



**HAL**  
open science

# Littérature, écriture en classe de FLE : analyse de l'exploitation des textes littéraires dans le processus scriptural au CUEF de Grenoble

Dehbia Sidi-Said Berki

► **To cite this version:**

Dehbia Sidi-Said Berki. Littérature, écriture en classe de FLE : analyse de l'exploitation des textes littéraires dans le processus scriptural au CUEF de Grenoble. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04291507

**HAL Id: dumas-04291507**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04291507>**

Submitted on 17 Nov 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.

# Littérature, écriture en classe de FLE

Analyse de l'exploitation des textes littéraires dans le processus scriptural  
au CUEF de Grenoble

**Dehbia SIDI SAID- BERKI**

Sous la direction de Chiara RAMERO

Laboratoire : LIDILEM

UFR : LLASIC

Département : Sciences du langage et FLE

Section : Didactique du FLE

Mémoire de master 2- 18 crédits

Parcours : Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde- Formation continue

Année universitaire 2022-2023



# Littérature, écriture en classe de FLE

Analyse de l'exploitation des textes littéraires dans le processus scriptural  
au CUEF de Grenoble

**Dehbia SIDI SAID- BERKI**

Sous la direction de Chiara RAMERO

Laboratoire : LIDILEM

UFR : LLASIC

Département : Sciences du langage et FLE

Section : Didactique du FLE

Mémoire de master 2 - 18 crédits

Parcours : Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde- Formation continue

Année universitaire 2022-2023



## Remerciements

Au terme de ce travail, je tiens à remercier avant tout Mme Chiara Ramero pour ses encouragements, ses compétences, ses précieux conseils et l'amabilité qu'elle a eue en acceptant de diriger ce mémoire.

Je remercie particulièrement Mme Christine Perego pour l'immense honneur qu'elle me fait en examinant ce travail.

Mes vifs remerciements vont à Mme Charlotte Dejean qui m'a ouvert la porte du master, sans elle, je n'aurais pas pu rencontrer toutes les personnes que j'ai croisées durant cette année.

Je remercie enfin mes collègues FC qui ont également rendu ce master agréable, rigolo et amusant.

Je remercie chaleureusement les trois enseignantes du CUEF, Gaelle, Elisabeth et Sophie ainsi que son personnel qui m'a accueillie comme observatrice puis comme enseignante.

Je remercie toute l'équipe Pause qui m'a offert la chance d'être à l'université de Grenoble et de pouvoir entreprendre ce master, sans oublier les belles personnes de Litt&Arts.

Enfin, je remercie mon mari qui a toujours été à mes côtés dans les moments de découragement et de doute ainsi que mes enfants qui se sont débrouillés sans moi durant ces mois.

### **DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT**

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Dehbia

NOM : SIDI SAID- BERKI

DATE : 10/09/2023

# Sommaire

<b>Introduction.....</b>	<b>6</b>
<b>PARTIE 1 - LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE FLE.....</b>	<b>9</b>
<b>Chapitre 1. La littérature.....</b>	<b>10</b>
1. La littérature .....	10
<b>Chapitre 2. L'écriture et le processus rédactionnel.....</b>	<b>25</b>
1. Didactique de l'écrit en langue maternelle avant les années 2000.....	25
2. La didactique de l'écrit en langue étrangère.....	35
3. Les stratégies scripturales, un savoir transférable .....	38
4. Vers une pédagogie de la production écrite en FLE .....	40
5. Les ateliers d'écriture .....	41
<b>PARTIE 2 - CONTEXTE DE RECHERCHE ET METHODOLOGIE .....</b>	<b>46</b>
<b>Chapitre 4. Contexte de recherche et méthodologie.....</b>	<b>47</b>
1. Le CUEF de Grenoble.....	47
<b>Chapitre 5. Les démarches méthodologiques et le recueil des données.....</b>	<b>55</b>
2. L'observation des cours.....	55
3. Le questionnaire .....	58
<b>PARTIE 3 - RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES .....</b>	<b>64</b>
<b>Chapitre 7. Recueil des données .....</b>	<b>65</b>
1. Les données recueillies.....	65
2. Synthèse des questionnaires sur la littérature en classe de FLE.....	71
<b>Chapitre 8. Analyse des données .....</b>	<b>81</b>
1. L'enseignement de la littérature au CUEF .....	81
2. La littérature : découverte d'une culture .....	84
3. Le choix des textes littéraires dans les trois cours observés.....	86
4. Déroulement des cours .....	88
<b>Chapitre 9. Conception des cours et entrée dans le texte.....</b>	<b>92</b>
1. Préparer l'horizon d'attente pour faciliter la compréhension.....	92
2. La lecture des textes .....	103
3. Ateliers d'écriture et production écrite.....	106
4. Limites de cette recherche .....	114
<b>Conclusion .....</b>	<b>115</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>119</b>
<b>Table des illustrations.....</b>	<b>124</b>
<b>Table des annexes.....</b>	<b>125</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>146</b>



## Introduction

Écrire dans une langue autre que sa langue maternelle constitue une difficulté à laquelle est confronté tout apprenant en langue étrangère. Bien que la pratique scripturale en FLE soit évaluée dans tous les tests de langue, son apprentissage demeure un défi pour tout formateur.

En rédigeant ce mémoire, je me suis rendue compte à quel point je n'ai jamais réfléchi à cette réalité de la rédaction en langue maternelle et en langue étrangère. C'est maintenant, après des années d'enseignement, que je me rends compte que je n'ai jamais rédigé dans le berbère, ma langue maternelle. En effet, le berbère a toujours été une langue orale, du moins durant mes années de scolarisation. Bien que son statut ait changé depuis cette période, je ne pense pas qu'il y ait un nombre significatif de berbères ou kabyles qui écrivent dans leur langue maternelle car elle ne bénéficie pas encore du statut de langue de scolarisation.

Ce constat assez surprenant m'a montrée le chemin difficile que j'ai parcouru pour arriver à maîtriser la langue française, la production écrite et principalement les travaux universitaires exigeants de la licence de langue et littérature françaises à laquelle je me suis inscrite après mon baccalauréat.

Ma motivation vient de ma passion pour la littérature qui était un levier pour l'apprentissage et le perfectionnement de mes pratiques scripturales. Arrivée à l'université avec un niveau linguistique B1 en langue française, rapidement la lecture des grandes œuvres de la littérature française m'a aidée à surmonter mes difficultés et m'a permis de me placer dans les meilleurs classements par la qualité de mes rédactions nettement supérieures à celles de mes camarades.

Plus tard, dans ma pratique d'enseignante, j'ai remarqué que les élèves qui lisent écrivent nettement mieux que ceux qui se contentent des cours de grammaires et de ce qui peut s'enseigner en classe en général.

Mon mémoire se présente donc comme une réflexion autour de la place de la littérature dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et dans le processus scriptural. Cette réflexion est nourrie par le travail d'Anne Godard (2015), considérée comme référence majeure dans le domaine de la didactique de la littérature en FLE, sans omettre les recherches de Reine Berthelot, de Ramero ou le travail de Martine Fiévet pour l'exploitation pédagogique du texte littéraire en classe de FLE. Ce travail est également

orienté sur le processus scriptural avec les travaux de Yves Reuter, de Catherine Frier, de Dominique Bucheton sur l'écrit en langue maternelle.

Dans le cadre de mon travail, je me suis proposé d'analyser la place réservée à la littérature en classe de FLE. Comment le formateur FLE exploite-t-il le texte littéraire dans sa pratique pédagogique ? Puis, dans quelle mesure le texte littéraire pourrait être utilisé comme tremplin pour des activités scripturales ou en atelier d'écriture ? Comment le formateur de FLE réinvestit-il le texte étudié en classe ? Et le fait-il systématiquement ?

Pour répondre à ces interrogations, j'ai choisi d'observer quatre cours consacrés à la littérature, assurés au Centre universitaire d'études françaises (CUEF) rattaché à l'Université Grenoble Alpes depuis 2012. Le centre accueille annuellement des centaines d'étudiants étrangers inscrits pour apprendre la langue française, la parfaire ou simplement pour élargir leurs connaissances de la culture française. Étant inscrite au master Didactique des Langues Etrangères et Secondes dans le parcours « Formation continue », j'ai été dispensée du stage, ce qui a généré quelques difficultés pour arriver à observer les cours depuis le début. Cependant, j'ai pu quand même observer trois cours, « cours de littérature française » du Parcours DSA (Diplôme Supérieur d'Aptitude à l'enseignement du FLE), « littérature française et francophone » du Parcours DUEF (Diplôme Universitaire d'Etudes Françaises), cours d'« Écritures et lectures créatives » dans le Cours intensif mensuel du mois d'avril adressé au niveau B2, et assuré moi-même le cours « initiation à la littérature française » dans le cadre de la formation « Cours de Langue et de Culture Française » (CLCF) qui se déroule en été pendant la deuxième quinzaine de juillet à raison. Je présenterai ces cours de manière détaillée dans la partie contexte de recherche de mon mémoire.

Pour mener ma recherche et répondre à mes questions de départ concernant le rôle des textes littéraires en classe de FLE et de leur rôle pour l'apprentissage de l'écrit, j'ai eu à recourir à une triangulation des données. Comme le définit Van Der Maren (2004 : 84.), combiner différents types de données offre plusieurs angles d'observation et d'étude. Dans le cas de ma recherche, j'ai collecté « des données provoquées » et des « données suscitées » (*Idem*), à savoir des questionnaires sur googleforms pour les apprenants et deux entretiens semi-dirigés réalisés auprès des deux enseignantes en charge des cours évoqués plus haut. Enfin, j'ai recueilli des notes manuscrites lors de mes observations ainsi que certains supports pédagogiques. Mon premier écueil était la volumétrie insuffisante de mes

enquêtés ce qui m'a orientée vers des données qualitatives et à une triangulation des données.

J'ai abordé l'observation des cours avec l'hypothèse d'une place réduite accordée à la littérature et j'ai supposé que le texte littéraire serait un simple support pour des activités linguistiques. L'objectif de mes observations était de comprendre quelle place est réservée à la littérature dans un centre de langue et dans des formations destinées majoritairement aux étrangers.

Afin de répondre à mes questionnements et mes hypothèses, il m'a semblé opportun, dans la première partie de mon mémoire, de retracer le rôle qu'a occupé la littérature dans l'enseignement des langues et de voir l'évolution de son statut ainsi que les discours réflexifs sur son enseignement en classe de FLE. J'aborderai dans le deuxième chapitre le processus scriptural en langue maternelle et en langue étrangère. La deuxième partie sera consacrée à la présentation de mon contexte de recherche au CUEF de Grenoble et au recueil de mes données. Enfin dans la dernière partie, il sera question des résultats obtenus, de leur analyse et des conclusions qu'a permis de tirer cette recherche.

## **Partie 1**

-

### **La littérature en classe de FLE**

## Chapitre 1. La littérature

Ce chapitre sera consacré à la définition de quelques concepts clef qui orienteront et conduiront ma recherche en classe de FLE au CUEF et qui tournent autour de trois notions : littérature, lecture et écriture. Un trio qui fonde toute activité savante.

### 1. La littérature

Toute réflexion ou tentative de définition du fait littéraire doit d'abord nous pousser à nous interroger sur son objet et sur son identité ou son essence. « Qu'est-ce que la littérature ? », se demandait Sartre en 1942 dans son essai qui porte le titre de ce questionnement naïf. Selon lui, elle engagerait l'écrivain dans une action sociale pour changer le monde. « Quelle en-est l'utilité ? », se demandait Eco. Ou encore « A quoi sert ce bien immatériel qu'est la littérature ? » se questionnait-il (2003 : 16).

La littérature ne se résume pas à des mots sur des papiers, mais elle a le pouvoir d'ouvrir l'être au monde. Dotée d'une véritable fonction individuelle et sociale, aussi vieille que le monde, qu'elle soit orale ou écrite, la littérature a façonné des Hommes et marqué des époques. Eco lui donne le pouvoir rédempteur des individus défavorisés. (*Ibidem* :16).

La spécificité du texte littéraire tient d'abord à sa valeur esthétique et artistique. Au XIX<sup>e</sup> siècle, le mouvement parnassien n'a cessé de crier au scandale d'une volonté d'asservir la littérature à d'autres fonctions que celle du beau. Pour eux, elle ne doit pas être appréciée en ce qu'elle transmet une vérité incontestable ou une morale, mais seulement par sa capacité à créer une œuvre d'art qui est selon Baudelaire « l'amour exclusif du beau »<sup>1</sup>. Elle se définit alors et avant tout par un travail sur la langue où elle suscite un attrait irrésistible du lecteur ou au contraire une répulsion teintée de difficulté et d'opacité sémantique. En dehors de cette recherche du beau sur la langue, que serait la littérature ? Cette question en suscite une autre, que serait la littérature sans lectorat ? L'œuvre littéraire vit alors de langue et de lecteur. C'est la confrontation avec ce lecteur qui lui assure une longévité et postérité impossibles à réaliser autrement. Elle devient le

---

<sup>1</sup> Baudelaire définit la notion de l'art pour l'art dans un article sur Théophile Gautier. L'article précédé d'un note de Hugo est reprise dans *Oeuvres complètes* II, Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, p 111.

miroir d'une époque, et dans notre propos elle devient le miroir d'un fait linguistique lié à une époque.

La littérature est donc une construction esthétique de la langue. N'est-elle pas toujours une technique et expression subjectives de l'écrivain ? Elle est un artefact que seul le langage a la capacité de transformer et de dresser en réalité. La littérature est donc une histoire de langue et de langage, elle ne peut exister sans cela.

Depuis l'Antiquité et au Moyen Âge, elle était un moyen incontournable d'accès aux langues et aux littératures étrangères. À la Renaissance, on découvre d'abord les auteurs et les œuvres antiques puis on se passionne pour les langues anciennes. Qu'on songe à la lettre de Gargantua pour son fils où il lui recommande de lire les Anciens dans la langue d'origine : « J'entends et je veux que tu apprennes parfaitement les langues : premièrement le grec, comme le veut Quintilien ; deuxièmement le latin [...] ; et que tu formes ton style sur celui de Platon pour le grec, sur celui de Cicéron pour le latin<sup>2</sup> ».

Umberto Eco affirme que la production littéraire maintient en exercice la langue comme patrimoine collectif. « La langue, par définition, va où elle veut, aucun décret venu d'en haut, ni de la politique, ni de l'Académie, ne peut arrêter sa marche et la faire dévier vers des situations prétendues optimales. » (2000 :16). La langue va où elle veut mais elle « reste sensible aux suggestions de la littérature » (*Ibidem* :17) conclue-t-il en évoquant le rôle qu'a joué *La divine comédie* de Dante Alighieri dans la réunification de l'italien, ou encore de la survie du grec grâce à Homère. La littérature a donc le pouvoir de maintenir une langue, ou d'en proposer une véritable réalité linguistique à une époque T. En classe de FLE et dans toute autre classe de français, on reconnaît l'évolution de la langue en ce que des textes sont restés fidèles et figés dans telle ou telle époque. Les élèves reconnaissent un texte du XVII<sup>e</sup> siècle dès la première ligne. L'auteur leur tend en quelque sorte un miroir.

En plus d'être liée intrinsèquement à la langue, la littérature est aussi fiction, rêve, sensibilité et vision du monde. Qu'elle soit écrite ou orale, fictive ou réelle, elle porte en elle, avant tout, une préoccupation esthétique et une poétique du langage, et c'est sur ce tissage linguistique que se fonde la légitimité de son intégration dans une classe de langue où l'objectif premier est justement d'enseigner la langue.

---

<sup>2</sup> Extrait de la lettre de Gargantua pour Pantagruel à propos de la recherche de la science et de l'instruction, François Rabelais, *Pantagruel*, chap. VIII, 1532 ; édition en français moderne par Guy Demerson, Éditions du Seuil, 1973 et 1995.

### ***La littérature en classe de FLE***

Comme nous venons de le voir, la littérature est liée au fait langagier comme production esthétique éminemment au-dessus des productions quotidiennes. Les recherches universitaires sur le fait littéraire en classe de FLE ont beaucoup progressé depuis G. Mauger<sup>3</sup> dans les années 1950. Séoud (1996), Cuq & Gruca (2002), Godard (2015). Pour qu'elle puisse mériter une place dans le champ disciplinaire qu'est la didactique des langues étrangères, la littérature a traversé des périodes sombres et des périodes de gloire. Moyen incontournable d'accès aux langues au Moyen Âge, elle a longtemps été un support-prétexte à toutes les activités langagières dans les méthodes traditionnelles. Évincée plus tard dans les méthodes audio-orales et audiovisuelles (SGAV), la littérature a retrouvé sa place à partir des années 1980, particulièrement avec certaines méthodologies comme « l'approche communicative » et « la perspective actionnelle ». Ensuite, à partir des années 2000, le CECRL<sup>4</sup> la réhabilite en lui conférant le rôle de médiatrice culturelle, comme nous le verrons plus tard.

Pour Cuq, la littérature est « un véritable laboratoire de langue » (Cuq, 2003 :158). Elle est également un :

Corpus idéal car elle véhiculait la norme, réunissait les objectifs linguistiques, rhétoriques et culturels d'un enseignement qui favorisait l'écrit, et offrait un regard intériorisé sur la civilisation française, la littérature a été l'outil privilégié des méthodologies traditionnelles et a longtemps couronné l'apprentissage de la langue : les textes littéraires étaient des prétextes pour l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire et le dernier volume des méthodes était généralement un recueil de textes littéraires . (*Ibidem* : p.159)

La littérature se distingue donc et avant tout par sa fonction esthétique où la langue est travaillée sans cesse plongeant l'apprenant dans une sensibilité esthétique productrice de sens, d'idées et de mots.

### ***La littérature dans la didactique des langues***

Ce chapitre sera consacré aux différentes méthodes d'enseignement des langues en nous penchant surtout sur la place qui était réservée à la littérature. Je ne peux prétendre dresser la fiche technique exhaustive de toutes les méthodologies, mais je tenterai

---

<sup>3</sup> Mauger, G. (1953). *Cours de langue et civilisation françaises*, Hachette. Il est considéré comme le premier manuel pour enseigner le français et la culture française.

<sup>4</sup> Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

d'explorer celles où la littérature a été accueillie et celles qui l'ont rejetée. Je survolerai les méthodes des siècles passés et m'attarderai sur les méthodes du XX<sup>e</sup> siècle.

### ***La méthode traditionnelle (communément appelée « grammaire-traduction »)***

En remontant vers le XVI<sup>e</sup> siècle, l'enseignement formel de la grammaire et la traduction des textes littéraires ont constitué les bases de la didactique des langues. Ainsi on enseignait le grec et le latin de la même manière qu'on pouvait enseigner les langues étrangères. Cette méthode appelée aussi « traditionnelle » ou encore « grammaire-traduction » s'attachait à enseigner les règles de la grammaire et exercer la traduction des textes étrangers. Son objectif était de former des apprenants-traducteurs capables d'assumer une maîtrise de la traduction de la langue cible et de la langue source dans le but d'avoir accès aux textes étrangers.

Vite rejetée au XVII<sup>e</sup> siècle, cette méthode reprend sa place au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle avec l'enseignement des langues vivantes. Le texte littéraire est considéré comme le seul support linguistique sur lequel les maîtres pouvaient s'appuyer pour enseigner la grammaire en passant par la traduction des œuvres latines en français afin d'expliquer la philologie, comprendre les formations grammaticales et l'étymologie lexicale, (rappelons que le français est majoritairement issu de la langue latine) (Godard, 2015, p. 9). Cette méthode certes basée sur la traduction confirme la relation étroite entre l'enseignement d'une langue et celle de sa littérature. L'enseignement de la littérature dans cette période passe aussi par le recours incontournable au latin ; les deux langues, français et latin, se font échos dans les cours de littérature avec l'obsession d'imiter les Anciens : « Il n'est pas question de souligner la spécificité nationale du patrimoine français, mais, par le comparatisme, de mettre les auteurs français du XVII<sup>e</sup> et du XVIII<sup>e</sup> siècle à l'égal des « grands classiques » latins et grecs », souligne Godard ( 2015 : 11).

Vers la fin du XIX<sup>e</sup> se développe une méthode de l'enseignement des langues basée sur la communication directe. Cette nouvelle méthodologie est justement connue sous l'appellation de « méthodologie directe ». Elle s'oppose à la méthodologie dite de la « grammaire par la traduction » en s'intéressant à une immersion directe dans la langue étrangère en favorisant sa dimension communicative qui est l'objectif premier de toute langue. Cette méthode souligne que la compréhension et l'expression de toute langue ne doit pas passer par une autre langue, c'est-à-dire par la traduction. « Les langues modernes ne s'apprennent rapidement et conformément à leur génie que par la langue même qu'il



s'agit d'enseigner. [...] pour pénétrer le génie d'une langue, c'est de ne pas chercher à passer d'un mot français [...] mais d'apprendre à penser dans cette langue. » (Cuq, 2003, p.73). La méthode directe a tiré sa force d'abord de l'industrialisation de la société à la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle ce qui a favorisé l'affluence des ouvriers étrangers, puis du caractère obligatoire de l'école instauré à cette période.

Le développement de la méthodologie directe peut être mis en corrélation avec celui des premiers cours de français langue seconde ou de français langue scolaire : « lorsque l'école obligatoire est mise en place à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la population de nombreuses régions n'est pas de langue maternelle française. Que ce soit en Bretagne ou en Limousin, c'est à l'école que les élèves découvrent le français et l'obligation de ne parler que le français. (Godard, 2015 : 11)

La France fait face alors à des élèves dont le français n'est pas forcément la langue maternelle et la méthode directe s'est avérée efficace dans le sens où elle était basée sur une méthodologie orale, en recourant « à des imagiers comme support, puis de petits textes » (*Ibidem*), ce qui confronte l'élève directement à un usage quasi immédiat de la langue dont il doit se servir pour communiquer. Si l'enseignement de la littérature semble ne pas être la priorité de cette méthode, elle reste une des valeurs de la Troisième République puisqu'elle est porteuse de ses valeurs et son enseignement se poursuit dans les classes supérieures. Le français qui y enseigné reste tout de même tissé dans les maillons de sa littérature.

### ***La méthodologie active***<sup>5</sup>

La méthodologie dite « active » développée dans les années 1960, remet en question à la fois le recours à la traduction et au caractère oral de la méthode directe. Elle se propose de recourir au texte comme support de base pour toute leçon et comme porteur d'un contenu culturel de la langue étrangère. Certes, cette méthode accorde une place au texte littéraire comme médiateur culturel, mais son exploitation reste sommaire puisque elle se limite à l'utiliser pour enseigner des faits de langues en recourant encore à la traduction et à l'explication de la grammaire de la langue. La méthode active tire son nom du fait que le texte devient un prétexte pour susciter une interaction active afin d'explicitier sa compréhension. De ce fait, elle se tourne davantage vers l'entrée dans la culture

---

<sup>5</sup> Ceci est le 5<sup>e</sup> niveau de titre. Pour l'utiliser dans une autre partie (ce style n'apparaît qu'ici pour exemple), sélectionner le titre de sous-partie de niveau 5, clic droit « Styles », choisir le style « Titre niveau 5 ». Pour redémarrer la numérotation à 1, il faut faire un clic droit sur le numéro et sélectionner « Redémarrer à 1 ».

étrangère par le fait littéraire que par la maîtrise d'une communication orale. Durant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle et en marge des grandes colonisations, se pose la problématique de l'enseignement du français à l'étranger où le texte littéraire apparaît comme le support suprême qui représente toute la quintessence de la culture française qu'il était urgent de transmettre. La littérature est vue dans cette période comme « la représentation la plus accomplie à la fois de la langue et de la culture. » (Godard, 2015 : 15).

### ***Les méthodes audios orales et la méthode SGAV***

Comme dans la méthode directe, la méthode dite « audio-orale » développée par l'armée américaine durant la guerre froide, avait pour but de former des militaires à l'apprentissage pratique et rapide d'une langue étrangère. Elle bénéficie des apports de la linguistique structurale et du distributionnalisme de Bloomfield combiné avec les avancées des matériels audio visuels où des séquences linguistiques tirées de la vie quotidienne sont enregistrées. Cette méthode permet d'acquérir des structures grammaticales et lexicales de base que l'apprenant devait répéter et apprendre. Il s'agit pour Cuq d' « une deuxième génération de cours avec des supports multimédias » pour l'enseignement du français et de l'espagnol à l'étranger. (2003 : 220)

Afin de répondre au besoin de communication courante et simple, la méthode « structuro-globale audiovisuelle », plus communément appelée SGAV, s'est appuyée sur les apports de la linguistique énonciative de Bally et Benveniste<sup>6</sup> tournée autour de la parole en situation de communication. Son application a trouvé place dans un contexte de décolonisation où un grand besoin de maintenir l'enseignement du français s'est fait sentir. Cette méthode proposée par Rivenc et Guberina vise l'apprentissage de la communication dans la langue parlée donnant la priorité encore à l'oral en interaction. « La démarche SGAV consiste en une approche situationnelle, audiovisuelle, communicative et intégrée de la langue orale d'abord, puis de la langue écrite[...] » (Cuq, 2003 :221). La langue visée est manifestement une langue courante, simple, avec des supports favorisant l'oral, ce qui exclue l'utilisation de supports littéraires jugés complexes, ambigus, inutiles et porteurs de traces culturelles qui pourraient faire obstacle à la compréhension de l'apprenant et rendraient son adaptabilité problématique selon les contextes. S'ajoute à ce rejet le statut

---

<sup>6</sup> Linguiste, auteur de *Problèmes de linguistique générale*, dans lequel il développe la théorie de l'énonciation.

de la littérature post- guerre en pleine crise. En effet, le Nouveau roman<sup>7</sup> marque la crise du genre romanesque et renouvelle la conception de la fonction de la littérature héritée des siècles passés. La littérature est finalement exclue de cette méthode à cause de sa complexité et de son éloignement de situation de la parole quotidienne. Les limites des méthodes audio-orales ou SGAV se font sentir à partir des niveaux intermédiaires ou avancés. En effet, quelle suite peut-on prévoir après la maîtrise répétitive des formules de la langue courante ?

### ***L'approche communicative en FLE***

Le choix du mot « approche » au lieu de « méthode » a été expliqué par Cuq dans son dictionnaire de didactique du français. En effet, le choix du mot « approche » marque une distance par rapport aux courants et méthodes antérieurs.

Les limites des méthodes audio-orales et SGAV concernant les niveaux avancés amorcent un débat autour de la fonction de la langue en général et spécifiquement des langues étrangères. Cette approche dite « communicative » prolonge le recours à la fonction communicative d'une langue, amorcée par la méthode directe et active ainsi que sur le recours à des situations de communication réelles auxquelles un apprenant pouvait être confronté. Elle vise à développer chez lui la compétence de communiquer. Elle développe ainsi « une pédagogie des compétences où les savoirs déclaratifs deviennent moins importants que les savoir-faire et les savoir-être » (Godard, 2015 : 17). C'est la porte ouverte à plusieurs manières d'enseigner qui se développent autour des besoins de l'apprenant (langue de spécialités, langue sur objectif spécifique...). Avec cette approche, on assiste au retour du texte littéraire pris comme document « authentique » dans une situation de communication spécifique. Il s'agit d'adapter son énoncé en fonction de la situation (lieu, canal, interlocuteur, etc.) et de son intention de communiquer. Or un programme de communication ne peut se limiter à des phrases structurées et préfabriquées ? mais sera appréhendé plutôt en termes d'actes du langage<sup>8</sup> aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

L'intérêt porté à la didactique de l'écrit dans l'approche communicative, permet au texte littéraire de revenir au sein du projet didactique en langue étrangère dès les années

---

<sup>7</sup>Pour un Nouveau roman est un ouvrage de Ricardou dans lequel il fait part de la crise du romanesque et de la volonté de certains écrivains de remettre en question ce qui fait le fondement narratologique du roman comme le personnage, l'intrigue, l'histoire et bien d'autres éléments. Cette crise va permettre à certains écrivains de recourir à l'écriture automatique ou à l'OULIPO.

<sup>8</sup>.voir Austin, J., L. (1962). Quand dire c'est faire. et Searle, J.(1972). Les actes de langage

1980. Il s'agit d'un « bouleversement majeur dont les retentissements didactiques et pédagogiques [...] marquent le renouveau de la didactique des textes littéraires en FLE des années 1980 aux années 2000. » (Godard, 2015 : 18).

À partir de la linguistique structurale des années 1960, et des théories sur les fonctions du texte comme signe linguistique<sup>9</sup>, le texte littéraire devient un « produit linguistique » dont sa sémiotique est à considérer au même titre qu'une affiche publicitaire, un dialogue ou une image. Il cesse d'être sacralisé et vu comme un produit spécifiquement « beau et moralisant ». Roland Barthes, linguiste et sémioticien structuraliste, voit qu'il y a dans le texte littéraire :

un statut particulier de la littérature qui tient à ceci, qu'elle est faite avec du langage, c'est-à-dire avec une matière qui est déjà signifiante au moment où la littérature s'en empare ; il faut que la littérature se glisse dans un système qui ne lui appartient pas mais qui fonctionne malgré tout aux mêmes fins qu'elle, à savoir : communiquer. (Barthes, 1964 : 262)

Ce changement de statut de la littérature à l'ère structuraliste et dépouillée de son identité moralisante ont probablement facilité sa réintroduction et son intégration dans les méthodes de didactique des langues étrangères

### ***Le CECRL***

Le CECRL, Cadre européen commun de référence pour les langues, est un document de référence élaboré à l'initiative du Conseil de l'Europe afin de faciliter les échanges entre les acteurs pédagogiques pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Il est considéré depuis les années 2000 comme la balance qui pèse, juge et quantifie le niveau des apprenants, la conformité des formations et l'exigence suprême de recrutement des enseignants de langue. Il est considéré comme l'unique grille de compétence à appliquer en matière de didactique des langues européennes en particulier et des langues étrangères en général. Il fait suite et intègre les objectifs de l'approche communicative.

Son élaboration dans les trois dernières décennies s'est focalisée sur la mise en place d'un programme commun pour l'enseignement des langues diverses qui forment l'union européenne. Conscient de la diversité linguistique et culturelle du continent, le Conseil de l'Europe tente de faire de cette diversité une richesse et un atout à protéger et à

---

<sup>9</sup>La traduction de *Essais de linguistique générale* de Roman Jakobson a ouvert la recherche des formalistes russe au reste de la communauté scientifique. Ils ont appliqué, au texte littéraire, les méthodes d'analyses structurales empruntées à la linguistique de Saussure.

développer dès 2001. Cette richesse ne sera atteinte que par une réflexion et une mutualisation des efforts de chaque Etat-membre à trouver un cadre commun pour l'enseignement de toutes les langues européennes. Cette nouvelle vision de l'enseignement des langues sera le produit d'années de recherche de tous les états-membre, qui favorisera une réelle cohésion qui ne peut se réaliser en dehors du maintien d'une politique multiculturelle et plurilingue.

Le CECRL, comme projet didactique, adopte une adaptabilité et une neutralité qui lui permettent d'être appliqué sur toutes les réalités linguistiques de chacun des états. Il se présente au début comme un ouvrage rédigé en anglais et en français par des théoriciens, des didacticiens, puis traduits en plusieurs langues européennes. Il n'aborde pas les spécificités de chaque langue, mais se veut un document-outil commun qui faciliterait son application dans tous les pays de l'Union européenne. Dans la pratique pédagogique, il sert à élaborer un programme commun d'enseignement des langues et de faciliter également l'homogénéisation des certifications des langues au sein de l'UE.

Pour arriver à harmoniser les évaluations des compétences des apprenants, le CECRL propose des descripteurs de niveaux communs. En outre, le Portfolio européen des langues, le PEL, permet d'établir la biographie langagière de chaque apprenant en permettant de répertorier ses langues et de connaître ses compétences pour chacune d'elles. Il est à remarquer que le CECRL adopte le terme de compétence pour désigner « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECR, 2001, *op.cit.* p. 15). Il s'agit de son aptitude pour une des quatre domaines de compétences des langues appelées traditionnellement *compréhension écrite*, *compréhension orale*, *production écrite* et *production orale*. Dans le CECRL, on mentionne ces quatre domaines :

- Réception : écouter, lire
- Production : s'exprimer oralement en continu, écrire
- Interaction : prendre part à une discussion, une conversation
- Médiation : englobant des activités d'interprétation et de traduction.

Le CECRL redéfinit certains concepts de l'approche communicative et établit six niveaux linguistiques différents : A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Chaque niveau distingue les compétences de l'apprenant réparties sur ses *savoirs*, ses *savoir-faire* et ses *savoir-être*. Les premiers sont individuels acquis par l'expérience

sociale ou la formation. « Les savoir-faire relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative » (CECRL, 2001, p.16). Les derniers, *savoir-être* sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes » (CECRL, 2001, p.17). Une dernière compétence évoque enfin les *savoir-apprendre* qui « mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types » (*Ibidem.*). Cette ultime compétence correspond à la réactivité et à l'observation que développe un apprenant pour apprendre à partir de situations de la vie quotidienne. Enfin, les compétences de communication prennent en compte trois composantes hiérarchisées selon les six niveaux déjà mentionnés :

- la composante linguistique : savoir et savoir-faire liés au lexique, à la syntaxe...
- la composante sociolinguistique : distinguer la langue comme phénomène social, connaître les marqueurs de relations sociales,
- la composante pragmatique : organiser, structurer son discours en fonction d'une situation, en renvoyant à l'approche actionnelle et aux choix opérés pour atteindre un but précis

A l'issue de cette présentation du CECRL, il convient de s'interroger sur la place accordée au texte littéraire dans tous ces descripteurs. La perspective actionnelle promue par le CECRL présente l'apprenant comme un acteur social qui accomplit des tâches en recourant à ses compétences langagières. Ce qui définit la réussite de ses actions, c'est d'abord sa capacité à communiquer dans une langue. La littérature ne figure pas dans cette perspective et sa place est difficile à définir, ni chantée, ni rejetée.

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

Sans être totalement rejetée, le CECRL évoque la multiplicité des objectifs qu'un texte littéraire peut atteindre. « Ce qui doit être perçu comme une désacralisation déplace simultanément l'attention, dans le cadre de la promotion de la diversité linguistique et

culturelle en Europe, sur la multiplicité des « finalités éducatives » qu'intègre le texte littéraire. » (Godard, 2015 :82). C'est alors qu'intervient la liberté laissée par le CECRL aux enseignants pour le choix des supports : chacun évalue à quel moment il doit l'introduire et dans quel but. La liberté donnée aux formateurs montre en réalité qu'il s'agit d'une reconnaissance teintée de flottement et d'hésitations. Cela apparaît par l'absence d'une proposition claire et par la définition d'une place assignée. La littérature doit être intégrée mais le CECRL ne définit pas les moyens de son intégration dans le processus d'apprentissage des langues.

« Véritable laboratoire de langue » pour Cuq (2003 : 159), corpus idéal qui véhicule à la fois la norme et réunit les objectifs linguistiques et culturels, la place de la littérature n'est plus contestée dans le CECRL, mais qu'en est-il sur le terrain ? Qu'en est-il du côté des véritables méthodes de son enseignement dans une classe « réelle » ? Quelle méthode offrir à un enseignant débutant ou à un enseignant rodé dans l'enseignement de la littérature en français langue maternelle (FLM) ?

### ***Méthodologie du texte littéraire en classe de FLE***

L'analyse des manuels de FLE, aussi bien établis par les didacticiens (Godard, 2000), (Beacco, 2000), comme les manuels que j'ai moi-même consultés pour préparer mes séquences de cours de littérature au CUEF (Centre Universitaire d'Études Françaises de Grenoble) m'ont semblé à la fois insuffisants, variés puis problématiques : insuffisants, car peu d'eux s'intéressent vraiment à l'exploitation du texte littéraire. Un bref tour des manuels de FLE permet d'établir un état des lieux des méthodologies, ou de la didactique de la littérature FLE. Si elle est rarement évoquée, c'est qu'en partie on continue parfois à la calquer sur la didactique de la littérature (en FLM, c'est-à-dire en français langue maternelle) dans l'enseignement secondaire. Certains enseignants de FLE sont en général des titulaires d'un Capes de Lettres modernes, ou des enseignants de FLM.

D'abord, l'absence de l'exploitation des textes littéraires dans les manuels de FLE est liée aux niveaux des compétences : par exemple, les descripteurs des niveaux A1 et A2 ne prévoient pas de développement des compétences de réception et de production vis-à-vis des textes littéraires. La littérature apparaît donc aux niveaux B2, C1 et C2.

Dans les CECRL, on lit que :

-au niveau B2, l'apprenant est capable de « comprendre un texte littéraire contemporain en prose » (voir descripteurs des niveaux du CECRL)<sup>10</sup>

-au niveau C1, il peut « comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style » ;

-le niveau C2 implique de « lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou bien une œuvre littéraire. » (CECR)<sup>11</sup>

L'étude statistique de Donatienne Woerly (Godard, 2015 : 87) conclut que 20 sur les 55 manuels étudiés et analysés ne mentionnent aucun texte littéraire ; sur ces 55 manuels, 12 sont destinés aux niveaux A1 et A2 ce qui explique l'absence du texte littéraire. La question du niveau s'impose comme première hypothèse.

Cette hypothèse explique donc l'absence du texte littéraire des manuels de FLE pour débutants. En revanche, le texte littéraire apparaît à partir du niveau B1 afin de préparer l'apprenant au B2 : « En effet, si 9 méthodes sur 18 font apparaître la littérature dès le niveau A2, elle figure dans tous les manuels à partir du niveau B1. » (Godard, 2013 : 87).

Godard affirme que le « CECRL relie la littérature aux niveaux avancés, en distinguant compétences de réception et de production : accéder aux textes littéraires et en maîtriser certaines formes manifestent une compétence avancée. » (*Ibidem* :84) Cette exigence du niveau avancé aboutit à la suppression et à l'éviction de la littérature dans le niveau débutant sans que ce soit justifié et encore moins imposé. L'interprétation *erronée* du CECRL prive les enseignants et tous les acteurs pédagogiques de l'introduction du texte littéraire dès le début de l'apprentissage d'une langue. Donatienne Woerly (*Ibidem* : 84) remarque que si l'apprenant de niveau B2 est capable de lire et de comprendre un texte littéraire, c'est qu'on a forcément préparé cette compétence en amont. Avant de lire avec aisance, il faut avoir travaillé le texte dans un niveau antérieur. Cette remarque peut alors

---

<sup>10</sup><https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

<sup>11</sup> CECRL, chapitre 3.3 tableau 2, p.27.



inciter les acteurs pédagogiques, enseignants, institutions et éditeur<sup>12</sup> à introduire le texte littéraire avant le niveau intermédiaire.

Si nous pouvons affirmer que les textes littéraires sont tout de même présents dans les manuels de FLE, il convient de nous interroger sur son exploitation. Quelle démarche didactique proposer ? Comme nous l'avons déjà mentionné, quelle méthode ou démarche proposer à un enseignant débutant ?

### ***Didactique de la littérature en classe de FLE.***

En consultant les textes littéraires exploités dans certains manuels<sup>13</sup> nous avons constaté que :

- Les textes sont présentés par typologie des genres, où le récit domine largement les autres productions ; la poésie vient en deuxième position et enfin le théâtre parent pauvre de la littérature en FLE ;
- Les genres représentés sont d'époques différentes avec un équilibre entre les « grands classiques » et les productions contemporaines ;
- Le Moyen-Âge et la Renaissance sont souvent occultés ;
- Les classiques sont représentés par les grandes figures de la littérature française institutionnalisées (En général, ce sont des auteurs des programmes de FLM, comme Hugo, Balzac, Zola, Baudelaire, Camus, etc. Ces choix peuvent se comprendre par les représentations que les enseignants et les apprenants étrangers se font de la représentativité des auteurs pour la prestigieuse littérature française. Ces auteurs apparaissent comme incontournables en classe de littérature) ;
- Il faut enfin signaler que concernant les textes littéraires contemporains, les manuels proposent des textes des littératures française et francophones. Par « francophone », on entend la littérature créole, québécoise, belge, suisse, mais aussi les littératures issues des anciennes colonies. (Berthelot Reine, 2011, p. 26). Ces textes, bien que minoritaires dans

---

<sup>12</sup> En nombre limité, à savoir parfois un seul texte sur une séquence d'enseignement. Cependant, ceci introduit l'apprenant déjà dans un monde qui requiert attention et interprétation d'un document polysémique et si riche qu'est le texte littéraire.

<sup>13</sup> Je fais ici référence à certains manuels comme l'*Echos B1, Alter Ego, 3, 4, 5 des niveaux, B1, B2 et B3*. Auteur(s) des manuels ? éditeur ? année de publication ?

les manuels de FLE<sup>14</sup>, sont porteurs de thématiques favorisant le multiculturalisme ou l'identité culturelle. Ils peuvent nécessiter une compréhension du texte assez particulière puisqu'il appartient à un référent culturel très éloigné du contexte français. Cette incompréhension peut être ressentie par l'enseignant du FLE et par l'apprenant. En effet, s'il y a bien une littérature francophone, en revanche, nous ne pouvons parler d'unité culturelle francophone. Chaque littérature appartient à son aire géographique qui lui confère sa signification : elles ont en héritage la langue française mais chacune d'elles porte les traces de sa propre culture.

