à l'AFMTY », « Vos pratiques de classe », « La littérature en FLE », « La littérature et vous », « Informations générales »
	Questionnaire pour évaluer le rapport au français et à la littérature des apprenants (Annexe 8)	En espagnol 83 questions 4 sections 90 répondants (apprenants interne) Google Forms Diffusion par e-mail	Analyse qualitative et quantitative selon 4 rubriques : « le français et moi », « ma relation avec la littérature », « la littérature dans ma classe de français » et « données personnelles »
	Questionnaire pour évaluer les impressions des apprenants sur le niveau A2.4 sur le conte et le théâtre (Annexe 7)	En espagnol 36 questions 6 répondants (A2.4) Google Forms Diffusion pendant le dernier cours en ligne	Analyse qualitative sur les raisons de l'apprentissage du français, le ressenti de la classe en comparaison aux autres classes, notamment par rapport aux études d'extraits littéraires et sur les activités préférées
	Questionnaire pour connaître les attentes et le rapport à l'écriture du français des participantes pour l'atelier d'écriture 1 (Annexe 5)	En français 10 questions 2 répondantes Questionnaire papier	Analyse qualitative sur les attentes de l'atelier, les objectifs en français et le rapport à la lecture/écriture Analyse qualitative sur les attentes de l'atelier, les objectifs en français et le rapport à la lecture/écriture
	Questionnaire pour connaître les attentes et le rapport à l'écriture du français des participantes pour l'atelier d'écriture 2 (Annexe 6)	En français 16 questions 3 répondantes Questionnaire papier	
Entretiens	Entretien semi-guidé avec la coordinatrice pédagogique pour connaître le positionnement de l'institution et son positionnement personnel sur le recours à la littérature et la méthode de confection des programmes (Guide : Annexe 12 et transcription : Annexe 14)	En français Durée : 33 minutes Deux personnes (l'interviewée et moi) En présentiel	Analyse qualitative sur le discours tenu et les objectifs recherchés par l'AFMTY notamment dans la confection des programmes
	Entretien semi-guidé à la fin de l'atelier d'écriture 1 pour connaître le ressenti des	En français Durée : 15 minutes	

	<p>participantes (Guide : Annexe 10 et transcription : Annexe 13)</p> <p>Entretien semi-guidé à la fin de l'atelier d'écriture 2 pour connaître le ressenti des participantes (Guide : Annexe 11 et transcription : Annexe 15)</p>	<p>Trois personnes (2 interviewées et moi) En présentiel</p> <p>En français Durée : 16 minutes Trois personnes (3 interviewées et moi) En ligne sur Zoom</p>	<p>Analyse qualitative sur le ressenti des participantes après l'atelier (en termes de plaisir, d'apprentissage et de confiance en soi) et les améliorations possibles</p>
Analyse de textes	<p>Programmes des adultes et juniors de l'AF pour connaître la place concrète faite à la littérature par l'AFMTY</p>	<p>17 programmes adulte (A1.1-2-3-4 ; A2.1-2-3-4-5 ; B1.1-2-3-4 ; B2.1-2-3-4) 20 programmes junior (JA1.1-2-3-4-5 ; A2.1-2-3-4-5 ; B1.1-2-3-4-5 ; B2.1-2-3-4-5)</p>	<p>Analyse textuelle : nombre d'occurrence de termes en rapport avec la littérature et l'écriture créative (littérature/littéraire, récit, histoire, fiction/fictif, poème/poésie, théâtre, conte, créer/création/créatif, inventer, imaginer) et adéquation entre le thème, les objectifs pédagogiques et le recours au texte littéraire</p>
	<p>Programmes A2.4 (Annexe 3) et A2.5 (Annexe 4) pour différencier les deux approches méthodologiques que nous avons pu expérimenter sur un groupe très similaire</p>	<p>Programme A2.4 (8 semaines découpées en 2 sessions de 2 heures par semaine) Programme A2.5 (8 semaines découpées en 2 sessions de 2 heures par semaine)</p>	<p>Analyse comparative entre les objectifs (généraux, communicatifs, linguistiques, lexicaux, phonétiques et socioculturels), les ressources proposées et la thématique pour évaluer la part d'actionnel et de communicatif dans les deux programmes.</p>
	<p>Haïkus des apprenants du niveau A2.4 (Annexe 32) en fonction des objectifs fixés dans la fiche enseignant (Annexe 31)</p>	<p>Durée de l'activité : 4 heures (prévu pour 2 heures à la base) sur Zoom Participants : 6 ou 7 selon le jour (absences) Productions finales : 7 Support numérique</p>	<p>Analyse textuelle pour mesurer le niveau d'engagement dans l'activité d'écriture basée sur les critères suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respect de la consigne (écriture d'un haïku accompagné d'une illustration) - Qualité d'écriture (richesse lexicale, rythme, assonances, cohésion, phrases nominales) - Implication personnelle (apparition du « je » de manière implicite ou explicite, volonté esthétique, réappropriation thématique)
	<p>Une partie des productions des apprenantes des deux ateliers d'écriture pour voir s'il y a eu une évolution dans leur manière d'écrire et mesurer leur niveau d'engagement (Programme général des ateliers disponibles en Annexes 1 et 2, Programme détaillé des ateliers et fiches apprenants des Annexes 16 à 30)</p>	<p>Atelier 1 : Presque toutes les productions des deux participantes Atelier 2 : Presque toutes les productions de 2 participantes et 2 productions (ateliers 6/7 et 8) de la troisième participante</p>	<p>Analyse textuelle pour mesurer le niveau d'engagement et l'évolution des compétences scripturales dans les activités d'écriture basée sur les critères suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respect de la consigne (en fonction de la consigne d'écriture, présence d'une prise de risque réussie) - Implication personnelle (à travers le « je », à travers la thématique abordée, à travers la longueur du texte, à travers la volonté esthétique)

			- Qualité d'écriture (richesse lexicale et réemploi, complexité syntaxique, cohérence et cohésion, effet de style)
Observations	Notes d'observations prises pendant les cours de A2.4 (Programme : Annexe 3) et A2. 5 (Programme : Annexe 4) pour comparer le niveau d'engagement sur un même groupe dans deux niveaux aux caractéristiques méthodologiques différentes	<p>A2.4 :</p> <p>7 apprenants 6 femmes et 1 homme 4x1h par semaine De 20h à 21h Sur Zoom</p> <p>A2.5 :</p> <p>8 apprenants (- 2 + 3 par rapport au A2.4) 4x1h par semaine De 20h à 21h Sur Zoom</p>	<p>Analyse basée sur les critères de la motivation intrinsèque de Christine Barré de Miniac reprise par Lagrange et Boch (2021) :</p> <p>(1) Les retards et absences. (2) Tous les apprenants sont volontaires pour participer. Ils ont une attitude énergique. (3) Les élèves prennent des initiatives et proposent spontanément des solutions ou leur aide. (4) Ils expriment spontanément à l'oral leurs questionnements, répondent à ceux des autres. (5) Les apprenants s'écoutent mutuellement. (6) Les expressions des visages manifestant le plaisir, l'implication (sourires, mimiques). (7) Les apprenants constatent avec étonnement que le temps est déjà passé et continuent de discuter après la séance.</p>
	Notes d'observations prises pendant les ateliers d'écriture pour mesurer le niveau d'engagement des participantes	<p>Atelier 1 :</p> <p>2 participantes 1x2h par semaine (vendredi de 16h à 18h) En présentiel</p> <p>Atelier 2 :</p> <p>3 participantes (-1 + 2 par rapport à l'atelier 1) 1x2h par semaine (jeudi de 17h30 à 19h30) En présentiel</p>	
	Vidéo de la représentation théâtrale à partir de la pièce <i>Isaure Savage et le Sauvage</i> de Franck Laisné (Annexe 34) pour la dernière classe du niveau A2.4 pour mesurer le niveau de motivation des apprenants et évaluer la réussite de l'activité	Partie de l'évaluation pour le niveau A2.4 6 participants Durée : 13min En ligne sur Zoom	<p>Analyse de la motivation en fonction des critères d'observations suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les expressions du visage - Les mouvements du corps - Les jeux de regard - Les intonations - La qualité du jeu - La présence de déguisement/maquillage

8. CHAPITRE 8 : RÉSULTATS ET ANALYSE

a. APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT À L'ALLIANCE FRANÇAISE DE MONTERREY

i. Un apprentissage du français motivé par le plaisir des langues et la mobilité

Pour apporter un élément de réponse à notre question de recherche, il paraissait important d'identifier d'abord les raisons pour lesquelles les apprenants de l'AFMTY choisissent d'apprendre le français, pour voir si elles correspondaient aux informations relatées dans la partie contexte, à savoir majoritairement pour les opportunités de travail et d'installation dans un pays francophone, et ensuite pour l'ouverture culturelle. Les réponses aux questionnaires et entretiens inversent légèrement cette tendance. La raison qui obtient le plus haut taux de réponses favorables dans le questionnaire général pour les apprenants est : « parce que j'aime apprendre d'autres langues ». Il y a 81% des répondants qui étaient tout à fait d'accord avec cette raison, ce qui laisse entendre que c'est le processus d'apprentissage d'une langue étrangère en lui-même qui est particulièrement intéressant pour les apprenants, peut-être même plus que la langue qui fait l'objet d'apprentissage. Puis, les deux résultats suivants montrent un intérêt particulier pour la langue française en soi et pour l'ouverture culturelle qu'elle permet. En effet, 76% des répondants ont assuré apprendre le français « parce qu'ils et elles aiment cette langue » et 74% « pour connaître d'autres cultures ». Ces deux raisons sont également celles qu'ont mises en avant les participantes de l'atelier d'écriture lorsque je leur ai demandé les raisons de leur apprentissage du français. Deux ont écrit vouloir l'apprendre « pour le plaisir », car la langue est « belle » (réponses aux questionnaires de Claude et Ginette) mais aussi pour lire des livres en français. De même, sur les six apprenants du niveau A2.4, cinq ont sélectionné la réponse « parce que c'est une manière de connaître d'autres cultures » à la question : « pourquoi apprenez-vous le français ? ». Ainsi, il y a une association assez claire entre l'apprentissage du français et la notion de plaisir, d'accès à la culture. D'ailleurs, un nombre significatif de répondants au questionnaire général, majoritairement âgés de 30 à 35 ans, ont signifié apprendre le français pour pouvoir lire des auteurs francophones en français (40%), et 28% des répondants considèrent encore le français comme une langue de prestige, ce qui constitue une raison pour apprendre la langue parmi d'autres. Le français bénéficie encore de stéréotypes positifs, comme le suggère la réponse de Ginette dans le questionnaire de début d'atelier d'écriture : « pour moi [le français] c'est très romantique ».

Par ailleurs, si les apprenants de l'AFMTY se lancent dans l'apprentissage du français, c'est parce qu'ils ont la volonté de voyager dans un pays francophone. Là encore, 71% des

répondants au questionnaire général ont affirmé être tout à fait d'accord avec la proposition « parce que je veux voyager dans un pays francophone » en citant en premier la France, puis le Canada et les Antilles et, plus rarement, la Suisse et la Belgique. Cette raison a aussi été sélectionnée par cinq des six répondants du niveau A2.4. et confirmée par la réponse de Claude au questionnaire de début d'atelier d'écriture qui a écrit : « pour voyager et connaître d'autres gens ». Dans cette optique, beaucoup d'apprenants ont effectivement besoin des approches communicatives car, lors d'un voyage dans un pays francophone, ils feront face à de nombreuses situations de communication.

La dernière raison qui reste significative même si elle l'est beaucoup moins que celles que je viens de situer est la volonté de vivre, soit pour travailler soit pour étudier, dans un pays francophone, particulièrement en France et au Canada. Encore cinq des six apprenants du niveau A2.4 ont sélectionné cette raison comme moteur à leur apprentissage du français. Parmi les répondants au questionnaire général, 30% veulent vivre dans un pays francophone, et particulièrement ceux âgés de 16 à 25 ans, ce qui est compréhensible, une installation dans un pays étranger est peut-être plus facile à concevoir lorsque l'on n'a pas encore d'enfants, de travail fixe, de maison etc. Il y en a aussi 32% qui ne souhaitent pas particulièrement vivre dans un pays francophone mais qui apprennent le français pour des raisons professionnelles. Cette raison a aussi été citée par Solange, Ginette et Claude dans le questionnaire au début de l'atelier d'écriture (« pour étudier/travailler » ; « pour travailler au futur » ; « pour ma travail »). Néanmoins, il y a aussi 35% des apprenants qui n'apprennent pas du tout le français dans l'optique de vivre dans un pays francophone. Il y a donc une répartition assez égale entre le oui et le non.

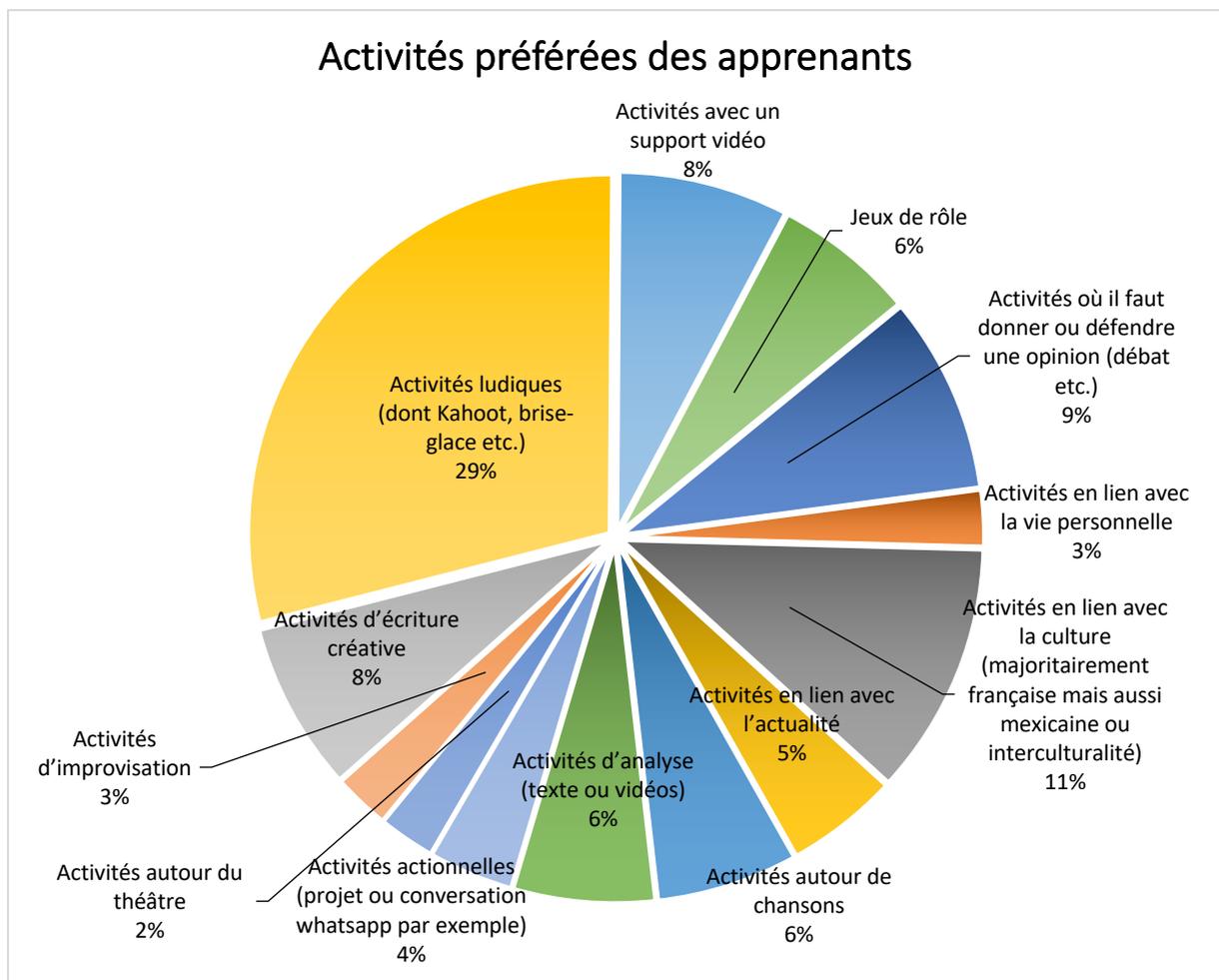
Ces résultats montrent que l'apprentissage du français est à la fois lié à une volonté de connaître d'autres cultures, soit pour voyager, soit pour s'installer dans un pays francophone, soit pour des raisons d'ouverture culturelle, pour le plaisir de la langue elle-même et de son apprentissage. Si les raisons d'apprentissage sont maintenant précisées, l'on peut se questionner sur l'opinion des apprenants au sujet des activités pédagogiques proposées par l'AFMTY.

ii. La littérature aux côtés d'activités qui ne font pas l'unanimité auprès des apprenants

Dans la perception de l'institution et des enseignants interrogés, les apprenants veulent surtout « faire des choses concrètes » (Annexe 14 : TP 175B). Ils sont motivés par des activités actionnelles avec des supports concrets qui impliquent le sens et le corps, comme par exemple « apporter de la nourriture pour faire et présenter un plat, les couverts pour dire comme mettre

la table, des signalisations en panneaux Enfin plus actionnels et avec des projets dans des situations non médiatisés par la net et les apps. (ou les jeux de rôle en lien avec la réalité)² » (réponse d'un enseignant à la question 34 du questionnaire: « D'après votre expérience, quelle(s) activité(s) est/sont particulièrement motivante(s) pour vos apprenants ? »). Cette réponse va dans le sens de la perspective actionnelle qui encourage le « faire dans la langue cible ».

