L'apprentissage collaboratif comme mode de gestion des hétérogénéités dans l'apprentissage de la littérature en L2

Marie-Dominique Marcant
Centre de langues de l'EPFL (Unil), Suisse

Introduction

Cette communication aborde la notion d'hétérogénéité dans l'enseignement de la littérature en L2 en milieu universitaire. Elle prend appui sur ma recherche de doctorat au cours de laquelle j'ai étudié les choix didactiques pour l'enseignement de la littérature au département de français de l'université de Birzeit en Palestine. Enseigner la littérature dans un cursus de *Bachelor* (équivalent de la licence en France) de L2 à l'université – et particulièrement en Palestine – représente de nombreux défis parmi lesquels se trouve l'investissement des étudiants dans la discipline. En effet, la majorité des étudiants ne suivent pas ce cursus par amour de la littérature. Leur apprentissage du français a plutôt une visée professionnalisante : ces étudiants vivent en effet dans un contexte internationalisé en raison du conflit, et où le niveau de chômage atteint presque 26 % [1].

Enseigner la littérature en L2 pose la question de l'hétérogénéité et sa gestion à deux grands niveaux :

- au niveau de la maîtrise de la L2, c'est-à-dire des compétences langagières des étudiants ;
- au niveau de la discipline, notamment selon le rapport et les pratiques de chacun en matière de lecture.

Mais traiter de l'hétérogénéité en didactique peut se faire sous différents angles. Ici, le paradigme homogénéité-hétérogénéité sera transposé à l'une des réalités de l'enseignement, en le plaçant parallèlement au paradigme collectif-individuel. En effet,

1. Données du Bureau central palestinien de statistiques : http ://www.pcbs.gov.ps/site/512/default.aspx ?tabID=512&lang=en&ItemID=1397&mid=3172&wversion=Staging.

la didactique des langues est passée d'une centration sur l'enseignant à une centration sur l'apprenant, en tentant de mieux prendre en compte la contextualisation de la situation d'enseignement-apprentissage, avec également une meilleure reconnaissance de la diversité des publics et des besoins. Ce déplacement de l'enseignant vers l'apprenant se traduit toutefois le plus souvent par un déplacement de l'enseignant vers le groupe d'apprenants. Ainsi, un déplacement a bien eu lieu. Il a profondément modifié les pratiques. En revanche, lorsqu'il s'agit d'enseigner la littérature, il n'y a pas de véritables consensus. Il semble alors nécessaire de (re)penser les dispositifs qui permettraient de tirer profit des différents profils d'apprenants et des parcours individuels dans la gestion des hétérogénéités comme cela a été fait dans l'enseignement des langues.

C'est dans cette perspective que le concept de littérature en tant qu'objet à enseigner sera introduit dans un premier temps. Puis à l'aide d'extraits d'observations issus de ma recherche doctorale, j'identifierai certaines occurrences problématiques de l'hétérogénéité. Enfin, dans une dernière partie, je proposerai quelques pistes à expérimenter.

1 Brève contextualisation des données

Sur le plan méthodologique, comme précisé précédemment, les données utilisées ici proviennent de ma recherche de doctorat. Ces données sont des extraits de transcriptions d'observations. Ces dernières ont été effectuées de janvier à avril 2014 à l'université de Birzeit en Palestine dans les trois modules exclusivement dédiés à la littérature du *Bachelor*. Vingt-trois séances de cours ont été enregistrées, transcrites, codées puis analysées selon une approche inductive et compréhensive.

Il faut également préciser que le cursus de *Bachelor* du département de français de cette université se fait en quatre ans. Il n'est pas nécessaire d'avoir fait du français auparavant. Le niveau attendu à la fin du cursus est un niveau B2-C1 avec une formation en langue, littérature, linguistique et traduction.

2 La littérature et son enseignement (en L2) : du texte à l'acte de lecture

Le concept de texte littéraire est difficile à définir, cependant certains aspects peuvent être pris comme éléments potentiels de définition.

Dans une approche historique de la littérature, on s'orientera vers une centration sur l'auteur, sur ce qu'il est / a été, ce qu'il a cherché à dire à son lecteur à travers le texte qu'il a laissé.

