Favoriser l'engagement et l'investissement dans l'écrit d'apprenants migrants adultes au moyen d'un atelier d'écriture culturel

Fanny Le Coz Dentu

▶ **To cite this version:**

Fanny Le Coz Dentu. Favoriser l'engagement et l'investissement dans l'écrit d'apprenants migrants adultes au moyen d'un atelier d'écriture culturel. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04166927

HAL Id: dumas-04166927

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04166927

Submitted on 20 Jul 2023

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.

FAVORISER L'ENGAGEMENT ET L'INVESTISSEMENT DANS L'ÉCRIT D'APPRENANTS MIGRANTS ADULTES AU MOYEN D'UN ATELIER D'ÉCRITURE CULTUREL

LE COZ DENTU

Fanny

Sous la direction de Justine Delebarre

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication

Département Sciences du langage & Français langue étrangère

Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 Mention Didactique des langues – 27 ECTS

Parcours FLES Enseignement

Année universitaire 2022 - 2023

Remerciements

Tout d'abord, mes remerciements les plus sincères à ma directrice de mémoire Justine Delebarre, pour ses conseils et sa réactivité.

Merci également à toute l'équipe du FETE pour leur accueil et leur disponibilité à toute épreuve.

Bien sûr, merci à mes collègues, amis et famille pour leur soutien et leurs encouragements.

Déclaration Anti-Plagiat

DÉCLARATION

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

NOM : Le Coz Dentu

PRÉNOM : Fanny

DATE : 26/05/2023

[redacted]

Sommaire

Introduction 5

Partie 1. Présentation du contexte 7

1. L'organisme d'accueil : le FETE 7
2. Enseigner au FETE : contexte du stage 10
3. Le cours « Atelier B1 » 12

Partie 2. Cadre Théorique 18

1. Enseigner le français aux adultes migrants en contexte homoglotte : un enjeu d'inclusion majeur 18
2. Enseigner l'écrit à des adultes migrants : rapport à l'écrit, à l'écriture et pratiques 25
3. Encourager l'investissement dans le travail écrit : un objectif d'enseignement 30
4. Recherche et méthodologie 37

Partie 3. Analyse 40

1. Atelier B1 : Public, supports de cours et déroulement des séances 40
2. Enquête sur questionnaire : résultats et interprétation 50
3. Analyse de l'engagement : résultats et interprétation 63

Conclusion 75

Bibliographie 77

Sitographie 81

Table des figures 82

Table des annexes 83

Table des Matières 84

Introduction

Le développement de la compétence scripturale est un enjeu majeur pour toute personne immigrée apprenant la langue de son pays d'accueil et tout particulièrement pour les migrants adultes qui sont très vite confrontés à la recherche d'un emploi. C'est pourquoi les formations de Français Langue Etrangère destinées aux personnes majeures sont tenues de mettre l'accent sur la capacité à rédiger différents types de textes et d'encourager les apprenants à s'investir dans cette activité. C'est cette notion d'investissement dans l'écriture, définie par Christine Barré-de-Miniac comme « l'intérêt affectif pour l'écriture, et de la quantité d'énergie que l'on y consacre » (Barré-de-Miniac, 2000 : 118), qui a motivé la recherche de ce mémoire.

Ainsi, dans le cadre de mon[1] emploi d'enseignante vacataire au sein du département de Français Langue Etrangère de l'Université Paris Nanterre, j'ai eu l'opportunité de concevoir des progressions appropriées pour chacun des Élément Constitutif (EC[2]), soit des cours de 24 heures divisés en 12 séances de 2 heures) dont j'avais la charge, parmi lesquels se trouvait un cours de cursus DU (Diplôme Universitaire) appelé Atelier B1. J'ai choisi de faire de ce cours destiné à des apprenants de niveau A2-B1 un atelier d'écriture culturel, destiné à faire écrire différents types de textes aux étudiants tout en leur faisant découvrir le paysage musical francophone. Les activités mises en place pendant cet EC étaient diverses et ont permis d'expérimenter plusieurs modalités de travail et de méthodes pédagogiques visant à améliorer l'écrit et l'investissement dans l'écrit des participants.

La présente enquête a donc pour objectif d'analyser l'impact de ces choix didactiques et pédagogiques pour répondre à la problématique suivante : « La conception d'un atelier d'écriture centré sur la découverte de la musique francophone peut-elle favoriser l'engagement et l'investissement dans l'écrit d'apprenants adultes de français langue d'intégration ? ». Nous verrons ainsi au moyen de plusieurs types d'enquêtes si le choix des thèmes, des activités ou encore des méthodes ont été judicieux et ont permis d'encourager les étudiants dans leurs travaux de rédaction.

[1] Dans ce mémoire, l'emploi de la première personne du singulier sera plutôt réservée aux actions et choix faits en tant qu'enseignante, tandis que l'emploi de la première personne du pluriel permettra de conduire les différentes étapes de la recherche.
[2] Dans la suite de ce mémoire, nous utiliserons l'acronyme EC pour désigner les Éléments Constitutifs.

Dans une première partie, nous présenterons en détail l'institution et le cours ayant permis la réalisation de cette enquête. La deuxième partie exposera la situation actuelle de l'enseignement du français pour adultes migrants en contexte homoglotte, l'enseignement de l'écriture auprès de ce public et les notions d'investissement et d'engagement dans les activités rédactionnelles. Enfin, nous détaillerons en troisième partie les choix pédagogiques faits dans le cadre de l'Atelier B1 et les résultats des différentes enquêtes menées pour mesurer l'engagement et l'investissement des étudiants participants.

Partie 1. Présentation du contexte

1. L'organisme d'accueil : le FETE

L'organisme d'accueil est le FETE[3] (Français pour ÉTudiants Étrangers). Le FETE est un département de l'UFR PHILLIA (Philosophie, Humanités, Info-com, Lettres, LInguistique, Arts du Spectacle) de l'Université Paris Nanterre (France). Il est dédié à l'enseignement du Français Langue Etrangère auprès d'un public adulte et est labellisé Label Qualité FLE délivré par France Education International (label renouvelé avec succès au premier semestre de l'année universitaire 2022-2023).

1.1. Contexte général, type d'enseignement et formations proposées

La France est un pays d'immigration qui accueille depuis plusieurs décennies, si ce n'est plusieurs siècles, des personnes venues d'abord des pays européens voisins puis d'autres régions du monde, notamment d'Afrique ou d'Asie. On estime qu'en 2022, environ 320 000 titres de séjour ont été délivrés pour différents motifs (économique, familial, étudiant, humanitaire, divers), ce qui constitue une hausse d'environ 17% par rapport à l'année précédente[4]. De plus, selon les statistiques les plus récentes de l'INSEE (2022), un migrant sur trois habite dans la région Ile-de-France.

Le FETE a initialement été créé afin de permettre à une partie de ces personnes immigrées, c'est-à-dire les étudiants étrangers de l'université, de s'améliorer en français. Fort de son succès, il s'est ensuite agrandi petit à petit pour permettre d'intégrer plus de profils d'apprenants : toute personne majeure ayant le droit de séjourner en France (grâce à un visa en règle ou à un statut de réfugié) peut aujourd'hui candidater aux formations proposées. Ces formations sont payantes mais des procédures d'exonération existent dans certains cas particuliers.

Ainsi, nous pouvons dire que le département FETE a été mis en place à l'origine pour enseigner du FOU (Français sur Objectifs Universitaires) et aider les étudiants en échange (notamment

[3] Voir site officiel en sitographie
[4] Chiffres disponibles sur le site vie-publique.fr (lien en sitographie).

grâce au programme Erasmus) et les étudiants étrangers de niveau avancé ayant intégré des formations françaises à suivre des cours dispensés en langue française. Aujourd'hui, ce n'est plus son seul rôle : l'accueil de nouveaux publics et l'ouverture de formations de niveau débutant et intermédiaire font de ce département une institution enseignant le Français Langue Seconde voire le Français Langue d'Intégration (nous le discuterons en Partie 1.3. du cadre théorique).

Pour intégrer le FETE, les étudiants souhaitant améliorer leur français doivent d'abord être acceptés sur dossier, puis passer un test écrit relatif au niveau de formation choisi et un entretien oral. Ils peuvent ensuite suivre des cours selon les modalités de l'une des 3 formules proposées (Figure 1) :

Formule	**Niveau CECRL**	**Formation Diplômante**	**Durée et nombre d'heures**
DU (Diplôme Universitaire)	De A2 à C2	Oui (DU)	20h par semaine pendant 12 semaines
PLCF (Perfectionnement en Langue et Civilisation Française)	De A1 à C2	Non (un certificat est délivré mais n'a pas de valeur juridique)	6h par semaine pendant 12 semaines
SIF (Stage Intensif de Français)	De A1 à C2	Non	25h sur une seule semaine

Figure 1. Formules de formation proposées au département FETE

Pour les formules DU et PLCF, les heures de cours sont organisées en EC d'une durée totale de 24h, pris en charge par le même enseignant, à raison de 2h par semaine.

Ainsi, pour pouvoir accueillir le maximum d'étudiants et mettre en place ces différentes formules, le FETE a besoin d'importants moyens humains et matériels.

1.2. Moyens humains et matériels et public du FETE

Le FETE comprend 6 enseignantes titulaires et 10 enseignants vacataires (dont je fais partie). Les enseignantes titulaires ont des responsabilités supplémentaires : l'une d'entre elles est la directrice du département, et les autres sont coordinatrices pédagogiques et/ou responsables pédagogiques de l'une des formations. Comme tout département universitaire, le FETE emploie également une responsable administrative et un secrétaire pédagogique. De plus, il accueille depuis peu une ingénieure pédagogique qui travaille à la réalisation de matériel pédagogique numérique. Bien entendu, les décisions concernant le FETE sont également soumises à des instances plus hautes, telles que le conseil d'UFR et la direction générale de l'université.

Les locaux du département FETE se situent dans le même bâtiment que le reste de l'UFR auquel il appartient. Un étage comprenant une dizaine de salles de classe est dédié à ses enseignements, et il dispose également d'une salle informatique spécifique et d'une salle des professeurs avec une bibliothèque orientée FLE (manuels, livres d'exercices, etc.) mise à la disposition de tous les enseignants.

En moyenne, les classes constituées accueillent de 15 à 25 étudiants. Le public d'apprenants est composé d'étudiants adultes aux origines diverses. Cependant, nous constatons chaque année que les étudiants hispanophones sud-américains sont particulièrement nombreux (ils représentent en général au moins la moitié des classes de DU).

Les niveaux de scolarisation des étudiants sont également divers, mais le département ne proposant pas de séances d'alphabétisation, une éducation scolaire basique est nécessaire pour suivre les cours. Parfois, certains des étudiants réfugiés politiques du FETE ont un niveau d'éducation très élevé et sont pris en charge en parallèle par d'autres programmes (par exemple : le programme PAUSE[5] pour aider les chercheurs réfugiés).

Les motivations des étudiants non réfugiés sont variées et peuvent différer légèrement en fonction de la formule de formation choisie :

- Les étudiants choisissant les DU ont du temps à consacrer à cette formation : la plupart d'entre eux font ce choix dans le but d'atteindre un niveau suffisant pour poursuivre des

[5] Voir site officiel en sitographie

études et/ou trouver du travail et s'installer en France. Certains sont des étudiants au pair qui occupent leur temps en dehors de leurs heures de travail.

- Les étudiants choisissant les formations PLCF suivent souvent des cours dans d'autres disciplines (des étudiants du programme ERASMUS, par exemple) et ont besoin de remédiation en français pour suivre leur cursus. D'autres ont choisi cette formule pour les mêmes raisons que les étudiants de DU mais n'ont pas le temps, l'envie et/ou les moyens de consacrer plus de quelques heures par semaine aux cours de français.

Dans le cadre de mon travail, j'ai eu l'occasion de travailler avec des étudiants ayant suivi ces deux formules et de constater les différences en termes de niveau, de motivation mais aussi de type de travail à fournir en tant que professeur.

2. Enseigner au FETE : contexte du stage

Pour ce mémoire en contexte d'enseignement, j'ai choisi de m'appuyer sur mon activité professionnelle d'enseignante vacataire au sein du département FETE. Cette expérience ne provient donc pas d'un stage à proprement parler, mais d'un emploi salarié à temps partiel au sein de cette institution.

Dans cette institution, les enseignants se voient attribués un certain nombre d'EC en fonction de leurs demandes et des disponibilités. Un EC équivaut à 24h de cours en classe, divisés en 12 cours de 2h ayant lieu au même horaire pendant les 12 semaines d'un semestre universitaire. L'enseignant doit alors mettre en place une progression pédagogique de 24h en se conformant à l'intitulé et au niveau du cours (par exemple : « Phonétique A2 » ou « Débats C1 »). Les thèmes des EC de la formule DU sont en général plus ciblés (par exemple « Compréhension écrite » ou « Vocabulaire ») que ceux de la formule PLCF (par exemple « Français écrit » ou « Civilisation »). Certains de ces EC portent sur des thèmes linguistiques comme l'expression ou la compréhension de l'écrit ou de l'oral, la phonétique ou le lexique ; d'autres permettent l'apprentissage de la culture ou l'expression de la créativité.

A partir de cet intitulé et du niveau, l'enseignant a ensuite carte blanche pour choisir de quelle façon il va travailler et avec quels outils. Il peut sélectionner les manuels qu'il va utiliser ou ne pas en utiliser du tout, il peut choisir ses activités voire mettre en place un projet s'il le souhaite. Ses contraintes sont principalement administratives : il doit contrôler l'assiduité de ses étudiants

(car l'université autorise un maximum de 3 absences par EC pour valider ce dernier) et mettre en place des évaluations afin d'attribuer une note moyenne à chaque étudiant à la fin du semestre. Nous pouvons donc décomposer son rôle en 3 grandes missions déclinées en objectifs généraux :

Missions	Objectifs généraux
Mission 1 : Conception d'unités pédagogiques	- Conception de progressions de 24h respectant les thèmes et les niveaux prédéfinis des cours attribués ; - Choix de documents supports appropriés ; - Choix des activités ; - Choix du matériel (numérique ou non) et des modalités pour chaque activité.
Mission 2 : Mise en place des unités pédagogiques	- Réalisation en classe des unités pédagogiques préalablement conçues ; - Suivi des étudiants (assiduité, travail, progression) ; - Adaptation éventuelle des unités pédagogiques en fonction du déroulement réel des cours (gestion du temps, niveau et difficultés des étudiants, etc.).
Mission 3 : Evaluer les acquis des étudiants	- Conception ou choix d'activités et de modalités d'évaluation correspondant au thème et au niveau de chaque cours ; - Mise en place en classe des activités d'évaluation ; - Correction et attribution de notes.

Figure 2. Missions de l'enseignant au département FETE

Enfin, le rôle d'enseignant au sein d'une équipe de département universitaire comprend également des devoirs inhérents à la bonne entente de l'équipe et au bon déroulement du semestre, tel que la participation aux réunions d'équipe, l'entraide et la réponse aux diverses interrogations des membres du département. Durant cette année universitaire, le

renouvellement du Label Qualité FLE a notamment demandé à chacun une certaine participation à différentes tâches. De mon côté, par exemple, j'ai accueilli l'un des examinateurs dans ma classe pendant une des séances de l'Atelier B1 qui sera étudié dans ce mémoire.

Pour ma part, je suis employée au semestre avec une charge de cours prédéfinie à l'avance. J'ai commencé à travailler dans cette institution au second semestre de l'année universitaire 2021 - 2022 avec une charge de cours très légère (4 heures de cours par semaine) suite au désistement inopiné de l'un des professeurs. Il s'agissait alors de ma première vraie expérience d'enseignante de FLE. En cette année 2022 - 2023, je travaille à raison de 8 heures de cours par semaine pendant les deux semestres et les intitulés de mes cours sont les suivants :

Semestre 1		Semestre 2	
PLCF	DU	PLCF	DU
- Français Écrit A2 - Français Oral B1	- Compréhension Écrite A2 - Atelier B1	- Français Écrit A2 - Français Oral B1	- Expression orale A2 - Phonétique B1

Figure 3. Intitulé des cours attribués pour l'année universitaire 2022-2023

L'un de ces EC nous intéressera particulièrement dans le cadre de ce mémoire pour notre projet de recherche : le cours Atelier B1.

3. Le cours « Atelier B1 »

L'EC « Atelier B1 » a donc été dispensé dans le cadre du DU de niveau B1, au premier semestre de l'année universitaire 2022-2023. Nous décrirons ici ses objectifs et les grands axes pédagogiques choisis.

3.1. Mission et objectifs

Comme indiqué en partie 2.1., j'avais carte blanche sur la façon de mettre en place ce cours à partir du moment où je me conformais à son intitulé et à son niveau : il a donc fallu réfléchir à la mise en place d'un projet cohérent permettant d'organiser 22 heures de cours (et non 24 heures : l'atelier se déroulant le vendredi, 2 heures ont été supprimées en raison du vendredi 11 novembre férié) et d'intéresser des étudiants adultes de niveau intermédiaire. Le sens de l'intitulé « Atelier » est particulièrement large : sur le site du département, cet EC est décrit de cette manière : « *Mise en pratique de la langue française dans le cadre d'un projet défini par l'enseignant.* »[6]. Cette description permet à l'enseignant de choisir s'il souhaite se concentrer sur de l'écrit ou sur de l'oral, de définir le thème du cours et de réfléchir aux résultats attendus.

En interrogeant les autres professeurs de l'équipe afin de bien comprendre ce qui était demandé, j'ai appris qu'il était conseillé de choisir comme thème quelque chose de culturel qui nous intéressait particulièrement, avec lequel on se sentait à l'aise. J'ai donc choisi de travailler sur la musique francophone et de centrer l'atelier sur les compétences écrites, afin d'être en cohérence avec les compétences sur lesquelles je travaille en dehors de mes fonctions d'enseignante (je suis également assistante ingénieure pédagogique sur le projet écri+[7], projet d'aide à l'amélioration de français écrit des étudiants francophones).

Afin de bien comprendre les tenants et aboutissants de la conception et de la mise en place de cet EC « Atelier B1 », nous pouvons maintenant décliner les 3 missions décrites en partie 2.1. en objectifs opérationnels dans ce contexte spécifique.

Mission	Objectifs opérationnels
Mission 1 : Conception d'unités pédagogiques	- Interpréter le terme général décrivant le cours « Atelier » afin de faire des choix sur le déroulement de ces séances et permettre à des adultes visant B1 d'utiliser leurs compétences et d'en apprendre de nouvelles ; - Choisir un thème à exploiter parmi ma propre culture

[6] Lien vers la page de description de l'EC sur le site du FETE en sitographie

[7] Le projet écri+ est un dispositif ANR (PIA 3) dont l'objectif est d'aider les étudiantes et les étudiants à développer leurs compétences en français écrit à l'université. Voir le site officiel en sitographie.

	générale pour concevoir une progression de 22h ludique et utile aux étudiants ; *Répondre à ces objectifs en faisant le choix d'un atelier principalement centré sur l'écrit et sur la culture musicale francophone a entraîné l'apparition des objectifs suivants :* - Trouver une façon de développer une culture à la fois générale sur la musique francophone tout en permettant à chacun de travailler en fonction de ses intérêts et préférences ; - Séparer le domaine de la musique en plusieurs écrits suffisamment spécifiques et différents pour permettre l'étude de plusieurs genres de discours et l'utilisation de compétences linguistiques diverses ; - Choisir les éléments linguistiques à travailler en prévision de la réalisation de ces écrits, et la façon de s'assurer de l'intégration de ces éléments dans les rendus des étudiants - Préparer des méthodes et des exercices permettant d'étudier ces éléments ; - Choisir des exemples et des exercices permettant de travailler la forme des écrits demandés ; - Trouver une façon de favoriser l'autoréflexion sur les écrits réalisés, et de favoriser l'expression de l'opinion ; - Préparer et organiser des supports de cours en fonction de tous les choix faits pour les objectifs précédents : thèmes linguistiques, types d'écrits, exercices, modalités.
Mission 2 : Mise en place des unités pédagogiques	- Gérer son temps pour parvenir à la réalisation de la majorité des travaux et exercices prévus en amont ; - Adapter les préparations en classe et d'une séance à l'autre en fonction des aléas des cours (incompréhensions, mauvaise anticipation de la durée d'un exercice, sous-

	participation ou sur-participation de la classe sur un thème donné, etc) ; - Gérer les présences, absences et retards des étudiants ; - Connaître suffisamment le thème travaillé pour répondre aux questions imprévues ; - Donner des conseils les plus personnalisés possibles pour aider les étudiants à s'améliorer ;
Mission 3 : Evaluer les acquis des étudiants	- Choisir un barème adapté à chaque écrit en s'inspirant des barèmes de certifications B1 en expression écrite ; - Corriger et attribuer une note pour chaque production écrite ; - Ajouter des commentaires constructifs pour aider l'étudiant à s'améliorer ; - Choisir un barème adapté pour l'exposé oral final permettant de rendre compte du travail du semestre ; - Faire office de jury lors des présentations, et assigner une note finale.

Figure 4. Missions spécifiques pour le cours « Atelier B1 »

3.2. Choix pédagogiques

Comme précisé ci-dessus, j'ai choisi de faire de ce cours un atelier d'écriture sur le thème de la musique francophone.

Afin de faire découvrir une grande variété de styles et d'artistes musicaux tout en prenant en compte les intérêts des étudiants, j'ai choisi de répartir la classe en petits groupes (de leur choix) travaillant chacun sur un style de musique différent, qu'ils auront l'occasion de présenter au reste du groupe en fin de semestre. Plusieurs styles musicaux avec des exemples d'artistes francophones leur ont été proposés (voir Annexe[8] 1) : le rock, la pop/variété de différentes

[8] Les Annexes font l'objet d'un second volume.

décennies, le rap/slam, le reggae/musique du monde, le métal, et la musique engagée. Il s'agissait bien de propositions et non de limites : un groupe a en effet choisi de travailler sur la musique électronique, alors que ce style n'apparaissait pas dans la liste donnée (en raison du manque de paroles). Cependant, les exemples fournis par le groupe de travail ont été suffisamment convaincants pour que j'accepte ce choix.

L'écrit a été travaillé au moyen de 4 Travaux, soit 4 types de textes étudiés dans cet ordre puis évalués : la synthèse d'informations, la biographie, l'étude littéraire et la description d'éléments visuels. Dans chaque texte, il était également demandé d'exprimer son opinion sur le sujet traité.