### ***Méthodes et activités d'exploitation***

La réflexion sur l'exploitation de la littérature française en FLE, les activités ou les outils proposés, la démarche adéquate, restent à développer encore davantage. Certes plusieurs manuels proposent des exploitations du texte littéraire en classe de FLE, mais pour un enseignant débutant, les activités proposées restent insuffisantes. Pour la plupart des manuels, elles tournent autour de la compréhension, de la lecture et enfin d'une exploitation à d'autres fins que nous expliquons ici :

1. La lecture des textes littéraires, à voix haute, silencieuse, individuelle ou en groupe est le premier contact avec le texte. Il est alors un moyen pour corriger les prononciations, les liaisons et autres compétences phoniques ou sonores. Godard affirme que la poésie est le genre le plus utilisé pour cet objectif. (Godard, 2015 : 90).
2. Comme médiateur pour une autre compétence que littéraire. Souvent le texte littéraire est utilisé pour introduire une autre activité, comme la rédaction d'une description ou d'un portrait, il peut être aussi un médiateur pour une production écrite sans qu'il y ait eu une véritable exploitation du texte en profondeur. Il est également utilisé en compilation avec d'autres supports non textuels, comme un extrait d'un film, une photographie ou une scène théâtrale.
3. Support linguistique pour des activités de langue. La réduction du texte littéraire à un support pour des activités de grammaire est bien révolu ; nous sommes tentée de dire qu'aucun manuel n'emprisonne la littérature dans ce rôle secondaire, mais la

---

<sup>14</sup> Écho B2, Entrée en matière Campus 3 et 4, intègre 4 ou 5 textes d'auteurs francophones. Voir mon commentaire pour les autres manuels mentionnés en note.

réalité prouve le contraire : il y a toujours des manuels où le texte sert de prétexte à des activités de langue : *Forum*, (Hachette 2000 : 85) cité par Godard, 2015 :91).

4. Des activités de compréhension du texte sont également déployées dans les manuels de FLE. Des questions suivent le texte parfois sans aucun autre but que de comprendre le thème, désigner les personnages, le lieu et l'espace où se déroule l'action. Certes les questionnaires guident le lecteur, mais elle le laisse en deçà du sens figuré du texte. Les connotations, la construction du véritable sens du texte sont occultées. Se pose également la question de l'interprétation subjective du texte de la part des apprenants, interprétation qui serait intéressante à intégrer dans une classe hétérogène, avec des apprenants venus d'horizons culturels différents. Henri Besse, cité par Godard, distingue trois types de sens du texte littéraire : « le sens littéral (ce que le texte dit), le sens signifié (ce qu'a, ou aurait voulu, dire l'auteur) et le sens évoqué (ce que le texte dit au lecteur). » (1988 : 53-62). Or les manuels restent souvent au sens littéral du texte dénudé de toute interprétation subjective par le lecteur.
5. La dernière activité qui revient dans les manuels concerne la production orale et écrite qui suivent la lecture du texte littéraire. Le texte donne lieu à un débat autour d'un thème à l'oral en début de séance, ou de production écrite en fin de séance. Ce dernier point mérite un grand développement puisque c'est le point névralgique de la compétence : production écrite et qui occupera le prochain chapitre de ce travail.

Si certains manuels font l'effort de proposer des séquences didactiques variées, (Fievet, 2013) Sophie Regnat (2000) d'autres se limitent à des activités où la littérarité du texte n'est pas « mise sens dessus dessous »

En définitif, les ressources littéraires sont extrêmement riches mais leur exploitation dans certains manuels doit être renouvelée.

## Chapitre 2. L'écriture et le processus rédactionnel

Ce chapitre sera structuré en deux volets. Dans le premier, nous aborderons l'écriture en langue maternelle, puis nous nous pencherons sur la rédaction ou l'écriture en langue étrangère. Celle-ci comporte-t-elle des spécificités qu'il faudrait prendre en compte dans son enseignement ? Peut-on réellement apprendre à écrire ? Quelle démarche adopter à cette finalité ?

### 1. Didactique de l'écrit en langue maternelle avant les années 2000

L'écriture a été pour Bucheton « l'un des instruments premiers du développement de l'agir humain dans toutes ses dimensions religieuse, économique, technique, politique et de la culture, le conservatoire de tous les patrimoines culturels [...] »(2014 :7). C'est également un instrument psychologique qui permet à la pensée d'être transmise, d'être traçable, et d'être à la portée des autres. Depuis la Mésopotamie jusqu'à nos jours, l'écrit a été au cœur des civilisations et pourtant jusqu'à nos jours il émerge au sein des débats et des réflexions didactiques et théoriques. Comment apprend-on à écrire ?

L'écriture a souvent eu la réputation d'être un savoir-faire qui ne peut être didactisé. Yves Reuter (1996 :14) situe la rédaction comme une pratique qui ne s'enseigne pas. Il appuie la vision de J.F Halté quant à l'écriture qui affirme que les anthologies littéraires dans les années 1960 ont formé l'arrière-plan didactique de l'écriture. Celle-ci s'acquière après avoir maîtrisé d'autres composantes linguistiques qu'il fallait exploiter dans ledit écrit en construction.

Dans cette conception didactique, l'écriture est un objet d'apprentissage mais n'est pas un objet d'enseignement. Trop complexe [...]elle ne peut s'acquérir que par la répétition, sous la guidance tâtonnante par essai rédactionnels et erreurs bimensuellement reconduits ; s'il y a, à l'époque, des dogmes, il n'y a pas par contre, de théorie. (Halté, 1988 : 9)( cité par Yves Reuter( 1996 : 14)

De l'école élémentaire jusqu'au baccalauréat de français, la rédaction peine souvent à trouver un enseignement adéquat qui réglerait le problème de générations d'élèves. Reuter insiste et confirme l'absence d'une véritable didactique de l'écrit qui continue à être « une synthèse magique des autres compétences linguistiques à savoir la syntaxe, le vocabulaire, la conjugaison et l'orthographe. (1996 :15) Comment les intégrer ? « C'est aux élèves à apprendre, par eux-mêmes, la manière dont il faut les intégrer. » (*Ibidem*) C'est également à l'élève de comprendre comment aligner les phrases, construire le sens et organiser ses

idées. Pour comprendre cette absence d'une véritable didactique scripturale jusqu'aux années 1990, Y. Reuter (1996, p. 15) évoque quatre raisons :

L'absence, à l'époque, de véritables recherches sur l'écriture et son apprentissage<sup>15</sup>

La grammaire qui sert de support aux enseignements est intraphrastique, c'est-à-dire centrée sur la phrase et non sur le texte or les recherches structurales ont également montré que chaque texte a sa propre grammaire qui lui confère les conditions nécessaires à sa signification.

La domination de l'évaluation de la langue sur d'autres aspects de la production écrite (l'agencement, la cohérence, la cohésion...)

Enfin l'enseignement de l'écriture est réservée exclusivement au cours de français, alors qu'on rédige bien ailleurs (SVT, histoire-géographie ...)

A toutes ces difficultés recensées par Reuter, la relation entre lecture et écriture, qui sont souvent mentionnées dans la pratique de la rédaction et de son apprentissage sont très peu explicitées ou formalisées. Puis en dernier, Reuter évoque l'absence de l'exercice de réécriture qui est exclu des pratiques rédactionnelles.

### ***L'écriture est un don***

Pour Reuter comme pour Bucheton et Frier, l'exploitation du texte littéraire à des fins scripturales constitue un poids qui met l'apprenant face à une insécurité scripturale. Aussi parfait soit son écrit, l'apprenant mesure l'impossibilité d'égaliser le style d'un écrivain ce qui augmente son stress et tend à transformer le texte littéraire d'un élément déclencheur à un élément inhibiteur.

En effet, comme nous l'avons vu déjà, la littérature est le réceptacle du « beau ». Comme produit langagier, elle obéit aux règles de l'œuvre d'art. Comme telle, elle se présente « comme une activité mystérieuse devant laquelle on s'incline, pratiquée par des Auteurs, pourvus d'un don, venus d'on ne sait où. » (Reuter, 1996, p.19).

---

<sup>15</sup> Cette recherche date des années 1990, il est vrai que depuis il y a eu d'autres travaux en France à partir du premier colloque sur le sujet lecteur qui s'est tenu en 2004 à Rennes. Depuis, pensons aux nombreuses recherches sur l'écriture des didacticiens de la littérature en France ou dans les pays francophones (université de Grenoble, Rennes, Montpellier, Toulouse, Lausanne, Québec, etc.). Mais ce sont les travaux de Reuter qui m'ont paru plus opérationnels, plus techniques pour les transposer au sujet scripteur étranger.

La question du don est ambivalente ici : puisque la rédaction ou l'écriture ne s'enseignent pas, donc elle doit forcément relever d'un don inné. D'un autre côté peut-on enseigner le don ? Le don n'est-il pas par définition, ce qui ne s'enseigne pas ? Cette question peut se comprendre lorsqu'on présente aux élèves des textes d'auteurs achevés et accomplis en occultant tout le processus rédactionnel par lequel passe toute œuvre. L'étude des manuscrits et des brouillons qui s'est développée ces dernières années, montre le chemin difficile par où passe l'auteur et son œuvre. Les cahiers de brouillons de Proust ou Balzac montrent les truchements et la genèse du textes et tout le travail de réécriture, de correction, d'ajustement que subit le texte avant d'arriver au lecteur.

### ***Quelques méthodologies du fait scriptural au XX<sup>e</sup> siècle***

Le tâtonnement théorique qui a caractérisé la didactique de l'écriture au début du XX<sup>e</sup> siècle va laisser place, malgré tout, à un renouvellement de la réflexion sur le fait scriptural. Une réflexion qui a permis l'émergence de certaines méthodes.

### ***La pédagogie de Freinet***

Il s'agit d'une proposition de Freinet<sup>16</sup> basée sur le texte libre. Elle met le texte « en relation avec d'autres pratiques d'expressions libre (musique, dessin...) » (Reuter, 1996, p. 24). Pour Freinet, la rédaction ne tient pas compte de la syntaxe ou de l'orthographe. Son point fort était de revaloriser la place du scripteur en ignorant la phase de correction ou de notation et en recourant à une lecture collective du texte produit. Cette valorisation laisse place au même temps à l'écoute, au travail du groupe et sensibilise, chemin faisant, à la pratique scripturale. (*Idem*) Ce qui peut être retenu de cette avancée est résumé par Reuter en trois éléments : « d'abord la rencontre entre l'apprenant et l'apprentissage, ensuite le va-et-vient constant [...] entre perspective globale de l'écrit (fonctions, sens...) et travail sur les unités inférieures de structuration. » (*Idem*)

Le dernier élément de cette méthode est basé sur la pratique elle-même qui reste la plus importante à mon sens car elle réaffirme l'importance de l'assiduité qui est l'apanage de toute pratique réussie :

C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on arrive à écrire. Il n'y a pas

---

<sup>16</sup> Méthode qui s'intéresse au rôle du *texte libre* dans les apprentissages scripturaux. Cela est important et le mettrai directement dans le texte et non juste en note en bas de page. Voir *L'enfant écrivain, Génétique et symbolique du texte libre* et autres textes et article de Célestin Freinet aux éditions Maspéro.

d'autre règle souveraine, [...]. L'enfant apprend à parler en un temps record parce qu'il ne s'arrête pas de parler [...] l'enfant apprendrait de même à écrire à la perfection sans aucun exercice systématique et sans règles spéciales, si [...] l'enfant écrivait et lisait, non seulement quelques minutes par jour, mais ainsi dire en permanence. (Freinet, 1994 : 368-369 cité par Reuter 1996 : 24-25)

Cette citation met l'accent sur une pratique millénaire puisqu'avant d'écrire les écrivains étaient d'abord de grands lecteurs. Qu'on se rappelle des biographies des écrivains où on mentionne l'influence qu'un tel a eu sur lui ou les lectures qui ont nourri son style et son écriture. A ce propos Ramero soutient que

Chaque écrivain est lecteur de quelqu'un d'autre ou de soi-même. À travers l'écriture, son rapport avec ces textes qui lui sont antérieurs se réalise « de l'intérieur [...] l'idée commune à tout exercice de réécriture réside dans « un retour sur un état d'écriture antérieurement produit » (Le Golf, 2008 : 22) ou sur le renouvellement d'un même geste d'écriture. (2020 : 19)

### ***La pédagogie de projet***

Une des méthodes innovantes dans la didactique de l'écrit des dernières décennies est bien « la pédagogie de projet »<sup>17</sup> qui préconisait de « travailler en projet ». L'accent se déplace de l'enseignement vers l'apprentissage comme le résume Reuter. Il s'agit de comprendre et d'analyser comment le sujet construit un savoir. La rédaction scolaire qui paralysait les élèves et les apprenants sera délaissée au profit d'un apprentissage social qui sera basé sur une production qui occupera le centre du projet, en se tournant vers des tâches à accomplir qui demandent tri, classement, recherche, mise en commun dans un groupe. « On apprend en faisant, parce qu'on a rencontré des problèmes précis et qu'il faut les surmonter pour continuer le travail » (Reuter, 1996 :25). Là encore, nous constatons le rôle que joue une pratique conscientisée et assidue. C'est alors la nature du projet qui organise tous les apprentissages qui lui sont intrinsèques en partant des contenus, des exercices et donc forcément du contenant du projet à savoir la mise en texte. Les textes auxquels on aboutit sont des écrits longs, même si les adeptes de cette méthodologie affirment que les textes peuvent ne pas être longs. « Tout travail en projet n'est pas forcément de l'écriture longue » (*Idem*). L'avantage de cette méthode est enfin l'effet

---

<sup>17</sup> Voir à ce propos, Pratiques, n°36, Pédagogie du projet, décembre 1982.

produit sur le sujet scripteur : la motivation, le développement de compétences pragmatiques, relationnelles, organisationnelles et sociales et enfin et surtout « le développement des compétences scripturales et textuelles » (*Idem*)

Cette pratique fait appel à des compétences pragmatiques, à la gestion du groupe et à la différenciation entre les niveaux des membres du groupe.

Une avant dernière méthodologie consiste en l'émergence de la grammaire textuelle, de la narratologie et du structuralisme. S'il y a bien une théorie littéraire qui a façonné les cours de français, ou les départements de lettres, c'est bien la narratologie. Elle a le mérite d'avoir proposé :

Une analyse des actions, amorcée déjà par les travaux de Propp (1928) sur le conte russe et les trente et une fonctions qui les caractérise. De là est venu le schéma quinaire (qui a influencé les analyses littéraires du secondaire) ;

Une analyse des personnages ou des actants et de leurs positions dans le récit qui se présente comme une quête d'un objet de valeur selon Greimas (1966 : 262) ;

Une distinction entre l'histoire, l'action, les points de vue...

Son succès continue d'alimenter les questionnaires des enseignants dans les analyses textuelles : qui parle ? De qui ? Qui est le personnage principal ? Pourquoi accomplit-il cette action ?... Toutes ces questions montrent l'influence de cette méthodologie, mais encore une fois elle n'explique pas le processus rédactionnel en soi et n'éclaire aucunement les mécanismes de l'écriture.

Enfin une des dernières méthodologies recensées par Reuter est l'atelier d'écriture qui fera l'objet d'une présentation plus détaillée puisqu'il occupe le cœur de ce travail. Avant d'aborder les ateliers d'écriture, je me pencherai sur les diverses opérations qui interviennent dans la rédaction d'un texte en général ou en langue maternelle pour ensuite les confronter dans le cas d'une rédaction en langue étrangère.

### ***Le modèle de Hayes et Flower***



Les travaux anglo-saxons de Hayes et Flower (1980), ont servi de base à plusieurs recherches : Reuter (1996), Bucheton (2014), Hidden (2013), Frier (2016) sur le processus rédactionnel. Nous examinons ici le travail de Garcia-Debanc<sup>18</sup> (1986), (2021) qui a repris Hayes et Flower. Les enseignements recueillis par Garcia-Debanc ont permis de proposer un modèle d'organisation des opérations intervenant dans le processus rédactionnel. Malgré sa remise en question, le processus et le schéma proposé constituent une avancée extraordinaire. Le schéma rend compte d'un protocole expérimental sur le sujet scripteur c'est-à-dire l'apprenant engagé dans le processus de l'écrit. Son protocole consiste à l'enregistrer en train de rédiger ou de commencer à rédiger en réfléchissant à haute voix sur sa pratique scripturale. Voici la légende du schéma qu'elle donne :

Le modèle concernant l'activité d'écriture à proprement parler est représenté dans le cadre cerclé de gras. Cependant, le schéma indique également les composantes du contexte de réalisation de la tâche et de la structure de la mémoire du scripteur. Ces divers facteurs interviennent en effet dans la tâche de production.

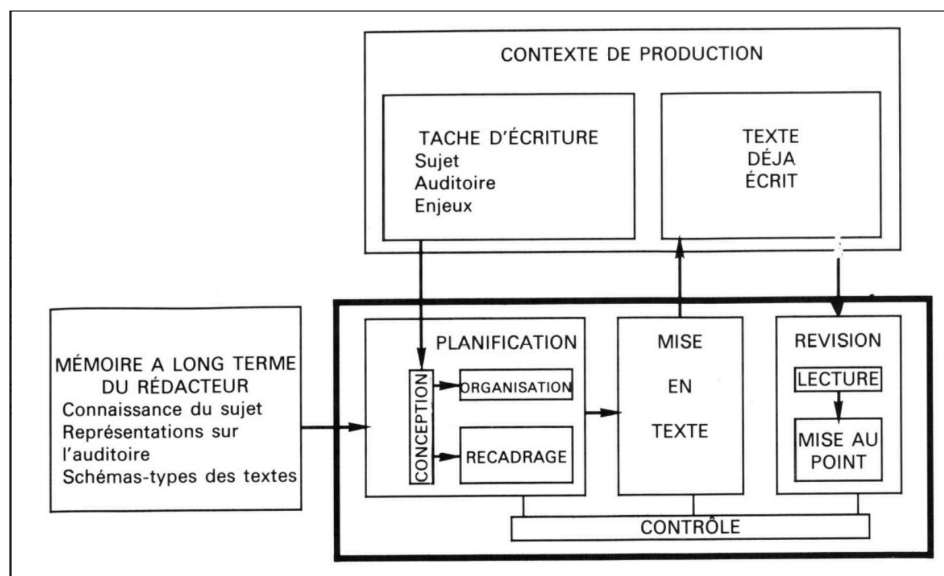


Figure 1 :Modèle de Hayes et Flower repris par Garcia-Debanc sur le processus rédactionnel

Suite à son expérimentation, l'auteure dégage les opérations suivantes : planification, mise en texte et révision.

<sup>18</sup>[https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1986\\_num\\_49\\_1\\_2449](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_49_1_2449)

- Les opérations de *planification*, consistent à définir le but du texte et à se questionner sur les représentations que l'enseignant doit laisser chez l'apprenant et surtout pouvoir établir un guidage de la production entière. La planification comme compétence se divise en trois sous-processus.

1. La conception : qui sollicite la mémoire à long terme en sollicitant les informations nécessaires à la réalisation de la tâche.
2. L'organisation : qui consiste à choisir un ordre dans la présentation des éléments recueillis. L'auteur insiste sur le fait que chacun investira ce processus selon ses aptitudes, par exemple l'apprenant peut choisir un ordre, prioriser les éléments et en établir un ordre précis, hiérarchiser les éléments trouvés et sélectionnés et enfin regrouper les éléments en bloc ou catégories.
3. Le recadrage consiste à vérifier l'adéquation du texte au lectorat et à pouvoir réajuster, jouer sur les transitions.

Toutes ces opérations se manifestent par la rédaction d'un plan en plusieurs petits paragraphes, des phrases, des bribes de phrases. Il ressort de son analyse que :

Les opérations de *mise en texte* se particularisent par la rédaction finie. Elle se construit petit à petit selon une progression qui aligne les phrases les unes à côté des autres en s'efforçant de soigner la syntaxe et l'orthographe. L'auteure souligne qu'il s'agit d'une étape très difficile pour le sujet-scripteur car il est confronté à des « contraintes locales, (syntaxe, orthographe, choix des mots...) » (P.28) qui peuvent lui faire perdre de vue la structure et le sens, la cohérence globale de son texte.

Enfin arrivent les opérations de *révision* qui consistent à relire le produit final. Cette dernière étape se scinde en deux opérations :

Une lecture critique, qui sert à repérer les erreurs et autres défaillances de forme ou de construction de la part de l'apprenant. Il est donc important de repérer les incompréhensions, les confusions, les contradictions, « les termes inexacts » et de voir la conformité du texte final à la consigne et aux buts tracés au départ ;

La mise au point du texte, qui permet de le considérer comme un produit fini et achevé. Il faut donc corriger les dernières erreurs (qu'importe le niveau du scripteur, il se trouve souvent dans l'incapacité de voir ses erreurs) et il peut arriver que, à cette étape, le texte subisse une réécriture partielle voire totale.

Il convient au terme de la présentation de ce schéma, qui a fondé les mécanismes du processus rédactionnel, de mentionner que toutes ces étapes ne peuvent être suivies selon cet ordre et par tous les sujets-scripteurs. « En aucun cas, le schéma ne doit être lu de façon linéaire comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement » (*Ibidem* : 28)

Le travail de Garcia-Debanc a bien souligné que lorsqu'il y a une défaillance dans une des étapes, des exercices peuvent être proposés afin d'automatiser la démarche ou l'étape en question. Grâce à ce modèle en langue maternelle, l'auteure a analysé les effets positifs constatés par le recours à la fois à une pédagogie de projet pour favoriser « la planification », et à la sensibilisation de l'apprenant à l'étape de « la révision » qui est très importante puisque c'est la dernière étape qui permet de rendre un travail fini. Cette étape favorise une relecture critique et permet un retour formateur sur la production comme elle permet de réviser et par la même occasion de consolider des notions de grammaire, d'orthographe et de nuancer le lexique.

### *Autres méthodes*

D'autres méthodes ont nourri la réflexion sur la didactique de l'écrit, comme les acquis de la psycholinguistique avec les travaux de J.-P. Bronckart (1985) et B. Schneuwly (1988). Cette recherche a permis de formaliser les mécanismes scripturaux en articulant des opérations entre le langage et l'extra-langage. Ils ont pu dégager plusieurs opérations qui fondent l'activité langagière comme les opérations de structuration et celles de textualisation.

La didactique de l'écrit en FLM s'est enrichie aussi des acquis de la génétique textuelle. Pierre Marc de Biasi (2000) remet en cause la conception de l'oeuvre comme totalité close qui est le fondement de la critique textuelle. En se privant des matériaux qui fondent l'avant-texte les études littéraires risquent des interprétations erronées. Ainsi en s'intéressant à la naissance et à l'origine des oeuvres littéraires, nous pouvons comprendre et analyser les processus rédactionnels et scripturaux qui les ont vu naître. Les recherches génétiques reviennent sur les brouillons, les carnets, les manuscrits des grands écrivains pour étudier la transformation et comprendre la gestation des oeuvres. Grésillon (1994) a pu montrer grâce aux ratures les opérations de base de toute écriture, à savoir la suppression, l'ajout, la permutation et la substitution. Dans son ouvrage sur les manuscrits modernes (Grésillon, 1994), a aussi valorisé le rôle des rituels, des supports de chacun, de leurs matériels plus variés et personnels que celui d'un autre écrivain.

C'est également ce que s'efforce de rappeler Bucheton (2014 :166) à propos du rôle et de la valorisation du brouillon dans le processus rédactionnel.

Ce travail de relecture et de substitution déconstruit chez l'apprenant l'idée communément admise du don, ou du mythe du premier jet. Lévi Strauss compare l'écrivain à une couturière. De la même façon, l'auteur aboute dans son livre et colle des fragments les uns aux autres « *pour recréer la réalité, en emmanchant, sur le mouvement d'épaules de l'un, un mouvement de cou fait par un autre* » (1993 :10).

L'écriture paraît donc comme un apprentissage laborieux.

### ***Performance et compétence scripturale : les propositions de Reuter***

Enfin Yves Reuter, à la suite de toutes les pratiques pédagogiques énumérées, a pu proposer d'autres postures à même de conduire l'apprenant et l'enseignant vers une vision renouvelée de la didactique de l'écrit en passant d'abord par la formalisation et la redéfinition de l'écriture ou « des pratiques scripturales en situation scolaire ou extrascolaire. » (*Ibidem*, p 57).

L'écriture est d'abord une pratique sociale historiquement construite qui met en œuvre dans une tension conflictuelle des savoirs, des représentations, des valeurs, avec le but de construire un sens à tout cela. Le texte produit devrait être structuré, durer dans le temps, dans un espace socio-institutionnel donné. (*Ibidem* : 58).

La production du sens reste problématique dans les méthodologies citées et reste un point de tension chez l'apprenant qui produit ou chez l'enseignant qui guette le rendu final de la production. Reuter se rapporte aux réflexions et travaux de Michel Dabène (1991) à travers son article « La notion d'écrit ou le continuum scriptural » qui fonde l'analyse de la production du sens à partir de deux axes :

Le premier se construit dans un continuum de possibles entre apprentissage de l'écriture (avec des productions minimales, un entraînement graphique, une reproduction d'écrits) et écriture autonome ; le second s'élabore dans un continuum de possibles entre pré-codage plus au moins fort (formulaire à compléter ...) et volonté de recherche d'originalité. (Reuter, 1996 : 64)

Enfin Reuter dégage quelques notions qu'il définira tout en apportant de nouveaux éclairages comme la performance, la compétence scripturale qui nous préoccupe et les compétences du sujet.

Il distingue dans la compétence scripturale trois grandes composantes : celle des savoirs nécessaires ou mis en œuvre dans la compétence scripturale, comme les savoirs linguistiques et textuels (lexique, grammaire, orthographe, rhétorique...), les savoirs sémiotico-scripturaux comme le fonctionnement des signes linguistiques, les savoirs sémiotico-sociaux en lien avec le fonctionnement de l'écrit dans la société, et enfin les savoirs sur le fonctionnement de la lecture et de l'écriture. (Reuter, 1996 : 67-68)

Reuter organise enfin la compétence structurale en quatre catégories qui s'inspirent des travaux de Garcia-Debanc : La planification-maturation de la tâche du texte, qui comprend l'analyse de l'acte à effectuer pour atteindre un but. A cette étape, le sujet-scripteur détermine une stratégie discursive et textuelle en tentant de comprendre le genre et le type de texte attendu. Il cherche ensuite à déterminer une stratégie d'actions comme quantifier le temps et pouvoir le gérer avec efficacité. « Les opérations de textualisation » se rapportent à l'organisation du texte par exemple hiérarchiser, organiser, linéariser, lire, confronter et enfin rectifier. Viennent « les opérations de scription » avec les postures d'écriture et tout ce que requiert la matérialité de l'opération. En dernier interviennent « les opérations de révision » qui demandent la relecture de l'écrit en le confrontant aux normes de ce qui est exigé de l'apprenant. Il repère ce qui paraît problématique, il procède alors aux rectifications et modifications partielles ou majeures du texte.

Comme pour les travaux de Garcia-Debanc, ces opérations ne se réalisent pas linéairement et/ou ne s'enchaînent pas les unes derrière les autres, mais peuvent être investies tout au long du travail de rédaction : « L'ordre des compétences générales dans le cadre de cette formation- comprend l'ensemble des compétences, aptitudes, capacités, savoir, décisions théorique, et méthodologiques qu'on effectue une coupe dans le potentiel du sujet pour distinguer une compétence scripturale nécessaire. » (Reuter, 1996 : 70)

## 2. La didactique de l'écrit en langue étrangère

En abordant l'évolution de la didactique de l'écrit en langue maternelle,<sup>19</sup> nous pouvons à présent aborder le processus scriptural en langue étrangère. Il s'agira dans ce chapitre de voir à quel processus se réfère-t-on en matière d'apprentissage de l'écrit.

S'il y a bien un constat désolant à faire en matière de théorisation du fait scriptural en langue étrangère c'est bien l'absence d'une méthodologie propre et *ad hoc*. Les recherches faites dans le cadre de ce mémoire et de mon expérience personnelle en tant que scriptrice étrangère se heurte au tâtonnement des formateurs en ce qui concerne la compétence écrite. Souvent la compétence scripturale en langue étrangère s'inspire de la didactique de la langue maternelle. Et pourtant nous n'avons pas affaire au même scripteur.

La fonction première d'une langue étant avant tout un instrument de communication. Le CECRL distingue dans l'apprentissage des langues, des activités langagières qui se réalisent à l'écrit et à l'oral. Si à l'oral l'apprenant peut jouer sur l'intonation, la gestuelle et le regard pour combler des lacunes dans la compréhension de son message par un locuteur, à l'écrit il ne dispose que de son écrit pour assurer une intelligibilité à son discours et pour que celui-ci produise un sens comme nous venons de le voir. Or pour produire un sens dans le cadre des activités de rédaction, les apprenants en FLE doivent mobiliser plusieurs compétences simultanément.

L'écriture apparaît comme une activité plus complexe en langue étrangère qu'en langue maternelle. Si, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, une didactique du processus scriptural peine à être installée dans les cursus scolaires, elle l'est encore davantage en FLE. En effet, en plus de toutes les compétences requises en FLM, l'apprenant en FLE fait face d'abord et avant tout à une insuffisance linguistique. Alarcon (2001) affirme qu'« il ne faut pas oublier qu'il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il rentre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile. » Au contraire, l'apprenant en FLE doit réapprendre à comprendre, à trier déjà le matériau avec lequel il doit affronter la tâche scripturale qui lui est demandée.

---

<sup>19</sup> Nous ne pouvons pas aborder toutes les recherches récentes en didactique de l'écrit, mais nous nous sommes arrêtées à celles qui proposaient une certaine technicité. Certes, les travaux de Reuter datent des années quatre-vingt-dix, mais ils sont souvent un point d'appui pour les recherches récentes.

L'apprenant en langue étrangère fait face à des difficultés supplémentaires sur le plan linguistique et principalement sur le plan lexical, puisque l'expression passe avant tout par les mots. Nous verrons en détail toutes ces difficultés en les comparant aux apprenants en FLM.

### *Le processus scriptural en FLE : le modèle de Hayes et Flower et Reuter*

Le processus rédactionnel en FLE est souvent calqué sur les modèles en FLM. Nous verrons ici un exemple d'application de la méthodologie de Claudine Garcia-Debanc que nous avons détaillée précédemment. Cette méthode qui a repris les travaux de Hayes et Flower en Amérique a été largement utilisée jusqu'à nos jours et elle apparaît sans doute et, à mon avis, la plus intéressante, car elle pointe les difficultés procédurales que rencontre le sujet scripteur et peut à la fois les cibler et les régler avec des exercices adéquats. Reuter aussi s'est inspiré de cette méthode en procédant à un réajustement de quelques éléments que nous étayerons ici au fur et mesure.

Comment écrit-on ? L'écriture d'un texte se fait de manière linéaire, une phrase suit une autre à tel point que nous pouvons conclure comme le dit M.O. Hidden « qu'il suffit de savoir former des phrases pour savoir rédiger un texte. » (2013 : 52) Cependant, le processus rédactionnel n'est pas aussi simple, et encore moins, quand il s'agit de rédiger dans une langue étrangère.

Nous rappelons ici brièvement les composantes du processus rédactionnel que nous avons vu chez Garcia-Debanc inspiré des travaux de Hayes et Flower (1980). Ce processus comprend trois composantes qui sont investies différemment chez l'apprenant étranger :

- L'environnement de la tâche qui est la consigne du projet d'écriture et le texte fini.
- La mémoire à long terme où l'apprenant puise les connaissances nécessaires à la rédaction
- Et enfin le processus d'écriture.

Le processus d'écriture, comme nous l'avons présenté, est aussi subdivisé en trois étapes : la planification, la mise en texte et la révision. Rappelons que « la planification » consiste à puiser dans la mémoire à long terme les informations nécessaires pour la réalisation de la tâche, puis il faut les hiérarchiser afin de choisir un ordre de présentation. Pour Hidden « Ces opérations se matérialisent sur le brouillon sous forme de notes et de fragments de phrases. » (2013, p.33).

« La mise en texte », fait intervenir des capacités variées à plusieurs niveaux: au niveau local choix du lexique, morphosyntaxe; au niveau intermédiaire choix de ponctuation et au niveau global organisation rhétorique et mise en paragraphe qui se présentent comme des opérations très complexes.

« La révision » s'avère assez compliquée car souvent l'apprenant n'est pas conscient de ses erreurs. Tous ces processus doivent être gérés simultanément au moment de rédiger ce qui induit une surcharge cognitive chez l'apprenant étranger. ( Hidden, 2013).

Pour l'apprenant étranger, tous ces processus qui sont assez complexes déjà en langue maternelle se déroulent d'une manière spécifique :

### ***La planification***

Étonnement, il ressort des recherches de Hidden, et c'est également mon point de vue concernant cette question, que le scripteur étranger a moins tendance à planifier sa rédaction qu'un scripteur natif. Et s'il lui arrive de planifier, c'est au niveau phrastique et non au niveau de la construction globale de son paragraphe ou de son texte. Pour Hidden, cette planification se montre dans l'usage du brouillon qui est plus élaboré en langue étrangère qu'en langue maternelle. Le scripteur natif se sert du brouillon pour organiser ses idées alors que le brouillon, chez le scripteur étranger, s'il y en a un, « consiste en un texte déjà agencé, car le scripteur est plus préoccupé par la formulation de ses idées que par leur structuration. » (Hidden, 2013 : 34). Conséquemment, les brouillons se présentent sous forme d'idées, de prises de note abrégées et codifiées alors que chez l'apprenant étranger, le brouillon contient des phrases élaborées voire des paragraphes écrits intégralement. Le texte final apparaît plus organisé chez le natif que chez l'étranger qui, faute d'expression, réduit ses idées, se préoccupant du comment il exprimerait les plus simples que d'en développer d'autres qui lui couteraient encore des efforts pour les structurer.

### ***La mise en texte***

La mise en texte qui est au cœur du projet scriptural se transforme chez l'apprenant en quête lexicale. En général, tous les efforts sont tournés vers la recherche du vocabulaire, du verbe adéquat et de l'adjectif précis. À ce stade déjà, il enlève, essaye un mot à la place d'un autre, il l'écrit plusieurs fois pour voir sous quel aspect orthographique il lui paraît plus correcte ou laquelle des formes orthographiques qui lui paraît la plus habituelle, la plus lue, et la plus fréquemment rencontrée et également la plus appropriée.



Le scripteur en FLE peut même planifier des formes linguistiques qu'il maîtrise et leur fait correspondre des idées ce qui appauvrit ses dernières. Cet effort se distingue lors des rédactions en classe ou lors des examens, où il évite de réécrire ou de supprimer une phrase qu'il trouve lui-même correcte même si elle n'exprime pas d'idée originale. Enfin, « les arrêts et pauses qu'il effectue pour trouver des formes linguistiques appropriées ralentissent sa tâche et lui font perdre ses idées et affecte le sens global de son texte. « Ces interruptions aléatoires, particulièrement fréquentes chez les moins experts, ont pour conséquence de faire perdre au scripteur le fil de ses idées » (Hidden, 2013 : 34)

Hidden évoque les travaux de Zimmermann( 2000) qui attribue le ralentissement de la rédaction au fait que le scripteur doit le plus souvent faire plusieurs essais de « formulation » avant d'arriver à une forme qu'il juge lui-même satisfaisante.

### ***La révision***

Nous constatons que l'apprenant étranger revient sur les aspects locaux de la langue. Il se préoccupe de la révision de la grammaire et de l'orthographe des mots et semble ne pas s'intéresser au dysfonctionnement du sens global du texte et de sa cohérence. (Hidden, 2013 :34).

Les difficultés scripturales chez l'apprenant étranger le plongent dans une surcharge cognitive accrue par rapport à un sujet scripteur natif. Souvent le scripteur peut effectuer des allers-retours entre les trois instances du processus en essayant de s'inspirer de sa langue maternelle. Cette opération appelée en didactique « le transfert » de certaines techniques suppose que les techniques rédactionnelles mobilisées restent les mêmes dans toutes les langues ; l'apprenant a parfois tendance à tout traduire dans sa tête pour lui donner une forme correcte. Ce recours n'est pas condamnable, mais au contraire il est même recommandé. Il est vrai que la traduction a ses limites que nous verrons dans l'analyse des données recueillies

### **3. Les stratégies scripturales, un savoir transférable**

Cuq définit le transfert comme « l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une activité similaire et acquise auparavant. » (2003 : 240). Ce transfert est qualifié de positif ou de facilitation proactive dans des cas, et au contraire les nouvelles habiletés peuvent parfois être entravées par des capacités acquises antérieurement. (*Idem*)

Dans le cadre de l'écriture en langue étrangère, ce transfert ne se fait pas d'une manière automatique. Certes, toute compétence procédurale ou rédactionnelle peut être transférable, mais elle reste tributaire d'une très bonne maîtrise de la langue. En dehors d'un bon niveau linguistique, elle ne peut être efficiente. Hidden (2013) insiste même sur le « recul des aptitudes rédactionnelles » (*Ibidem* :35) acquises en langue maternelle afin de rédiger en langue étrangère faute d'un bon niveau de langue. Pour elles, l'apprenant n'arrive parfois pas à réutiliser ses compétences rédactionnelles acquises pour les transférer car il est préoccupé et « accaparé par ses limites linguistiques » (*Idem*)

Cependant, ces compétences peuvent être transférables lorsque les apprenants en langue étrangère justifient d'un niveau linguistique avancé.

Il y a une autre condition pour *la transférabilité* des compétences que nous verrons plus loin.

### ***Interférence ou recours à la langue maternelle***

Les transferts des compétences rédactionnelles peuvent être possibles dans le cadre de la didactique de l'écrit entre la langue maternelle et la langue étrangère. Nous pouvons avancer, de par notre expérience d'enseignante, que pour les apprenants débutants le recours à la langue maternelle en écriture est souvent automatique. Ce recours se fait dans la recherche d'un lexique ou d'une formulation ou autre. Comme le définit Cuq, le transfert peut être positif ou négatif. (2003 : 240). C'est donc en sujet bilingue que tout apprenant affronte l'exercice scriptural. Ce recours à la langue maternelle ou tension entre les deux ont fait l'objet d'une étude de Wang et Wen qui ont travaillé sur le modèle de Hayes et Flower (1980) et ont constaté que l'apprenant étranger recourt à la langue maternelle dans les trois processus rédactionnels : *environnement de la tâche*, *processus de rédaction* et *la mémoire à long terme*. Les travaux de Wang et Wen (2002) montrent que la langue cible est utilisée exclusivement dans l'environnement de la tâche car, rappelons-le, cette étape concerne la prescription et le résultat fini de la production.

Le processus de composition ou de rédaction n'est plus compatible avec celui de Hayes et Flower (1980), puisqu'il se compose de cinq composantes qui se réalisent et se développent dans le cadre de la langue maternelle (L1) ou de la langue étrangère (L2)  
L'*analyse de la tâche* (se fait L2)

La *génération des idées* (se fait en L1)

L'*organisation des idées* (se fait en L1)

Le *processus de contrôle* (se fait en L1)

### *La génération du texte (se fait L2)*

L'organisation des idées, leur génération et le processus de contrôle sont dominés par le recours à la langue maternelle. « Tous ces processus sont reliés entre eux par des flèches bi-dimensionnelles pour bien montrer qu'ils ne sont pas successifs mais récursifs » Hidden (2013 : 36) L'apprenant fait des allers-retours entre tous ces processus. *L'analyse de la tâche* peut se faire avant, pendant et après la *génération des idées*. L'apprenant a besoin de vérifier qu'il a bien compris la consigne et pour évaluer où il était arrivé dans le traitement de sa tâche. De sa part, le *processus de contrôle* se manifeste tout au long de la rédaction puisque l'apprenant exerce un contrôle sur ce qu'il écrit depuis le début jusqu'à la fin de l'exercice, pour corriger et vérifier sa production.

La langue maternelle intervient enfin dans la phase dite de la *mémoire à long terme* qui se situe à l'étape où il doit traiter des données de la connaissance du monde. Ce processus laisse place à une traduction quasi automatique de la langue maternelle vers la langue étrangère.

La question de la traduction dans le processus rédactionnel a divisé les chercheurs. Entre les adeptes et les opposants à cette stratégie, le constat se fait rapidement en classe de langue. Les apprenants y ont recours dans les niveaux débutants et tendent à abandonner cette pratique dans les niveaux avancés.

Les stratégies auxquelles recourt l'apprenant en FLE, pour exprimer ses idées, pour écrire et donc pour produire un texte cohérent, peuvent être guidées par plusieurs méthodes, comme par exemple celles de la production sur modèle ou les ateliers d'écriture qui peuvent être créatifs ou non

## **4. Vers une pédagogie de la production écrite en FLE**

Plusieurs méthodes peuvent être proposées par les enseignants, chacune ayant ses avantages et ses limites. Il faut préciser que souvent les formateurs puisent dans l'une ou l'autre, simultanément ou non, et parfois les combinent entre elles afin de les adapter aux besoins de la classe. Nous ne pourrions pas citer toutes les méthodologies ou approches, mais nous présentons brièvement celles qui ont été utilisées dans les cours du CUEF.