Dans une approche plus formelle, on donnera davantage d'importance au texte lui-même comme une unité presqu'indépendante, en s'attardant sur ce qu'il contient d'aspects techniques (Compagnon, 1995) ou d'effets de sens (Viala et Schmitt, 1982).

Dans une approche plus subjective, on considèrera plutôt le lecteur et sa lecture. Le texte littéraire peut alors être représenté de manière simplifiée par ce triangle dont chaque angle représente une centration possible pour sa lecture.

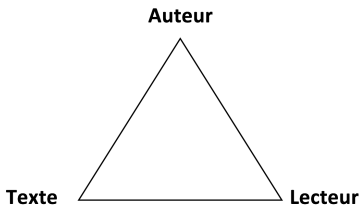


Figure 1 – Des différentes centrations pour une lecture littéraire

Cependant, quelle que soit la centration choisie, dans le contexte d'apprentissage de la L2, l'acte de lecture est plus problématique qu'en L1. Un locuteur non natif – même avec une haute maîtrise de la L2 – se focalisera toujours davantage sur les processus de bas niveau qu'un lecteur natif. Ceci signifie qu'un apprenant de L2 avec un niveau bas ou intermédiaire devra faire face à une surcharge cognitive non négligeable ayant un impact important sur la compréhension des textes. À cela s'ajoute que les cadres de références des textes littéraires sont ancrés géographiquement et/ou culturellement. L'apprenant de L2 doit donc aussi gérer un espace étranger et plus ou moins inconnu. Le triangle littéraire pour l'enseignement en L2 ressemble donc plutôt à cela :

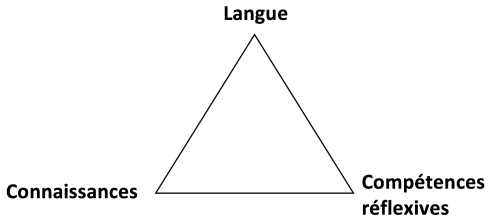


Figure 2 – Choix réels de centration dans le cadre de l'enseignement de la littérature en L2

En effet, l'enseignant va essayer de réduire les obstacles langagiers, combler les manques sur le plan des connaissances / références et dans le même temps, tenter de faire acquérir des compétences d'analyse nécessaires à l'exercice demandé. On est donc assez loin du premier triangle (fig. 1).

Dans le cadre de ma thèse, j'ai observé une progression mise en place par les enseignantes au niveau du programme : le premier module vise à construire un socle de connaissances communes, le deuxième porte son attention sur les problèmes langagiers, tandis que le troisième tente de croiser les deux modules précédents en cherchant à analyser, plutôt que de se limiter à la description. Il était cependant frappant de constater que les transferts ne se faisaient pas de module en module.

En ce sens, la notion de lecture littéraire nous semble plus appropriée que l'étude de textes littéraires comme objets finis. En effet, Daunay (2007) qualifie de lecture littéraire la relation qui se crée entre le lecteur et le texte. À cela Rouxel (2002) ajoute

qu'une des caractéristiques de la lecture littéraire est son approche « réfléchie, attentive à la forme et caractérisée par la lenteur de son régime ». On voit donc qu'il ne s'agit pas simplement de lire un texte, de le comprendre, puis d'en parler à partir d'analyses déjà toutes faites. Il s'agit plutôt d'une activité de longue haleine, dans laquelle le lecteur doit apprivoiser le texte, le faire sien, le lire de façon sélective, etc. Cette conception de la lecture littéraire permet d'englober le triangle vu précédemment. À travers une lecture lente et réfléchie, le lecteur peut prendre le temps de s'attarder sur les différents pôles en fonction des besoins pour la lecture, pour l'approche ou pour la dimension sélectionnée.

3 L'hétérogénéité : norme ou déviance ?

On voit ainsi se dessiner divers niveaux d'hétérogénéité.