- Travail 1[9] : Pour la synthèse d'informations, chaque groupe devait travailler collectivement sur le style de musique qu'il avait choisi afin de le décrire simplement : historique, personnages marquants, éléments distinctifs, etc.
- Travail 2 : Pour la biographie, les travaux étaient cette fois individuels, et chaque étudiant devait écrire une courte biographie d'un artiste lié au style de musique choisi pour le premier travail : parcours de vie, œuvres marquantes, particularités, etc.
- Travail 3 : Pour l'étude littéraire, chaque étudiant devait choisir une chanson de l'artiste choisi au travail précédent, et en étudier les paroles : thème, différentes parties, spécificités du langage utilisé, repérer quelques figures de style, etc.
- Travail 4 : Pour la description d'éléments visuels, chaque étudiant devait choisir un clip vidéo du même artiste (idéalement celui de la chanson étudiée précédemment, mais ce n'était pas obligatoire) et en faire la description : thème, différentes parties, personnages éventuels, éléments visuels marquants, etc.

Pour préparer chaque Travail, un exemple du même genre discursif était travaillé en classe : par exemple, pour le Travail 3, une chanson d'un artiste n'ayant été choisi par personne (Jean Jacques Goldman - *Tournez les violons* - 2001) a été étudiée collectivement au moyen du texte de la chanson et de questions guidant la réflexion. Puis une étude littéraire « exemple » a été distribuée et lue en classe. Plus de détails sur le déroulement des travaux préliminaires sur les genres discursifs seront présentés en Partie 1. de l'analyse.

En plus de ces études de genres de discours, chaque étape de l'atelier (1 Travail correspondant à une étape) comportait deux moments de découverte ou de révisions sur un thème linguistique

[9] Dans la suite du mémoire, nous nous référerons à ces différents travaux grâce à ces appellations : Travail 1, 2, 3 ou 4.

(lexical ou grammatical) ou littéraire. Ce thème était choisi en fonction des besoins linguistiques potentiels pour réaliser le travail en cours. Par exemple, pour le Travail 4 (Description de clip vidéo), l'un des thèmes travaillés était celui des synonymes du verbe « voir » et leurs nuances, permettant aux étudiants de varier les formulations de type « on peut voir » avec des verbes comme « observer » ou « apercevoir ». Il était ensuite demandé, pour le rendu écrit évalué, de répondre à une ou deux « contraintes », c'est-à-dire d'utiliser ces nouvelles connaissances dans son travail. Ainsi, dans le barème du Travail 4, quelques points étaient accordés pour l'utilisation de synonymes de « voir ». Plus de détails sur le déroulement des séances de découverte ou de révision linguistique ou littéraire seront présentés en Partie 1. de l'analyse.

Enfin, à la fin du semestre, il était cette fois demandé aux étudiants une présentation orale de groupe sur le style de musique choisi, et pendant laquelle chaque membre de groupe pouvait parler succinctement de l'artiste choisi et de son œuvre.

Avant de s'intéresser au profil des étudiants participants, sur les choix pédagogiques et d'entamer un travail d'analyse sur l'impact de ces choix, il s'agira de définir et de mieux comprendre les différentes notions utiles pour notre travail de recherche.

Partie 2. Cadre Théorique

1. Enseigner le français aux adultes migrants en contexte homoglotte : un enjeu d'inclusion majeur

L'État Français met en place des dispositifs nationaux pour favoriser l'inclusion des enfants de migrants (Ministère de la culture : 2017) ; ces enfants et ces adolescents sont, dans la mesure des possibilités, pris en charge par l'Éducation Nationale dans des classes spécifiques UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones nouvellement Arrivés) dans lesquelles ils peuvent bénéficier d'une formation linguistique et d'une insertion progressive vers le système scolaire classique. Mais qu'en est-il de l'inclusion des migrants adultes, pour qui l'apprentissage linguistique et culturel est un enjeu majeur de l'insertion professionnelle et sociale ?

1.1. Immigration, maîtrise de la langue française et insertion professionnelle

Plusieurs études de l'Insee nous permettent de montrer les difficultés linguistiques du public immigré adulte. Selon l'enquête *Histoire de vie - Construction des identités* (Insee - 2003), près de 40% des immigrés majeurs résidant en ménage ordinaire dont les parents ne leur parlaient pas exclusivement en français lorsqu'ils étaient enfants et arrivés en France après 26 ans considèrent qu'ils ont une mauvaise maîtrise de la langue, voire, pour la moitié d'entre eux, une gêne pour la parler. De façon plus spécifique, l'enquête *Information et vie quotidienne (IVQ)* de 2011 rapporte qu'environ 40% des personnes vivant sur le territoire français et n'ayant pas été scolarisées dans ce pays sont en grande difficulté en matière de production écrite. Ce chiffre est par ailleurs en augmentation par rapport au résultat de la même enquête effectuée en 2004 (il se situait alors autour de 35%). L'Insee n'ayant pas réitéré cette recherche depuis, nous pouvons seulement émettre l'hypothèse que ces chiffres sont similaires aujourd'hui.

En ce qui concerne l'insertion professionnelle, une étude de 2000 a montré que malgré leur scolarité effectuée dans la langue de leur pays d'accueil, le taux d'emploi des enfants de migrants était particulièrement bas (Heckmann, Penn et Schnapper). Du côté des migrants de première génération, les difficultés sont également nombreuses : en plus des effets de la situation politique et des possibles cas de discrimination, ils se heurtent au problème de la maîtrise de la langue française nécessaire à l'insertion dans le monde professionnel. Bechichi, Bouvier, Brinbaum & Lê nous disaient notamment que : « à caractéristiques égales, il apparaît que les personnes qui ne parlaient pas du tout français accèdent moins rapidement à leur premier emploi que celles qui parlaient très bien, bien ou un peu » (2016 : 38). Trouver un emploi correspondant à ses qualifications est d'autant plus difficile : selon la même recherche, près de la moitié des diplômés du supérieur ayant des difficultés à l'écrit ou à l'oral et plus de la moitié de ceux ayant des difficultés dans les deux domaines pensent être trop qualifiés pour leur poste actuel, contre un tiers des ceux n'ayant pas de difficultés en français. Ainsi, pour les immigrés adultes n'ayant pas bénéficié d'un environnement propice à l'apprentissage du français pendant leur enfance, l'insertion professionnelle est également une grande source de difficultés.

Ainsi, nous constatons que le facteur de la maîtrise de la langue a bien un impact sur l'insertion professionnelle des migrants.

1.2. Etat des lieux de l'enseignement du français pour adultes en France

Au vu des informations présentées ci-dessus, il convient d'aborder les dispositifs qui sont mis en place à l'heure actuelle en France pour permettre aux adultes migrants d'améliorer leur compétence linguistique en français.

Que les adultes allophones soient des migrants souhaitant s'installer et s'insérer professionnellement en France ou qu'ils soient réfugiés politiques, ils ont accès à des dispositifs mis en place par l'Etat pour améliorer leur compétence en langue française. Acquérir quelques savoirs basiques sur la langue nationale est en effet une condition migratoire majeure en France (Extramiana, Van Avermaet, 2010 : 7), comme dans le reste de l'Europe. Sur le site du Ministère de la Culture[10], on peut par ailleurs lire : « L'apprentissage du français constitue une priorité des pouvoirs publics pour les étrangers [...], la loi exigeant un certain niveau de maîtrise

[10] voir sitographie

du français aux différentes étapes du parcours d'intégration républicaine qui leur est proposé, qu'ils soient primo-arrivants ou qu'ils souhaitent accéder à la nationalité française ». C'est pourquoi, aujourd'hui, beaucoup de personnes souhaitant s'installer durablement en France signent dorénavant un contrat appelé « Contrat d'Intégration Républicaine » (CIR) qui comprend notamment le passage d'un test linguistique, puis une formation linguistique dans le cas d'un résultat inférieur au niveau A1.

Pour répondre à ce besoin d'amélioration des compétences en langue française des adultes migrants, a été créé en 2007 un label national « Qualité Français Langue Étrangère » délivré aux centres d'apprentissages de la langue française (une centaine à ce jour) répondant à de nombreux critères de qualité. Le département FETE de l'Université Paris Nanterre, décrit en partie 1, est détenteur de ce label. L'Etat, les départements et les communes soutiennent également financièrement des dispositifs tels que des centres sociaux, des maisons de quartier ou des associations (des Alliances Françaises aux associations de quartiers), qui peuvent organiser des cours d'initiation, d'alphabétisation, de perfectionnement ou encore des ateliers socio-linguistiques (ASL) en fonction des besoins. Certaines régions financent également des formations pré-professionnalisantes sous différentes appellations (Ministère de la culture — 2017). L'offre ne couvrant cependant pas toute la demande, il est aussi possible que les associations fassent souvent appel à des bénévoles pour augmenter la quantité de cours disponibles, ce qui permet notamment d'accepter dans les sessions d'apprentissage les nombreux migrants vivant illégalement sur le territoire français et n'ayant pas accès aux dispositifs nationaux. Trink nous dit en effet que « 26 % des demandeurs de l'année reçoivent le statut de réfugié et bénéficient des programmes d'intégration ; les autres restent sur le territoire en situation irrégulière » (2021 : 10).

Pour certifier le niveau acquis en langue française, le ministère de l'Education Nationale propose également des certificats d'aptitudes pour chaque niveau du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : le diplôme initial de langue française (DILF), le diplôme d'études en langue française (DELF) et le diplôme approfondi de langue française (DALF). Un autre diplôme, le test de connaissance du français (TCF), permet également d'évaluer son niveau et permet notamment de s'inscrire en premier cycle de l'enseignement supérieur français.

Enfin, les outils numériques permettant d'améliorer son français sont de plus en plus nombreux. Par exemple, l'Alliance française de Paris Ile-de-France a élaboré une collection de MOOC

(cours gratuits en ligne) intitulés *Vivre en France* allant du niveau A1 au B1 du cadre européen commun de référence pour les langues[11]. De nombreux enseignants indépendants utilisent également le numérique pour concevoir leurs propres outils pédagogiques et proposer des séances collectives ou individuelles en ligne aux personnes intéressées.

1.3. Français Langue Etrangère et Seconde ou Français Langue d'Intégration : quelles différences ?

La formation linguistique des adultes immigrés, dans le cadre des différents dispositifs mentionnés ci-dessus, permet d'enseigner une langue étrangère à des apprenants allophones. Nous verrons donc s'il s'agit d'un champ didactique à part entière.

L'appellation « Français Langue Étrangère » (que nous nommerons dorénavant « FLE », son acronyme largement répandu) est utilisée de façon générale pour désigner l'enseignement du français à des publics allophones, autrement dit des publics pour lesquels cette langue est une langue étrangère, et qui participent donc à des échanges exolingues. Il s'oppose donc à l'enseignement du « Français Langue Maternelle » (« FLM ») qui implique un public d'apprenants natifs du français (Defays et Deltour, 2003). On peut donc comprendre ici que la champ didactique du FLE est très général et regroupe un certain nombre de sous-disciplines qui se distinguent par leur public et/ou leurs objectifs d'apprentissage, telles que le « Français sur Objectifs Universitaires » (« FOU »), le « Français sur Objectifs Professionnels » (« FOS »), ou encore le champ de la didactique que nous allons étudier ici, le « Français Langue d'Intégration » (« FLI »). Ce champ disciplinaire, sujet à débats à propos de sa pertinence, concerne en effet l'institution et les apprenants concernés par l'analyse réalisée dans ce mémoire.

Le nom « Français Langue d'Intégration » a été proposé pour désigner la formation en contexte d'insertion ciblant un public de jeunes adultes en cours d'insertion sociale et professionnelle (Castellotti et Chalabi éds., 2006). La création de champ didactique et de cette appellation fait suite aux décisions politiques françaises en faveur de l'insertion des étrangers souhaitant s'installer en France (Adami, 2012). Cela répond, selon Adami, à des enjeux économiques et sociaux, et cela démontre aussi une volonté d'assimilation symbolique pour laquelle « la langue

[11] Voir sitographie pour le site du MOOC Vivre en France - niveau A1

est un marqueur identitaire que les pays d'accueil demandent aux migrants de partager et d'accepter » (Adami, 2012 : 18).

En termes de recherche et d'enseignement, ce champ est très large car il comprend à la fois le public alphabétisé et le public en cours d'alphabétisation, tout comme celui du Français Langue Etrangère et Seconde. Mais ces apprenants aux profils divers se rejoignent autour d'un besoin et d'un objectif, celui de s'intégrer socialement dans une nouvelle communauté et professionnellement dans une société étrangère. En France, le ministère de l'Immigration reconnaît les particularités de cette discipline et la présente comme une « branche particulière de la didactique du français » (Vicher, 2011 : 13). Ainsi, des outils ont été développés pour soutenir cet enseignement spécifique : un référentiel de compétences s'appuyant sur le *Cadre européen commun de références pour les langues*[12] (Conseil de l'Europe, 2001) a été élaboré dans cette perspective (Vicher, 2011), et un Label Qualité FLI afin que les organismes de formation puissent attester des compétences linguistiques des candidats à la nationalité (Ministère de l'Intérieur, 2012).

Dans une analyse croisée de ces différents documents et de documents équivalents d'autres pays francophones, Coraline Pradeau (2018) a cherché à comprendre avec plus de précision les différences entre le champ didactique du FLE et celui du FLI. Plusieurs éléments se dégagent de cette analyse (nous ne considérerons ici que les observations à propos des documents officiels français, soient le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) et le référentiel FLI (Vicher, 2011)) :

- Le public visé par ces deux disciplines : il apparaît que si les migrants forment bien un « groupe spécifique », à propos duquel « les informations à recueillir seraient d'une autre nature, comme les catégories à construire et les modes de cette construction » (Porcher, 1986 : 21-22), cet indicateur manque de précision, car il s'agit, selon les deux documents comparés, d'un public divers et hétérogène.
- Les besoins spécifiques de ce public : pour le déterminer, il faut, comme le préconise l'approche communicative et fonctionnelle, étudier les besoins de communication des apprenants. Mais cela est également vrai pour les autres sous disciplines et la didactique des langues en général. Selon Pradeau, la recherche d'actes de paroles spécifique

[12] Ce document sera mentionné sous le nom de CECRL dans la suite du mémoire

menant à des objectifs d'apprentissage aboutit à des situations similaires en FLI et en FLE :

> « Bien que la contextualisation de l'enseignement aux réalités propres de la société d'accueil et aux besoins des populations migrantes est (sic) la notion clef des documents de notre corpus, les différents domaines d'utilisation de la langue privilégiés dans les quatre contextes donnés sont sensiblement les mêmes. Nous retrouvons ainsi l'école/l'éducation, le travail, le logement, la santé, les achats, l'administration, etc. » (Pradeau, 2018 : 3)

- L'approche par compétence : les deux documents comparés (CECRL et référentiel FLI) diffèrent dans la place accordée à la compétence linguistique qui, dans le cas du référentiel FLI, « n'est pas la priorité dans un premier temps » (Vicher, 2011 : 11).
- La place de la culture : selon Pradeau, le référentiel FLI français se distinguerait grâce à l'importance de l'enseignement de « valeurs » de la société d'accueil. Bien qu'il soit déjà couramment admis en didactique des langues que « l'apprentissage d'une langue ne peut être dissocié de celui de la culture de cette langue » (Blaise, 2008 : 455), la compétence culturelle prendrait donc une place prépondérante dans l'enseignement du français au public migrant.

A la lumière de ces considérations, il semble que nous pouvons considérer l'institution décrite dans la présentation du contexte comme une institution enseignant le FLI : il accueille, d'une part, de jeunes adultes en voie d'insertion professionnelle et sociale dans la société française, et d'autre part, il tient compte de la volonté d'enseignement des valeurs de la société française, en encourageant les enseignants à utiliser leur culture générale et leurs valeurs dans l'enseignement (comme dans le cours « Atelier »), et en proposant des intitulés de cours permettant de mieux comprendre cette société, tels que « Civilisation Française », « Vie Culturelle » ou encore « Culture et Société ».

1.4. Place de la culture dans les situations d'apprentissage - enseignement

La question de l'enseignement de la compétence culturelle se pose donc dans le contexte de l'enseignement aux adultes immigrant et souhaitant s'installer dans un pays étranger, dans notre cas la France.

Le terme de culture, qui est particulièrement polysémique, peut renvoyer aujourd'hui tant à l'enrichissement intellectuel individuel qu'à, selon le Larousse, « l'ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation »[13]. La définition de l'UNESCO permet par ailleurs de diviser cet « ensemble » en plusieurs domaines : « les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. » (1982 : 1). La musique (ici francophone), élément culturel qui sera utilisé dans les conceptions didactiques dont parle ce mémoire, fait évidemment partie de ce qui est appelé « les arts et les lettres » mais elle dialogue également avec les autres domaines car elle est aussi un véhicule des idées et des valeurs des artistes qui la façonne.

En didactique des langues, on retrouve cette notion de culture dans ce qui est appelé dans le CECRL le « savoir socioculturel », défini comme « la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue » (CECRL, 2001 : 82). Ce savoir, composante de la compétence de communication, comprend notamment des connaissances dans les domaines de la vie quotidienne, des conditions de vie, des relations interpersonnelles, des valeurs, croyances et comportements, du langage du corps, du savoir-vivre et des comportements rituels du groupe visé (Ibid. : 82, 83). C'est par ailleurs dans le domaine « valeurs, croyances et comportements » que l'on retrouve entre autres la musique, la littérature, ou encore l'art visuel. Cependant, la transmission de la culture dans une perspective uniquement communicative ne satisfait pas tous les chercheurs. Samson, par exemple, écrit sur l'enseignement du français langue étrangère aux adultes au Québec :

> « Les étudiants n'apprennent pas une langue pour devenir de simple travailleur (sic). Ils apprennent une langue pour s'ouvrir à une culture, pour enrichir leur compréhension du monde et évidemment, pour communiquer avec les locuteurs du pays où ils choisissent de s'installer. L'école devrait au contraire mettre les étudiants en contact avec des productions culturelles variées qui leur permettront donc d'approfondir leur compréhension de l'histoire et de la culture du Québec. » (Samson, 2015 : 83)

Christian Puren choisit aussi de s'éloigner du « savoir socioculturel » en choisissant plutôt de parler d'une « compétence culturelle » comprenant plusieurs composantes, y compris la composante « métaculturelle », c'est-à-dire la capacité d'acquisition de nouvelles

[13] voir sitographie

connaissances à propos de la culture étrangère étudiée, notamment à partir de documents authentiques (Puren, 2013).

C'est donc bien cette compétence qui sera mobilisée pendant l'atelier décrit en partie 3 de la présentation du contexte car les étudiants seront exposés à plusieurs documents musicaux authentiques et les étudieront pour en apprendre plus sur la langue française certes, mais également sur la culture de leur pays d'accueil.

L'enseignement du français pour les apprenants migrants adultes est donc pris en charge par différentes institutions, dans une perspective d'apprentissage linguistique mais aussi culturelle. Cela passe notamment par l'enseignement de la compétence scripturale.

2. Enseigner l'écrit à des adultes migrants : rapport à l'écrit, à l'écriture et pratiques

Pour entamer des recherches sur l'acte d'écriture et sur les productions écrites d'apprenants en langue étrangère dans une perspective didactique, il est utile de faire un tour d'horizon des notions clés de didactique de l'écrit. Ainsi, nous nous intéresserons aux concepts de littératie et de rapport à l'écrit, qui permettent de mieux comprendre les représentations et les habitudes des individus par rapport à l'écrit et à l'écriture, et à leur actualisation dans le domaine de la didactique. Nous parlerons également de la question du type de production et des stratégies d'enseignement utilisées dans des contextes d'enseignement-apprentissage.

2.1. Notion de littératie et de rapport à l'écrit

Avant de réfléchir à la variété d'enseignement de l'écrit dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde, nous pouvons nous intéresser à la notion de littératie[14], terme polysémique (Jaffré, 2004) que nous définirons ici, selon la formulation étendue de David dans la revue *Le Français d'Aujourd'hui*, comme : « l'ensemble des activités humaines qui recourent à l'écriture en général, mais aussi aux effets en retour de cet usage sur les modes de penser, et

[14] Orthographe non consensuelle : littéracie/littératie/litéracie (Jaffré, 2004)

probablement sur l'architecture cognitive et son développement » (2015 : 11). Cette notion permet d'étudier les divers contacts des personnes avec toute forme d'écrit, que cela soit en compréhension, ou en expression.

Dans certains contextes, la notion de littératie permet de classer les individus en fonction de leur niveau de littératie, c'est-à-dire en fonction de la manière dont ils sont capables de traiter l'information écrite (OCDE, 2000). Mais ces classements sont à manier avec précaution, car selon Barré-de-Miniac, le savoir lire et le savoir écrire « sont des compétences qui ne peuvent se définir dans l'absolu, comme des compétences cognitives indépendantes des conditions sociales et culturelles de leur développement et de leur mise en œuvre » (Barré-De-Miniac, 2003 : 118).

C'est pourquoi, lorsqu'il s'agit d'étudier le rapport à l'écrit d'un public donné, il est recommandé de mener des enquêtes poussées sur les différents aspects de ce rapport à l'écrit. Ce dernier, défini par Barré-De-Miniac comme « des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (Barré-De-Miniac, 2002 : 13), prend bien en compte à la fois l'utilisation de l'écrit au quotidien mais aussi les contextes d'apprentissage et les représentations des individus au regard de ces différents aspects. Ces enquêtes, qui permettent notamment de faire avancer les études sur la fonction cognitive de l'écrit, autrement dit de comprendre la relation entre le langage écrit et l'appropriation et la construction des connaissances, participent depuis quelques décennies à la constitution d'un champ de recherche à part entière (Chartrand et Prince, 2009).

Chartrand et Prince, dans la même étude, distinguent quatre dimensions du rapport à l'écrit : les dimensions affective (sentiments, émotions, passions entourant l'écrit), axiologique (valeurs que le sujet attribue à l'écrit pour vivre et s'épanouir dans son milieu), idéelle (idées, aux conceptions, aux représentations que se fait le sujet de la place de l'écrit dans la société) et praxéologique (activités concrètes observables des sujets en matière d'écriture et de lecture). Chacune de ses dimensions peut être étudiée à l'aide de variables différentes qui peuvent être mesurées au moyen d'enquêtes réalisées grâce à des entretiens avec les sujets, ou au moyen de questionnaires précis.

2.2. Le rapport à l'écrit en didactique des langues étrangères

Qu'en est-il de cette notion de rapport à l'écrit dans un contexte plurilingue, et notamment dans un contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ? Quelles sont les différences et les similitudes avec le rapport à l'écrit dans la langue maternelle ?

