

MONIKA GRABOWSKA

Université de Wrocław, Faculté des lettres

monika.grabowska@uwr.edu.pl

ORCID : 0000-0001-7828-0821

AGATA SADKOWSKA-FIDALA

Université de Wrocław, Faculté des lettres

agata.sadkowska.fidala@uwr.edu.pl

ORCID : 0000-0002-2861-8131

L'apprentissage informel au service de l'enseignement de la littérature et de la culture à la philologie française

Informal Learning for the Teaching of Literature and Culture to French Philology Students

Abstract

The aim of the present study is to examine the extent to which French philology students' informal learning – in the area of multimodal literacies and leisure activities – reinforces the gains in French literature and French history and culture courses through creative mediation. We report on an experiment conducted in the years 2020–2022 in five online courses at the French Philology department of the University of Wrocław during the Covid-19 pandemic. In these courses, students were expected to personally mediate the texts or content studied in class and present them on a group Facebook site. The students' projects are classified according to two criteria (intersemiotic and intrasemiotic mediation; mediation of form and content) and prove that the involvement of informally acquired knowledge and skills not only developed the students' creativity, but also promoted interpretative processes by anchoring the formal learning of the course in personal experience.

Keywords: informal learning; teaching literature and culture; French as a foreign language; mediation; creativity

Mots clés : apprentissage informel ; enseignement de la littérature et de la culture ; français langue étrangère ; médiation ; créativité

1. Fondements théoriques, hypothèses de travail et objectif de la recherche

Depuis la deuxième décennie du XXI^e siècle, la didactique des langues étrangères s'est vu reconnaître un nouveau concept, celui de l'apprentissage informel des langues étrangères. L'apprentissage informel, dans son acception la plus générale, évolue depuis les années 1970 au sein des sciences de l'éducation (Brogère et Bézille 2007) et s'oppose d'un côté à l'apprentissage formel, qui a lieu dans un système d'institutions éducatives, et de l'autre à l'apprentissage non formel, moins contraint, qui se définit le mieux par des exemples (cours de conduite, ateliers de cuisine et cours de langue avec un tuteur non professionnel par exemple, cf. Schugurensky 2000 : 2, Grabowska 2024 à paraître). Dans le contexte précis des langues étrangères, l'apprentissage informel peut être défini comme « toute activité entreprise en autonomie dans une écologie d'apprentissage non-hiérarchique, impliquant une adaptation constante aux affordances de l'environnement et conduisant au développement de la compétence selon une trajectoire personnelle et en fonction de besoins émergeant au cours de l'activité même » (Grabowska 2023 : 89). Cette définition, adaptée de Sockett (2015 : 128), s'appuie sur l'appareil terminologique de la théorie de la complexité (Larsen-Freeman et Cameron 2008) enrichi des perspectives écologiques (Van Lier 2004) afin d'éviter l'implication de la catégorie de conscience et d'intentionnalité, dont le statut en psychologie est loin d'être clair (Schmidt 1990, Oliveira Santos 2022), ainsi que de la catégorie de formalisation, présentant un caractère de continuum.

La présente étude, tout en admettant la définition de l'apprentissage informel ci-dessus, ne concerne toutefois pas l'apprentissage des langues étrangères *sensu stricto*, mais celui de la littérature et de la culture d'une langue étrangère enseignée dans un contexte exolingue, à savoir à la faculté de philologie française de l'Université de Wrocław. Elle correspond donc, à partir de la II^e année d'études, où ces cours sont donnés en français¹, à un contexte éducatif auquel on a l'habitude de se référer par l'acronyme anglais CLIL (pour *Content and Language Integrated Learning*) ou ÉMILE en français (pour enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère). La langue française y est à la fois un instrument de travail et un objectif (même s'il est secondaire).

Nos hypothèses de recherche sont les suivantes :

- les apprentissages formel et informel ne sont pas cloisonnés dans des compartiments étanches mais se nourrissent réciproquement, en se complétant l'un l'autre et en se cumulant ;
- l'apprentissage informel des étudiants de philologie française – dans le domaine des littératies multimodales et des loisirs préférés – peut renforcer les acquis des cours de littérature et de culture dispensés à la philologie française.