Elle peut concerner la langue, particulièrement dans ce contexte où il est possible de commencer le cursus sans avoir fait de français au préalable mais où environ un tiers des étudiants l'a étudié pendant toute sa scolarité. On constate donc des écarts importants entre les étudiants dès le début du cursus. Cependant, ces écarts se réduisent au fur et à mesure et dans certains cas peuvent même s'inverser. En effet, ceux ayant appris le français à l'école ont souvent appris « par cœur » alors que ceux qui ont commencé à l'université ont appris davantage avec des méthodes réflexives. Ils sont donc parfois plus autonomes face à la langue pour comprendre ou surmonter un obstacle langagier. Ces écarts quant au niveau langagier ont nécessairement des répercussions sur la lecture : moins l'étudiant est armé en langue, plus la lecture est difficile, et ce d'autant plus que les textes sont longs, inconnus et écrits parfois dans une langue trop formelle (ou au contraire pas assez standard). Cependant, l'hétérogénéité par rapport à la lecture vient aussi des pratiques individuelles. Ainsi, certains étudiants lisent beaucoup et sont familiarisés avec le genre littéraire dans leur langue ou dans d'autres langues. Certains autres au contraire ne lisent pas ou peu et doivent donc faire face à un apprentissage plus difficile car les stratégies de lecture ne sont pas encore installées ou automatisées. Enfin, le texte littéraire étant un texte riche, dense et truffé de références, le degré de curiosité, la quantité de connaissances par rapport aux auteurs, aux textes et aux contextes vont aussi influencer la lecture. Cependant, nous gardons à l'esprit qu'il s'agit d'un cursus de langue et culture étrangères. Ainsi, même s'il est nécessaire de faire acquérir les connaissances nécessaires, les étudiants n'arrivent pas vierges de connaissances en commençant leur cursus universitaire. À cela s'ajoute qu'avec Internet, de nombreuses informations sont accessibles partout et à tout moment.

L'hétérogénéité s'exprime en outre au travers du caractère des étudiants, selon qu'ils sont curieux, avides de savoir au travers d'un apprentissage informel, ou bien moins curieux et moins autonomes, attendant alors davantage de l'enseignant.

On voit donc que cette « double » hétérogénéité – liée à la langue d'une part et au contenu d'autre part, le tout associé à un apprentissage informel en parallèle des cours – peut favoriser certains apprenants sur un aspect, et les défavoriser sur un autre. On constate cependant que cela peut aussi fonctionner comme une double peine. En

effet, comme nous venons de le voir, si le niveau langagier d'un apprenant est faible, cela aura des conséquences sur la lecture.

Ces hétérogénéités mettent en évidence la pluralité d'une « classe » qui n'est pas un groupe de même niveau, ayant un parcours homogène et pour lequel l'enseignant aurait une attente commune. Il s'agit au contraire d'un groupe fait d'individus aux identités plurielles, aux expériences diverses et aux habitudes variées. Dire qu'il s'agit d'un groupe de 3e année d'un cursus, ou d'un groupe de niveau B1 par exemple, représente un cadre au sein duquel naviguer mais cela n'a pas de sens précis.

On sent donc ici un paradoxe. « Faire la classe » ou enseigner à un groupe prend la plupart du temps une dimension collective avec un enseignant face à des apprenants. Cela peut être présenté comme la rencontre entre deux ensembles :

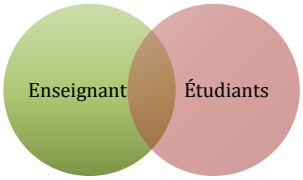


Figure 3 – Situation d'enseignement-apprentissage sur un mode collectif

Dans ce schéma, le point de départ est l'homogénéité supposée de deux groupes / ensembles – un enseignant avec ses connaissances et ses expériences, et le groupe d'étudiants partageant un parcours similaire – à partir desquels l'apprentissage va / est censé se faire / se construire. Pourtant, la réalité est tout autre et les progressions vont varier. L'hétérogénéité apparaît alors comme la norme et non l'anomalie que l'on n'aurait pas réussi à éviter. On peut donc se demander si le modèle collectif ne serait pas en contradiction avec les attentes et les besoins d'une situation d'enseignement-apprentissage dite "centrée sur l'apprenant".

4 Les pratiques enseignantes : les limites du collectif

Voici maintenant quelques extraits [2] qui vont mettre en évidence les limites du collectif dans la prise en compte et donc également dans la gestion de l'hétérogénéité.

4.1 La participation dans une situation d'apprentissage collectif

Ce premier extrait est le début d'une séance pour laquelle les étudiants devaient lire un texte du Baron de La Hontan.