Le rapport à l'écrit dans une langue étrangère dépend d'abord du rapport, plus général, à cette même langue étrangère. Une personne plurilingue, possédant donc des connaissances à des degrés variés sur plusieurs langues étrangères, peut développer un rapport à la langue pour chacune d'entre elles (Guillot, 2010). Cependant, un apprenant de langue étrangère, au contraire d'un professeur qui est très familier avec la langue qu'il enseigne, peut ne pas avoir encore un rapport à ces langues étrangères très défini. En effet, ses représentations sur cette langue, même si elles sont parfois présentes sous une certaine forme bien avant le contact avec la langue à cause de stéréotypes culturels, peuvent, au cours de son apprentissage, se construire, se développer et évoluer (Guillot, 2010). Dans un contexte de recherche, les mesurer nécessite donc d'étudier au moyen de questionnaires ou d'entretiens les représentations et les pratiques d'un individu au moment où les données récoltées servent l'analyse, car il ne s'agit pas de données figées qui seraient utilisables à tout moment de l'apprentissage.

Le rapport à l'écriture, plus spécifique, se rapporte à la notion de rapport à l'écrit mais uniquement dans le cadre d'un travail de production écrite. Ainsi, dans un contexte de travail d'écriture en langue étrangère, une analyse de Berthoud (1996) réalisée à partir de corpus de groupes de discussion constitués d'apprenants, indique que leur travail d'écriture en langue étrangère commence par un travail de fond, et que le passage à l'écriture dans la langue étrangère passe par une prise de conscience des phénomènes langagiers liée au fait que l'acte d'écriture active la connaissance de deux ou plusieurs langues. Autrement dit, le rapport à l'écriture des individus lors d'un travail d'écriture se rapproche plutôt (si on se situe sur le même type d'écrit) de leur rapport à l'écriture en langue maternelle pour les étapes de planification, de construction et d'organisation des idées ; mais au moment de la rédaction, lorsqu'il faut faire appel aux principes de grammaire, de syntaxe et d'orthographe, et de structuration textuelle, un nouveau rapport à l'écriture, celui lié la langue cible, entre en jeu. Ce nouveau rapport à l'écriture en langue étrangère serait alors intrinsèquement lié à celui du rapport à la norme de cette langue, car ce sont les représentations sur cette norme qui vont diriger les décisions lors du processus de rédaction.

2.3. Les types de productions écrites en Français Langue Etrangère

Le rapport à l'écriture des individus est influencé par les types de production écrite dont ils font l'expérience, car ils sont intrinsèquement liés à leur contexte de production. Nous pouvons donc nous demander quels sont les textes lus et produits par les apprenants pendant leur apprentissage de la langue française.

Blandine Guillot, dans sa thèse de 2010, s'est intéressé à la première question : elle se demande quelles sont les natures des productions demandées dans les cours de FLE mais aussi si l'on attend des apprenants en cours de langue étrangère qu'ils développent leur capacité à construire un argument comme cela est demandé le plus souvent dans les cours de Français Langue Maternelle (FLM). Autrement dit, elle s'est interrogée sur l'usage de l'écriture en FLE et sur sa fin didactique. A l'aide de l'analyse discursive de consignes rédactionnelles (distribuées sous forme écrite à des apprenants de niveau intermédiaire à avancé étudiant la langue française en milieu universitaire australien), elle propose donc la réponse suivante :

> « Quant à la nature du texte à produire, et les compétences que ces travaux cherchent à développer, on réalise que, dans le contexte étudié et dans tous les niveaux, l'objectif du travail écrit en FLE est d'apprendre à développer sa pensée, à s'exprimer clairement dans l'autre langue [...]. Les consignes visent en priorité la clarté d'expression. Ainsi, la cohérence, dans ce contexte d'apprentissage du français, a plus de pertinence que la notion de genre : [...] un grand nombre des sujets d'écrit comportent une dimension explicative. » (Guillot, 2010 : 372-373).

Ce résultat, bien entendu, n'est pas universel et s'applique en premier lieu au contexte étudié dans le cadre de cette thèse. Cependant, il n'est pas sans rappeler les prérogatives du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues à partir du niveau B1 qui demandent notamment aux apprenants d'être capables de « produire un discours simple et cohérent » et d'« exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée » (2001 : 25). On y retrouve donc la notion de cohérence et la capacité à exprimer une opinion et à expliquer ses choix. Nous pouvons donc dire qu'à partir d'un certain niveau de compétence, il est attendu des apprenants qu'ils développent une argumentation, comme cela est demandé en FLM, mais en prenant en considération une maîtrise moindre du système lexical, syntaxique et orthographique de la langue.

2.4. Stratégies d'enseignement de l'écrit en Français Langue Etrangère

La restitution d'information et le développement d'un argument en langue étrangère est un exercice difficile nécessitant certes des ressources linguistiques, mais aussi culturelles et cognitives de la part des apprenants. Les enseignants doivent donc réfléchir aux stratégies employées lors des séances en classe qui permettront de mettre en place des activités de production.

Pour définir ce qu'on appellera donc la « stratégie d'enseignement », certains auteurs se sont inspiré des critères retenus par Wenden (1987) pour définir la stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère : cette stratégie d'apprentissage serait une action ou technique spécifique, observable ou non, consciente ou automatique, orientée vers un problème dans un but de compréhension ou de production. Une stratégie d'enseignement, donc, serait selon Legendre, « un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques planifié par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même » (2005 : 1261), ou selon Tardif, « la planification et la coordination d'un ensemble d'opérations en vue d'atteindre efficacement un objectif » (1992 : 23). André Yaba, dans sa thèse, a utilisé les différentes définitions pour en proposer une spécifique à l'apprentissage de l'écrit, que nous retiendrons ici : « les stratégies d'enseignement constituent un ensemble de comportements adoptés par la personne enseignante pour susciter et développer chez l'apprenant des attitudes favorisant l'apprentissage de l'écriture » (2020 : 113).

Yaba fait également dans sa thèse un travail de regroupement de stratégies d'enseignement de l'écriture en langue étrangère pour les adultes, grâce à une analyse de différents auteurs. Cela lui permet de mettre au jour quatre grands types de pratiques que nous allons pouvoir expliquer brièvement ci-dessous :

- Organiser le groupe classe, au moyen de différentes modalités de formation de groupe (niveaux homogènes, niveaux hétérogènes, ou formation par affinités) permet de faciliter l'enseignement et d'augmenter l'apprentissage des apprenants (encourager le développement cognitif) sans influencer ou modifier leur développement social ou émotionnel (Hallinan, 1994) ;
- Concevoir les consignes avec attention afin de favoriser la compréhension des instructions, mais aussi pour mettre en jeu le rapport de l'apprenant au savoir et permettre d'attribuer du sens à leurs tâches ;

- Accompagner les apprenants au moyen de différentes méthodes documentées, telles que la pédagogie différenciée (définie par Legendre comme « une pédagogie dont l'optique est de tenir compte des différences individuelles pour y adapter une diversité de situations pédagogiques dans le but de permettre à chacun des élèves la meilleure réussite de ses apprentissages » (2005 : 1021)), ce qui est particulièrement utile dans un contexte d'enseignement d'une langue étrangère en contexte homoglotte à des apprenants aux origines et aux niveaux scolaires hétérogènes, le travail de groupe ou l'aide individuelles.
- Evaluer les apprentissages pour décrire les acquis de l'apprenant, diagnostiquer les problèmes d'apprentissage, prévoir les unités pédagogiques et la progression, et orienter l'apprenant pour la suite de son parcours, ainsi que pour, dans le cas d'une évaluation formative, proposer des buts ou des cibles à l'apprenant et le guider dans sa progression.

Chacun de ces éléments pourrait être analysé avec plus de détails et de profondeur. Dans le contexte de ce mémoire, nous retiendrons que chacun de ces quatre grands types de stratégie d'enseignement trouvent leur écho dans la conception de l'Atelier d'écriture qui sera analysée en partie 1. de l'analyse.

3. Encourager l'investissement dans le travail écrit : un objectif d'enseignement

Les choix de production et la stratégie d'enseignement de l'enseignant sont des facteurs à prendre en compte dans le processus d'apprentissage d'un apprenant en langue étrangère car ils vont influencer son rapport à l'écriture et tout particulièrement la quantité et la qualité de son engagement dans le travail : c'est ce qu'on appellera, dans ce contexte d'apprentissage de l'écrit, l'*investissement* de l'apprenant. Mais comment caractériser de manière plus précise cet investissement et surtout, comment encourager cet investissement pour maximiser les résultats des apprentissages ?

3.1. L'investissement : une forme d'engagement dans le travail écrit

L'investissement dans l'écrit est une notion venue de la psychanalyse qui a été décrite par Christine Barré-de-Miniac (2000, 2002) comme l'une des quatre dimensions constitutives du rapport à l'écrit (les autres dimensions étant les opinions et attitudes, les conceptions et les modes de verbalisation). Elle définit la notion d'investissement de la manière suivante : « il s'agit de l'intérêt affectif pour l'écriture, et de la quantité d'énergie que l'on y consacre » (Barré-de-Miniac, 2000 : 118). Autrement dit, il s'agit d'une forme de motivation et d'engagement dédiés spécifiquement au domaine de l'écriture.

Cette notion d'investissement a été elle-même déclinée en quatre dimensions par Barré-de Miniac :

- La force d'investissement (Barré-de-Miniac, 2000) : il s'agit de l'intensité de l'engagement d'une personne dans le processus scriptural. Cette notion est à distinguer de la compétence scripturale elle-même, car des études ont montré qu'un fort investissement est possible même chez des personnes ayant de grandes difficultés avec l'écrit. La force d'investissement reposerait plutôt sur des éléments décrits par Reuter (1996 : 68) :
    - Attraction/répulsion avec expression de soi/exposition à autrui ;
    - Protection du territoire (isolement/refuge) ;
    - Distinction/banalisation ;
    - Valorisation/dévalorisation ;
    - Investissements psychiques plus ou moins conscients.
- Le type d'investissement (Barré-de-Miniac, 2000) : il s'agit ici du type de production écrite, des contraintes qui y sont associées et de la situation d'écriture dans lequel se place un scripteur. En effet, les recherches de Christine Barré-de-Miniac ont montré que certains apprenants ne s'investissent pas de la même manière en fonction de la demande en termes de production écrite, et mettent par ailleurs en avant l'exemple de la différence entre les écrits « scolaires » demandés par les enseignants, et les écrits personnels extra-scolaires (ce qui sera exploré dans la troisième dimension).
- Le degré d'accord entre investissement : ajoutée à la notion d'investissement dans l'écrit des apprenants par Barré-de-Miniac en 2002, cette dimension permet donc de mettre au jour les conflits possibles entre l'investissement dans les écrits scolaires et les investissements dans les écrits personnels. Pour certains apprenants, ces deux types

d'écrits n'entrent pas en conflit (Barré-de-Miniac parle alors de « coexistence pacifique ») alors que pour d'autres, les représentations et la motivation sont particulièrement contrastées (elle parle alors de « dualité »). Dans les études réalisées, cette différence peut varier notamment en fonction de l'âge ou de la classe sociale des apprenants.

- ➢ Le sens de l'investissement : il s'agit d'une dimension également ajoutée par Barré-de-Miniac en 2002 qui permet de déterminer si l'investissement d'un apprenant dans une production écrite est positif (attraction) ou négatif (rejet). Cette notion peut permettre de comprendre la raison d'une force d'investissement faible d'un apprenant dans une tâche pour laquelle il ressentirait un sentiment de rejet, entraînant donc un investissement moindre.

Ces quatre dimensions de l'investissement dans l'écriture permettent de mieux comprendre les aspects pouvant influencer la motivation et l'engagement d'un apprenant dans un travail lié à l'écrit.

3.2. Les indicateurs de mesure de l'investissement

3.2.1. Les enquêtes sur le rapport à l'écrit

Mesurer l'investissement d'un apprenant qui réalise un exercice en lien avec l'écrit permet, d'une part, de mieux comprendre son rapport à l'écrit, et d'autre part, de mesurer l'impact de l'exercice lui-même sur l'investissement de l'apprenant et d'en tirer des conclusions sur la pertinence de cet exercice. Voyons quels sont les moyens que nous pouvons utiliser pour réaliser cette mesure.

Tout d'abord, la méthode d'enquête au moyen de questionnaires et/ou d'entretiens avec les apprenants permet de récolter des données pour mesurer l'investissement. Ces questionnaires ou entretiens doivent en premier lieu contenir des questions permettant de mieux comprendre le rapport à l'écrit général du répondant. Nous pouvons citer comme exemple le questionnaire de Suzanne-G. Chartrand & Michèle Prince (2009), utilisé pour étudier le rapport à l'écrit d'élèves québécois, et créé à partir d'une recherche plus vaste, la recherche *Scriptura*[15], qui a

[15] Cette recherche a fait l'objet d'un financement du Fonds québécois pour la société et la culture (FQRSC-MELS) et du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada

porté sur les activités de lecture et d'écriture dans les cours d'histoire et de sciences du secondaire québécois. Il comprend des questions fermées à choix multiple et des questions à échelle plus faciles à faire remplir par de jeunes apprenants, et permet d'obtenir des informations sur le profil des répondants (notamment l'âge, le milieu socio-économique, le degré scolaire, la discipline et le sexe des élèves) et sur leurs habitudes de lecture et d'écriture (types de pratiques et fréquence de lecture et d'écriture). L'intérêt affectif des participants de l'enquête pour les différentes pratiques d'écriture était pour sa part abordé lors d'entretiens individuels.

Dans le cadre de la recherche décrite précédemment, l'intérêt de ces questions était de chercher les corrélations entre le profil des apprenants et leur rapport à l'écrit ; autrement dit, de comprendre si, par exemple, le sexe d'un répondant ou son degré scolaire avait une influence sur le temps passé à lire ou à écrire ou sur son appétence pour le travail d'écriture. Cependant, pour mesurer l'impact en termes d'investissement dans l'écrit d'un exercice de production écrite en particulier, comme il en sera question dans la suite de ce mémoire, il est possible de s'inspirer du contenu de ce type de questionnaire et d'adapter ce contenu à l'exercice. Poser des questions sur le temps passé à la réalisation de cet exercice ou sur l'intérêt qu'il a suscité (et les raisons de cet intérêt), puis les comparer aux données sur le rapport à l'écrit général des apprenants, peut permettre de formuler des hypothèses sur la pertinence de l'exercice dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit, notamment dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère.

3.2.2. L'engagement académique : notion et indicateurs

D'autres indicateurs, moins subjectifs que ceux indiqués précédemment, peuvent aussi compléter la mesure de l'investissement dans l'écrit d'un apprenant. En effet, les réponses individuelles à des questionnaires ou lors d'entretiens sont susceptibles d'être biaisées, de façon consciente ou inconsciente, par des représentations fausses ou inexactes, ou par une volonté de bien faire ou un désir de proposer une image positive de sa personne face à un interrogateur. Ainsi, pour trouver d'autres façons de mesurer l'investissement, on peut s'appuyer sur des recherches moins orientées vers l'écrit et plus générales, qui cherchent à évaluer ce qui sera

(CRSH) de 2003 à 2007. Pour plus d'informations, voir Blaser, 2007

appelé « l'engagement académique » d'un apprenant en contexte scolaire ou universitaire, concept inventé à partir des notions d'engagement, de motivation et d'implication.

Ces deux notions, l'engagement et la motivation, sont des concepts similaires sans être parfaitement égaux. D'un côté, Kiesler (1971) définit la notion d'engagement (de « *commitment* ») comme le lien entre un individu et les actes qu'il réalise de façon consciente, libre et volontaire. De l'autre, Viau (1994) décrit la motivation comme un état psychologique interne créé par un désir ou un besoin incitant un individu à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. Cela signifie que l'engagement se mesure par des actions qui ont été réalisées par une personne grâce à, entre autres, sa motivation. Des concepts supplémentaires ont été inventés pour appliquer ces notions au contexte d'apprentissage : pour Adams et Paquet (1991) un étudiant fait preuve d' « implication » lorsqu'il se plonge profondément et sérieusement dans un programme de cours. Ces travaux, entre autres, ont été résumés par Pirot et De Ketele afin de proposer la définition de « l'engagement académique » suivante : « la décision volontaire de s'engager activement et profondément, [et] la participation active dans les activités d'apprentissage » (2000 : 372).

Barth, chercheuse en éducation, s'est penchée sur ce concept d'engagement, ses dimensions et ses indicateurs. Pour elle, l'engagement peut être « cognitif (ce qu'il faut faire pour apprendre), affectif (l'assurance d'aide, ce qui rassure) et social (la place que chacun peut avoir dans ce scénario, le relationnel, les structures d'interactions) » (Barth, 2013 : 76). Elle nous dit également que pour chacune de ses dimensions, plusieurs indicateurs peuvent être utilisés :

- Un haut niveau de concentration se manifestant par une observation forte pendant les séances, par une participation très active, par de nombreuses tentatives pour comprendre une notion (dimensions cognitive et affective) ;
- Des initiatives spontanées pour participer, aider un camarade, pour proposer des solutions, poser des questions afin de confirmer ce qui a été compris (dimensions sociale et cognitive) ;
- Une expression de plaisir partagé (dimensions sociale et affective) ;
- Une expression de confiance : les apprenants prennent le risque de se tromper publiquement, s'expriment sur leurs émotions et leur vie privée (dimensions sociale, affective, cognitive).

De plus, dans sa thèse à propos de l'enseignement-apprentissage du français à des adultes migrants, Aurélie Filliatre (2023) nous propose suite à des observations dans des classes utilisant le dispositif Silent Way deux nouveaux types d'indicateurs s'intégrant dans les dimensions cognitives et affectives : l'expression de la compréhension (au moyen, par exemple, de la formulation personnelle d'une règle ou d'une définition) et la capacité à « sortir du cadre » en prenant des distances avec les consignes imposées pour améliorer son travail (selon ses propres critères).

Enfin, selon nous, ces critères permettent de montrer l'expression d'un engagement fort de la part d'apprenants dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage. Cependant, il apparaît aussi que des apprenants prenant peu d'initiatives ou de risques mais travaillant pour répondre aux demandes de l'enseignant font également preuve d'engagement. En effet, le travail de Zio (2018) sur la dimension sociale de l'engagement mentionne bien la participation orale active de l'apprenant dans les activités, mais aussi sa conduite positive et sa participation aux activités académiques (qu'il s'agisse par exemple de respecter les règles ou de faire ses devoirs). Cela nous indique que l'engagement est également possible en dehors des signaux puissants tels que l'expression des émotions ou la « sortie de cadre ».

Dans le cadre d'une recherche sur l'engagement dans l'écrit, certains des indices liés à ces différents indicateurs peuvent être recueillis directement sur les travaux finalisés des apprenants (respect des règles et des contraintes, expression personnelle, sortie du cadre). L'atmosphère dans la classe, au contraire, nécessite soit une mesure recueillie par l'observation, soit un témoignage de la part d'individus présents lors des sessions d'apprentissage.

3.3. Quelles stratégies pour favoriser l'investissement et l'engagement ?

Cela fait déjà plusieurs décennies que les chercheurs réfléchissent à la question de l'amélioration des procédés didactiques et pédagogiques permettant d'améliorer les écrits et le rapport à l'écrit des apprenants.

Reuter, en 1996, proposait notamment des pistes pour changer les exercices de rédaction traditionnels considérant l'erreur comme un déficit, et transformer ces erreurs en un moyen de compréhension de ses lacunes, et en une opportunité d'apprendre ; autrement dit, en une marque de construction de la compétence scripturale. Ces propositions portaient d'une part sur la

diversification des types de production, notamment grâce au jeu entre l'écriture à la première et à la troisième personne, entre les fictions et non-fictions, ou encore en encourageant les prises de distance face aux écrits personnels. D'autre part, Reuter envisage des innovations au niveau de la situation d'apprentissage, avec la construction d'un climat de classe favorable, ou le travail sur l'appréhension de l'utilité de l'écriture.

Plus récemment, des études ont cherché à évaluer l'impact de pratiques pédagogiques sur le rapport à l'écrit d'apprenants, et leur engagement dans le travail. Par exemple, Lebrun (2007) a mené une recherche-action auprès de 25 élèves français afin de comprendre « la manière dont le rapport à l'écriture et à son enseignement/apprentissage agit en amont et en aval avec la construction d'une posture auctoriale, soit le fait de se positionner en tant qu'auteur, et le développement de compétences culturelles » (Lebrun, 2007 : 385). Ses résultats portent notamment sur les représentations sur les écrits, car l'une de ses conclusions est qu'un retour réflexif sur les pratiques de lecture et d'écriture leur donne du sens et de la valeur aux yeux des apprenants.

De plus, une autre recherche de Senoussi (2010) a permis d'expérimenter un atelier d'écriture personnelle, en premier lieu dans un contexte de Français Langue Maternelle, en classe auprès d'élèves du secondaire en milieu rural défavorisé algérien. Cet atelier était conçu de façon à demander aux apprenants de produire des écrits à l'aide de leur vécu et leur vie personnelle. Selon la chercheuse, l'approche a été efficace car les retours des élèves montrent qu'elle a suscité un plaisir et un confort reliés aux tâches d'écriture. L'expérience a ensuite été reconduite dans un contexte de Français Langue Étrangère, et a produit des résultats similaires : le développement de la confiance dans l'acte d'écriture et le ressenti d'un certain plaisir, permettant dans le même temps de développer les compétences scripturales des élèves.

Ces études montrent qu'il est possible d'améliorer le rapport à l'écrit et l'investissement d'apprenants dans l'écrit grâce à des méthodes d'enseignement, tels que l'emploi de la réflexivité ou l'utilisation de l'expression de l'identité et des expériences individuelles dans les processus d'écriture.

4. Recherche et méthodologie

Dans le cadre de ce mémoire, les notions explorées précédemment, c'est-à-dire l'enseignement de français langue étrangère à des migrants adultes, l'intégration de la culture dans les situations d'enseignement, le rapport à l'écrit et l'investissement des apprenants dans ces écrits vont être employées afin de mener une enquête sur l'impact d'une conception didactique d'un atelier d'écriture.

4.1. Construction de la recherche et problématique

Comme décrit plus précisément dans la partie 1, l'atelier d'écriture étudié est un EC universitaire de 22 heures mis en place avec des apprenants adultes aux origines diverses préparant le niveau B1 du CECRL.