Mais, incités dans le questionnaire à raconter une activité qui leur avait particulièrement plu, seulement 4% des apprenants ont fait référence à une activité de type actionnel, comme le montre le Graphique 1 ci-dessous.

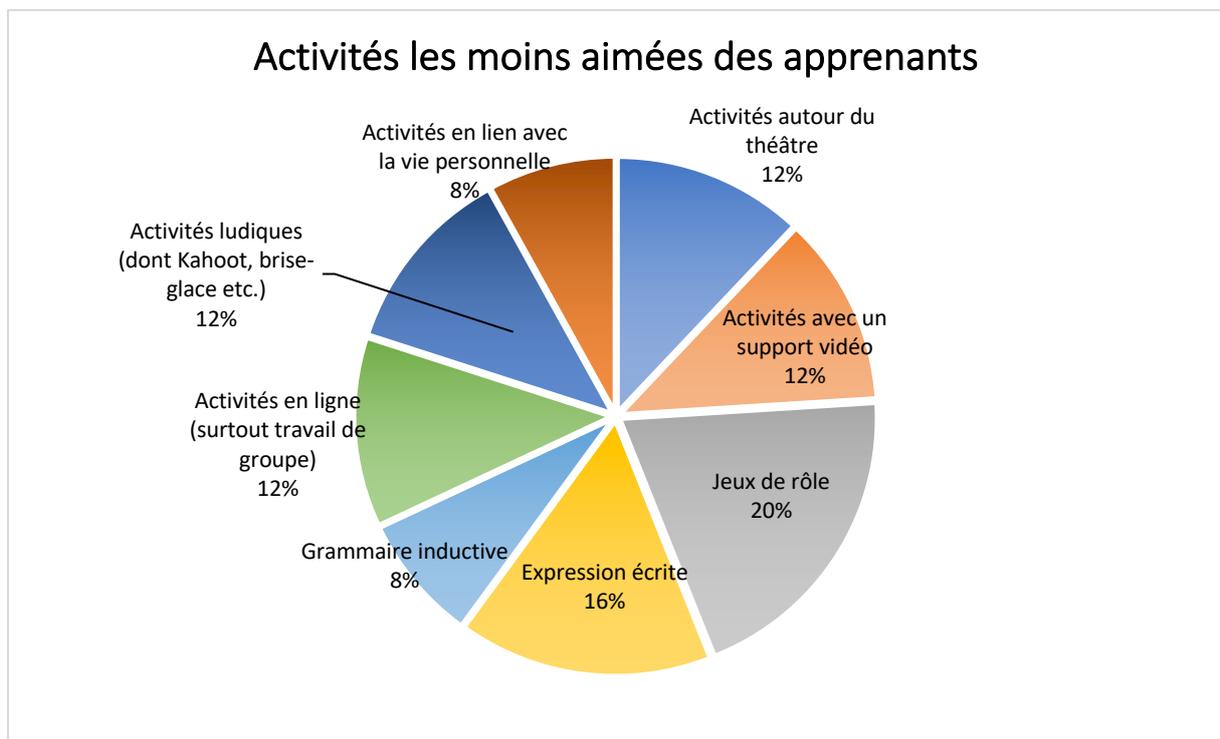


Graphique 1. Les activités préférées des apprenants

Il est intéressant de voir comme les types d'activités avec le plus de succès sont aussi celles avec le moins de succès (Cf Graphique 2 ci-dessous). Par exemple, 8% des apprenants ont cité des activités autour d'un support vidéo comme étant particulièrement motivantes, et

² Les propos rapportés des enquêtés sont reproduits à l'identique, sans modifications.

12% comme étant particulièrement démotivantes. C'est aussi le cas des activités ludiques qui sont très appréciées par les apprenants (29% des répondants les ont citées en exemple d'une activité préférée), mais, tout de même 12% les ont citées comme exemple d'une activité le moins appréciée. Les jeux de rôles arrivent en tête des exemples d'activités qui n'ont pas plu aux apprenants (20% y font référence) mais sont cités par 6% des répondants comme activité préférée. C'est également le cas du théâtre, qui est particulièrement apprécié par 2% des apprenants comme une des apprenantes du niveau A2.4 qui a donné la représentation théâtrale comme exemple de meilleur souvenir de la classe. Mais, 12% des répondants au questionnaire général ont détesté une activité en lien avec le théâtre.



Graphique 2. Les activités les moins aimées des apprenants

Tous ces types d'activités ne sont donc pas neutres, ils génèrent une grande motivation, ou, à l'inverse, une grande démotivation. Ce n'est apparemment pas le cas des activités en lien avec la culture au sens large et, aussi, avec la littérature. En effet, si 11% des répondants du questionnaire ont cité des activités en lien avec l'interculturalité ou la culture française parmi leurs activités préférées, aucun n'y fait référence dans les activités les moins aimées. Ce constat semble être en lien avec les raisons d'apprentissage du français car la majorité des apprenants s'intéressent aux cultures francophones. Les activités d'écriture créative sont également citées plusieurs fois comme activités préférées (par 8% des apprenants) et ne le sont pas dans les activités les moins aimées. La littérature dans son aspect créatif bénéficie donc plutôt de

l'approbation des apprenants. Cette idée est renforcée par les réponses des apprenants du niveau A2.4 à la question : « qu'est-ce que tu as préféré dans le cours ? » car la classe sur les haïkus est mentionnée deux fois, ainsi que l'aspect créatif (une fois) ainsi que la dynamique et l'oral (trois fois). Puis, à la question : « raconte un moment de la classe où tu t'es senti bien », une personne écrit : « quand comme par magie j'ai pu faire mon haïku super rapidement ou quand je dois donner une explication en français (qui n'est pas parfaite) mais qui est beaucoup plus fluide qu'il y a quelques mois », trois autres personnes mentionnent les haïkus (« en créant des haïkus », « Quand on retravaillait le haïku, j'ai aimé ce que tu nous demandais de faire parce que comme c'est une texte tout petit c'était un but atteignable et qui a donné beaucoup de satisfaction », « Je me suis senti bien à toutes les classes mais j'ai beaucoup aimé les exercices de préparation pour les haïkus »), une autre personne mentionne les exercices interactifs et les extraits de films (le seul garçon et le plus jeune – 17 ans). Il semblerait donc que cette activité d'écriture créative ait particulièrement plu aux apprenants, en même temps que les interactions orales autour des extraits littéraires, mais n'a toujours pas fait l'unanimité, car l'apprenant le plus jeune du groupe la cite en exemple d'un moment du cours où il ne s'est pas senti bien. Il écrit : « un peu au moment des haïkus parce que l'inspiration ne venait pas mais en général je me suis senti bien. » C'est cette même personne qui avait eu le moins de réactions positives à l'égard de la partie littéraire du niveau A2.4. On voit déjà comment la littérature dans l'apprentissage de la langue est associée à des émotions majoritairement positives, sous réserve de certaines conditions que l'on détaillera plus loin dans cette analyse. Il semblerait donc que les apprenants ne sont pas plus motivés par une pratique actionnelle de la langue que par une pratique scolaire (par exemple, 58% des répondants au questionnaire général ont sélectionné « faire des exercices de grammaire » parmi les activités proposées). Mais il semble surtout important pour eux que l'apprentissage soit vivant, qu'il permette des échanges et des interactions.

Néanmoins, la méthodologie en place dans une école de langue ne peut pas seulement être motivée par le goût et l'opinion des apprenants. Il y a des facteurs d'efficacité pédagogique notamment qui influencent les décisions de la coordination pédagogique, et le chapitre suivant s'intéresse justement aux choix faits par l'institution en termes de méthodologie.

iii. Faire de l'actionnel à tout prix ?

Dans le discours de l'institution que représente la coordinatrice pédagogique, il est impossible d'échapper à la perspective actionnelle aujourd'hui (Annexe 14 : terme « obligés » au TP 10B et occurrences du terme « obligatoire » TP 14B et 18B). Les programmes sont en

effet basés sur les critères du CECRL (Annexe 14 : TP 50B) comme je l'avais mentionné dans la partie contexte de cette recherche. Ils reprennent les thèmes du CECRL, surtout en termes d'objectifs et de vocabulaire à acquérir (Annexe 14 : TP 76B). En revanche, bien que les enseignants interrogés aient confirmé l'hégémonie de la perspective actionnelle dans les programmes de l'Alliance en mettant en avant la pédagogie de projet, deux font tout de même mention des approches communicatives et c'est ce que révèle mon analyse des programmes.

En effet, lorsque l'on regarde les programmes de l'AFMTY, que ce soit pour les juniors et les adultes, on remarque immédiatement la volonté d'ancrer l'apprentissage dans une pratique sociale, dans l'action. En effet, chaque objectif commence par la locution : « je serai capable de » suivi du verbe d'action « faire » ou des verbes « écrire », « parler », « renseigner » etc. Cette formulation renvoie aux approches communicatives où l'objectif est de communiquer pour faire quelque chose dans la langue cible.

Ainsi, les objectifs sont majoritairement associés à une approche fonctionnelle de la langue : « me faire des amis » (A1.1), « obtenir un service ou un bien » (A2.3), « créer un Ted Talk » (JB2.5), « organiser un voyage pour la classe » (JB1.1) etc. Cette approche fonctionnelle est aussi visible par la mise en place d'un projet en milieu de niveau. Les thématiques sont celles que l'on retrouve dans de nombreuses méthodes des approches communicatives : la ville (JA1.4), les achats (JA1.5), la santé (B1.1), mon environnement (A1.3) etc.

Chaque programme doit contenir la mise en place d'un projet (en général en milieu de bimestre). Ce projet se veut actionnel et ancré dans une situation réelle, mais ce n'est pas toujours possible en fonction de la thématique si bien qu'il y a parfois une confusion entre pédagogie de projet et tâche scolaire, comme l'illustre l'objectif du niveau A2.1 : « créer une biographie ». On se retrouve plus souvent dans des situations de simulation propres aux approches communicatives que dans une perspective actionnelle à proprement parlé. D'ailleurs, la coordinatrice pédagogique regrette le fait de ne pas avoir « de vrais défis » (Annexe 14 : TP 86B) ou des défis « plus actionnels » (Annexe 14 : TP 142B).

Cependant, si les enseignants qui étaient présents à l'AFMTY il y a quatre ans ont participé à la confection des programmes, des désaccords avec la coordination pédagogique ont abouti à des programmes parfois très différents les uns des autres. Certains ont des objectifs actionnels très clairs, sont très fournis, alors que d'autres sont assez imprécis et peu remplis. Si deux enseignants interrogés trouvent les thématiques des programmes adaptés au public, un ne les trouve pas très adaptés, notamment pour les adolescents, et donne l'exemple d'un objectif actionnel suivant : « écrire mon CV, parler de ma première expérience professionnelle ». Un

autre se désole du « tout actionnel » en affirmant : « la langue comme telle n'a plus de sens ni de contenu » et regrette le peu de présence culturelle (« l'aspect culturel est presque absent »).

C'est pourquoi je me suis intéressée aux niveaux A2.4 et A2.5, le premier parce qu'il dénote justement par rapport aux autres programmes et le deuxième parce qu'il constitue notre point de comparaison. Si les apprenants du niveau A2.4 interrogés ont tous trouvé le niveau différent des autres, c'est parce qu'il l'est de manière assez criante. Dans l'objectif général d'abord, le niveau A2.5 (Cf Annexe 4 : « je serai capable d'organiser une fête. Je pourrai échanger des idées pour une sortie ») est beaucoup plus actionnel et ancré dans une réalité sociale que le niveau A2.4 (Cf Annexe 3 : « je serai capable d'écrire un conte. Je pourrai jouer dans une pièce de théâtre »), même s'il y a quand même une volonté d'action représentées par le fait d'écrire et de participer à une représentation théâtrale. Nous pouvons affirmer que le niveau A2.5 possède des objectifs qui sont plus transposables à la vie réelle des apprenants. Puis, le niveau A2.4 présente de nombreux objectifs communicatifs qui ne sont en réalité pas du tout communicatifs comme « réaliser un schéma narratif » ; « identifier la structure du conte » ; « remplir la fiche personnage » « découvrir des exemples » ; « organiser une présentation » ce qui n'est pas un problème en soi, mais seulement une mauvaise organisation des objectifs. Cela laisse entrevoir cette volonté de faire du communicatif avant tout et ne pas vraiment assumer de faire aussi des tâches scolaires, comme l'évoquait la citation de Christian Puren : il est paradoxal pour des institutions d'enseignement de langue de ne pas oser nommer des pratiques scolaires pour ce qu'elles sont, alors qu'elles permettent un apprentissage guidé et une progression. En revanche, dans le niveau A2.5, tous les objectifs communicatifs le sont (« proposer des activités » ; « parler de styles de musique » ; « inviter/offrir » etc.) voire même relevant de la perspective actionnelle (« prendre un rdv » ; « préparer un repas » ; « répondre à une invitation ») et correspondent au faire dans la langue cible.

En termes d'objectifs linguistiques, le niveau A2.4 est plus complet, parfois pas forcément adapté à l'objectif « communicatif » car on ne voit pas forcément les liens possibles entre le point de grammaire et la situation de communication, mais il y a en tous cas une volonté assez marquée de faire retravailler le passé composé et l'imparfait. Cette volonté est confirmée par la coordinatrice pédagogique qui affirme : la littérature c'est « juste pour renforcer le passé composé et l'imparfait » (TP 68B Annexe 14). Cette exploitation du texte littéraire correspond à la logique documentaire « support » évoquée par Christian Puren et détourne un peu l'intérêt d'une démarche littéraire plus ouverte. Ici, la littérature est un prétexte au travail de la langue. Dans le niveau A2.5 en revanche, les objectifs linguistiques ne correspondent pas aux situations de communication décrites et le travail du passé récent ne se justifie pas dans la progression du

niveau. Le lexique est assez cohérent avec la thématique du niveau bien qu'un peu vague (Cf Annexe 4 objectifs lexicaux : « adjectifs »), parfois un peu mélangé avec le linguistique et le socioculturel (Cf Annexe 3 : « connecteurs » et Annexe 4 : « types de salutations »).

Au niveau socioculturel, le niveau A2.4 est paradoxalement assez pauvre, il propose seulement des contes Disney à comparer aux contes de Charles Perrault et deux poèmes qui n'ont aucune cohérence avec la thématique et l'objectif général du niveau (Les Correspondances de Charles et Les voyelles de Rimbaud) sans donner de pistes d'exploitation à l'enseignant. Pour le niveau A2.5, l'aspect socioculturel apparaît au travers de comparaisons entre les types de fêtes, de musiques, de nourriture, de manières d'accepter une invitation etc.

Pour les objectifs phonétiques, on aurait pu s'attendre à de nombreuses pistes pour le niveau A2.5 et peu pour le niveau A2.4, mais c'est plutôt l'inverse. Le niveau A2.4 propose de mettre en avant les différences de prononciation entre le passé composé et l'imparfait, s'intéresse aux intonations dans le jeu au théâtre ainsi qu'à la prosodie des émotions et virelangues, processus d'interprétation. C'est donc majoritairement via le passage sur le théâtre que la phonétique est représentée.