### ***L'approche thématique***

Cette approche permet à l'enseignant de proposer des textes, ou tout autre support organisé par thèmes, afin de permettre à l'apprenant de se familiariser avec le thème, ce qui lui facilitera la rédaction car ceci réduit le temps de la recherche du lexique adéquat qui lui

manque souvent. Plusieurs techniques permettent d'organiser les idées des apprenants autour d'un thème.

### ***La production sur modèle***

Il s'agit d'une approche qui a été longtemps pratiquée dans les méthodes anciennes d'enseignement des langues et qui a ensuite été enrichie par les acquis de la linguistique et de la didactique des langues étrangères. Pour Beacco (2007), la production sur modèle se fait en deux étapes. Le chercheur évoque une première phase d'exposition au modèle de texte à produire, en analysant un texte qui relève du même genre d'écrit demandé, et une seconde phase d'« entraînement systématisé à la rédaction d'un texte correspondant au modèle, c'est-à-dire qui en respecte les caractéristiques repérées. » (Hidden, 2013 :87). Cette méthode de production sur modèle se présente en deux périodes :

D'abord, afin de comprendre ce qui est attendu de lui, l'apprenant doit être confronté au modèle qu'il doit reproduire. Une exposition au modèle de texte à reproduire est donc proposée. En effet, analyser des textes argumentatifs, prescriptifs, narratifs, administratifs, etc. avant de lui demander de les réaliser réduit les confusions que la variété de la typologie textuelle peut causer et l'initie au lexique du genre de texte demandé. Ensuite, l'apprenant est confronté à un entraînement progressif et continu à la rédaction d'un texte correspondant au modèle. Beacco (2007) suggère de proposer des exercices d'écritures limités afin de s'approprier les caractéristiques du genre choisi par l'enseignant, comme par exemple écrire une introduction, reformuler un petit paragraphe, etc. (Hidden, 2003 : 90). Cette méthode s'applique facilement en classe de langue, où il faut apprendre la production de lettres formelles, de comptes-rendus, etc., mais elle présente ses limites notamment en enfermant l'apprenant dans des canevas normés qui inhibent sa créativité. Enfin, arrive le dernier modèle d'écriture à savoir l'écriture créative qui occupera le chapitre suivant.

## **5. Les ateliers d'écriture**

L'écriture créative et les ateliers d'écriture sont devenus les pratiques scripturales les plus courantes ces dernières années. Redécouverts en France dans les années quatre-vingt, les ateliers d'écriture ne cessent de drainer un public de plus en plus nombreux et varié. Nous les retrouvons en classe primaire ou au collège, au lycée avec l'écriture d'invention (avant la réforme de 2019), en thérapie dans les hôpitaux et centres de santé,

dans les associations, les maisons de quartiers et enfin dans les universités. Reuter définit l'atelier d'écriture comme

un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un expert, produit des textes en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales de chacun de ses membres. (1996 :35)

Dans la pratique actuelle, les ateliers d'écriture revêtent plusieurs formes et plusieurs variétés d'activités qu'il serait impossible de les nommer toutes. Nous pouvons évoquer l'écriture de soi, la fiction, l'écriture sur imitation qui amène à écrire « comme un écrivain », le jeu d'écriture, comme par exemple le célèbre portrait chinois « si j'étais..., je serais un... » et bien d'autres<sup>20</sup> Nous pouvons affirmer qu'il y a autant de formes d'ateliers qu'il y a de formateurs et de public.

Les ateliers d'écriture viennent des travaux ou des ateliers d'Elizabeth Bing et ceux de Ricardou et de Claudette Oriol-Boyer pour ne citer que ces deux qui ont exercé une influence considérable sur les ateliers en France. À la base, les ateliers proposés par Elizabeth Bing (1976) étaient destinés à des enfants en grandes difficultés dans un institut médico-pédagogique <sup>21</sup> . Ce premier terrain d'expérimentation montre l'aspect psychologique du sujet scripteur qui est pris en compte.

Dans ce sillage, les ateliers d'écriture rappellent les premières expériences thérapeutiques de l'écriture automatique pratiquée et proposées à des soldats ayant vécu les traumatismes de la Première Guerre mondiale par André Breton et Louis Aragon. Cette première expérience, qui consistait à laisser le soldat s'exprimer sans le contrôle de la conscience et des règles linguistiques, a vite gagné l'adhésion des écrivains et poètes de l'époque. La parole se libère et la littérature entre dans une nouvelle ère.

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, les didacticiens se sont alors inspirés des plusieurs techniques, dont par exemple celles de l'écriture automatique, de l'OULIPO<sup>22</sup> et des ateliers de Ricardou et d'Elizabeth Bing. Les didacticiens cherchent

---

<sup>20</sup> voir à ce propos le guide de Pimet & Boniface, réédition 2016, voir également l'article de Ramero 2020.

<sup>21</sup> Elisabeth Bing, engagée comme enseignante de Français auprès d'enfants en difficulté, par l'institut Médico-pédagogique de Beauvallon, met en place des ateliers d'écriture. Elle retrace son expérience dans un livre, « Et je nagerai jusqu'à la plage », 1976.

<sup>22</sup> Ouvroir de littérature potentielle fondé par Raymond Queneau et François Le Lionnais. Il compte aussi, parmi d'autres, Georges Perec et Italo Calvino, tous revendiquent le renouveau du langage et la libération de l'écriture littéraire.

avant tout à libérer la créativité et stimuler l'inventivité des apprenants (Hidden, 2013 : 94).

### *Dialogue des textes et intertextualité*

Comme nous l'avons signalé dans l'article de Ramero, toute écriture est d'abord une réécriture. Il est vrai que de nos jours, toute copie est condamnable, le plagiat est réprimandé dans toutes les institutions, mais il en est autrement de l'écriture créative. Pour Roche, « Avant d'écrire, on copie, ou pour mieux dire, l'écriture commence avec la copie » (2015 : 15). Les travaux de Kristeva, Genette et Bakhtine ont bien montré que tout écrit est le produit de tous les autres textes lus antérieurement par celui qui écrit (Ramero, 2020 : 19) :

J. Kristeva et R. Barthes mettent en effet au cœur de l'intertextualité la notion de productivité : tout texte, écrit R. Barthes (1975), est un intertexte, une productivité, non seulement parce qu'il s'élabore à partir d'autres textes, assimilés et transformés, relus et interprétés, mais aussi parce qu'il a besoin du lecteur pour accéder à la signification. Dès lors, le texte n'est plus abordé comme un ensemble clos, signifiant en lui-même et par lui-même, mais comme un texte ouvert, résultat d'une interprétation et s'ouvrant sur l'interprétation du lecteur : il n'est plus question, comme dans la critique des sources, de simple filiation par rapport à un texte source. (V. Houdart-Mérot, 2006 citée par Ramero, 2020 : 19).

Ainsi, tout auteur est pris dans le vaste réseau de tous les écrivains passés, présents et futurs (Roche, 2015 : 16). De la même manière, le formateur peut proposer des textes de départ et montrer à l'apprenant que même les grands écrivains se sont inspirés ou imités d'autres, ce qui dédramatise l'écriture qui est source de stress. Avec le recours à d'autres textes d'écrivains, à des textes déclencheurs, à des documents modèles, les ateliers d'écriture tendent à réconcilier les participants avec l'écrit, comme le dit Frier (2016 : 32).

Les ateliers d'écriture constituent donc un terrain propice à l'écrit en langue maternelle comme en langue étrangère, à condition que le formateur crée une ambiance et des conditions favorables à cela.

En effet, en langue étrangère, les ateliers d'écriture font appel à une créativité et font écrire pour le plaisir. Ils motivent l'apprenant souvent en stress face à la page blanche en lui faisant découvrir toutes les possibilités qu'offre la langue. En langue étrangère, il faut surtout faire découvrir à l'apprenant tout le potentiel linguistique même s'il est limité

lorsqu'on utilise toutes les ressources. Ainsi, l'atelier d'écriture qui se transforme en écriture créative n'est pas réservé à un scripteur expert mais peut être proposé dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère<sup>23</sup>.

Ainsi, pour que l'exercice soit un moment de plaisir et d'apprentissage, il faut que le formateur instaure un bon climat de travail comme :

- Favoriser un travail de groupe pour pouvoir compter et mutualiser les compétences des uns et des autres ;
- Mettre en commun les idées du groupe ;
- Laisser libre cours à l'imagination sans contrainte de langue et de correction ;
- S'amuser, jouer avec les mots.

Tout ceci doit conduire à donner envie d'écrire en langue étrangère. Nous signalons que dans les ateliers d'écriture, le formateur peut combiner à la fois certaines activités scripturales vues précédemment comme la production sur modèle ou encore l'écriture avec des contraintes (par exemple, le lipogramme ou bien écrire sans une lettre choisie, comme le roman de Georges Perec, *La disparition*, écrit sans la voyelle E).

Toutes ces pratiques présentent de nombreux avantages pour enseigner à rédiger en langue étrangère. Certes, les ateliers d'écriture ne visent pas enseigner la bonne forme linguistique mais travaillent à réconcilier l'apprenant avec la pratique scripturale et aident à éviter l'insécurité scripturale.

---

<sup>23</sup> Ce constat est le nôtre, en ayant fréquenté plusieurs ateliers d'écriture en FLE pour migrants. Je fais mention surtout de l'atelier d'écriture proposé par l'association Caméléon de Grenoble.





## **Partie 2**

-

### **Contexte de recherche et méthodologie**

## Chapitre 4. Contexte de recherche et méthodologie

Mon expérimentation s'est déroulée au Centre universitaire d'études françaises (CUEF) de Grenoble. Comme je suis inscrite au master Didactique des Langues étrangères et Seconde dans le parcours « Formation continue » j'ai été dispensée du stage. J'avoue que c'était un frein pour pouvoir observer des cours dans un cadre formel. Mon statut de chercheuse au sein de l'Université Grenoble Alpes m'a néanmoins facilité l'accès au centre. J'ai été accueillie avec beaucoup de bienveillance par les deux enseignantes<sup>24</sup> en charge des cours observés.

### 1. Le CUEF de Grenoble

Le CUEF est un centre d'enseignement du Français pour étranger. Il est rattaché depuis 2012 à l'Université Grenoble Alpes et accueille annuellement des centaines d'étudiants étrangers venus de plusieurs pays pour apprendre le français, le parfaire, préparer des certifications linguistiques (DALF, DELF, TC)<sup>25</sup>, des diplômes d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère ou encore pour découvrir la culture française.

Le centre a été créé en 1886 sous la dénomination du Comité de Patronage des Étudiants Étrangers (CPEE). Il était destiné initialement aux salariés immigrés, agents, industriels, universitaires et à leurs familles accueillis à Grenoble afin de faciliter leur intégration professionnelle en leur proposant des cours de FLE et une occasion pour découvrir la culture française. En 1896, il était rattaché à la faculté des lettres de l'université de Grenoble. Ce Comité (CPEE) devient au fil des ans un véritable établissement d'enseignement spécifique, et bien que dépendant de la faculté des lettres, le statut « d'Association-loi 1901 lui permettait de se gérer de façon autonome »<sup>26</sup>.

Depuis 1965, le Comité intègre des cours de littérature et civilisation assurés par la participation d'universitaires réputés pendant l'été.

Avec le soutien du ministère de la Culture et dans le sillage de la politique de diffusion de la langue française, le Comité de Patronage est chargé de l'organisation des stages de

---

<sup>24</sup> Je présenterai les deux enseignantes plus loin. J'ai choisi de les désigner par Mme E. et Mme G

<sup>25</sup> Diplôme approfondi de langue française (DALF), Diplôme d'étude en langue française (DELF), Test de connaissance du Français (TCF)

<sup>26</sup> Monnier Pierre. La création du CUEF (Centre Universitaire d'Études Françaises). In: *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°20, 1997. L'apport des centres de français langue étrangère à la didactique des langues. pp. 100-105. [www.persee.fr/doc/docum\\_0992-7654\\_1997\\_num\\_20\\_1\\_1217](http://www.persee.fr/doc/docum_0992-7654_1997_num_20_1_1217).

perfectionnement des professeurs étrangers ou des boursiers sous l'autorité de la cellule ministérielle du BALF qui avait exigé la présence de spécialistes de FLE, afin d'assurer une portée méthodologique et pédagogique aux stages et cours. Ainsi, le Comité passe de centre d'enseignement du français pour étrangers à centre d'enseignement du français langue étrangère. À partir de 1971, démarrent les stages d'été pour les professeurs et assistants pédagogiques français. En 1975, le Conseil de l'université de Grenoble vote pour la création du CUEF comme structure d'enseignement du français langue étrangère avec une gestion autonome, mais rattaché à l'université de Grenoble.

Depuis, le CUEF ne cesse de diversifier ses parcours et formations. Il fait partie du réseau des centres de langues. Il est labellisé pour ses formations, enseignement, accueil, accompagnement et pour ses équipements. Le label « Qualité français langue étrangère » est assuré par France Education International (FEI) qui est un établissement public du ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Il permet d'identifier et de promouvoir les centres de français langue étrangère qui présentent des garanties de qualité.

Tous les cours sont élaborés selon les dernières directives du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) que j'ai évoqué précédemment.

### ***Cours dispensés au CUEF***

Chaque année, le CUEF accueille environ 2000 étudiants originaires de pays différents. Il assure la formation de nombreux enseignants pour différentes missions à l'étranger comme il assure les préparations et les passations d'examens et différentes certifications (DALF, DELF et TCF). Le centre prépare aussi, de par ses différentes formations, les étudiants étrangers désireux de s'inscrire dans les universités françaises qui exigent un niveau linguistique B2.

Voici un tableau qui récapitule les différentes formations assurées par le CUEF<sup>27</sup>.

Certifications	DUEF - Diplôme d'université	Puis formation courte qualifiante
Diplôme approfondi de langue française (DALF)	Diplôme d'université d'études françaises B1 (DUEF)	Cours de français au quotidien
Diplôme d'étude en langue française (DELFB)	Diplôme d'université d'études françaises B2(DUEF)	Cours de français langue étrangère pour les étudiants en programme d'échange ( CLCF)
Test de connaissance du Français (TCF)	Diplôme d'université d'études françaises C1(DUEF)	Cours mensuel intensifs de langue française
	Diplôme d'université d'études françaises C2(DUEF)	cours mensuels à distance
	Diplôme d'université lettres, langue française, communication(LLFC)	cours particuliers ou en duo
	Diplôme d'université Passerelle (étudiants en exil) (DU PASS)	formation à l'enseignement Français Langue Etrangère (FLE-FLS)
	Diplôme supérieur d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère. (DSA)	formation de perfectionnement à l'enseignement du FLE
		formation d'initiation à l'enseignement du FLE
		Module de « Grammaire » mensuelle à distance.

Ma recherche porte sur la place de la littérature en classe de FLE. J'ai donc choisi d'observer les cours de littérature, de civilisation française et d'ateliers d'écriture. Pour cela, j'ai pu observer quatre cours de littérature dans quatre formations différentes que je présenterai dans les paragraphes qui suivent. Il convient de préciser que j'ai observé des cours et j'ai donné moi-même un cours d'été que j'ai décidé d'inclure dans ce travail.

Je précise également que j'ai observé un cours magistral de « littérature contemporaine » que je n'ai pas retenu dans mes analyses car je n'ai pu assister qu'à deux séances, en raison de l'horaire qui chevauchait avec le cours proposé aux étudiants qui préparent le Diplôme d'université d'études françaises au niveau B1 (DUEF B1). Cependant, je le présente ici car il a participé à nourrir ma réflexion autour de l'exploitation du texte littéraire au CUEF.

Ce cours magistral de « littérature contemporaine » s'adresse aux DUEF B2 et C1 ainsi qu'aux étudiants du Diplôme supérieur d'aptitude à l'enseignement du français langue

---

<sup>27</sup> Le tableau est réalisé selon les données du site du CUEF pour l'année universitaire 2022\_2023. <https://formations.univ-grenoble-alpes.fr/fr/catalogue-2021/formation-courte-qualifiante-FCQ/formation-a-l-enseignement-francais-langue-etrangere-fle-fls-IYY6L0H2.html>

étrangère (DSA). Le cours a porté sur l'enseignement de la littérature à travers la littérature du XX<sup>e</sup> siècle. Le groupe se compose d'une trentaine d'étudiants. Comme il s'agit d'un cours commun à plusieurs parcours, les niveaux des étudiants est très hétérogène. Ils sont de nationalités et langues différentes. En particulier, parmi ces étudiants, il y avait des sinophones, des anglophones (Américains), des Congolais et des Français (du parcours DSA, c'est-à-dire le Diplôme Supérieur d'Aptitude à l'enseignement du FLE).

### ***Cours de didactique du texte littéraire (DSA)***

Le deuxième cours observé est un cours assez particulier puisqu'il s'agit plutôt d'un cours de didactique du texte littéraire ou, comme son intitulé est formulé par l'enseignante dans la maquette du CUEF, dont l'objectif est d'« Exploiter le texte littéraire en classe de FLE ». Il s'agit d'un cours de littérature française de vingt-six heures, obligatoire pour les étudiants du Parcours DSA. Il est adressé aux étudiants internationaux, mais aussi aux francophones désireux d'acquérir des connaissances en littérature et en civilisation françaises et qui se destinent à enseigner le FLE. Il se déroule sur quatorze semaines au second semestre, de janvier à avril. Les apprenants observés (dix-sept au total) sont donc de niveaux hétérogène. Malgré les conditions d'admission, le niveau linguistique B2 et le Baccalauréat pour les francophones, certains étrangers n'ont pas réellement ce niveau. La formation vise à doter les apprenants d'outils méthodologiques sur la didactique du texte littéraire en classe de FLE. Le diplôme délivré est l'équivalent du DU FLE (diplôme universitaire) qui permet aux apprenants qui le souhaitent d'accéder ensuite au Master 1 FLES. (Français Langue Étrangère et Seconde)

### ***Cours d'écriture et lectures créatives (Cours intensifs B2)***

Ce cours fait partie du « Cours intensif mensuel du mois d'avril » ouvert aux étudiants de niveau B2. En plus de développer des compétences de communication à l'oral et à l'écrit, il permet de découvrir la société et la culture française.

Le cours observé avait pour objectif de rentrer dans l'écrit par les arts. L'enseignante propose quatre ateliers d'écriture de quatre heures chacun autour d'activités scripturales à partir de documents iconographiques, peinture, musique et littérature. Les onze apprenants sont de nationalités différentes et de niveaux hétérogènes.

### ***Cours d'initiation à la littérature française ( CLCF)***

Par rapport aux autres, ce cours est un peu particulier puisque je ne l'ai pas connu en tant qu'observatrice, mais en tant qu'enseignante. En effet, j'étais chargée du cours. Il s'agit du « Cours de Langue et de Culture Française » (CLCF) qui se déroule en été. Le parcours dans le cadre duquel ce cours est ouvert propose, en option, des formations qui explorent les arts visuels, la vie politique, la culture et la société et enfin la littérature française dont j'avais la charge. Il s'est déroulé pendant la deuxième quinzaine de juillet à raison de deux heures par jour. Son objectif est de faire découvrir la littérature française aux étudiants étrangers venus en France pour améliorer leur niveau de langue et pour découvrir la littérature et la culture françaises. J'étais libre de choisir mon programme et mes textes littéraires. Les onze apprenants sont de nationalités et de niveaux hétérogènes.

#### ***Profil des apprenants***

Depuis la crise du Covid-19, le nombre des apprenants au CUEF a drastiquement chuté. Il faut rappeler que nous sommes à la première année post-covid où les confinements viennent juste d'être levés dans la majorité des pays du monde. Les étudiants asiatiques étant les plus touchés par la crise, représentaient 50 % des effectifs du CUEF. Le centre qui comptait des cinquantaines d'étudiants par groupe, se retrouve avec des groupes d'à peine une dizaine d'apprenants. Comme nous venons de le voir, les classes observées comptent en moyenne dix étudiants et au maximum dix-sept étudiants (pour le DSA). Voici la composition des groupes observés :

Le premier groupe DUEF B1 se compose de neuf apprenants. Ils viennent de parcours différents et il me semble qu'il est très significatif de tenir compte de leurs parcours d'études pour interpréter mes analyses. Il n'y a vraiment pas de cursus commun pour ce groupe, sauf pour les deux étudiantes ukrainiennes arrivées après la guerre : l'une est déjà enseignante universitaire de littérature comparée et elle n'est là que pour apprendre la langue française pour une éventuelle réorientation professionnelle en France. Le groupe compte aussi une professeure des écoles en école primaire. Les autres étudiants sont là pour apprendre la langue et pouvoir intégrer ensuite une formation universitaire.

Le deuxième groupe, DSA, le plus nombreux des groupes observés, se compose de dix-sept apprenants. C'est un groupe très dynamique et c'est le plus hétérogène puisqu'il renferme des étrangers de niveau B2 et des francophones natifs. Ils viennent tous de parcours différents (ancien ingénieur, commercial, professeur de philosophie, mais aussi des sinophones intéressés par l'enseignement du FLE). Je rappelle que cette formation est destinée aux futurs

formateurs de FLE et pour ceux qui désirent rejoindre un Master 1 FLES. Le groupe se compose d'une anglophone (américaine), une arabophone (algérienne), une kurde, de quatre français, de sept sinophones et de deux hispanophones (latino-américaines).

Le troisième groupe (Cours intensif) est une formation de cours de langue intensif sur un mois (avril). Il se compose de onze apprenants : quatre anglophones (américains), une russophone, une ukrainienne, une dominicaine et quatre sinophones. Leurs niveaux sont variés avec une nette différence entre le groupe anglophone et sinophone. La plupart suivent le cours pour apprendre la langue française, les étudiants américains sont dans un programme d'échange avec la France et doivent donc valider l'unité.

Les apprenants du dernier cours (CLCF) sont onze : une canadienne, six anglophone (américains(es)), une sinophone, une vietnamienne, une russophone et une hispanophone (Argentine). Ils viennent pour la plupart d'un programme d'échange entre l'UGA et les universités de leurs pays d'origine. Le cours était en option et ceux qui l'ont demandé avaient un intérêt pour la littérature malgré leur parcours initial en sciences, ingénierie industrielle, chimie ou commerce. Il y a une traductrice, une professeure d'anglais et une professeure de FLE.

Pour l'ensemble des groupes, l'âge varie entre 18 et 47 ans avec une moyenne qui se situe entre 20 et 30 ans. La majorité des apprenants sont des filles.

### ***Le profil des enseignantes***

J'ai observé trois cours dont deux assurés par la même enseignante et j'ai réalisé moi-même un cours. Les deux enseignantes sont permanentes au CUEF. La première, Mme G., a une maîtrise et un Capes en Lettres modernes, plus un DEA en sociolinguistique. Après une expérience à l'étranger, elle passe un DESS en Coopération Educative et Relation Interculturelle. Elle a pris en charge les cours de DSA et un cours du DUEF B1. Elle occupe aussi le poste de responsable pédagogique et directrice adjointe du CUEF et a une expérience d'une trentaine d'années. Elle s'est occupée également des formations pour enseignants de FLE venus de l'étranger. A ce propos, par exemple, cet été, le CUEF a reçu un groupe de tunisiens et d'Ouzbeks.

La deuxième enseignante, Mme E., a un Capes en Lettres modernes et un master en FLE. Elle a une expérience d'une vingtaine d'années dans l'enseignement du français (FLM) au collège. Elle est engagée au CUEF depuis trois ans. Elle s'occupe des cours de langue, mais

principalement des cours de littérature et de théâtre dans différentes formations. Elle est en charge du cours DUEF B1 et du cours de « Ecriture et lecture créatives » en cours intensif.

Les deux enseignantes décident elles-mêmes du programme. Elles conçoivent leurs unités d'enseignements, les supports, les genres littéraires et les textes à proposer selon les niveaux des apprenants et de leurs propres affinités. Elles conçoivent les examens de fin de session, évaluent et corrigent les copies.





## **Chapitre 5. Les démarches méthodologiques et le recueil des données**

Pour mener ma recherche et répondre à mes questions de départ concernant la place des textes littéraires en classe de FLE et de leur rôle pour l'apprentissage de l'écrit, j'ai eu à recourir à une triangulation des données. Comme le présente Van Der Maren (2004, p.84.), combiner différents types de données, comme dans le cas de ma recherche, apporte transparence et rigueur dans l'interprétation des données recueillies et leur croisement rendra mes analyses plus fiables.

Mon premier écueil était la volumétrie insuffisante de mes enquêtés ce qui m'a orientée vers des données qualitatives et à une triangulation des données. En effet, comme je l'ai expliqué dans le chapitre précédent, le CUEF a connu une baisse d'effectifs depuis la crise sanitaire. Les classes se sont réduites à une dizaine d'étudiants. Ainsi, une donnée exclusivement quantitative ne serait dans ce cas ni fiable, ni représentative.

Van Der Maren (2004, p.84.) évoque trois types de données : invoquées, provoquées et suscitées. Dans le cadre de mon travail, j'ai collecté des données provoquées (questionnaires) et suscitées (entretiens semi-directifs)<sup>28</sup> de trois natures différentes. Premièrement, je me suis concentrée sur l'observation des cours de trois niveaux linguistiques différents, de février à fin avril, ainsi que sur mes propres remarques concernant le cours dispensé en juillet.

Deuxièmement, j'ai réalisé des entretiens semi-directifs auprès des deux enseignantes des cours DSA, DUEF B1 sur la place accordée aux textes littéraires dans la perspective de proposer des ateliers d'écriture ou des exercices de production écrite.

Troisièmement, j'ai soumis des questionnaires en ligne aux apprenants pour analyser leurs rapports aux textes littéraires et le lien qu'ils font entre le texte littéraire et la production écrite.

### **1. L'observation des cours**

Comme déjà évoqué, j'ai observé les trois cours de février à fin avril, mon inscription en formation continue m'a dispensé du stage. Cette dispense a été pénalisante, car je n'ai pas pu organiser mes observations au bon moment, le premiers cours observé ayant déjà

---

<sup>28</sup> L'entretien semi-dirigé ou semi-directif consiste à poser des questions en laissant à l'enseignant la liberté de s'exprimer sans l'arrêter ou diriger ses propos.

démarré une semaine avant mon arrivée. Il fallait prendre rendez-vous avec l'enseignante à titre personnel et si ce n'est mon statut de chercheur à l'UGA, je ne sais pas comment j'aurais pu le faire à temps. J'ai observé une dizaine de séances sur les quatorze proposées en défalquant la séance d'ouverture, celle de l'examen et une autre où je ne pouvais pas assister.

Dès les premières séances, j'ai été présentée aux apprenants comme enseignante de littérature. Mon expérience dans un contexte de FLE m'a permis d'être plus attentive à certaines subtilités de compréhension et d'interprétation des notions littéraires, voire de la compréhension ou incompréhension des textes par les apprenants. J'avoue que cette posture m'a grandement facilité les choses.

J'ai abordé l'observation des cours avec l'hypothèse d'une place réduite accordée à la littérature. J'ai supposé que le texte littéraire serait un simple support pour des activités linguistiques, hypothèse vite invalidée et écartée dès les premiers cours d'observation. L'objectif de mes observations était de comprendre quelle place est réservée à la littérature dans un centre de langue et dans des formations destinées majoritairement à des étrangers. Quel intérêt pouvait avoir la dispense de cours de littérature ? Quelle démarche on pourrait adopter pour l'enseigner ? Bref, comment et pourquoi enseigner la littérature en classe de FLE ?

Dès les premières séances mes objectifs ont vite évolué puisque les cours visaient clairement à enseigner la littérature. Ce n'est donc pas la compétence linguistique qui est visée en premier, même si elle y est en filigrane, mais c'est bien la littérature elle-même et pour elle-même qui devient l'objet de l'apprentissage.

De mes observations des cours, j'ai élaboré une grille critériée sur leurs déroulements en classe. J'ai pris beaucoup de notes et j'ai recueilli tous les documents des cours en me focalisant sur des postures liées à la lecture, à la littérature et à la difficulté de l'accès au sens, puis aux médiations auxquelles recourt l'enseignante pour faciliter cet accès dans un premier temps. Enfin, je me suis intéressée à l'écrit. Comment les enseignantes organisaient-elles les activités de production écrite ? Quelles stratégies adoptaient-elles ? Puis comment palier aux difficultés des apprenants ? Et surtout dans quelle mesure le texte littéraire pouvait-il être un support initial pour un atelier d'écriture ?

Le cours intensif (atelier d'écriture et de lecture créatives) était le cours où il y avait le plus de production écrite réalisée en classe car il se déroulait en quatre heures et était destiné à ce but.

Je récapitule l'organisation de mes observations selon la grille suivante :

- Quelle période de la littérature choisir ? Quel genre ?
- Comment entrer dans le texte ?
- Par quel moyen crée-t-on un horizon d'attente ?
- Comment on découvre le texte ? lu silencieusement ? En groupe ? Lu d'abord par l'enseignante ? Lecture proposée spontanément par un apprenant ? Apprenant désigné ?
- Comment guider l'interprétation, compréhension/ incompréhension du texte ?
- Quelle médiation est assurée pour y arriver ? Reformulations ? Recherche sur google ? Projection des réponses ?
- Autres supports utilisés ? Adaptation des romans ? Des nouvelles ?
- Comment se rendre compte de l'incompréhension des apprenants ? Quelle aide leur apporter durant les temps de rédaction ?
- Comment réinvestissent-ils les textes supports ?

À l'issue de mes observations des cours, j'ai recueilli les documents des cours. Je m'y référerai pour les besoins de mes analyses dans la troisième partie de ce mémoire. Je m'intéresserai à l'exploitation du texte pour les différents exercices de production écrite. Ces documents me permettront d'analyser la démarche mise en œuvre par les enseignantes. En particulier, je me focaliserai sur les données liées à mes questions de recherche : l'entrée dans le texte, la contextualisation de l'œuvre choisie, la présentation de l'auteur et le lien qu'établit l'enseignante entre le texte choisi et l'exercice de production écrite proposé à chaque fin de séquence. Les documents du cours intensif seront privilégiés en raison de l'objectif précis du cours, à savoir l'écriture.

Je m'intéresserai aussi à la réception du texte par les apprenants, à leurs incompréhensions et à leurs difficultés face à l'interprétation des textes. Je précise que j'écarterai l'analyse des interactions en classe, même si elles mériteraient une attention non négligeable. Ceci aurait demandé une autre étude qui m'éloignerait de mes questions de recherche. Je précise que je n'ai pas enregistré les cours. D'abord les cours étaient de deux heures pour chaque séance voire de quatre heures pour le cours d'« écriture et lecture créatives ». A cela s'ajoute le fait qu'il ne s'agit pas de travailler sur les interactions en classe, mais de recueillir seulement les moyens déployés pour l'exploitation du texte littéraire comme tremplin pour les activités scripturales.

Le dernier cours est un peu particulier car il ne s'agit plus d'une observation mais d'une expérimentation, ce qui m'a permis de changer de posture et m'a permis d'analyser de l'intérieur la pratique pédagogique. L'expérimentation réalisée peut être considérée comme une « recherche action » puisque c'était moi qui avais mené l'intervention et c'était moi qui avais choisi les textes et tenté de présenter des activités scripturales différentes. L'observation des cours précédents et mon expérience en tant que professeur de littérature dans un milieu où le français était une langue seconde voire étrangère m'ont aidée à revoir rapidement la démarche du cours dès la première séance et selon le niveau réel de mes apprenants. Contrairement aux trois autres cours, j'ai proposé six activités scripturales réalisées soit en classe soit en devoir maison et demandé une production à l'examen final.

## **2. Le questionnaire**

Il est important de signaler que j'ai rédigé mon questionnaire après avoir observé les premiers cours. En effet, il fallait d'abord m'assurer dans une première phase de la dimension et même de la présence du texte littéraire dans les classes à observer. Une fois le constat fait, je me suis penchée sur mes questions de recherche. Je signale aussi que j'ai proposé le même questionnaire à tous les groupes.

Le premier objectif du questionnaire était d'interroger les apprenants sur leur profil et leur lien avec la littérature. A l'issue de mes trois premières observations des cours, j'ai décidé d'inclure la réception du texte littéraire selon la langue et culture d'origine des apprenants. À cette fin, j'ai élaboré un questionnaire autour de quatre sections :

Identification des apprenants,

Motivation pour le cours de littérature,

Lecture et rapport à la littérature afin d'évaluer leur rapport à la lecture,

Littérature et écriture pour comprendre leurs pratiques scripturales.

Le questionnaire était sous forme de dix-huit questions, comprenant des questions à multiples choix, des questions fermées et des questions ouvertes que j'ai le plus privilégiées afin d'apporter des éclairages sur le rapport de l'apprenant à l'écriture et pouvoir élaborer des analyses qualitatives.

J'ai envoyé aux étudiants le questionnaire sous googleforms<sup>29</sup> pour plusieurs raisons : d'abord, les apprenants venaient de plusieurs pays et étaient en programme d'échange, ce qui les contraignait à repartir aussitôt le cours terminé. Ensuite, les questionnaires en ligne présentent aussi l'avantage d'être accessibles et offrent au chercheur la possibilité de relancer les enquêtés en cas d'oubli ; puis, enfin, le questionnaire en ligne peut être réalisé de 10 à 15 minutes par ordinateur ou par smartphone, ce qui facilite l'accès.

Lors d'une séance de cours, j'ai demandé, avec l'autorisation des enseignantes, les e-mails des apprenants et c'est ainsi que j'ai pu recueillir mes données.

Le deuxième objectif du questionnaire était de voir comment les apprenants perçoivent et reçoivent le texte littéraire avec sa polysémie et tout son langage figuratif. À l'issue des observations des cours, ce point a retenu mon attention. Récouter des données sur leur identité, leur pays d'origine et leur langue maternelle ainsi que leur parcours d'étude étaient indispensables pour moi pour mieux comprendre leur rapport au texte littéraire.

Voici le questionnaire envoyé par googleforms que je reproduis ici :

### **I. Identification**

Votre âge : M/F :

Votre nationalité :

Votre langue maternelle :

Quelle est votre formation initiale ?

### **II. Motivations pour les cours de français**

Pourquoi apprenez-vous le français ? (vous pouvez avoir plusieurs réponses)

Pour m'inscrire à une fac française

Pour approfondir mes connaissances de la langue

Parce que c'est une belle langue

Parce que je l'ai déjà étudiée dans mon pays

Pourquoi avez-vous choisi le cours de littérature ?

Par passion pour la littérature française

Car elle traduit la culture française

---

<sup>29</sup> Questionnaire en ligne sur Google.

Par obligation

### III. La littérature et la lecture

Est-ce que vous lisez dans votre langue maternelle ? Oui Non Pourquoi ? ( Pour l'une ou l'autre des questions)

Est-ce que vous lisez en français ? Oui Non

Pourquoi ? ( Pour l'une ou l'autre des questions)

Lisez-vous de la littérature ? Laquelle préférez-vous ?

Roman policier romance aventures historiques célèbres

Eprouvez- vous des difficultés à lire ?

À comprendre A suivre A comprendre les mots A comprendre la grammaire de la phrase

Que proposez-vous comme remédiation à cette difficulté

Avez-vous découvert de nouveaux auteurs durant le cours de littérature au Cuef ?

Oui Non

Lesquels ?

Etaient-ils : Faciles ? Difficiles ?

Avez- vous des difficultés à interpréter les textes, et trouver le sens caché des textes

oui non Expliquez

### IV. La littérature et l'écriture

La lecture vous donne-t-elle envie d'écrire ? Oui Non

Essayez-vous d'écrire chez vous ? Oui Non

Comment vous y prenez-vous ?

Pensez- vous que la lecture des textes littéraires vous apporte une meilleure maîtrise de l'écrit ?

Oui elle me fournit le lexique

Elle me fournit des modèles de phrases à utiliser

Elle me fait peur car écrire aussi parfaitement me paralyse

Avez-vous participé à des ateliers d'écriture ? Oui Non

Etaient-ils basés sur :

Des réécritures de textes littéraires ?

Des pastiches ( reproduire le même style que l'auteur) ?

Imaginer une suite ou un début d'une écriture, d'une histoire ?

Basés sur des images ?

Basés sur des tableaux d'arts ?

Lesquels étaient les plus difficiles pour vous ?

Comme toute enquête et malgré le lien que j'avais avec les apprenants par e-mail, il y a eu une grande déperdition, ce qui a gêné le déroulement de mon travail. Sur les quarante-huit apprenants, je n'ai recueilli que dix-neuf questionnaires : j'en ai recueilli trois seulement en

DUEF, quatre dans la classe de DSA qui compte le plus d'apprenants de mes quatre classes observées, deux en cours intensifs et neuf sur les onze que j'avais dans ma classe. Cette hausse du recueil des données dans mon groupe est due au fait que j'avais demandé à mes étudiants de remplir le questionnaire en classe pendant une petite pause qu'ils avaient entre les cours.

J'ai constaté que ceux qui ont répondu aux questionnaires dans les autres groupes sont ceux qui ont un niveau de langue plus élevé que les autres.

Parcours	Nombre d'apprenants	Nombre de questionnaires recueillis
DUEF B1	9	3
DSA	17	4
Cours intensifs	11	2
CLCF	11	9
TOTAL	48	18

### 3. Les entretiens semi-directifs

Pour circonscrire le champ d'étude sur le rôle de la littérature en classe de FLE, j'ai réalisé deux entretiens avec les deux enseignantes en charge des cours de littérature. L'objectif de ces entretiens était de déterminer, de par leur expérience d'enseignantes de littérature en classe de FLE, si elles exploitent le texte littéraire à des fins scripturales et, si oui, de comprendre comment elles le font. Les questions portaient sur quatre sections, que j'ai essayé de rapprocher de celles du questionnaire soumis aux étudiants, avec quelques variations selon les objectifs précis de chacun des cours qu'elles assurent : Premièrement, il m'a paru important de comprendre leur parcours professionnel. Cette section m'a permis de constater que les deux enseignantes ont d'abord été des professeurs de français avec un Capes en Lettres modernes toutes les deux. Deuxièmement, je les ai interrogées sur la place de la littérature en classe de FLE. Pour cet axe, j'ai voulu surtout savoir si elles tiennent compte du niveau de langue des étudiants et de leurs rapports à la littérature. Troisièmement, je leur ai demandé quel lien elles font entre le texte littéraire et son exploitation en atelier d'écriture ou n'importe quelle autre activité scripturale. A travers cette section, je voulais principalement me pencher sur l'hypothèse d'une pratique facilitée par le recours à des textes littéraires. La dernière section du questionnaire concerne un de mes constats lors des observations des cours. Il s'agit de la réception du texte littéraire



selon que les apprenants viennent d'horizons culturels proches ou éloignés. Cette question s'est présentée dès les premiers cours.

Les deux entretiens ont été réalisés individuellement et séparément au CUEF dans le bureau de Mme G. avec un enregistrement de 40 mn et dans une salle pour l'enregistrement de 30 mn pour Mme E. Les entretiens ont été réalisés à la fin des cours respectifs. J'ai ensuite transcrit la totalité des entretiens grâce à un logiciel de transcription « whisper »<sup>30</sup>.

Mme G. et Mme E. ont répondu d'une manière spontanée et fluide et certaines questions posées ont parfois suscité des réponses longues ou ayant anticipé sur les questions suivantes. En raison de la longueur du corpus, je ne mettrai en annexe que les tours de paroles que j'ai réellement exploitées. Certains étant longs, je les ai divisés en plusieurs paragraphes pour les besoins de l'analyse.

J'exploiterai ces entretiens dans la partie d'analyse en me focalisant sur les éclairages qu'elles ont apporté à la question du choix des textes utilisés, sur l'efficacité ou non du texte littéraire à être un tremplin pour les activités scripturales.

---

<sup>30</sup>Whisper, un logiciel d' IA. Il permet de faciliter la transcription en format txt. Il nécessite tout de même une intervention humaine pour corriger certains mots mal compris ou pas suffisamment distingués.  
<https://openai.com/research/whisper>



**Partie 3**  
-  
**Résultats et analyse des données**

## Chapitre 7. Recueil des données

Cette partie structurée en deux chapitres sera consacrée aux résultats de mes observations et à leur analyse.

D'abord, la partie concernant les résultats reprendra les objectifs des cours observés, leurs déroulements, les textes littéraires et les supports présentés, puis je présenterai le déroulement des cours que j'ai assurés, leurs élaborations, les choix des supports proposés, les interactions avec les apprenants sur l'analyse et l'exploitation des textes et enfin sur les différentes activités scripturales proposées. J'analyserai comment le texte littéraire a été didactisé en classe de FLE et s'il a été utilisé comme tremplin pour des ateliers d'écriture. Cette analyse me permettra de vérifier mes hypothèses et répondre à mes interrogations de départ. Le but de mes observations était double comme je l'ai signalée à maintes reprises, la didactisation du texte littéraire et les activités scripturales.

La partie concernant l'analyse des résultats de mon protocole reviendra sur mes questionnaires afin d'établir les résultats de mon expérimentation et vérifier mes hypothèses de départ. Je terminerai cette partie par un retour réflexif sur mon expérience et sur les limites de ma recherche.