J'ai donc choisi de faire porter ce mémoire sur cette conception pédagogique (et sur sa mise en place en classe) car il s'agit de celle qui a été la plus personnelle, d'une part parce qu'elle m'a permis de réinvestir certains de mes goûts et connaissances personnelles et d'autre part car c'est le travail pour lequel je me suis le moins appuyée sur des documents pédagogiques déjà produits par des tiers (les points grammaticaux sont parfois inspirés de cours de manuels, mais ne sont pas recopiés). Il s'agit donc du travail fourni pour le cours Atelier B1 (décrit en partie 3. de la présentation du contexte).

J'ai commencé la conception de cet enseignement dès le début de l'été 2022, lorsqu'il a fallu réfléchir à ce que l'intitulé « Atelier » allait signifier pour moi. Ayant peu d'occasions pendant mes cours d'enseigner l'écrit à un niveau plus élevé que A2, j'ai donc choisi d'en faire un atelier d'écriture, et de faire porter celui-ci sur un thème culturel : celui de la musique francophone. Il s'agit d'une part d'un domaine que je connais suffisamment bien pour entraîner les étudiants dans des découvertes de différentes sortes, et d'autre part d'un art accessible, souvent apprécié par tous sous une ou plusieurs de ses formes. Il permet de plus d'aborder de nombreux thèmes en fonction des styles et artistes choisis et de commencer à étudier la langue sous sa forme créative, avec toutes les difficultés que cela peut impliquer.

Une fois ces décisions prises, j'ai pu travailler sur les choix pédagogiques, les grandes étapes de la progression, les supports de cours et les évaluations avant la rentrée universitaire, et

l'atelier a finalement été mis en place en septembre 2022 jusqu'à décembre 2022 (11 séances de 2h). Cela implique que cette recherche a lieu a posteriori, et donc qu'aucune adaptation dans la réalisation des séances n'a pu être décidée pour les besoins du mémoire.

Ce travail de conception et de mise en place très personnel m'a beaucoup intéressé et j'ai aussi été assez satisfaite de l'atmosphère de classe et des résultats obtenus avec les travaux écrits pendant ces séances. J'ai donc décidé de travailler sur l'impact de mon travail sur mes apprenants, ce qui m'a entraînée vers la notion d' « investissement dans l'écrit » (décrite en 2.3.1.) et sa mesure par des travaux de recherche. A cela s'est ajoutée la notion d'engagement, permettant de comprendre l'implication dans le travail de ces mêmes apprenants au travers d'autres moyens que leurs opinions, nécessairement subjectives. Ainsi, la problématique de ce mémoire est la suivante : « La conception d'un atelier d'écriture centré sur la découverte de la musique francophone peut-elle favoriser l'engagement et l'investissement dans l'écrit d'apprenants adultes de Français Langue d'Intégration ? ».

L'hypothèse soutenue est que le choix du thème de l'atelier, les travaux préliminaires avant chaque écrit et la possibilité de réutiliser chaque nouvelle connaissance dans les productions ont permis de mettre en confiance les apprenants et donc de favoriser leur investissement et leur engagement.

4.2. Méthodologie

L'investissement dans l'écrit et l'engagement des étudiants ayant participé à ces ateliers va être étudié de deux manières : 1) grâce à une enquête sur questionnaire et 2) à l'aide des traces des séances que j'ai à ma disposition, c'est-à-dire d'une part les documents écrits récoltés (travaux réalisés pendant l'atelier) et d'autre part mes commentaires sur le déroulement des séances (basés sur mes souvenirs et sur les prises de notes faites sur mes fiches de préparations après chaque séance).

L'enquête sur questionnaire (Annexe 2) a été menée assez tardivement par rapport au déroulement de l'atelier, car la problématique de ce mémoire a été décidée bien après la fin du semestre. Le questionnaire est anonyme : ce choix a été fait afin de permettre aux étudiants de s'exprimer plus librement et sans jugement. Une seule métadonnée a été récoltée : le niveau d'étude. Les questions sont posées en français et en anglais, et peuvent être des échelles, des

questions à choix multiples ou des questions à réponse libre. Les deux premiers types sont cependant plus fréquents car ils facilitent l'interprétation des résultats.

Ce questionnaire est composé de deux grandes parties :

- La première partie, inspirée de l'enquête mentionnée en 3.2.1. du cadre théorique permet d'obtenir des informations sur le rapport à l'écriture des étudiants, de façon générale et en langue française. Il interroge les apprenants sur leur fréquence d'écriture, les types d'écrits qu'ils produisent et leur rapport affectif à l'écriture.
- La seconde partie est centrée sur l'atelier d'écriture lui-même. Les questions permettent d'obtenir les opinions des étudiants sur cet atelier, et de comprendre les éléments du cours qu'ils ont le plus ou le moins aimé.

Nous étudierons donc les réponses obtenues à chacune des questions posées et nous verrons si nous pouvons établir un lien d'amélioration entre le rapport à l'écriture des étudiants et leur investissement dans l'atelier d'écriture.

Ensuite, pour compléter cette analyse avec une mesure de l'engagement des apprenants, qui sera donc moins centrée sur l'écrit que la mesure de l'investissement au sens de Christine Barré-de-Miniac évoqué en 3.1. mais plus générale en prenant en compte l'implication dans le travail réalisé pendant les séances d'Atelier, nous avons choisi (en fonction des éléments les plus intéressants relevés dans les productions et observés lors des séances) certains des indicateurs mentionnés en partie 3.2.2. du cadre théorique.

- Tout d'abord, une étude des productions écrites permettra de faire une première hypothèse sur l'implication des étudiants dans les activités académiques (le respect des règles et des contraintes de production).
- Dans un second temps, nous chercherons dans ces documents des signes d'engagement fort (expression d'émotions, d'éléments de vie personnelle, dépassement des demandes de la consigne)
- Enfin, à l'aide de mes souvenirs et des notes prises après les séances dans les fiches de préparation, nous commenterons l'ambiance générale de la classe et la participation active des étudiants aux activités proposées.

Partie 3. Analyse

Dans cette partie, nous allons déterminer si les choix pédagogiques faits dans le cadre de l'EC Atelier B1 (thème, déroulement des séances, méthodes pédagogiques, consignes particulières) ont influencé l'investissement des étudiants dans l'écrit et leur engagement dans le travail. Pour cela, nous commencerons par décrire avec précision les caractéristiques de ce cours ; nous analyserons ensuite les résultats de notre enquête sur questionnaire afin de comprendre le lien entre le rapport à l'écriture des participants et leur opinion sur le déroulement des séances ; enfin, nous compléterons notre analyse par une étude des productions écrites et de l'atmosphère en classe afin de déterminer si les étudiants se sont véritablement engagés dans ces travaux d'écriture.

1. Atelier B1 : Public, supports de cours et déroulement des séances

En amont de l'analyse des réponses aux questionnaires et des écrits des étudiants, nous nous intéresserons d'abord de plus près à l'EC « Atelier B1 » dont il est question. Pour mesurer l'investissement et l'engagement académique d'étudiants, nous avons en effet besoin de connaître avec plus de détails qui sont les étudiants en question, quels sont les supports qui ont été conçus en prévision des séances d'apprentissage, et comment ces séances se sont déroulées.

1.1. Public de l' « Atelier B1 »

Comme décrit dans la présentation du contexte, le public d'apprenants du département FETE de l'Université Paris Nanterre est constitué d'adultes d'origines variées résidant en France et apprenant le français pour diverses raisons : pour s'installer et trouver du travail en France, y poursuivre des études, ou encore pour faire un voyage culturel. Les deux premiers exemples sont particulièrement vrais pour les étudiants qui choisissent la formule DU, qui consiste en 20 heures de cours de français par semaine pendant douze semaines, car cette formation permet un apprentissage rapide et avec de très bons résultats.

La classe de DU de niveau B1 du premier semestre de l'année universitaire 2022-2023 était constituée au départ de 16 étudiants, mais 3 d'entre eux ont abandonné la formation en cours de semestre pour des raisons personnelles. Nous nous concentrerons donc sur les 13 étudiants ayant complété le semestre.

Pendant l'Atelier, ces étudiants ont chacun rempli une fiche de renseignements qui me permet de connaître leur âge, leur origine, leur répertoire linguistique et leurs motivations dans le cadre de cette formation. Ainsi, vous trouverez ci-dessous les principales informations sur les participants de l'atelier étudié[16] .

Nom	**Sexe**	**Âge**	**Pays d'origine**	**Langues parlées (autres que français)**	**Année d'arrivée en France**	**Raisons de l'immigration**
Gloria	F	29	Turquie	Turc, anglais, allemand	2021	Pour faire des études
Julia	F	29	Etats-Unis	Anglais	2021	Pour faire des études
Coralie	F	31	Mexique	Espagnol, anglais	2020	Pour voyager / pour travailler
Irina	F	31	Argentine	Espagnol, anglais	2021	Pour raisons familiales
Pablo	M	19	Colombie	Espagnol, anglais	2020	Pour raisons familiales / pour travailler
Marianna	F	29	Russie	Russe, anglais	2021	Pour raisons familiales / pour travailler
Hanna	F	24	Vietnam	Vietnamien, anglais, chinois	2019	Pour voyager / pour travailler
Eliott	M	19	Colombie	Espagnol, anglais	2020	Pour raisons familiales / pour faire des études
Ursula	F	34	Etats-Unis	Anglais	2022	Pour voyager / pour travailler

[16] À des fins de protection des données personnelles, les prénoms ont été changés.

Maria	F	34	Iran	Anglais, Persan	2018	Pour faire des études / pour travailler
Vivianne	F	30	Pérou	Espagnol, anglais	2021	Pour faire des études
Fabian	M	19	Colombie	Espagnol	2021	Pour faire des études
Gabriela	F	32	Iran	Persan, anglais, espagnol	2020	Pour raisons familiales / pour travailler

Figure 5. Participants à l'Atelier B1

La figure 5 nous permet de faire les constatations suivantes :

- La classe est majoritairement féminine (10 étudiantes et 3 étudiants). Cela est représentatif de la population habituelle du FETE.
- Les étudiants ont entre 19 et 34 ans, mais la majorité a plus de 29 ans (9 étudiants sur 13).
- Les origines des étudiants sont très diverses, mais conformément aux tendances générales du département, environ la moitié des étudiants est originaire de l'Amérique du Sud (ici, 6 étudiants sur 13).
- La grande majorité des étudiants possède un répertoire linguistique comprenant l'anglais, le plus souvent appris en tant que langue étrangère. Beaucoup d'étudiants sont hispanophones.
- La grande majorité des étudiants réside en France depuis plus d'un an mais moins de 3 ans (10 étudiants sur 13).
- Les raisons les plus évoquées pour l'immigration vers la France sont les raisons professionnelles (pour faire des études, pour trouver du travail). Certains sont en France pour raisons familiales (suivre les parents, suivre le conjoint) et n'ont peut-être pas choisi leur destination. Certains des étudiants évoquent cependant dans les fiches de renseignement une certaine attraction envers leur pays d'accueil (« J'aime bien la culture française » (Maria), « C'était mon rêve de re-déménager en France » (Ursula).

Ainsi, la classe de l'atelier B1 est une classe composée de jeunes ou très jeunes adultes, aux origines diverses mais avec le plus souvent la connaissance d'une langue lexicalement proche du français (l'espagnol) et/ou de l'anglais, langue à résonance internationale permettant le plus

souvent de trouver un interlocuteur, même à l'étranger. Ils prennent donc des cours de français assez rapidement après leur arrivée pour mieux s'intégrer dans leur pays d'accueil et réaliser leurs objectifs, le plus souvent professionnels mais aussi affectifs.

1.2. Supports de cours de l'Atelier B1

En Annexe 3 se trouvent les supports de cours utilisés dans le cadre de l'Atelier B1 (à l'exception du document contenant les propositions de styles et d'artistes à travailler, déjà inclus en Annexe 1.), dans l'ordre de l'utilisation en classe. Il s'agit des documents tels qu'ils ont été distribués aux étudiants (la correction n'y apparaît pas). Ces supports sont de natures différentes : certains sont utilisés pour les activités linguistiques (grammaire, lexique), certains ont été conçus pour étudier les types de discours qui seront repris lors des *Travaux*, et d'autres sont des supports d'aide à la réalisation des *Travaux* eux-mêmes (consignes, barèmes, exercices de repérage d'erreurs).

1.2.1. Supports pour les activités linguistiques

Les activités de découverte ou de révision sur des notions linguistiques (ou littéraires dans un cas) ont été choisies en fonction des différents *Travaux* à rendre, afin de s'adapter aux compétences qui ont été considérées comme utiles pour améliorer sa production écrite. Voici, par Travail, les thèmes choisis :

- **Travail 1 (description d'un style musical) :** exprimer la cause (Annexe 3, page 10) ;
- **Travail 2 (biographie d'un artiste) :** les temps verbaux de l'indicatif (Annexe 3, page 14), la proposition relative (Annexe 3, page 17) ;
- **Travail 3 (étude de paroles de chanson) :** le subjonctif (Annexe 3, page 20), les figures de style (Annexe 3, page 27) ;
- **Travail 4 (description d'un clip vidéo) :** l'antériorité/postériorité/simultanéité (Annexe 3, page 29), les synonymes du verbe « voir » et leurs nuances (Annexe 3, page 34).

La première notion, la cause, a été choisie afin de permettre aux étudiants d'avoir plusieurs moyens à leur disposition pour donner leur opinion. En effet, pour chaque travail, il était demandé de conclure en donnant son avis sur le sujet traité. Les temps verbaux ont été travaillés

pour mieux comprendre les contextes d'utilisations des temps verbaux, notamment lorsqu'ils expriment la même temporalité ; cela afin de préparer les étudiants à décrire succinctement la vie d'une personne. La proposition relative a été choisie pour travailler la phrase complexe et donner l'occasion aux apprenants d'écrire des phrases contenant plus d'informations. Pour le Travail 3, un travail sur les figures de style a permis de varier les séances (de ne pas faire que de la grammaire) et de demander aux étudiants de s'approcher au plus près du texte qu'ils allaient étudier pour réaliser cette production. Le subjonctif, notion difficile mais nécessaire à ce niveau, permet également de diversifier les phrases sur l'expression de l'opinion. Enfin, le travail sur les locutions comme « avant de » ou « après que » et leur contexte grammatical avait pour objectif d'introduire le Travail 4, qui nécessite d'expliciter une succession d'événements. La séance de lexique sur les synonymes de « voir », très nombreux en français, permet également d'introduire des nuances d'expression dans des descriptions d'éléments visuels.

Les supports conçus pour la mise en place de ces activités, distribués en version papier et affichés au tableau grâce à un rétroprojecteur étaient faits pour être les plus précis possibles. Bien qu'en tant qu'enseignante, je donnais mes consignes à voix haute en classe, ces consignes étaient le plus souvent également présentes sur les documents afin de permettre à un étudiant distrait ou n'ayant pas réussi à bien me comprendre à l'oral de suivre le déroulement du cours. Les activités et les exercices sont pour la majeure partie le résultat d'une conception personnelle. Seules certaines définitions plus pointues (par exemple pour le subjonctif ou les figures de styles) sont tirées ou inspirées de manuels de Français Langue Etrangère.

1.2.2. Supports pour les types de discours

Chaque Travail était accompagné d'une étude de type de discours, afin de se préparer au mieux à la production écrite évaluée. En fonction des Travaux, cette étude était tantôt générale (réflexion sur les caractéristiques du type de texte), tantôt spécifique (essai collectif sur un sujet différent). Voici une description courte de chacune de ces études :

- **Travail 1 (description d'un style musical) :** réflexion sur les éléments constitutifs de la description du style de musique (résultat d'une synthèse d'informations) et lecture d'un texte exemple sur la musique métal (Annexe 3, pages 11 et 12) ;

- **Travail 2 (biographie d'un artiste) :** réflexion sur les éléments constitutifs de la biographie, lecture d'un texte exemple sur Jean Jacques Goldman et reconnaissance des différentes parties du texte (Annexe 3, page 15) ;
- **Travail 3 (étude de paroles de chanson) :** écoute et lecture des paroles d'une chanson de Jean-Jacques Goldman (*Tournez les violons* - 2001) et exercice de compréhension écrite permettant de comprendre les éléments qui seront demandés pour le Travail, puis lecture d'un texte exemple (Annexe 3, pages 22 à 24) ;
- **Travail 4 (description d'un clip vidéo) :** visionnage du clip de la chanson de Jean-Jacques Goldman étudiée pour le travail 3 et réponse à des questions permettant de comprendre les éléments qui seront demandés pour le Travail, puis lecture d'un texte exemple (Annexe 3, pages 30 et 31).

Les supports sont toujours distribués sous format papier et si besoin affichés au tableau pendant les séances. J'ai personnellement conçu tous les exercices et les textes exemples à l'exception de la biographie de Jean-Jacques Goldman qui a été trouvée sur internet (source indiquée sur le document page 15 de l'Annexe 3). Les textes exemples des Travaux 2, 3 et 4 concernent le même artiste : c'est un choix délibéré qui permet de guider les étudiants dans la progression de leur travail (il leur est en effet demandé de se focaliser sur un seul artiste pour tous leurs écrits). Le texte exemple du Travail 1 fait exception ; j'ai en effet choisi d'écrire la description du style de musique métal après la séance de découverte musicale, en constatant que ce style n'était pas apprécié par la classe et ne risquait donc pas d'être choisi pour les productions évaluées.

1.2.3. Supports d'aide à la réalisation des Travaux

Enfin, un troisième type de support a été conçu dans le cadre de cet atelier. Les documents de cette catégorie ont permis aux étudiants de mieux comprendre mes attentes et d'améliorer leurs écrits évalués.

Il s'agit, en premier lieu, des barèmes pour chaque Travail (pages 13, 16, 25 et 35 de l'Annexe 3). Ces barèmes contenaient les différents éléments allant être évalués sur chacun des écrits des étudiants. Ils ont été conçus sur la base du barème du DELF B1 en production écrite, mais modifiés pour :

1. S'adapter aux consignes de rédaction (par exemple, quelques points étaient accordés pour l'expression de l'opinion dans chaque texte)

2. Pour inclure les différentes contraintes liées aux séances sur des thèmes linguistiques (par exemple, quelques points étaient accordés dans le Travail 3 pour l'identification et l'explication courte d'une figure de style).

Ces barèmes étaient distribués en classe en version papier avant la date finale de rendu d'un Travail. Le premier a été lu collectivement en classe afin de vérifier la compréhensibilité des différents éléments. L'oral final, qui nécessitait de présenter l'ensemble de son travail à la classe, avait également son barème distribué en classe (page 32 de l'Annexe 3).

En second lieu, les supports de cours contenaient les consignes nécessaires à la production du travail ou à la préparation de l'oral final. Il pouvait s'agir parfois de quelques lignes (par exemple pour le Travail 2 en page 15 de l'Annexe 3), parfois d'explications plus complètes (voir les consignes pour la présentation finale en page 32 de l'Annexe 3). Ces consignes contenaient le thème général de la production écrite (par exemple : « Dans le style de musique que vous avez choisi pour le travail 1, choisissez chacun un artiste FRANCOPHONE ou un groupe que vous aimez, faites des recherches, écoutez les chansons les plus connues, et rédigez-en la biographie » (Travail 2, page 15 de l'Annexe 3)), des rappels sur les éléments à ne pas oublier ou les contraintes (« A la fin du texte, donnez votre opinion : pourquoi avez-vous choisi cet artiste ? Qu'est-ce qui vous plaît chez lui ? » (Travail 2, page 15 de l'Annexe 3)) et des indications de forme (« 200 mots minimum »).

Finalement, un troisième type de support d'aide à la réalisation, qui n'était pas prévu dans la conception préliminaire, a été ajouté. En effet, pendant la correction du Travail 1, certaines des erreurs étaient particulièrement intéressantes et il m'a semblé qu'il serait instructif de faire réfléchir la classe à leur sujet. J'ai donc créé des documents appelés « Trouvez les erreurs » (pages 19, 26 et 33 de l'Annexe 3) avec les phrases trouvées dans les copies contenant des défauts de différents types (grammaire, ponctuation, lexique, et quelques phrases grammaticalement correctes mais dont le style pourrait être amélioré). Ces supports étaient, comme pour les autres, distribués à la classe pour un travail individuel et affichés aux tableaux pour une correction collective.

Ces différents documents ont servi à progresser d'un travail à l'autre en améliorant son français mais aussi sa culture sur le paysage musical francophone. Ils ont été proposés dans un ordre permettant de varier les activités entre chaque évaluation.

1.3. Déroulement des séances de l'Atelier B1

Pour rappel, cet atelier a duré 22 heures (et non 24 heures, car il se déroulait le vendredi et un cours a été supprimé à cause du vendredi 11 novembre férié) divisé en 11 séances de 2h avec à chaque fois une semaine d'intervalle. Ces séances avaient lieu de 9h30 à 11h30. En Annexe 4 se trouvent les fiches de préparation (légèrement modifiées pour faciliter la compréhension par un lecteur extérieur) ayant servi à organiser les séances, à prévoir les activités et leur durée à l'intérieur de séances et à prendre des notes sur le déroulement des cours à la fin de ceux-ci.

1.3.1. Organisation inter-séances et intra-séances

Deux séances de cours étaient dédiées à chacun des 4 Travaux, cela afin d'avoir le temps d'étudier le genre discursif correspondant, d'ajouter une ou deux activités linguistiques pour améliorer la compétence écrite, et de donner un peu de temps de travail en autonomie en ma présence laissant la possibilité aux apprenants de poser des questions facilement. Ainsi, comme on peut le voir sur les pages 38 à 54 de l'Annexe 4, le Travail 1 était le sujet des séances 2 et 3, le Travail 2 des séances 4 et 5, le Travail 3 des séances 6 et 7, et le Travail 4 des séances 8 et 9. Les Travaux pouvaient être finalisés par les étudiants chez eux (c'était même encouragé), mais ils étaient dus (en version numérique) avant le début de la première séance sur le Travail suivant. Ce découpage a permis d'avoir suffisamment de séances pour suffisamment étudier chaque type de texte, de laisser aux étudiants le temps de finaliser leurs productions écrites, et d'avoir des séances supplémentaires pour introduire et pour clore le projet.

La première séance, elle, a servi à introduire le projet imaginé dans le cadre de cet atelier et à commencer un travail de découverte du patrimoine musical francophone. Pour la séance 10, j'ai d'abord demandé à l'ensemble de la classe s'ils avaient une demande spécifique à propos d'une compétence qu'ils auraient souhaité travailler. En l'absence d'une réponse claire, cette séance a été principalement dédiée à des révisions sur les notions grammaticales étudiées pendant le semestre. Un temps de travail en autonomie a aussi été aménagé pour permettre aux groupes de travailler sur leur présentation orale devant avoir lieu lors de la onzième et dernière séance.