Le niveau A2.4 propose énormément de ressources qui, étrangement, se trouvent dans la partie « évaluation », qui ne sont pour la plupart plus accessibles (comme les liens vers des activités *learningapps*) et pas forcément adaptées aux objectifs annoncés. Globalement, la progression du niveau A2.4 ne suit pas une logique accessible et l'apparition du théâtre en fin de bimestre est un peu incongrue. On comprend la volonté des concepteurs de faire quelque chose de différent et d'inclure la littérature au niveau A2, ce qui est à mon avis très louable, mais le programme est malheureusement difficile à s'approprier sans les explications de celles et ceux qui l'ont mis en place. Pour le niveau A2.5, il y a peu de ressources mais des propositions d'activités et l'évocation assez claire du projet de mi-bimestre « organiser une fête » (Annexe 4).

Les différences entre le programme des niveaux A2.4 et A2.5 ne sont donc pas uniquement dans le fond mais aussi dans la forme, on a l'impression que le niveau A2.4 a un peu été abandonné, il faudrait le revoir et le réorganiser pour donner l'opportunité à l'enseignant en charge de ce niveau de trouver ses propres ressources dans un programme cohérent avec des objectifs clairs et qui correspondent réellement à ce qu'ils décrivent, car plusieurs enseignants se sont trouvés bien démunis à la lecture du programme, moi incluse, et ce découragement n'est pas au service de l'utilisation de la littérature dans les cours de FLE. Cela laisse suggérer qu'elle est reléguée au second plan même quand elle est le support à l'enseignement choisi. Comme mentionné dans le cadre théorique, le recours à la littérature au sein d'approches

communicatives et surtout de la perspective actionnelle nécessite un certain engagement de la part de l'enseignant, et cela n'est possible que si l'institution facilite cet engagement, ce qui n'était pas vraiment le cas au travers de ce programme. La volonté de suivre une certaine méthodologie ne devrait pas constituer un frein à des pratiques scolaires qui peuvent favoriser l'apprentissage de la langue cible.

b. LES PARADOXES QUI ENTOURENT LA LITTÉRATURE

i. Discours valorisant de la part de l'institution

Au même titre qu'elle est encensée par le CECRL tout en y étant très effacée, la littérature à l'Alliance Française de Monterrey est entourée d'un discours très valorisant mais peu de place lui est accordée. Pour la coordinatrice pédagogique, la culture d'abord est indissociable de la langue car « toute action est intégrée dans une situation culturelle (Annexe 14 : TP 18B) et les événements culturels se tiennent dans des situations réelles. Pour elle, « on ne peut pas éviter la littérature et la culture » (Annexe 14 : TP 187), mais elle rappelle l'importance du vrai actionnel, à savoir « sortir de la classe » (Annexe 14 : TP 18B).

Cette association entre actionnel et littérature est présente à l'AFMTY dans les événements organisés par la coordination pédagogique où il y a une volonté de rassembler les apprenants et de les faire sortir de la classe justement, comme c'était le cas avec l'exposition des haïkus et de l'activité organisée lors d'une journée de cours du samedi où beaucoup d'apprenants étaient physiquement présents à l'Alliance. La coordinatrice donne aussi en exemple la création d'un journal au sein de l'AFMTY. Cette activité représentative d'une pratique sociale de la langue par les textes avait visiblement « bien marché » (Annexe 14 : TP 161B). Les quatre enseignants qui ont répondu au questionnaire pensent également que l'utilisation d'extraits littéraires en classe de FLE est compatible avec la perspective actionnelle, et l'une précise « je pense que oui, à condition de trouver le bon document. » D'ailleurs, la coordinatrice pédagogique rappelle l'importance de la co-création du sens dans la perspective actionnelle et donc « l'importance du groupe » (Annexe 14 : TP 120B) : « c'est le groupe qui donne une signification aux mots et au texte » (Annexe 14 : TP 120B). Elle sait le potentiel qu'offre la littérature dans la cohésion de groupe pour les échanges qu'elle autorise.

Cette volonté de mettre en lumière les aspects culturels et littéraires de la langue est aussi visible au travers des activités annexes que la coordination pédagogique a continué de mettre en place là où la coordination culturelle avait drastiquement réduit l'organisation d'événements pendant le Covid.

Cependant, pour la coordinatrice pédagogique, Monterrey n'est pas une ville culturelle (Annexe 14 : TP 165B), les ateliers d'écriture ne marchent pas bien parce que le public que cela intéresse est « très restreint » (Annexe 14 : TP 157B). Cette opinion s'oppose à celle que suggèrent les réponses des apprenants au questionnaire sur les raisons de leur apprentissage du français, mais il est vrai que la petite fréquentation des ateliers d'écriture questionne sur la différence entre discours et pratique réelle.

La littérature est perçue par la coordination comme moins importante aujourd'hui, ce qui est objectivement vrai aux vues des méthodologies en place et des pratiques de classe, mais est-il pertinent de lui faire plus de place ?

ii. Petite place accordée à la littérature

Cette dernière opinion de la coordinatrice pédagogique est peut-être celle qui explique le peu de place accordé à la littérature à l'AFMTY. D'après les résultats de mon analyse, sur les trente-sept programmes, quatorze sont compatibles avec le recours aux textes littéraires, parfois dans une logique document ou support, (pour les plus petits niveaux) comme c'est le cas des niveaux A1.1, A2.1, A2.2 ou chez les adolescents JA1.1, JA1.2, JA1.4. Plus on monte dans les niveaux, plus le texte littéraire est utilisable dans une logique de documentation (faisant partie d'un dossier dont l'objectif est le projet final souvent actionnel). Et sur les trente-sept programmes, vingt paraissent difficilement compatibles avec l'utilisation d'extraits littéraires, que ce soit pour les adultes et les juniors, car les thématiques sont souvent assez éloignées des thématiques abordées dans la littérature de manière générale puisqu'ils retranscrivent des situations de communication de la vie réelle assez précises dans un projet particulier. Les différents objectifs ne permettent pas non plus facilement l'intégration d'extraits littéraires ou de projets sociaux par les textes et cela représente tout de même plus de la moitié des programmes. Cependant, pour trois des quatre enseignants interrogés, la plupart des programmes sont compatibles avec l'utilisation d'extraits littéraires (Annexe 9 : question 20), mais elle est absente des méthodes disponibles à la médiathèque ou dans *l'espace virtuel*. La médiathèque est d'ailleurs assez peu fréquentée par les apprenants et par les enseignants qui n'utilisent pas les ressources présentes à la médiathèque et n'informent pas leurs apprenants sur l'existence de ce lieu et sur les avantages qu'il permet. La coordinatrice pédagogique confirme cette baisse de fréquentation, et raconte qu'avant, chaque début d'année, des visites de la médiathèque étaient organisées chaque premier cours, ce qui n'est plus le cas depuis les débuts de la crise sanitaire.

Du point de vue des pratiques enseignantes, nous nous basons d'abord sur le discours des quatre enseignants qui ont répondu au questionnaire. Il ne semble pas que le recours au texte

littéraire soit monnaie courante dans leurs pratiques de classe quotidiennes. En effet, deux enseignants disent n'utiliser des textes littéraires que très rarement, une enseignante en utilise une fois par bimestre, le dernier, en revanche, est un adepte et dit en utiliser à chaque séance. Il intègre cependant les proverbes, la sagesse populaire et les virelangues dans le domaine littéraire, ce qui est discutable et qui ne correspond pas vraiment à la littérature dont nous traitons ici. Parmi apprenants de l'AFMTY, 53% des répondants au questionnaire estiment avoir étudié des extraits littéraires dans leurs cours de FLE et particulièrement au niveau A2 (avec le niveau A2.4, 57% disent avoir étudié des contes). Un peu moins de la moitié des apprenants estime aussi avoir étudié de la poésie (45%). Ces études de texte étaient majoritairement dans une logique document support principalement pour travailler le vocabulaire (67%), étudier la grammaire (54%) et pour améliorer sa capacité de prononciation (50%) et de compréhension écrite (44%). Aucun n'évoque la littérarité du texte, sa portée esthétique, ses pistes de réflexion etc.

Les quatre enseignants qui ont répondu au questionnaire disent aussi engager les apprenants dans des activités de création et d'interprétation comme l'invention de dialogues, la pratique de mimes et de jeux de rôle. En revanche, les activités de création sont rarement en lien avec la littérature. Ils et elle les font rarement écrire des poèmes ou des histoires, créer des roman-photo ou des BD. Le potentiel créatif qu'offre la littérature n'est pas toujours exploité par les enseignants, sauf dans des projets un peu particuliers mêlant souvent littérature et perspective actionnelle. Ainsi, à la question « avez-vous déjà engagé vos étudiant.e.s de l'AF de Monterrey dans un projet "réel" mêlant littérature et français ? » (Question 44 Annexe 9), deux des quatre enseignants ont répondu non et deux ont répondu oui. L'une d'entre eux raconte son expérience autour de l'écriture d'un poème avec des collégiens : « ça a été un vrai défi car il a fallu composer avec le petit niveau des apprenants. Les étudiants étaient globalement motivés mais avec un relâchement vers la dernière semaine, c'est une production qui a demandé beaucoup de temps. Je pense que je recommencerais. » La littérature semble donc être parfois plus exploitable au sein de la perspective actionnelle plutôt que pour elle-même et en elle-même. Un des programmes de l'AFMTY propose donc une approche actionnelle de la littérature, il s'agit du niveau adolescent JB2.3 où l'objectif général est de « participer à la création d'une émission de podcast sur le cinéma et la littérature ».

Il y a comme une sorte de malentendu ou de mauvaise communication au sein de l'AFMTY entre les enseignants et l'institution quant au recours à la littérature. D'un côté, pour la coordinatrice pédagogique, il faut « insister » auprès des enseignants (Annexe 14 : TP 36 B) pour les faire participer aux activités annexes en lien avec la littérature et, plus largement, la

culture, car ils sont déjà « stressés par le programme » (Annexe 14 : TP 78B) alors ils auraient du mal à intégrer d'autres activités. D'un autre côté, les quatre enseignants interrogés disent toujours faire participer leurs apprenants aux activités culturelles annexes et deux des enseignants répondants estiment ne pas être sollicités pour participer à la confection d'événements culturels, et aimeraient participer.

Ainsi, malgré tous les discours encourageants qu'elle suscite et le potentiel qu'elle a d'être mise en avant, la littérature n'occupe qu'une petite place à l'AFMTY, à la fois dans les pratiques de classe et au sein des programmes.

c. LE HAUT POTENTIEL DE LA LITTÉRATURE À L'ALLIANCE FRANÇAISE DE MONTERREY

i. Des opinions qui dépassent les préjugés

L'Alliance Française de Monterrey semble être un lieu propice au recours à la littérature au sein des approches communicatives et de la perspective actionnelle, déjà parce qu'elle intéresse les apprenants et les enseignants, ensuite parce qu'elle est considérée comme importante et même obligatoire par l'institution. Le premier défi autour du recours à la littérature en classe de FLE concerne les préjugés qui l'entourent en termes d'accessibilité : la littérature, c'est difficile ?

Pour la coordinatrice pédagogique, ce qui est difficile, c'est de faire fonctionner la littérature et la perspective actionnelle ensemble (Annexe 14 : TP 107 à 110), or on a vu dans le chapitre précédent que les enseignants ne semblaient pas effrayés par cette association, voire avaient plus de facilité à mettre en place des activités littéraires de type actionnel que de type scolaire ou communicatif. Les enseignants ne considèrent pas forcément l'étude de texte littéraire comme difficile mais trouvent qu'il y a assez rapidement un déficit d'attention et de compréhension de la part des apprenants lorsqu'ils les engagent dans une pratique d'analyse de texte trop « scolaire. » Un enseignant trouve que la littérature peut être compliquée quand les apprenants ne connaissent pas la littérature de leur langue maternelle. Il pense qu'il faut développer des compétences littéraires avant de les utiliser. Cependant, la majorité des apprenants qui a répondu au questionnaire ne considère pas que lire en français est trop difficile mais ne pense pas avoir le niveau suffisant pour lire « vraiment » en français. Il est donc nécessaire d'accompagner les apprenants dans leur apprentissage de la lecture en français, et une enseignante fait la remarque suivante au sujet de l'étude de textes littéraires : « ils sont souvent agréablement surpris d'avoir compris le texte ». La difficulté tient dans le guidage des

apprenants, mais pas dans le texte littéraire en soi, et la plupart des enseignants et apprenants semblent être d'accord avec ce constat.

Si le texte littéraire est donc accessible et exploitable, à partir de quel niveau l'est-il ? Du côté des apprenants, peu de répondants estiment que la littérature est accessible dès le niveau A1 (8%), mais 33% pensent qu'elle l'est déjà au niveau A2, et un peu plus pensent qu'elle l'est plutôt à partir du niveau B1 (38%). Il y a 20% des répondants qui pensent que la littérature n'est accessible qu'à partir du niveau B2, ce qui réduit drastiquement ses potentielles utilisations en classe. Cependant, pour l'institution et le corps enseignant, la littérature est accessible dès les premiers niveaux. Pour la coordinatrice pédagogique, il est « important de l'étudier dès les petits niveaux (Annexe 14 : TP 118 B) et elle est accessible « dès le départ » (Annexe 14 : TP 129A). Deux des quatre enseignants répondants pensent aussi que « même depuis le niveau A1, il est possible d'exploiter des ressources littéraires ». Deux autres pensent que le niveau A2 est plus adapté pour commencer à avoir recours à la littérature.

Globalement, les préjugés qui laissent entendre que la littérature est trop difficile et peu accessible en classe de FLE ne sont pas très marqués parmi les acteurs au sein de l'AFMTY, ce qui représente une belle opportunité d'y avoir recours.

ii. Le rapport à la littérature des apprenants et enseignants : une porte ouverte à son utilisation

Malgré l'idée que la ville de Monterrey n'est pas très culturelle et qu'on lit de moins en moins, il semblerait que la plupart des apprenants de l'AFMTY aiment lire en espagnol (84%) et de manière assez intense. Ils et elles lisent une à trois fois par semaine (77%), c'est le cas notamment des participantes aux ateliers d'écriture qui lisent régulièrement. En termes de type de lecture, un grand nombre d'apprenants dit lire principalement des articles sur internet (79%), puis beaucoup de romans (68%), de journaux (44%), des essais (38%) et des contes (36%). Ces taux sont les mêmes à toute petite échelle parmi les apprenantes des ateliers d'écriture. Les apprenants lisent pour avoir plus de culture (63%), pour s'informer (52%), pour se divertir (53%), pour se sentir inspirés (42%) et pour ressentir des émotions (32%). Ces résultats sont intéressants car ils ne correspondent pas vraiment aux thèmes d'intérêt des apprenants et à leur type de lecture. Parmi les thèmes proposés, ceux qui semblent les plus intéressants pour les apprenants sont les thèmes d'actualité (68%), l'Histoire (66%), les informations quotidiennes, la Science-fiction (40%) et le sport (22%). Ce ne sont pas des dévoreurs de fiction mais ils et elles aiment l'évasion que permet la lecture littéraire.

Quand on les interroge sur leur rapport à la lecture en français, on tombe sur des pourcentages similaires. Il y a 77% des répondants qui ont déjà lu en français, majoritairement des adultes des niveaux A2 à B2. À la différence de la lecture en espagnol, les jeunes lisent moins en français pour des raisons diverses. Certains parce qu'ils ne pensent pas avoir le niveau suffisant, ou parce que les livres sont moins accessibles, parce qu'ils n'ont pas le temps et parfois ne savent pas trop pourquoi. Même s'ils lisent moins souvent qu'en espagnol, il y a quand même 12% d'entre eux qui affirment lire tous les jours en français. Les autres se situent entre une fois par semaine à trois fois par mois. Les participantes aux ateliers d'écriture lisent aussi régulièrement voire souvent en français. Ils et elles lisent le même type de texte en français (des articles, des journaux, des contes, des romans) mais pour des raisons légèrement différentes. La grande majorité des lecteurs en français lisent pour améliorer leur niveau de français (84%). Puis, comme pour l'espagnol, les apprenants lisent en français pour avoir plus de culture (46%), pour se divertir (40%) et ensuite pour s'informer (35%). Il y a 82% des répondants qui aiment lire en français et environ deux tiers qui trouvent qu'il est plus facile de comprendre lorsqu'ils lisent que lorsqu'ils écoutent. Ce n'est pas l'opinion de l'une des participantes aux ateliers d'écriture qui lors de l'entretien de fin d'atelier dit : « c'est bien connu que c'est plus difficile parfois que l'oral » (Annexe 13 : TP 116B).