### 1. Les données recueillies

#### *Démarches et conceptions des cours de littérature au CUEF*

Les enseignantes de littérature au CUEF préparent et conçoivent leurs syllabus en toute liberté sans programme préétabli par la hiérarchie. Elles choisissent les cours, les textes et tous les supports pédagogiques. Elles ont toutefois l'obligation de présenter la littérature française pour des apprenants étrangers et de transmettre par-là la culture et la civilisation françaises qui se poursuit d'ailleurs par des sorties aux musées de la région et aux sites touristiques<sup>31</sup>.

#### *Les cours du DUEF*

Le cours de littérature en B1 se déroule en deux heures avec trois enseignantes différentes sur le deuxième semestre de février au mois d'avril. Le cours de littérature qui

---

<sup>31</sup> Les étudiants inscrits, selon les parcours, bénéficient de sorties culturelles pour connaître à la fois la culture française et la région de Grenoble. Les visites se font dans le musée de l'art à Grenoble, des sorties en Montagne sur les hauteurs de la Chartreuse.

s'intitule « Initiation à la littérature française » s'insère dans une formation en vue de l'obtention d'un diplôme universitaire donnant accès aux universités qui sont membres de l'ADCUEFE<sup>32</sup>. Il dispense ses détenteurs des DELF-DALF, TCF. Le cours a donc un double objectif, objectif linguistique puisque les apprenants se préparent à un examen final, plus un objectif littéraire afin de découvrir et de se familiariser avec la culture française et francophone.

Le programme mis en place par l'enseignante Mme E s'étale sur 14 séances. Je n'ai pas pu observer les 14 séances à cause de l'horaire qui coïncidait avec mes propres cours. Il se présente sous forme de cours magistral avec prise de note de la part des apprenants, de discussions et d'échanges autour des textes proposés. Voici les textes choisis par les trois enseignantes :

Cours	Thématiques (modules)	Textes choisis
Cours 1	La littérature et l'art nous permettent-ils de repenser notre rapport à la nature	Alphonse Daudet, <i>Wood'Stown</i> , 1873.
Cours 2		Jean Giono, <i>L'homme qui plantait des arbres</i> , 1973.
Cours 3		Mickel ollivier, <i>Maison verte</i> , 2008.
Cours 4		Jacques Prévert, <i>tant de forêts</i> , 1955.
Cours 5	La fièvre de consommer	Emile Zola, <i>Au bonheur des dames</i> , 1883.
Cours 6		Boris Vian, <i>La complainte du progrès</i> , 1956.
Cours 7		Frédéric Beigbeder, <i>99 F</i> , 2000.
Cours 8		Anna Govalda, <i>Happy Meal</i> , 2004.
Cours 9	La ville en littérature	Emile Verhaeren, <i>Les campagnes hallucinées</i> , 1883.
Cours 10		Jean Paul Sartre, Situation III, « J'aime New York » 1949.
Cours 11		Gaël Faye, <i>Paris métèque</i> , chanson, 2017.
Cours 12	Des mets & des mots	Francis Ponge, <i>Le parti-pris des choses</i> , 1942.
Cours 13		Ryoko Sekiguchi, <i>Fade</i> , 2018.
Cours 14		Philippe Delerm, <i>La première gorgée de Bière et autres plaisirs minuscules</i> , 1997.

32 Certaines universités acceptent les DU comme médiation au baccalauréat pour les natifs ou le DALF-DELF, TCF. Voici la liste de ses universités que nous pouvons retrouver sur le site du CUEF de Grenoble. Université d'Angers, Université de Caen, Université de Franche-Comté, Université de Grenoble, Université de Lille, Université de Lyon Lumière 2, Université Catholique de Lyon, Université de Montpellier 3, Université de Paris Est-Créteil, Université de Pau et des pays de l'Adour, Université de Poitiers, Université de Reims Champagne-Ardenne, Université de Rennes 2, Université de Perpignan, Université de Saint-Etienne, Université de Strasbourg. <https://cuef.univ-grenoble-alpes.fr/menu-principal/cours-de-francais/diplome-universitaire-d-etudes-francaises-1000647.kjsp>

Le cours se déploie donc autour de quatre thématiques : « la littérature, l'art et la nature », « la fièvre de consommer », « la ville en littérature » et enfin « des mets et des mots ». Les textes choisis pour chacune des thématiques sont issus des littératures française et francophones, l'objectif étant de découvrir des auteurs(es) de langue française en replaçant leurs œuvres dans un contexte historique, social et culturel. Le cours était aussi une occasion de faire dialoguer les textes entre eux en établissant une intertextualité thématique et esthétique et d'établir une relation avec les autres arts.

Enfin le cours permet d'analyser les procédés d'écriture qui particularise chaque texte ou chaque auteur. Il n'est pas exigé des apprenants une lecture intégrale d'une œuvre mais « une lecture régulière et attentive des extraits étudiés en cours<sup>33</sup> ». Ils devaient également lire certains textes à l'avance que l'enseignante mettait à leur disposition sur l'espace de partage numérique du CUEF.

À travers les objectifs clairement définis et arrêtés par l'enseignante, nous concluons que l'objectif du cours est bel et bien l'enseignement de la littérature. Nous sommes bien dans une classe de littérature et non dans une classe de langue où la littérature est souvent proposée comme outil pour aborder des points linguistiques. C'est à partir de ce premier constat que l'hypothèse de la présence du texte littéraire comme prétexte pour enseigner la langue a été rejetée.

### ***Cours de didactique du texte littéraire (DSA)***

L'objectif de ce cours qui s'intitule « Exploiter le texte littéraire en classe de FLE » est très différent des autres puisqu'il a une visée professionnelle. Il est destiné aux apprenants désireux de se perfectionner pour l'enseignement du FLE. C'est plutôt un cours de « Didactique de la littérature en classe de FLE ». Il vise à la fois à observer et analyser des pratiques pédagogiques et leur mise en œuvre en classe de FLE. Le cours est aussi une occasion pour développer et approfondir le niveau linguistique et la culture littéraire des apprenants même si comme je l'ai déjà mentionné, ce cours est fréquenté par des locuteurs natifs et des allophones de niveau B2 débutant (le CUEF insiste dans la maquette de formation sur un niveau B2 avancé).

---

33 Objectif du cours sur le syllabus remis par l'enseignante à la première séance.

L'enseignante propose des exploitations du texte littéraire en classe de FLE, ce qui m'a aidée à comprendre la réception du texte littéraire dans une classe multilingue et pluriculturelle. Les textes choisis par l'enseignante sont issus des littératures française et francophones.<sup>34</sup>

### ***Le cours d'écriture et lectures créatives B2***

Ce cours est le plus important de mes observations car il touche directement à ma problématique de recherche qui est l'écriture. Il se présente sous forme d'atelier de lecture et d'écriture de quatre heures chacun autour du texte littéraire. Il fait partie du cycle des cours intensifs. Il vise d'abord à découvrir des types de textes, différentes œuvres littéraires et picturales, puis d'initier les apprenants à l'écriture, individuelle ou en groupe, de fictions, de récits personnels. Une fois les récits rédigés les apprenants devaient les mettre en voix en les enregistrant sur des ordinateurs ou par leurs smartphones afin de les mettre sur un Padlet que l'enseignante crée.

Les quatre ateliers abordent des genres littéraires divers sans progression chronologique. Leur objectif premier est de préparer les élèves à l'écriture.

Voici les œuvres (textes littéraires ou œuvres d'art) retenues pour ces quatre ateliers :

Ateliers	Thématiques des ateliers	Choix des œuvres	
Atelier 1	Lecture et écriture d'une nouvelle fantastique et mis en voix expressive	Jean Sternberg, « <i>Le brochet</i> » dans <i>Contes glacés</i> , 2014.	La nouvelle à chute
Atelier 2	Lecture et écriture d'un slam et mise en voix	Grands corps malade, <i>Funambule</i> .	Poésie orale (slam)
Atelier 3	Lecture d'une nouvelle policière et écriture d'un reportage autour de la nouvelle	Pascal Mérigeau, <i>Quand Angèle fut seule</i> , 1983.	La nouvelle à chute
Atelier 4	Écriture d'un dialogue décalé à partir d'une œuvre picturale pour une mise en scène de l'œuvre	Edward Hopper, <i>Summer Evening</i> , 1947, huile sur toile.	Tableau de peinture

---

<sup>34</sup> Je signale que je n'ai pas pu récupérer tous les textes de ce cours.

### *Cours expérimental : cours d'initiation à la littérature française*

J'ai conçu le cours sur les mêmes objectifs que les autres cours de littérature au CUEF à savoir initier des apprenant étrangers à la littérature et à la culture françaises. J'ai choisi de le faire dans une perspective diachronique, tout en tenant compte des spécificités de chaque thématique et variant les genres littéraires. J'ai introduit les différentes thématiques des grands mouvements littéraires, en me focalisant sur les textes fondateurs de chaque mouvement. Je suis partie du principe que, le français n'étant pas ma langue maternelle, c'est donc à l'université que j'ai découvert la littérature française. Il était donc très facile pour moi d'imaginer la meilleure posture possible pour rendre compte de la richesse de la littérature française. Je me suis mise à la place d'un apprenant qui s'inscrit en cours de littérature et je me suis posée la question suivante : que doit-il connaître en quinze jours sur la littérature française ? C'est ainsi que je suis partie sur l'idée de l'introduire dans les grandes périodes de la littérature par les grandes figures représentatives de la vie littéraire française. J'étais consciente qu'en quinze jours à raison de deux heures par séance je ne pourrai pas prétendre à l'exhaustivité, mais j'étais certaine qu'il fallait les introduire d'abord, leur ouvrir les portes à la littérature et de les prendre par la main en cultivant leur curiosité et en comptant aussi sur leur autonomie. L'autonomie était mesurable par le choix qu'ils avaient *tous* fait de suivre ce cours à la place de celui concernant les arts visuels qui se déroulait en parallèle.

Mon cours s'est organisé initialement sur vingt heures avec, au départ, l'ambition de proposer un texte littéraire par jour. J'ai pris la liberté et l'audace de remonter du Moyen-Âge au XX<sup>e</sup> siècle. Voici les textes que j'ai proposés initialement :

Cours	Thématique ou mouvement littéraire	Textes choisis
Cours 1	Le Moyen- Age	Bérout, <i>Tristan et Iseut</i> , aux environs du XII <sup>ème</sup> siècle.
Cours 2	La Renaissance	François Rabelais, <i>Pantagruel</i> , 1552.
Cours 3	Le théâtre classique	Molière, <i>Le malade imaginaire</i> , 1773.
Cours 4	Le Siècle des lumières	Voltaire, <i>Candide</i> , 1759.
Cours 5	Le Romantisme	Victor Hugo, <i>Les contemplations</i> , « Demain dès l'aube », 1856.
Cours 6	Le Réalisme	Stendhal, <i>Le rouge et le noir</i> , 1830.
Cours 7	Le Symbolisme	Charles Baudelaire, <i>Les fleurs du mal</i> , « Recueillement », 1857.



Cours 8	La Belle- Époque	Marcel Proust, <i>Du côté de chez Swann</i> , 1913.
Cours 9	Le roman de la condition humaine	Céline, <i>Voyage au bout de la nuit</i> , 1932.
Cours 10	Le roman contemporaine, l'écriture féminine	Annie Ernaux, <i>La femme gelée</i> , 1983.

J'ai marqué en jaune les textes que je n'ai pas pu analyser, faute de temps. En effet, avant de faire la sélection de ce qui me restait à aborder, j'ai demandé aux apprenants de voter à main levée sur les textes qu'ils préfèrent étudier à partir du sixième cours, sachant que je devais défalquer de ces dix cours une heure d'examen.

Avant de distribuer les textes, j'ai mis sur un Padlet des documents ayant trois fonctions :

- préparer la lecture du texte, en situant l'auteur, le mouvement littéraire auquel il appartient, un tableau de peinture ou une image pour introduire le thème central abordé par le texte même ;
- proposer un document accompagnant la lecture de chaque texte : un extrait de la pièce théâtrale de Molière par exemple, un tableau de peinture pour évoquer la thématique de l'hypocondrie dans *Le malade imaginaire* ;
- offrir un prolongement à la lecture, pour aller plus loin, comme un film ou l'œuvre intégrale en libre accès.

### ***Déroulement des cours***

Bien que les cours de DSA et DUEF B1 soient annoncés comme des cours magistraux, le nombre retreint des apprenants a favorisé un échange régulier tout au long des séances. Les textes sont d'abord distribués en début de séance ou remis à la fin du cours précédent pour une lecture préparatoire pour une prochaine exploitation. Les cours se déroulent en deux heures, certaines séquences nécessitent parfois plus de temps et dans ce cas les enseignantes prolongent le cours à la séance suivante. Moi-même, j'ai dû réduire mon corpus et supprimer trois des textes que j'avais prévus, car certains je n'ai pas réussi à les aborder en deux heures.

Avant d'accéder au texte littéraire, les enseignantes ont toutes mis sur Moodle ou Padlet des documents déclencheurs, comme des tableaux de peinture, dont l'objectif était de les

analyser en classe. Parfois, il s'agissait de vidéos sur Youtube qui présentent les biographies des écrivains et les mouvements littéraires auxquels se rattachent les œuvres.

Comme nous le constatons, le déroulement des séquences ne suit pas une progression par genre ou par époque, mais simplement par thématique. Chaque thématique peut regrouper des textes de divers genres et horizons.

## 2. Synthèse des questionnaires sur la littérature en classe de FLE

Je présenterai dans cette partie une synthèse des réponses recueillies grâce aux questionnaires soumis aux dix-neuf apprenants des quatre classes observées. Je rappelle que j'ai déjà présenté l'ensemble des questions soumises aux enquêtés.

### *Sur leur identité*

L'identité était une donnée très importante car elle me permettra d'analyser la réception du texte littéraire et dans la préparation du contexte de lecture des textes.

### *Nationalité*

Le questionnaire a été rempli par cinq américains, deux chinoises, deux ukrainiennes, une canadienne, une coréenne du sud, une vietnamienne, une algérienne, une russe, une bolivienne, une dominicaine, une irakienne, une argentine, une allemande.

### *Age*

L'âge des apprenants se situe entre 18 et 40 ans, avec une majorité entre 20 et 30 ans, âge qui correspond à celui des études universitaires

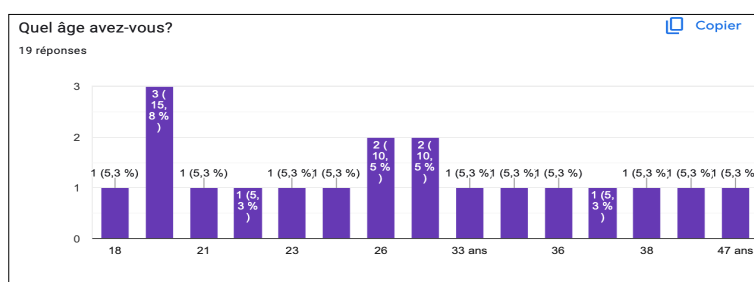


Figure 2 : Répartition des apprenants par nationalités

## *Formation initiale*

La question de la formation initiale des enquêtés n'était pas claire pour eux car trois ont répondu par leur parcours au sein du CUEF (DSA, Cours de langue B2). Onze apprenants viennent d'un cursus littéraire avec sept apprenants en français ou en littérature française, musique, professeur des écoles, allemand, traducteur en anglais. Cinq viennent de parcours en commerce dont un ingénieur industriel, une apprenante en sciences et une en chimie.

Cette question m'aidera à comparer la compréhension des textes entre apprenants issus des filières littéraires et ceux qui viennent des filières dites scientifiques.

### *La question de la motivation pour les cours de littérature*

#### **Question 1 : Pourquoi apprenez-vous le français ?**

Les apprenants pouvaient choisir plusieurs réponses parmi celles proposées (voir le questionnaire)

- 1 apprenant s'est inscrit pour intégrer une universitaire française.
- 13 apprenants se sont inscrits pour perfectionner leur connaissance de la langue.
- 2 apprenants se sont inscrits car ils pensent que le français est une belle langue.
- 3 apprenants se sont inscrits pour perfectionner leur niveau linguistique car ils ont déjà suivi un cursus en français dans leur pays. (une erreur a glissé dans cette question et je comptabilise les résultats des deux questions)

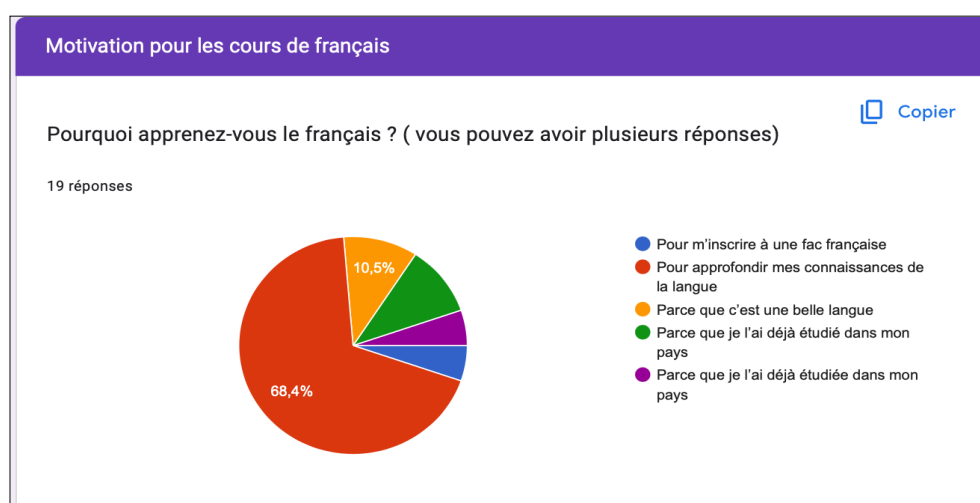


Figure 3 : Motivation pour les cours de français

## Question 2 : Pourquoi avez-vous choisi le cours de littérature ?

- 5 apprenants se sont inscrits pour leur passion pour la littérature
- 11 apprenants se sont inscrits car la littérature représente et traduit la culture française (même erreur sur cette question répétée deux fois)
- 3 apprenants se sont inscrits par obligation (pour suivre un cursus littéraire peut-être)

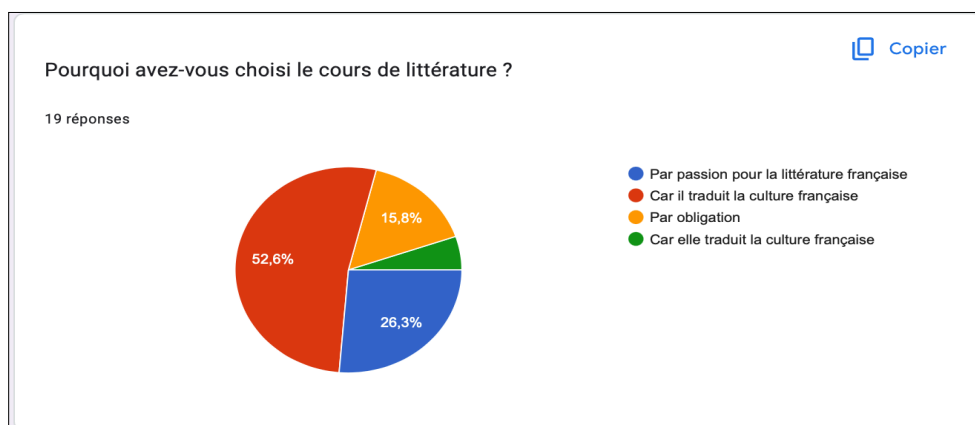


Figure 4 : Motivation pour les cours de littérature

## *La relation entre la littérature et la lecture*

### Question 1 : Est-ce que vous lisez dans votre langue maternelle ?

- 18 ont répondu affirmativement
- 1 déclare ne pas lire dans sa langue maternelle

**Et pourquoi ?** Les apprenants pouvaient formuler leur réponse librement.

- 11 apprenants estiment qu'ils lisent par « passion », par « amour »
- 2 apprenants lisent parce que la lecture « ouvre d'autres horizons » et parce qu'elle « est une évasion », un « voyage »
- 1 apprenant lit pour apprendre
- 3 pour d'autres raisons non précisées.
- 1 ne lit pas dans sa langue maternelle (kurde) car il n'y a pas encore de littérature écrite dans cette langue.

### Question 2 : Est-ce que vous lisez en français ? Justifiez la réponse.

La justification attendue est à formuler librement.

8 apprenants ne lisent pas en français car c'est « dur », « c'est difficile » ou car « ils ne comprennent pas bien »

11 apprenants ont confirmé qu'ils ont commencé à lire en français, qu'ils ont

acheté des livres en français et qu'ils vont s'atteler à la lecture bientôt.

### Question 3 : Lisez-vous de la littérature ?

17 apprenants ont confirmé que leurs lectures tournent autour de la littérature (roman policier, romance...)

1 seul a affirmé qu'il ne lit pas de littérature.

### Question 4 : Quel genre de livre lisez-vous ?

Ils devaient choisir entre plusieurs propositions :

2 apprenants lisent des romans policiers

4 apprenants lisent de la romance (roman d'amour)

2 apprenants lisent des romans d'aventures

4 apprenants lisent des romans historiques

6 apprenants lisent des romans célèbres

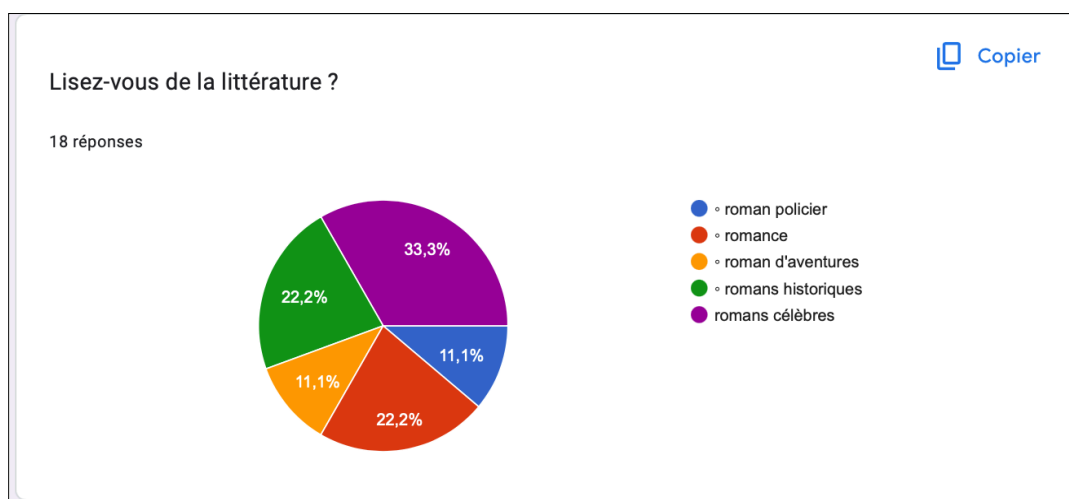


Figure 5 : La lecture

### Question 5 : Éprouvez-vous des difficultés à lire ?

Cette question vise à comprendre la nature des difficultés soulevées par les apprenants : (2) apprenants trouvent des difficultés à comprendre

(6) apprenants à suivre

(2) apprenants à comprendre les mots

(2) apprenants à comprendre la grammaire de la phrase

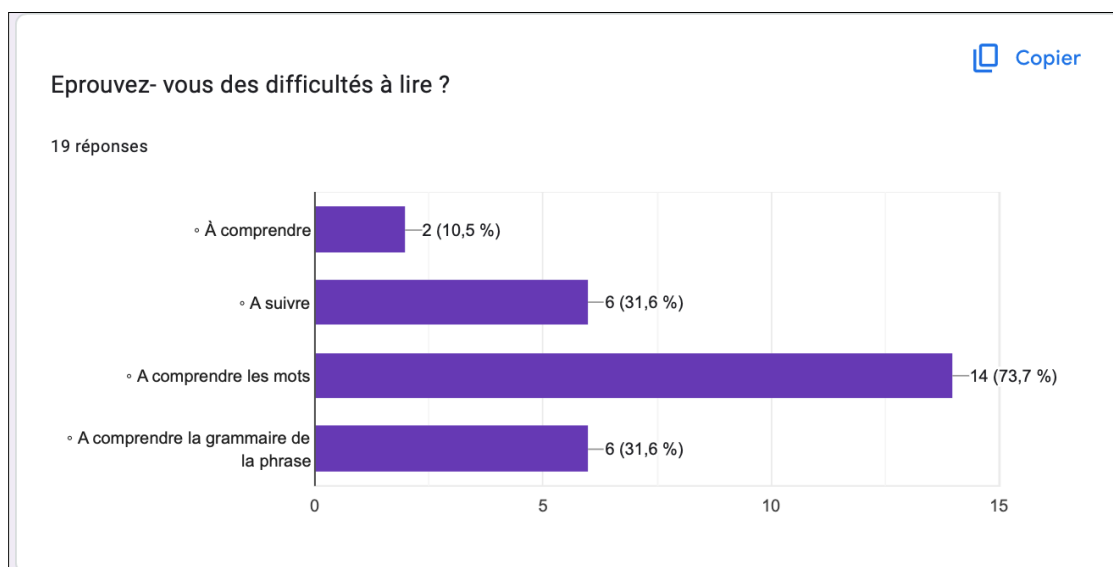


Figure 6 : Difficultés de la lecture

### Question 6 : Que proposez-vous comme solution ?

Cette question tente d'aider l'apprenant à réfléchir sur ses propres difficultés et d'essayer de proposer une solution. Ils sont libres de formuler leurs points-de-vue. Je reprends ici intégralement leurs réponses (sans correction orthographique) tant elles sont intéressantes. Par contre, je n'ai eu que 16 réponses sur les 19 enquêtés.<sup>35</sup>

« Peut être je peux trouver quelqu'un qu'aime lire aussi en française et me peut aider

Je pense qu'il serait pertinent de utiliser un vocabulaire plus simple.

J'essaie de continuer sans comprendre toutes les mots. Je préfère de lire des articles ou des nouvelles en français. C'est plus court et on peut relire le texte quand on a traduit les mots difficiles.

Mémoriser des mots et des structures

Apprendre plus de la lexique

Lire plus

Aucune idée

Pratique

Apprendre de vocabulaire, relire plusieurs fois

Commencer par des types de textes que j'aime lire dans ma langue maternelle et/ou par de niveaux accessibles.

Lire plus

Noter des mots et expressions nouveaux en lisant pour travailler sur le vocabulaire

<sup>35</sup> Je signale ici que je reprends intégralement leurs réponses sans correction de langue.

Encore d'être exposé à la littérature française

L'utilisation de dictionnaires monolingues et bilangues m'aide beaucoup quand j'ai de problèmes par rapport au sens lexical.

Utiliser le dictionnaire numérique et noter et mémoriser les mots que je ne connais pas

Je pense qu'il faut lire malgré les difficultés, et alors l'œuvre révélera ses sens profondes. »

**Question 7: Avez-vous découvert de nouveaux auteurs durant le cours de littérature au CUEF ? Citez-les.**

18 apprenants ont découvert de nouveaux auteurs

1 seule estime qu'il n'en a pas découvert.

Voici les auteurs cités par les apprenants :

(4)Molière et (3) Rabelais, Marcel Proust, Romain Gary, (4) Baudelaire, (2) Annie Ernaux, Camus, Sartre, Maupassant, (3) Voltaire, Hanna Gavaldà, Jacques Prévert, Maïssa Bey, Gaël Faye, Paul Eluard, Annie Saumont, Mikaël Olivier, Boris Vian, Francis Ponge, Ryoko Sekiguchi.

1 apprenant a confirmé qu'ils n'en connaissait aucun

1 apprenant a confirmé au contraire qu'il les connaissait « tous sauf Voltaire »

1 apprenant a émis le désir de lire Stendhal, et qu'elle compte le « lire prochainement ».

**Question 8 : Les textes étudiés étaient- ils difficiles ?**

7 apprenants ont trouvé les textes difficiles

6 apprenants ont bien compris les textes.

Les autres apprenants évoquent des raisons particulières liées à la difficulté comme le lexique (qui revient trois fois), l'interprétation, la symbolique et le sens caché notamment en poésie, où Baudelaire est cité trois fois.

Les réponses à cette question anticipent la question suivante sur l'interprétation.

**Question 9: Avez -vous des difficultés dans l'interprétation ?**

-13 apprenants avouent avoir des difficultés à trouver le sens caché ou à interpréter un texte.

- 6 seulement ne trouvent pas de difficultés.

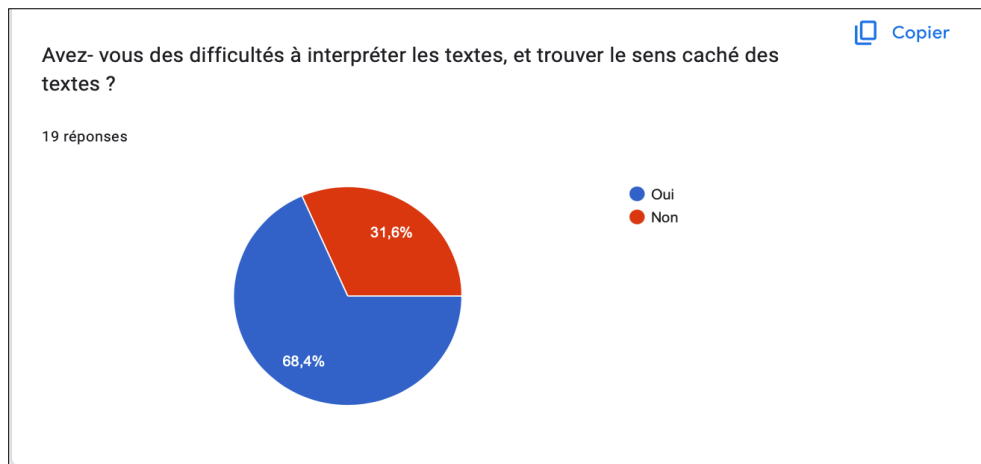


Figure 7 : Difficultés liées à l'interprétation du texte littéraire

Justification de la réponse.

Parce que j'ai du mal à comprendre le lexique (7)

Parce que j'ai du mal à comprendre la poésie (3)

Parce qu'il faut comprendre le contexte pour comprendre le texte (3)

Parce que « je ne comprends rien », « c'est difficile » (2)

Comme pour la question 6, je reprends les réponses formulées par les apprenants sans correction orthographique.

- J'ai toujours eu du mal à comprendre la poésie et Baudelaire était très compliqué pour moi
- Je n'ai pas lu aucun ouvrage de cet auteur
- C'est un peu difficile mais après avoir habité en France pour trois mois, c'est plus facile pour moi maintenant
- Les difficultés c'est expliquer ça en français)
- Parfois il faut savoir le contexte et la situation de l'époque pour comprendre le texte.
- Je dois les explications pour comprendre.
- Ce n'est pas facile de comprendre le sens caché si le niveau de la langue n'est pas avancé
- car je ne comprends rien
- Avec les poèmes symboliques, il est difficile quelques fois
- souvent il y a des sous-entendus, des sens à trouver entre les lignes, ou des contextes historiques ou culturels à comprendre.
- Il y a souvent des mots que je ne sais pas et même en anglais j'ai des difficultés de comprendre les textes
- Il y a beaucoup de sens implicite et nouveau vocabulaire
- Je pense que parce que je ne suis pas habitué à lire des œuvres littéraires en français et ce type de textes a un sens figuré qui exige une bonne connaissance de la langue et du contexte aussi. Cependant, avec la guidance du professeur, j'ai trouvé plus facile l'accès aux sens des textes.
- A cause des vocabulaires difficiles



- La seule difficulté était de comprendre le texte au niveau linguistique. Il y avait beaucoup de mots nouveaux, de néologismes et de constructions inconnues. Mais après avoir compris le niveau linguistique, il était facile et intéressant d'interpréter le texte.

### ***Lecture et écriture***

Cette section tentera de comprendre et d'analyser le rapport des apprenants à l'écriture.

#### **Question 1 : La lecture vous donne-t-elle envie d'écrire ?**

(11) apprenants ont une envie d'écrire après une activité de lecture

(8) autres estiment que la lecture ne les incite pas forcément à écrire

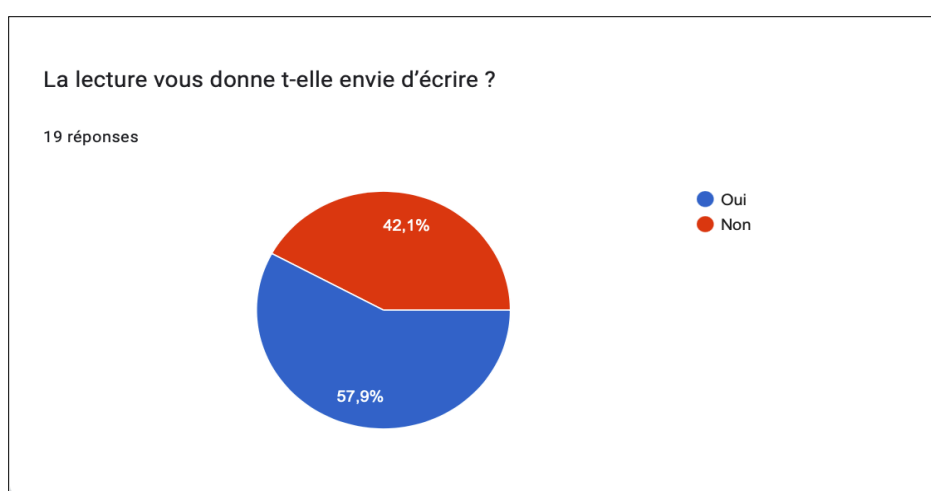


Figure 8 : lecture et écriture

#### **Justification de la question : lire et écrire.**

Lire me stimule, réveille mon imagination (3)

Lire suscite en moi l'envie d'écrire (3)

Lire me fournit des modèles de phrases, des lexiques à apprendre afin de les utiliser dans les écrits (5)

Pouvoir m'exprimer, raconter ma vie (suite à la lecture d'Annie Ernaux) (3)

Écrire établit un dialogue entre les textes et mon texte. (1)

Je n'aime pas écrire, je n'y pense pas (5)

Pour moi les deux activités ne sont pas liées. (1)

Je reprends les réponses formulées par les apprenants sans corrections de langue.

J'ai aimé le devoir quand nous avons dû écrire une aventure pour Candide

Lire réveil mon imagination et me donne des idées pour commencer à écrire.

Je n'en m'intéresse pas

J'aime mieux lire.

Ces derniers temps j'ai lu quelques livres de Annie Ernaux et son écriture sur la mémoire personnelle m'a donné envie d'écrire.

Après avoir lire un bon livre, je veux apprendre d'écrire comme l'auteur

Je peux formuler des phrases selon mes lectures

Je n'aime pas écrire

J'aime pas écrire. Il est une chose plus actif que lire.

Le plaisir de lire donne l'envie de lire plus, mais pas écrire. Ce n'est pas lié pour moi.

C'est fatiguant et je préfère se concentrer sur le sujet de la classe sans inquietant du travail

Pas vraiment mais l'invention du suite d'une histoire semble intéressante

C'est intéressant d'avoir la capacité de m'exprimer en Français

La lecture invite à la réflexion et à établir un sorte de dialogue avec le texte qu'on peut réaliser en rédigeant.

Il faut réutiliser des expressions et des vocabulaires pour mieux les mémoriser

La lecture m'a enrichi d'un nouveau vocabulaire et de nouvelles impressions. Ça m'inspire)

**Question 2 : Essayez-vous d'écrire chez vous ? (12 seulement ont répondu à cette question)**

Oui (6)

Non (2)

parfois (je n'ai pas le temps) (3)

Avant (1)

**Question 3 : Comment vous y prenez-vous ? (Il n'y a eu que 9 réponses)**

- Je n'écris pas (2)
- J'écris un peu et je m'arrête (1)
- J'écris un journal intime ou de voyage (3)
- J'écris à mes amis, (des podcasts) (1)
- J'écris des textes narratifs (1)
- Sous l'inspirations (1)

**Question 4 : Pensez- vous que la lecture des textes littéraires vous apporte une meilleure maîtrise de l'écrit ?**

Oui elle me fournit le lexique (8)

Elle me fournit des modèles de phrases à utiliser (4)

Elle me fait peur car je ne peux pas écrire à la manière d'un écrivain. (4)

**Question 5: Avez-vous participé à des ateliers d'écriture ?**

Oui (7)

non (11)

### Question 6 : Etaient-ils basés sur :

Des réécritures de textes littéraires (2)

Des pastiches reproduire le style de l'auteur) (3)

Imaginer la suite ou le début d'une histoire ou aventure (1)

Basés sur des images, des tableaux d'arts. (2)

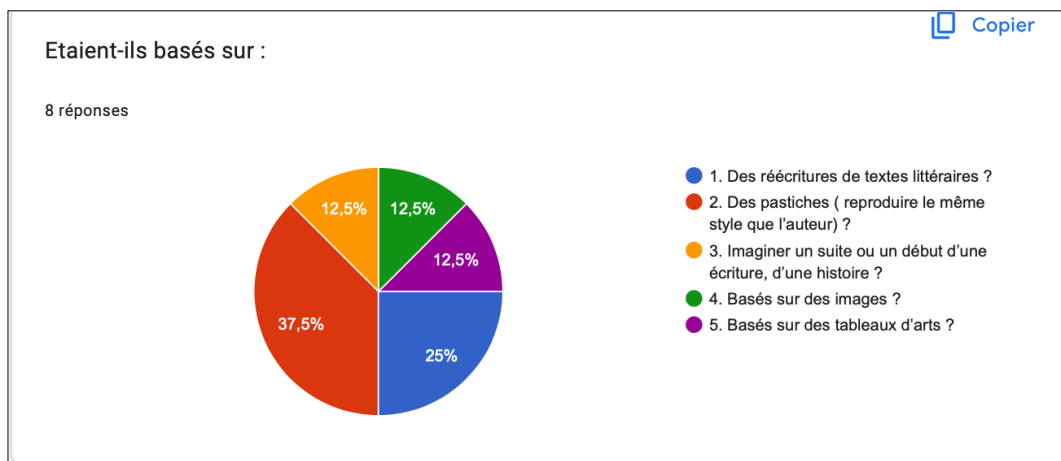


Figure 9 : Répartition des ateliers d'écriture

### Question 7 : Lesquels étaient les plus difficiles pour vous et pourquoi ?

Les textes littéraires parce que je dois penser à une thèse et me pousser

L'écriture basée sur des tableaux d'arts, parce que il y a plein de possibilités.

Trouver le mode pour un mot était difficile pour moi, par exemple futur proche entre futur simple

Certains mots ont l'air faciles. En fait leurs sens sont flous.

La peinture

Il faut un niveau de langue assez haut, comprendre bien la situation du texte, le style de l'auteur, les registres utilisés

La poésie parce-que n'est pas a structuré comme une phrase traditionnelle

Le lexique

À mon avis, le plus difficile est de recréer le style de l'écrivain.

Le dépouillement de mes données m'a permis d'analyser la place qu'a occupée le texte littéraire en classe de FLE, de rendre compte de la démarche adoptée par les enseignantes. L'interprétation de mes résultats seront abordés dans le chapitre suivant.

## **Chapitre 8. Analyse des données**

Dans ce chapitre, je m'attellerai à l'analyse de mes données en m'interrogeant sur le rôle et la place accordée à la littérature en classe de FLE dans un premier temps puis de voir dans quelle mesure le texte peut-il être exploité pour des activités scripturales ou dans des ateliers d'écriture. Je présenterai l'enseignement de la littérature au CUEF dans les différents cours en étant attentive, d'abord aux choix des textes de la part des enseignantes, aux activités proposées pour entrer dans le sens, puis aux médiations qui ont été utilisées ou proposées pour faciliter l'entrée dans le texte et faciliter son interprétation de la part des apprenants.

### **1. L'enseignement de la littérature au CUEF**

Notre questionnement de départ était bien orienté sur l'enseignement de la littérature dans un centre de langue, en l'occurrence le CUEF. Pourquoi enseigner la littérature en classe de FLE ? Pour répondre à cette question, nous étudierons d'abord la posture des enseignantes, puis la motivation des apprenants ayant choisi de suivre des cours de littérature. Dans un deuxième temps, nous verrons si l'objectif d'ouvrir les apprenants à la culture est atteint durant les cours

#### ***Cours de littérature/cours de langue***

La littérature a été souvent « utilisée » pour enseigner la langue, comme nous l'avons longuement souligné. Dans une classe de langue, outre l'exploitation linguistique qui lui a longtemps été réservée, le texte littéraire est un document authentique qui pourra être exploité pour enseigner la civilisation et la culture, mais aussi pour enseigner le fait littéraire en lui-même, l'évolution d'une écriture, la création et l'esthétique qui est le propre du texte littéraire.