2. Les étudiants sont représentés par la lettre A et l'enseignante par la lettre E.

1 E - on va travailler aujourd'hui sur le texte de montaigne /

2 A1 - miss j'ai cherché pardon j'ai cherché sur le mythe du bon sauvage / j'ai pas trouvé ↓ peut-être parce que c'est un extrait

3 E - tu n'as pas trouvé

4 A1 - j'ai cherché pour le mythe du bon sauvage il y a xx

5 (Brouhaha)

6 A1 - j'ai trouvé que l'un des thèmes principaux c'est la nature et la qui fait de vivre avec la nature mais j'ai pas trouvé ce thème dans XX mais est-ce que cette phrase j'ai pas compris cette phrase est-ce que est liée à ce thème esclavage et donc XXX

7 E - est-ce que tu peux leur dire pour qu'ils puissent un peu suivre quel

8 A1 – ligne / les trois dernières lignes

9 E - alors elle dit qu'elle a cherché le mythe du bon sauvage que elle a compris que un des thèmes principaux est le rapport à la nature / et qu'elle a pas trouvé ce thème-là dans l'extrait de de La Hontan ↓

10 A2 - mais madame j'ai trouvé l'inverse / j'ai trouvé qu'il y a une XX entre le mythe du bon sauvage et le dialogue

11 E - oui ↑

12 A2 - *inno* les deux montrent euh l'intégralité des autochtones

13 E - la ↑

14 A2 - la naturalité

15 E - hm

16 A2 - des autochtones de l'amérique qu'ils sont euh sage et qu'ils / aiment la vie et ils aiment les choses qui faire leur vie plus belle et ils s'intéressent pas à l'argent qui fait les conflits entre les gens et qui fait euh le niveau sociaux social / sociaux ↑

17 E - hm

18 A2 - et aussi euh et c'est tout et c'est aussi clair que XX était déjà montré dans le dialogue ↓ on a déjà dit ça

19 E - qu'est-ce que tu //

20 A1 - on a dans cet extrait il n'y a pas de rapport à la nature c'est vrai ↓ mais la nature c'est pas la nature des arbres et tout ça ↓ la nature d'être naturel de vivre naturellement ensemble de XX

21 E - XX

22 A1 - puisque XX qui fait des lois et qui oblige d'accumuler XX on parle être naturel libre

23 E - qu'est-ce que les autres en pensent ↑ oui

24 A3 - peut-être j'ai trouvé que euh le mythe du bon sauvage c'est l'idali- l'utilisation

25 E - l'idéalisation ↑

26 A3 - l'idéalisation qui exprime la personnalité naturelle de comment on a / on a traité avec la nature mais pas les choses euh // mati-

27 A1 - matérielles ↑

28 A3 - matérielles mais c'est la caractéristique et les sentiments de la personnalité

29 E - hm est-ce que tu as compris oué ↑

30 A3 - c'est lié à cet extrait parce que adario ici il critique les lois et législations et aussi les toutes les choses qui matérielles c'est lié à son naturalité et son vision de nature

31 A1 - mais j'ai écrit ici le mythe du bon sauvage euh est l'idéalisation des hommes vivants et X au contact de la nature

32 E - et ↑ des hommes vivants et ↑

33 A1 - et l'argent

34 E - plongeant ↑

35 A1 - plongeant au contact de la nature

36 E - oué

37 A1 - c'est pas XX naturel et être libre

38 A2 - miss il y a

39 E - qu'est-ce que vous en pensez vous de cette dis-

40 A2 - il y a une

41 E - -cussion ↑ êtes-vous d'accord ou pas d'accord ↑

42 A1 - parce que madame

43 A4 - je suis d'accord avec bissane que j'ai trouvé que euh le mythe du bon sauvage c'est d'être euh en contact / avec la nature /

44 E - hm // donc tu es d'accord dans le sens où ça tu n'as pas trouvé de rapport avec le texte ↑

45 A4 - oui

46 E - il n'y a pas de rapport ↑

47 A4 - non

48 E - aya ↑

49 A5 - je pense qu'il y a un rapport entre le mythe et le texte parce que dans le texte / euh pour dire ad- adir- euh adario euh vivre *ya3ni* vivre selon ses règles est / est la (rires)

50 E - pourquoi tu ris ↑

51 A5 – *ya3ni* il pense que / *ya3ni* il vit naturellement / il vit naturellement ↓ et comme ça il y a un mythe du bon sauvage