La grande majorité considère qu'il est important de lire en français et ces opinions et pratiques de lecture laissent supposer un terrain favorable à la pratique littéraire dans les classes de FLE. D'ailleurs, globalement, les répondants trouvent qu'il serait intéressant d'étudier des extraits littéraires en classe de français mais particulièrement des chansons (69%), des contes (53%), des romans contemporains (53%) et des romans de la littérature classique (49%). En revanche, l'étude de théâtre, de BD et de poésie est plus controversée car s'il y a environ 30% des répondants qui seraient intéressés, autour de 16% qui ne seraient pas intéressés du tout ! Ces genres littéraires font donc partie de ces genres non neutres qui attirent ou éloignent, c'est une information intéressante à savoir en tant qu'enseignant lorsque l'on veut avoir recours à ce type de genre littéraire.

Par ailleurs, parmi les participantes aux ateliers d'écriture, toutes écrivent en espagnol pour le plaisir de manière assez régulière (des contes, des lettres, un journal) et, si elles sont plutôt à l'aise vis-à-vis de la lecture en français, elles ne le sont pas trop vis-à-vis de l'écriture, et c'est probablement une des raisons pour lesquelles elles ont souhaité participer aux ateliers d'écriture créative.

Le rapport à la lecture-écriture des apprenants de l'AFMTY, que ce soit en espagnol ou en français, semble être un terrain propice à l'inclusion de la littérature dans leurs cours de FLE,

mais qu'en est-il du rapport à la lecture-écriture des enseignants ? Car ce sont eux qui pourront mettre en avant une démarche littéraire dans leurs classes.

Notre population d'enseignant interrogée au sein de l'AFMTY ne peut pas être représentative car seulement quatre enseignants sur trente ont répondu au questionnaire, mais est tout de même une entrée vers le rapport à l'écriture des enseignants. Parmi eux, trois aiment lire des écrits plutôt littéraires comme de la poésie, des romans, des essais et des contes. L'un d'entre eux entretient un rapport particulièrement fort avec la littérature, il lit beaucoup à la fois pour sa culture, mais aussi pour s'échapper, pour s'inspirer, pour sentir des émotions, pour se divertir. Si un des quatre enseignants dit ne pas aimer lire, tous lisent quand même pour s'informer des journaux et des articles sur internet. Cependant, le rapport à la littérature en français est plus balbutiant parmi nos quatre répondants. À la question : « vous vous sentez légitime de proposer des extraits littéraires à vos étudiants ? » (Annexe 9 : Question 40), deux des enseignants sont mitigés. L'un écrit : « Oui mais le problème c'est que la littérature c'est pas un de mes points forts. Il faut que je mobilise des stratégies moi-même pour devenir un meilleur lecteur. » Et une autre écrit : « je n'ai pas étudié la littérature et je ne pense pas que je pourrais répondre aux questions poussées si les étudiants en ont. » Ces réponses laissent entendre un manque de confiance en leurs capacités avec la peur de perdre la face et se retrouver dans une situation inconfortable. Par ailleurs, à la question « vous vous sentez armé pour proposer des extraits littéraires à vos étudiants ? (Question 42 Annexe 9), l'enseignant qui entretient un rapport fort avec la littérature répond que oui car il a fait une licence de philosophie et de théologie, qu'il se sent très curieux et qu'il adore lire mais les trois autres enseignants se situent plutôt du côté du « non ». L'un pas du tout car il ne lit pas, et une autre car elle trouve difficile « de trouver le texte idoine ». Il ne suffirait donc pas d'aimer lire pour proposer des textes littéraires pour certains enseignants qui ont encore cette idée qu'il y a une différence entre l'enseignant de langue et de littérature. C'est pourquoi la position de l'enseignant dans le recours au texte littéraire est centrale.

iii. La position centrale de l'enseignant

Pour la coordinatrice pédagogique, pour que l'inclusion de la littérature dans les cours de FLE soit une réussite, il est nécessaire que l'enseignant soit passionné. Elle dit dans l'entretien en s'incluant : « Si nous [les professeurs] on n'est pas passionnés on n'y arrivera pas » (Annexe 14 : TP 138B). Pour elle, c'est « aux profs de guider les apprenants vers la littérature » (Annexe 14 : TP 116B), « d'aller au cœur des apprenants » (Annexe 14 : TP 138B). Il est vrai que chercher un texte pour correspondre à un besoin communicatif, thématique ou

linguistique est une démarche très différente que proposer un texte parce qu'il nous a touché. Pour la coordinatrice, le texte « doit être un coup de cœur » (Annexe 14 : TP 199B), sinon il sera difficile pour l'enseignant de transmettre tous les aspects intéressants autour du texte. Il est important de ne pas trop dénuder un texte littéraire pour donner à voir toute sa profondeur. En ce sens, il ne serait pas forcément judicieux d'inciter des enseignants à avoir recours aux textes littéraires dans leurs cours s'ils ne le souhaitent pas. Il est parfois difficile d'inclure un texte que l'on a aimé au programme car il doit correspondre en de nombreux points. Comme mentionné dans le cadre théorique, l'étude de texte doit correspondre au niveau, à la thématique, doit s'inscrire dans une progression cohérente et efficace. De même, engager les apprenants dans une activité littéraire de type actionnel nécessite une forte volonté de la part de l'enseignant qui doit être nourrie par un intérêt profond pour le projet et ses résultats car mettre en place un projet actionnel est assez chronophage, comme l'a mentionné l'une des enseignantes en plus du fait qu'il faut le rajouter aux programmes.

L'inclusion de la littérature va donc essentiellement dépendre de l'enseignant et du « profil de l'enseignant » (Annexe 14 TP 138B). Si les professeurs de l'AFMTY sont à priori intéressés par la littérature, ce ne sont que les passionnés qui y ont recours régulièrement. Les apprenants sont d'ailleurs sensibles aux manifestations de la passion de l'enseignant. À la fin du premier atelier d'écriture, une des participantes mentionne mon « amour pour la langue française » qu'elle pouvait « sentir » (Annexe 13 : TP 153B à 155B), et c'est ce qui fait partie des raisons pour lesquelles elle a aimé l'atelier d'écriture.

Dans le cadre des ateliers d'écriture, les apprenantes mentionnent plusieurs fois mon rôle. Premièrement, et même si ce n'était absolument pas mon intention, le fait de m'avoir comme « modèle » était important. Ma participation aux activités d'écriture leur permettait de faire une comparaison réaliste de ce qu'elles « devaient faire » et de ce « qu'on attendait d'elle » (Annexe 13 : TP 133C) même si, dès le départ, j'avais bien précisé que l'objectif n'était pas se comparer mais bien de laisser une place à toutes les interprétations d'une même consigne d'écriture. Solange évoque l'importance de l'admiration : « il faut admirer » (Annexe 13 : TP 168C). Elle préfère avoir quelqu'un qu'elle admire plutôt que quelqu'un qui « n'est pas intéressé » (Annexe 13 : TP 161C). Pour Renée et Solange, c'était bien que je participe (Annexe 13 : TP 129A à 131B) aussi parce qu'elles me voyaient comme une représentante de la francophonie (Annexe 13 : TP 148C : « ça nous fait comprendre comment les français pensent »). Ma participation aux activités d'écriture créative avait plutôt pour objectif premier de réduire cette hiérarchie entre l'enseignant vu comme le détenteur du savoir et apparaître comme une participante, s'essayant à l'écriture au même titre qu'elles. Néanmoins, dans ce

contexte précis, le fait d'avoir un modèle avait un côté rassurant d'une part et représentait un challenge pour les apprenantes. Solange plaisante quand elle dit « quand je me sens intelligente dans la classe ça veut dire que ... (*rires*) » (Annexe 13 : TP 163C) suggérant qu'il arrive qu'elle se soit sentie plus compétente que l'enseignant dans certains niveaux, ce qui ne constitue pas un vecteur de motivation.

La position de l'enseignant est centrale aussi parce que c'est lui qui structure les activités, et les résultats de la récolte des données montrent que si l'atelier d'écriture et l'activité sur les haïkus ont particulièrement plu aux apprenants, c'est parce qu'ils étaient structurés et permettaient une progression cohérente qui aboutissait à la réussite des apprenants. Renée exprime cette idée lorsqu'elle dit lors de l'entretien : « J'ai adoré tout parce que tout a été comme enchaîné enchaîné enchaîné » (Annexe 13 : TP 213B). Pour Renée, la structure de l'atelier a été un moyen de « profiter de la langue française » (Annexe 13 : TP15B à 17B). Lors de l'activité sur les haïkus, les apprenants ont aimé le fait de pouvoir réussir l'objectif d'écriture car il représentait un but atteignable. Dans le questionnaire, une des apprenantes écrit : « Quand on retravaillait le haïku, j'ai aimé ce que tu nous demandais de faire parce que comme c'est une texte tout petit c'était un but atteignable et qui 'a donné beaucoup de satisfaction. » La phase de préparation pour la représentation théâtrale a aussi été déterminante dans la réussite des apprenants, car nous avons passé beaucoup de temps à échanger autour des personnages et à s'entraîner sur le rythme, l'intonation, la prosodie, notamment dans les salles Zoom où les apprenants se retrouvaient avec leur binôme pour réduire le stress potentiel parfois lié au fait de s'exprimer devant un groupe, et réduire le sentiment d'ennui qu'il peut y avoir pendant que d'autres lisent.

L'enseignant a une position centrale également parce qu'il reste le détenteur du savoir, le repère vis-à-vis de la norme dans la langue cible. Ainsi, les participantes à l'atelier d'écriture ont mis en avant l'importance de la correction dans les entretiens. Au début, je n'avais pas vraiment réfléchi à la phase de correction car je voulais me focaliser sur le fond de leurs écrits plus que sur la forme. Or, dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, il est difficile de faire l'impasse sur la forme, et je m'en suis vite rendu compte car il y avait une forte attente des apprenantes à ce niveau-là. Lorsqu'interrogées en début d'atelier sur leurs attentes, toutes font références à une amélioration de leurs compétences linguistiques : « Pour améliorer la grammaire et pour être plus consciente de la structure des phrases en français, » « Pour gagner le vocabulaire, pour la grammaire, » « Pour améliorer mon vocabulaire. » Et en fin d'atelier, Solange confirme l'intérêt de la correction en disant : « tu fais les corrections donc pour nous

ça c'est très important comme ça on peut remarquer les erreurs qu'on fait pour ne pas les refaire » (Annexe 13 : TP 102C à 104C).

Pour toutes les raisons évoquées dans les chapitres précédents, l'AFMTY était un terrain propice à la mise en place d'activités et projets relevant d'une didactique actionnelle de la littérature. Nous verrons dans quelle mesure les activités étudiées s'inscrivaient dans les approches communicatives et la perspective actionnelle au sein de l'AFMTY. Puis, nous verrons ce qui permet de qualifier ces activités de réussies au niveau de l'évolution de l'apprentissage des apprenants et de leur engagement dans les activités.

d. LES RÉUSSITES DES ACTIVITÉS EN LIEN AVEC LA LITTÉRATURE MISES EN PLACE

i. Une approche différente de la langue dans les approches communicatives et la perspective actionnelle

L'on peut considérer que les activités étudiées dans cette recherche relèvent à la fois de l'approche communicative et de la perspective actionnelle. Le niveau A2.4, nous l'avons vu dans l'analyse des programmes, correspond plutôt à une approche communicative de la langue où les apprenants doivent reproduire des situations de communication à l'écrit dans une thématique qui n'est pas vraiment majoritaire au sein des approches communicatives habituellement. Le fait de devoir écrire un conte ne correspond pas vraiment à une pratique sociale de la langue, en revanche, participer à une représentation théâtrale, bien que sans public, est une interaction sociale dans la langue cible. L'activité sur les haïkus, si elle n'équivaut pas à une interprétation forte de la perspective actionnelle, est une pratique scolaire et sociale de la langue où l'on interagit *sur* les textes et où l'on produit un résultat dans l'objectif de l'intégrer à une réalité sociale que représente l'exposition des productions. Par ailleurs, l'atelier d'écriture est en soi une pratique sociale de la langue. Il s'agit d'un projet collectif mêlant différentes actrices qui ont fait évoluer le projet au fur et à mesure de leur participation. Le résultat de ce projet était intimement lié aux participantes et à leur implication, ce pourquoi l'atelier d'écriture relève de la perspective actionnelle.

Si ces activités correspondent à priori aux méthodologies en place à l'Alliance, elles dénotent cependant des autres niveaux et des activités habituellement pratiquées en proposant une approche différente à la langue cible. Les participantes au premier atelier d'écriture estimaient n'avoir jamais étudié de texte littéraire en français (Annexe 13 : TP 51A à 53C et 87A à 89C). Elles mettent en avant une approche plus globale du texte où le cours de langue n'est pas seulement un cours de langue. Elles ont l'impression que dans les autres cours, il y a

une focalisation plus importante sur la grammaire et la syntaxe propres aux différents niveaux présents dans le CECRL : « plus de grammaire » (Annexe 13 : TP 84B) « plus de la structure B1 B2 » (Annexe 13 : TP 86B). C'est aussi le sentiment des apprenants du niveau A2.4 car lorsqu'ils expliquent en quoi ce niveau était différent des autres, certains s'accordent à dire qu'il y avait moins de grammaire et d'explications structurelles et qu'il était plus tourné vers la communication et l'aspect culturel et littéraire (en termes de vocabulaire et de thème). Les participantes de l'atelier, au même titre que les apprenants du niveau A2.4 ont eu le sentiment de faire du français sans y penser. Renée exprime cette idée avec les mots suivants : « c'est vrai que sans être vraiment conscientes on a LU en français des grands écrivains des grands poètes » (Annexe 15 : TP 42C) qui est reprise par certains apprenants du niveau A2.4 qui écrivent qu'il s'agissait d'une « double classe de langue et de littérature ». Claude, lors de l'entretien de fin d'atelier d'écriture a dit :

« j'adore ton style parce que : c'est comme deux ou trois classes à le même temps c'est la classe de français : c'est la classe de littérature : c'est la classe de théâtre et de l'expression orale :: et je crois que c'est vraiment : nutritif ? » (Annexe 15 : TP 13B)

Pour les apprenants, cette approche différente de la langue se caractérise également par une impression d'avoir « pensé en français ». Une des apprenantes du niveau A2.4 explique qu'elle s'est sentie encouragée à « penser en français », ou « penser à la manière de » comme l'exprime Solange lors de l'entretien de fin d'atelier d'écriture (Annexe 13 : TP 68B). Pour Renée, l'atelier d'écriture a permis de « produire différentes pensées en français » (Annexe 13 : TP 46B à 50B) et l'utilisation du verbe « produire » associée à « pensées » est très intéressante car elle suggère un effort de réflexion qui aboutit à de nouvelles idées, augmentant ainsi le pouvoir de réflexion. Les participantes à l'atelier ont d'ailleurs eu le sentiment de faire « des choses nouvelles » (Annexe 13 : TP 197C), elles ont un regard différent sur les textes étudiés par rapport aux autres cours de l'Alliance, considérant que ceux des cours sont d'un « niveau très standard » (Annexe 13 : TP 93C) où « on écrit des choses très clichées » (Annexe 13 : TP 97C). Pour Solange, dans l'atelier : « on est sorties du cliché et ça j'ai adoré aussi on travaille de VRAI » (Annexe 13 : TP 97C) et on a vu « des textes qui sont plus élevés » (Annexe 13 : TP 91C) avec « un langage différent (Annexe 13 : TP 36C). Les textes étudiés dans le niveau A2.4 mais particulièrement dans l'atelier d'écriture étaient très différents car ils étaient variés en termes de forme, de thématique, de niveau de langue, de registre, de type etc. alors que le niveau A2.4 tournait autour du même type de texte : soit des contes, soit du théâtre. Les haïkus, en revanche, représentaient aussi un texte différent de ce que les apprenants avaient pu étudier auparavant. Cette approche différente à la langue française et aux textes authentiques que sont

les textes littéraires constitue une première réussite dans le sens où elle a permis aux apprenants d'acquérir de nouvelles compétences en langue cible, ce qui restait l'objectif principal.

ii. Une augmentation des compétences langagières

Les retours et analyses des données des productions des apprenants ont permis de constater une augmentation des compétences langagières des apprenants. Tout d'abord, les différentes activités ont abouti à de meilleures capacités de compréhension écrite. Comme la coordinatrice l'avait exprimé lors de l'entretien, le recours à la littérature permet « un apprentissage plus profond » (Annexe 14 : TP 116B) où « la compréhension des textes va plus loin » (Annexe 14 : TP 120B) car on trouve un sens plus profond au texte, on comprend « autre chose que seulement la signification des mots » (Annexe 14 : TP 120B). Pour tous les apprenants du niveau A2.4 qui ont répondu au questionnaire, la partie sur le conte a effectivement pu leur permettre « d'améliorer leur capacité de compréhension écrite ». Les participantes au deuxième atelier d'écriture expriment une idée similaire lorsqu'elles disent lors de l'entretien : « tu peux comprendre au profond de la personne qui l'a écrit » (Annexe 15 : TP 74B), « comprendre la profondeur du texte et la stratégie » (Annexe 15 : TP 75A).