Les deux séances sur chaque travail se déroulaient en général de la même manière. La première semaine, le cours commençait avec l'activité linguistique (grammaire, lexique ou littérature). Il était suivi par l'activité sur l'étude du type de discours, avec des étapes de découverte, de

réflexion et de lecture d'un exemple (voir 1.3.2.). Ensuite, le temps restant était dédié au travail en autonomie (par groupe ou individuel, en fonction du Travail) pour commencer l'exercice d'écriture. Ces choix ont été faits afin de mettre les apprenants sur la bonne piste pour démarrer le travail de rédaction : en effet, à la fin de la séance, ils doivent savoir quels éléments inclure dans leur production, et ils ont connaissance d'une première contrainte linguistique supplémentaire à prendre en compte. Ils peuvent ainsi commencer à écrire, quitte à devoir relire et/ou modifier leur travail après la seconde séance.

La seconde séance pouvait aussi commencer par l'étude de la notion linguistique prévue, mais à partir du Travail 2, elle commençait plutôt par l'activité « Trouvez les erreurs » à partir des documents correspondants décrits en 1.2.3. Le moment est adéquat à la fois dans la progression car il me permettait d'avoir le temps de corriger les travaux précédents et de repérer des erreurs intéressantes, et pour sa place dans la séance car il me donnait la possibilité de laisser les apprenants arriver sans que les retardataires ne manquent une information importante pour la suite. Cette activité était suivie par l'étude de la nouvelle notion linguistique, puis par un nouveau temps d'écriture en autonomie. Nous pouvons remarquer que pour le Travail 1, aucune seconde notion linguistique à travailler n'était prévue, car je manquais encore de recul sur la durée requise pour réaliser toutes les activités. Ayant constaté qu'il me restait du temps pendant la seconde séance de chaque Travail, j'ai donc réfléchi à de nouvelles activités linguistiques pour compléter la progression et ajouter une seconde contrainte à chaque production écrite. Le travail de repérage d'erreur a été lui aussi imaginé et conçu entre les séances, afin de donner aux apprenants une occasion de travailler leur compétence de relecture et de les encourager à entreprendre un travail similaire avec leurs propres productions.

1.3.2. Méthode pédagogique

Le plus souvent, les activités de type linguistique étaient conduites selon la méthode inductive et explicite : les étudiants devaient réfléchir, faire appel à leur mémoire et à leurs connaissances, mettre en commun et/ou observer des éléments pour comprendre le fonctionnement d'un point de grammaire. Ensuite, au regard de ces travaux préliminaires, ils pouvaient formuler la règle générale liée à cette notion, puis un exercice d'application était parfois proposé. Par exemple, pour le travail sur la proposition relative (voir Annexe 3 page 17), les apprenants observaient une phrase tirée de la biographie de Jean Jacques Goldman (étudiée à la séance précédente) et réalisaient individuellement plusieurs étapes de découpage

selon les consignes données, afin de comprendre la structure de la phrase et le choix du pronom relatif. Après un travail similaire sur une seconde phrase, ils avaient assez d'éléments pour essayer de restituer la méthode pour choisir le pronom relatif (le choix ayant été restreint à *qui*, *que* et *dont*) puis appliquer cette méthode dans un exercice.

Cependant, cette méthode n'a pas été utilisée pour toutes les notions. En effet, ces séances linguistiques ne devaient dans l'idéal pas durer plus d'une heure et il était parfois trop difficile d'inclure l'observation et la réflexion, la restitution de la règle et la mise en pratique. Ainsi, pour l'étude des figures de style (voir Annexe 3 pages 27 et 28), la méthode choisie était déductive : plusieurs figures de style avec des définitions étaient proposées afin d'être lues et comprises en classe ; puis plusieurs phrases contenant des figures de styles, parfois tirées de chansons, d'œuvres littéraires ou de discours politiques permettaient de réaliser un exercice de reconnaissance.

En ce qui concerne les exercices d'étude de type de discours, nous pouvons dire que la méthode utilisée est plutôt inductive, car les étudiants devaient, individuellement ou collectivement, comprendre eux-mêmes quels sont les éléments qui devront être inclus dans leur travaux. Par exemple, pour le travail sur la biographie, ils ont déjà sous les yeux le texte exemple qui peut guider leur réflexion, et leur permettre de restituer les caractéristiques de la biographie d'un artiste.

1.3.3. Observations sur le déroulement réel des séances

Sur mes fiches de préparation de séances (Annexe 4), la troisième colonne de chaque séance me permettait d'écrire des commentaires sur la façon dont s'était déroulée chaque activité, notamment si des choses inattendues s'étaient produites par rapport au déroulement imaginé et décrit dans la seconde colonne. Dans la mesure du possible, je faisais en sorte de rédiger ces commentaires dans les heures suivant la séance.

Nous pouvons constater que les activités se sont bien déroulées dans leur ensemble. Toutes les étapes importantes ont pu être réalisées pendant les séances dans lesquelles elles étaient prévues et j'ai eu l'impression que les étudiants avaient compris les notions travaillées. Les principaux écarts par rapport au déroulement prévu se situaient au niveau du temps estimé pour réaliser chaque activité. En effet, la durée des activités linguistiques était régulièrement sous-estimée, ce qui a influencé le temps disponible pour le travail en autonomie de fin de séance. Cependant,

il semblait préférable de consacrer plus de temps aux notions d'écriture afin qu'elles soient bien comprises et bien utilisées dans les productions - ces écarts n'étaient donc pas vraiment problématiques tant que toutes les activités pouvaient être menées à leur terme.

La plupart des notions linguistiques travaillées étaient bien reçues par les étudiants. Les thèmes choisis étaient souvent des thèmes qui occasionnaient des erreurs dans les travaux effectués pour les autres cours (comme le choix du pronom relatif ou l'emploi du subjonctif) et les apprenants semblaient contents d'avoir l'opportunité de travailler ces notions dans un cadre peu pressurisant (car il n'y avait pas d'évaluation formelle propre à chaque notion). L'un de ces thèmes a été reçu avec plus de difficultés cependant : celui sur le choix des temps verbaux du passé. En effet, la différence entre les contextes d'utilisation de l'imparfait, du passé composé et du passé simple a semblé particulièrement difficile à intégrer.

La méthode inductive souvent utilisée a également semblé porter ses fruits lors des séances. Les étudiants se mettaient au travail pour proposer des réponses aux différentes questions, que ce soit individuellement à l'écrit ou collectivement à l'oral. A la fin du semestre, certains étudiants m'ont fait part de leur opinion sur cette méthode et m'ont dit avoir apprécié d'avoir travaillé de cette manière.

Cette description des choix pédagogiques nous a permis d'avoir une vue d'ensemble sur le déroulement de l'Atelier. Nous allons maintenant pouvoir analyser l'impact de ces différents choix, notamment au moyen des réponses au questionnaire envoyé aux étudiants.

2. Enquête sur questionnaire : résultats et interprétation

Le thème de ce mémoire et le choix de récolter des informations sur les étudiants au moyen d'un questionnaire ont été définis après la fin du premier semestre de l'année universitaire 2022 - 2023. Par conséquent, il a été plus difficile de joindre et d'impliquer les étudiants dans cette recherche et le questionnaire (Annexe 2) n'a malheureusement pas recueilli autant de réponses que de participants aux séances de cours : 7 étudiants ont répondu sur les 13 ayant suivi le cours jusqu'à la fin. Les analyses tirées de ces réponses ne peuvent donc pas représenter la totalité de la classe ayant suivi l'Atelier.

Afin de ne pas biaiser les résultats, les questionnaires étaient anonymes et ne comportaient qu'une seule question personnelle sur le niveau scolaire des apprenants. Par ailleurs, la totalité des répondants ont choisi la réponse « Plus de 3 ans d'études supérieures » à cette question (Figure 6). Nous pouvons ainsi homogénéiser les résultats en affirmant que les apprenants ayant participé à l'étude sont toutes des personnes ayant eu l'occasion de rédiger des textes, au moins dans des contextes académiques.

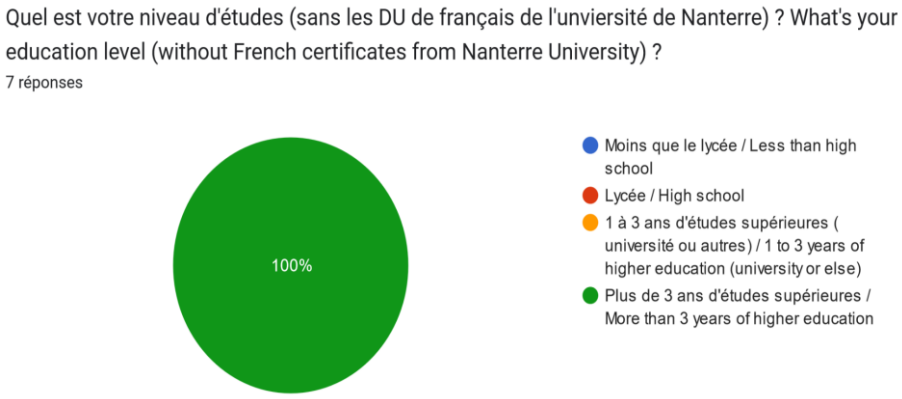

Figure 6. Réponses à la question « Quel est votre niveau d'études ? »

2.1. Le rapport à l'écriture des étudiants : résultats et analyse

Les questions posées dans la première partie du questionnaire se concentrent sur les dimensions affectives (sentiments, émotions, passions entourant l'écrit) et praxéologique (activités concrètes observables des sujets en matière d'écriture et de lecture) du rapport à l'écriture (en langue maternelle et en français) des étudiants.[17] Elles permettent d'essayer de comprendre la place de l'écriture dans le quotidien de ces apprenants à qui l'on demandera, lors des ateliers, de rédiger plusieurs textes.

2.1.1. Dimension affective du rapport à l'écriture

Pour cette dimension, nous avons choisi de demander aux étudiants s'ils aimaient écrire de manière générale dans leur langue maternelle, puis nous leur avons posé la même question au sujet de l'écriture en langue française. Les questions sont posées sous forme d'échelle

[17] Les deux dimensions en question (affective et praxéologique), associées au rapport à l'écrit chez Chartrand et Prince (2009) sont ici utilisées de façon plus spécifique pour le rapport à l'écriture, grâce à l'analyse des sentiments et de la quantité d'énergie associées au processus de rédaction.

numérique de 1 à 5 dans laquelle 1 correspond à « pas du tout » et 5 à « beaucoup ». Cela permet de mesurer leur sentiment vis-à-vis de l'écriture et de se faire une première idée sur leur envie de s'investir dans des écrits en langue française.

A la question « Aimez-vous écrire dans votre/vos langue(s) maternelle(s) ? » (Figure 7), la plupart des apprenants[18] ont opté pour une réponse nuancée : 3 d'entre eux aiment un peu écrire (3 sur l'échelle), et 2 aiment assez écrire (2 sur l'échelle). Les deux autres ont choisi des réponses plus extrêmes : 1 n'aime pas du tout écrire tandis que le dernier aime beaucoup écrire. Nous pouvons toutefois constater que la majorité des répondants a opté pour une réponse plutôt positive à très positive à cette question.

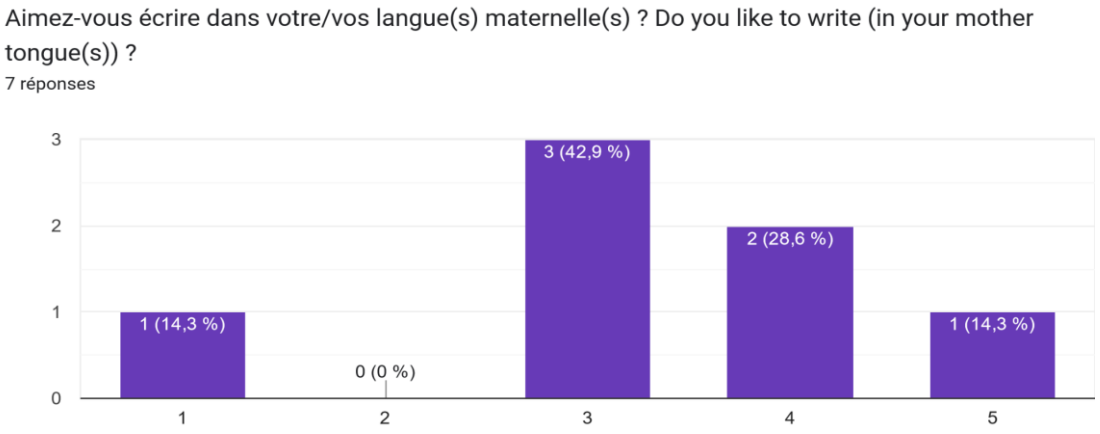

Figure 7. Réponses à la question « Aimez-vous écrire dans votre/vos langue(s) maternelle(s) ? »

A la question « Aimez-vous écrire en français ? » (Figure 8), les résultats sont cette fois tous assez nuancés : la majorité (4 étudiants sur 7) aime un peu écrire en français, tandis que 2 d'entre eux aiment bien écrire en français, et le dernier n'aime pas vraiment écrire en français. Ces résultats nous portent à nous demander si ces résultats correspondent à un changement total de rapport affectif en fonction de la langue, ou si ces sentiments ne sont sujets qu'à de faibles différences.

[18] Dans cette partie 2., les termes comme « les apprenants » ou « les étudiants » réfèrent aux étudiants qui ont participé à l'étude (7 étudiants sur les 13 ayant participé à l'atelier).

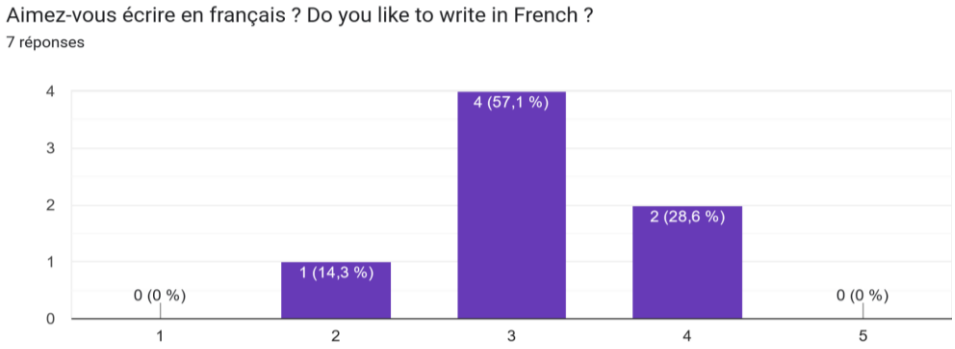

Figure 8. Réponses à la question « Aimez-vous écrire en français ? »

En étudiant les résultats avec plus de détails, il apparaît que seuls deux répondants ont choisi le même chiffre à l'échelle (le chiffre 3) pour les deux questions. Pour les autres, tous les cas de figure sont présents : une baisse modérée ou importante de l'intérêt pour l'écriture en LM vers le français (4 vers 3, 4 vers 2 et 5 vers 3) ou une augmentation modérée ou très importante de l'intérêt pour l'écriture en LM vers le français (3 vers 4 et 1 vers 4).

Ainsi, ses résultats nous montrent qu'en ce qui concerne les étudiants ayant participé à l'étude, nous sommes face à un groupe ayant un intérêt globalement existant et positif mais modéré pour l'écriture, en langue maternelle comme en français, et également que l'écriture en français est un exercice qui laisse rarement indifférent : il peut faire baisser l'intérêt de l'exercice, peut-être à cause de sa difficulté, ou en augmenter l'intérêt, peut-être grâce à sa réputation de « belle langue ». Nous regrettons l'absence d'une question supplémentaire sur l'opinion des étudiants sur la langue française qui aurait pu éclairer davantage cette analyse.

2.1.2. Dimension praxéologique du rapport à l'écriture

Les questions suivantes permettent de récolter des informations sur les types d'écrits produits par les étudiants pendant leur temps libre (hors écrits académiques ou professionnels), ainsi que la fréquence de ces écrits et le temps passé par jour à écrire. Dans un premier temps, les répondants devaient choisir leur fréquence de production pour plusieurs types d'écrits proposés (messagerie instantanée, courriels, fictions, chansons ou poèmes, et journal personnel ; une ligne « Autres » avec possibilité de précisions a également été ajoutée) ; les fréquences possibles sont « Jamais », « Parfois », « Assez souvent », et « Très souvent ». Dans un second temps, les répondants devaient déterminer la durée quotidienne du temps passé à écrire (« moins

de 30 minutes », « entre 30 minutes et 2 heures », « plus de deux heures »). Ces éléments permettront de mieux comprendre la place de l'écriture dans la vie quotidienne des participants à cette recherche.

En ce qui concerne les réponses à la question « En dehors de ce qui vous est demandé à l'université ou au travail, à quelle fréquence écrivez-vous… » (Figure 9), nous pouvons constater des tendances générales. Tout d'abord, aucun répondant n'a souhaité faire part de ses habitudes pour des types d'écrits n'ayant pas été proposés. Certains des types d'écrits, ceux qui nécessitent le plus de créativité, ne font pas du tout ou très peu partie des habitudes d'écriture des étudiants : c'est le cas de la fiction et de l'écriture de chansons ou de poèmes. 3 apprenants ont cependant indiqué pratiquer l'écriture à des fréquences diverses pour rédiger un journal personnel. Les deux types d'écrits les plus fréquents dans le quotidien des répondants sont les courriels et les messages envoyés instantanément (les canaux utilisés ne sont pas précisés). Tous les étudiants rédigent ce type d'écrit, pour la majorité de manière fréquente. La rédaction de messages instantanés est tout particulièrement fréquente : 6 répondants sur 7 indiquent en écrire assez souvent ou très souvent.

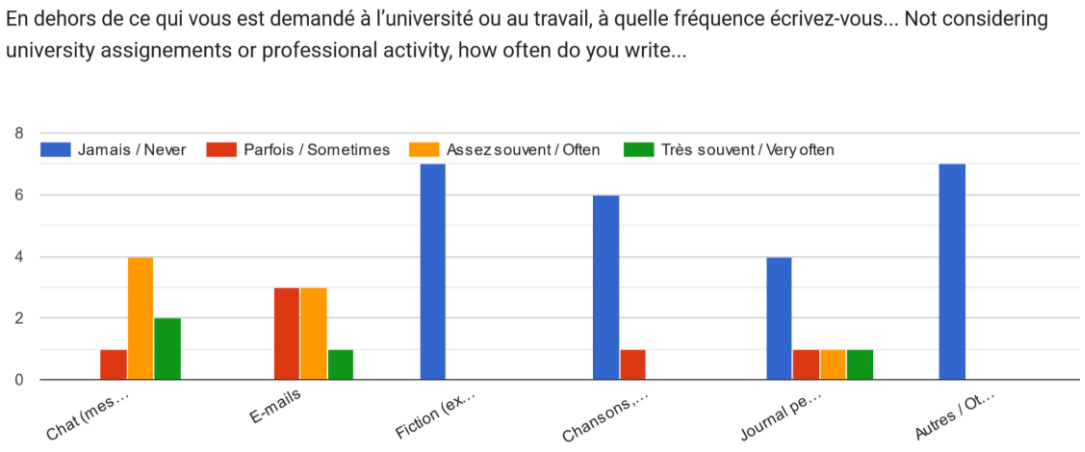

Figure 9. Réponses à la question « En dehors de ce qui vous est demandé à l'université ou au travail, à quelle fréquence écrivez-vous… »

La dernière question de cette partie sur le rapport à l'écriture, « Combien de temps passez-vous par jour à écrire pour raisons personnelles (pas pour l'université ou pour le travail) ? » met en avant une nouvelle tendance générale. Plus de la moitié des répondants indiquent passer très peu de temps dans une même journée à écrire pour des raisons personnelles (moins de 30 minutes par jour). Seulement 3 d'entre eux écrivent plus de 30 minutes dans une même journée, dont 1 seul plus de deux heures.

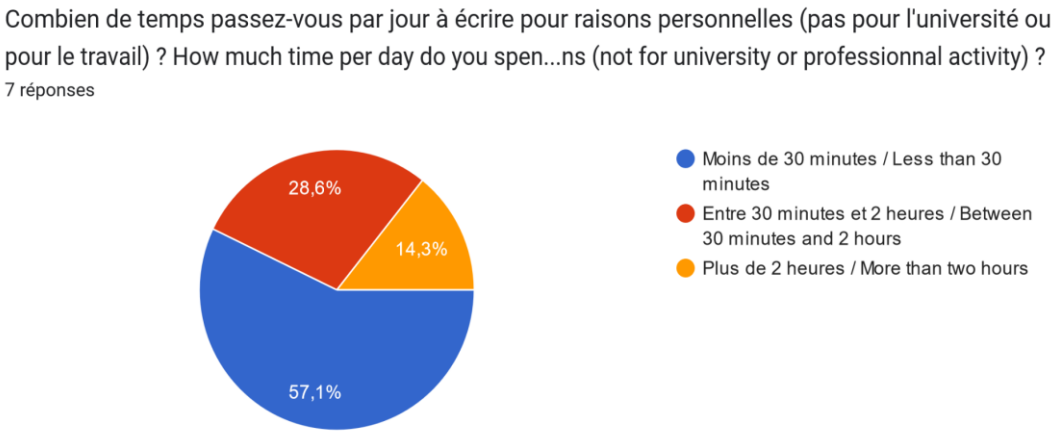

Figure 10. Réponses à la question « Combien de temps passez-vous par jour à écrire pour raisons personnelles (pas pour l'université ou pour le travail) ? »

Les résultats obtenus pour la dimension praxéologique du rapport à l'écriture sont plutôt attendus. A l'heure de l'expansion très rapide des nouvelles technologies, on s'attend à ce que les jeunes adultes pratiquent surtout l'écriture dans le cadre de communication sur les outils numériques (courriels, messagerie instantanée), et c'est ce que nous observons ici. Néanmoins, nous avons aussi pu constater que certains des répondants rédigent des journaux personnels ; tous les étudiants n'écrivent donc pas tous uniquement dans un objectif communicatif. Au sujet du temps passé au quotidien à écrire, il est étonnant que la plupart des étudiants aient répondu « moins de 30 minutes » quand on sait que la majorité d'entre eux utilisent la messagerie instantanée et les courriels « assez souvent » voire « très souvent ». Il est possible qu'ils n'aient pas considéré ce canal en répondant à cette question, ou qu'ils sous-estiment le temps passé à rédiger des messages à l'intention d'autrui.