Par littératies multimodales (ou littératies digitales, ou encore littératies du XXI^e siècle, cf. aussi Półtorak 2022 sur les dénominations et les caractéristiques du champ sémasiologique), nous comprenons, substantiellement, toute la variété des formes d'expression offertes par les médias numériques dans l'espace virtuel, avec une référence particulière à leur nature multimodale, hypertextuelle et de collaboration créative (Hulin et Pelissier 2012 ; Grabowska et Zapłotna 2021 ; à propos de la communication numérique, voir aussi Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka 2019 : 445 *sq.*). Une définition insistant sur l'aspect interactionnel de cette littératie la présente comme :

1 En première année, à la philologie française de l'Université de Wrocław, les cours de littérature et les cours de culture française sont donnés majoritairement en polonais.

la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex : mode linguistique seul) et multimodales (ex : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décodage, compréhension, interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message. (Lacelle, Butin, Lebrun, 2017 : 8)

Notre objectif a donc été d'examiner dans quelle mesure les apprentissages informels des étudiants de philologie française – dans le domaine des littératies multimodales et des loisirs – renforcent les acquis des cours de littérature, d'histoire et de culture françaises par le biais d'une médiation créative.

2. Modalité de recherche

Notre recherche est une recherche-action menée dans les années 2020–2022 dans le cadre de cinq cours animés par Agata Sadkowska-Fidala, quatre de littérature française et un d'histoire et culture de la France. Les cours de littérature, dispensés en français et destinés aux étudiants des II^e et III^e années de licence, étaient consacrés, respectivement, au XIX^e et au XX^e siècle. La première année a travaillé en polonais sur le XVII^e siècle. Les activités réalisées pendant le semestre d'été 2020, qui ont ensuite été canalisées en un projet de plus longue haleine, avaient été lancées lors du premier confinement dû à la pandémie de Covid-19 dans le dessein de rendre les cours en ligne plus intéressants. Compte tenu des circonstances, l'objectif psychologique, équivalant au problème identifié pour notre recherche-action (1^{ère} étape), était d'activer et de motiver les étudiants, fatigués et stressés par les restrictions sanitaires et l'absence de contact direct avec leurs camarades et leurs enseignants. Surprises par la qualité des premiers résultats, après leur analyse, nous avons décidé de concevoir un dispositif pédagogique impliquant le recours à l'apprentissage informel (extra-universitaire) au service de l'enseignement de la littérature et de la culture (2^{ème} étape de la recherche-action).

Qu'étaient censés faire au juste les étudiants ? La consigne impliquait une médiation personnelle de l'œuvre des auteurs étudiés en classe (cf. médiation des textes, Conseil de l'Europe 2019 : 110), en donnant libre cours à leur créativité et en disposant d'une liberté totale dans le choix du mode d'expression, aucune suggestion n'ayant été formulée sur ce point par l'enseignante. Il s'agissait d'activités de reformulation, de passage de registre, de synthèse (Anquetil 2009 : 20) croisant les compétences linguistiques, pragmatiques et socio-culturelles. Le rôle de l'enseignant se limitait à définir le contenu de l'activité et à parvenir à un certain degré de significations partagées permettant d'accomplir la tâche (cf. Sowa 2023 : 9–10), correspondant en gros aux catégories de la médiation des concepts (dans une phase initiale de leur compréhension, poursuivie par l'étudiant en autonomie) et de la médiation de la communication (Conseil de l'Europe 2018 : 109–110). Pour conférer une note d'authenticité à la tâche et augmenter la motivation des participants à produire des contenus attractifs et élaborés, les résultats allaient être publiés sur un compte Facebook public intitulé *Romanistyczna twórczość pandemiczna* (littéralement : *Créativité des romanistes pendant la pandémie*²).

Magdalena Sowa (2023 : 95) remarque que les activités de médiation traversent chaque sphère de la vie humaine. Bien que leur forme puisse être variée, elles ont pour objectif principal d'assurer l'accès à

2 <https://www.facebook.com/groups/366034188068970>.

l'information et de former les compétences. Précisons que cette acception de la médiation dans la présente étude est conforme au *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* et à son *Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe 2018 : 34), qui la définit comme un processus qui combine la réception, la production et l'interaction, sans toutefois, comme le soulignent Janowska et Plak (2021 : 79), en être la somme, mais plutôt une synthèse possible grâce à l'usage de la langue. L'apprenant crée « des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre » (Conseil de l'Europe 2018 : 106). Dans le cas des réalisations issues de notre expérience, « la même langue » était soit le français, soit le polonais, en fonction de la langue du cours ; « une autre langue » était un autre code sémiotique : tantôt propre aux arts plastiques, tantôt multimodal, propre aux littératies digitales. Cette observation est à la source d'un critère de classement de notre corpus que nous présenterons ci-dessous.