Puis, l'analyse des productions des participantes à l'atelier d'écriture montre une évolution dans leurs compétences scripturales. Renée faisait de nombreuses erreurs grammaticales et fautes d'orthographe en début d'atelier, utilisait aussi une syntaxe simple et pas toujours maîtrisés. En revanche, en fin d'atelier, elle a été capable de produire des textes très longs avec très peu d'erreurs. L'amélioration est moins criante pour les autres participantes qui, pour Solange, est liée au fait qu'elle avait déjà un très bon niveau d'écrit, et pour les deux autres participantes, est liée au fait que la prise de risque était moindre que celle que prenait Renée. Cependant, toutes ont écrit des textes de plus en plus longs en réinvestissant le vocabulaire et les expressions abordées pendant les ateliers de manière efficace, comme c'était le cas par exemple de l'expression « c'est pas faux » lors de l'atelier intitulé « des mots pour d'autres » (Annexe 28). Le fait de « discuter des définitions » (Annexe 13 : TP 28C) a été un moyen d'« apprendre [de] nouveaux mots de vocabulaire » (Annexe 13 : TP 32C). Les références au vocabulaire dans les entretiens sont nombreuses : « plus de nouveaux mots » (Annexe 13 : TP 120C), « des nouveaux mots vocabulaires » (Annexe 13 : TP 122C 13) et les apprenants du niveau A2.4 y font aussi référence dans le questionnaire où ils estiment à l'unanimité que la partie sur le conte leur a permis d'enrichir leur vocabulaire.

Les apprenantes de l'atelier ont été capables d'écrire « différents formats de textes » (Annexe 13 : TP 24C et 26C) comme elles le soulignent lors de l'entretien : « on a pu écrire un discours on a pu écrire les poèmes on a pu écrire un autre niveau » (Annexe 15 : TP 42C) et de

mieux structurer leurs écrits grâce à une meilleure structuration de la pensée. Pour Solange et Renée, l'atelier a permis de « savoir organiser ses pensées » (Annexe 13 : TP 22C et 23B) notamment grâce aux phases de discussion qui précédaient les phases d'écriture : « de les exprimer [les pensées] ça m'a aidée beaucoup (Annexe 13 : TP 59C). Claude aussi évoque une « structure pour écrire et pour penser (Annexe 15 : TP 66B) et dit : « Tu nous as donné la manière de structurer un texte alors nous sommes capables d'écrire un texte complet » (Annexe 15 : TP 82B).

L'amélioration des capacités de production écrite est aussi visible au travers du style et de l'atmosphère. Aussi bien les productions écrites des participantes à l'atelier que les haïkus montrent des compétences discursives où différents effets de style reflètent l'intention des autrices et de l'auteur. Les haïkus des apprenants sont très réussis car tous ont respecté la consigne et ont été capables d'écrire avec un certain style. Certains ont mis en avant des assonances comme Ambre (dimanche/enfance) et Audrey (le son [wa]). Ils ont respecté le rythme du haïku et le style syntaxique en faisant des phrases nominales ou avec peu de verbes. Audrey et Théa ont particulièrement réussi cet exercice car leurs phrases sont interchangeables, comme nous l'avons vu pendant la séance. Chaque haïku laisse transparaître une ambiance particulière, on sent que la plupart avait bien compris le cœur de l'atmosphère. Le style et l'atmosphère sont aussi fortement représentés dans les textes des participantes aux ateliers. Certaines des productions des apprenantes lors de l'atelier sont poignantes (Annexe 23 : lettre de Solange à soi-même) ou drôles (Annexe 17 : texte de Solange).

Si l'on s'intéresse aux activités langagières autour de l'oral que sont la compréhension, l'interaction et l'expression, c'est au niveau de l'expression que les apprenants ont le sentiment d'avoir le plus travaillé. Les apprenants du niveau A2.4 évoquent tout de même les capacités de compréhension orale lors du questionnaire de fin en expliquant que le fait que je ne parle qu'en français avait énormément amélioré leur niveau de compréhension à l'oral. Néanmoins, cette explication est plutôt liée à ma pratique de classe qu'au caractère littéraire du niveau A2.4. Si l'interaction orale a été de mon point de vue beaucoup travaillé au travers de nombreuses discussions, elle n'est pas particulièrement mentionnée par les apprenants interrogés. Cependant, l'amélioration des capacités d'expression orale est exprimée par l'une des apprenantes du niveau A2.4 lorsqu'elle dit se sentir bien « quand [elle doit] donner une explication en français (qui n'est pas parfaite) mais qui est beaucoup plus fluide qu'il y a quelques mois ». Cette amélioration était en effet visible dans la prise de parole spontanée lors de la participation en classe mais aussi lors de la représentation théâtrale. Cette dernière constituait une partie de l'évaluation pour la partie expression orale du niveau et j'avais choisi

une pièce mettant en scène deux personnages : une femme bourgeoise et un homme qui a grandi dans la forêt. Bien qu'il n'y avait que deux personnages à mettre en scène et sept apprenants, j'ai tout de même choisi cette pièce car elle était assez longue pour que tout le monde puisse en interpréter une partie, et surtout parce qu'elle était très intéressante en termes discursifs et en possibilités de mise en scène et de jeu. En effet, l'un des personnages étant un « homme sauvage », il avait une manière de parler « simplifiée » : il ne conjuguait pas ses verbes et utilisait des pronoms toniques pour indiquer de qui il parlait. Lors de la représentation, une des apprenantes a transformé sa voix pour correspondre à celle d'un homme des cavernes. Tous ont fait un effort sur l'intonation en fonction de ce qui avait été dit lors de la phase de préparation et avaient donc une qualité d'expression importante.

Le recours à la littérature est aussi un moyen de « faire de l'interculturel » (Annexe 14 : TP 193B) comme l'a exprimé la coordinatrice pédagogique. La pièce de théâtre par exemple était intéressante d'un point de vue socioculturel pour montrer comment était représentée la manière de parler d'une personne considérée comme non éduquée. La dernière phrase de la pièce revenait sur cette stigmatisation car l'homme sauvage s'avérait être « plus éduqué » que la famille de la femme bourgeoise, ce qui constituait un contre-pied intéressant. Pour cinq des six apprenants du niveau A2.4 qui ont répondu au questionnaire, ce niveau leur a permis d'enrichir leur culture littéraire.

Toutes ces compétences ont été travaillées et améliorées dans le cadre de l'utilisation de la littérature au sein des approches communicatives et de la perspective actionnelle. Il semblerait que la littérature dans ce contexte précis ait effectivement été pertinente dans le sens où elle permettait d'atteindre les objectifs des apprenants, à savoir améliorer leur niveau de langue. Dans cette recherche, on se questionnait également sur le niveau d'engagement favorisé ou pas par le recours à la littérature. Dans la partie suivante, nous tâcherons de montrer dans quelle mesure les différentes activités ont en effet abouti à une forte implication personnelle de la part des apprenantes et de l'apprenant.

iii. Un fort engagement de la part des apprenants

Tout d'abord, au niveau de la fréquentation à la fois des classes « standards » et de l'atelier, on note une légère différence. Il n'y a eu aucune absence lors du premier atelier d'écriture, et deux absences lors du deuxième. Cependant, les absences étaient toujours signifiées et ont abouti au déplacement de l'avant dernier atelier, à la demande des participantes. Il est vrai que nous étions peu nombreuses et qu'une absence aurait été impliquante pour les interactions. Il y avait peu de retards et chaque atelier débutait par une discussion sur notre vie

personnelle ou des questions de langue. Les participantes étaient donc plutôt engagées dans l'atelier et auprès de moi. Dans les cours du niveau A2.4 et A2.5, il y avait beaucoup de retards et d'absences (environ 5 absences par semaine sur 7 apprenants pour le A2.4 et 11 absences par semaine sur 8 apprenants pour le A2.5) qui n'étaient quasiment jamais annoncés ou expliqués, à l'exception de deux apprenantes. Il y avait un peu plus d'absences dans le niveau A2.5 mais le changement d'apprenants ne permet pas vraiment de considérer cette différence comme significative dans le niveau d'implication des apprenants. De plus, le fait que le niveau A2.5 arrivait juste avant les vacances d'été peut être une autre explication au plus grand nombre d'absences. Malgré cette fréquentation pas toujours assidue, les apprenants constataient avec étonnement que le temps du cours était déjà terminé. Ils préféraient terminer les activités et dépasser l'heure prévue plutôt que de reporter au lendemain. Les participantes à l'atelier d'écriture étaient également toujours surprises de voir les deux heures se terminer. Nous discutons toujours à la fin de l'atelier, parfois plus de dix minutes, soit sur un point de langue, soit sur des questions socioculturelles ou sur nos vies personnelles.

En outre, l'engagement des apprenants était perceptible au travers de la cohésion de groupe et de leur attitude positive. D'abord, que ce soit dans les niveaux A2.4, A2.5 et l'atelier, les apprenants étaient volontaires pour participer et montraient une attitude énergique. Il y avait une légère différence de participation parmi les apprenants dans le niveau A2.5 car les « nouveaux apprenants » osaient moins s'exprimer spontanément que ceux qui étaient là au niveau précédent. Pendant la séance sur les haïkus, les apprenants étaient particulièrement attentifs et volontaires pour participer, notamment pendant les entraînements sur le rythme (comptage des syllabes, virelangues, prosodie). Pendant les ateliers d'écriture, une des participantes du deuxième atelier était plus en retrait que les autres et prenait la parole moins spontanément, peut-être parce qu'elle ne me connaissait pas, à la différence des trois autres. Il lui a fallu plus de temps pour se sentir à l'aise, mais c'est elle qui a dit pendant l'entretien de fin qu'elle aurait aimé que l'atelier dure plus longtemps. Au-delà de la prise de parole spontanée, les apprenants ont aussi eu des actes particulièrement spontanés comme lorsque Claude pendant l'atelier d'écriture intitulé « des mots pour d'autres » (Annexe 28 : Atelier 2.5) a proposé de transformer la consigne d'écriture. À l'origine, elles devaient écrire un dialogue et changer un certain nombre de mots de manière individuelle. Finalement, Claude a proposé qu'elles échangent leur dialogue une fois rédigé pour que l'autre participante transforme des mots. Cette proposition à laquelle je n'avais pas pensé a apporté une vraie plus value à l'activité. Cela montre l'importance du groupe et l'importance de faire de la place à la parole de chacun pour mutualiser les idées et créer une dynamique plus intéressante. La cohésion dans les

différents cours et ateliers a permis un climat de confiance dans lequel les apprenants se sentaient à l'aise pour s'exprimer. Ce climat de confiance se traduisait par une bonne entente entre les participants et une attitude positive les uns envers les autres. Pendant les ateliers d'écritures, les apprenantes se félicitaient pour leurs écrits et s'écoutaient toujours avec attention. Pendant la représentation théâtrale, les apprenants étaient à l'écoute les uns des autres et réagissaient au jeu en riant lorsque l'un utilisait une intonation pour faire rire. À la différence de nombreuses autres activités d'expression orale, la distribution des rôles les a obligés à rester concentrés et alerte pour ne pas rater leur passage. Parfois un peu stressés avant de s'être exprimés, on sentait leur corps se détendre une fois leur rôle terminé mais ils ne se désintéressaient pas pour autant et observaient les autres de manière active. À la fin de la représentation, quatre apprenants sur six ont applaudi et tous avaient le sourire aux lèvres, c'était un instant très agréable pour tout le monde. Les sourires et les mimiques qui témoignent d'une certaine satisfaction étaient aussi présents lors de l'utilisation d'expressions (familiales ou non) et d'une écriture moins standard et plus marquée culturellement. Par exemple, les participantes au premier atelier ont manifesté beaucoup d'intérêt et de plaisir lors de l'atelier intitulé « Retrouvailles » car nous avons fait tout un travail sur l'accent et les expressions marseillaises qu'elles ont aimé réutiliser dans leurs productions. L'implication des apprenants est donc étroitement liée à l'apparition d'émotions positives, comme l'explique Christine Barré de Miniac.

La coordinatrice pédagogique disait dans l'entretien que l'étude de textes littéraires : « ça calme » (Annexe 14 : TP 116B) et que « ça donne une importance à la langue et sa beauté, pas juste le message » (Annexe 14 : TP 179B). Les activités autour de la littérature engendrent en effet un certain nombre d'émotions et de réactions positives, comme en témoignent les retours des participantes aux ateliers d'écriture. Elles affirment toutes avoir « adoré » ou « aimé » (Annexe 13 : TP 193C et 197C ; Annexe 15 : TP 66B) tous les ateliers pour différentes raisons. Certaines ont aimé « la variété » (Annexe 13 : TP 12C ; Annexe 15 : TP 35D) et le fait que les thématiques changeaient (Annexe 15 : TP 37D). C'est aussi l'effort cognitif important ressenti par les apprenantes des ateliers qui leur a plu. C'est ce que l'on pourrait appeler le maintien dans la Zone Proximale de Développement car elles ont le sentiment d'avoir « forcé [leur] cerveau » (Annexe 13 : TP 44B et 46B) qui était « obligé à travailler » (Annexe 13 : TP 169B). Pour elles, il fallait que l'étape d'écriture représente un challenge : « que ce soit un défi pour toi » (Annexe 13 : TP 172C) tout en étant accessible. Par exemple, Ginette a beaucoup aimé le dernier atelier d'écriture car il les a « poussées à se mettre à la place de quelqu'un d'autre » (Annexe 15 : TP 64D) et cet effort cognitif important lui a paru intéressant et nouveau.

Le terme « intéressant » est relevé plusieurs fois dans le discours des participantes à l'atelier et sélectionné par la plupart des apprenants du niveau A2.4 pour qualifier les activités autour de la littérature (conte, théâtre, haïkus). Pour une des apprenantes, la partie sur le conte lui a permis d'être « maintenue intéressée » car elle trouve qu'il est toujours intéressant de connaître la littérature d'autres pays. Une autre émotion positive est celle de l'amusement. Les activités littéraires ont été perçues comme divertissantes par la majorité des apprenants du niveau A2.4. Dans les ateliers d'écriture, il y avait souvent des rires en réaction aux différents textes ou aux jeux d'écriture. Ainsi, les mots « drôle » et « amusant » sont prononcés plusieurs fois lors des entretiens de fin pour qualifier l'atelier (Annexe 13 : TP 8C et 40B ; Annexe 15 : TP 66B). Cet aspect amusant était aussi particulièrement présent lors de la représentation théâtrale et des activités de préparation à l'écriture des haïkus. Le sentiment de bien-être relatif à l'état de *flow* évoqué par Chritine Barré de Miniac est visible par les mots « heureuse » (Annexe 13 : TP 19B) « très contente » (Annexe 13 : TP 195C et 196B) prononcés par les apprenantes à la fin du premier atelier d'écriture. Quand je leur ai posé la question « êtes-vous contentes d'avoir participé aux ateliers d'écriture ? », les apprenantes du deuxième atelier répondent d'un franc « oui » (Annexe 15 : TP 12B). Quand j'ai demandé aux apprenants de me raconter un moment du cours A2.4 où ils se sont sentis bien, quatre personnes mentionnent les haïkus (« en créant des haïkus », « Je me suis sentie bien à toutes les classes mais j'ai beaucoup aimé les exercices de préparation pour les haïkus ») et l'une d'entre elles a qualifié l'activité de relaxante, ce qui suggère un certain niveau de bien-être. La plupart des apprenants du niveau A2.4 ont trouvé les activités liées à la littérature drôles, intéressantes et stimulantes. Le terme « motivant » (Annexe 13 : TP 137C) est aussi employé par l'une des participantes au premier atelier d'écriture. L'une des émotions qui ressort le plus des ateliers d'écriture est celle de la surprise. Ce terme revient environ sept fois dans les deux entretiens de fin d'atelier. Solange dit qu'elle ne « s'attendait pas que tout soit préparé » (Annexe 13 : TP 39C), ce qui est tout aussi surprenant. Ginette laisse entendre que l'atelier a dépassé ses attentes (Annexe 15 : TP 22A et 23D). Cet étonnement est lié au fait qu'elles ne savaient pas vraiment à quoi s'attendre et ne s'attendaient à rien de particulier : « je viens ici avec *zero expectations* parce qu'on essaie juste d'apprendre quelque chose en français » (Annexe 13 : TP 195C). Elles ont été surprises à la fois de l'atelier et d'elles-mêmes. Au sujet des poèmes, ses ateliers préférés, Renée dit : « Une chose que je suis surprise de moi-même parce que je dis oh c'est possible et dans une autre langue qui n'est pas la mienne » (Annexe 13 : TP 205B à 209B). Ce sentiment est un vecteur de motivation et participe à l'engagement des apprenantes car éveille la curiosité.