52 E – mojahed ↓

53 A6 - euh tout d'abord ce mythe euh ce texte

54 E - (rires) ce mythe oui

55 A6 – non ↓ ce texte est évidemment lié à ce mythe parce que tout d'abord ce mythe est lié à rousseau et selon ce mythe l'homme n'est bon mais c'est la société qui le rend sauvage et donc si on se concentre bien dans le texte on comprend que dans la la v- la vie naturelle sans les lois et sans les règles des autres humains tout le monde tout le monde ne connait pas ne nait pas sauvage alors que les eff- les effets des êtres humains XX

56 A2 - madame oui c'est ça

57 A1 - oui c'est ça ma question

58 A6 - (arabe)

59 A2 - c'est quoi le rapport avec le texte ↑

60 A1 - quand j'ai cherché le mythe du bon sauvage que il parle de la nature mais je vois pas qu'il y a un rapport avec la nature ici ↓ quelle nature ↑
tu as compris que la nature c'est comme ce que j'ai dit des arbres et des choses comme ça ↑

61 A2 - *la'* (arabe) (rires)

62 E - oui mais c'est par rapport à ce que mojahed vient de dire ↓ est-ce que ça a répondu à ta question ↑

63 A - oui

Extrait 1 – Participation dans un dispositif collectif

Le cours commence par la question d'un étudiant qui, après lecture à la maison, voit encore des zones d'ombre dans le texte étudié. L'étudiant va essayer d'expliquer les paradoxes qu'il relève (passages en rouge dans l'extrait). Après un échange sur neuf tours de parole entre cet étudiant et l'enseignante, cette dernière reformule pour inviter les autres à participer. Un autre étudiant prend alors la parole et l'échange se poursuit entre A1 et A2. Ce n'est qu'au 23^{e} tour de parole que l'enseignante demande explicitement aux autres ce qu'ils en pensent et qu'un troisième étudiant entre dans la discussion. Enfin, en 53 et 55, A6 apporte un autre élément de réponse. L'enseignante semble le valider en 63 et tente de mettre fin à l'échange.

Dans cet extrait, il est intéressant de voir que sur un groupe de quinze étudiants, les tours de paroles se partagent entre six étudiants. Ici, le dispositif collectif d'enseignement laisse donc la place aux étudiants qui se sentent à l'aise et prennent la parole facilement. Il est ainsi difficile de savoir ce que les deux autres tiers du groupe ont compris, retenu ou pensé de l'échange autour de la question de l'étudiant A1. Cet extrait montre qu'une limite du collectif est la non-considération de chaque individu avec une focalisation sur les « bons » étudiants qui osent prendre la parole et se sentent capables d'argumenter sans préparation autour de la question posée. On voit aussi que la question de départ de l'étudiant révèle qu'il a lu le texte et l'a suffisamment compris pour pouvoir relever et identifier ce qui lui posait problème. Mais dans le groupe, il y a aussi un grand nombre d'étudiants qui auront lu le texte mais n'auront pas réussi à le comprendre même superficiellement.

4.2 De l'appropriation des connaissances

Dans le deuxième extrait (ci-dessous), l'enseignante demande aux étudiants de rappeler ce qui a été vu lors du cours précédent.

On remarque d'abord que les étudiants amorcent leurs réponses à l'aide de verbes déclaratifs faibles qui ne les impliquent pas comme « on a dit », « on a parlé de » (en vert dans l'extrait).

On remarque ensuite que les étudiants (en rouge) « lancent » leurs réponses sous forme de mots-clés avec quelques réponses parfois assez approximatives comme « le XVIII^{e} siècle » pour Flaubert, « le père du romantisme ». L'enseignante (en bleu) tente de signaler une déviance à travers des questionnements (pour Flaubert) ou des reprises (pour le siècle). Les réponses des étudiants montrent qu'ils semblent donner celles que l'enseignante attend plutôt que de véritables réponses construites. Cela se voit notamment à travers le format de cette discussion en mots, sans phrases construites qui révèlent aussi le peu d'appropriation des connaissances vues au cours précédent. On observe qu'il n'y a pas de mise en perspective, de réflexion mais juste des mots dans un discours haché et décousu. De plus, ce type de réponse peut aussi révéler une habitude des étudiants de répondre à des questions de compréhension écrite, qui attendent des réponses plus factuelles, des « bonnes réponses » qui tiennent en un mot.