3. Présentation du corpus

Pendant les cinq cours dont il a été question au point 2 ci-dessus, nous avons recueilli une centaine de productions axées sur les sujets suivants : l'œuvre de La Bruyère ; la névrose et la folie dans la littérature du XIX^e siècle ; les représentations de la ville de Paris dans les textes de la même époque ; la Première Guerre mondiale et les courants artistiques nés en réaction à celle-ci (le dadaïsme et le surréalisme).

Les productions peuvent être divisées selon deux critères, dont l'un se réfère au code et permet de distinguer entre la médiation intrasémiotique, et plus précisément – intralinguistique (transformation d'un texte en un autre texte) –, et la médiation intersémiotique (transformation d'un texte ou d'un savoir en une forme d'expression visuelle ou multimodale). Le deuxième critère est celui de l'objet de la médiation : forme *vs* contenu, pertinent dans la mesure où l'étudiant se focalisait davantage tantôt sur l'un, tantôt sur l'autre. Dans la suite, nous commenterons des exemples choisis parmi les réalisations les plus élaborées des étudiants.

3.1. Classement des productions des étudiants

3.1.1. En fonction de l'objet de la médiation

3.1.1.1. Médiation de la forme

La médiation du texte, étudié en cours et/ou en autonomie, est représentée tant par les formes écrites que par les formes d'expression visuelle ou multimodale. Les réalisations écrites restent proches du texte de départ dans le sens où elles en suivent la forme. C'est le cas du pastiche du poème « Spleen » [*Quand le ciel bas et lourd...*] de Baudelaire, dont la structure et la versification ont été respectées, tandis que certains mots et expressions ont été remplacés par d'autres afin d'obtenir un nouveau texte, s'apparentant au sonnet d'origine dont la présence est immédiatement reconnaissable, mais se référant, au niveau du contenu, aux réalités pandémiques. Nous y trouverons donc, comme dans cette production de Marta

Szubert, Maria Słowik et Beata Cichon³, « la terre [...] remplie par un terrible Covid », « des semestres plus tristes que les nuits », des notifications qui « tout à coup sautent avec furie / et lancent vers Teams un affreux hurlement / [criant] que la 27^e vague épuisante est venue / et qu'on va annoncer un nouveau confinement », tandis que l'Espoir agonise sous respirateur artificiel.

Un autre exemple intéressant de médiation du texte peut être fourni par les lettres fictives de poilus rédigées par Marta Szubert et rendant compte de la réalité de la guerre ; dans ce cas, ce sont des lettres et récits de guerre lus pendant le cours qui ont servi de point de départ. L'échantillon de correspondance créé par l'auteure donne une impression de vraisemblance et fait état de l'horreur de l'expérience vécue.

La médiation du texte n'aboutit pas toujours à un autre texte : dans le cadre de notre expérience, nous avons eu affaire à de nombreuses réalisations relevant du domaine des arts plastiques. Les exemples les plus frappants sont une courte bande dessinée transposant *La Chevelure* de Guy de Maupassant ; un tableau grand format, inspiré du *Ventre de Paris* de Zola ; et des illustrations du poème « Le Fou » d'Aloysius Bertrand. Parmi les techniques choisies, des techniques traditionnelles comme l'aquarelle ou l'acrylique ont côtoyé les techniques numériques, certaines images ayant été réalisées à l'aide de logiciels de dessin tels que Procreate.



Illustration 1. Krystyna Khomyk, bande dessinée à partir de « La Chevelure » de Guy de Maupassant.



Illustration 2. Kamil Kusiak, tableau acrylique inspiré du *Ventre de Paris* d'Émile Zola.