Finalement, nous pouvons conclure de ces derniers résultats que l'écriture non communicative, qu'elle soit créative ou argumentative, a assez peu sa place dans les habitudes quotidiennes des étudiants participant à cette recherche. Il sera donc intéressant de comprendre si l'atelier d'écriture qui leur a été proposé a permis d'améliorer leur investissement dans ce type d'activité.

2.2. L'investissement des étudiants dans l'atelier d'écriture : résultats et analyse

Dans la seconde partie du questionnaire, une série de questions relatives à l'atelier d'écriture auquel ils ont participé étaient posées aux étudiants. Ces dernières devant mesurer l'investissement dans l'écrit tel que cette notion est pensée par Christine Barré-de-Miniac (voir Partie 3.1. du Cadre théorique), elles concernent donc d'une part l'intérêt affectif pour l'écriture dans le cadre de l'Atelier et d'autre part la quantité d'énergie qui a été consacrée à ces exercices. Nous avons aussi demandé aux étudiants s'ils pensaient avoir amélioré leur compétence à l'écrit.

2.2.1. Intérêt affectif pour l'écriture dans le cadre de l'atelier

Certaines questions posées dans cette partie du questionnaire ont pour objectif de mesurer l'intérêt affectif des étudiants pour le travail qui leur a été proposé. Les questions étaient soit des questions fermées (question à échelle, questions à réponse unique ou à réponses multiples), permettant de classer facilement les opinions, soit des questions ouvertes laissant la possibilité aux participants de s'exprimer et de donner leur avis.

A la question d'abord très générale « Avez-vous aimé le cours Atelier d'écriture « Musique Francophone » ? » (Figure 11), la quasi-totalité des étudiants ont donné une réponse assez positive à très positive et la moitié inférieure des participants à même répondu « 5 – Beaucoup ». Un seul répondant a indiqué ne pas avoir apprécié l'atelier. Ces résultats ne permettent pas en soi de mesurer l'investissement dans l'écrit, car ces appréciations peuvent être influencées par beaucoup de facteurs autres que la volonté de rédiger les travaux demandés (le déroulement des séances, les notions apprises, l'ambiance dans la classe, etc.) - mais ils permettent de penser que le travail demandé à l'écrit n'a pas rendu la majorité des étudiants réfractaires.

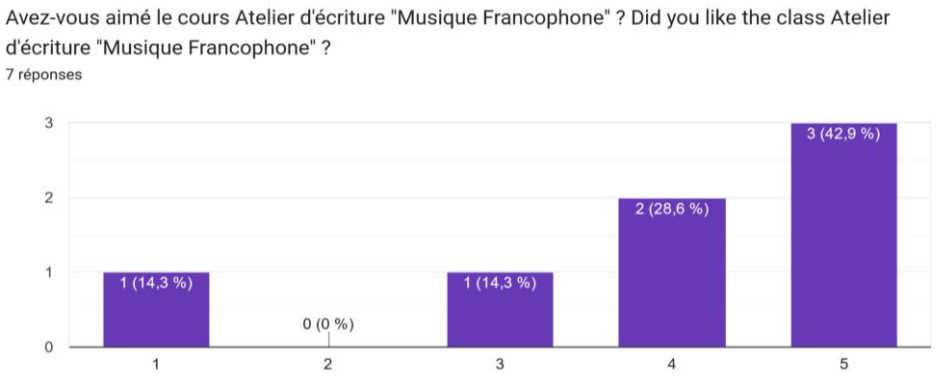

Figure 11. Réponses à la question « Avez-vous aimé le cours Atelier d'écriture « Musique Francophone » ? »

Pour préciser les résultats obtenus à la question précédente, nous avons demandé aux étudiants ce qu'ils avaient préféré dans le cadre du cours, en leur proposant 4 réponses possibles : le thème de la musique francophone, la diversité des travaux, l'opportunité d'écrire en français, et les cours de grammaire. Les participants pouvaient cocher plusieurs réponses, mais afin d'obtenir des résultats variés, il leur était également demandé de ne pas cocher plus de deux réponses. Nous pouvons constater (Figure 12) que les réponses « le thème » et « les cours de grammaire » ont été mentionnées par une majorité des répondants, au détriment des deux autres propositions plus centrées sur l'écrit. Ainsi, comme nous pouvions nous y attendre au vu des questions dans la partie « rapport à l'écrit », l'acte d'écriture lui-même n'est pas ce qui motive le plus les étudiants, mais les éléments extérieurs abordés dans l'atelier (activités linguistiques et découverte culturelle) sont particulièrement appréciés. Utiliser ces méthodes pour introduire la rédaction semble donc être une idée efficace.

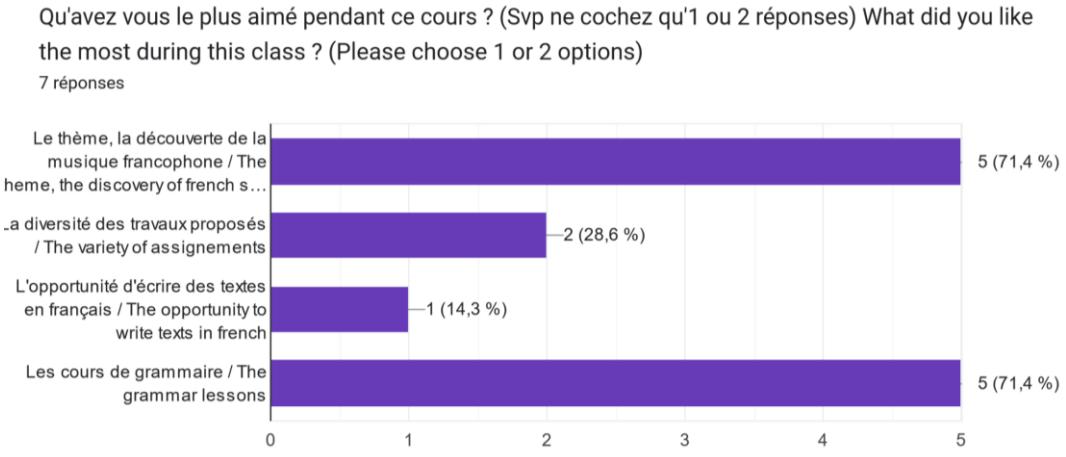

Figure 12. Réponses à la question « Qu'avez-vous <u>le plus</u> aimé pendant ce cours ? »

En complément, une question ouverte demandait aux étudiants ce qu'ils ont le moins aimé dans l'atelier - cette fois, aucune réponse n'a été proposée afin d'encourager l'honnêteté et de favoriser une expression plus libre. Il s'agissait d'une question facultative, et seuls deux des répondants ont choisi de la remplir (Figure 13). L'un d'entre eux semble mentionner les productions écrites (« les devoirs » est en effet une réponse assez vague), ce qui démontre d'un investissement peu prononcé pour l'écriture. L'autre réponse concerne plutôt les modalités de travail et fait part du regret d'avoir travaillé plusieurs fois dans le même groupe. Il est vrai que, les groupes étant formés en début de semestre, ils peuvent parfois être choisis par défaut et se révéler par la suite peu fonctionnels, ce qui influence l'attractivité d'un travail. Cependant, dans le cadre de l'Atelier, les travaux collectifs n'avaient lieu qu'en début de semestre pour le Travail 1 et en fin de semestre pour la présentation orale - cela ne devrait donc pas affecter l'investissement dans l'écrit pour les travaux intermédiaires.

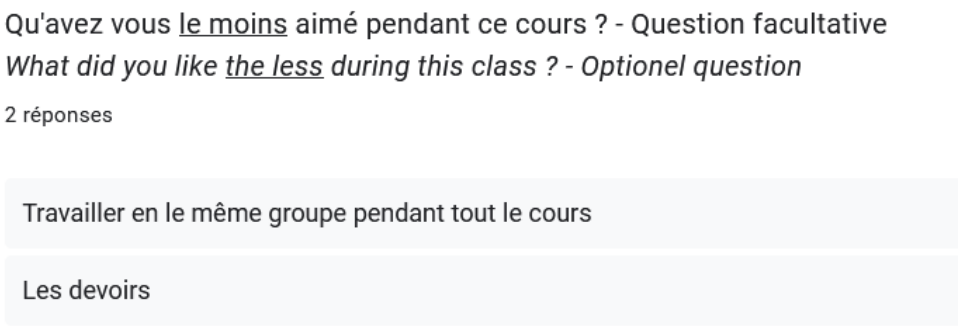

Figure 13. Réponses à la question « Qu'avez-vous le moins aimé pendant ce cours ? »

Enfin, nous nous rapprochons des opinions sur les productions écrites avec la question fermée « Quel travail avez-vous préféré faire ? » (Figure 14). Les réponses obtenues sont particulièrement variées : tous les Travaux ont été choisis entre 1 et 2 fois, avec un intérêt légèrement moindre pour le Travail 4, l'étude de clip vidéo. Cela nous montre que diversifier les écrits dans le cadre de l'Atelier a non seulement permis de varier les types de discours à étudier, mais aussi de faire en sorte que chaque étudiant trouve un travail qu'il apprécie plus faire qu'un autre, et dans lequel on peut imaginer qu'il s'investit avec plus d'énergie.

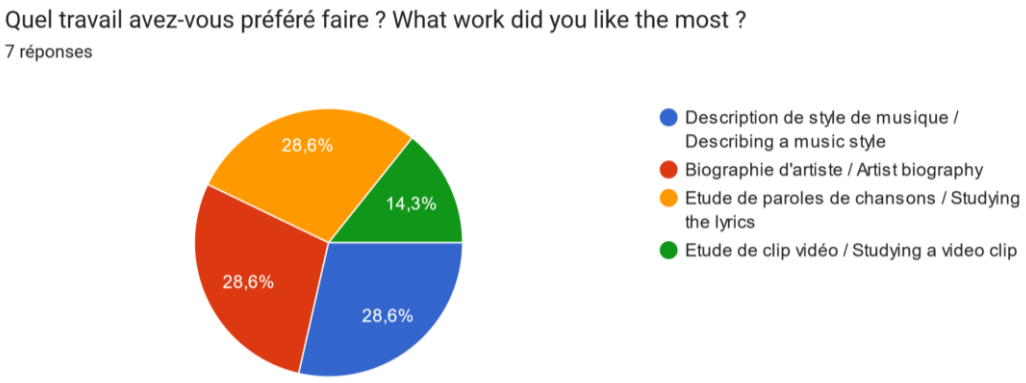

Figure 14. Réponses à la question « Quel travail avez-vous préféré faire ? »

Lorsque nous leur demandons les raisons de leur choix précédent, les explications sont également variées (Figure 15) (à noter que les répondants étaient autorisés à rédiger en anglais afin de permettre une expression plus claire). Certains mentionnent les nouvelles compétences acquises grâce au travail en question, d'autres l'utilité que peuvent avoir ces expériences de rédaction dans d'autres contextes, et enfin, certains mentionnent le plaisir procuré par le travail lui-même. Ainsi, lors d'une conception didactique, réfléchir à ces différents aspects peut permettre d'améliorer l'investissement des étudiants.

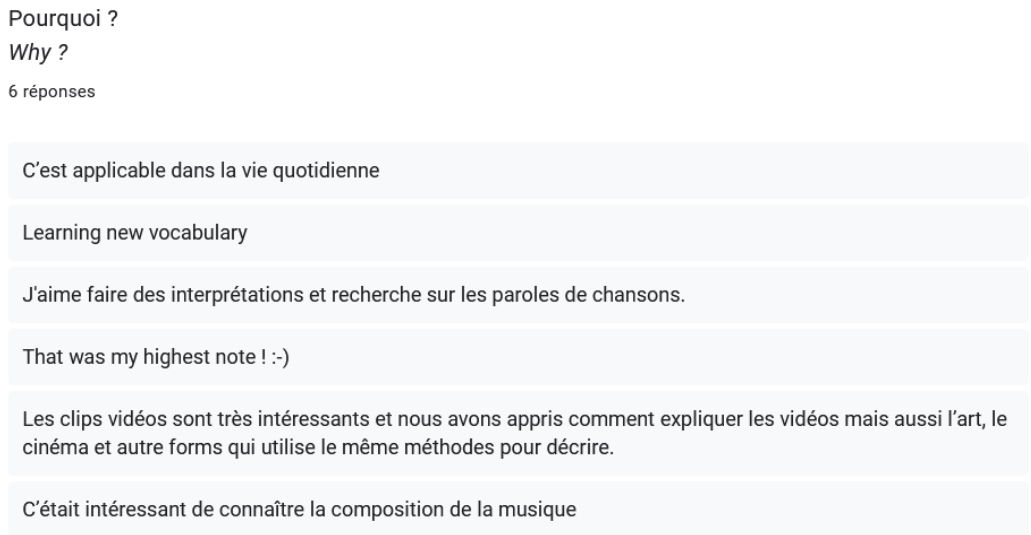

Figure 15. Réponses à la question « Pourquoi ? » en lien avec la question de la Figure 14.

Nous avons donc pu constater que si l'idée d'écrire elle-même n'est pas ce qui permet d'aider les étudiants d'un cours à s'investir dans une production, travailler différents éléments extérieurs à ces productions peut aider. Ici, choisir un thème culturel familier de tout le monde mais restant à découvrir dans un contexte francophone et ajouter des activités linguistiques

permettant d'améliorer les compétences à l'écrit sont des choix qui semblent avoir augmenté l'intérêt des étudiants pour ce projet de rédaction.

2.2.2. Quantité d'énergie consacrée et amélioration des compétences à l'écrit

D'autres questions dans cette partie du questionnaire permettent plutôt d'obtenir des renseignements sur le temps consacré aux travaux écrits dans le cadre de l'atelier, et sur l'opinion des étudiants participants sur l'amélioration de leur compétence scripturale. De la même façon, il s'agissait soit de questions fermées (question à échelle, questions à réponse unique), soit de questions ouvertes.

Au sujet du temps passé à la maison pour terminer les 4 Travaux, les résultats sont assez variés (Figure 16). La moitié inférieure des répondants a indiqué passer entre 30 minutes et 1 heure pour finir la production écrite, et la moitié supérieure y passer plus de 1 heure (dont 2 personnes plus de 2 heures). Cela montre que l'investissement dans l'écrit des étudiants, en ce qui concerne l'énergie consacrée à ces travaux, a été plutôt positif mais à des degrés différents. En effet, du temps en autonomie étant accordé en classe pour commencer les rédactions, il est possible que des étudiants plus avancés ou plus à l'aise n'aient pas eu besoin de plus d'une heure à la maison pour rédiger les 200 mots minimums demandés. Mais il est aussi possible que des étudiants peu investis dans l'écrit n'aient pas cherché à passer trop de temps sur ces productions (il faut rappeler que ce sont des étudiants travaillant pour obtenir un Diplôme Universitaire et que du travail personnel est demandé dans chacune des 10 matières suivies dans la semaine).

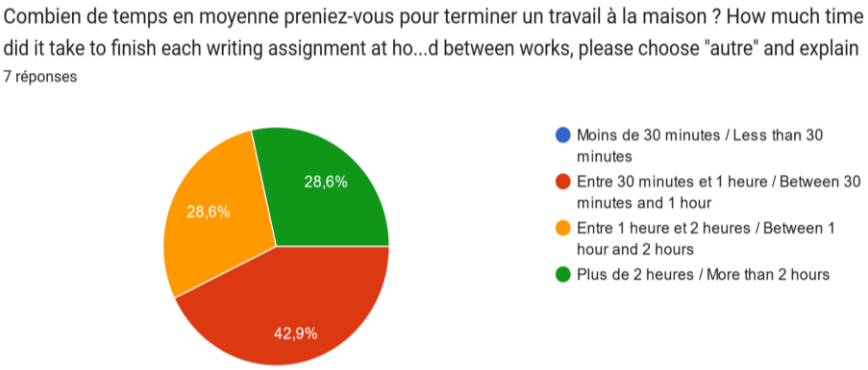

Figure 16. Réponses à la question « Combien de temps en moyenne preniez-vous pour terminer un travail à la maison ? »

La première hypothèse peut cependant être soutenue par les résultats de la question suivante : « Êtes-vous satisfait de votre travail dans ce cours ? » (Figure 17). La plupart des étudiants (6 répondants sur 7) ont en effet affirmé être satisfaits de leur propre travail dans le cadre de l'Atelier. On peut donc penser que la quantité d'énergie apportée au travail de rédaction était celle nécessaire à la production d'un travail soigné et correct (tout du moins du point de vue de l'apprenant lui-même).

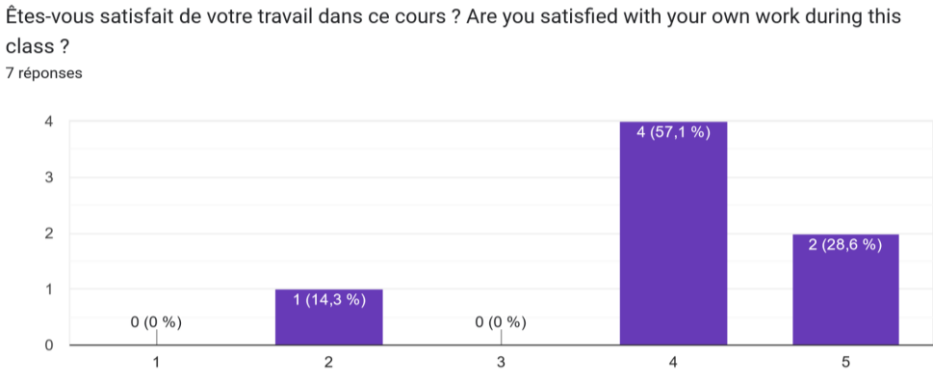

Figure 17. Réponses à la question « Êtes-vous satisfait de votre travail dans ce cours ? »

De plus, en ce qui concerne la sensation d'amélioration personnelle, les résultats de la question « Pensez-vous vous être améliorés en français grâce à ce cours « Atelier d'écriture » sur la musique francophone ? » (Figure 18) rejoignent ceux obtenus en figure 11 sur l'appréciation générale de l'Atelier : la majorité des étudiants (6 sur 7) pensent avoir plutôt voire beaucoup amélioré leur capacité de rédaction en langue française. Ainsi, le temps passé sur ces écrits, associés aux apprentissages faits en classe, ont semblé suffisants aux apprenants pour progresser.

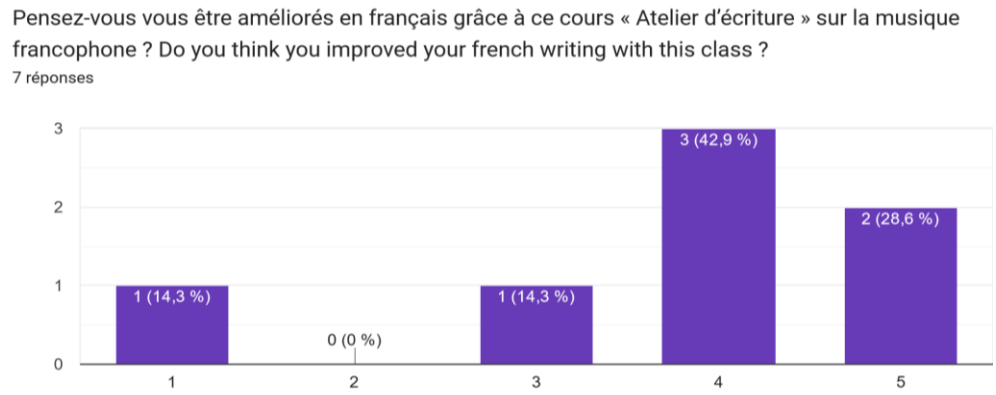

Figure 18. Réponses à la question « Pensez-vous vous être améliorés en français grâce à ce cours « Atelier d'écriture » sur la musique francophone ? »

Lorsqu'on leur demande de donner plus de détails à propos de l'amélioration de leur compétence (Figure 19), plusieurs types de réponses sont données : certains mentionnent le nouveau vocabulaire, d'autres la méthode d'apprentissage notamment en ce qui concerne la grammaire. Une personne mentionne également avoir apprécié la présence de contraintes dans les consignes d'écriture. Et enfin, la personne qui n'a pas eu la sensation de s'améliorer, peut-être un ou une apprenante déjà avancée en écriture, a regretté ne pas avoir pu travailler de compétences plus difficiles. Ainsi, ici encore, ce n'est pas l'expérience d'écriture elle-même qui a favorisé la sensation d'amélioration des apprenants, mais plutôt les éléments pédagogiques choisis dans le cadre de l'Atelier

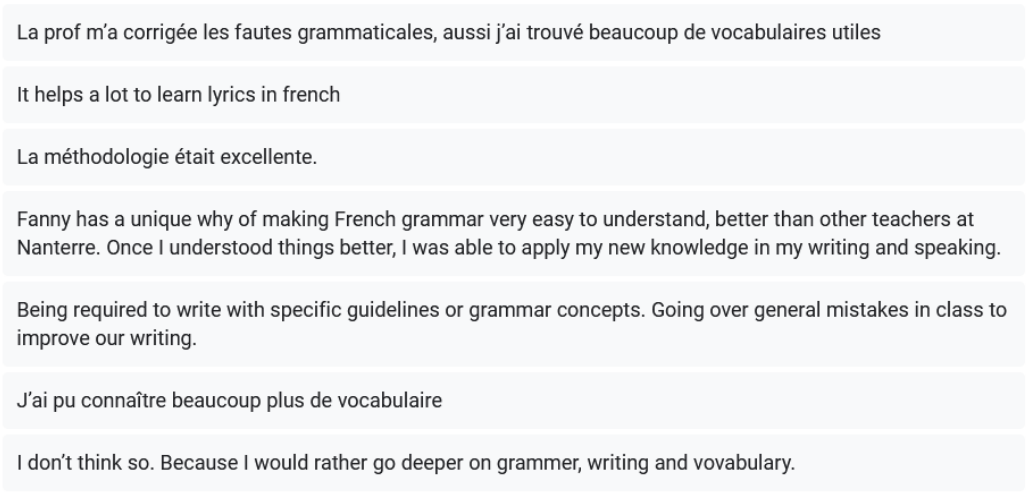

Figure 19. Réponses à la question « De quelle façon ? » en rapport avec les réponses de la Figure 18.