Par ailleurs, cette implication personnelle des apprenants était aussi visible au travers des efforts fournis durant les différentes activités. Par exemple, lors de la représentation théâtrale, j'ai été impressionnée par l'engagement personnel de chacun pour le déguisement et le maquillage. Même si je leur avais demandé de se déguiser, je ne pensais pas qu'il y aurait de tels efforts mis en œuvre. Deux apprenantes avec le rôle de Gruu (l'homme sauvage) s'étaient maquillé le visage pour donner l'effet de traces de boue, et avaient mis une tenue qui ressemblait à de la peau de bête et s'étaient toute décoiffées. La troisième avait imprimé et découpé une image d'homme préhistorique qu'elle articulait devant la caméra lors de son passage. Deux apprenantes avec le rôle de la femme bourgeoise étaient maquillées avec du rouge à lèvres rouge, du mascara, des vêtements apprêtés. L'une avait même mis un chapeau et fait un chignon très élégant. Je précise qu'elles portaient ce maquillage et ces coiffures spécifiquement pour le rôle. L'apprenant qui jouait la femme bourgeoise s'était renversé un T-shirt sur la tête pour faire l'effet d'une longue chevelure blonde. Tous avaient changé leur fond d'écran sur Zoom et avaient mis l'image d'une forêt pour qu'on se sente vraiment comme dans la pièce de théâtre. Dans l'apprentissage du texte aussi, certains apprenants avaient appris leur passage par cœur, ce qui constituait un effort important car cela montrait qu'ils avaient passé du temps pour apprendre leur rôle dans un laps de temps très court, d'autant plus qu'il est plus facile de lire sans le prétendre devant un écran d'ordinateur. J'ai salué cet effort, qui, en plus, constituait un « risque » de se tromper dans un contexte d'évaluation. Les efforts fournis dans l'atelier d'écriture sont plutôt visibles à travers les textes. Il est arrivé deux fois que nous n'ayons pas le temps d'écrire lors de l'atelier, ainsi, pour le discours de l'avant-dernier atelier par exemple, les apprenantes ont écrit chez elles et nous avons lu les productions la fois d'après. Elles avaient investi beaucoup de temps dans ces productions ce qui a abouti à un rendu très impressionnant en termes de longueur, de qualité d'écriture, de réinvestissement et d'implication personnelle.

Enfin, ce qui témoigne de l'engagement important des apprenants dans les différentes activités, c'est l'émergence d'un « je. » Comme l'a exprimée Claude à la fin du dernier atelier, « tout ce que nous écrivons, c'est une part de nous » (Annexe 15 : TP 5B) et un certain nombre de personnes ont donné à voir une partie d'elles lors de la réalisation des activités en lien avec la littérature. Dans la représentation théâtrale, certains se sont dévoilés avec un jeu d'acteur très convaincant et une capacité d'interprétation étonnante. Dans les ateliers d'écriture, Solange a mis du temps à aborder des thématiques plus personnelles mais a fini par écrire sur des aspects plus intimes de sa vie car elle s'est sentie assez à l'aise pour nous en faire part, et le résultat était très touchant (Annexe 18 et Annexe 23 : textes de Solange). À l'inverse, Renée a eu dès le départ une signature bien à elle. Elle n'hésitait pas à transformer la consigne, s'appropriier le

thème et dévoiler des aspects de sa vie personnelle, comme c'était le cas lors de l'atelier « je vide mon sac » lorsqu'elle s'adresse à ses filles (Annexe 18). Si Ginette a particulièrement aimé l'atelier qui les incitait à prendre la place et les pensées d'un ou d'une méchante, c'est parce qu'il les a poussées « à exprimer quelque chose qui existe en nous mais que l'on n'exprime jamais » (Annexe 15 : TP 64D). Elle se sentait assez en confiance pour dévoiler une partie d'elle-même d'habitude occultée tout comme dans la rédaction de son discours, où elle expose un point de vue controversé sur le thème de la parentalité dans la société mexicaine qui reste assez conservatrice à Monterrey. Claude aussi, dans l'écriture de son discours lors de l'avant dernier atelier d'écriture (Annexe 29) et au travers de ses haïkus révèle ses opinions politiques. Dans les haïkus, certains ne se sont pas trop éloignés du thème de la nature mais d'autres au contraire se sont réapproprié la consigne (comme Ambre avec la cuisine, Louise avec les couleurs ou Sigrid avec le combat) de manière très réussie. Leur implication personnelle se remarque aussi par l'utilisation du « je » comme Ambre dans la phrase « je me souviens », qui fait en plus référence à des souvenirs personnels. Ces petits bouts de soi que l'on laisse à voir aux autres renforce le sentiment de cohésion et permet aux uns et aux autres de se connaître mieux, de se connaître vraiment.

Ainsi, les pratiques sociales en lien avec la littérature semblent être pertinentes dans les classes de FLE dans la mesure où elles engagent les apprenants dans leur apprentissage aboutissant à une augmentation des compétences langagières mais aussi interpersonnelles. Cependant, l'expérimentation menée ne permet pas d'avoir une réponse aussi tranchée et possède un certain nombre de limites que nous expliciterons dans le chapitre suivant.

9. CHAPITRE 9 : PERSPECTIVES ET AMÉLIORATIONS

a. RÉUSSITE RELATIVE DES ACTIVITÉS

i. Un vrai gain de confiance dans leurs capacités ?

Un des critères de réussite des activités expérimentées relevait de la confiance des apprenants dans leurs capacités, de *l'empowerment*. Il semblerait que la majorité des apprenants du niveau A2.4 avait le sentiment d'avoir une meilleure confiance dans leurs capacités à la fois à lire en français, écrire en français et parler en français à la fin du niveau A2.4. En revanche, lorsqu'interrogés à la fin de la représentation théâtrale pour donner leurs impressions, deux apprenantes ont avoué s'être senties un peu stressées, ce qui peut traduire une forme de manque de confiance, et qui a abouti à l'oubli de certains passages. L'état d'angoisse provoqué par le caractère évaluatif de l'interprétation a été défavorable à un sentiment de confiance dans leurs capacités, alors qu'elles étaient entièrement préparées et compétentes pour réussir l'exercice.

Leurs réactions laissent penser que, si une représentation théâtrale sans public peut mettre les apprenantes dans une situation inconfortable, alors la présence d'un public serait encore plus inconfortable et pourrait mettre en péril leur confiance en eux et elles.

Par ailleurs, s'il régnait un climat de confiance dans les ateliers d'écriture qui permettait aux participantes d'écrire sur des thématiques personnelles, de prendre des risques par rapport à la consigne et de faire de l'humour, il n'y a pas eu une hausse de confiance exponentielle dans leurs capacités à écrire. En effet, lors de l'entretien à la fin du premier atelier, lorsque j'ai demandé aux deux participantes si l'atelier leur avait permis de gagner en confiance, elles ont répondu un timide « hm mm » (Annexe 13 : TP 77A à 78B). Renée a dit qu'elle « [savait] qu'elle [avait] amélioré son écriture » (Annexe 13 : TP 42B) mais a ajouté le quantifieur « un petit peu » qui laisse entendre qu'elle ne se sent toujours pas très à l'aise avec le fait d'écrire en français. Toutes les apprenantes ont mis en avant ce qu'elles ne savaient pas faire au lieu de mettre en avant ce qu'elles ont pu faire et peuvent faire aujourd'hui, comme quand Renée a dit : « je n'ai pas la maîtrise de parler ou d'écrire » (Annexe 13 : TP 19B) « je sais que je fais des erreurs » (Annexe 13 : TP 42B) et « je devrais faire plus d'ateliers » (Annexe 13 : TP 106B) ou quand Solange a dit : « Je suis consciente qu'il faut améliorer » (Annexe 13 : TP 122C). Claude, à son tour, a exprimé son manque de confiance quand elle a dit ne pas avoir le vocabulaire nécessaire mais qu'elle a pu écrire avec l'aide du dictionnaire (Annexe 15 : TP 80B). À n'importe quel niveau de langue il peut être intéressant de travailler avec un dictionnaire pour enrichir son texte et, au regard des progrès importants que Claude a fait, je m'attendais à ce qu'elle se valorise un peu plus. Je me suis demandé si ma participation à l'atelier n'a pas été en défaveur de la confiance en elles des participantes lorsque Solange a comparé nos manières d'écrire en disant : « Je me sens un peu comme une enfant et toi une adulte tu vois ? » (Annexe 13 : TP 127C). Si ce commentaire a été dit avec humour, il sous-entend quand même une hiérarchie entre nos productions, et peut être un vecteur de dévalorisation. L'objectif de l'atelier était, entre autres, de dédramatiser l'écrit et leur montrer que la qualité d'un texte ne réside pas forcément dans la propreté de la syntaxe et la variété du vocabulaire, mais aussi dans l'âme qui s'en dégage.

ii. La littérature n'a pas fait l'unanimité au sein des apprenants du niveau A2.4

Les réponses au questionnaire du niveau A2.4 ont permis de se rendre compte que les activités autour de la littérature sont emprises d'opinions marquées. Le recours à la littérature en classe de FLE n'est pas neutre, il est donc difficile d'obtenir l'approbation et la satisfaction

de tous les apprenants. Ainsi, parmi les différentes parties du cours A2.4, la partie sur les contes, le théâtre et les haïkus sont les seules qui ont été associées à des adjectifs négatifs (ennuyeux, pas intéressant, pas stimulant) par un des apprenants. Mais, avec les jeux, ce sont aussi les parties qui ont compté le plus d'adeptes, particulièrement la séance sur les haïkus, qui a été celle le plus souvent citée par les apprenants. Cet écart d'intérêt parmi les apprenants n'est pas évident à gérer pour l'enseignant qui doit parfois opérer des choix en essayant de quand même permettre à tous les apprenants de s'épanouir dans les pratiques de classe. Car cette opinion assez tranchée peut aboutir à une insatisfaction qui peut avoir un impact sur la motivation et le parcours d'apprentissage de l'apprenant. L'apprenante qui apprenait le français pour des raisons professionnelles a voulu prendre des cours particuliers après le niveau A2.4 et à la question : « Avez-vous appris autant dans ce niveau que dans les autres niveaux ? » elle a sélectionné l'option « pas d'accord ». Plusieurs facteurs peuvent expliquer sa décision et sa réponse, il est donc difficile de savoir s'il s'agit particulièrement de l'aspect littéraire du programme qui ne lui aurait pas permis de progresser, ou mon enseignement, ou son investissement peut-être moindre que dans d'autres niveaux. Même si cinq sixièmes des apprenants sont satisfaits de leur apprentissage, le sixième restant serait un nombre plus élevé sur une population plus grande. L'intérêt des activités en lien avec la littérature ne l'était donc pas pour tout le monde.

iii. Avoir recours à la littérature engage-t-il plus les apprenants que d'autres pratiques de classe ?

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les différentes activités en lien avec la littérature ont permis un fort engagement de la part des apprenants. Cependant, cet engagement était-il plus élevé que dans d'autres activités qui n'étaient pas en lien avec la littérature ? En effet, le niveau A2.5 m'a permis de réaliser une comparaison dans le niveau d'engagement des apprenants et la différence n'est pas significative. Le taux de fréquentation, d'abord, était équivalent entre le niveau A2.4 et A2.5. Il a semblé que ce sont les activités en interaction qui aient été particulièrement engageantes pour les apprenants. Par exemple, les improvisations de dialogues ou les réactions à des supports vidéos, chanson ou expressions favorisaient une attitude volontaire, énergique et des expressions du visage positives. Les activités qui ont suscité le plus d'engagement ont été, d'abord, la création d'invitations formelles pour des événements inventés par les apprenants mais basés sur des exemples authentiques. Cette séance a abouti à la création d'une invitation au restaurant réelle et spontanée qui m'a été adressée par e-mail par six des apprenantes du niveau A2.5. Le fait de réutiliser et prendre action dans la vie sociale réelle témoigne de l'importance de la perspective

actionnelle et du besoin pour les apprenants de sentir qu'ils agissent dans la langue cible. Puis, la deuxième activité qui a généré une grande motivation et beaucoup d'implication de la part des apprenantes a été l'organisation d'une sortie au cinéma (fictive mais simulée à l'aide de sites internet réels) entre amies. Pour cela, nous avons créé plusieurs groupes sur l'application Whatsapp sur lesquels les apprenantes échangeaient à plusieurs. Elles ont réinvesti énormément de vocabulaire, notamment des expressions du registre familier. Elles faisaient des blagues comme elles l'auraient fait à des amis et étaient particulièrement enthousiastes au cours de l'activité. À la fin de la simulation, une des apprenantes a dit avoir été surprise de tout ce qu'elle pouvait écrire, qu'elle ne s'imaginait pas « pouvoir écrire tout ça ! », ce qui témoigne d'un vrai *empowerment*.

Les approches communicatives et la perspective actionnelle semblent donc être de grands vecteurs de motivation et d'engagement pour les apprenants lorsqu'ils voient le résultat de leur apprentissage et se sentent capables de faire, d'agir, de communiquer dans la langue cible. Il paraît alors important de maintenir ce lien avec la réalité concrète des apprenants.

iv. La maigre fréquentation de l'atelier

En outre, l'atelier d'écriture créative a très bien fonctionné pour ses participantes, mais qui n'étaient qu'un nombre dérisoire par rapport au nombre total d'apprenants de l'Alliance et au potentiel d'inscriptions qu'il y avait. Malgré toute la communication qui a été faite en amont de l'atelier et l'intérêt que les apprenants disent avoir pour la littérature dans le questionnaire général, on aurait pu s'attendre à plus que deux ou trois participantes. Les ateliers de conversation par exemple, même s'ils n'étaient que six, avaient plus d'inscrits. On peut se questionner sur les raisons du peu de fréquentation : est-ce à cause d'une mauvaise communication ? Est-ce à cause de l'horaire ? Est-ce à cause du caractère nouveau de l'atelier ? Est-ce à cause du prix de l'atelier ? Est-ce parce que les apprenants préfèrent prendre des cours standards qui correspondent à des niveaux bien définis ? Est-ce à cause des objectifs mentionnés dans le programme ? Il est difficile d'isoler les différents facteurs de choix de s'engager dans un projet d'apprentissage. Solange nous donne un élément de réponse car bien qu'elle ait été très satisfaite du premier atelier, elle n'a pas souhaité se réinscrire pour le deuxième car, se préparant pour aller faire ses études en France de manière imminente, elle souhaitait avoir des cours particuliers pour travailler des points spécifiques à l'oral. Elle a préféré octroyer son budget pour l'apprentissage du français à des cours particuliers plutôt qu'à l'atelier d'écriture. Dès que l'apprentissage du français relève du besoin d'utiliser la langue,

soit dans le contexte professionnel, soit dans un contexte francophone, l'aspect littéraire devient immédiatement secondaire.

Toutes ces observations ne ternissent pas le niveau d'engagement qu'ont permis les activités en lien avec la littérature lors de cette expérimentation mais permet de les mettre en perspective avec d'autres activités engageantes auprès des apprenants.

b. INSCRIPTION RELATIVE DANS LES APPROCHES COMMUNICATIVES ET LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

i. Activités « annexes »

Une autre des limites de cette expérimentation est le caractère relatif de l'inscription dans les approches communicatives et la perspective actionnelle des activités évaluées. Si les activités décrites, que ce soient les haïkus, la représentation théâtrale et les ateliers d'écriture sont en soi des activités relevant de la perspective actionnelle et des approches communicatives, elles ne se sont pas mêlées aux objectifs actionnel et communicatif globaux fixés par l'Alliance Française de Monterrey.