#### ***Au niveau des enseignantes***

Texte, Selon Mme E., elle ne dispense pas de cours de grammaire, sauf s'il y a un intérêt pour l'interprétation du texte.

c'est vrai que c'est pas...(hésitation) les points grammaticaux sauf si c'est il y a un intérêt par rapport au texte ...je sais pas s'il y a une anaphore sur une structure particulière ou quelque chose comme ça on va travailler mais ce sera plus du côté des figures de style ou voilà des éléments comme ça mais la grammaire du texte si si elle fait sens dans le texte on va on va aborder ces questions-là. (Annexe n°1, TP2 - H, E)

Donc, pour Mme E., la grammaire et la langue ne sont pas la priorité des cours de littérature. Elle affirme aussi que face aux questions des apprenants elle ne refusera pas d'expliquer une notion de grammaire, par exemple : « si c'est la première fois qu'ils voient le passé simple bah faire un parallèle entre passé composé et passé simple et voir que voilà le fonctionnement est le même mais... », puis elle affirme : « alors la grammaire peu mais si effectivement il y a une problématique particulière... » pour comprendre le texte.

Puis, pour elle, les subtilités de la langue à l'écrit ne se manifestent que dans le texte littéraire.

c'est aussi la langue elle est c'est pas la même en fait la langue orale la langue écrite par exemple à l'utilisation du passé simple c'est une chose qu'on va pas découvrir *autrement dans les textes* et puis après c'est justement à aller travailler sur des subtilités de la langue sur des figures de style des images un travail que permet l'écrit et que ne permet enfin plus difficilement l'oral.  
(Annexe n°1, TP2 - G,)

Pour la question de la littérature en classe de FLE, Mme G. était catégorique : « bah moi je vais répondre oui parce que parce que je trouve que c'est important [...] c'est une valeur pour moi voilà il y a quelque chose de cet ordre-là parce que c'est beau parce que voilà un peu de poésie [...] parce que et après après de toute façon tout est quand même lié voilà aux objectifs du cours » (Annexe n°2, TP2-J). Pour Mme G., dès que l'occasion se présente dans un cours de langue, elle recourt au texte littéraire. « dès que c'est possible dès qu'il y a une place que je peux faire je vais me saisir du texte littéraire dans mes cours de langue » (*Idem*). Elle se saisit de la poésie « pour travailler la prononciation pour travailler le rythme donc je vais plutôt aller vers des textes littéraires et poétiques » (*Idem*), cette dimension est bien mentionnée dans le CECRL, qui évoque l'exploitation du texte littéraire et poétique pour mettre en œuvre les compétences de compréhension et de réception de l'oral en recourant aux « poèmes mis en musique, par exemple » (Fiévet, 2013 : 22).

Enfin, Mme G. conclue sa réplique : « mais oui la littérature elle a toute sa place en français et langue étrangère c'est pas moi qui vais dire le contraire ça c'est clair ».

Pour cette enseignante, la littérature se sert de la langue pour être enseignée et non l'inverse, elle n'enseigne pas la littérature pour enseigner la langue, comme il lui arrive aussi de se saisir du texte littéraire pour enseigner la langue : « j'ai fait parfois des textes littéraires dans des cours de langue » (Annexe n°2, TP2- D)

Lors de mes observations, j'ai pris des notes des cours, et j'y reviendrai plus tard, dans le paragraphe consacré au déroulement du cours sur cette dichotomie « langue/littérature ».

Pour le cours d'« Initiation au texte littéraire » que j'ai assuré, la langue était pour moi le contenant, je ne pouvais pas l'ignorer dans ma pratique du cours. Dans les séquences élaborées, j'ai tenu à ce qu'il y ait des questions de langue lorsque celles-ci aident et participent au sens et à l'interprétation du texte en question, mais je n'ai pas proposé de cours de langue, sauf à la demande des étudiants, comme par exemple dans le cadre du choix entre l'auxiliaire être ou avoir dans les temps composés.

### *Au niveau des apprenants*

Dans mon enquête auprès des étudiants du CUEF, j'ai bien souligné mon questionnement sur la motivation linguistique dans le choix des cours de langue de leur part. Ma question était la suivante : pourquoi apprenez-vous la langue française ? Ils pouvaient choisir plusieurs réponses parmi celles proposées.

Un seul apprenant s'est inscrit pour pouvoir intégrer une universitaire française, deux se sont inscrits pour l'esthétique de la langue « c'est une belle langue ». 16 apprenants se sont inscrits afin de perfectionner, d'approfondir leur connaissance de la langue. Donc il ressort de ce pourcentage, que 70 % des apprenants viennent au CUEF pour un but linguistique en priorité.

Cependant, à la question de leur motivation pour le cours de littérature, les apprenants n'ont pas mentionné de lien entre la langue et la littérature. Trois apprenants affirment s'être inscrits par obligation, et je conclus que peut-être ils s'orientent vers un cursus littéraire à l'université. Onze apprenants se sont inscrits car la littérature traduit et représente la culture française et enfin cinq par amour et passion pour la littérature.

Si au niveau des enseignantes les cours de littérature permettent, de temps en temps, d'expliquer des notions de grammaire ou conjugaison, chez les apprenants, ce n'est aucunement pas la langue qu'ils recherchent dans les cours de littérature.

Comme nous l'avons vu, les chercheurs s'accordent sur la double fonction de la littérature en classe de FLE : « elle permet d'améliorer les compétences communicatives des étudiants et introduire l'étude de la littérature.[...] » (Berthelot, 2011 : 16). « Le texte littéraire peut être utilisé de diverses manières comme source de connaissance autant culturelles que lexicales et grammaticales ». (*Ibidem*)

Si ce n'est pas la langue qui est l'objet de quête des apprenants en classe de littérature au CUEF, que cherchaient-ils alors ?

## 2. La littérature : découverte d'une culture

Les recherches en didactique du FLE ont bien montré la dimension culturelle et interculturelle véhiculée par le texte littéraire. La dimension interculturelle est même vue par le Conseil de l'Europe comme un élément unificateur des pays. Pour Windmüller (2011), l'Europe devrait former les citoyens à développer « l'interculturalisme » :

former à la diversité des pratiques, des idées, des savoirs et des imaginaires interculturels qui ne sont en aucun cas des éléments linguistiques à mettre dans les «boîtes à outils» des manuels de langue. Il est vrai que communiquer ne signifie pas seulement comprendre et savoir utiliser les structures lexicales et grammaticales. Il est également essentiel de comprendre les attitudes, les systèmes de valeurs, les points de vue de ses interlocuteurs en se référant au contexte culturel de ces derniers. (Windmüller, 2011 : 9)

Dans le chapitre sur la diversification linguistique et curriculum le CECRL définit la compétence plurilingue et pluriculturelle comme une « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (CECRL, chapitre 8, p. 129).

Ainsi, l'enseignant comme acteur pédagogique participe à développer cette dimension interculturelle entre les apprenants. En faisant dialoguer les cultures entre les apprenants, il arrive à l'accueillir dans sa culture en l'ouvrant également à celle que véhicule son texte.

Pour comprendre la question de la présence de la littérature en classe de FLE, voici ce que les enseignantes dont j'ai observé la pratique ont répondu : Mme E. affirme que pour elle « le premier intérêt est un intérêt culturel donc les ouvrir à la culture ce qui constitue la culture française » puis c'est vrai que pour elle le texte est d'abord porteur d'une culture. Pour Mme G., « bah moi je vais répondre oui *parce que, parce que* je<sup>36</sup> trouve que c'est important *parce que* c'est une valeur pour moi, voilà il y a quelque chose de cet ordre-la... *parce que* c'est beau *parce que* voilà un peu de poésie[...] *parce que*. » elle ne va pas loin dans la justification du caractère culturel de la littérature comme si pour elle, il s'agit d'une évidence, comme le montre la répétition de *parce que*<sup>37</sup>.

Dans l'élaboration de mon cours, j'ai privilégié la notion de littérature porteuse d'une culture. Pour moi, la littérature traduit la culture française à travers son histoire littéraire et

---

<sup>36</sup> Je mets en italique, les propos que je voudrais souligner pour leur pertinence.

<sup>37</sup> L'enregistrement de l'interview laisse apparaître cette évidence par le ton qu'elle a utilisé comme une (phrase incomplète)

à laquelle il fallait initier l'apprenant. Pour moi, la culture se construit à travers les siècles petit à petit et il était intéressant de la présenter à travers ses grandes figures littéraires. Si je choisis Molière, c'est parce que toute la culture du XVII<sup>e</sup> s'y tisse. Par exemple, Molière fait la satire des médecins car ce métier a occupé une place importante dans la société à cette époque. Ou encore, il est pour moi important de voir que la Révolution française de 1789 a été préparée par les philosophes des Lumières. Je suis partie de l'idée que la culture et la civilisation sont « un ensemble des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques) commun à une société ou un groupe de société » et je rejoins, à ce propos, cette affirmation de Fiévet (2013 : 23).

### *Au niveau des apprenants*

Beacco souligne que, de par son expérience, les apprenants de FLE attendent beaucoup plus l'aspect culturel de la langue que l'aspect linguistique quand ils s'inscrivent aux cours de littérature. « À partir d'une connaissance intuitive des publics des cours de langue, on peut raisonnablement avancer que les perspectives fonctionnelles/communicationnelles de l'enseignement n'ont pas fait disparaître les attentes et les motivations culturelles des apprenants » (Beacco, 2000 : 18).

Pour lui, « l'apprentissage d'une langue étrangère implique mécaniquement la présence de quelques éclairages culturels. Le souhait de s'approprier une langue étrangère ou l'intérêt qui anime les apprenants en classe de langue semble toujours présenter une composante culturelle, même s'il est impossible d'évaluer l'importance à lui donner » (*Ibidem* : 17).

En effet, l'analyse des réponses des apprenants montre que leur première motivation en s'inscrivant aux cours de littérature est dominée par leur désir de connaître et de découvrir la richesse culturelle de la France à partir de ses textes et de sa littérature. Onze apprenants s'inscrivent au cours de littérature car elle représente et traduit la culture française. Cinq apprenants s'inscrivent pour leur passion pour la littérature et seulement trois s'inscrivent pour une autre raison (par obligation). Nous constatons donc la prégnance de la dimension culturelle qui anime leur motivation.

Si la motivation culturelle et civilisationnelle semble être la plus dominante chez les apprenants du CUEF, nous voudrions voir comment cette dimension culturelle est-elle transmise dans les cours observés.



Y a-t-il un obstacle à l'accès à la culture ? Comment les enseignantes passeuses culturelles<sup>38</sup> abordent-elles cet aspect ? Qu'est-ce que la culture au niveau des textes choisis et du déroulement des séquences ?

### **3. Le choix des textes littéraires dans les trois cours observés**

Le choix des textes littéraires peut être décisif pour le bon déroulement des enseignements qui doivent répondre aux objectifs du cours en question. C'est donc l'objectif qui conditionne leur choix. Seulement lorsque l'enseignant a pour objectif d'*introduire l'apprenant à la littérature française*, des milliers de textes se profilent devant lui ! Lequel choisir ?

#### ***Cours DUEF B1 et ateliers d'écriture et lecture créatives***

Nous regroupons ces deux cours pour cette question car ils sont assurés par la même enseignante, Mme E. Comme nous l'avons dit plus haut, les enseignantes élaborent un syllabus dans lequel sont consignés les objectifs généraux et les objectifs spécifiques de chaque cours ou notions. Nous rappelons qu'au CUEF l'enseignant est souverain quant au choix des textes.

Le premier cours, c'est-à-dire le DUEF B1, assuré par Madame E. et même dans le cours intensif, elle a choisi un programme par thématiques. Nous l'avons vu, cette méthode a l'avantage de regrouper un ensemble de textes autour d'un thème. Mme E. souligne l'intérêt des thématiques en ce qu'elles offrent une évolution d'un point de vue sur une question ou un thème à des époques différentes. Cette démarche lui permet aussi de travailler les mutations des genres et l'évolution des écritures :

Par exemple là je reprends le thème de la consommation et bah c'est voir aussi comment cette problématique elle a été traité... dans l'histoire... et donc quel regard on a au 19e siècle, quel regard on a au XX<sup>e</sup> siècle, quel regard au XXI<sup>e</sup> siècle c'est pas forcément les mêmes mais on peut aussi établir un peu justement une évolution de ce regard et voilà ça me paraît une réflexion intéressante pour eux. (Annexe n°1, TP2-1)

Hidden (2013 : 85) a bien souligné que les thématiques peuvent aussi familiariser l'apprenant avec un champ lexical, un thème et un genre. L'enseignante affirme que les textes sont choisis selon des thématiques qui intéressent les apprenants, d'un côté mais pas seulement :

---

38 Voir à ce sujet, Frier, 2016 : 32.

alors il y a différents éléments il y a l'idée [...] de textes qui doivent être connus ou qui me paraissent importants par exemple [...] j'avais travaillé sur les fables c'est du 17e siècle donc c'est pas [...] évident mais la fable est quand-même un texte un peu plus simple entre guillemets et bon Lafontaine c'est quand-même [...] un élément important de notre culture [...] qu'est ce qui a marqué son époque après ça va être aussi pour moi en tout cas une thématique qui peut les toucher les intéresser et qui peut raisonner à différents moments en fait et puis après c'est l'accès du texte qui puisse les interroger et en même temps dont il puisse s'emparer sans que ça soit trop trop complexe quoi. (Annexe n°1, TP2-1)

Pour l'enseignante, les textes sont choisis pour leur célébrité. La célébrité est également un critère de choix des textes pour le FLE, car les apprenants viennent souvent avec des noms d'auteurs qu'ils souhaitent connaître plus mais ce critère, à notre avis, est très relatif. En effet, un enseignant de littérature possède un répertoire d'auteurs plus élaboré qu'un apprenant étranger, et, de ce fait, il aura du mal à décider de ce qui est célèbre ou ne l'est pas pour un étranger.

Pour Mme E., certains textes sont également choisis pour leur capacité à représenter une époque, et elle veille aussi à inscrire ses textes dans une thématique qui les interroge.

### *Cours de DSA*

Mme G. répond à la question des choix :

c'est certainement pas un choix lié à un siècle, à un auteur tout ça en tout cas moi je fonctionne comme ça ça veut pas dire qu'il faut faire comme ça. Ce qui va plutôt m'intéresser c'est aussi d'un point de vue personnel et puis même dans ce cours moi je leur propose une liste qui est complètement personnelle de lecture littéraire plutôt contemporaine et entre guillemets adaptée au français langue étrangère et ce adapté il est connecté à la langue donc ça veut dire que effectivement voilà ...il y a des cours de littérature là j'ai une collègue qui travaille Proust et c'est super les étudiants aiment beaucoup. (Annexe n° 2, TP2- I)

Le choix se fait alors selon plusieurs critères : pour elle, le premier critère est la facilité linguistique des textes « adaptés en français langue étrangère », puis souvent elle privilégie des textes issus de la littérature contemporaine car plus proches des apprenants pour faciliter leur adhésion aux idées et thèmes des textes. L'enseignante souligne que le choix de ses textes est parfois dicté par ses goûts personnels, tout en s'efforçant de ne pas perdre de vue les objectifs du cours à savoir présenter la culture française à travers sa littérature. Enfin, le critère de célébrité n'est pas pertinent pour elle, puisque certains apprenants n'ont pas de culture littéraire initiale.

### ***Cours d'initiation à la littérature française (cours d'été)***

Le choix des textes était guidé par l'objectif général qui est d'initier les apprenants à la culture française à travers sa littérature. J'ai choisi de représenter toutes les périodes en tenant compte des spécificités de chaque thématique et de chaque genre littéraire. En optant pour une perspective diachronique de la littérature, je savais que je serais confrontée à la question de l'opacité des textes littéraires dû à la langue. C'est pour cela que j'ai choisi des réécritures de *Tristan et Iseut* pour la période médiévale et pour *Pantagruel* de Rabelais. J'ai gardé les textes originaux à partir du XVII<sup>ème</sup> siècle. Donc les critères choisis étaient bien orientés vers la représentativité de la culture et des époques ainsi que la lisibilité des textes en question.

#### **4. Déroulement des cours**

Dans ce paragraphe, je me pencherai sur les observations et le déroulement des cours pour comprendre comment le passage se fait-il entre l'enseignante, le texte et l'apprenant.

##### ***Prise en compte de la lecture subjective des apprenants***

La notion du sujet lecteur doit être vraiment prise en considération lors de la planification des cours de littérature en classe de FLE. Cette prise en compte facilite l'accès au sens et permet d'éviter un décrochage des apprenants lors de l'interprétation des textes. Ramero revient sur la notion de lecture comme expérience personnelle et subjective en stimulant « l'activité fictionnalisante des apprenants » (Langlade, 2006 : 163-173 cité par Ramero, 2019 : 745). Cette dernière aboutira à la concrétisation imageante, qui consiste à transformer en image sensorielle ce que l'apprenant lit et c'est ce qui développera son jugement axiologique (*Ibid.*), ces deux *stimuli* sont, à mon sens, le fondement de toute compétence d'interprétation des textes littéraires. Comme le mentionne Ramero en renvoyant aux travaux de Rouxel et Langlade (2004 : 13-14), il est impératif de prendre en compte l'expérience subjective des lecteurs réels et de tous les acteurs pédagogiques. Pour Rouxel, cette prise en compte « s'impose [...] pour redonner du sens à l'enseignement de la littérature [...] l'implication des sujets donne sens à la pratique de la littérature qui est [...] le signe d'appropriation du texte par le lecteur » (*Idem*). L'appropriation du texte est le premier cheminement vers la réception du texte littéraire, surtout quand il s'agit d'apprenants appartenant à des horizons culturels différents.

Pour approcher cette question de l'expérience subjective en tant que lecteur dans les classes observées, j'ai élaboré, comme nous l'avons vu, des questions sur leurs habitudes

de lecteurs, d'abord dans leur langue maternelle, afin de connaître leur réelle expérience de lecteur, puis en français, pour avoir une idée de la compréhension qu'ils peuvent se faire du texte littéraire.

Les réponses recueillies montrent que dix-huit enquêtés déclarent lire et un seul seulement a répondu négativement. Parmi ceux qui déclarent avoir une expérience subjective de lecteur, onze lisent par « passion » ou « par amour » ; deux pour s'évader car pour eux la littérature est une invitation au voyage : « elle ouvre d'autres horizons », « c'est une évasion », affirment-ils. Un seul avoue que la littérature est un apprentissage. Il y a trois apprenants qui n'ont pas précisé de raison et une dernière qui évoque une réalité très particulière : l'absence d'une littérature écrite dans sa langue maternelle, le kurde.

Nous constatons alors qu'en général ceux qui se sont inscrits au cours de littérature ont déjà une expérience subjective de lecteur dans leur langue maternelle. Cette aptitude devrait, en principe, faciliter l'accès au sens dans la langue étrangère.

Pour leur expérience face aux littératures française et francophone, les enquêtés ont manifesté leur manque d'expérience de lecteur en langue étrangère. Sur les dix-neuf, huit disent ne pas lire en français, et onze ont répondu « qu'ils ont commencé à lire en français » ou qu'« ils ont acheté des livres en français », avec l'intention de commencer à lire bientôt.

Il est important de souligner que les apprenants ont une expérience de lecture littéraire pour la majorité comme nous l'avons déjà mentionné au chapitre sur le recueil des données.

Les réponses recueillies montrent que ce sont des lecteurs expérimentés dans leurs langues maternelles ainsi que par la diversité des thèmes et genres littéraires qui dominent. Cette expérience subjective de lecteur leur permet-elle de transférer leurs compétences de compréhension, d'analyse, et d'interprétation en langue étrangère ? Sont-ils capables, de par leur expérience de lecteurs, de débattre, de comprendre les enjeux esthétiques d'un texte, de comprendre et saisir les éléments culturels sous-jacents ?

### ***Prise en compte du niveau des apprenants par les enseignantes***

Malgré le nombre limité des apprenants dans les groupes observés, il était difficile pour les deux enseignantes de connaître l'expérience littéraire de chacun. Dans les entretiens menés avec Mme E. et Mme G., j'ai demandé si les apprenants étaient de grands lecteurs. Mme G. répond que « tout est possible tout est possible » ce qui veut dire que la question n'est pas tranchée ou qu'elle n'a peut-être pas songé à la demander. Elle se

penche également sur l'objectif atteint à la fin du cours, à savoir donner envie de lire, pour conclure que : « certains me disent grâce à vous j'ai eu enfin grâce à ce cours et bien ça m'a donné envie de lire donc ça présupposait qu'ils n'avaient jamais beaucoup lu ». Cette supposition montre que l'enseignante ne s'appuie pas sur l'expérience antérieure de lecture des apprenants. Rappelons que ce cours peut regrouper des natifs et des étrangers, ce qui peut présenter des hétérogénéités flagrantes à gérer (linguistiques ou même relatives à leur expérience littéraire). D'ailleurs, elle ne fait pas de différence entre leur expérience de lecteurs : « ou que en tout cas voilà c'était (la lecture) pas leur truc et français ou étrangers ».

Mme E. a tenté « quelque fois » d'évaluer le niveau des apprenants en littérature et leur expérience de lecteur et elle avoue avoir été déçue :

non pas du tout, mais par contre ce que je fais par exemple là sur le cours de littérature maintenant le cours général de l'DUEF que j'assure, je fais un premier sondage en fait sur le premier cours pour voir [...] définir leur profil de lecteur et c'est vrai que les deux fois où j'ai pu faire, non même trois, parce qu'un autre cours d'été je l'ai fait aussi, on rigole toujours en fait [...] enfin très souvent le profil de lecteur, il est quand-même assez décevant, c'est-à-dire qu'il y a peu de, même parmi des étudiants qui ont choisi littérature, il y en a peu qui lisent vraiment » (Annexe n°2, TP2- D)

Le constat de Mme E. est contraire à notre recueil des réponses des apprenants. Même en précisant avec ma question « Même dans leur langue maternelle? » (Annexe n°2, TP2- Enq), elle confirme « oui oui parce que mes questions portent [...] leur pratique et non c'est souvent quand-même pas des grands lecteurs mais je pense par contre que le dernier cours, alors j'ai plus en tête mais ils ne sont pas très nombreux et là c'est vraiment des gens qui sont des lecteurs manifestement » (Annexe n° 2, TP2- D).

Pour le cours d'été, comme c'était ma première expérience au CUEF, j'étais très *curieuse* de connaître leurs habitudes de lecteurs. Cette question était fondamentale pour moi afin de préparer mes textes et mes séquences. Je voulais surtout savoir à quel public je serais confrontée.

J'ai procédé tout simplement à un questionnaire oral lors de la première séance, avant de leur présenter le programme. Outre leur expérience de lecteurs, je voulais aussi savoir s'ils venaient de filières littéraires ou scientifiques pour voir quels outils littéraires, quelles lectures je pourrais envisager avec eux et surtout pour avoir une idée des compétences d'interprétation et d'analyses littéraires qu'ils seraient capables de mobiliser. Pour ma part,

les étudiants ont tous été des lecteurs dans leurs langues maternelles exceptés deux qui ont affirmé ne pas lire, pour une des deux, elle travaille beaucoup pour payer ses études<sup>39</sup>. Une autre ne lit pas car c'est difficile et elle n'aime pas la difficulté<sup>40</sup>.

Voilà donc l'expérience littéraire de mes onze apprenants. Ce déblayage en début du cours m'a permis d'orienter le choix de mes textes.

---

39 Cette apprenante dont je parle n'a pas rempli de questionnaire donc je ne peux pas prendre son propos oral, pour les besoins de mon étude.

40 Cette apprenante a rempli le questionnaire, donc son avis était déjà pris en compte dans mes analyses.

## Chapitre 9. Conception des cours et entrée dans le texte

Il est très important de préparer l'entrée dans le texte pour des apprenants étrangers. Les deux enseignantes ont insisté lors des entretiens sur l'importance de créer ce qu'elles appellent un horizon d'attente. Frier parle de l'enseignant qu'elle qualifie de « passeur culturel » ou de médiateur qui « guide, accompagne, montre la voie, s'efface progressivement pour laisser la place à celui qui, peu à peu, conquiert son autonomie » (Frier, 2016 :32).

Mme G. insiste dans son cours de didactique du texte littéraire en FLE (DSA) sur l'implicite culturel qu'il faut expliciter dans chaque texte : « c'est aussi à préparer désamorcer un implicite culturel cet implicite culturel ne va évidemment pas forcément être implicite pour quelqu'un qui vient de la culture maternelle » (Annexe n°2, TP2-E). Pour elle, pour didactiser un texte littéraire, il faut créer des conditions favorables à sa réception en commençant par des activités ludiques de pré-lecture afin de lever les difficultés lexicales<sup>41</sup>.

### 1. Préparer l'horizon d'attente pour faciliter la compréhension

Afin de rendre les textes compréhensibles et accessibles, les supports utilisés sont didactisés, imprimés parfois en folio, ou au format A3. Ceci offre l'avantage d'avoir toutes les activités réunies dans un même support et de bonne qualité.

La mise en page, l'impression en couleur, le choix varié des documents accompagnant le texte littéraire, leur disposition, associés à des supports Tice et multimédias comme des séquences de films, des tableaux de peinture, des affiches publicitaires sous forme de diapositives ou de séquences YouTube qu'elles affichaient au fur et à mesure du déroulement de la séquence, tous ces supports périphériques participent à la création d'un horizon d'attente en suggérant des sens facilitant l'accès aux textes.

Comme je l'ai déjà mentionné pour le cours de DUEF, Mme E. a choisi de répartir son programme en quatre thématiques avec quatre textes à chaque fois. Afin de comprendre comment elle prépare la réception du texte littéraire, je prendrai quelques exemples des supports qui ont été utilisés.

---

<sup>41</sup>Ce sont les objectifs de la didactisation du texte littéraire en FLE, document que l'enseignante Mme G. a remis dans le cadre du cours de DSA.

## La contextualisation du texte

La question de la contextualisation du texte et de la préparation de la pré-lecture a été bien soulignée par Mme G. Pour elle, la méthode qu'elle met en place est de préparer la lecture du texte par des activités ludiques, orales, ou par des documents visuels :

c'est aussi de pouvoir hors texte [...] d'être dans ce qu'on appelle des activités [...] orales plutôt ludiques de mise en route [...] il y a forcément cette étape préliminaire de préparer le texte surtout avant de distribuer le texte à lire et là on est plutôt [...] sur des activités dites préliminaires dites de pré-lectures et c'est plutôt à l'oral et [...] d'essayer de mettre en place une dynamique plutôt ludique donc à prendre à partir d'exemples [...] ça peut être aussi juste un remue-méninge en début de cours sur certains mots aussi ça peut être à partir d'un support visuel. (Annexe n° 2, TP2- H)

Mme E. aussi affirme que pour elle le plus important c'est de préparer le texte par des documents qui expliqueraient le contexte et guideraient l'apprenant :

très souvent je vais utiliser un soit un tableau soit un extrait de film, c'est très souvent l'image. En fait, il va me servir d'entrée parce que je trouve que l'image elle construit un horizon d'attente et du coup ça permet de mettre en place soit une ambiance, soit une localisation. (Annexe n° 1, TP2- F)

Le premier extrait que j'analyse ici est sous la thématique de la consommation dans le cours de DUEF avec un premier texte de Zola, tiré du roman *Au bonheur des dames*, publié en 1883.

The figure displays two screenshots of a presentation slide. The left screenshot is a red-themed slide with the title "La fièvre de consommer - Au bonheur des dames" and a "Présentation" section. The right screenshot is a white-themed slide with a "Lexique" section containing multiple-choice questions and a "Comprendre" section with open-ended questions. Both slides include small images of department store interiors and elevators.

**Présentation**  
Bref : <http://expositions.bnf.fr/sala/bonheur/>  
<https://www.louvre.fr/vidéo/au-bonheur-des-dames-d-emile-zola>  
"Grands Magasins du Louvre", le hall Marengo. BNF. Estampes.  
L'action se passe à Paris, sous le second Empire (1852-1870), période à laquelle apparaissent les grands magasins. Octave Mouret est directeur du magasin Au Bonheur des Dames, qu'il ne cesse d'agrandir, au détriment des petites boutiques.

1. Mouret avait l'unique passion de vaincre la femme. Il la voulait reine dans sa maison, il lui avait bâti ce temple, pour l'y tenir à sa merci. C'était toute sa tactique, la grisier d'attentions galantes et trafiquer de ses desirs, exploiter sa fièvre. Aussi, nuit et jour, se creusait-il la tête, à la recherche de trouvailles nouvelles. Déjà, voulant éviter la fatigue des étages aux dames délicates, il avait fait installer deux ascenseurs, capitonés de velours. Puis, il venait d'ouvrir un buffet, où l'on donnait gratuitement des sirops et des biscuits, et un salon de lecture, une galerie monumentale, décorée avec un luxe trop riche, dans laquelle il risquait même des expositions de tableaux. Mais son idée la plus profonde était, chez la femme sans coquetterie, de conquérir la mère par l'enfant ; il ne perdait aucune force, spéculait sur tous les sentiments, créait des rayons pour petits garçons et fillettes, arrêtait les mamans au passage, en offrant aux bébés des images et des ballons. Un trait de génie que cette prime des ballons, distribuée à chaque acheteuse, des ballons rouges, à la fine peau de caoutchouc, portant en grosses lettres le nom du magasin, et qui, tenus au bout d'un fil, voyageant en l'air, promenaient par les rues une réclame vivante !

Emile Zola, *Au Bonheur des Dames*, 1883.

**Lexique**  
1. Associez l'image au mot ou groupe nominal qui lui correspond :  
Un temple  
Des ascenseurs capitonés  
Un buffet où l'on donnait gratuitement des sirops  
Un salon de lecture  
Une galerie monumentale

A votre avis, pourquoi avoir choisi le terme « temple » pour parler du magasin ? Quel autre terme est utilisé ?

2. Formation de mots  
Trouvailles : quel verbe reconnaissez-vous dans ce nom ? Proposez une définition.

3. Comprendre avec le contexte  
a. De quel « rayon » est-il question dans le texte ? Entourez la bonne réponse :  
éléments de la roue d'un vélo – ensemble d'étagères réservées à un type de produits – lumière projetée par le soleil  
b. Quel point commun retrouve-t-on dans ces 3 définitions ?  
c. « une réclame vivante » l. 15. Proposez un synonyme du mot « réclame ».

4. Lexique de la conquête : barrez l'intrus  
conquérir – vaincre – dormir – tenir à sa merci – la tactique

**Comprendre**  
1. Quel est l'objectif de Mouret, le directeur du magasin ?  
2. Quelles actions Mouret met-il en place pour attirer la clientèle féminine ? Faites la liste de ces actions :  
-  
-  
-

Figure 10 : Capture d'écran de la séquence de Mme E. La fièvre de consommer



Avant de lire l'extrait, l'apprenant a devant lui un folio avec des documents qui tournent autour de la consommation : le texte est précédé de trois éléments déclencheurs : après le titre de l'œuvre, l'enseignante a mis un document iconographique, une affiche de l'exposition, du Grands Magasins du Louvre, le hall Marengo.BNF, Estampes, avec le lien vers l'image de la BNF. Puis, dans ce corpus, figure un deuxième document vidéo de France télévision qui présente un résumé de l'œuvre réalisé par une enseignante et présenté face caméra dans une courte présentation décontractée. Enfin, on voit un troisième document, c'est-à-dire un chapeau qui introduit et résume l'action centrale du roman et précise le contexte de l'histoire. Avec toutes ces précautions prises pour créer l'horizon d'attente, l'enseignante est-elle parvenue à préparer la lecture du texte ?

Le texte est suffisamment court (quinze lignes) et facile à lire. Cependant, le texte de Zola n'est pas facile à comprendre car le rythme du texte est rapide, les phrases sont complexes, les sujets abordés très variés. Par exemple, le texte parle de magasin de vêtements pour dames, mais Zola parle aussi d'enfants, de fillettes, de ballons, d'ascenseurs, de sirop, d'expositions... Le lecteur peut se perdre facilement.

Dans la même thématique, (Voir en annexe n°3 la séquence sur la consommation) et contrairement au texte de Zola, Mme E. n'a pas accompagné le texte de Beigbeder, *99 F* par des documents proposés avant la lecture. Ce choix peut se comprendre par la thématique commune aux deux textes. En effet, toute la séquence, (sur la consommation) a déjà introduit le lecteur dans la thématique. En revanche, elle a prolongé la réception du texte en renvoyant l'apprenant à deux documents : une analyse d'une image de la bande d'annonce du film qui a été adapté du roman<sup>42</sup>, ainsi que la bande d'annonce, elle-même présente sur YouTube.

Un autre exemple de la dernière séquence : « mets et mots » assuré par Mme G<sup>43</sup>.

L'entrée en texte pour *Fade* de Sekiguchi est ici différente puisque l'enseignante a favorisé une mise en route orale sur le thème des plats des pays de chaque apprenant. Elle avait demandé aux apprenants de réfléchir sur leurs plats préférés, en amont.

Cette mise en route a permis à tous les apprenants de participer à la discussion et a stimulé leur production orale. Elle leur a demandé de définir la notion du « fade ». Il ne s'agit pas de trouver le sens du mot, ce n'est pas une question de lexique mais plutôt de goût personnel, de préférence. Les apprenants étaient interrogés dans leur subjectivité, ce qui

---

<sup>42</sup> *99 F*, film de Jan Kounen avec Jean Dujardin, 2007.

<sup>43</sup> Mme G. partage le cours de DUEF avec Mme E et une troisième enseignante. Chacune assure une thématique du cours.

n'a pas abouti à aucun jugement ou évaluation axiologique. L'enseignante a ensuite récolté toutes les réponses et les a écrites au tableau.

Cette activité les a poussés à défendre leur goût face à des apprenants qui ne partageaient pas le même goût. Chaque apprenant a été appelé à justifier, débattre, chercher les mots, faire référence à une culture non partagée, exprimer ses préférences pour les mets et ses aversions culinaires, aimer et détester des mets. Ce cours a bien confirmé que si les goûts ne se discutent pas dans la vie courante comme le dit le dicton, ils le sont fortement dans une classe de FLE.

La discussion a tourné aussi autour des rituels ou traditions liés aux repas. Au-delà de la stimulation linguistique, le cours a permis à tous les acteurs pédagogiques présents (apprenants venus de pays différents, l'enseignante et moi-même) de favoriser des échanges interculturels très enrichissants autour de la thématique de la nourriture (en particulier des mets et de plats du monde).

Après cette entrée orale dans le sujet au cœur du texte littéraire, il y a eu l'exploitation pédagogique du texte.

Je regrouperai ici l'ensemble de mes observations des pratiques pédagogiques autour des textes proposés.

Pour préparer le texte de Delorme<sup>44</sup>, l'enseignante l'a précédée d'un court métrage en lien avec le texte. La vidéo a également été suivie de 13 questions. Cette séquence était plus difficile à la compréhension des apprenants pour plusieurs raisons : d'abord le court métrage, n'est pas fidèle au texte. Les apprenants sont restés accrochés au sens véhiculé par le film que sur le texte lui-même. Puis au niveau des interprétations culturelles, les apprenants ont trouvé le texte très difficile.

Si on revient à l'interprétation du texte, en tant qu'étudiante du Master FLES, le texte renferme plusieurs indicateurs socioculturels français qui ne sont pas à la portée de tout le monde. Par exemple, le sigle P.M.U<sup>45</sup> ou certains noms de gâteaux (ex. un paris-brest, une religieuse) sont des mots incompréhensibles pour les apprenants qui ne sont pas français. Le texte évoque l'achat d'une boîte de gâteau dans une pâtisserie, avec beaucoup de détails sur cet objet, comme par exemple le ruban ou d'autres détails qui déstabilisent tout lecteur étranger. Autour de la journée de dimanche, présentée dans cet extrait, se déploie toute une isotopie religieuse à peine perceptible pour des asiatiques, ou par des citoyens de pays non

---

<sup>44</sup> Delerm, P. (1997). *La première gorgée de bière et autres plaisir minuscules*, Gallimard.

<sup>45</sup> Bureau-tabac où on vend aussi des tickets de loterie,

chrétiens. Pensons aux mots et expressions « messe », « encensoir », « religieuse au café » (difficile de savoir que c'est un gâteau). Enfin, la fin du texte n'offre pas de clôture sémantique, l'apprenant ne perçoit pas la visée du texte. Quel est le but de ce texte ? Que cherche-t-on à nous dire, il n'y a pas d'histoire racontée mais un instant isolé de la vie quotidienne.

Personnellement, j'ai trouvé le texte incompréhensible, très difficile, impossible à saisir sans la médiation des documents annexes, comme le choix judicieux que Mme G. a fait en intégrant le court métrage à la lecture. Toutefois, ce document peut prêter à confusion puisqu'il s'éloigne du sens du texte, mais il reste un secours inestimable pour la lecture et l'interprétation du texte. À ce propos, d'ailleurs, elle affirme que les textes génèrent :

une appréhension ça va être difficile donc je vais pas lire de la littérature parce que j'ai pas le niveau [...] ce cours-là a aussi permis de désamorcer certains préjugés et de se rendre compte qu'effectivement il y a des textes qui s'ils sont bien préparés si la lecture est bien guidée et si le questionnaire est adapté au niveau et aux objectifs visés ça peut être tout à fait un cours aussi intéressant en langue. (Annexe n°2, TP2- G)

Lors des entretiens, les enseignantes ont été conscientes des difficultés de l'accès aux textes, elles ont insisté sur la nécessité de recourir à la médiation par des documents périphériques. Les deux enseignantes ont une vision commune par rapport aux choix des textes par thématique. Il n'était pas question pour elles de commencer par la vie de l'auteur, ou par le contexte de l'œuvre, ou par le mouvement littéraire. Ayant puisé dans le répertoire d'œuvres contemporaines, francophones ou du moins du XX<sup>ème</sup> siècle, il n'y avait pas d'utilité à présenter les mouvements littéraires auxquels ils appartenaient. En effet, si Ponge, Sartre, Daudet peuvent être classés, ce n'est pas le cas de Sekiguchi, Sternberg ou Gavalda. Pour Mme G.

tout ce qui va être effectivement [...] travail sur l'auteur travail sur le genre tout ça moi je le fais pas trop [...] parce que après c'est quelque chose je leur dis c'est impossible mais c'est un plus loin possible mais pour l'enseignant ça peut être aussi très dangereux de mettre ça en place en classe consacrer toute son heure à dériver là-dedans alors que pour moi c'est plutôt du travail personnel inviter les étudiants à consulter sur internet ou autre la vie de l'auteur tout ça préparer le terrain comme ça pourquoi pas mais c'est plutôt en travail maison ça du travail personnel c'est pas l'activité de mise en route qu'il faut animer en classe. (Annexe n°2TP2- H)

En somme, Mme G. ne privilégie pas du tout la contextualisation par la vie de l'auteur car ceci peut être un piège, une perte de temps, au lieu de consacrer ce temps à la confrontation de l'apprenant avec le texte. Il s'agit d'un point de vue que je ne partage pas puisque

certaines textes sont vraiment ancrés dans un espace, un lieu et une époque qui leur confèrent une signification. Pour lire *Le Malade imaginaire*, le lecteur doit comprendre la réputation qu'ont les médecins à l'époque de Louis XIV.

L'idée de proposer les textes d'écrivains contemporains n'est pas toujours synonyme de textes faciles sous prétexte qu'ils sont proches du contexte temporel des apprenants. C'est également à ce problème du texte contemporain que je me suis confrontée dans mon cours. En effet, contrairement aux deux enseignantes, j'ai opté pour une perspective diachronique de la littérature française. Comme je l'ai mentionné dans le chapitre présentant le contexte de ma recherche, mon idée était de donner un aperçu de la culture française à travers sa littérature. J'ai choisi de travailler sur *Tristan et Iseut* pour la littérature médiévale ce qui était un grand défi pour moi après avoir constaté dans les cours observés qu'il était souvent question de littérature contemporaine.

Pour préparer mon cours, j'ai d'abord choisi une réécriture de la légende de Béroul (qui est en ancien français, donc inaccessible pour les apprenants). Pour faciliter l'entrée dans la lecture, j'ai préparé un document sur Padlet sur la légende elle-même. Puis, j'ai proposé des versions d'histoires d'amours impossibles issues d'autres littératures, en particulier celles issues de la culture de certains apprenants. C'était une manière pour moi de faciliter leur entrée dans le texte. J'ai également préparé une frise historique pour situer le texte dans la période médiévale afin qu'ils comprennent les valeurs de la chevalerie, de l'obéissance et de la fidélité au roi. Pour moi, la période médiévale est très éloignée dans le temps et sa compréhension peut être difficile pour les apprenants. C'est pour cette raison que j'ai pris toutes les précautions nécessaires afin d'assurer une médiation qui soit la plus complète possible.

La séance s'est déroulée sans aucun souci de compréhension ; le texte était fluide, adapté à leur niveau, et présentant très peu de mots difficiles ou incompréhensibles. Voici le texte choisi

**La littérature médiévale**  
**L'amour courtois: Tristan et Iseut**  
**Légende de Béroul composée au XII siècle.**

Découverte de la littérature médiévale  
Thématique: littérature courtoise, l'honneur de la chevalerie, la fidélité au roi, la raison et l'amour.  
Texte adapté de la légende de Tristan et Iseut

**Tristan et Iseut**

( version lue sur TV5)

Le regard perdu sur l'océan, Tristan repense aux **combats** qu'il a menés en Irlande pour ramener Iseult la blonde à son oncle, le roi Marc de Cornouailles. Le claquement des vagues contre la coque du bateau masque le bruit des pas de la jeune fille, derrière lui :

- Sire, je ne vous ai pas encore remercié d'avoir délivré l'Irlande du terrible **dragon** qui terrorisait ses habitants.