Enfin, une seule personne a répondu à la question « Avez-vous des suggestions pour améliorer l'atelier ? » en demandant d'ajouter plus de leçons de grammaire. Nous constatons une nouvelle fois à quel point les apprenants sont demandeurs de ce type d'activité pour améliorer leur compétence à l'écrit.

2.3. Conclusion sur l'analyse des résultats du questionnaire

Tout au long de cette enquête, les résultats des différentes questions nous ont donc montré dans un premier temps que les apprenants de la classe (tout du moins ceux qui ont participé à l'enquête) ont en moyenne une affection existante mais modérée pour l'acte d'écriture, et ne consacrent à cette activité que peu d'énergie, sauf lorsqu'il s'agit de

communiquer avec autrui notamment grâce aux outils numériques. Dans un second temps, nous avons pu constater que l'Atelier B1 suivi a été globalement apprécié, mais surtout grâce à ses particularités (activités linguistiques avec méthode inductive, contraintes d'écriture, thème de découverte culturelle) que parce qu'il permettait de rédiger des textes.

Néanmoins, peu d'étudiants ont indiqué avoir été réfractaires aux exercices d'écriture et ils ont tous consacré du temps et de l'énergie pour réaliser les exercices, ce qui leur a, à leur sens, été bénéfique. Nous pouvons donc en conclure que les choix pédagogiques faits dans le cadre de ce cours et mentionnées ci-dessus, c'est-à-dire le choix du thème, l'organisation des séances et les méthodes choisies, ont été judicieux car ils ont contribué à l'investissement des étudiants dans les séances et donc dans les travaux de production écrite proposés.

3. Analyse de l'engagement : résultats et interprétation

L'investissement des étudiants ne pouvant être mesurés dans notre contexte que par un questionnaire et donc au moyen d'opinions subjectives, nous avons décidé de compléter notre travail d'enquête par une analyse de l'engagement des étudiants dans le cadre de l'Atelier. Pour cela, nous avons tout d'abord analysé les travaux écrits rendus par les étudiants pour en extraire les signes d'implication dans les activités, et notamment ceux démontrant un engagement fort ; puis, au moyen de mes souvenirs en tant qu'enseignante et des notes prises à la suite des séances, nous avons étudié l'atmosphère générale dans la classe.

3.1. Participation aux activités, respect des règles et des consignes

En s'appuyant sur les travaux Zio (2018) présentés dans le cadre théorique, nous avons choisi de mesurer l'engagement des apprenants dans les activités en étudiant leur degré de respect des consignes données pour chacun des quatre Travaux. Pour cela, nous avons vérifié la participation et le respect du délai de tous les étudiants pour toutes les activités d'écriture (nous prenons en compte ici les 13 étudiants ayant participé aux cours du DU pendant la totalité du semestre), puis nous avons décomposé le respect des consignes en trois demandes distinctes : le nombre de mots minimum, la présence de toutes les parties travaillées pendant les études de types de textes, et le respect des contraintes linguistiques imposées pour chaque Travail.

Dans un premier temps, nous pouvons constater dans la figure 20 que la quasi-totalité des travaux ont été rendus par tous les étudiants ayant complété le DU. Seule une étudiante n'a pas rendu le dernier travail et une autre a rendu l'un des Travaux avec quelques heures de retard. Cela démontre d'une part que les objectifs pédagogiques en termes de quantité de travail et de délais de réalisation étaient réalisables, et d'autre part que les apprenants de la classe ont fait preuve d'un engagement général stable, réalisant les travaux demandés dans les délais prévus.

Travail	**Étudiants ayant participé**	**Total**
Travail 1 (collectif)	Eliott, Pablo et Fabian / Gabriela, Maria et Vivianne / Ursula, Marianna, Gloria et Julia / Irina et Coralie / Hanna[19]	5/5 (tous dans les délais)
Travail 2	Coralie, Eliott, Fabian, Gabriela, **Gloria**, Hanna, Julia, Maria, Marianna, Pablo, Ursula, Vivianne, Irina	13/13 dont 12/13 rendus dans les délais
Travail 3	Coralie, Eliott, Fabian, Gabriela, Gloria, Hanna, Julia, Maria, Marianna, Pablo, Ursula, Vivianne, Irina	13/13 (tous dans les délais)
Travail 4	Coralie, Eliott, Fabian, Gabriela, Gloria, Hanna, Julia, Maria, Pablo, Ursula, Vivianne, Irina	12/13 (tous dans les délais)

Figure 20. Participation des étudiants aux activités de rédaction (en gras, les étudiants ayant rendu le travail en retard).

Ensuite, nous pouvons étudier grâce à la figure 21 le respect de la contrainte du nombre de mots dans les quatre travaux. Nous pouvons voir que dans chaque cas, la majorité des étudiants a respecté cette consigne, et la totalité dans le cas du Travail 1. Cependant, ce dernier étant un travail collectif, il était certainement plus facile de respecter le nombre de mots minimum, les groupes s'étant pour la plupart réparti les différentes parties de la rédaction. De plus, dans la plupart des cas de non-respect des 200 mots, ce minimum était presque atteint (par exemple, nous comptons 195 mots dans le travail de Fabian pour le Travail 4 présenté en Annexe 5) et nous voyons que ce problème est souvent retrouvé chez les mêmes étudiants. Ainsi, chez les autres apprenants, on observe un engagement sur toute la durée du semestre au niveau du respect de la longueur des textes.

[19] Les groupes d'Irina, de Coralie et de Hanna étaient à l'origine composés de 3 personnes, mais les autres étudiantes ont abandonné le DU au cours du semestre (après avoir contribué au Travail 1).

Travail	-200 mots	+200 mots	Total
Travail 1 (collectif)		Eliott, Pablo et Fabian / Gabriela, Maria et Vivianne / Ursula, Marianna, Gloria et Julia / Irina et Coralie / Hanna	5/5
Travail 2	Coralie, Fabian, Marianna	Eliott, Gabriela, Gloria, Hanna, Julia, Maria, Pablo, Ursula, Vivianne, Irina	10/13
Travail 3	Coralie, Gloria, Marianna	Eliott, Fabian, Gabriela, Hanna, Irina, Julia, Maria, Pablo, Ursula, Vivianne	10/13
Travail 4	Fabian	Coralie, Eliott, Gabriela, Gloria, Hanna, Irina, Julia, Maria, Pablo, Ursula, Vivianne	11/13

Figure 21. Respect du nombre de mots dans les productions écrites

Le tableau suivant (Figure 22) nous montre dans quelle mesure les apprenants ont incorporé à leurs rédaction les différents éléments étudiés lors des activités d'analyse de type de discours. Pour chaque Travail, nous avons identifié quatre éléments importants que nous devions retrouver dans les productions écrites pour qu'elles soient complètes (ces quatre éléments varient en fonction de chaque travail, mais l'expression de l'opinion personnelle s'y retrouve à chaque fois).

Nous pouvons donc observer que pour trois des quatre travaux, la majorité des étudiants a bien respecté les consignes et a consacré quelques lignes à chacune des caractéristiques du type de texte ; cependant, il n'était pas rare d'observer des oublis. Il est intéressant de constater que 12 des étudiants sur 13 sont au moins une fois concernés par ces manques : cela rejoint les résultats obtenus en 2.2.1., notamment avec la figure 14, qui nous montraient que les étudiants avaient des préférences pour certains types de textes et qui nous laissaient imaginer que leur investissement était donc inégal en fonction du Travail lui-même. De plus, nous observons que les manques sont particulièrement nombreux pour le travail 3, qui est pourtant celui qui avait obtenu le plus grand nombre de votes en figure 14. Plusieurs hypothèses pourraient expliquer ce résultat : peut-être que les consignes données dans le cadre de ce travail étaient moins claires et ont entravé la compréhension des étudiants, ou peut-être que les apprenants se sont souvent concentrés sur l'un des quatre éléments demandés, au détriment des autres. Cela s'observe dans beaucoup de productions : ainsi, dans le travail d'Irina pour le Travail 3 présenté en Annexe 6, nous pouvons remarquer que l'étudiante a consacré beaucoup de phrases à l'explicitation du

thème de la chanson qu'elle a choisi et a donc manqué de nous parler de sa structure et des spécificités du français utilisé. Ainsi, nous observons ici un manque d'engagement régulier au niveau du respect des caractéristiques de chaque type de texte, mais il n'est pas toujours accompagné d'un manque d'engagement au niveau de la longueur du texte ; ce manque peut donc exister au profit d'ajouts jugés nécessaires par les étudiants rédacteurs.

Travail		**2 éléments sur 4**	**3 éléments sur 4**	**4 éléments sur 4**
Travail 1 (collectif): historique, description des caractéristiques musicales, situation en France, opinion personnelle			Hanna	Eliott, Pablo et Fabian / Gabriela, Maria et Vivianne / Ursula, Marianna, Gloria et Julia / Irina et Coralie
	Total		1/5	4/5
Travail 2 : historique, spécificités de la personne ou du groupe, œuvres ou événements marquants, opinion personnelle			Coralie, Eliott, Fabian, Marianna	Gabriela, Gloria, Hanna, Julia, Maria, Pablo, Ursula, Vivianne, Irina
	Total		4/13	9/13
Travail 3 : thème, structure, éléments linguistiques importants, opinion personnelle		Gabriela, Gloria, Irina, Julia, Marianna	Coralie, Maria, Pablo	Eliott, Fabian, Hanna, Ursula, Vivianne
	Total	5/13	3/13	5/13
Travail 4 : personnages, succession d'actions, éléments visuels importants, opinion personnelle			Eliott, Gloria, Hanna, Julia, Ursula	Coralie, Fabian, Gabriela, Hanna, Irina, Maria, Pablo, Vivianne
	Total		5/13	8/13

Figure 22. Respect des caractéristiques des types de texte demandés

Enfin, nous terminons cette étude de l'engagement général par l'enquête sur le respect des contraintes linguistiques imposées dans chacun des quatre Travaux (Figure 23). De ce côté, nous voyons que le taux de respect de ce type de consigne n'a pas vraiment varié au cours des travaux : entre 8 et 11 étudiants sur 13 ont chaque fois fait l'effort de respecter la consigne. De

plus, comme pour l'analyse ci-dessus, les étudiants n'ayant pas répondus à ces demandes changent en fonction des travaux ou des consignes elles-mêmes ; il peut donc s'agir de simples oublis comme de démonstrations d'un intérêt moindre pour l'une ou l'autre de ces consignes. En tant qu'enseignante de ce cours, je remarque également que les consignes ayant été le plus respectées sont celles dont les activités en classe avaient été les plus vivantes et avaient suscité le plus d'enthousiasme de la part des étudiants : celles sur la proposition relative et celles sur les figures de style.

Travail 1 (collectif)	**Employer l'expression de la cause**	**Total**		
	Eliott, Pablo et Fabian / Gabriela, Maria et Vivianne / Ursula, Marianna, Gloria et Julia / Irina et Coralie	4/5		
Travail 2	**Employer 3 temps verbaux différent**	**Total**	**Construire 2 propositions relatives**	**Total**
	Coralie, Eliott, Fabian, Gabriela, Gloria, Hanna, Julia, Pablo, Ursula, Irina, Marianna	11/13	2 ou + : Eliott, Gabriela, Gloria, Hanna, Julia, Pablo, Ursula, Vivianne 1 : Coralie, Maria, Fabian	2 ou + : 8/13 1 : 3/13
Travail 3	**Employer le subjonctif 1 fois**	**Total**	**Trouver une figure de style**	**Total**
	Eliott, Fabian, Gabriela, Hanna, Maria, Ursula, Vivianne, Marianna	8/13	Coralie, Fabian, Gabriela, Gloria, Hanna, Irina, Julia, Maria, Ursula, Vivianne, Marianna	11/13
Travail 4	**Utiliser un autre verbe que « voir » pour exprimer la vue**	**Total**	**Utiliser l'expression de l'antériorité / simultanéité / postériorité**	**Total**
	Coralie, Eliott, Fabian, Gabriela, Hanna, Irina, Julia, Ursula Pablo, Vivianne : beaucoup d'utilisation de « voir »	8/13 2-	Coralie, Eliott, Gabriela, Hanna, Julia, Pablo, Ursula, Vivianne	8/13

Figure 23. Respect des contraintes linguistiques imposées

Ainsi, si l'on peut remarquer des baisses de l'engagement ici et là de la part de tous les étudiants en fonction du travail et de la consigne, nous pouvons tout de même constater un bon engagement général lorsqu'il s'agit de réaliser les travaux de la manière demandée. Cependant, il est certain que dans le cadre d'une formation pour obtenir un DU, l'engagement personnel est aussi influencé par le contexte d'évaluation des travaux et la nécessité d'obtenir des notes suffisantes pour valider son diplôme. Cette enquête doit donc être complétée par une recherche d'indices d'engagement fort.

3.2. Recherche des indices d'engagement fort dans les productions écrites des étudiants

En partie 3.2.2. du cadre théorique, nous avons vu que des chercheurs ont déterminé certains moyens de repérer un engagement fort chez les apprenants, et certains d'entre eux vont pouvoir être utilisés dans le cadre de notre enquête sur les productions écrites des étudiants. D'une part, cet engagement peut se manifester par la capacité à « sortir du cadre » et à dépasser les consignes d'écriture, et d'autre part, par une « expression de confiance » se manifestant notamment grâce à l'expression des émotions ou de la vie privée.

La figure 23 ci-dessous montre les étudiants qui ont, d'une manière ou d'une autre, essayé d'aller plus loin que les consignes qui étaient données. D'une part, certains d'entre eux ont dépassé de plus de 50%, voire de plus de 100%, le nombre de mots demandés. Bien que pour les Travaux 1 et 2, qui étaient des synthèses d'informations, cela ne soit pas nécessairement souhaitable, cela démontre néanmoins d'une volonté d'introduire plus d'éléments, de dire plus de choses, et c'est également une prise de risque plus grande, car les chances de commettre des erreurs de syntaxe, de lexique ou d'orthographe sont plus grandes lorsque le texte est plus long. Ainsi, pour chaque Travail excepté le quatrième, quelques étudiants ont pris ce risque supplémentaire. L'absence de cas dans le Travail 4 montre peut-être une certaine lassitude envers l'exercice, dont les modalités ne changeaient pas beaucoup au cours du semestre ; la période était peut-être aussi peu propice, car la fin du semestre est souvent difficile pour ces étudiants qui préparent leurs examens finaux.

Travail	**Textes de +300 mots**	**Employer l'expression de la cause**	
Travail 1 (collectif)	Ursula, Marianna, Gloria et Julia Hanna	Ursula, Marianna, Gloria et Julia : 2 fois Irina et Coralie : 2 fois dont un « être dû à » souvent peu utilisé dans les exercices	
Total	2/5	2/5	
Travail 2	Julia Vivianne (+ de 400)	**Employer 3 temps verbaux différent**	**Construire 2 propositions relatives**
			Gabriela : 4 relatives Hanna : 4 relatives dont 1 avec « dont » et 1 avec « où » Julia : 8 relatives, dont 1 avec « dont », 1 avec « où » et 1 avec « ce qui » Pablo : 8 relatives dont 1 avec « ce que » Ursula : 6 relatives Vivianne : 5 relatives
Total	2/13	0/13	6/13
Travail 3	Gabriela (+ de 400) Julia	**Employer le subjonctif**	**Trouver une figure de style**
		Maria : 2 subjonctifs	Fabian : 2 figures Gloria : 2 figures Hanna : 3 figures Irina : 5 figures Maria : 4 figures Ursula : 2 figures
Total	2/13	1/13	6/13
Travail 4		**Utiliser un autre verbe que « voir » pour exprimer la vue**	**Utiliser l'expression de l'antériorité / simultanéité / postériorité**
		Coralie : 2 autres verbes Fabian : 3 autres verbes Gabriela : 2 autres verbes Hanna : 2 autres verbes	Pablo : 2 fois

		Irina : 2 autres verbes Julia : 4 autres verbes	
Total	0/13	6/13	1/13

Figure 24. Dépassement des consignes dans les productions écrites des étudiants

D'autre part, nous avons répertorié dans cette figure 24 les moments où les étudiants ont dépassé la contrainte d'écriture en l'appliquant plus de fois que demandé ou en employant des formes plus difficiles que prévues. Ainsi, pour presque toutes les contraintes, qu'elles soient grammaticales, lexicales ou littéraires, nous avons pu observer ces cas de dépassement ; ils sont parfois rares (1 étudiant sur 13) et parfois fréquents (6 étudiants sur 13 soit près de la moitié de la classe). Les activités sur la proposition relative, qui comme mentionné plus haut, ont suscité plus d'intérêt de la part des étudiants pendant les séances, ont donc résulté en une proportion non négligeable d'insertion de relatives dans les productions écrites. Il est vrai que le type de la biographie s'y prête particulièrement, mais nous pouvons remarquer que certains étudiants ont beaucoup joué avec cette contrainte, comme Julia (Annexe 7.) qui a non seulement introduit des propositions relatives en « que », « qui » et « dont », mais aussi avec des pronoms relatifs parfois complexes et non travaillés en cours, comme « où » ou « ce qui ». Le travail sur les figures de style a aussi semblé améliorer l'engagement des étudiants, car certains ont analysé plus profondément le texte de la chanson qu'ils avaient choisi pour trouver le maximum de figures de styles. Enfin, le travail lexical sur les synonymes du verbe « voir » et leurs nuances a aussi eu de bons résultats ; mais son application dans les textes était probablement plus facile à réaliser que l'introduction d'un subjonctif ou l'emploi de plus de trois temps verbaux différents.

Enfin, nous nous sommes penchés sur les indices de l' « expression de confiance », en cherchant dans les productions les passages dans lesquels les apprenants ont exprimé des choses personnelles, comme des émotions ressenties ou des moments de vie personnels, ce qui leur permettait souvent d'être plus précis lorsqu'il leur était demandé d'exprimer leur opinion sur le sujet qu'ils avaient choisi. Nous avons trouvé de tels passages dans les Travaux 2 et 3 (Figure 25).

Travail	Éléments de vie privée	Expression d'émotions	Total
Travail 2	Gabriela : « Pour vous expliquer mes idées sur Joe Dessin, il me faut bien vous raconter les situations que j'écoutais de ses chansons. Je faisais du barrausol quand j'habitais en Iran. Chaque séance de cours, commence avec ses chansons. Mes amis et notre professeur du barrausol les aimaient bien aussi. » Pablo : « Enfin, je me sens identifié parce qu'il a dû émigrer d'où il vivait pour un meilleur avenir. »	Ursula : « Ce groupe dynamique sans prétention qui écrit des paroles émouvantes juxtaposées avec des rythmes dansants, me faisais passer des sourires aux larmes. » Vivianne : « Sa musique a une énergie contagieuse qui m'a fait oublier mes problèmes, spécialement le single Hygiaphone. »	4/13
Travail 3	Julia : « Ce qui m'intéresse puisque je suis une étrangère dans une nouvelle ville aussi et je me suis transformée et j'ai grandi avec ce changement dans ma vie. »	Irina : « J'ai choisi cette chanson parce que je me sens représentée dans les sentiments que l'auteur y exprime. La difficulté de migrer et le désir de s'adapter, à la recherche d'un avenir meilleur. Mais en même temps, ressentez une grande nostalgie pour le pays natal, la famille, les amis, la nourriture et même pour les détails les plus petits et les plus insignifiants. »	3/13
	Ursula : « Cependant, je trouve que cette chanson me fait penser autant qu'elle me fasse danser. Elle me fait penser de ma relation avec mon ex-copain français, qui a subit une période dépressive pendant le confinement de COVID. Plus la pandémie a durée, plus que je me suis sentie éloignée de lui. Peu importe mon amour, il n'était pas ni puissant ni suffisant pour lui. Je n'étais pas assez. »		

Figure 25. Expression d'émotions ou d'éléments de vie privée dans les productions

Nous avons donc pu trouver 7 passages, écrits par 6 étudiants différents, dans lesquels des éléments de vie privée ou des émotions étaient mentionnés. Il s'agit d'une vraie prise de risque, si l'on considère le fait que je choisissais pour chaque Travail des phrases avec des erreurs intéressantes pour les montrer et les travailler avec la classe (je faisais attention, cependant, à ne pas choisir des phrases avec des éléments trop personnels). Ainsi, près de la moitié des étudiants a choisi, à un moment ou à un autre pendant le semestre, de préciser son choix et son opinion au moyen de souvenirs ou d'émotions parfois très personnelles, témoignant ainsi d'une forte volonté de s'engager dans ce travail d'étude d'artiste ou de morceau de musique.

Il est donc possible de trouver des signes d'engagement fort dans les productions écrites des étudiants de l'Atelier. Il nous reste donc à terminer cette analyse en orientant notre attention sur les attitudes et la participation des étudiants pendant les séances.

3.3. Atmosphère et participation en classe : analyse de l'engagement

Pour terminer cette étape d'analyse, il est important de ne pas oublier de décrire l'atmosphère de classe observée pendant les séances, car elle contient beaucoup d'indices exprimant l'engagement des étudiants dans le travail. Malheureusement, cette enquête étant menée bien après les séances elles-mêmes, elle ne peut se baser que sur mes souvenirs en tant qu'enseignante et les commentaires ajoutés sur les fiches de préparation (Annexe 4) après les cours. Cependant, en triant ces souvenirs et ces commentaires en fonction des indicateurs de l'engagement de Barth (2013) mentionnés en Partie 3.2.2. du cadre théorique (témoigner d'un haut niveau de concentration, faire preuve d'initiatives spontanées, exprimer sa confiance, exprimer un plaisir partagé), nous pouvons tout de même étudier l'implication des étudiants dans les activités.

Le haut niveau de concentration peut être observé au travers de l'attitude des étudiants pendant les activités de recherche. Pendant l'Atelier, les cours sur des thèmes linguistiques ou discursifs avec utilisation de la méthode inductive et les activités de recherche d'erreurs dans des phrases tirées des productions sont particulièrement propices à l'adoption de postures de concentration. Et en effet, j'ai souvent pu constater des attitudes positives de la part de mes étudiants pendant ces moments : les apprenants prennent le temps de lire les phrases et les textes, prennent la parole pour faire des hypothèses sur les bonnes réponses ou des tentatives pour fournir des exemples. Nous pouvons le voir notamment pendant le travail sur la description d'un style de musique et les éléments qui la composent : j'ai noté alors que la classe avait eu de « bonnes idées » (page 41 de l'Annexe 4) ; de plus, pendant le travail de grammaire de la séance 8, j'ai constaté une bonne observation des éléments présentés : « on retrouve les règles grammaticales en observant les phrases. » (page 50 de l'Annexe 4). Il est par ailleurs rare que j'aie inscrit des commentaires négatifs sur le déroulement des exercices ou des corrections collectifs : cela indique que les activités se sont déroulées avec fluidité et une participation active des étudiants.