Le niveau A2.4 était un niveau qui ne s'inscrivait pas vraiment dans une progression linéaire de la catégorie des A2 mais qui était plutôt un prétexte pour retravailler des temps verbaux. Le conte et le théâtre n'étaient peut-être pas le domaine littéraire le plus adapté pour employer de l'imparfait et, surtout, du passé composé. En effet, les contes sont souvent écrits à l'imparfait et au passé simple, et les pièces de théâtre sont souvent écrites au présent de l'indicatif. Non seulement le prétexte linguistique à la confection d'un programme ne correspond pas à une approche communicative ou actionnelle de la langue, mais la thématique et les types de texte choisis n'étaient pas tout à fait adaptés à l'objectif linguistique. Le recours à la littérature n'était donc pas entièrement pertinent dans la façon dont il a été présenté.

Puis, les haïkus, qui faisaient partie des activités « annexes » en lien avec un événement culturel ponctuel : le mois de la poésie, étaient proposés aux enseignants comme une activité en plus à réaliser avec les apprenants, qui ne s'intégrait pas aux différents programmes. La partie actionnelle de l'activité, à savoir l'exposition, n'a pas été mise en avant par la coordination suffisamment en avance pour engager les apprenants. Par ailleurs, comme un certain nombre de cours avait lieu en ligne, comme c'était le cas du A2.4 que j'animais, les apprenants ne se sentaient pas vraiment concernés par l'exposition dans la mesure où ils ne se rendraient pas sur place le samedi où nous avons organisé le vernissage de l'exposition.

Enfin, l'atelier d'écriture se différenciait des autres cours, dans son appellation déjà, puis dans ses objectifs et ses thématiques. Il constituait un cours « optionnel », une sorte

d'ouverture qui ne s'intégrait pas aux programmes de l'AFMTY mais qui était une ouverture vers une approche différente de la langue par rapport aux cours « standards ».

Les activités ne faisaient donc pas vraiment partie intégrante de l'approche communicative et de la perspective actionnelle à l'AFMTY, elles se tenaient plutôt en périphérie, en plus, en option.

ii. Réellement intégrer la littérature au programme

Il serait intéressant de proposer des programmes qui intègrent des pratiques en lien avec la littérature selon les thématiques et les objectifs langagiers. Par exemple, il aurait été intéressant de retravailler le programme du niveau A2.4 pour qu'il soit plus communicatif, plus actionnel et que les ressources soient adaptées aux différents objectifs. Le programme tel qu'il est représente plutôt un obstacle pour les enseignants qui ne savent pas par quel bout le prendre et comment l'adapter. Comme le recours à la littérature ne peut se faire qu'avec l'engagement de l'enseignant, il est important de le mettre dans une situation confortable avec un programme qui donne des objectifs clairs, des ressources et des exemples d'activités adaptables.

Il serait également intéressant de mettre en place un projet actionnel en lien avec la littérature comme la rédaction d'un journal de classe ou d'un journal de l'Alliance avec différents groupes de l'AFMTY ou des échanges avec les groupes en interne et les classes en externe par le biais de lettres, de poèmes ou de chanson. De telles activités permettraient d'évaluer le succès d'une démarche actionnelle de la littérature auprès de différents publics et dans un contexte similaire. De plus, elles seraient un bon moyen d'intégrer de l'interculturel. En effet, les origines diverses parmi les enseignants et le contexte hétéroglotte permettent de s'appuyer sur les influences diverses des cultures locales et étrangères représentées pour enrichir les échanges, et représentent un potentiel à exploiter.

c. LIMITES DE L'EXPÉRIMENTATION

i. L'engagement dans l'atelier d'écriture, un biais de départ ?

Malgré tous les éléments de réponse apportés à notre question de recherche, certains aspects de l'expérimentation peuvent être remis en question.

Tout d'abord, on peut se questionner sur le caractère biaisé d'évaluer la dimension engageante d'un atelier qui, de fait, est optionnel. En effet, si les participantes ont voulu s'inscrire à l'atelier d'écriture, c'est probablement parce qu'elles avaient un intérêt certain pour la littérature et l'écriture. Même si elles ont affirmé n'attendre rien de particulier de l'atelier

dans l'entretien final, à part peut-être écrire, toutes avaient forcément trouvé un intérêt dans les objectifs énoncés. Ainsi, l'engagement et la motivation tenaient déjà dans le fait même de participer à l'atelier. Cet engagement était particulièrement fort pour une des apprenantes qui a choisi de s'inscrire alors qu'elle suivait déjà des cours de français quatre soirs par semaine. Elle dédiait donc six heures par semaine à l'apprentissage du français, majoritairement pour son enrichissement personnel. Les participantes avaient donc déjà une motivation très forte envers l'apprentissage du français.

Les ateliers étaient donc engageants pour les participantes mais ne l'ont pas vraiment été pour ceux qui n'étaient pas déjà sensibles au versant littéraire de l'apprentissage de la langue.

ii. Une comparaison déséquilibrée entre les niveaux A2.4 et A2.5

La comparaison entre les niveaux A2.4 et A2.5 était intéressante, mais de nombreux facteurs empêchent la certitude des interprétations. Tout d'abord, le groupe observé n'était pas tout à fait le même. Il y a deux personnes qui ont quitté le groupe à la fin du niveau A2.4 et trois personnes qui ont intégré le groupe au niveau A2.5. Dans un groupe de cette taille, ces changements sont tout de même significatifs et peuvent largement modifier la dynamique du groupe. Il est donc difficile de comparer strictement l'engagement des apprenants sachant que certaines apprenantes se connaissaient et se suivaient depuis plusieurs niveaux et que d'autres se découvraient. Puis, le niveau A2.5 était à un moment de l'année où la fréquentation des cours était ralentie. Certains apprenants-étudiants avaient des examens à passer et étaient moins disponibles pour leur cours de français. Certains parents étaient aussi moins disponibles avec les événements scolaires organisés par les établissements de leurs enfants. Enfin, certains étaient déjà dans la planification de leurs vacances, voire étaient déjà partis. Ce moment un peu particulier de l'année s'est ressenti dans l'implication des apprenants, notamment en termes de retards et d'absences.

De plus il aurait fallu distribuer un questionnaire similaire à celui diffusé en fin de niveau A2.4 aux apprenants. Ce questionnaire aurait permis de faire une comparaison directe entre les impressions au sortir du niveau qui avait recours au littéraire et celui qui se basait sur une perspective actionnelle. Nous aurions pu comparer les réponses des apprenantes qui ont suivi les deux niveaux l'un après l'autre.

iii. Récolte et analyse des données

De nombreuses données ont été récoltées pour l'évaluation des activités mises en place, certaines avec difficultés, qui doivent être manipulées et interprétées avec prudence. En effet, il était difficile d'être à la fois actrice en animant le cours et observatrice. Lors de mes premières notes d'observation, je n'avais pas encore mis en place des critères d'observation précis qui me permettaient d'avoir le même type d'informations au sujet des niveaux A2.4 et de l'atelier d'écriture. Mes notes éparpillées ne relevaient pas au départ d'une méthode de récolte de données suffisamment précise. Cela s'explique aussi par le fait que je n'ai su qu'au commencement du troisième bimestre qu'on m'attribuait le même groupe, l'idée d'une comparaison entre les niveaux ne m'est venue qu'à ce moment-là, et c'est à cet instant que j'ai entrepris d'organiser mes observations.

Par ailleurs, les réponses aux questionnaires généraux des enseignants et des apprenants relèvent des discours sur les pratiques et non des pratiques elles-mêmes. C'est peut-être ce qui explique le décalage entre l'engouement, l'intérêt pour le recours à la littérature dans le discours et la maigre place qui lui est faite par l'enseignement et l'institution, et possiblement, le peu d'inscriptions aux ateliers d'écriture. Il est plus viable de pouvoir observer des pratiques que de questionner à leur sujet, bien que ces réponses donnent tout de même des pistes de réflexion et des éléments de réponse.

Enfin, une dernière difficulté tenait dans la complexité d'évaluer des productions de type créatif. Il n'était pas aisé de déterminer la progression des apprenantes au sein de l'atelier dans la mesure où les consignes d'écriture étaient toutes différentes les unes des autres. Les thématiques abordées également pouvaient être plus ou moins intéressantes et inspirantes pour les apprenantes, et ces différences pouvaient influencer leurs productions sans pour autant relever d'un moins bon niveau ou d'un meilleur niveau de compétences. Il était également difficile de mettre en place une grille d'évaluation pour les haïkus afin de déterminer à la fois la réussite des apprenants et leur niveau d'engagement aux vues de la taille de la production demandée.

Toutes ces limites donnent de la perspective à ce travail de recherche et montrent comment les interprétations peuvent être variées et biaisées, sans pour autant questionner la pertinence de la démarche.

Conclusion

Grâce à cette recherche, nous avons pu voir que le recours à la littérature à l'Alliance Française de Monterrey a constitué un vecteur de motivation pour les apprenants et apprenantes. De par la posture ouverte de l'institution, des enseignants et d'une partie des apprenants interrogés vis-à-vis de la littérature, l'Alliance constituait un terrain propice à la mise en place d'un atelier d'écriture et d'activités encourageant des pratiques sociales de la littérature.

Les apprenants de l'Alliance Française de Monterrey ont un intérêt pour le processus d'apprentissage de la langue en lui-même et sont attentifs aux aspects culturels et esthétiques qu'ils associent à la langue française. Un certain nombre d'entre eux ont une approche plus fonctionnelle de la langue dans la mesure où ils envisagent de l'utiliser dans un contexte professionnel ou touristique. Il semble que, si la pratique d'une écriture créative et l'étude de textes littéraires ne constituent pas la priorité de bon nombre d'apprenants, ils sont par ailleurs très favorables à leur intégration dans leurs cours de Français Langue Étrangère.

La littérature fait partie de ces domaines épris de sentiments, qu'ils soient bons ou mauvais : elle ne laisse pas indifférent ! Ces fortes émotions ne rendent pas la tâche facile aux enseignants et aux concepteurs de programmes pour l'intégrer dans leur projet pédagogique, d'autant que le rôle de l'enseignant est central pour transmettre son goût pour les textes et pour la langue. Même si elle ne fait pas l'unanimité, la littérature, au travers de ses différents domaines d'application, permet aux apprenants d'acquérir de nouvelles compétences et constitue un levier d'engagement important. Les ateliers d'écriture créative sont particulièrement adaptés pour faire émerger une parole singulière et gagner en compétences interpersonnelles.

Cependant, il reste difficile d'inclure réellement la littérature aux objectifs généraux des programmes qui suivent les attentes de certifications en langue comme c'est le cas à l'Alliance Française de Monterrey, et le dispositif évalué dans ce travail de recherche ne s'est pas complètement intégré aux objectifs communicatifs et actionnels de l'institution. La littérature était située en périphérie ou elle était maladroitement intégrée au programme. Une réflexion reste à mener sur les manières de lui faire une réelle place dans le projet pédagogique, soit par le biais de projets actionnels d'envergures, soit par des pratiques sociales sur les textes et par les textes plus récurrentes dans les unités didactiques.

Le nombre important de données récoltées a peut-être constitué un frein dans la précision et le détail de l'analyse. La pertinence des données n'était peut-être pas toujours directement au service de la question de recherche, mais plutôt à une réflexion globale sur les

rappports à la littérature des différents interactants nourrie par une grande curiosité de ma part. Dans cette recherche apparaît aussi de manière sous-jacente le besoin de justifier mes postures d'enseignante et de me conforter dans l'importance de l'aspect culturel de l'apprentissage d'une langue, qui pour moi reste indissociable.

Je terminerai par une citation de C. Domp martin-Normand et A. Le Groignec : « le goût de la langue n'est pas un donné, ni le plaisir de celle-ci entretenu suffisamment dans le(s) processus d'apprentissage, d'autant que ces aspects sont souvent occultés ou écrasés par le discours de la performance qui recouvre le champ éducatif et social actuellement. Ainsi, la difficulté, (de la langue) est fréquemment abondamment décrite par les usagers (étrangers ou autochtones), le plaisir des mots, du déplacement identitaire et de l'exploration de l'altérité tant par comparaison peu thématized. (, 2015 : 61). En tant qu'enseignant de langue, il est important d'aimer ce que l'on transmet et d'être en accord avec les manières de le transmettre pour permettre aux apprenants de s'épanouir.

Bibliographie

- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Barth, B-M. (2015). *Le savoir en construction*. Éditions Retz.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes de Strasbourg, Comité de l'éducation. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec des nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe, Programme des politiques linguistiques, Division des politiques éducatives, Service de l'éducation. Didier.
- De Amaral, C. (2021). Écrire@lp : engagements différenciés dans un dispositif expérimental de l'enseignement de l'écrit au lycée professionnel. *Le Français aujourd'hui*, n°212(1), pp 27-37. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/lfa.212.0105>
- Defays, J-M., Delbart, A-R., Hammami, S. & Saenen, F. (2014). *La littérature en FLE : État des lieux et nouvelles perspectives*. Hachette français langue étrangère
- Delamotte-Legendre, R. (2001). Des brouillons de lecture : j'efface tout et je recommence. *Les pratiques extra-scolaires de lecture et d'écriture des élèves. Repères*, n° 23, pp 111-130. INRP. <https://doi.org/10.3406/reper.2001.2361>
- Domp martin-Normand, C. & Le Groignec, A. (2015). Un atelier d'écriture créative en FLE. *Éducation et sociétés plurilingues*, n°38, pp 59-71. <https://doi.org/10.4000/esp.539>
- Fiévet, M. & Abry-Deffayet, D. (2013). *Littérature en classe de FLE*. Paris : CLE international.
- Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Didier.
- Gómez-Robledo, J-M. & Cisneros, J. (2020). Le Mexique face à la Francophonie : historique et perspectives. Dans Cuadernos diplomáticos. OIF. Organisation Internationale de la Francophonie. pp 21-33. Secretaría de relaciones exteriores : Instituto Matías Romero.
- Groupe EVA. (2005). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Hachette éducation.
- Hassan, S. (2016). *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*. 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*, n°4(2), pp 115-127. <https://doi.org/10.17509/francisola.v4i2.24202>

- Hunt, C. (2013). Effets thérapeutiques de l'écriture créative en formation d'adultes. *Cliopsy*, n°10, pp 125-139. <https://doi.org/10.3917/cliop.010.0125>
- Keller-Gerber, A. (2020). Se dire en classe de langue : de l'autoportrait littéraire à la compétence autobiographique en langue-cible. *Cahiers FoReLLIS - Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène*. Université de Poitiers.
- Lagrange, L. & Boch, F. (2021). Engager les élèves dans l'apprentissage de la langue au collège. *Le Français aujourd'hui*, n°212(1), pp 51-62. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/lfa.212.0105>
- Lapkin, S., Swain, M., & Psyllakis, P. (2010). The Role of Languaging in Creating Zones of Proximal Development (ZPDs) : A Long-Term Care Resident Interacts with a Researcher. *Canadian Journal on Aging*, n°1(4), pp 33–56. <https://doi.org/10.1017/S0714980810000644>
- Lions-Olivieri, M-L. & Liria, P. (2009). L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : douze articles pour mieux comprendre et faire le point. Éditions Maison des langues.
- Martinez, P. (2021). La didactique des langues étrangères. Presses Universitaires de France.
- Maurer, B. & Puren, C. (2019). CECR : Par ici la sortie ! Éditions des archives contemporaines.
- Ollivier, C. (2015). Vers une articulation entre didactique de la littérature, pratique théâtrale et approche interactionnelle. *Lidil*, n°52, pp 15-37. UGA Éditions.
- Petitjean, A-M. (2020). La part de l'enseignement à l'université : le cas des formations en écriture créative. *Administration & Éducation*, n° 168(4), pp 127–132. <https://doi.org/10.3917/admed.168.0127>
- Puren, C. (2008). Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. *Le langage et l'homme*, n° 43(1), pp 143-166. L'Harmattan.
- Puren, C. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n°45, pp 154-167.
- Puren, C. (2015). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes, pp. 13-34 in : VIGNERON Denis, VANDEWOUDE Déborah, PINEIRA-TRESMONTANT Carmin, *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL : enjeux, motivation, implication*, Arras (France) : Artois Presses Université.
- Puren, C. (2020). La littérature dans une perspective actionnelle : une approche intégrative des différentes logiques documentaires. *Cahiers FoReLLIS - Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et da la Scène*. Université de Poitiers.

Rançon, J., Dekhissi, L. & Lamprou, E. (2020). Introduction : Quelle littérature aujourd'hui en classe de FLE ? *Cahiers FoReLLIS - Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène*. Université de Poitiers.

Reinhardt, C. (2009). Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches. *Le français dans le monde*, n°4, pp 45-52. Clé international.

Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le français dans le monde*, n°4, pp 25-35. Clé international.

Stachak, F. (2019). *Écrire, un plaisir à la portée de tous : 450 techniques d'écriture créative*. Eyrolles.