Nous avons aussi vu, parmi les résultats de la médiation du texte, un jeu multimédia (les Sims) inspiré d'un extrait des *Mystères de Paris* d'Eugène Sue, et une vidéo mettant en scène un dialogue imaginaire des deux muses de Baudelaire, qui a eu pour point de départ les poèmes « La Muse malade » et « La Muse vénale ». Ce dernier exemple engage cependant aussi des connaissances dépassant le cadre du poème, relatives à l'œuvre du poète et à sa biographie.

3 Tous les étudiants mentionnés ont consenti à la publication d'un échantillon de leur travail dans le présent article.



Illustration 3. Monika Zimoch, vitrail illustrant le poème « Le Fou » d'Aloysius Bertrand tiré du recueil *Gaspard de la Nuit, fantaisies à la manière de Rembrandt et de Callot*.



Illustration 4. Anabel Witek, dessin illustrant le même poème.



Illustration 5. Anna Marcinkiewicz, aquarelle illustrant le même poème.



Illustration 6. Julia Haniszewska, jeu multimédia inspiré des *Mystères de Paris* d'Eugène Sue.

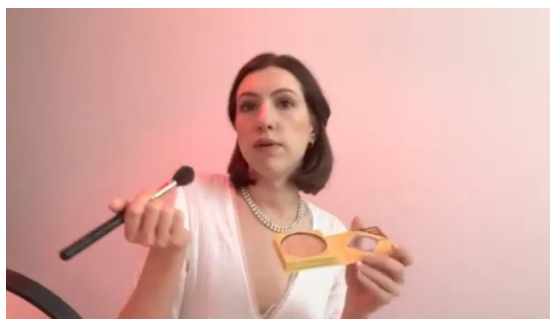


Illustration 7. Anna Marcinkiewicz, Aleksandra Tews, vidéo basée sur « La Muse malade » et « La Muse vénale » (*Les Fleurs du Mal*) de Charles Baudelaire.

3.1.1.2. Médiation du contenu

La médiation du savoir s'est réalisée dans le cadre de trois productions dont le sujet et la forme ont été choisis de façon totalement autonome. Nous y incluons aussi une tâche imposée aux étudiants autour de l'œuvre de La Bruyère (cf. ci-dessous), leur laissant toutefois la liberté de choisir la forme et les contenus qu'ils désireraient mettre en évidence. La première est une chanson reprenant la mélodie du « Temps des cathédrales » de la comédie musicale *Notre-Dame de Paris*, mais dont les paroles ont été rédigées par l'étudiant : le texte, dédié à la ville de Paris, est construit sur la base de ses connaissances historiques et littéraires. La deuxième est un podcast contenant une interview de Gérard de Nerval, explorant les différents motifs de sa biographie et mettant en évidence le mélange de rêve et de réalité caractéristique de l'œuvre du poète.

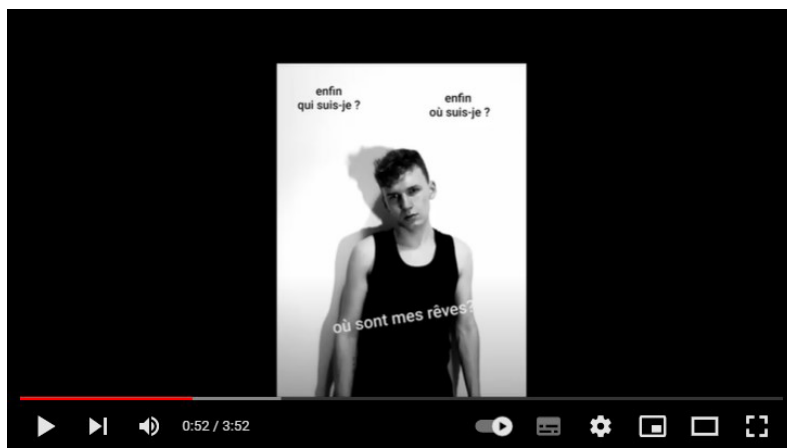


Illustration 8. Michał Frątczak, chanson « Mon rêve perdu » : (inspirée du « Temps des cathédrales »).

Bonjour w nowym tygodniu! Mam nadzieję, że tym razem obiecany kilka dni temu podcast o Nervalu załaduje się poprawnie i wszyscy będą mogli posłuchać nagrania przygotowanego przez Natalia Dudzik i Beata Cichoń 😊



Illustration 9. Natalia Dudzik, Beata Cichoń, interview de Gérard de Nerval.