Ce dernier extrait met en évidence trois limites de l'approche collective : en bleu clair, à la fin de l'extrait, l'enseignante montre que Shahd est la seule à vraiment participer (« Elle va tout dire Shahd ? »), donc comme nous l'avons vu précédemment ce sont toujours les mêmes étudiants qui prennent la parole. On constate également que la réflexion est limitée et qu'il est nécessaire de procéder à des interruptions pour expliquer les termes difficiles ou aider à trouver le mot correct (par exemple il faut huit tours de paroles pour trouver l'expression « être humain »). Enfin, cet extrait souligne le besoin d'être vif, réactif, pour pouvoir comprendre ce qui vient d'être dit, l'assimiler, le traiter pour ensuite pouvoir réagir de manière pertinente, réfléchie et construite.

E3 - alors ↑

A - on a parlé du romantisme madame

E3 - oui

A - le romantisme

A – on a dit le moi

E3 - oui mais par rapport

(…)

A - repli sur soi ou moi

A - le dix-huitième siècle

E3 - les particularités ou les éléments du romantisme qu'on peut retrouver dans les extraits ou pour identifier ces auteurs comme ét- auteurs du dix-neuvième siècle n'est-ce pas ↑ et par rapport aux te- euh: littératures de voyage ou récits de voyage et tout ça oui ↑

A - on a dit que

E3 - si vous pouvez faire une petite synthèse comme ça

A - oui on a dit que le romantisme se concentre sur euh le repli sur soi et l'homme et l'être hom-

A - l'être homain est

E3 - l'être ↑

A - on a fait

A - être homain

A - l'être homain

A - l'être HUmain

E3 – ah ↓ l'être humain ↓

A - on a fait une relation entre le repli sur soi et l'isolement et comment euh: les

E3 - et les ↑

A - l'isolement

E3 - isolement ↑

A - oui et comment et quand les gens ils sont en train de repli sur soi et ils ils manquent euh: du euh: // non ils ont en face de d'avoir une perte et ils
E3 - d'avoir une ↑ pardon j'ai une oreille bouchée

A - une perte

A - une perte oui et il commence à chercher d'ailleurs pour aller découvrir le monde ailleurs pour avoir des informations sur la nature et tout ça et on a dire que le texte au dix-neuvième siècle

E3 - est-ce que vous entendez ↑ oui ↑

A - et que flaubert était le père de cet mouvement

E3 - quel mouvement ↑

A – euh: le romantisme

A - maintenant l'un des

A - le courant

E3 - l'un des auteurs / on a dit que est le père du romantisme ↑

A - non, c'est une XX

E3 – franchement je ne sais pas c'est qui le père ↓ (rire)

A - flaubert

E3 - oui oui je ne me souviens pas avoir dit que qui est le père de quoi

(…)

A - oui, on a fait une relation avec l'orientalisme

E3 – oui ↓

A - euh

E3 - elle va tout dire shahd ↑ donc on a fait une relation avec l'orientalisme ↓ ensuite ↑

A - on a dit que l'orient est l'invention de l'occi- l'occident

E3 - selon qui ↑

A - XX

E3 - oui ↑

A – oui

Extrait 2 – Difficulté de construire du sens dans un dispositif collectif

Cet extrait met ainsi en évidence les limites du collectif dans la discussion. De plus, le silence dans la classe agit souvent comme facteur anxiogène. On ne le remarque pas dans ces extraits, mais les silences durent rarement plus de 6 secondes. Cela signifie que, quand bien même un étudiant souhaiterait prendre le temps de réfléchir,

l'enseignante ou un autre étudiant relance en général la discussion ou la réoriente. Notons, par ailleurs, que les textes sont en général donnés à préparer à la maison de façon individuelle. Si les enseignantes passent du temps en début de cours pour parler de la compréhension littérale du texte, encore une fois cela se fait collectivement à partir de discussions spontanées, et seuls ceux ayant compris un minimum osent prendre la parole. Ici, la lecture individuelle a pour but de se fondre dans le collectif et elle n'est pas véritablement travaillée dans son individualité.