Zuniga, M. & Rueb, A. (2018). Dans le flow : l'influence des tâches pédagogiques sur la qualité de l'expérience émotionnelle en classe de français de langue seconde. *Émotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*, pp 263-277. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Sitographie

Alianza Francesa de Monterrey. (2022). *Sobre nosotros*. Alianza Francesa de Monterrey. Disponible en ligne à : <https://www.alianzafrancesamty.com/nosotros.php>. [Consulté le 12 mai 2022].

Cabinet de la ministre des Relations Internationales et de la Francophonie. (2022). Mission à Monterrey et à Mexico du 12 au 15 mars 2019 - Le Québec renforce sa relation avec le Mexique : une première mission de la ministre Nadine Girault en territoire mexicain : Gouvernement du Québec. Disponible en ligne à : <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/mission-a-monterrey-et-a-mexico-du-12-au-15-mars-2019-le-quebec-renforce-sa-relation-avec-le-mexique-une-premiere-mission-de-la-ministre-nadine-girault-en-territoire-mexicain>.

[Consulté le 11 mai 2022].

Darroz-Tavares, C. (2022). *Pourquoi le Mexique est le pays où l'on apprend le plus le français en Amérique latine ?* Ameripolitica. Disponible en ligne à : <https://ameripolitica.wordpress.com/2020/12/11/pourquoi-le-mexique-est-le-pays-ou-lon-apprend-le-plus-le-francais-en-amerique-latine%E2%80%AF/>. [Consulté le 2 mai 2022].

Fondation des Alliances Françaises. (2022). Journal DATA des Alliances Françaises pour l'année 2020 - Fondation des Alliances Françaises. Disponible en ligne à : <https://www.fondation-alliancefr.org/?p=55830>. [Consulté le 2 mai 2022].

Gomez-Robledo, J-M. (2022). Point de vue - Le Mexique, acteur de la francophonie ! La Prensa Francesa. Disponible en ligne à : <https://laprensafrancesa.com.mx/point-de-vue-le-mexique-acteur-de-la-francophonie/>. [Consulté le 29 avril 2022].

Hammé, P. (2016) *L'identité comme matériau d'écriture*. Les amis de la vie. Disponible en ligne à <https://amisdelavie.org/2016/07/atelier-decriture/> [Consulté le 9 août 2022].

<https://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMTendanceStatPays?codeTheme=2&codeStat=NY.GDP.PCAP.PP.CD&codePays=MEX&optionsPeriodes=Aucune&codeTheme2=2&codeStat2=NY.GDP.PCAP.PP.CD&codePays2=FRA&optionsDetPeriodes=aucunePrecisions>. [Consulté le 11 mai 2022].

La France au Mexique - Francia en México. (2022). Cooperación Lingüística y Educativa - La France au Mexique - Francia en México. Disponible en ligne à : <https://mx.ambafrance.org/Cooperacion-Linguistica-y-Educativa>. [Consulté le 29 avril 2022].

Perspective Monde. (2022). PIB par habitant (Parité pouvoir d'achat et \$ international courant) – comparaison France – Canada – Mexique. Disponible en ligne à :

Émission de radio

Michaud-Sauvagneau, G. (2018, 19 juin). *La francophonie demeure populaire au Mexique*. [Émission de radio]. La croisée Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/lacroisee/segments/chronique/76945/francais-monde-canada>

Webinaire

Delnooz, I. (23.02.2022). *La littérature, l'idéal (in)accessible en classe de FLE ?* [Webinaire]. Éditions Maison des Langues.

Table des matières

REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	9
PARTIE 1 : CONTEXTE DU STAGE	11
1. CHAPITRE 1 : LA FRANCOPHONIE AU MEXIQUE	11
a. <i>L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU MEXIQUE</i>	11
b. <i>ENTRE IDÉOLOGIE ET OUVERTURE CULTURELLE</i>	12
c. <i>LE FRANÇAIS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF MEXICAIN</i>	13
d. <i>UN TREMPLIN VERS LA MOBILITÉ ET LE MONDE DES AFFAIRES</i>	14
2. CHAPITRE 2 : LE CADRE DU STAGE	15
a. <i>PRÉSENTATION DE L'INSTITUTION</i>	15
i. L'Alliance Française de Monterrey.....	15
ii. Domaines d'intervention	16
iii. Approches pédagogiques	17
b. <i>QUESTIONNEMENT INITIAL ET RECRUTEMENT</i>	18
i. Retour réflexif sur mon apprentissage des langues	18
ii. L'arrivée sur le terrain.....	19
iii. Recrutement	20
c. <i>LA LITTÉRATURE DANS LE CADRE DU STAGE</i>	21
i. A2.4 : le conte et le théâtre.....	21
ii. Les activités annexes.....	22
3. CHAPITRE 3 : MISE EN PLACE DE L'ATELIER D'ÉCRITURE	23
a. <i>RÉFLEXIONS PRÉALABLES</i>	23
b. <i>ÉLABORATION DU PROGRAMME</i>	23
i. Avant l'élaboration.....	23
ii. Élaboration du programme.....	24
c. <i>PROMOTION ET RÉALISATION</i>	25
i. Promotion.....	25
ii. Réalisation	26
PARTIE 2 : CADRAGE THÉORIQUE	28
4. CHAPITRE 4 : LES APPROCHES COMMUNICATIVES ET LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ; DES MÉTHODOLOGIES ANCRÉES DANS LE RÉEL ET LE SAVOIR-FAIRE SOCIAL	28
a. <i>L'APPROCHE COMMUNICATIVE</i>	28
i. L'émergence d'une communauté Européenne	28
ii. La classe-démocratie	29
iii. Implications didactiques.....	29
iv. Difficultés de mise en place	31
b. <i>LE CECRL, DE LA RÉFÉRENCE À LA NORME ?</i>	32
i. La volonté d'une Europe unifiée	32
ii. Une perspective actionnelle	33
iii. Approches par compétences et pédagogie de projet.....	34
iv. Normalisation des pratiques dans un Cadre un peu flou	36
c. <i>LA LITTÉRATURE DANS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE</i>	37
i. Dans le CECRL.....	37
ii. La littérature comme action sociale.....	39
5. CHAPITRE 5 : ÉVOLUTIONS ET INTÉRÊTS DE LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE FLE.....	41
a. <i>DÉTOUR HISTORIQUE</i>	41
i. Avant la deuxième moitié du 20ème siècle : la littérature est reine	41
ii. Années 60, un tournant dans les méthodologies en FLE : déclin de la littérature	42
b. <i>INTÉRÊT DE LA LITTÉRATURE</i>	44
i. D'un point de vue collectif.....	44
ii. D'un point de vue personnel	45
c. <i>QUELLE(S) APPROCHE(S) DE LA LITTÉRATURE ET DU TEXTE LITTÉRAIRE ?</i>	47
i. Différentes approches de la littérature.....	47

ii.	Quelle utilisation des textes littéraires ?	48
iii.	Le choix des textes littéraires	50
6.	CHAPITRE 6 : L'ÉCRITURE CRÉATIVE COMME VECTEUR DE MOTIVATION	51
a.	<i>LE RAPPORT À L'ÉCRITURE</i>	51
i.	Faire émerger la singularité	51
ii.	Faire interagir plusieurs dimensions	52
iii.	Interroger le rapport à l'écriture de l'enseignant	53
b.	<i>PRATIQUE DE L'ÉCRITURE CRÉATIVE EN FLE</i>	54
i.	Les intérêts d'une pratique créative de l'écriture	54
ii.	Considérations pour l'enseignant	56
c.	<i>LES VECTEURS DE MOTIVATION</i>	58
i.	L'importance du contexte	58
ii.	Lien entre cognitif et affectif	59
iii.	L'état de flow	60
	PARTIE 3 : ANALYSE	63
7.	CHAPITRE 7 : LA DÉMARCHÉ MÉTHODOLOGIQUE MISE EN ŒUVRE	63
a.	<i>RÉCOLTE DES DONNÉES</i>	63
i.	Du côté de l'enseignement	63
ii.	Du côté des apprenants	65
b.	<i>TABLEAU RÉCAPITULATIF DES DONNÉES RÉCOLTÉES</i>	72
8.	CHAPITRE 8 : RÉSULTATS ET ANALYSE	75
a.	<i>APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT À L'ALLIANCE FRANÇAISE DE MONTERREY</i>	75
i.	Un apprentissage du français motivé par le plaisir des langues et la mobilité	75
ii.	La littérature aux côtés d'activités qui ne font pas l'unanimité auprès des apprenants	76
iii.	Faire de l'actionnel à tout prix ?	79
b.	<i>LES PARADOXES QUI ENTOURENT LA LITTÉRATURE</i>	83
i.	Discours valorisant de la part de l'institution	83
ii.	Petite place accordée à la littérature	84
c.	<i>LE HAUT POTENTIEL DE LA LITTÉRATURE À L'ALLIANCE FRANÇAISE DE MONTERREY</i>	86
i.	Des opinions qui dépassent les préjugés	86
ii.	Le rapport à la littérature des apprenants et enseignants : une porte ouverte à son utilisation	87
iii.	La position centrale de l'enseignant	89
d.	<i>LES RÉUSSITES DES ACTIVITÉS EN LIEN AVEC LA LITTÉRATURE MISES EN PLACE</i>	92
i.	Une approche différente de la langue dans les approches communicatives et la perspective actionnelle	92
ii.	Une augmentation des compétences langagières	94
iii.	Un fort engagement de la part des apprenants	96
9.	CHAPITRE 9 : PERSPECTIVES ET AMÉLIORATIONS	101
a.	<i>RÉUSSITE RELATIVE DES ACTIVITÉS</i>	101
i.	Un vrai gain de confiance dans leurs capacités ?	101
ii.	La littérature n'a pas fait l'unanimité au sein des apprenants du niveau A2.4	102
iii.	Avoir recours à la littérature engage-t-il plus les apprenants que d'autres pratiques de classe ?	103
iv.	La maigre fréquentation de l'atelier	104
b.	<i>INSCRIPTION RELATIVE DANS LES APPROCHES COMMUNICATIVES ET LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE</i>	105
i.	Activités « annexes »	105
ii.	Réellement intégrer la littérature au programme	106
c.	<i>LIMITES DE L'EXPÉRIMENTATION</i>	106
i.	L'engagement dans l'atelier d'écriture, un biais de départ ?	106
ii.	Une comparaison déséquilibrée entre les niveaux A2.4 et A2.5	107
iii.	Récolte et analyse des données	108
	CONCLUSION	109
	BIBLIOGRAPHIE	111
	SITOGRAFIE	113
	ÉMISSION DE RADIO	114
	WEBINAIRE	114
	TABLE DES MATIÈRES	115

TABLE DES ANNEXES 118

Table des annexes

Les annexes sont disponibles dans un document numérique joint à ce travail.

1. ANNEXE 1 : PROGRAMME DÉTAILLÉ DE L'ATELIER D'ÉCRITURE DU BIMESTRE 2.....	4
2. ANNEXE 2 : PROGRAMME DÉTAILLÉ DE L'ATELIER D'ÉCRITURE DU BIMESTRE 3.....	6
3. ANNEXE 3 : PROGRAMME DÉTAILLÉ DU NIVEAU A2.4 (FOURNI PAR L'AFMTY).....	8
4. ANNEXE 4 : PROGRAMME DÉTAILLÉ DU NIVEAU A2.5 (FOURNI PAR L'AFMTY).....	14
5. ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE DÉBUT D'ATELIER D'ÉCRITURE 1.....	18
6. ANNEXE 6 : QUESTIONNAIRE DÉBUT D'ATELIER D'ÉCRITURE 2.....	20
7. ANNEXE 7 : QUESTIONNAIRE FIN NIVEAU A2.4.....	24
8. ANNEXE 8 : QUESTIONNAIRE GÉNÉRAL POUR LES APPRENANTS DE L'AFMTY SUR LEUR RAPPORT À LA LITTÉRATURE (EN ESPAGNOL).....	37
9. ANNEXE 9 : QUESTIONNAIRE GÉNÉRAL POUR LES APPRENANTS DE L'AFMTY SUR LEUR RAPPORT À LA LITTÉRATURE.....	40
10. ANNEXE 10 : GUIDE D'ENTRETIEN FIN D'ATELIER D'ÉCRITURE 1.....	43
11. ANNEXE 11 : GUIDE D'ENTRETIEN FIN D'ATELIER D'ÉCRITURE 2.....	44
12. ANNEXE 12 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LA COORDINATRICE PÉDAGOGIQUE.....	45
13. ANNEXE 13 : TRANSCRIPTION D'ENTRETIEN FIN D'ATELIER D'ÉCRITURE 1.....	47
14. ANNEXE 14 : TRANSCRIPTION ENTRETIEN AVEC LA COORDINATRICE PÉDAGOGIQUE.....	55
15. ANNEXE 15 : TRANSCRIPTION ENTRETIEN INFORMEL FIN D'ATELIER D'ÉCRITURE 2.....	67
16. ANNEXE 16 : ATELIER 1.1 « RENCONTRE AVEC L'AUTRE ».....	72
a. Tableau synoptique.....	72
b. Fiche apprenantes.....	74
c. Productions.....	78
17. ANNEXE 17 : ATELIER 1.2 « MES PETITS TRÉSORS ».....	80
a. Tableau synoptique.....	80
b. Fiche apprenantes.....	81
c. Productions.....	84
18. ANNEXE 18 : ATELIER 1.3 « JE VIDE MON SAC ».....	85
a. Tableau synoptique.....	85
b. Fiche apprenantes.....	86
c. Productions.....	88
19. ANNEXE 19 : ATELIER 1.4 « SI J'ÉTAIS... ».....	89
a. Tableau synoptique.....	89
b. Fiche apprenantes.....	90
c. Productions.....	91
20. ANNEXE 20 : ATELIER 1.5 « SI J'ÉTAIS ».....	95
a. Tableau synoptique.....	95
b. Fiche apprenantes.....	96
c. Productions.....	97
21. ANNEXE 21 : ATELIER 1.6 « RETROUVAILLES ! ».....	98
a. Tableau synoptique.....	98
b. Productions.....	99
22. ANNEXE 22 : ATELIER 1.7 « NEZ ».....	104
a. Tableau synoptique.....	104
b. Fiche apprenantes.....	105
c. Productions.....	106
23. ANNEXE 23 : ATELIER 1.8 « À MOI ».....	111
a. Tableau synoptique.....	111
b. Fiche apprenantes.....	112
c. Productions.....	114
24. ANNEXE 24 : ATELIER 2.1 « ÉCRIRE C'EST ».....	119
a. Tableau synoptique.....	119
b. Fiche apprenantes.....	120
c. Productions.....	121
25. ANNEXE 25 : ATELIER 2.2 : « ZOOM ».....	122
a. Tableau synoptique.....	122
b. Fiche apprenantes.....	123

c. Productions	125
26. ANNEXE 26 : ATELIER 2.3 « LA VITRINE »	126
a. Tableau synoptique	126
b. Fiche apprenantes	128
c. Productions	130
27. ANNEXE 27 : ATELIER 2.4 « DEVINETTES »	132
a. Tableau synoptique	132
b. Fiche apprenantes	133
c. Productions	136
28. ANNEXE 28 : ATELIER 2.5 « DES MOTS POUR D’AUTRES »	137
a. Tableau synoptique	137
b. Fiche apprenantes	138
c. Productions	142
29. ANNEXE 29 : ATELIER 2.6/7 « BEAU DISCOURS »	143
a. Tableau synoptique	143
b. Fiche apprenantes	145
c. Productions	152
30. ANNEXE 30 : ATELIER 2.8 « DANS LA TÊTE D’UNE.E MÉCHANT.E »	157
a. Tableau synoptique	157
b. Fiche apprenantes	158
c. Productions.....	158
31. ANNEXE 31 : ACTIVITÉ HAÏKUS FICHE ENSEIGNANT	160
a. Niveaux A	160
b. Niveaux B	162
32. ANNEXE 32 : LES HAÏKUS DES APPRENANTS DU NIVEAU A2.4	164
a. Ambre	164
b. Audrey	165
c. Melvil	166
d. Marielle	167
e. Louise	168
f. Théa	170
g. Sigrid	171
33. ANNEXE 33 : AFFICHE DE PROMOTION POUR L’ATELIER D’ÉCRITURE	172
34. ANNEXE 34 : PIÈCE DE THÉÂTRE UTILISÉE POUR LA REPRÉSENTATION THÉÂTRALE À LA FIN DU NIVEAU A2.4	173