La troisième réalisation est une vidéo dadaïste, enregistrement d'une performance qui renvoie à celles d'Hugo Ball, en y ajoutant d'autres éléments insolites et absurdes. L'esprit dada y fleurit à souhait, ne serait-ce que dans les inscriptions sur papier hygiénique et les traces dans la neige faites ou peut-être découvertes par l'auteur.



Illustration 10. Szymon Pinkosz, vidéo dadaïste.

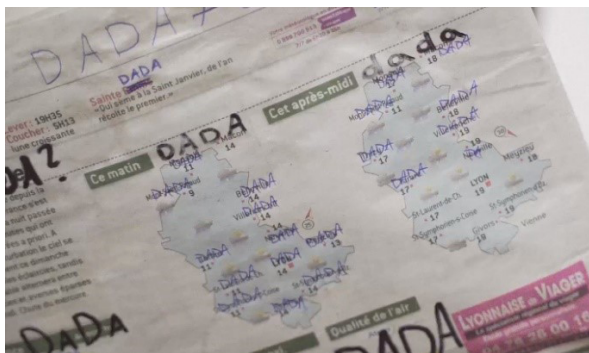


Illustration 11. Vidéo dadaïste.

Dans tous les cas mentionnés ci-dessus, les auteurs ont non seulement puisé dans leur savoir acquis pendant le cours, mais également en ont dépassé le cadre, en se référant à leurs connaissances provenant d'autres sources, en effectuant des recherches en autonomie et en suivant une trajectoire personnelle.

La dernière tâche de cette catégorie a donné lieu à de nombreuses réalisations. La consigne demandait aux étudiants d'imaginer comment Jean de La Bruyère aurait présenté sa personne et son œuvre sur les réseaux sociaux s'il avait vécu de nos jours et y avait eu accès. Les étudiants ont soit décidé

de l'incarner, en utilisant la première personne du singulier, soit de se constituer porte-parole des éditeurs contemporains de cet auteur classique, en rédigeant une publicité quasi commerciale de son livre. La tâche engageait la nécessité de se référer aux maximes de La Bruyère, au caractère et à la place des *Caractères* dans le contexte du XVII^e siècle, mais aussi à ce que nous savons de la personne, assez controversée semble-t-il, de l'auteur et de ses relations avec les acteurs principaux de la cour royale, sans oublier la nécessité d'exprimer ce savoir dans une forme intéressante et correspondant aux exigences formelles et textuelles d'Instagram ou de Facebook.



Illustration 12. Helena Szuflinska, fragment de publicité des *Caractères* de Jean de La Bruyère.



Illustration 13. Maria Vyzhevwska, fragment d'une autre publicité du même texte.



Illustration 14. Aleksandra Jaśkowiak, post de La Bruyère sur Instagram.

3.1.2. En fonction du code adopté

3.1.2.1. Médiation intrasémiotique

La médiation intrasémiotique, ou, dans notre cas, intralinguistique, des textes étudiés (en cours ou en autonomie) est représentée par les formes écrites faisant partie autant des genres liés au web 2.0, tels que la publicité sur Instagram et le post sur Facebook, que des genres non liés aux nouvelles technologies, tels que le pastiche ou la lettre. La transformation d'un texte en un autre texte se fait, dans tous les cas, en respectant les exigences formelles imposées par le genre (lettre privée, sonnet), la situation de communication (correspondance, post sur les réseaux sociaux) ou le fonctionnement de la plateforme où est publié le post (Facebook ou Instagram). Dans le cas de la correspondance des soldats de la Grande Guerre et de la présentation de La Bruyère dans les réseaux sociaux, le contenu est aussi engagé : il est fourni par le ou les textes lus auparavant par les étudiants, interprétés⁴ et transmis dans une forme modifiée, conforme aux exigences de la situation de communication. Ainsi, par exemple, les productions autour de La Bruyère prennent en compte les réalités d'internet et des médias sociaux, adaptant le message aux nécessités d'une forme concise, l'intégrant dans une formule graphique, y incluant des codes

4 Conformément à Wojciechowska (2017 : 33), l'interprétation doit être conceptualisée comme un mode de compréhension critique et réflexif, qui « apparaît comme une sorte de couronnement du raisonnement réflexif, le résultat d'une élaboration rigoureuse des données de départ et leur mise à distance ».

promotionnels (cf. Illustration 12 : « teofrast25 »), des codes QR sous lesquels sont censées se cacher les informations sur le livre, des liens en bio ou même la possibilité de laisser un commentaire.