Ces situations confirment également que le modèle collectif prend comme point de départ la classe comme groupe homogène, comme si l'enseignante échangeait avec « un » individu, ici la classe. La pluralité, les différences, les variations ne sont pas réellement prises en compte.

5 Du collectif au collaboratif

Les approches collaboratives pourraient peut-être, constituer une piste pour tenter de gérer l'hétérogénéité multiple dans ce contexte.

Le point de départ du travail en littérature se base en général sur la lecture de textes. Or, nous venons de voir que la lecture en amont de la séance et effectuée en solitaire à la maison, est un échec presque garanti pour les apprenants-lecteurs ayant un faible niveau langagier et non coutumiers de la lecture littéraire dans d'autres langues. Leur lecture s'avère laborieuse : il leur faut s'arrêter régulièrement pour chercher dans un dictionnaire, annoter. Elle est tellement hachée qu'il leur est difficile de se souvenir de ce qu'ils viennent de lire pour permettre une continuité dans la lecture et une mise en mémoire efficace.

Si le texte est long, on peut imaginer que l'étudiant ne prendra peut-être pas le temps de lire une deuxième ou une troisième fois et attendra patiemment que ses camarades et l'enseignant en parlent, l'expliquent en classe. Ce mode de lecture n'est pas à supprimer mais il est peut-être possible d'en proposer d'autres.

Jusqu'à présent, nous avons tenté de mettre en avant que l'enseignement de la littérature – du moins dans notre contexte – ne visait pas un apprentissage par cœur de données qu'il suffirait à l'enseignant d'énoncer et à l'étudiant de mémoriser, mais plutôt d'acquérir des compétences de lecture, de réflexion. Les extraits que nous venons de voir ont mis en lumière les limites du collectif pour atteindre ces objectifs de lecture littéraire. C'est pourquoi, un déplacement sur le paradigme semble nécessaire dans la mesure où le collectif homogène n'existe pas. La prise en compte et l'implication de l'individu dans un environnement collaboratif semble pouvoir fournir un certain potentiel.

5.1 Les apports de la lecture collaborative

La lecture collaborative peut prendre diverses formes.

Comme le souligne Hébert (2004), il est possible de mettre en place des cercles de lecture. Ils peuvent donner lieu à des échanges sur les lectures individuelles ou permettre le partage de différents extraits : deux étudiants sont chargés d'un extrait, deux

autres d'un autre et il s'agit pour chaque binôme d'expliquer à la classe le contenu de son passage et de mettre ensuite en perspective les différentes lectures des différents passages.

Un autre mode de lecture collaborative étudiée notamment par Nes (2003) et Murphy (2010) consiste à s'appuyer sur l'hétérogénéité dans la classe pour en tirer profit. Nes appelle cela le « *pair-reading* ». Comme son nom l'indique, les apprenants-lecteurs se mettent par deux. Les binômes sont constitués d'un « bon » lecteur et d'un lecteur plus faible. Le bon lecteur lit avec l'intonation, à un rythme adapté, facilitant ainsi la compréhension du lecteur plus faible qui aura une vision plus globale du texte que s'il devait en déchiffrer chaque mot. Ce dernier peut aussi à son tour répéter et s'approprier le texte à voix haute. Dans ce schéma de lecture, il va développer plus de fluidité dans sa lecture et diminuer le stress de l'acte de lecture grâce au soutien d'un camarade. Le « bon » lecteur de son côté, va développer un panel de stratégies métacognitives en aidant son partenaire. Ces expériences de *pair-reading* ont été réalisées sur des textes journalistiques. Cependant, cette approche semble tout à fait adaptée à la lecture littéraire puisque la mise en voix d'un texte littéraire est un travail d'interprétation particulièrement intéressant.