- **Damoiselle**, c'était un **honneur** de le faire. Si j'avais **échoué**, votre père le roi d'Irlande n'aurait pas accepté de donner votre main à mon oncle, le roi Marc... Mais vous êtes bien pâle... Tristan remarque alors une carafe contenant un **breuvage**. Il en verse dans une coupe pour Iseult. Elle en boit quelques gorgées avant de la tendre à Tristan, qui la vide d'un trait. **Leurs regards se croisent et leurs cœurs battent soudain** à l'unisson.

Brangien, la servante d'Iseult, observe la scène et murmure, catastrophée :

- Malheur, ils ont bu le **philtre d'amour** que la mère d'Iseult m'a confié pour sa fille et le roi Marc. Il est trop tard, pendant trois ans, rien ne pourra les séparer !

Le bateau accoste en Cornouailles. Tristan et Iseult **ont le cœur déchiré** à l'idée de se quitter, mais le jeune chevalier **refuse de trahir** son oncle et la princesse **doit respecter** ses obligations. Le mariage royal est donc célébré dans le faste.

Pourtant, aucune volonté ne peut affaiblir l'amour qui unit Tristan et Iseult. Ils se voient en cachette, jusqu'au jour où l'un des barons du roi, le nain Frocin, réussit à les piéger.

Le roi est furieux : « Vous avez commis la pire des trahisons ! Vous brûlerez sur le bûcher ! » **Tristan refuse de laisser mourir la belle Iseult**. Il parvient à s'enfuir avec elle dans la forêt.

- Iseult, nous n'avons nul endroit où vivre. Nous nous cacherons ici. - Si je suis près de vous, sire, le reste m'importe peu.

Cette vie dans la forêt dure deux ans. Jusqu'au jour où le roi retrouve leurs traces et les surprend dans leur sommeil, **Légende de Béroul composée au XII siècle.**

- Aurais-je été manipulé par Frocin ? se questionne le roi. Cette épée qui les sépare n'est-elle pas signe de chasteté ?

En proie au doute, le roi renonce à sa vengeance. Il remplace l'épée de Tristan par la sienne et glisse son anneau au doigt d'Iseult avant de quitter silencieusement les lieux. Au réveil, le couple comprend

que le roi leur a pardonné.

- Douce Iseult, voilà trop longtemps que je vous fais vivre dans des conditions indignes de vous, murmure Tristan. Retrouvez le roi et vivez heureuse.

**La magie du philtre s'est estompée.** Tristan et Iseult s'aiment sincèrement, mais la raison l'emporte maintenant sur la passion. Non sans douleur, Iseult rejoint le roi et Tristan s'exile en Bretagne. Pour oublier sa peine, il livre plusieurs batailles pour le Duc Hoël. Il épouse même sa fille, Iseult aux mains blanches, qu'il ne peut aimer.

Par malheur, il revient un jour blessé par un pieu empoisonné. Dans un souffle, il s'adresse à l'un de ses plus fidèles amis, devant sa femme :

- Seule Iseult la blonde possède les connaissances pour me guérir. Va la chercher. Si elle accepte de venir, tu hisseras une voile blanche au navire. Si elle refuse, hisse une voile noire. Au chevet de son époux, Iseult aux mains blanches aperçoit finalement le navire au loin, une voile blanche hissée sur le mât.

- Le navire arrive enfin ? demande Tristan.

- Oui, sire.

- Quelle est la couleur de sa voile ?

- ... Noire, répond-elle avec amertume.

- Se croyant abandonné, **Tristan se laisse mourir.** Lorsqu'Iseult la blonde franchit la porte, il est trop tard. **Elle meurt de chagrin sur le corps de son amant.**

- Le roi Marc, dans un acte de bonté, **fait enterrer le couple, l'un près de l'autre. Une ronce relie à tout jamais leurs tombeaux.**

Auteure : Aurélie Garnier, [TV5.ca](http://TV5.ca)

## I. Compréhension du texte.

1. Reliez les images à la définition qui convient



■ La mort des amants



■ Le philtre d'amour



■ La chasteté des amants

Figure 11 : Texte de *Tristan et Iseult* de Bérout

Même s'il apparaît long, il a été facile à lire, grâce à des paragraphes courts qui peuvent rassurer le lecteur étranger.

Quant au texte contemporain, j'ai choisi de travailler sur *La femme gelée*, d'Annie Ernaux. J'ai choisi cet extrait pour deux raisons : d'abord, cette auteure représente, selon moi, parfaitement la littérature française et la France, avec le prix Nobel qui vient de lui être décerné en 2022 ; puis, j'ai voulu présenter une femme auteure dans un groupe où il y avait juste un garçon sur onze apprenants.

J'ai préparé sommairement l'entrée dans le texte, présentant la vie de l'auteure, le prix Nobel, puis nous avons émis des hypothèses de sens à partir du titre. Le texte en question était facile à lire, je le connais très bien et il représente vraiment les interrogations féministes qui est une thématique intéressante, actuelle, connue ce qui facilite sa compréhension en classe de littérature ou en classe de FLE.

L'écueil auquel j'étais confrontée était d'abord la longueur du texte. Il était sur deux pages, sans trop de dialogues. Comparé au poème « Demain dès l'aube » de Hugo, ou à certains extraits de *Candide*, *La femme gelée* paraissait interminable pour les apprenants. La deuxième difficulté était le registre familier comme la présence de phrases courtes, coupées, tranchées. La syntaxe de *La femme gelée* est déroutante et n'obéit pas aux règles grammaticales du français standard. « Elle a démarré la différence. Moi » Cette phrase tirée du texte d'Annie Ernaux constitue une entorse aux règles syntaxiques de base. Le lexique utilisé est très simple, mais les choses, les idées, les pensées de la narratrice sont transmises implicitement. Il y avait beaucoup d'allusions et d'implicites culturels sur les études en France, les concours d'enseignement. Le texte est également basé sur un ton ironique imperceptible pour un apprenant étranger. Certes, l'écriture de l'auteure suit le flux de conscience de la narratrice comme c'est souvent le cas dans le Nouveau Roman, cependant, il était impossible aux apprenants de comprendre l'essence du texte sans mon explication.

Voici le texte en question :

## Annie Ernaux, *La femme gelée*, 1981.

### Objectifs :

- Découvrir une auteure contemporaine
- Identifier les caractéristiques de l'écriture moderne

Annie Ernaux (1940 )



Annie Ernaux, née en 1940, auteure de nombreux romans autobiographiques, dont *La femme gelée* dans lequel elle évoque son éducation à contre-courant de ce qu'imposaient les normes de l'époque : le père qui travaille et la mère au foyer qui s'occupe de sa maison et de l'éducation de ses enfants. Le personnage principal sera vite dépassée par la pression de la société une fois mariée. Annie Ernaux incarne la lutte féminine des années 80-90. Elle obtient le prix Nobel de la littérature en 1992.

Un mois, trois mois que nous sommes mariés, nous retournons à la fac, je donne des cours de latin. Le soir descend plus tôt, on travaille ensemble dans la grande salle. Comme nous sommes sérieux et fragiles, l'image attendrissante du jeune couple moderno-intellectuel. Qui pourrait encore m'attendrir si je me laissais faire, si je ne voulais pas chercher comment on s'enlise<sup>1</sup>, doucement. En y consentant lâchement. D'accord je travaille La Bruyère ou Verlaine dans la même pièce que lui, à deux mètres l'un de l'autre. La cocotte-minute, cadeau de mariage si utile vous verrez, chantonne sur le gaz. Unis, pareils. Sonnerie stridente <sup>2</sup> du compte-minutes, autre cadeau. Finie la ressemblance. L'un des deux se lève, arrête la flamme sous la cocotte, attend que la toupie folle ralentisse, ouvre la cocotte, passe le potage et revient à ses bouquins en se demandant où il en était resté. Moi. Elle avait démarré, la différence. Par la dînette. Le restau universitaire fermait l'été. Midi et soir je suis seule devant les casseroles. Je ne savais pas plus que lui préparer un repas, juste les escalopes panées, la mousse au chocolat, de l'extra, pas du courant. Aucun passé d'aide-culinaire dans les jupes de maman ni l'un ni l'autre. Pourquoi de nous deux suis-je la seule à me plonger dans un livre de cuisine, à éplucher des carottes, laver la vaisselle en récompense du dîner, pendant qu'il bossera son droit constitutionnel. Au nom de quelle supériorité. Je revoyais mon père dans la cuisine. Il se marre, « non mais tu m'imagines avec un tablier peut-être ! Le genre de ton père, pas le mien ! ». Je suis humiliée. Mes parents, l'aberration<sup>3</sup>, le couple bouffon. Non je n'en ai pas vu beaucoup d'hommes peler des patates. Mon modèle à moi n'est pas le bon, il me le fait sentir. [...]

Je n'ai pas regimbé<sup>4</sup>, hurlé ou annoncé froidement, aujourd'hui c'est ton tour, je travaille La Bruyère. Seulement des allusions, des remarques acides, l'écume<sup>5</sup> d'un ressentiment mal éclairci. Et plus rien, je ne veux pas être une emmerdeuse, est-ce que c'est vraiment important, tout faire capoter<sup>6</sup>, le rire,

<sup>1</sup> S'enfoncer.

<sup>2</sup> Son aigu, perçant.

<sup>3</sup> Grave erreur de jugement, folie.

<sup>4</sup> Résister, protester.

<sup>5</sup> Au sens figuré: ce qui reste de quelque chose, ramassis, lie de quelque chose.

<sup>6</sup> Faire sauter



l'entente, pour des histoires de patates à éplucher, ces bagatelles<sup>7</sup> relèvent-elles du problème de la liberté, je me suis mise à en douter. Pire, j'ai pensé que j'étais plus malhabile<sup>8</sup> qu'une autre, une flemmarde<sup>9</sup> en plus, qui regrettait le temps où elle se fourrait les pieds sous la table, une intellectuelle paumée incapable de casser un oeuf proprement. Il fallait changer. À la fac, en octobre, j'essaie de savoir comment elles font les filles mariées, celles qui, même, ont un enfant. Quelle pudeur, quel mystère, « pas commode » elles disent seulement, mais avec un air de fierté, comme si c'était glorieux d'être submergée d'occupations. La plénitude des femmes mariées. Plus le temps de s'interroger, couper stupidement les cheveux en quatre, le réel c'est ça, un homme, et qui bouffe, pas deux yaourts et un thé, il ne s'agit pas d'être une braque. Alors, jour après jour, de petits pois cramés en quiche trop salée, sans joie, je me suis efforcée d'être la nourricière, sans me plaindre.

« Tu sais, je préfère manger à la maison plutôt qu'au restau U, c'est bien meilleur ! » Sincère, et il croyait me faire un plaisir fou. Moi je me sentais couler. Version anglaise, purée, philosophie de l'histoire, vite le supermarché va fermer, les études par petits bouts c'est distrayant mais ça tourne peu à peu aux arts d'agrément. J'ai terminé avec peine et sans goût un mémoire sur le surréalisme que j'avais choisi l'année d'avant avec enthousiasme. Pas eu le temps de rendre un seul devoir au premier trimestre, je n'aurai certainement pas le capes, trop difficile. Mes buts d'avant se perdent dans un flou étrange. Moins de volonté. Pour la première fois, j'envisage un échec avec indifférence, je table sur sa réussite à lui, qui, au contraire, s'accroche plus qu'avant, tient à finir sa licence et sciences po en juin, bout de projets. Il se ramasse sur lui-même et moi je me dilue, je m'engourdis.

Quelque part dans l'armoire dorment des nouvelles, il les a lues, pas mal, tu devrais continuer. Mais oui, il m'encourage, il souhaite que je réussisse au concours de prof, que je me « réalise » comme lui. Dans la conversation, c'est toujours le discours de l'égalité. Quand nous nous sommes rencontrés dans les Alpes, on a parlé ensemble de Dostoïevski et de la révolution algérienne. Il n'a pas la naïveté de croire que le lavage de ses chaussettes me comble de bonheur, il me dit et me répète qu'il a horreur des

femmes popotes. intellectuellement, il est pour ma liberté, i établit d'organisation pour les courses, l'aspirateur, comment me plairais-je. Comment lui en voudrais-je aussi quand il prend son air contrit d'enfant bien élevé, le doigt sur la bouche, pour rire, « ma pitchoune, j'ai oublié d'essuyer la vaisselle ... » tous les conflits se rapetissent et s'engluent dans la gentillesse de début de vie commune [...]

Annie Ernaux, *La femme gelée*, 1981.

<sup>7</sup> Futilités, choses de peu d'importance.

<sup>8</sup> Incapable de faire quelque chose.

<sup>9</sup> Fainéant, qui n'aime pas travailler.

Figure 12 : Texte *La femme gelée* de Annie Ernaux, 1983.

Malgré l'intérêt qu'ils ont porté au texte et à la thématique tant attendue par eux, j'étais très déçue de la compréhension autonome que je n'ai pas pu déclencher chez mes apprenants.

## **2. La lecture des textes**

Je regroupe ici toutes les remarques concernant le déroulement des séquences auxquelles j'ai participé. J'ai constaté que les enseignantes ont proposé la lecture des textes de deux manières : soit l'enseignante lit une première fois, puis demande aux apprenants de relire l'extrait à voix haute, soit elle leur demande de lire en désignant au hasard. Dans le deuxième cas, la lecture est lente, hésitante, la voix des apprenants est parfois à peine audible. Toutefois, les deux enseignantes les ont encouragés à continuer. Lors de la lecture du texte, elles les ont arrêtés pour corriger une prononciation, une liaison ou pour demander un synonyme. Cette manière retarde la lecture mais offre l'avantage d'avancer avec assurance dans la compréhension du texte.

Il n'y a pas eu de lecture silencieuse au DUEF et dans les cours intensifs, mais dans le cours de DSA, Mme G. les a conduits à des lectures silencieuses. Dans les cours d'été, j'ai proposé la lecture silencieuse, comme une manière d'entrer dans le texte et pour stimuler l'autonomie des apprenants. C'est après cette lecture que je propose la mienne. Je leur demande par la suite de relire le texte, l'un après l'autre, en découpant l'extrait en paragraphes.

Une des difficultés de la lecture du texte, en tout cas selon mes observations, était de rester dans une simple lecture sans interprétation. Au lieu de guider, l'enseignant s'oublie et commence à tout expliquer dès la première phrase. Cette lecture linéaire assumée par l'enseignant prive l'apprenant de son interprétation et bloque son autonomie. Durant la lecture des textes, j'ai parfois répondu à des questions de compréhension qui étaient destinées aux apprenants afin de les guider dans la compréhension et l'interprétation du texte.

### ***La réception du texte et la difficulté***

Comme nous l'avons déjà vu dans le premier chapitre, le CECRL prévoit la lecture des textes littéraires au niveau B2, ce qui signifie que le texte est considéré comme un document difficile à comprendre aux niveaux antérieurs. Nous avons vu à plusieurs reprises que les textes sont multiples, leur exploitation peut varier selon les niveaux. Notre analyse a montré le déroulement de quelques séances des cours de littérature en classe de FLE et avons constaté les difficultés de compréhension, de lecture littéraire des textes que les apprenants avaient expérimenté.

Les théories de la réception se sont développées à partir des années soixante-dix, remettant au cœur de la création littéraire le rôle du lecteur dans la production du sens (Rouxel et Langlade, 2004 : 11). Le lecteur est réhabilité et sa place est partie intégrante dans le triangle auteur-œuvre-lecteur. Cette question de réception a été soulignée à plusieurs reprises par les deux enseignantes. Pour Mme G., le plus important dans son cours, c'est de préparer les apprenants à la réception du texte littéraire :

les premières années voilà c'était une partie de mon premier cours qui était effectivement centrée sur la première étape dans la méthodologie c'est préparer la réception du texte littéraire avant de faire lire le texte voilà comment on prépare cet horizon d'attente etc. et au fil des ans au fil des semestres et des promotions j'ai vraiment augmenté largement cette première étape là et aujourd'hui c'est presque le plus important dans le cours.  
(Annexe n°2, TP2- E)

Lors de mes observations des cours, j'ai constaté qu'il y avait une différence flagrante dans la réception des textes de la part des apprenants, selon leurs cultures d'origine. Selon qu'on vienne d'une culture proche de la culture française, la réception se fait avec plus d'aisance. Les étudiants anglophones (américains) étaient également très réceptifs et très enclins aux interprétations. Contrairement à cela, les étudiants sinophones très éloignés culturellement de la société européenne étaient souvent en difficulté. Lors de la lecture du texte d'Anna Gavalda, par exemple, il était question d'une comparaison avec le chevalier médiéval. Les étudiants européens ont vite saisi la nuance sémantique et culturelle, tandis que les deux étudiantes chinoises se sont focalisées sur le sens du mot « cheval », comme animal, ou du mot « chevalier » comme « quelqu'un qui monte sur un cheval », mais toute la dimension culturelle et littéraire médiévale a été occultée.

Dans le cours intensif, il était question du slam de Grand corps malade. Les étudiantes sinophones étaient encore en grande difficulté. C'est un genre nouveau, rythmé, oral,

rapide, dont les nuances sémantiques et culturelles échappent aux étrangers. Les mots choisis viennent de l'argot avec une prononciation, un débit de parole très rapide. La question de la réception du texte aurait gagné à être approfondi dans cette recherche ou dans d'autres recherches car elle est une réalité évidente pour tout enseignant ou formateur de FLE.

### ***La difficulté d'interprétation par les apprenants***

La question de la difficulté de la réception du texte littéraire a été évoquée par les apprenants dans les questionnaires. Les apprenants ont trouvé les textes étudiés dans les quatre cours plutôt difficiles. Leurs difficultés se situent surtout au niveau lexical, et cela en particulier pour quatorze apprenants. En outre, deux éprouvent des difficultés à comprendre, quatre à suivre le cours et six à comprendre la construction des phrases, c'est-à-dire la syntaxe. Afin d'aider les apprenants à réfléchir à leurs propres difficultés, j'ai choisi de poser une question sur les solutions qu'ils proposeraient. Ils étaient libres de formuler leurs points de vue.

Je résume leurs réponses<sup>46</sup> :

- se faire aider<sup>47</sup>
- Je pense qu'il serait pertinent de utiliser un **vocabulaire plus simple.**
- J'essaie de continuer **sans comprendre toutes les mots. on peut relire le texte quand on a traduit les mots difficiles.**
- **Mémoriser des mots** et des structures
- **Apprendre plus de la lexique**
- **Lire plus**
- Pratique
- **Apprendre de vocabulaire, relire plusieurs fois**

Toutes les propositions tournent autour de deux points. Premièrement, ils proposent de développer le lexique, de traduire les mots difficiles, ou de comprendre les mots. Deuxièmement, ils proposent de persévérer dans la lecture, de lire davantage, afin (et là encore ils reviennent sur l'objectif de la lecture) d'élargir leur répertoire lexical qui dissipera les problèmes de compréhension.

---

<sup>46</sup> Voir à ce propos la figure 6 « difficultés à lire », puis lire la question « quelle solution proposez-vous ? ».

<sup>47</sup> Comme je l'ai déjà signalé, je reprends les réponses des apprenants sans corrections orthographiques ou syntaxiques.

### ***Lexique et compréhension***

Pour dissiper les malentendus, Mme E., Mme G. et moi-même avons toutes proposé des questions de compréhension et plusieurs exercices de lexique (lexique des lieux, brasseries, café, fast food pour le texte de Gavalda ou encore, le courage, la fidélité, l'honneur pour le texte de *Tristan et Iseut*. Mme E. a bien spécifié qu'elle ne prévoit pas d'exercices de grammaire, mais seulement concernant le lexique, comme le montrent les séquences en annexe. Elle précise que :

je donne aussi des pistes de lexique ils doivent relier des termes à leur définition ou trouver l'intrus en fait des choses auxquelles ils ne peuvent pas forcément répondre mais je me dis que par élimination ils vont arriver à définir les choses et donc voilà je leur donne quelques éléments qui vont faciliter leur entrée parce que c'est vrai que j'aime pas les mettre directement dans le texte parce que ça me paraît trop difficile. (Annexe n°1, TP2-F)

La question du lexique revient aussi chez les apprenants. Pour les difficultés d'interprétation, 13 apprenants avouent avoir eu des difficultés à trouver le sens caché du texte ou à l'interpréter. Et ceci est relié encore au lexique, voilà leurs réponses :

- Parce que j'ai du mal à comprendre le lexique (7 apprenants)
- Parce que j'ai du mal à comprendre la poésie (3 apprenants)
- Parce qu'il faut comprendre le contexte pour comprendre le texte (3 apprenants)
- Parce que « je ne comprends rien », « c'est difficile » (2 apprenants).

Pour parer à cette difficulté et insuffisance lexicale, la méthode thématique déjà définie dans les méthodes d'enseignement de l'écrit peut être adaptée à la réception du texte littéraire, pour enrichir et construire le répertoire lexical de l'apprenant. A la fin de la séquence sur la consommation ou les mets, l'apprenant, ressort avec un lexique plus élaborée sur la question.

### **3. Ateliers d'écriture et production écrite**

Dans cette dernière partie, nous répondrons à notre deuxième questionnement à savoir si les activités d'écriture sont réalisées à partir des textes étudiés en classe.

Après avoir observé les trois cours, j'ai pu tirer certaines conclusions qui ont pu répondre à ma question.

#### ***Cours de DUEF B1***

D'abord, il n'y a pas eu de productions écrites en classe dans le cours du DUEF du moins pas dans les séances que j'ai observées. La production écrite n'est pas présente dans toutes les séquences. A titre d'exemple la séquence sur « la fièvre de consommer » propose deux consignes pour une production écrite :

- Choisissez un produit ou une marque et proposez un slogan. (Annexe n°3)
- Vous écrivez dans un blog de consommateur et vous réagissez au discours du narrateur. Vous expliquerez votre point de vue sur la publicité et la mode.

Ces deux consignes montrent d'une part que le travail scriptural n'est pas guidé et d'une autre part qu'il n'a pas joué de rôle central dans la séquence. Il est évident que dans ce cours l'activité scripturale n'est pas la première priorité.

Dans le même cours, nous lisons la consigne suivante :

En groupe, imaginez la recette d'un plat interculturel fade. (Séquence sur le texte de Ryoko Sekiguchi. Annexe n°3)

Il s'agissait d'un travail collectif, qui a encouragé la mutualisation des réponses et a favorisé la recherche lexicale. Il a été également si difficile de trouver le lexique culinaire adéquat car les plats et les ingrédients proposés sont souvent méconnus des uns et des autres.

Les exercices n'ont pas fait l'objet d'une correction. Je tiens à souligner que je n'ai eu accès à aucune production écrite et ce pour l'ensemble des cours, excepté le mien.

Lors des entretiens, les enseignantes ont confirmé l'impossibilité de prévoir de véritables productions écrites encore moins d'atelier d'écriture, en raison d'abord du temps dont elles disposent et des objectifs des cours qui étaient tournés vers l'enseignement de la littérature et enfin du niveau linguistique des apprenants. « ça dépend aussi des niveaux ce qui peut marcher ou pas. », dit une enseignante (Annexe n°1, 5TP2-M).

Pour Mme G., la question de l'écrit est très importante mais pas avec tous les niveaux, ni dans tous les cours pour la même contrainte temporelle. Elle affirme dans ce sens « c'est pas systématique mais les deux sont possibles je veux dire l'écriture ne s'inscrit pas forcément dans l'ordre mais après *l'écriture* (je corrige moi-même) pour moi ça peut très bien préparer la lecture d'un texte littéraire. » (Annexe n°2, TP2- L).

Elle revient sur le texte de Ponge, sur *le pain* où elle a demandé un :

exercice de prolongement qui est le pastiche « écrit à la manière de » ils vont choisir un fruit de saison ils vont le décrire à la manière de Ponge donc ça c'est proposé ça peut être proposé mais c'est pas du tout systématique et puis après c'est toujours aussi cette histoire d'objectifs et de temps. (Annexe n°2, TP2- L).

Le temps et les objectifs des cours ne permettent pas d'aller au-delà de l'analyse du texte.

### ***Cours de DSA***

Le cours a pour objectif la didactique du texte littéraire en classe de FLE et non de l'écrit. L'enseignante le dit en répondant à la question que je lui ai posée autour de la production littéraire. En effet, elle affirme ne pas proposer de production scripturale dans ce cours car ce n'est pas l'objectif, mais elle confirme que des activités scripturales préparent parfois l'entrée dans la lecture du texte, et non le contraire, comme nous l'avons supposé dans le cadre de ce travail « après justement sur le pain il y a l'exercice d'écriture avant pour amener vers le texte » (Annexe n°2, TP2- L).

Nous constatons alors que dans ce cours de DSA, il n'était pas possible pour elle de mettre en place une activité scripturale qui ne répond pas à l'objectif du cours.

### ***Ateliers d'écriture créative***

Le cours d'« ateliers de lecture et d'écriture créatives » en cours intensif, et comme son intitulé l'indique, est le terrain propice à l'activité scripturale. L'objectif du cours est d'amener l'apprenant à la pratique scripturale en disposant du temps. En outre, autre élément propice, il s'est déroulé en quatre heures.

D'abord ce cours correspond parfaitement aux formes des ateliers d'écritures telles que nous les avons évoquées dans la partie théorique de notre mémoire. Les quatre ateliers étaient d'abord amorcés par l'étude d'un document déclencheur et il y en avait quatre : deux nouvelles à chute, un slam, et une œuvre picturale. Ce cours avait pour objectif d'écrire, en groupe ou en individuel, des fictions et des récits personnels et de pouvoir les mettre en voix.

### ***Travail de groupe et gestion des hétérogénéités***

Comme nous l'avons souligné, le travail en groupe dans les ateliers d'écriture semble la manière la plus appropriée pour les scripteurs étrangers. Mme G. insiste sur ce point :

« pour moi c'est plutôt le travail en collectif qui permet justement... on n'est pas seul d'être devant une page ». Cette manière de faire rassure, comme nous l'avons vu. Pour elle, quand ils sont en groupe, les apprenants sont là pour produire un texte. « C'est qu'ils sont en groupe pour produire un texte » elle rajoute fermement qu'elle croit :

vraiment beaucoup à ces modalités de travail pour justement permettre à tous d'écrire parce qu'ils sont en charge avec un défi il y a quelque chose qui se déclenche avec des contraintes après ils s'organisent mais là quand je les vois travailler alors après il ne faut pas faire le groupe commence à 2

mais pour moi pour travailler effectivement que chacun ait un peu sa place  
c'est 4 maximum après moi j'aime bien le 3 pour faire écrire quand c'est  
possible (*Idem*)

Mme E. qui est en charge des ateliers a favorisé le travail collectif à chaque atelier. Elle était confrontée dans la constitution des groupes à l'hétérogénéité des niveaux linguistiques. Pour cela, elle a tenu à changer les membres des groupes pour chaque atelier. Elle a d'abord constitué des groupes avec des apprenants d'un niveau linguistique avancé avec ceux qui ont des difficultés. Très vite, l'enseignante s'est rendu compte que cette répartition ralentissait les uns et frustrait les autres. En effet, lorsque je passais vérifier le travail, les experts écrivaient et ceux qui étaient en difficulté n'osaient pas proposer d'idées, ni écrire ou planifier. Ils étaient perdus dans leurs difficultés.

Lors de l'atelier suivant, Mme E. a mis ceux qui étaient en difficulté ensemble en leur proposant un travail moins contraignant que ceux de leurs camarades. Cette manière de faire les a poussés à écrire sachant qu'ils devaient remettre un travail à la fin de l'heure. Cette responsabilité les a motivés et se sont attelés à la tâche sans souci. Mme G. a bien souligné que dans ce cas :

après ils parlent ils discutent et puis il y en a souvent il y en a un qui prend en charge l'écriture mais parce que c'est ma demande aussi c'est que dans la mise en commun ils ont un temps de travail par groupe et puis après dans le temps de restitution il y en a un qui va prendre en charge la lecture du texte qu'ils ont produit et puis il y en a un autre ou le même qui aura en charge de m'envoyer par mail par exemple écrit après moi je centralise les choses ( (Annexe n°2, TP2- L).

Le travail de groupe est très stimulant pour les apprenants à condition de créer le bon climat. L'enseignante a bien expliqué la consigne à chaque fois.

La séquence sur la nouvelle fantastique de Sternberg a été préparée d'abord par l'étude de la nouvelle et par l'entrée dans un texte où règne une atmosphère de mystère, un monde parallèle, innommable, « que ça aurait été intéressant parce que je pense qu'ils avaient cerné ce côté inquiétant et ça aurait été pour eux assez riche de travailler tout ce lexique en fait, de quelque chose comme ça qu'on définit pas bien mais on sent une menace » (Annexe n°1, TP2- K). Seulement pour l'apprenant étranger qui manque de lexique il n'est pas facile de mettre des mots sur des sensations surnaturelles et nommer ce qui est innommable. La consigne de la séquence sur Grand corps malade, « Je suis funambule », était d'écrire



un slam. Un genre nouveau entre la poésie et la chanson. L'enseignante a bien préparé le travail d'écriture en amont, en partant du mot « funambule », qui est un équilibriste. Le lien ne semblait pas clair entre le texte, la consigne et le métier qu'elle a choisi comme préparation à la production écrite. En effet, elle leur a demandé d'abord de chercher un métier du cirque. Il s'agissait ensuite de donner ses caractéristiques, puis de choisir un métier du cirque qui correspond à la personnalité de chacun. Après cela, il fallait rédiger, comme le chanteur, un autoportrait en s'appuyant sur le métier choisi et en le mettant sous forme de poème, « soyez attentif aux rimes, aux rythmes de votre texte (même longueur pour chaque vers) », telle était la consigne.<sup>48</sup> Après cela les apprenants devaient écrire en groupe. L'enseignante passait pour les aider et moi-même j'ai fait des tours pour comprendre leurs difficultés que je peux résumer ici.

La consigne était très difficile pour eux car il y avait beaucoup de contraintes : le slam en lui-même est très métaphorique, la prononciation est parfois imperceptible pour l'apprenant étranger. La deuxième difficulté était liée à la forme du texte demandé à savoir la poésie ; écrire un poème en respectant des rimes et des rythmes relève vraiment d'un niveau d'écriture d'un expert.

Enfin, le métier du cirque est un élément culturel qu'il fallait prendre en considération. Tous les apprenants ont-ils accès à un cirque et si l'ont, se rapproche-t-il du cirque français ? Le vocabulaire du cirque est très précis et très technique, et les apprenants n'ont pas eu un texte sur le cirque à leur disposition. « Le funambule » de Grand corps malade reprend la dimension métaphorique d'être entre deux situations comme un funambule sur un fil, qui tente de se maintenir en équilibre, et ce n'est pas ce qui est demandé aux apprenants. L'enseignante s'est vite rendu compte de la difficulté puisqu'ils n'arrivaient pas à finir dans le temps imparti. Elle le dit d'ailleurs lors de l'entretien :

la contrainte c'est souvent quand-même quelque chose qui qui les [...] mais en même temps par exemple dans le slam il y avait trop de contraintes et du coup c'était je pense que c'était trop difficile j'avais la contrainte de comme c'était « je suis un funambule » moi j'avais demandé de reprendre un métier du cirque et en fait je pense qu'il aurait fallu être plus large parce que je crois que ça les ça ça trop réduit en fait ouais ouais et ça les a mis en difficulté donc je pense que je pense que là dessus les élèves français la contrainte vraiment en fait à contrario proposent enfin offre beaucoup de liberté mais je pense qu'avec les étudiants étrangers c'est quand-même une

---

<sup>48</sup> Consigne de rédaction sur la séquence du slam.

chose à laquelle il faut que je réfléchisse davantage je pense que c'est bien de cadrer mais en fait de laisser peut-être un peu plus de ce que Annexe n° 1, TP2- M)

Lors de mes observations, j'ai relevé un point qui pourrait être amélioré dans les ateliers d'écriture, à savoir le guidage. Certes, il s'agit d'ateliers créatifs, mais j'ai senti que certains apprenants étaient perdus. Pour moi, la première étape est de s'assurer que l'apprenant a compris ce qui est attendu de lui. La méthode de l'écriture sur modèle paraît à mon sens la plus adéquate. Ainsi il sait où il va. La deuxième étape est de suivre ce processus depuis la planification jusqu'à la mise en texte comme l'ont suggéré Hayes et Flower, Reuter ou encore Hidden.

Il faut peut-être aider les apprenants dans un premier temps à voir le modèle attendu, à planifier les étapes pour trouver des idées, puis repérer le lexique dans la séquence étudiée ou avec d'autres supports en lien avec la thématique, puis construire les paragraphes, agencer et enfin relire et corriger le texte.

Le dernier constat que je fais dans ce cours réservé à l'écriture créative est bien le manque de supports littéraires : il n'y avait que deux textes qui pouvaient se prêter à notre problématique à savoir travailler l'écrit à partir d'un texte littéraire. Il y avait « Le brocher » de Sternberg et « Quand Angèle fut seule » de Merigeau qui sont deux nouvelles à chute. Les textes choisis, certes, offraient aux apprenants une clôture sémantique (une histoire finie et achevée), mais le genre fantastique est très abstrait pour eux. Le texte de Merigeau était aussi difficile car les indices policiers ne sont pas assimilés ou compris à la première lecture, ni à la deuxième lecture. L'enseignante était contrainte vers la fin de donner le sens de la chute, ce qui a privé l'apprenant de l'effet de surprise typique de ce type de nouvelle.

### ***Cours d'initiation à la littérature française***

L'objectif du cours était d'initier les apprenants étrangers à la littérature et à la culture françaises. J'ai organisé mes enseignements de sorte à laisser une activité d'écriture ou de réécriture à la fin de chaque séquence.

J'ai demandé, par exemple, aux apprenants d'imaginer quelques aventures qui ont pu mener Candide à changer de point de vue sur la vie. En préparant cette production, nous avons d'abord étudié en classe le début du récit de Candide jusqu'à l'épisode de son renvoi du château et au début de ses malheurs (chez les bulgares, l'armée...). Nous avons étudié

le lexique et surtout expliqué la naïveté et l'optimisme du jeune personnage. Dans la consigne, j'ai joint la fin du récit où on voit que Candide a vraiment changé. Puis, j'ai demandé d'imaginer quelques aventures qui ont contribué à ce changement. Les voyant en difficulté, j'ai demandé aux apprenants de se limiter à trois aventures.

Certains (ceux qui ont un niveau linguistique avancé) ont vite compris et ont pu imaginer une rencontre avec une autre femme, ou encore le fait d'avoir gagné une guerre féroce. Pour d'autres, ils étaient limités à une seule aventure, voire « après plusieurs aventures extraordinaires, Candide a cessé d'être optimiste <sup>49</sup>. »

J'ai essayé de les guider en leur proposant de se rappeler d'une aventure, d'un incident qui a pu les changer eux-mêmes, puis on a essayé de trouver des idées qui adhéraient à la thématique du texte de Candide qui est un conte philosophique.

De cette expérience, j'ai trouvé que le guidage, la présentation d'un modèle (ici Candide), la recherche lexicale, la planification des idées, leurs agencements, prévoir une ossature initiale au récit étaient des étapes chronophages mais peuvent vraiment aider l'apprenant à structurer son récit.

Ce qui a posé problème était la mise en texte. Si le concept de « transfert » déjà explicité dans le cadrage théorique (Cuq, 2003 : 240) est pertinent dans les deux premières phases de planification et d'agencement des idées, dans les deux dernières étapes, le transfert des compétences langagières et linguistiques de la langue maternelle vers la langue étrangère ne pouvait pas être pertinent. En effet, les textes soumis contenaient beaucoup de néologismes calqués de la L1. La traduction systématique de certains mots aboutit à des textes incompréhensibles voire illisibles parfois.

### *Au niveau des apprenants*

Au niveau des apprenants, le questionnaire a montré un malaise sur cette activité, à la fois importante et exigeante.

Pour comprendre leur rapport à l'écrit, j'ai demandé aux apprenants s'ils écrivaient en autonomie, que ce soit dans leur langue maternelle ou étrangère. La question n'était pas explicite, il est vrai, mais ce qui m'importait, c'était de comprendre ce lien qu'ils avaient avec l'écriture, pour pouvoir analyser les représentations qu'ils en font de l'écriture même. D'abord, cette section est la seule qui n'ait pas eu l'adhésion de tous les enquêtés, puisque 12 seulement y ont répondu. Parmi eux, la moitié ont affirmé écrire chez eux, 6, 2 ont

---

<sup>49</sup> Je paraphrase une des réponses écrites.

répondu par non, 2 parfois et 3 ont affirmé ne pas avoir le temps pour le faire. Un seul affirme avoir écrit dans son passé.

Pour comprendre ce qu'ils entendent par écrire ou pour savoir ce qu'ils écrivent, j'ai demandé : « **Comment vous y prenez-vous ?** ». Là aussi, il n'y a eu que 9 réponses sur les 19. Cependant, grâce au recueil des réponses qui étaient formulées spontanément par eux, nous pouvons déduire que ceux qui ont répondu sont réellement ceux qui ont un véritable rapport à l'écrit :

- Je n'écris pas (2)
- J'écris un peu et je m'arrête (1)
- J'écris un journal intime ou de voyage (3)
- J'écris à mes amis, (des podcasts) (1)
- J'écris des textes narratifs (1)
- Sous l'inspirations (1)

A propos de leur participation à des ateliers d'écriture, 11 ont répondu n'avoir jamais assisté à ce genre d'activité scripturale, tandis que 7 ont répondu par oui. J'ai voulu également savoir quel était le document déclencheur, mais j'ai abouti à des résultats équilibrés :

Des réécritures de textes littéraires (2)

Des pastiches reproduire le style de l'auteur) (3)

Imaginer la suite ou le début d'une histoire ou aventure (1)

Basés sur des images, des tableaux d'arts. (2)

Ce résultat peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit peut-être d'apprenants qui ont suivi le cours d'« écritures et lecture créatives » de Mme E. qui était basé sur la littérature, l'image et les tableaux. Certains documents déclencheurs leur ont paru plus difficiles que d'autres. Ils ont surtout évoqué : « L'écriture basée sur des tableaux d'arts, parce que il y a plein de possibilités. », « la peinture » (réponses à la question 7). Certains ont aussi évoqué le stress d'écrire comme un écrivain.

Il ressort de ce questionnaire que, comme nous l'avons signalé, l'écriture est une activité complexe qui fait intervenir simultanément beaucoup de compétences et principalement la compétence lexicale qui revient à chaque fois.

#### 4. Limites de cette recherche

Au terme de ce périple qu'étaient l'expérimentation, la recherche et la rédaction de ce travail, je ressors avec beaucoup de frustration, de points inachevés, de questions à peine effleurées. Ma motivation initiale était d'approfondir la problématique de l'écriture en langue étrangère et de montrer que le texte littéraire était la meilleure voie vers l'apprentissage scriptural, mais je n'ai pas pu réellement expérimenter cela, comme je n'ai pas pu proposer de véritables ateliers d'écriture, car le cadre, le temps, les objectifs des cours ne s'y prêtaient pas.

J'ai abordé l'observation des cours au départ avec l'idée de montrer que les textes littéraires en classe de FLE devaient conduire systématiquement à des productions écrites, mais ce n'était pas le cas dans ce que j'ai pu observer. Une des enseignantes a infirmé mon hypothèse :

je suis pas bien placée pour répondre à ça après sur la nécessité d'avoir un texte pour faire écrire je suis pas convaincue après pour moi [...]j'ai pas envie de classer le meilleur déclencheur mais en tout cas si la question c'est est-ce que le texte littéraire est le meilleur déclencheur pour faire écrire non je pense pas pour faire écrire non je pense pas c'est pas ce que je pense après quelle est la valeur ajoutée d'un texte déclencheur [...]

En revanche, les apprenants ont également satisfait cette hypothèse concernant le texte littéraire et son efficacité à faire écrire, en affirmant que la lecture des textes littéraires leur apporte une meilleure maîtrise de l'écrit dans le sens où elle leur « fournit le lexique, des modèles de phrases à utiliser (4) ».

Certains ont tout de même évoqué le stress que représente l'imitation du style d'un écrivain. « Elle me fait peur car je ne peux pas écrire à la manière d'un écrivain (4) »(réponses à la question 6).

Mon expérience personnelle a pris du temps pour qu'elle soit généralisée comme règle, et c'est souvent le temps qui a manqué dans ce travail, dans les cours et dans la mise en place d'activités scripturales.

## Conclusion

L'objectif initial de ce travail était de m'interroger sur la place qui était réservée à la littérature en classe de langue et dans l'enseignement d'une langue étrangère en général. J'ai choisi de mener cette recherche en observant trois cours de littérature au CUEF de Grenoble. Mon hypothèse de départ était de considérer le texte littéraire comme un simple support pour des activités langagières, hypothèse invalidée dès les premières observations des cours. Comme nous l'avons vu tout au long de ce travail, les cours de littérature au CUEF s'attachent à transmettre avant tout la dimension esthétique du texte littéraire, l'ouverture à la culture française et à instaurer un dialogue des cultures entre les apprenants venus d'horizons différents.