3.1.2.2. Médiation intersémiotique

La deuxième catégorie de travaux se réfère à la médiation intersémiotique, et englobe, on l'a vu, des formes iconographiques et des formes multimédia. Dans tous les cas, l'inspiration est fournie par un ou plusieurs textes littéraires. Les formes iconographiques (illustrations 1–5) sont le fruit d'une transformation des contenus de départ ; les choix faits par leurs auteurs se réfèrent tant aux motifs ou scènes choisis qu'à l'interprétation des éléments montrés. Ainsi, la bande dessinée est très synthétique : elle ramène le long texte de Maupassant à quatre scènes, qui trouvent leur plein sens en relation avec le texte, mais qui peuvent aussi être regardées en tant que telles, incitant à imaginer l'intrigue qui se cache derrière les images. Le tableau représentant les Halles relève aussi d'un choix. La scène, qui ne correspond exactement à aucune scène du roman, est une représentation synthétique de l'univers du *Ventre de Paris*. On y voit le reflet des descriptions vives de Zola, grâce aux légumes omniprésents, aux quelques personnages qui s'affairent autour d'eux, comme intégrés dans le milieu, et aux pavillons des Halles au fond. Comme dans les romans du Maître de Médan, les choses y vivent d'une vie indépendante, sans se limiter à être le cadre de l'histoire racontée.

En ce qui concerne l'illustration du poème de Bertrand, les productions des étudiants varient, les représentations les plus littérales côtoyant des visions symboliques. Les premières mettent simplement en place les personnages et objets décrits dans le poème, les secondes en rendent l'ambiance ou se concentrent sur un élément choisi. La technique varie aussi, et de ce point de vue, c'est certainement le vitrail fait par une des étudiantes qui se place parmi les réalisations les plus originales et les plus élaborées.

L'intérêt des formes multimédia relève en grande partie de la juxtaposition des deux réalités, à savoir de celle de l'époque qu'elles concernent et de celle des nouveaux médias et des nouvelles formes d'expression, inexistantes au XIX^e siècle. Ainsi, le podcast contenant l'interview de Gérard de Nerval souligne volontiers cet écart, exploitant la différence de registres et de lexiques dans le dialogue entre Nerval et la journaliste. La vidéo contenant le dialogue entre les muses de Baudelaire place les textes des *Fleurs du Mal* dans un contexte moderne et féministe, les muses se sentant exploitées par le poète, qui aurait abusé de son pouvoir et négligé leurs besoins. L'effet obtenu est similaire dans le cas des Sims, où nous voyons évoluer les personnages de Sue dans un univers de jeu multimédia, mais les entendons parler la langue du XIX^e siècle. La chanson et la vidéo dadaïste semblent participer d'une approche similaire, proposant une réalisation qui aurait très bien pu être créée à l'époque concernée (respectivement le XIX^e et le début du XX^e siècle), mais qui est diffusée à l'aide de moyens inexistantes à l'époque. Le sujet parlant de la chanson exprime des états d'âme atemporels, comme la fascination et la nostalgie ; le protagoniste de la vidéo transporte l'esprit dada dans la réalité contemporaine. Dans tous les cas, il s'agit de réalisations très travaillées, accompagnées d'une musique renforçant l'ambiance, contenant un générique, pour la plupart très bien montées.

4. Conclusions

92

Au terme de la 2^{ème} étape de notre recherche-action, nous pouvons constater que toutes les réalisations présentées relevant de la médiation intersémiotique témoignent de l'apport des apprentissages informels des apprenants dans leurs écologies d'apprentissage individuelles nourries des arts plastiques et cinématographiques, des formes de communication du web 2.0 (vidéo), des jeux vidéo et des loisirs non-numériques (fréquentation du marché éditorial actuel), dans le domaine desquels l'enseignant n'est pas censé être expert (cette donnée fait partie du contrat didactique et contribue à une autonomisation de l'apprenant). Pour ce qui est de la médiation intrasémiotique, elle tire essentiellement son caractère original et ludique du jeu des anachronismes : un texte ou un savoir du passé est associé aux modes de communication propres aux littératies numériques, où l'expertise de l'enseignant est – de nouveau – non-essentielle pour mener à bien la tâche.