Les initiatives spontanées étaient surtout observables dans l'auto-sélection pour résoudre les exercices ou répondre à une de mes questions. S'il m'arrivait parfois de sélectionner moi-même

les apprenants pour corriger un exercice plus rapidement et m'assurer que tout le monde participe, ce n'était pas la majorité des cas, car en effet, les étudiants des classes de DU sont souvent très motivés pour participer en classe. Ainsi, presque tous les apprenants prenaient la parole lorsque je demandais de répondre à une question. Quelques exercices nécessitent aussi une correction au tableau, et je parvenais sans mal à obtenir des volontaires pour proposer des phrases écrites (Figure 26).

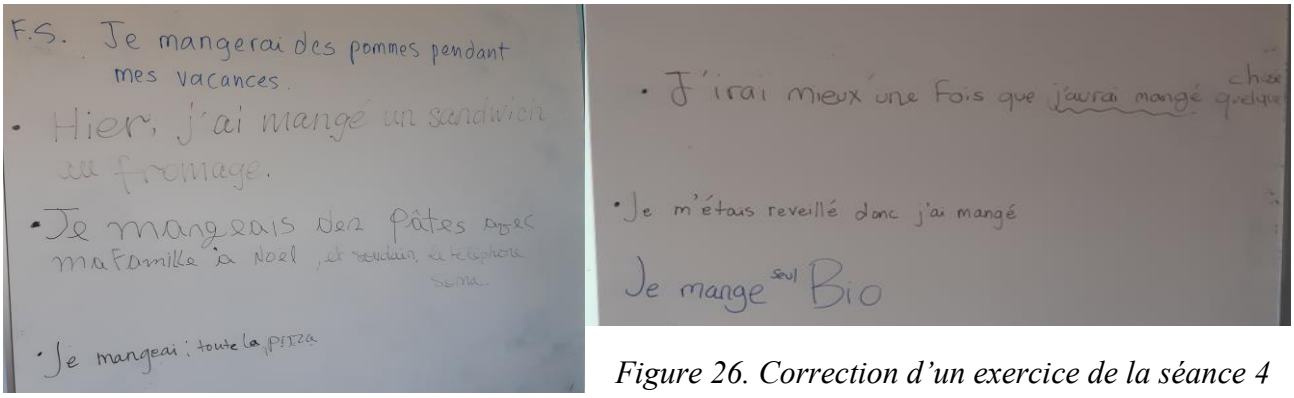

Figure 26. Correction d'un exercice de la séance 4

Nous avons déjà évoqué l'expression de confiance dans la sous-partie précédente avec l'expression des émotions et d'éléments de vie privée dans les productions des étudiants ; il a aussi été possible d'observer des indices différents de cette confiance pendant les séances. En effet, les apprenants prenaient régulièrement des risques, notamment en s'exposant pour aller au tableau. Par exemple, pendant le travail sur les valeurs des temps du passé, il était d'abord demandé aux étudiants de citer les temps verbaux qu'ils connaissaient et d'écrire une phrase employant ce temps. Pour corriger cet exercice, plusieurs d'entre eux ont accepté d'aller écrire un de leurs exemples au tableau (Figure 26). De plus, les apprenants n'avaient pas peur de se tromper quand ils faisaient une proposition : il était par exemple souvent difficile pour eux de repérer les erreurs dans les exercices « Trouvez les erreurs » mais ils essayaient souvent beaucoup de choses. Après la séance 7 pendant laquelle avait eu lieu l'une de ces activités, j'ai en effet noté « Quelques idées (pas toujours bonnes) pour résoudre les phrases. » (page 48 de l'Annexe 4).

Enfin, même si ce n'était pas la classe où j'ai pu observer le plus de connivence entre les apprenants, quelques expressions de plaisir partagé ont tout de même été observées dans le cadre des activités. Par exemple, pendant la séance sur le repérage des figures de style, j'ai noté en commentaire « Les exercices se passent bien et cela semble les amuser. » (page 49 de l'Annexe 4). Certains des exemples un peu humoristiques et la prononciation de ces mots

parfois difficiles (euphémisme, personnification…) ont en effet occasionné quelques rires. De plus, pendant la dernière séance qui consistait en la présentation orale de son travail du semestre, les étudiants étaient très intéressés par le travail des autres et réagissaient souvent aux morceaux de musiques présentés (expressions de surprise, rires, petits mouvements de danse).

Finalement, en plus des indices sur les productions écrites, il a été possible de trouver des signes d'engagement dans le déroulement des séances, au travers de la participation active des étudiants et de leurs réactions face aux activités proposées. Cela confirme la conclusion de la partie 2 selon laquelle les choix pédagogiques faits dans ce cours ont permis d'améliorer l'investissement et l'engagement des étudiants, même si cela avait lieu à des degrés divers en fonction des activités et des intérêts spécifiques de chaque étudiant.

Conclusion

Au cours de cette étude, nous avons pu constater que l'Atelier B1 s'est déroulé avec une classe d'adultes migrants ayant principalement pour but de s'intégrer dans leur nouveau pays, d'y faire des études et d'y trouver du travail. Les compétences écrites étant essentielles notamment pour l'insertion professionnelle, témoigner d'un investissement dans cette activité est une attitude favorable à la réalisation de ces objectifs. C'est pourquoi nous avons choisi de leur proposer un atelier d'écriture mêlant compétences linguistiques, littéraires, discursives et découvertes culturelles, variant les méthodes et les modalités d'activité. Pour comprendre les effets de ces choix sur la capacité des étudiants à s'investir dans des travaux écrits, nous avons choisi d'utiliser dans un premier temps une enquête sur questionnaire interrogeant le rapport à l'écriture de ces apprenants et leur opinion sur l'Atelier auquel ils ont participé, et dans un deuxième temps une étude de documents écrits comprenant les productions évaluées des étudiants et les fiches de préparation de l'enseignante.

Ces analyses ont montré que nous avons été confrontés à un public de jeunes adultes motivés pour l'apprentissage de la langue française mais peu impliqués personnellement dans des activités de rédaction longue, intense ou créative. Cependant, cet Atelier d'écriture à thématique culturelle a obtenu des réactions plutôt positives à très positives, liées notamment à la variété des travaux permettant de faire face aux différents intérêts du public, aux méthodes utilisées permettant de prendre le temps de bien comprendre les notions, et au thème universel de la musique permettant à chacun de prendre du plaisir en développant ses connaissances sur le monde francophone. De plus, les productions écrites évaluées puis étudiées dans le cadre de cette enquête ont révélé des signes d'engagement voire d'engagement intense, au travers du respect voire du dépassement des consignes imposées et de l'expression de soi parfois très personnelle. Enfin, le déroulement des séances était marqué par une forte participation de la part de l'ensemble de la classe : les étudiants n'ont cessé de faire des tentatives, de prendre des risques et de s'exprimer pour mieux comprendre les notions et ainsi s'améliorer en tant que nouveaux locuteurs du français, mais aussi en tant que nouveaux citoyens.

Les résultats de notre enquête sont donc plutôt positifs, et il semblerait que les choix pédagogiques faits pendant ces séances ont bel et bien entretenu si ce n'est amélioré l'investissement et l'engagement des étudiants. Cependant, il faut bien prendre conscience que l'Atelier s'est déroulé dans un cadre universitaire ; il n'était donc pas basé sur le volontariat et l'obtention du diplôme de fin dépendait bien sûr de la participation active aux différents cours constituant cette formation. C'est pour cela que nous avons tenu à chercher des signes d'engagement forts témoignant d'une motivation plus intense que celle du commun des étudiants ; et ces signes ont pu être retrouvés chez certains des participants.

Néanmoins, plusieurs choses auraient pu être améliorées, et ce dans différents domaines. Tout d'abord, en ce qui concerne la compétence scripturale, je regrette de n'avoir pas organisé plus d'activités de relecture/réécriture en demandant plus souvent aux étudiants de prendre en compte les remarques parfois très précises que je laissais sur leurs productions. Ce manque est principalement dû aux peu d'heures allouées pour cet atelier ; mais une nouvelle réflexion à ce sujet pourrait être engagée si j'étais amenée à reproduire un atelier d'écriture de ce type. De plus, au niveau de la méthode d'enquête, nous avons plusieurs fois précisé que la problématique et la méthode ont été décidés bien après le déroulement des séances, et bien des choses auraient pu mieux se dérouler avec une meilleure planification : le questionnaire aurait pu être rempli par plus de participants du cours, et mes notes et commentaires écrits a posteriori des activités auraient été plus complets et plus précis.

En définitive, cette expérience de conception très personnelle et de mise en place de cet Atelier a été une expérience particulièrement enrichissante pour mes débuts en tant qu'enseignante de Français Langue Étrangère, car elle m'a permis de tester plusieurs modalités et méthodes dans des activités de découverte, de renforcement, de rédaction et d'évaluation. Cette étude, elle, m'a permis d'en comprendre les effets et de prendre du recul sur les décisions prises sur tous les aspects du cours. Il m'appartient maintenant d'utiliser ces nouvelles connaissances dans mes futures expérimentations. Ainsi, l'année prochaine, j'ai fait la demande de continuer la prise en charge de cours d'écrits, mais auprès d'étudiants de niveaux plus avancés ; je pourrai donc essayer d'appliquer ces apprentissages dans le cadre de l'étude de genres discursifs plus académiques, tels que la dissertation ou la synthèse de documents.

Bibliographie

Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs, 29*, 9 à 44.

Adams, A.F. et Paquet, F. (1991). *Impact de la gestion du temps sur les performances académiques des étudiants inscrits en première candidature en faculté de droit*. Mémoire de licence. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Barré-De-Miniac, C. (2000). Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques. In *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.

Barré-de-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques, 113*(1), 29-40.

Barré-de-Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, *VIII*(1), 107-120.

Bechichi, N., Bouvier, G., Brinbaum, Y., & Lê, J. (2016). *« Maîtrise de la langue et emploi des immigrés : Quels liens ? », in Insee Références, Emploi, chômage, revenus du travail*.

Berthoud, A.-C. (2000). *Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic*. OPHRYS.

Blaise, M. (2008). De la pluralité culturelle à la transculturalité. L'apprentissage-enseignement d'une langue vivante peut-il avoir un rôle de transformation personnelle et collective ? *Éla. Études de linguistique appliquée, 152*(4), 451-462.

Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : Pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Université Laval, Québec, Canada.

Castellotti, V. & Chalabi, H. (2006). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte* (L'Harmattan).

Chartrand, G., & Prince, M. (2009). *La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois*.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire.

David, J. (2015). Literacy-Litéracie-littératie : Évolution et destinée d'un concept. *Le français aujourd'hui, 190*(3), 9-22.

Defays, J.-M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*. Editions Mardaga.

Extramiana, C. (2010). *La maîtrise de la langue pour les migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe : Rapport d'enquête*.

Filliatre, A. (2023 - à paraître). *L'enseignement-apprentissage du français à des adultes migrants avec un dispositif multimodal engageant appelé Silent Way*.

Guillot, B. (2010). *Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : Une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien* [Phd thesis, Université de Grenoble ; Australian National University].

Hallinan, M. T. (1994). School Differences in Tracking Effects on Achievement*. *Social Forces*, *72*(3), 799-820

Heckmann, F., Penn, R., & Schnapper, D. (2000). *Effectiveness of National Integration Strategies towards Second Generation Migrant Youth in Comparative European Perspective*.

INSEE. (2003). *Histoire de vie—Construction des identités*. https://www.insee.fr/fr/statistiques/2532244

INSEE. (2004). *Information et vie quotidienne* Enquêtes IVQ https://www.insee.fr/fr/metadonnees/source/serie/s1247

INSEE. (2022.) *Enquête sur… les immigrés et les étrangers* https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212#onglet-2

Jaffré, J.-P. (2004). *La litéracie : Histoire d'un mot, effets d'une notion*.

Kiesler, C.A. (1971). *The psychology of commitment* (New York (NY) : Academic Press).

Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation, 33(2), 383-399.*

Legendre R. (2015). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Guérin, Montréal).

Marcotte, S. (1993). Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Éditions Logiques. *Revue des sciences de l'éducation*, *19*(2), 421.

Ministère de la Culture. (2017). *Repères 2017 : Le français langue étrangère, l'apprendre et l'enseigner en France*.

Ministère de l'Intérieur. (2012). *Le Label Qualité FLI*

OCDE. (2000). *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. OECD.

Pirot, L. (1995). *L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude comparative de deux échantillons UCL*. Mémoire de licence non publié. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Pirot, L., & De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, *26*(2), 367-394.

Porcher, L. (1987). *Champs de signes : États de la diffusion du français langue étrangère*. Didier : CREDIF.

Pradeau, C. (2018). L'enseignement du français pour les migrants : Un champ didactique spécifique ? Analyse croisée de cadres de référence institutionnels et enjeux épistémologiques. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, *63*, 156.

Puren, C. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. In *Savoirs et Formations*.

Retz, E. (2013). *Elève chercheur, enseignant médiateur*. Les Editions Retz.

Reuter Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*.

Samson, K. (2015). Langue et culture dans l'enseignement du français langue étrangère aux adultes au Québec. *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation*, *6*(2), Article 2.

Senoussi, M. (2010). Pour une exploitation didactique de l'écriture personnelle : Expérience d'un atelier d'écriture en FLE. In *Synergies Algérie (11), 107-120.*

Trink, C. (2021). *Immigration et économie : À travers le brouillard sémantique et le brouillard statistique*.

UNESCO. (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles : Conférence mondiale sur les politiques culturelles*.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire.* Montréal/Bruxelles : Édition du renouveau pédagogique/De Boeck Université.

Vicher, A. (2011). *Référentiel FLI Français Langue d'Intégration*. Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC).

Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice/Hall International.

Yaba, A. (2020). *Les pratiques d'enseignement de la production écrite en classe de français langue seconde : Le cas de personnes enseignantes œuvrant auprès des immigrants adultes en première francisation*. Université de Sherbrooke.

Brahima Zio. *L'engagement psychologique des adultes en formation professionnelle au Burkina Faso : influences des motivations de formation, des motivations de carrière, des perceptions de soutiens et d'autonomie*. Psychologie. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2018.

Sitographie

Site officiel du département FETE https://francais-langue-etrangere.parisnanterre.fr/

Immigration : les premiers chiffres pour 2022 : https://www.vie-publique.fr/en-bref/287990-immigration-les-chiffres-pour-2022

Site officiel du programme PAUSE https://www.campusfrance.org/fr/pause-programme-aide-accueil-urgence-scientifiques-exil

Description du cours « Atelier B1 » https://formations.parisnanterre.fr/fr/catalogue-des-formations/diplome-d-universite-ou-au-bac-70/francais-langue-etrangere-niveau-b1-du-KCNC0GKQ/francais-langue-etrangere-niveau-b1-semestre-1-KCNC42E4/ue-activites-linguistiques-et-culturelles-KCNES68Y/atelier-KCNEVPQX.html

Site officiel d'écri+ https://ecriplus.fr/

Page du ministère de la culture sur l'enseignement du Français Langue Etrangère https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Agir-pour-les-langues/S-approprier-la-langue-politiques-nationales-et-territoires/Apprendre-le-francais-langue-etrangere

MOOC Vivre en France - niveau A1 https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/vivre-en-france-a1/

Larousse - définition de la culture https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072

Table des figures

Figure 1.	*Formules de formation proposées au département FETE*	8
Figure 2.	*Missions de l'enseignant au département FETE*	11
Figure 3.	*Intitulé des cours attribués pour l'année universitaire 2022-2023*	12
Figure 4.	*Missions spécifiques pour le cours « Atelier B1 »*	13
Figure 5.	*Participants à l'Atelier B1*	41
Figure 6.	*Réponses à la question « Quel est votre niveau d'études ? »*	51
Figure 7.	*Réponses à la question « Aimez-vous écrire dans votre/vos langue(s) maternelle(s) ? »*	52
Figure 8.	*Réponses à la question « Aimez-vous écrire en français ? »*	53
Figure 9.	*Réponses à la question « En dehors de ce qui vous est demandé à l'université ou au travail, à quelle fréquence écrivez-vous… »*	54
Figure 10.	*Réponses à la question « Combien de temps passez-vous par jour à écrire pour raisons personnelles (pas pour l'université ou pour le travail) ? »*	55
Figure 11.	*Réponses à la question « Avez-vous aimé le cours Atelier d'écriture « Musique Francophone » ? »*	57
Figure 12.	*Réponses à la question « Qu'avez-vous le plus aimé pendant ce cours ? »*	57
Figure 13.	*Réponses à la question « Qu'avez-vous le moins aimé pendant ce cours ? »*	58
Figure 14.	*Réponses à la question « Quel travail avez-vous préféré faire ? »*	59
Figure 15.	*Réponses à la question « Pourquoi ? » en lien avec la question de la Figure 14.*	59
Figure 16.	*Réponses à la question « Combien de temps en moyenne preniez-vous pour terminer un travail à la maison ? »*	60
Figure 17.	*Réponses à la question « Êtes-vous satisfait de votre travail dans ce cours ? »*	61
Figure 18.	*Réponses à la question « Pensez-vous vous être améliorés en français grâce à ce cours « Atelier d'écriture » sur la musique francophone ? »*	61
Figure 19.	*Réponses à la question « De quelle façon ? » en rapport avec les réponses de la Figure 18.*	62
Figure 20.	*Participation des étudiants aux activités de rédaction (en gras, les étudiants ayant rendu le travail en retard).*	64
Figure 21.	*Respect du nombre de mots dans les productions écrites*	65
Figure 22.	*Respect des caractéristiques des types de texte demandés*	66
Figure 23.	*Respect des contraintes linguistiques imposées*	67
Figure 24.	*Dépassement des consignes dans les productions écrites des étudiants*	68
Figure 25.	*Expression d'émotions ou d'éléments de vie privée dans les productions*	70
Figure 26.	*Correction d'un exercice de la séance 4*	73

Table des annexes

Toutes les annexes se trouvent dans un second volume.

Annexe 1.	Idées de styles de musique et d'artistes à écouter	*Volume Annexes, Page 3*
Annexe 2.	Questionnaire post-atelier	*Volume Annexes, Page 4*
Annexe 3.	Supports de cours de l'Atelier B1, dans l'ordre d'utilisation pendant les séances)	*Volume Annexes, Page 8*
Annexe 4.	Fiches de préparation de l'Atelier B1	*Volume Annexes, Page 38*
Annexe 5.	Production écrite de Fabian pour le Travail 4	*Volume Annexes, Page 55*
Annexe 6.	Production écrite d'Irina pour le Travail 3	*Volume Annexes, Page 56*
Annexe 2.	Production écrite de Julia pour le Travail 2	*Volume Annexes, Page 57*

Table des Matières

Remerciements……2
Déclaration Anti-Plagiat……3
Sommaire……4
Introduction……5
Partie 1. Présentation du contexte……7
1. L'organisme d'accueil : le FETE……7
1.1. Contexte général, type d'enseignement et formations proposées……7
1.2. Moyens humains et matériels et public du FETE……9
2. Enseigner au FETE : contexte du stage……10
3. Le cours « Atelier B1 »……12
3.1. Mission et objectifs……13
3.2. Choix pédagogiques……15
Partie 2. Cadre Théorique……18
1. Enseigner le français aux adultes migrants en contexte homoglotte : un enjeu d'inclusion majeur……18
1.1. Immigration, maîtrise de la langue française et insertion professionnelle……18
1.2. Etat des lieux de l'enseignement du français pour adultes en France……19
1.3. Français Langue Etrangère et Seconde ou Français Langue d'Intégration : quelles différences ?……21
1.4. Place de la culture dans les situations d'apprentissage - enseignement……23
2. Enseigner l'écrit à des adultes migrants : rapport à l'écrit, à l'écriture et pratiques……25
2.1. Notion de littératie et de rapport à l'écrit……25
2.2. Le rapport à l'écrit en didactique des langues étrangères……27
2.3. Les types de productions écrites en Français Langue Etrangère……28
2.4. Stratégies d'enseignement de l'écrit en Français Langue Etrangère……29
3. Encourager l'investissement dans le travail écrit : un objectif d'enseignement……30

3.1. L'investissement : une forme d'engagement dans le travail écrit 31
3.2. Les indicateurs de mesure de l'investissement 32
3.3. Quelles stratégies pour favoriser l'investissement et l'engagement ? 35
4. Recherche et méthodologie 37
4.1. Construction de la recherche et problématique 37
4.2. Méthodologie 38
Partie 3. Analyse 40
1. Atelier B1 : Public, supports de cours et déroulement des séances 40
1.1. Public de l' « Atelier B1 » 40
1.2. Supports de cours de l'Atelier B1 43
1.3. Déroulement des séances de l'Atelier B1 47
2. Enquête sur questionnaire : résultats et interprétation 50
2.1. Le rapport à l'écriture des étudiants : résultats et analyse 51
2.2. L'investissement des étudiants dans l'atelier d'écriture : résultats et analyse 56
2.3. Conclusion sur l'analyse des résultats du questionnaire 62
3. Analyse de l'engagement : résultats et interprétation 63
3.1. Participation aux activités, respect des règles et des consignes 63
3.2. Recherche des indices d'engagement fort dans les productions écrites des étudiants ……68
3.3. Atmosphère et participation en classe : analyse de l'engagement 72
Conclusion 75
Bibliographie 77
Sitographie 81
Table des figures 82
Table des annexes 83
Table des Matières 84

Résumé

La présente étude a pour objectif de mesurer l'impact des choix pédagogiques faits dans le cadre de la conception d'un atelier d'écriture culturel sur l'engagement et l'investissement dans l'écriture d'étudiants adultes migrants. Au moyen d'une enquête sur questionnaire et de l'analyse de productions écrites, nous verrons ainsi dans quelle mesure le choix des thèmes et la diversité des activités et des méthodes employées ont permis de stimuler l'intérêt des étudiants participants pour l'activité d'écriture et de les encourager à s'investir davantage.

Mots-clés : investissement, engagement, adultes migrants, atelier d'écriture

Abstract

The aim of this study is to measure the impact of the pedagogical choices made in the design of a cultural writing workshop on the engagement and investment in writing of adult migrant students. By means of a questionnaire survey and the analysis of written productions, we will see to what extent the choice of themes and the diversity of activities and methods employed stimulated the participating students' interest in the writing activity and encouraged them to become more involved.

Keywords: investment, engagement, adult migrant, writing workshop