Si la motivation linguistique des cours de littérature n'était pas la priorité des apprenants, en revanche le désir de connaître la culture française a été majoritairement souligné. Pour cela, les enseignantes l'ont bien compris puisque tous les textes proposés se sont attachés à évoquer un aspect, une époque de l'histoire littéraire et de la civilisation française.

Il ressort de ce travail que l'exploitation du texte littéraire est bien présente dans les cours observés, cependant certains points pourraient être discutés.

D'abord le choix des textes, comme nous l'avons vu, devrait être motivé par la prise en compte du niveau de l'apprenant qui se fait « sujet lecteur ». Comme dans toute formation, l'analyse des besoins du public est la première donnée à prendre en considération. En effet, en m'appuyant sur le niveau (de lecture) de mes apprenants, j'ai réalisé que la question du transfert des compétences d'une langue vers une autre m'a été d'un grand secours. Lorsqu'il fallait aborder certains concepts et outils d'analyses littéraires comme la narratologie, les portraits des personnages, les thématiques littéraires qui sont parfois universelles, pouvoir mobiliser leurs connaissances antérieures m'a permis d'instaurer un échange structurant les savoirs en jeu et a apporté une sécurité pour l'apprenant étranger qui est souvent déstabilisé par les concepts théoriques.

Il ressort aussi de mes observations que la question du texte littéraire contemporain ne constitue pas un critère à prendre en compte puisque, comme nous l'avons vu, certains textes jouent sur la dimension métaphorique et sur le recours abusif aux implicites culturels. L'écriture moderne traduit le flux de conscience du personnage ou du narrateur, ce qui peut également générer une incompréhension chez l'apprenant étranger.

Enfin, l'étude du texte littéraire en langue étrangère devrait avant tout être préparée par une entrée dans le texte. Par entrée, je désigne toutes les activités préliminaires qui introduisent le texte et permettent d'assurer une lisibilité sémiotique au texte. Certes chaque texte est un tout de signification produisant en lui-même, au moins partiellement, les conditions contextuelles de sa lecture. Bertrand affirme que

Une des propriétés souvent reconnue au texte dit littéraire est qu'à la différence du conte oral, de l'article de presse ou d'autres formes de discours, il incorpore son contexte et contient en lui-même son code sémantique : il intègre ainsi actualisé par son lecteur et détaché des intentions de son auteur, les conditions suffisantes de sa lisibilité. (Bertrand, 2000 : 22)

Toutefois, pour l'apprenant étranger, il en va autrement. Il a besoin d'un appui contextuel pour arriver à la saisie sémantique du texte. Contrairement aux avis des enseignantes, et en tant qu'enseignante étrangère, le recours systématique aux contextes de production du texte est nécessaire. Aussi chronophage soit-il, il ne peut être évincé des cours de littérature pour étrangers. Le recours à d'autres supports numériques est très intéressant mais à condition qu'il n'occulte pas le sens du texte.

Ce présent travail s'est attaché également à réfléchir sur la manière dont les formateurs de FLE se réapproprient le texte littéraire pour l'utiliser comme tremplin pour des activités scripturales et puis de voir si le texte littéraire est réellement exploité à cette finalité. L'expérimentation et l'observation des cours a montré qu'au CUEF, du moins dans les cours observés, il n'y avait pas de pratique d'ateliers d'écriture. Pour les enseignantes, c'est une activité qui nécessiterait beaucoup de temps. Pourtant chacune des séquences présentaient des exercices scripturaux qui sont laissés à la fin de la séance comme dans tous les manuels de langue. La production scripturale ne bénéficie pas d'une séance dédiée à cela. Si elle est demandée, elle se déroule en général à la maison en toute autonomie. Pour écrire, l'apprenant n'a aucun modèle à suivre, comme le préconise Beacco (2007), et ne bénéficie d'aucune correction ou prise en charge technique.

Le cours d'« ateliers de lecture et d'écriture créatives » en cours intensif était le seul cadre où les apprenants pouvaient écrire sans contrainte de temps car les séances se déroulaient en quatre heures. Comme je l'ai montré dans la dernière partie de ce travail, les activités scripturales qui étaient proposées étaient amorcées par l'étude d'un document déclencheur : deux nouvelles à chute, un slam et une œuvre picturale. Ce cours avait pour objectif d'écrire en groupe ou en individuel des fictions et des récits personnels et de pouvoir les mettre en voix. Nous avons alors constaté que dans ce cours réservé à

l'écriture créative il n'y avait que deux textes qui pouvaient se prêter à notre problématique : « Le brocher » de Sternberg et « Quand Angèle fut seule » de Merigeau qui sont deux nouvelles à chute. Les consignes demandées étaient très précises et ne permettaient pas de liberté et de créativité.

L'analyse des processus rédactionnels a montré que la rédaction d'un texte en langue étrangère doit consister en quelques étapes essentielles : chercher des idées, organiser et planifier son texte, l'écrire et enfin procéder à sa correction. Pour que toutes ces étapes soient respectées, l'enseignant doit conduire l'apprenant à d'autres étapes pour la mise en texte, à savoir construire des paragraphes, utiliser et revenir sur la ponctuation, apprendre à opérer des choix lexicaux, vérifier l'orthographe et enfin gérer les répétitions et alléger les phrases, ce qui n'a pas pu être réalisé en classe.

Comme nous l'avons vu chez les apprenants, le lexique est souvent en souffrance lorsque l'apprenant envisage la production écrite. Il convient de multiplier les sources d'exploitation comme les textes regroupés en thématiques qui recèlent un enrichissement lexical. Les questionnaires ont montré une grande frustration face à la pauvreté lexicale qui caractérise le scripteur étranger, les mots ne viennent pas aisément pour exprimer les idées et pour nommer les choses et les situations. Pour cela, le recours aux textes littéraires regroupés en thématiques, comme nous l'avons vu chez les deux enseignantes, paraît être une excellente posture pédagogique.

Certes, ce travail est loin d'être exhaustif, beaucoup de points sont effleurés ou restent à approfondir. D'abord, la problématique de départ aurait gagné à être limitée au texte littéraire soit en classe de FLE, soit en processus rédactionnel. Travailler les deux questions avec des résultats très limités pour la question scripturale a été un des éléments qui ont déséquilibré le présent travail.

Dans un deuxième temps, lors des observations des cours, la question de la réception du texte littéraire a émergé comme une réalité incontournable dans une classe multilingue et multiculturelle, et cette question mériterait une attention et une étude plus approfondie. Toutes ces limites pourront être, nous l'espérons, des pistes de recherches pour des travaux ultérieurs.





## Bibliographie

- Barthes, R. (1964). *Essais critiques*. Ed Seuil.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignants de langues*. Hachette.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*, Didier.
- Berthelot, R. (2011). *Littératures francophones en classe de FLE*. L'Harmattan.
- Bertrand, D. (2000). *Précis de sémiotique littéraire*. Nathan.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Editions Retz.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Cuq, J.-P. & Gruga, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Quatrième édition, Presses universitaires de Grenoble.
- Eco, U. (2003). *De la littérature*. Grasset & Fasquelle.
- Fiévet M. (2013). *Littérature en classe de FLE*. CLE.
- Frier, C. (2016). *Sur le chemin des textes. Comment s'approprier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Presses universitaires du Midi.
- Frier, C., Grossmann, F., Pons, M. (2005): « Littératie familiale et lectures partagées », in Barre De Miniac, CH., Brissaud, C., Rispaïl, M., *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, 247-261.
- Godard, A. (dir.) (2015). *La littérature dans l'enseignement dans l'enseignement du FLE*. Les Editions Didier.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. Larousse Nouv.éd. Presses universitaires de France. (1986)
- Hidden, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture, Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachette FLE.
- Levi-Strauss, C. (1993). *Regarder, écouter, lire*. Ed. Plon.
- Pimet, O., Boniface, C. (2016). *Ateliers d'écriture : mode d'emploi*. ESF éditeur.
- Propp, V. (1928). *Morphologie du conte*, réédition, (2015) Points.
- Puren, C. (2006). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. Le français dans le monde.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. ESF éditeur.

- Roche, A., Guiguet, A., Voltz, N. (2015). *L'atelier d'écriture, éléments pour la rédaction du texte littéraire*. Dunod éditeur, Armand Colin.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Presses universitaires de Rennes, coll. Didact Français.
- Rouxel, A. & Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur*. Presses Universitaires de Rennes.
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE) : l'approche culturelle et interculturelle*. Belin
- Xypas, R., Aubin, S. (dir.). (2022). *Littérature et enseignement du FLE. Démarches et dispositifs innovants*. Letraria.

## Articles de référence

- Garcia-Deban [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1986\\_num\\_49\\_1\\_2449](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_49_1_2449) [consulté le 07 septembre 2023]
- Hayes et Flower ( 1980) [consulté le 07 septembre 2023]
- Monnier Pierre. La création du CUEF (Centre Universitaire d'Études Françaises). In: *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°20, 1997. L'apport des centres de français langue étrangère à la didactique des langues. pp. 100-105. [www.persee.fr/doc/docum\\_0992-7654\\_1997\\_num\\_20\\_1\\_1217](http://www.persee.fr/doc/docum_0992-7654_1997_num_20_1_1217). [consulté le 07 septembre 2023]
- Ramero, C., « De la lecture littéraire à l'écriture créative : du sujet lecteur au sujet scripteur à l'université. » *Synergies Italie* n° 16 - 2020 p. 15-28. <https://gerflint.fr/Base/Italie16/ramero.pdf> [consulté le 07 septembre 2023]
- Ramero, C., « La lecture de la littérature de jeunesse en classe de FLE comme outil de découverte, d'échange et de communication », *Les Cahiers de Didactique des Lettres* [En ligne], Université de Pau et des Pays de l'Adour, Numéro en texte intégral, La classe de Français, espace et scène de parole(s), Projets de séances et de séquences, mis à jour le 29/08/2019, <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/589>. <https://revues.univ-pau.fr/ca/index.php?id=589> [consulté le 07 septembre 2023]
- Ramero, C., « Un atelier de lecture en FLE : à la découverte de la langue et de la culture françaises grâce à la littérature de jeunesse », actes du 3<sup>e</sup> Congrès international de la FIPF, Athènes 2019 [https://www.fdlm.org/wp-content/uploads/2019/08/Athenes\\_Programme\\_final.pdf](https://www.fdlm.org/wp-content/uploads/2019/08/Athenes_Programme_final.pdf) [consulté le 07 septembre 2023]
- Wang et Wen (2002). "L1 use in the L2 Composing process: an exploratory Study of 16 chinese EFL writers" *journal of second language writing*, vol 11,3.
- Zimmermann( 2000). "L2 writing : subprocesses, a model of formulating and empirical findings", *learning and instruction*, vol.10.
- <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages> [consulté le 07 septembre 2023]

- Le Goff, F. 2008. « Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention », *Recherches et travaux*, n° 73, p. 19-34. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/325> [consulté par Ramero, C. le 15 juin 2020].

## **Sigles et abréviations utilisés**

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CUEF : Centre Universitaire d'Études Françaises

DSA : Diplôme Supérieur d'Aptitude à l'enseignement du FLE

DUEF : Diplôme Universitaire d'Études Françaises

FLE : Français Langue Étrangère

UGA : Université Grenoble Alpes

## Table des illustrations

Figure 1 :Modèle de Hayes et Flower repris par Garcia-Debanc sur le processus rédactionnel.....	30
Figure 2 : Répartition des apprenants par nationalités .....	71
Figure 3 : Motivation pour les cours de français.....	72
Figure 4 : Motivation pour les cours de littérature.....	73
Figure 5 : La lecture .....	74
Figure 6 : Difficultés de la lecture.....	75
Figure 7 : Difficultés liées à l'interprétation du texte littéraire.....	77
Figure 8 : lecture et écriture .....	78
Figure 9 : Répartition des ateliers d'écriture .....	80
Figure 10 : Capture d'écran de la séquence de Mme E. La fièvre de consommer.....	93
Figure 11 : Texte de <i>Tristan et Iseut</i> de Béroul.....	99
Figure 12 : Texte <i>La femme gelée</i> de Annie Ernaux, 1983.....	102
Figure 13 : Séquence sur la fièvre de consommer .....	143
Figure 14 : Suite de la séquence sur la fièvre de consommer .....	144
Figure 15 : Production écrite de la séquence de la fièvre de consommer .....	145

## Table des annexes

Annexe 1 Entretien N°1 .....	126
TP = tour de parole, E = Mme E. (enseignante), Enq = enquêtrice .....	126
Annexe 2 Entretien 2.....	132
TP = tour de parole, G. = Mme G.. (enseignante), Enq = enquêtrice .....	132
Annexe 3 Quelques documents des séquences .....	143



## Annexe 1 Entretien N°1

TP = tour de parole, E = Mme E. (enseignante), Enq = enquêtrice

TP1-1	Enq	Est-ce que vous pouvez me parler de ta première expérience de prof de littérature au CUEF?
TP2-A	E	Alors prof de littérature au CUEF, je pense que ça a été le premier été où j'avais fait des cours de langue pendant l'année et il y a eu le cours, c'était quoi? F.P? Formation professionnelle? Non, je ne sais plus quel format de cours, un format de cours sur le mois de juillet. Et là, moi, je me suis occupée du cours de littérature et j'ai été aidé par Sophie à donner quelques conseils parce que moi, je n'avais pas cette expérience-là. Et puis ensuite, je me suis rendu compte que finalement, les textes que j'avais abordés en troisième au collège pouvaient pour certains être utiles avec les étudiants. Et donc le premier cours, j'étais partie sur des nouvelles à chutes et donc on a travaillé sur des nouvelles à chutes et j'ai proposé des exercices, alors exercices de compréhension et ensuite exercices d'écriture à partir de ces nouvelles à chutes.
TP1-2	Enq	Qu'est-ce que tu as remarqué? Est-ce que tu as revu tes ambitions de départ?
TP2- B	E	Oui, alors c'est surtout en revenant sur ce cours parce que j'ai eu l'occasion après de réutiliser des éléments. Je me suis rendu compte que je n'avais pas beaucoup guidé, surtout que la première année, c'était des B1 et qu'en fait, il y avait quand même des problématiques de langue que j'avais pas vraiment résolu et ils ont dû se débrouiller un petit peu tout seul. Maintenant, je me rends compte que je les guide bien davantage en fait.
TP1- 3	Enq	C'est-à-dire est-ce que ça t'arrive au début d'avoir des textes un peu compliqués puis qu'avec le niveau, tu te dis non, ce texte il est trop compliqué?
TP2- C	E	Oui, bien sûr, oui, au début j'avais, j'avais en tête certains textes et je me suis rendu compte en fait parce que moi j'avais mon regard aussi de prof de français avec un public français et du coup je me pose des questions sur, je ne sais pas l'ordre narratif ou des choses comme ça, mais au niveau du lexique, au niveau de base, en fait, il a fallu que je revoie un peu effectivement mes exigences et je pense qu'au début je prenais pas la mesure de la difficulté.
TP1- 4	Enq	là on va arriver au deuxième point, c'est la place de la littérature en classe de FLE, donc est-ce que tu demandes à tes étudiants la première fois s'ils viennent de formation littéraire ou science humaine du moins ou technique ou pas du tout?
TP2- D	E	<b>Non pas du tout, mais par contre ce que je fais par exemple là sur le cours de littérature maintenant le cours général de l'UF que j'assure, je fais un premier sondage en fait sur le premier cours pour voir un peu en fait définir leur profil de lecteur et c'est vrai que les deux fois où j'ai pu faire, non même trois, parce qu'un autre cours d'été je l'ai fait aussi, on rigole toujours en fait parce que leur profil de lecteur, enfin très souvent le profil de lecteur, il est quand même assez décevant, c'est-à-dire qu'il y a peu de, même parmi des étudiants qui ont choisi littérature, il y en a peu qui lisent vraiment. Même dans leur langue maternelle?</b> Oui oui parce que mes questions portent, enfin il y a des questions qui portent sur le français mais aussi des questions qui portent sur leur pratique et

		non c'est souvent quand même pas des grands lecteurs mais je pense par contre que le dernier cours, alors j'ai plus en tête mais ils sont pas très nombreux et là c'est vraiment des gens qui sont des lecteurs manifestement.
TP1- 5	Enq	Et comment on arrive un petit peu au texte? Est-ce que tu as remarqué comment ils appréhendent le texte? En fait tu crois qu'ils voient le texte de la même manière s'ils viennent des filières littéraires ou c'est-à-dire s'ils ont un passif de lecteur? Est-ce que tu crois qu'ils s'intéressent un peu plus ou ils s'investissent un peu plus? Ou c'est pareil?
TP2- E	E	..Je pense a priori mais après tu vois par exemple les ateliers là que j'ai fait en cours intensif, Simon par exemple il était profil scientifique et en même temps il était hyper littéraire. ....Je ne sais pas très bien mais je pense que le profil scientifique permet aussi d'aborder peut-être par un autre biais le texte ; peut-être de façon plus technique je ne sais pas mais je ne suis pas sûr finalement que ça change.. alors ça dépend parce que c'est vrai que par exemple Iliam mon cours de littérature là il lit et du coup c'est vrai qu'il va aller mais il a aussi une maîtrise de la langue qui est supérieure aux autres et du coup il va aller dans la nuance qui échappe vraiment à certains. En fait je ne peux pas répondre à ta question parce que je ne fais pas assez, j'étudie pas leur cursus pour pouvoir dire ça.
TP1- 6	Enq	Et comment tu fais ton entrée dans l'étude du texte littéraire ? premier texte littéraire, on prend <i>L'étranger</i> , comment tu fais ton entrée dans le texte par la périphérie ?? ou autre chose ?
TP2- F	E	<b>Très souvent je vais utiliser un soit un tableau soit un extrait de film, c'est très souvent l'image. En fait, il va me servir d'entrée parce que je trouve que l'image elle construit un horizon d'attente et du coup ça permet de mettre en place soit une ambiance, soit une localisation, soit une époque et voilà en fait c'est des premiers indices qui vont les aider par exemple quand on a travaillé sur le thème de la consommation avec Zola <i>Au bonheur des dames</i> c'était une affiche d'un grand magasin de cette époque et du coup ça leur permet déjà de cibler en fait ça l'époque de quoi il est question. Et après ça me paraît plus simple de rentrer dans le texte mais très souvent il y a un support iconographique et après je donne aussi des pistes de lexique ils doivent relier des termes à leur définition ou trouver l'intrus en fait des choses auxquelles ils ne peuvent pas forcément répondre mais je me dis que par élimination ils vont arriver à définir les choses et donc voilà je leur donne quelques éléments qui vont faciliter leur entrée parce que c'est vrai que j'aime pas les mettre directement dans le texte parce que ça me paraît trop difficile alors après peut-être avec des C1 je ferai différemment avec des B2 aussi on peut se permettre un peu une approche différente mais c'est vrai que là cette année c'était les B1 et là on est obligé de les accompagner.</b>
TP1- 7	Enq	Donc là on revient la question cruciale pour la littérature c'est pourquoi ça c'est une question qui peut être adressée aussi même aux responsables de formation de toute la formation pourquoi la littérature dans un centre de langue à ton avis quel est l'intérêt?
TP2- G	E	<b>L'intérêt c'est pour moi c'est un intérêt culturel donc les ouvrir à la culture ce qui constitue la culture française c'est aussi la langue elle est c'est pas la même en fait la langue orale la langue écrite par exemple à l'utilisation du passé simple c'est une chose qu'on va pas découvrir autre manque dans les textes et puis après c'est justement à aller travailler sur des subtilités de la langue sur des figures de style des images un travail que permet l'écrit et que ne permet enfin plus difficilement l'oral donc parce qu'il y a une mise à distance en fait de la langue qui me paraît intéressante à l'écrit et dans la littérature en particulier mais en plus parce que la littérature elle par exemple là je reprends le thème de la consommation et bah c'est voir aussi comment cette problématique elle a été traitée dans en fait dans l'histoire on est dans le temps et donc quel regard on a au 19e siècle, quel regard on a au 20e siècle, quel regard au 21e siècle c'est pas forcément les mêmes mais on peut aussi établir un peu justement une évolution de ce regard et voilà ça me paraît une réflexion intéressante pour eux</b>

TP1- 8	Enq	Donc c'est pas seulement... c'est pas que littéraire en fait l'intérêt après il y a quand même un intérêt linguistique je veux dire de la langue et du coup les exercices ou de toute façon tu ne fais pas le... tu travailles toujours la grammaire tu travailles toujours le lexique dans ces cours de littérature ?
TP2- H	E	Alors la grammaire peu mais si effectivement il y a une problématique particulière par exemple comprendre si c'est la première fois qu'il voit le passé simple, bah faire un parallèle entre passé composé et passé simple et voir que voilà le fonctionnement est le même mais c'est vrai que c'est pas... les points grammaticaux sauf si c'est il y a un intérêt par rapport au texte ...je sais pas s'il y a une anaphore sur une structure particulière ou quelque chose comme ça on va travailler mais ce sera plus du côté des figures de style ou voilà des éléments comme ça mais la grammaire du texte si elle fait sens dans le texte on va on va aborder ces questions là.
TP1- 9	Enq	Ok et comment tu choisis tes textes quel est le critère? Alors c'est la facilité.
TP2- I	E	Alors il y a différents... il y a différents éléments. <b>Il y a l'idée effectivement de textes qui doivent être connues ou qui me paraissent important par exemple l'année dernière j'avais travaillé sur les fables c'est du 17e siècle donc c'est pas évident évident mais la fable est quand même un texte un peu plus simple entre guillemets et bon Lafontaine c'est quand même voilà un élément important de notre culture donc qu'est ce qui va être important qu'est ce qui a marqué son époque après ça va être aussi pour moi en tout cas une thématique qui peut les toucher les intéresser et qui peut raisonner à différents moments en fait et puis après c'est l'accès du texte qui puisse les interroger et en même temps dont il puisse s'emparer sans que ça soit trop trop complexe quoi.</b>
TP1- 10	Enq	Qu'est ce qui te paraît complexe? La langue essentiellement ?
TP2- J	E	Oui si ça peut être aussi des thématiques mais je sais pas ou alors quand la langue est complexe par exemple comme avec pour reprendre l'exemple de Zola c'est prendre un petit un petit extrait en fait mon objectif c'est de pas les perdre voilà pas les mettre en difficulté que ça puisse avoir une utilité.
TP1- 11	Enq	Et là on revient on va au troisième point c'est le lien entre la littérature et la production écrite est-ce que tu penses que la littérature en général selon ton expérience, ta longue expérience que la littérature peut améliorer la production écrite.
TP2- K	E	Je pense oui quand même parce que par exemple écrire à la manière de ça veut dire reprendre des structures qu'ils ont repérés dans un texte et se les approprier et donc oui ça me paraît un élément important ou après essayer de retrouver par exemple là <i>Le brochet</i> de Jacques Sternberg c'est un type particulier le fantastique et essayer de retravailler ce basculement du réel vers quelque chose avec les modélisateurs donc oui je pense que ça a une valeur d'exemple pour eux et puis parfois il y a aussi une atmosphère par exemple Wood'stown de Daudet on a étudié en cours général donc là ils n'ont pas eu l'occasion mais d'écrire à partir de ça mais je trouve que ça aurait été intéressant parce que je pense qu'ils avaient cerné ce côté inquiétant et ça aurait été pour eux assez riche de travailler tout ce lexique en fait de quelque chose comme ça qu'on définit pas bien mais on sent une menace donc je trouve que c'est c'est travailler en fait la langue mais aller peut-être un petit peu plus loin que dans un dans un cours de langue
TP1- 12	Enq	Oui est ce que vous tu prévois est ce que ... quand tu prévois la production écrite donc ce que j'ai remarqué déjà dans l'atelier d'écriture c'est que tu réinvestis un petit peu le texte déjà lu comme tu viens de le dire pour le texte fantastique donc tu réinvestis toujours ? ou ça t'arrive d'aller vers un autre genre par exemple ou où l'intérêt c'est justement de réinvestir le texte ?
TP2- L	E	ouais c'est quand-même souvent de réinvestir le texte après ça peut être aussi là je n'ai pas fait mais j'ai déjà fait ça avec les B1 par exemple avec Happy Meal de Anna Gavalda sur la notion de point de vue et c'est changer le point de vue et réécrire un, voilà avec un

		autre point de vue mais du coup on s'appuie encore beaucoup sur le texte non c'est vrai qu'il y a toujours en fait, il y a forcément de toute façon un lien oui avec le texte.
TP1- 13	Enq	Est ce que tu prévois ces productions écrites toujours sur la base du texte étudié tu demandes souvent pour toi ce qui est important, ce qui donne du résultat, ce qui facile pour eux avec ton expérience ce qui marche ce qui marche pas c'est plutôt les réécritures selon le style ou les pastiches carrément reprendre ou bien ce quel est en bilan par rapport à ces deux activités ou de remplacement il y a aussi la substitution soit du point de vue soit du personnage ça aussi c'est des techniques dans les ateliers d'écriture ou tu ,peut-être, tu varies.
TP2- M	E	oui oui oui je varie pas mal et puis après ça dépend aussi des niveaux, ce qui peut marcher pas alors en fait ce qui peut être ce qui peut faciliter un peu c'est par exemple réécriture d'un poème parce que du coup on va reprendre la structure et en fait la contrainte c'est souvent quand-même quelque chose qui qui les aide mais alors qui les aide mais en même temps par exemple dans le slam il y avait la contrainte et il y avait trop de contraintes et du coup c'était je pense que c'était trop difficile j'avais la contrainte de comme c'était « je suis un funambule » moi j'avais demandé de reprendre un métier du cirque et en fait je pense qu'il aurait fallu être plus large parce que je crois que ça les ça ça trop réduit en fait ouais ouais et ça les a mis en difficulté donc je pense que je pense que là dessus les élèves français la contrainte vraiment en fait à contrario proposent enfin offre beaucoup de liberté mais je pense qu'avec les étudiants étrangers c'est quand-même une chose à laquelle il faut que je réfléchisse davantage je pense que c'est bien de cadrer mais en fait de laisser peut-être un peu plus de ce que
TP1- 14	Enq	mais est-ce que toi tu n'as pas exemple ce que ca t'est arrivé d'analyser les textes produits à partir de textes littéraires et d'autres produits en peinture par exemple le dernier les travaux du cours attentif est ce que tu as vu la différence entre <i>Le brochet</i>
TP2- N	E	et oui alors c'est vrai que en plus le texte n'était pas écrit ils l'ont joué donc c'était probablement moins travaillé et en même temps je trouvais intéressant parce que ils se sont mis en scène ils ont joué les personnages ils ont dû être audibles compréhensible au niveau de la phonétique donc il y avait aussi un autre parce que là c'était atelier comment j'avais appelé ça écriture et lecture créatives oui donc c'était il y avait deux objectifs en fait pas que l'écriture mais c'est vrai que par rapport à ce dernier atelier justement j'ai réfléchi c'est en me disant il faudrait peut-être passer par une phase écrite ou leur enfin pour les b2 là ça manquait d'exigence en fait je trouve le leur résultat bon c'est intéressant mais c'est pas ça aurait pu aller plus loin.
TP1- 15	Enq	alors on va parler un petit peu de la réception du texte littéraire c'est ce que j'ai moi c'est ce que j'ai remarqué dans les ateliers dans les cours que j'ai observé c'est que la réception du texte littéraire la culture littéraire tous les éléments civils de civilisation de culture qui sont dans le texte littéraire en souvent ne sont pas vues de la même manière selon qu'on soit américains européens africains et chinois dans ce que toi tu vois c'est la réception qu'ils font du texte littéraire comment ils reçoivent un petit peu le texte comment ils entrent dans le texte des étudiants étrangers ce que tu crois qu'il y a une ce que tu confirmes qu'il y a une réception très très différente
TP2- O	E	oui je m'en suis rendu compte effectivement en particulier avec les chinoises et le texte le texte fantastique après je pense que je ne suis pas assez attentive à ça parce que j'ai un objectif je veux qu'il y a quatre heures là dans ce cadre là il y a quatre heures je veux qu'ils écrivent à la fin et du coup je sais pas comment je pourrais effectivement l'utiliser mais t'as raison la réception se fait pas de la même façon et en cours de cours général c'est pareil il y a des questions qui se posent je comprends qu'en fait c'est lié à leur à leur culture mais j'ai pas de réponse et j'ai pas un travail particulier par rapport à ça des outils pour les aider en fait non
TP1- 16	Enq	c'est à dire ce qu'on arrive tu n'as jamais essayé de comprendre leur leur leur habitude

		littéraire ou leur culture littéraire dans leur pays comment ils enseignent la littérature
TP2- P	E	non effectivement j'ai pas j'ai pas encore pris ce temps là mais ce serait effectivement super intéressant
TP1- 17	Enq	oui ok il y a quand même des difficultés selon est ce que tu as remarqué par exemple quelles sont les nationalités où on parlera pas on veut pas étiqueter mais c'est juste les types d'apprenants qui s'en sortent très bien en cours de littérature et ceux qui ne s'en sortent pas bien ou moyennement au cours de littérature selon ton expérience
TP2- Q	E	Les américains ils sont assez à l'aise là dessus les asiatiques en particulier chinois pour eux c'est beaucoup plus beaucoup plus compliqué je pense que ils ont pas enfin c'est surtout dans l'écriture ils ont pas beaucoup cette expérience de en fait de s'amuser à faire comme l'auteur ou à imaginer une autre fin ou en fait tout l'espace de créativité très très limité pour pour ce public là alors que les américains et canadiens on sent que ça c'est une pratique c'est assez habituel voilà après sur l'Amérique latine je saurais pas je les ai pas senti en difficulté particulière mais après je vois moi ça fait ça fait que trois ans ça fait deux ans que je fais que j'ai abordé la littérature et que j'ai pas encore beaucoup de recul
TP1- 18	Enq	En fait voilà bah je te remercie Elizabeth
TP2- R	E	pas par rapport à l'entretien c'était juste toi qui a observé oui j'ai observé moi c'était le retour, j'ai observé quatre cours ouais j'attends pas du tout de compliment je j'attends juste un regard extérieur sur s'il ya des choses qui te qui t'étonnent des choses où tu te dis bah ça c'est moi j'aurais pas fait comme ça non non non en fait oui mais non j'ai pas j'ai pas quelque chose moi ce qui me paraissait un petit peu flagrant c'était cette question de la de la de la réception c'était par exemple trouver des idées c'était très très compliqué pour les chinois de trouver des idées d'interpréter par exemple c'était très très compliqué au delà du lexique c'est pas vrai oui oui oui pas que non mais t'as raison là c'était flagrant effectivement la dernière fois et dans les quatre cours en fait de littérature d'accord quatre cours les toi tu avais d'eux il ya aussi celui d'Elizabeth aussi pareil celui de Sophie oui Sophie et de Gaëlle aussi c'était la même chose les chinois ils avaient les asiatiques en général ils avaient quand même beaucoup de difficultés dans le cours général les cours général ouais et même le cours de dsa oui d'accord parce que le cours général c'est vrai que cours général de littérature pour les B1 les deux asiatiques elles ont aussi un niveau de langue je pense qu'il y ait des qui n'est pas suffisant et je pense qu'il y avait les deux qui sont associés peut-être
TP1- 19	Enq	non sinon non c'était c'était très bien c'est plutôt la poésie on en a parlé la poésie ça me paraissait un petit peu un genre difficile en général c'est difficile enfin mon expérience avec les élèves par exemple de secondaire moi l'objet d'études quand ça la poésie je le fais toujours en premier pour un petit peu les dédramatiser un petit peu parce que c'est toujours leur bête noire alors si je le laisse en dernier c'est j'ai pas assez de temps pour boucler le programme et mais du coup partir sur la je sais pas un poème de titre par exemple pour qu'ils se rendent compte qu'ils sont capables d'écrire un poème après aller sur des choses plus littéraires mais peut-être commencer par leur faire produire un truc comme ça de peut-être ça dédramatise ça dédramatise directement voilà je te remercie



## Annexe 2 Entretien 2.

TP = tour de parole, G. = Mme G.. (enseignante), Enq = enquêtrice

TP1-1	Enq	depuis quand donc enseignez-vous la littérature? Alors juste sur l'enseignement spécifique de la littérature.
TP2-A	G	Ce que est sûr, c'est que j'ai tout de suite enseigné aussi la littérature à mon arrivée au CUEF. Ça, c'était du coup 2007, mais quand j'ai passé le concours, mon année de titularisation, j'étais enseignante de français, j'enseignais la littérature. Voilà, une année en quatrième, donc ça c'était du coup... Voilà, faut calculer quoi. C'était l'année 2006. Donc c'est 16 ans voilà, 2006. Après, la question, c'est depuis quand j'enseigne la littérature, c'est pas depuis quand je vis avec la littérature?
TP1-2	Enq	Non, l'enseignement de la littérature.
TP2- B	G	Donc voilà, la réponse est celle-là, on va dire, depuis 2006 donc ça fait... Voilà, donc directement, direction, au CUEF voilà, on va dire une quinzaine d'années.
TP1- 3	Enq	Et au CUEF, quand avez-vous intégré le CUEF?
TP2- C	G	J'ai intégré le CUEF en 2007. Voilà, mais après, c'est vrai que c'était pas du tout la dominante dans l'enseignement. C'est d'abord, surtout les premières années, c'était des cours de langue. Des cours de langue. Des cours de langue sur tout niveau. Moi, très vite, j'ai été sur tous les niveaux. J'adore les niveaux élémentaires, les niveaux perfectionnements. C'est un, j'aime aussi beaucoup. J'aime bien l'écart, en général, faire le grand écart. Mais voilà, après évidemment, on a

		<p>beaucoup aussi tous les niveaux. Les cours de FLE, du niveau A1 à C1. Donc beaucoup les cours de langue. Après, effectivement, comme j'avais un profil littéraire, j'ai été très vite sollicitée, à la fois par la section FLE. C'était un cours en didactique de l'écrit. Et donc, c'était très vite, 2 ans après mon arrivée. C'était, j'ai fait équipe avec Jean-Marc Colletta, sur ce cours-là. Et notamment, j'avais vraiment 2 séances dédiées à l'exploitation du texte, mais littéraire, la spécificité du coup de ce texte-là, dans la classe de français langue étrangère. Donc auprès des masters. C'était un cours en master 1. Donc voilà. Et puis après, il y a eu aussi, on m'a demandé de prendre en charge le cours que t'es venue observer ce semestre en DSA. Donc le DEU qu'on propose sur un semestre en formation initiale pour de futurs enseignants de FLE et c'est exploiter le texte littéraire en classe. Et là, pour le coup, je commence à bien, effectivement, avoir rodé ce cours. Je saurais pas te dire la première année, quand est-ce que j'ai commencé, mais ça fait plus de 10 ans, ça, c'est sûr. Ok. Ça fait plus de 10 ans.</p>
TP1- 4	Enq	<p>Est ce que vous pouvez me parler un petit peu de votre début et votre expérience de prof de littérature dont tu es, c'est-à-dire les premiers cours, parce qu'il y avait des ambitions. Vous êtes venue avec des ambitions d'enseigner la littérature en classe et puis vous êtes confrontée à un public. Vous avez dû revoir à la baisse, à la hausse un petit peu vos ambitions.</p>
TP2- D	G	<p>Je sais pas trop comment répondre à cette question, parce qu'à vrai dire, les cours en littérature que j'ai pris en charge, c'était pour le coup plutôt des cours de didactique de la littérature. Parce que auprès des master 1, c'était didactique de l'écrit, comme on enseigne l'écrit et là, c'était avec la spécificité du texte littéraire, idem pour les DSA. Donc pour le coup, petit à petit aussi, j'ai développé vraiment cette méthodologie-là du petit pas pour la réception du texte littéraire. Je crois que c'est une des questions plus tard, donc je vais pas...  <b>Mais après être confrontée sur le terrain dans ma pratique d'enseignement avec des étudiants de niveau élémentaire ou intermédiaire, parce que j'avais un cours de littérature, ça, c'est pas mon quotidien. Je peux pas répondre à ça. J'ai pas donné de cours de littérature à des étudiants. J'ai fait parfois des textes littéraires dans des cours de langue.</b></p>
TP1- 5	Enq	<p>Mais même dans la didactique, le texte de DSA, littérature, didactique de la littérature en classe de FLE, est-ce que là aussi, il y avait des ambitions, par exemple, de préparation de cours sur des notions de narratologie ou des notions d'énonciation. Et qu'en cours, on se dit que ça cale pas avec le niveau des apprenants.</p>



TP2- E	G	<p>Oui, je comprends la question, mais pour le coup, je m'inscrivais complètement à rebours de ça puisque le principe, justement, c'est que je m'adressais à un public de futur enseignant qui n'était pas forcément spécialiste de littérature et qui n'avait pas forcément suivi de formation littéraire. Et donc, premièrement, je m'adressais à ce public de non-initiés. Donc, je n'allais pas déployer le jargon qu'on utilise dans les disciplines littéraires. Il n'a jamais été question pour moi de faire un cours sur les points de vue. En revanche, évidemment, à un moment donné, travailler le texte littéraire et aller plus loin, c'est aussi aborder quand même des outils d'analyse du texte littéraire, mais il y a d'autres façons de nommer le point de vue, c'était de poser des questions simples, quoi, qui parle dans ce texte, etc., sans aller non plus trop loin. Donc, après, il y a une histoire aussi de quel texte on utilise, quel support, et après, quel outil d'analyse, mais je ne perdais pas de vue, premièrement, le public que j'avais en face. Je le répète, des non-initiés.</p> <p>J'avais des... Je parle l'DSA dans le groupe, voilà, sur 20 personnes. Il y a des nationalités différentes. Il y a des étudiants étrangers. Un d'un niveau avec une maîtrise de langue hétérogène, ça pouvait aller... Normalement, on demande le B2 acquis, mais dans la réalité, ça peut être un peu plus fragile, mais je pouvais avoir aussi des étudiants français, d'un certain âge aussi, plus ou moins âgés. Donc, voilà, un rapport à la langue différente, mais ils étaient tous là dans cette promotion avec l'objectif d'avoir des premiers outils méthodologiques pour savoir gérer une classe et enseigner le français langue étrangère. Donc, voilà. Donc, je n'ai pas du tout revu mes ambitions à la baisse par rapport à ça, parce que je ne suis jamais partie d'un cadre théorique. L'objectif de mon cours, c'était pas faire un cours d'analyse littéraire pour des étudiants littéraires. Ça n'a jamais été ça. Par contre, ce que je peux dire là, ou ça a évolué, c'est que... Puis, je n'avais pas beaucoup d'heures de cours. Ça correspondait à cette séance de 2 heures, ce cours-là, sur le semestre, le texte littéraire. <b>Et les premières années, voilà, c'était une partie de mon premier cours qui était effectivement centrée sur la première étape dans la méthodologie, c'est préparer la réception du texte littéraire avant de faire lire le texte, voilà, comment on prépare cet horizon d'attente, etc. Et au fil des ans, au fil des semestres et des promotions, j'ai vraiment augmenté largement cette première étape là. Et aujourd'hui, c'est presque le plus important dans le cours,</b> et c'est mon objectif quand j'évalue aussi les acquis dans ce module-là de formation. Ce qui m'intéresse, c'est vraiment de vérifier que les stagiaires, ils ont compris l'importance qu'ils ont compris le principe pédagogique de cette première phase de préparation du texte littéraire ce qu'on appelle construire l'horizon d'attente. Donc ça, je ne sais pas si ça répond à la question des ambitions, mais ça a vraiment et c'est d'autant plus</p>
--------	---	--

		important qu'on ait justement dans l'enseignement d'une langue étrangère, donc d'une culture étrangère. Et que à partir de là, <b>c'est tout à préparer le terrain, c'est aussi à préparer des amorcés un implicite culturel. Cet implicite culturel ne va évidemment pas forcément être implicite pour quelqu'un qui vient de la culture maternelle.</b>
TP1- 5	Enq	Et en parlant des étudiants, donc du profil des étudiants, vous avez parlé des profils des étudiants, est-ce que vous leur posez des questions par rapport à leur profil, à la première séance? Par rapport à quoi? Par rapport à leur profil, est-ce qu'il vient parce que vous avez... La littérature ou en général
TP2- F	G	Oui, la littérature. Oui, il y a un temps où justement je construis aussi, je parle de leur représentation sur la littérature française, francophone, et de après aussi leur perception du texte littéraire. Je parle de ce qu'ils me disent pour évidemment construire progressivement là où je vais les emmener, pourquoi est-ce que le texte ou pourquoi un article de presse n'est pas classé comme texte littéraire. Donc voilà, c'est vraiment cette histoire aussi d'épaisseur du texte, l'épaisseur de Barthes. Donc la polysémie, les émotions, la dimension esthétique de la langue, il la trouve très vite. Mais il y a des articles où on peut être aussi, il y a un travail sur le style, donc ça suffit pas. Est-ce que souvent ce sont des... Et puis la place du lecteur, bon voilà, après c'est leur aussi, leur expliquer dans l'histoire de la littérature, ce triangle là, le texte, l'auteur et le lecteur, et qu'au fil des siècles ça s'est déplacé, et qu'aujourd'hui on est vraiment aussi dans voilà, le lecteur c'est une place toujours centrale dans la réception du texte littéraire.
TP1- 7	Enq	Et du coup, ce qu'ils sont pour vous la plupart, est-ce qu'ils sont de grands lecteurs ou pas ?
TP2- G	G	<b>Tout est possible, tout est possible, après ce qui est intéressant c'est de voir effectivement entre le premier cours et le dernier cours. Certains me disent, grâce à vous j'ai eu, enfin grâce à ce cours, et bien ça m'a donné envie de lire, donc ça présupposait qu'ils n'avaient jamais beaucoup lu. Ou que en tout cas, voilà, c'était pas leur truc, et français ou étrangers.</b> Après, de façon assez généralisée le rapport à la littérature de l'expérience que j'ai avec le DSA <b>pour les étudiants, pour les stagiaires étrangers, c'était effectivement une appréhension ça va être difficile donc je vais pas lire de la littérature parce que j'ai pas le niveau donc l'un que ce cours-là a aussi permis de désamorcer certains préjugés et de se rendre compte qu'effectivement il y a des textes qui sont bien préparés si la lecture est bien guidée et si le questionnaire est adapté au niveau et aux objectifs visés ça peut être tout à fait un cours aussi intéressant en langue.</b>