Les réalisations témoignent du processus interprétatif permettant de traiter le savoir littéraire ou culturel à travers des formes d'expression associées à l'activité extra-universitaire de l'étudiant, située dans la zone des divertissements, mais exigeant des compétences spécifiques, acquises en autonomie. Les modalités de cette interprétation resteraient à analyser, mais il est évident qu'elles aboutissent à des réalisations éminemment créatives. En plus, la réalisation des productions selon les modalités proposées invite l'étudiant à engager un dialogue avec le texte étudié différent de la trajectoire qu'il a l'habitude de suivre : il est pour ainsi dire le maître de son univers, le centre de l'interprétation, qui vient entièrement de lui, sans être orientée par des questions préalablement posées par l'enseignant. Au niveau des compétences acquises, les résultats de ce dialogue semblent plus intégrés et peuvent, par conséquent, être plus durables. En outre, le fait qu'ils découlent d'une approche personnelle de l'œuvre littéraire permet de diminuer la distance entre l'étudiant et les textes des auteurs consacrés par l'histoire de la littérature, qui contrairement aux apparences, n'appartiennent pas entièrement au passé. Il devient l'agent d'une interprétation et le médiateur d'une lecture qui n'existe pas sans lui et à laquelle ses compétences, acquises en dehors de l'enseignement formel, ne peuvent qu'ajouter de la profondeur.

Qu'en est-il de l'évaluation du processus de médiation par les étudiants impliqués ? Une courte enquête réalisée dans deux groupes afin de connaître leurs opinions a confirmé leur évaluation positive de cette méthode de travail (pourant, mettons les points sur les i, beaucoup plus chronophage que des tâches académiques ordinaires). À la question : « Comment évaluez-vous cette tâche dans le cadre d'un cours de littérature ? », une personne a répondu : « D'après moi, c'était génial. Donner de la liberté aux étudiants, c'est leur donner des moyens pour qu'ils puissent s'exprimer ». D'autres personnes, reconnaissant que « c'était une initiative vraiment intéressante », ont souligné que « c'était une bonne manière de connaître des opinions et des interprétations des autres étudiants », mais aussi « une façon intéressante d'inviter à se pencher un peu plus sur un aspect choisi et à en savoir un peu plus ». En ce qui concerne la motivation du choix de la forme d'expression, certaines personnes ont reconnu avoir « choisi quelque chose qu'[elles] aime[nt] », d'autres – avoir voulu « montrer que la littérature, ce n'est pas seulement des lectures ennuyeuses mais aussi une récréation si on adopte une bonne approche », ou encore, se « lancer un défi ». Interrogés sur les difficultés rencontrées, les étudiants ont souligné la difficulté de commencer, de « trouver le lien entre nos jours et des poèmes ou de la prose du XIX^e siècle », de « trouver des rimes pas trop conventionnelles et essayer de garder le rythme du poème ». Mais une personne a aussi répondu : « franchement, rien n'était difficile. Le fait qu'on doive utiliser notre imagination, nos

idées, etc., nous a simplifié les choses ». En ce qui concerne le feed-back relatif aux acquis, les étudiants interrogés ont généralement affirmé avoir « mieux mémorisé ce [qu'ils avaient] fait pendant le cours ». Dans une des réponses se référant à la possibilité d'utiliser son imagination, une étudiante a avoué ne pas avoir utilisé « [s]on imagination et [s]a créativité depuis longtemps » ; cependant, elles lui ont permis de « ne pas oublier [s]es pensées et [s]es impressions ». Parmi les réponses, l'impression d'avoir pu explorer le texte plus en profondeur est aussi revenue régulièrement. Une personne a écrit : « j'ai compris qu'un cours de littérature ne doit pas être un apprentissage ennuyeux de formules ou une lecture de textes très longs ». Ces réponses rejoignent et confirment notre satisfaction d'avoir proposé cette expérience de cheminement interprétatif effectué par l'étudiant, analysable en termes d'expérience vécue et pas de savoir plus ou moins acquis.