TP1- 7	Enq	Et pour la préparation pour parler de l'horizon d'attente, vous prévoyez beaucoup plus le contexte là aussi se pose la question du choix des textes, donc est-ce que c'est plutôt le contexte, l'auteur, la bibliographie, le résumé comment vous faites plutôt le contexte, l'auteur, la bibliographie, le résumé comment vous faites votre entrée dans la liste de textes
TP2- H	G	<p>oui, en tout cas la méthode que je mets en place avec eux pour moi, ce qui est important c'est aussi de pouvoir hors texte d'essayer d'être dans une dynamique de classe et d'être dans ce qu'on appelle des activités un petit peu plutôt orales, plutôt ludiques de mise en route. si l'objectif du cours <b>c'est de travailler un texte littéraire il y a forcément cette étape préliminaire de préparer le texte avant même de distribuer surtout avant de distribuer le texte à lire et là on est plutôt effectivement sur des activités dites préliminaires dites de prélectures et c'est plutôt à l'oral et plutôt effectivement d'essayer en place dynamique plutôt ludique donc à prendre à partir d'exemples concrètement voilà, ça peut être aussi juste un remue- méninge en début de cour sur certains mots aussi ça peut être à partir d'un support visuel.</b></p> <p>là, l'exemple du texte qui était exploité dans une méthode et qui n'était pas du tout préparé ni bien questionné c'était de voir avec comment on pouvait préparer l'attente et donc par exemple l'exemple de commencer avec une carte la carte du Vietnam actuel pour pouvoir effectivement localiser des mots qu'ils allaient ensuite retrouver dans le texte à lire et qu'il y a tout un implicite culturel aussi qui permettait d'être un petit peu préparé parce que ben voilà on n'est pas forcément au clair de l'histoire de France quand on lit un texte on n'a pas les mêmes références, c'est normal c'est vraiment préparé le terrain plutôt de manière à l'oral et de façon ludique après tout ce qui va être effectivement plutôt travail sur l'auteur travail sur le genre tout ça moi je le fais pas trop trop parce que après c'est quelque chose je leur dis c'est impossible mais c'est un plus loin possible mais pour l'enseignant ça peut être aussi très dangereux de mettre ça en place en classe consacrer toute son heure à dériver là dedans alors que pour moi c'est plutôt du travail personnel inviter les étudiants à consulter sur internet ou autre la vie de l'auteur tout ça préparer le terrain comme ça pourquoi pas mais mais c'est plutôt en travail maison ça du travail personnel c'est pas l'activité de mise en route qu'il faut animer en classe</p>
TP1- 8	Enq	Je reviens au choix des textes parce que vous les choisissez par facilité, par siècle, par célébrité ils sont représentatifs et représentatifs de la culture française et de la littérature française ça veut dire quoi un texte par choisir un texte par facilité qu'est ce que c'est que tu veux dire facilité linguistique c'est sûr facilité linguistique c'est un texte qui paraît plus facile aux apprenants

TP2- I	G	cette dimension là elle est importante en tout cas c'est la plus importante de toutes celles que je viens de citer c'est certainement pas un choix lié à un siècle à un auteur tout ça en tout cas moi je fonctionne comme ça ça veut pas dire qu'il faut faire comme ça ce qui va plutôt m'intéresser c'est aussi d'un groupe personnel et puis même dans ce cours moi je leur propose une liste qui est complètement personnelle de lecture littéraire plutôt contemporaine et entre guillemets adapté au français langue étrangère et ce adapté il est connecté à la langue donc ça veut dire que effectivement voilà j'ai pas mis Proust dans la liste mais ça parce que je me suis pas retrouvé non plus enfin dans ce contexte là après il y a des cours de littérature là j'ai une collègue qui travaille Proust et c'est super les étudiants aiment beaucoup mais c'est pas le même objectif de travail parce qu'on en a pas parlé, je sais peut-être que je reviendrai dessus mais là moi je parle des cours j'ai pris en charge il y en a d'autres aussi au niveau B1 mais c'est dans un autre programme et là c'est effectivement plus une découverte de la littérature par genre, par siècle etc c'est le cours de Elizabeth et bien qu'on partage avec Elizabeth et ok donc
TP1- 9	Enq	Par rapport à la production écrite là j'arrive au troisième volet où je pose la question du manière générale parce que pour vous la littérature est importante en classe de FLE ça c'était ma question de départ de ce mémoire mais là la question je vous la pose mais c'est quoi le lien avec la production écrite, tu comprends pas du coup la question non non celle là d'abord pour vous d'abord c'est pour finir le premier volet, le deuxième volet c'est pourquoi la littérature dans l'enseignement dans une classe de FLE
TP2- J	G	<b>bah moi je vais répondre oui parce que parce que je trouve que c'est important parce que c'est une valeur pour moi voilà il y a quelque chose de cet ordre là parce que c'est beau parce que voilà un peu de poésie bordel parce que et après après de toute façon tout est quand même lié voilà aux objectifs du cours mais dès que c'est possible dès qu'il y a une place que je peux faire je vais me saisir du texte littéraire dans mes cours de langue enfin ça se fait très facilement des poésies voilà ou même aussi sans que ça soit un cours affiché littérature pour travailler pour travailler la prononciation pour travailler le rythme donc je vais plutôt aller vers des textes littéraires et poétiques enfin forcément après les analyser en classe mais oui la littérature elle a toute sa place en français et langue étrangère c'est pas moi qui vais dire le contraire ça c'est clair et</b>
TP1- 10	Enq	Justement comme ça on va rebondir directement c'est la question de la production écrite je vous pose une question tout à fait simple pensez-vous que la littérature peut aider leur production écrite

TP2- K	G	<p>Ah bah oui ça j'en suis convaincue toute la façon l'articulation lecture-écriture pour moi elle est évidente et dans un sens ou dans l'autre on lit pour mieux écrire et on écrit pour mieux lire c'est vraiment un aller-retour quoi? mais d'ailleurs c'est ce que je leur montre aussi au DSA qu'on peut très bien aussi entrer dans un texte par une activité préliminaire par l'écrit et je leur montre un travail que je peux faire avec la poésie de Ponge <i>le pain</i> qui est un texte littéraire qui n'est pas évident à attraper qui est très dense et pour le coup n'est pas simple en termes de langue mais voilà il y a un travail qui est très intéressant les amener progressivement aussi à écrire un texte qui décrit le pain sans travailler le texte d'abord littéraire et puis après une fois qu'on les amène à faire ce travail-là voilà à partir du niveau B1 je le fais ça je l'ai fait dans le cours de littérature B1cette année avec les étudiants sur le cours de l'après-midi dans le cours DUF diplôme universitaire d'études françaises sur les options culturelles de l'après-midi et voilà donc en tout cas c'est un exercice d'écriture en mode plutôt écriture créative dans le sens où c'est une écriture collective avec des contraintes mais du coup je finis juste là et ça ça les amène vers le texte littéraire mais l'inverse et aussi possible c'est à dire qu'après le travail d'un texte littéraire en prolongement de proposer un exercice d'écriture plutôt écriture créative aussi.</p>
TP1- 11	Enq	<p>Donc vous le faites aussi vous les faites écrire avant la lecture</p>
TP2- L	G	<p>C'est pas systématique mais les deux sont possibles je veux dire l'écriture ne s'inscrit pas forcément dans l'ordre mais après la lecture pour moi ça peut très bien préparer la lecture d'un texte littéraire je ne vous rappelle pas pour le DSA ce que vous prévoyez des productions écrites sur la base du texte étudié je ne me rappelle pas c'est à dire donc vous avez travaillé par exemple sur l'amont ce que vous avez déjà donné un travail de réécriture, de pastiche ou d'écrire sur cette séquence non après justement sur le pain de Ponge il y a l'exercice d'écriture avant pour amener vers le texte mais il y a l'exercice de prolongement qui est le pastiche « écrit à la manière de » ils vont choisir un fruit de saison ils vont le décrire à la manière de Ponge donc ça c'est proposé ça peut être proposé mais c'est pas du tout systématique et puis après c'est toujours aussi cette histoire d'objectifs et de temps est-ce que vous croyez que pastiche est le texte ça le rapporte ça améliore justement la production écrite dans le sens où le lexique qui est déjà là la syntaxe elle est déjà là il ne part pas de rien il n'y a plus la peur de ne pas avoir quelque chose à écrire ça déclenche c'est le principe de la production écrite intermédiaire de toutes les façons c'est qu'ils ne partent pas d'une page blanche donc voilà après on aura toujours des étudiants qui résistent à la mise à l'écrit mais pour moi c'est plutôt le travail en collectif qui permet justement de c'est quoi le travail</p>

		<p>collectif? on n'est pas seul d'être devant une page c'est qu'ils sont en groupe pour produire un texte donc moi je crois vraiment beaucoup à ces modalités de travail pour justement permettre à tous d'écrire parce qu'ils sont en charge avec un défi il y a quelque chose qui se déclenche avec des contraintes après ils s'organisent mais là quand je les vois travailler alors après il ne faut pas faire le groupe commence à 2 mais pour moi pour travailler effectivement que chacun ait un peu sa place c'est 4 maximum après moi j'aime bien le 3 pour faire écrire quand c'est possible après il parle il discute et puis il y en a souvent il y en a un qui prend en charge l'écriture mais parce que c'est ma demande aussi c'est que dans la mise en commun ils ont un temps de travail par groupe et puis après dans le temps de restitution il y en a un qui va prendre en charge la lecture du texte qu'ils ont produit et puis il y en a un autre ou le même qui aura en charge de m'envoyer par mail par exemple écrit après moi je centralise les choses et puis après ça donne lieu à des corrections écrites par 1, 2, 3 par le premier, le deuxième ça pourrait, après moi dans les derniers dans les derniers ateliers d'écriture que j'ai menés c'était ils étaient d'abord par 3 pour travailler sur un objet donné et avant de faire une avant de faire une mise en commun avec tout le monde je faisais une mise en commun intermédiaire où ils se mettaient à deux groupes donc ils étaient à 6 pour produire un texte pour le coup aller être restitué pour tout le monde donc ils prenaient en gros le meilleur des deux groupes donc ça ça marche bien parce que en tout cas en français et langues étrangères quand on est à des niveaux intermédiaires ben voilà ils sont aussi, on est vraiment dans un travail de médiation là à ce moment-là avec cette compétence-là et où ils se mettent d'accord ils échangent et puis ils sont entre eux donc il n'y a pas le stress de l'enseignant oui de la parole aussi en public ils gèrent d'abord en petits groupes</p>
TP1-12	Enq	Donc vous faites quand même des ateliers d'écriture en dehors de ces cours-là parce que vous avez dit que vous avez déjà fait un atelier d'écriture
TP2- N	G	J'ai jamais pris en charge un cours dédié atelier d'écriture par exemple c'était effectivement dans les ateliers d'écriture ça a été soit plutôt dans des cours de littérature didactique de la littérature où je le mettais où je le déployais ou après dans des cours de langue où je mets en place une écriture créative mais j'ai pas eu un semestre avec écriture créative toutes les semaines quand vous parlez de l'écriture créative parce que vous avez déjà remarqué qu'il y a une différence entre quand on part d'un texte littéraire ou quand on parle ou d'un sujet pour moi c'est des déclencheurs c'est des déclencheurs le déclencheur peut très bien être visuel peut très bien être sonore, peut très bien être un autre texte littéraire donc après c'est l'art et la manière de de s'en saisir

TP1-13	Enq	vous ne vous rappelez pas qu'il y avait une différence entre des productions faites à base de textes littéraires ou non
TP2- O	G	je me pose la question de l'importance de l'utilité j'ai pas forcément expérimenté dans la longueur donc je suis pas bien placée pour répondre à ça après sur la nécessité d'avoir un texte pour faire écrire je suis pas convaincue après pour moi c'est pas dans une j'ai pas envie de classer <b>le meilleur déclencheur mais en tout cas si la question c'est est-ce que le texte littéraire est le meilleur déclencheur pour faire écrire non je pense pas pour faire écrire non je pense pas c'est pas ce que je pense après quelle est la valeur ajoutée d'un texte déclencheur ça dépend aussi de voir comment c'est mené par l'enseignant</b> parce que s'il donne juste le texte je suis pas sûre que ça fonctionne pour le voir après moi je sais qu'il y a quelque chose qui est important je sais pas si c'était dans les questions parce que là on parle du lien lecture et écriture parce que ça c'est quelque chose que moi pour le coup je développe vraiment de plus en plus dans ma pratique aussi d'enseignement c'est le lien littérature oralité donc c'est plutôt effectivement approche de la littérature vers l'oral en novembre on a reçu parce qu'il y a ça aussi au CUEF on avait reçu une équipe d'enseignants tunisiens donc des enseignants qui enseignent la littérature chez eux dans le secondaire ou dans le supérieur et donc avec un rapport à la littérature plutôt classique et plutôt effectivement aussi très académique mais forcément ça marche pas de moins en moins aujourd'hui parce qu'il y a un décrochage avec les étudiants qui maîtrisent moins en moins la langue française et puis qui ne sont pas forcément attirés par le jargon littéraire donc voilà c'était super intéressant et moi j'avais proposé des ateliers de pratique de classe autour du texte littéraire pour travailler l'oral d'accord, travailler
TP1-14	Enq	c'est quoi que ce que vous entendez par l'oral
TP2- P	G	Eh bien c'était vraiment c'était aussi des lectures créatives en fait pour permettre des lectures créatives à voix haute groupes donc aussi une occasion de travailler la diction la projection de la voix et le plaisir de mettre des mots en bouche et petit à petit aussi de donner envie à l'étudiant finalement de dire c'est chouette en fait le texte littéraire on peut s'amuser avec et puis on apprend des choses et puis bien tiens je vais avoir envie de lire tout seul la prochaine fois peut-être.
TP1-15	Enq	Le dernier volet c'est la réception du texte littéraire donc moi je vous le dis c'est quelque chose qui m'est apparu très important et très intéressant dans mes observations des cours de tous les cours de littérature au CUEF que j'ai observé donc c'est comment quelle réception font les étudiants des textes littéraires ça c'est la question première et ce qu'il y a des

		difficultés selon les nationalités
TP2-Q	G	c'est la réception comment les étudiants après enfin comment dire je peux en poser la question de tout le monde parce que comment les étudiants reçoivent le texte littéraire je sais pas répondre à leur place en fait. ça j'en sais rien par contre moi ce que je leur apprend c'est bien préparer préparer le terrain pour qu'effectivement au moment d'accueillir le texte littéraire on n'est pas jetés dans l'eau glacée est-ce qu'il a compris? parce que le texte littéraire bah après moi dans les textes littéraires que j'amène dans mes classes comme je prends le temps de les amener je sens que oui c'est hyper après il y a des questions qui permettent de vérifier voilà la compréhension l'enjeu c'est un fait littéraire mais après je vois la même chose mais ça c'est la vie du prof il va pas embarquer 100% des étudiants oui c'est sûr donc il y en a peut-être qui résistent il y en a peut-être qui disent oui j'ai compris qu'on t'a compris oui mais les réponses aux questions
TP1-16	Enq	Moi la question que c'était la difficulté de ces textes la compréhension du texte est-elle toujours la plus ou moins la mêmes selon les nationalités par exemple il y avait des nationalités pour moi qui étaient plus ouvertes
TP2- R	G	Lesquelles par exemple les américains pour moi c'est l'illusion mais bon c'est mon opinion personnelle parce que les américains en tout cas les étudiants nous américains qu'on reçoit ici c'est déjà effectivement une certaine élite si ils sont là autour de la langue à avoir un semestre d'études sur la langue française c'est qu'ils font déjà parti d'une certaine partie d'une sphère de la société et après enseigner la littérature apprendre la littérature c'est chic pour eux donc voilà ils viennent avec avec cette je sais pas comment nommer ça mais avec cette vision de la littérature donc il y a une espèce d'enthousiasme après en tout cas moi dans le cours de littérature que j'ai pu donner cette année en B1 il y avait des étudiants américains c'était pas forcément les plus réceptifs et par rapport justement à l'accueil d'avoir l'esprit un peu ouvert sur de l'implicite culturelle et être en capacité aussi de se décentrer de sa propre culture pour se mettre à la place d'autres c'est pour moi pas du tout les meilleurs les américains ils ont tellement pas l'habitude de se décentrer et quand même en majorité ils sont pas forcément très cultivés dans ce sens sur la culture ailleurs donc voilà après il y aura toujours un étudiant brillant qui sera américain mais globalement dans la curiosité dans la capacité d'ouverture d'esprit pas forcément du tout après ce que j'ai remarqué par nationalité j'en sais rien parce qu'après c'est vrai qu'il y a des cultures qui sont proches de les plus proches de l'écrit aussi et à l'inverse il y a des cultures qui sont très friandes de l'idée de littérature, les iraniens par exemple il y a un rapport à la poésie donc quand on leur dit on va étudier un texte littéraire il y a quelque chose qui brille et peut-être que à l'inverse il y a



		<p>des cultures où ça va plus résister parce qu'ils viennent d'un endroit où l'objet n'est pas familier ou presque même il peut être effectivement un peu dénigré aussi mais là je n'aurais pas forcément d'exemple quelle nationalité est un peu résistante comme ça, en préjugé à la littérature je ne sais pas moi les asiatiques non parce que les étudiants il y a une grande tradition littéraire en Chine ou Vietnam je ne veux pas citer tous les pays mais non non, puis au DSA les étudiants chinois ce n'est pas les derniers à interpréter oui, à interpréter à avoir une sensibilité à interpréter c'est pas si simple parce que là après c'est des histoires d'esprit critique c'est ça, après moi la réception du texte littéraire c'est la compréhension et l'interprétation du texte littéraire de l'implicite culturelle de l'implicite aussi en général mais c'est pas du sens il y a cette histoire de culture plus on vient d'une culture éloignée plus le chemin est long pour le parcourir</p> <p>mais il y a quand même d'autres paramètres de la sensibilité justement personnelle de l'ouverture d'esprit de plein de choses moi je ne suis pas sûre que ça soit porteur d'établir un classement par nationalité sur la capacité ou pas de bien recevoir le thème</p>
TP1-17	Enq	Eh ben très bien on a fait le tour. ok ben je vous remercie
TP2- Q	G	Eh ben avec plaisir j'espère avoir répondu vos questions merci beaucoup

# Annexe

## Quelques documents des séquences

UGA CUER Cours de littérature B1 Elisabeth Grandjequet

**Analyser**

- Quelle image de la femme apparaît à travers ce texte ? Justifiez.
- Expliquez l'expression « conquérir la mère par l'enfant ».
- Quel regard l'auteur porte-t-il sur ces techniques de vente ? Justifiez avec des relevés précis.
- Cette scène vous paraît-elle d'actualité ? Expliquez.

**Analyse d'images**

1. Décrire et analyser ce que représente l'affiche. (texte – typographie – arguments de vente)

Delas imprimeur. Affiche publicitaire, 1856, © Bnf, Estampes et Photographie.

2. Observez les documents suivants :

- Quel lien peut-on établir entre le texte de Zola et ces documents ?
- Comment s'appellent les phrases publicitaires ?
- Quel est leur objectif ?
- Quels procédés utilisent-elles ?

Air France – Faire du ciel le plus bel endroit de la terre

CENTRE UNIVERSITAIRE D'ÉTUDES FRANÇAISES – UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES  
1491, rue des résidences - 38400 Saint-Martin-d'Hères  
+33 (0) 4 76 82 43 70  
cufr@univ-grenoble-alpes.fr  
www.cufr.univ-grenoble-alpes.fr

UGA CUER Cours de littérature B1 Elisabeth Grandjequet

<https://www.ecosia.org/videos?qsair%20france%20publicit%C3%A9%20cin%C3%A9ma>

Faire voler l'élégance toujours plus haut.

FAIRE VOLER L'ÉLEGANCE TOUJOURS PLUS HAUT.

À votre tour !

Choisissez un produit ou une marque et proposez un slogan.

CENTRE UNIVERSITAIRE D'ÉTUDES FRANÇAISES – UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES  
1491, rue des résidences - 38400 Saint-Martin-d'Hères  
+33 (0) 4 76 82 43 70  
cufr@univ-grenoble-alpes.fr  
www.cufr.univ-grenoble-alpes.fr

Figure 13 : Séquence sur la fièvre de consommer

**La fièvre de consommer - La complainte du progrès 1931, Boris Vian**

Regardez le clip : <https://youtu.be/PTqTlH5se>  
1. Quels thèmes sont abordés dans cette chanson ?



Dès l'après-guerre, cinq ans seulement après l'abolition des tickets de rationnement en France, Boris Vian fait de façon fantaisiste la critique de la société de consommation débutante.

Autrefois pour faire sa cour  
On parlait d'amour,  
Pour mieux prouver son ardeur  
On offrait son cœur  
Maintenant c'est plus pareil  
Ça change, ça change  
Pour séduire le cher ange  
On lui glissa à l'oreille :

Ah Gudule, excuse-toi  
Ou je reprends tout ça  
Mon frigidaire, mon armoire à couillers  
Mon évier en fer, et mon poêle à mazout  
Mon ciré-godasses, mon repasse-limaces  
Mon tabouret à glaces et mon chasse-filous(5)  
Le tourniquette à faire la vinaigrette  
Le ratatine-ordure et le coupe-friture

Ah Gudule, viens m'embrasser  
Et je te donnerai  
Un frigidaire, un joli scooter  
Un atomiseur(1) et du Dunlopillo(2)  
Une cuisinière avec un four en verre  
Des tas de couverts et des pelles à gâteau  
Une tourniquette(3) pour faire la vinaigrette  
Un bel aérateur pour bouffer les odeurs

Des draps qui chauffent,  
Un pistolet à gaufres  
Un avion pour deux  
Et nous serons heureux.

Autrefois s'il arrivait  
Que l'on se querelle  
L'air lugubre on s'en allait  
En laissant la vaisselle  
Maintenant que valez-vous(4)  
La vie est si chère  
On dit : rentre chez ta mère  
Et on se garde tout.

Et si la belle se montre encore rebelle  
On la fiche dehors pour confier son sort  
Au frigidaire, à l'efface-poussière  
À la cuisinière, au lit qu'est toujours fait  
Au chauffe-savates, au canon à patates  
À l'éventre-tomates, à l'écorche-poulet !

Mais très très vite, on reçoit la visite  
D'une tendre petite qui vous offre son cœur  
Alors on cède, car il faut qu'on s'entraide  
Et l'on vit comme ça jusqu'à la prochaine fois  
Et l'on vit comme ça jusqu'à la prochaine fois  
Et l'on vit comme ça...

... jusqu'à la prochaine fois

1. Néologisme : mot formé sur atomiseur et mixer.
2. Célèbre marque de matelas.
3. Tourniquette : ce mot n'existe pas, mais il fait penser à « un tourniquet » (Jeu pour les enfants).
4. Que valez-vous ? : expression signifiant « que peut-on y faire ? » réponse sous-entendue : rien !
5. Filou : mot populaire = un escroc, un voyou



CENTRE UNIVERSITAIRE D'ÉTUDES FRANÇAISES - UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES  
1491, rue des résidences - 38400 Saint-Martin-d'Hères  
+33 (0)4 76 82 43 70  
[www.cuef.univ-grenoble-alpes.fr](http://www.cuef.univ-grenoble-alpes.fr)

**Lexique**

a. Entourez l'intrus.  
Faire sa cour – séduire – mépriser - flirter – offrir son cœur -

b. Classez les objets suivants selon qu'ils appartiennent au domaine de la cuisine ou à un autre domaine

Domaine de la cuisine	Autre domaine

1. Relisez les 2 premiers couplets et classez dans le tableau les termes qui renvoient aux relations de couple.

	Autrefois	Aujourd'hui
Paroles d'amour		
Paroles de haine		

Quelles différences remarquez-vous entre les deux périodes ?

2. Observez les deux extraits ci-dessous :

-Ah, Gudule ! Viens m'embrasser, Et je te donnerai... Un frigidaire, Un joli scooter, etc.

-Ah, Gudule ! Excuse-toi, ou je reprends tout ça : Mon frigidaire, Mon armoire à couillers, etc.

→ Quelle perception de l'amour est dénoncée ici ?

3. Quelle image de la femme est proposée dans ce texte ? Est-elle à prendre au premier degré ? Expliquez.

4. Au-delà des relations amoureuses, Boris Vian critique également le modèle économique des années 50. Définissez ce modèle à partir de la chanson.

**Jouons avec les mots**

1. Observez cette liste d'objets énumérés dans la chanson.

un frigidaire des draps qui chauffent un four en verre des pelles à gâteau  
un scooter un évier en fer un poêle à mazout  
un aérateur

Quels sont les quatre procédés utilisés pour désigner précisément un objet ?



CENTRE UNIVERSITAIRE D'ÉTUDES FRANÇAISES - UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES  
1491, rue des résidences - 38400 Saint-Martin-d'Hères  
+33 (0)4 76 82 43 70  
[www.cuef.univ-grenoble-alpes.fr](http://www.cuef.univ-grenoble-alpes.fr)

Pour nommer précisément les objets, le français utilise :

- Des mots simples et spécifiques : un chronomètre
- Des propositions relatives : la saucie qui pique
- Des groupes prépositionnels
- La préposition « en » donne des précisions sur la matière
- La préposition « à » donne des précisions sur l'usage de l'objet
- Un pluriel à four, les couverts à salad, une brosse à dents
- La préposition « de » pour indiquer :
  - La matière : une poupée de cire
  - La fonction : une chaise de jardin

2. Dans le passage « Mon ciré-godasse [...] à l'écorche-poulet », on rencontre un autre procédé de formation des mots. Expliquez.
3. Dans ce même extrait, relevez les mots composés et déduisez leur fonction. Ex : un « ciré-godasse » est un appareil qui sert à cirer les chaussures.
4. Ces cadeaux comme marque d'amour sont-ils vraiment adaptés ?

À votre tour !  
Inventez un nouveau mot par le procédé des mots-composés et proposez sa définition précise (type définition de dictionnaire).

**Analyse de Mon Oncle de J. Tati, 1958**

<https://www.youtube.com/watch?v=nmTnJELZHA>

**Visite de la ville**

1. Où se passe la scène ?
2. Que pensez-vous du design du mobilier ?
3. Quelle impression a-t-on ?
4. En quoi la bande-son vient-elle souligner cette impression ?

<https://www.youtube.com/watch?v=DHEOIVKdSPY>

**La ville et le monde du travail**

5. Quelles sont les caractéristiques de ces lieux ?
6. En quoi la société de consommation a-t-elle transformé ces espaces ?
7. Quelle impression cela produit sur le spectateur ?
8. Quelle est la place de l'humain ?



Bilan : Quel regard le cinéaste porte-t-il sur la société de consommation ?



CENTRE UNIVERSITAIRE D'ÉTUDES FRANÇAISES - UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES  
1491, rue des résidences - 38400 Saint-Martin-d'Hères  
+33 (0)4 76 82 43 70  
[www.cuef.univ-grenoble-alpes.fr](http://www.cuef.univ-grenoble-alpes.fr)

**La fièvre de consommer - 99 F, Frédéric Beigbeder**

**Centre la surconsommation**

99 Francs, Frédéric Beigbeder, éditions Grasset, 2000

Frédéric Beigbeder  
99 Francs

« Je me prénomme Octave et je m'habille chez APC. Je suis publicitaire : eh oui, je pollue l'univers. [...] Quand à force d'économies, vous réussirez à vous payer la bagnole de vos rêves, celle que j'ai shootée dans ma dernière campagne, je l'aurai déjà démodée. J'ai trois vague d'avances et m'arrange toujours pour que vous soyez frustré. Le Glamour, c'est le pays où l'on n'arrive jamais. Je vous drogue à la nouveauté, et l'avantage avec la nouveauté, c'est qu'elle ne reste jamais neuve. Il y a toujours une nouvelle nouveauté pour faire vieillir la précédente. Vous faire baver, tel est mon sacerdoce. Dans ma profession, personne ne souhaite votre bonheur, parce que les gens heureux ne consomment pas. Votre souffrance dope le commerce. Dans notre jargon, on l'a baptisée - la déception post-achat - . Il vous faut d'urgence un produit, mais dès que vous le possédez, il vous en faut un autre. »

1. APC : marque de prêt-à-porter
2. Vogue : célèbre magazine de mode américain diffusé dans le monde entier.
3. Un sacerdoce : une mission

**Entrée dans la lecture**

Observez la couverture du roman. Dites ce que vous évoque le titre. Faites des hypothèses sur le thème du roman ainsi que l'époque à laquelle il a été écrit.

**Lexique**

- À quel registre appartiennent les termes suivants : la bagnole (une voiture) - shootée (photographiée) - faire baver (donner envie) - doper (développer) - descendre quelqu'un (le critiquer / le tuer)
- Entourez la définition qui correspond à l'extrait, du mot campagne (l.4) : expédition militaire - terre cultivée, hors d'une ville - entreprise politique, commerciale ayant un but de propagande
- Les termes qui renvoient aux émotions ou comportements sont-ils positifs ou négatifs ? Une souffrance - frustré - la déception post-achat - une perversion
- Expliquez la valeur des préfixes dans les mots suivants : inattaquable - démodé
- Proposez les antonymes des mots suivants : A la mode → Absence de charme →

**D'après Cosmopolite 4 B1, Hachette FLE**

CENTRE UNIVERSITAIRE D'ÉTUDES FRANÇAISES - UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES  
1491, rue des résidences - 38400 Saint-Martin-d'Hères  
+33 (0)4 76 82 43 70  
[www.cuef.univ-grenoble-alpes.fr](http://www.cuef.univ-grenoble-alpes.fr)

Figure 14 : Suite de la séquence sur la fièvre de consommer

**GA IEF** Cours de littérature B1 Elisabeth Grandjacquet

**Analyse**

1. Par deux. Lisez l'extrait du roman.

- Qui est le narrateur et à qui s'adresse-t-il ? Faites des remarques sur la manière dont il se présente.
- Expliquez la phrase : « l'avantage avec la nouveauté, c'est qu'elle ne reste jamais neuve ». Quelle logique de la publicité et de la consommation met-elle en évidence ?

2. Par deux. Relisez l'extrait.

- Dites comment le narrateur souligne le caractère artificiel du monde idéal vendu par la publicité.
- Relevez par quels moyens il provoque constamment le lecteur ?
- Expliquez la phrase (l. 5) : « Le Glamour, c'est le pays où l'on n'arrive jamais ».

**Bilan** : a. Quel est l'objectif de ce roman ? Montrer la créativité de la publicité ou critiquer les procédés utilisés ?


- Cette vision vous semble-t-elle réaliste ou caricaturale ? Expliquez.

**Ecriture : Droit de réponse**  
 Vous écrivez dans un blog de consommateurs et vous réagissez au discours du narrateur. Vous expliquerez votre point de vue sur la publicité et la mode.

---

**Analyses d'image - Bande-annonce du film**

- Quel personnage retrouvez-vous dans le film ?
- Vous semble-t-il sympathique ? Expliquez.
- Quel est le niveau de langue ? Pourquoi ce choix ?
- Comment le rythme de la bande-annonce vient-il souligner l'agitation du personnage ?



**Auriez-vous envie de lire le livre ? de voir le film ? Pour quelles raisons ?**

---

**fla** CENTRE UNIVERSITAIRE D'ETUDES FRANCAISES - UNIVERSITE GRENOBLE ALPES  
 1491, rue des résidences - 38400 Saint-Martin-d'Hères  
 + 33 (0) 4 76 82 43 70  
[univ@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:univ@univ-grenoble-alpes.fr)  
[www.cuef.univ-grenoble-alpes.fr](http://www.cuef.univ-grenoble-alpes.fr)

**Diplôme Universitaire d'études Françaises**

Année universitaire 2022-2023 / premier semestre

LITTÉRATURE FRANCAISE ET FRANCOPHONE

---

**Calendrier des cours et des examens**

- Les cours se dérouleront du 16/01/2023 au 28/04/2023 sur 13 séances.
- INTERRUPTION PÉDAGOGIQUE DUEF : HIVER** - Du 13 au 17 février – Printemps – du 10 au 14 avril
- EXAMEN INTERMÉDIAIRE** : Le lundi 6 mars 2023.
- EXAMEN FINAL** : Le lundi 8 mai 2023

---

**Objectifs du cours**

- Une première entrée thématique dans les textes de la littérature française et francophone.
- Faire découvrir des romanciers/bres, des poètes français/es ou de langue française, en replaçant les œuvres et leurs auteurs dans leur contexte historique, social, artistique et culturel.
- mettre en lien les œuvres littéraires avec d'autres types d'  uvres
- Analyser les procédés d'écriture singuliers à l'œuvre dans un texte littéraire

---

**Type de cours et déroulement des séances**

- Cours magistral avec prise de notes des étudiants, discussions et échanges sur les textes et poèmes étudiés.
- Le cours s'appuiera ponctuellement sur des documents visuels (tableaux ou sculptures) des documents vidéos ou radiophoniques (extraits d'émissions de radio, d'adaptations cinématographiques, d'entretiens avec des écrivains...)
- Chaque thématique abordée se compose de 3 séances de 2 heures.
- 3 enseignants se répartiront l'ensemble des séances.

---

**Travail personnel**

- Une lecture régulière et attentive des extraits étudiés en cours est nécessaire.
- Une préparation du texte (des réponses à quelques questions) pourra être demandée avant certaines séances.
- L'assiduité est obligatoire. Merci de votre ponctualité.
- Les documents de travail seront déposés sur E-formation.

---

**Evaluation**

L'examen Intermédiaire (1h30) est obligatoire = 30% de la note finale et comprendra :

- Un QCM sur les auteurs et leur mouvement littéraire.
- Quelques questions sur un des textes étudiés.
- Une expression écrite en lien avec le texte choisi pour l'examen.

L'examen final (2h00) est obligatoire = 70% de la note finale et se fera selon les mêmes modalités que l'examen intermédiaire.

Figure 15 : Production écrite de la séquence de la fièvre de consommer

# Table des matières

<b>Introduction.....</b>	<b>6</b>
<b>PARTIE 1 - LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE FLE.....</b>	<b>9</b>
<b>Chapitre 1. La littérature.....</b>	<b>10</b>
1. La littérature .....	10
1.1. La littérature en classe de FLE.....	12
1.2. La littérature dans la didactique des langues .....	12
1.3. Méthodologie du texte littéraire en classe de FLE.....	20
1.4. Didactique de la littérature en classe de FLE.....	22
1.5. Méthodes et activités d'exploitation.....	23
<b>Chapitre 2. L'écriture et le processus rédactionnel.....</b>	<b>25</b>
1. Didactique de l'écrit en langue maternelle avant les années 2000.....	25
1.1. L'écriture est un don .....	26
1.2. Quelques méthodologies du fait scriptural au XX <sup>e</sup> siècle.....	27
1.3. Performance, compétence, scripturale : les propositions de Reuter .....	33
2. La didactique de l'écrit en langue étrangère.....	35
2.1. Le processus scriptural en FLE : le modèle de Hayes et Flower et Reuter.....	36
2.2. La révision.....	38
3. Les stratégies scripturales, un savoir transférable .....	38
3.1. Interférence ou recours à la langue maternelle .....	39
4. Vers une pédagogie de la production écrite en FLE .....	40
4.1. L'approche thématique.....	40
4.2. La production sur modèle.....	41
5. Les ateliers d'écriture .....	41
<b>PARTIE 2 - CONTEXTE DE RECHERCHE ET METHODOLOGIE .....</b>	<b>46</b>
<b>Chapitre 4. Contexte de recherche et méthodologie.....</b>	<b>47</b>
1. Le CUEF de Grenoble.....	47
1.1. Cours dispensés au CUEF .....	48
1.2. Profil des apprenants .....	51
1.3. Le profil des enseignantes .....	52
<b>Chapitre 5. Les démarches méthodologiques et le recueil des données.....</b>	<b>55</b>
1. L'observation des cours.....	55
2. Le questionnaire .....	58
3. Les entretiens semi-directifs.....	61
<b>PARTIE 3 - RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES .....</b>	<b>64</b>
<b>Chapitre 7. Recueil des données .....</b>	<b>65</b>
1. Les données recueillies.....	65
1.1. Démarches et conceptions des cours de littérature au CUEF.....	65
2. Synthèse des questionnaires sur la littérature en classe de FLE.....	71
2.1. Sur leur identité.....	71
2.2. La question de la motivation pour les cours de littérature .....	72
2.3. La relation entre la littérature et la lecture .....	73
2.4. Lecture et écriture .....	78
<b>Chapitre 8. Analyse des données .....</b>	<b>81</b>
1. L'enseignement de la littérature au CUEF .....	81
1.1. Cours de littérature/cours de langue.....	81
2. La littérature : découverte d'une culture .....	84
2.1. Au niveau des apprenants.....	85

3.	Le choix des textes littéraires dans les trois cours observés.....	86
3.1.	<i>Cours DUEF B1 et ateliers d'écriture et lecture créatives</i> .....	86
3.2.	<i>Cours de DSA</i> .....	87
3.3.	<i>Cours d'initiation à la littérature française (cours d'été)</i> .....	88
4.	Déroulement des cours.....	88
4.1.	<i>Prise en compte de la lecture subjective des apprenants</i> .....	88
4.1.	<i>Prise en compte du niveau des apprenants par les enseignantes</i> .....	89
	<b>Chapitre 9. Conception des cours et entrée dans le texte</b> .....	<b>92</b>
1.	Préparer l'horizon d'attente pour faciliter la compréhension.....	92
1.1.	<i>La contextualisation du texte</i> .....	93
2.	La lecture des textes.....	103
2.1.	<i>La réception du texte et la difficulté</i> .....	104
2.2.	<i>La difficulté d'interprétation par les apprenants</i> .....	105
2.3.	<i>Lexique et compréhension</i> .....	106
3.	Ateliers d'écriture et production écrite.....	106
3.1.	<i>Cours de DUEF B1</i> .....	106
3.2.	<i>Cours de DSA</i> .....	108
3.3.	<i>Ateliers d'écriture créative</i> .....	108
3.4.	<i>Cours d'initiation à la littérature française</i> .....	111
3.5.	<i>Au niveau des apprenants</i> .....	112
4.	Limites de cette recherche.....	114
	<b>Conclusion</b> .....	<b>115</b>
	<b>Bibliographie</b> .....	<b>119</b>
	<b>Table des illustrations</b> .....	<b>124</b>
	<b>Table des annexes</b> .....	<b>125</b>
	<b>Table des matières</b> .....	<b>146</b>

**MOTS-CLÉS** : Littérature, écriture, FLE, ateliers d'écriture

## **RÉSUMÉ**

Écrire dans une langue autre que sa langue maternelle constitue une difficulté à laquelle est confronté tout apprenant en langue étrangère. Bien que la production écrite en FLE soit évaluée dans tous les tests de langue, son apprentissage, qui relève d'un processus long, n'est pas **suffisamment** abordés dans les manuels de FLE. Mon mémoire s'interroge donc sur le rôle de la littérature et des ateliers d'écriture dans la mise en place des stratégies scripturales.

L'hypothèse de ce travail serait de considérer le texte littéraire comme un prétexte pour formuler et élaborer un atelier d'écriture. En effet, en partant d'un texte étudié en classe, nous pouvons recourir, à travers l'atelier, à des activités diverses de réécriture, de pastiche, de substitution de personnage...etc. sur un modèle déjà préfabriqué.

Afin de répondre à mes interrogations, j'ai choisi d'observer trois cours de littérature au Centre Universitaire d'Etudes françaises (CUEF) de Grenoble durant le semestre 2 ainsi qu'un cours d'été que j'ai moi-même assuré pour quinze jours. À l'issue de mes observations, j'ai réalisé des entretiens semi-directifs avec les enseignantes ainsi que des questionnaires en ligne pour avec les apprenants.

**KEYWORDS** : littérature, écriture, lecture, atelier d'écriture.