Pour conclure : l'autonomisation des étudiants dans le cadre de l'activité décrite ci-dessus a permis de relier les apprentissages informels procédant de domaines de leurs centres d'intérêt et acquis dans les écologies vitales dans lesquelles ils fonctionnent au quotidien (marquées forcément par les littératies digitales), aux contenus prévus par le programme, pour aboutir à des performances de natures très différentes, témoignant d'une médiation personnelle du sens véhiculé par les œuvres et l'ancrant dans l'expérience personnelle. Personnellement, nous estimons avoir ainsi rempli pleinement notre mission d'enseignement de la littérature et de la culture. Il reste à examiner, lors d'une 3^{ème} étape de la recherche-action (à venir), de quelle manière l'enseignement formel peut assurer une articulation optimale entre l'apprentissage informel et l'apprentissage de la littérature et de la culture française.

Bibliographie

- Anquetil, Mathilde (2009) « La médiation en classe de langue. » [In :] *Le Français dans le monde*. Vol. 361 ; 19–21.
- Brougère, Gilles, Hélène Bézille (2007) « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. » [In :] *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*. Vol. 158 ; 117–160.
- Conseil de l'Europe (2018) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec des nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe : Strasbourg.
- Grabowska, Monika (2023) *L'apprentissage informel des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan.
- Grabowska, Monika (2024, à paraître) « Pozaformalne uczenie się języków obcych – próba konceptualizacji w polskim kontekście edukacyjnym (na przykładzie studentów filologii francuskiej). » [In :] *Roczniki Humanistyczne*. Vol. 10.
- Grabowska, Monika, Agata Zapłotna (2021) « Samoświadomość metakognitywna w kształceniu sprawności pisanja na studiach neofilologicznych. Na przykładzie italianistyki Uniwersytetu Wrocławskiego. » [In :] *Neofilolog*. Vol. 57 (1) ; 119–133.
- Hulin, Thibault, Chrysta Péliissier (2012) « Appropriation de l'écriture numérique: évaluation et parcours pédagogique. » [In :] *Fondements théoriques, représentations, réalités de l'expression-communication dans les IUT – Bilan et perspectives*, 1–15, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00786651/document>.
- Janowska, Iwona, Marta Plak (2021) *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków : Księgarnia Akademicka.
- Lacelle, Nathalie, Jean-François Boutin, Monique Lebrun (2017) *Littératie médiatique appliquée en contexte numérique – LMM@. Outils conceptuels et didactiques*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Larsen-Freeman, Diane, Lynne Cameron (2008) *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- Oliveira Santos, Diana (2022) « Revisiter l'apprentissage informel en articulant des définitions de l'apprentissage par le prisme de la conscience. » [In :] Sophie Babault, Monika Grabowska, Annick Rivens Mompean (éds.), *Apprentissage formel et informel des langues : quelles articulations ? Recherches en didactique des langues et cultures*. 20 (1) ; 1–15, <http://journals.openedition.org/rdlc/11600>.
- Półtorak, Ewa (2022) « Quelques réflexions sur l'intégration de la littératie numérique dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues vivantes (à l'exemple de manuels de FLE pour grands adolescents et adultes). » [In :] *Neofilolog*. Vol. 59 (2) ; 43–57.
- Sowa, Magdalena (2023) « Język jako narzędzie mediacji poznawczej w zintegrowanym nauczaniu językowo-przedmiotowym. » [In :] *Języki Obce w Szkole*. Vol. 1 ; 9–16, https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2023/03/15/pnocdy/jows-1-2023-online.pdf.
- Schmidt, Richard (1990) « The Role of Consciousness in Second Language Learning. » [In :] *Applied Linguistics*. Vol. 11 (2) ; 129–158.
- Schugurensky, Daniel (2000) « The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field. » [In :] *WALL Working Papers*. Vol. 19 ; 1–7.
- Sockett, Geoffroy (2015) « La prise en compte des apprentissages informels en didactique des langues étrangères. » [In :] *Mélanges CRAPEL*. Vol 36 ; 127–136.
- Van Lier, Leo (2004) *The Ecology and Semiotics of Language Learning : A Sociocultural Perspective*. Boston : Kluwer.
- Wilczyńska, Weronika, Maciej Mackiewicz, Jarosław Krajka (2019) *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Warszawa : PWN.
- Wojciechowska, Bernadeta (2017) *Enseigner les compétences interprétatives à l'oral. Cadre rhétorique et générique du débat*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.