5.2 L'écriture et la réflexion collaborative ?

Un autre obstacle relevé précédemment, concerne la mise en mémoire de ce qui est lu mais aussi des informations nouvelles à acquérir. Au sujet de la mise en mémoire, les travaux de Louichon (cités dans Ahr et Joole, 2013) ont montré qu'après lecture, le lecteur se souvient davantage de l'objet livre et des circonstances de la lecture que du texte lui-même. Or, comme le soulignent Ahr et Joole (2013), « l'enrichissement du répertoire culturel passe par la mise en mémoire non seulement des objets mais aussi et surtout des expériences esthétiques qui leur sont liées ». Enseigner la littérature devrait donc viser à provoquer ces expériences. Dans des expériences réalisées dans le secondaire, Ahr (2010) montre que les questions de l'enseignant qui accompagnent en général les lectures individuelles n'engagent pas l'apprenant-lecteur. Les questions du type : « D'après toi, quel est le personnage principal ? » ; « Pourquoi, selon toi, le poète a choisi ce titre ? » ; « Quels sentiments et émotions sont exprimés dans ce texte ? » etc. – qui sont également les questions que nous avons trouvées dans nos observations – portent principalement sur le texte et son auteur, oubliant l'espace du sujet-lecteur, soit le troisième pôle du triangle vu en première partie. Ce dispositif s'adresse à un collectif, avec une série de questions permettant la discussion mais attendant néanmoins une lecture précise du texte avec l'enseignant-détenteur du savoir sur un texte attendant une « bonne réponse » ou une « bonne lecture ».

Dans cette perspective, les deux didacticiens ont proposé une approche visant « la démultiplication de la posture de l'élève », avec une phase d'écriture comme verbalisation du ressenti personnel à la lecture. Ces traces d'expérience de lecture sont alors regroupées en catégories par l'enseignant. Cette démarche est adoptée de nouveau à la lecture d'autres œuvres afin d'amener les élèves à s'exprimer, comparer, associer des lectures diverses et progressivement créer une bibliothèque mentale du lecteur-réel. Il s'agit donc bien ici d'une réflexion esthétique collaborative qui permet alors d'habituer l'apprenant à verbaliser une certaine sensibilité et à la développer tout en

prenant en compte et en valorisant la diversité présente dans la classe. Ce type de travail peut se faire en classe comme cela a été le cas dans cette expérience, mais pour les étudiants de niveau universitaire, cela peut aussi se faire à travers des outils d'écriture collaborative comme les Google Docs. Ainsi les étudiants peuvent effectuer des recherches personnelles plutôt que d'attendre la transmission de connaissances par l'enseignant-expert et de partager, échanger, négocier les informations et les lectures. Les supports d'écriture collaborative comme Google Docs sont particulièrement intéressants car ils permettent également de suivre les modifications. L'enseignant peut alors observer ce qu'un étudiant note, supprime, transforme. On obtient alors de véritables traces du parcours du sujet-lecteur et de l'apprenant de langue. Dans une telle approche, chaque étudiant dispose d'un espace d'expression qui lui permet d'avancer à son rythme, de (re)lire, de (re)(dé)composer, etc. tant sur le contenu que sur le niveau langagier. Dans ces pratiques, le point de départ n'est plus le texte et son auteur mais bien la lecture réelle et subjective du/des lecteur/s. Cette approche décentrée peut paraître en rupture avec les pratiques traditionnelles visant l'acquisition d'une culture encyclopédique à travers des lectures dites savantes. Mais il s'agit d'une préparation à ces « lectures savantes » avec l'acquisition progressive et à des rythmes variés de connaissances, d'une culture esthétique, de compétences de jugement, d'implication et de mise à distance, autant de dimensions essentielles en littérature.

Ajoutons enfin, que le travail littéraire en L2 pose aussi un problème quant à la conceptualisation. Les écritures collaboratives fournissent également une piste pour faciliter ce travail. En effet, dans les modules observés, la règle est « le tout français ». Or, comme le souligne Canagarajah (2011), le potentiel des étudiants est souvent étouffé voire censuré par une sur-centration sur la langue cible. Dans une étude menée en 2014, J.-P. Narcy-Combes et M.-F. Narcy-Combes (2014) ont montré que la conceptualisation se faisait plus facilement si l'on pouvait s'appuyer sur son répertoire plurilingue que si l'on était obligé de le faire uniquement en langue-cible. L'écriture collaborative synchrone / asynchrone peut alors également laisser un espace pour le *translanguaging* qui est un processus dans lequel le locuteur utilise plusieurs langues en même temps, de manière fluide et dynamique (Madiba, 2013 ; Martin-Beltrán, 2014) dans un système intégré (Canagarajah, 2011). Bien sûr, cette phase n'est pas la phase de production finale, mais elle peut venir aider les étudiants bloqués par le niveau langagier et mettre en valeur leurs connaissances préalables et leurs compétences dans d'autres langues. Elle permet ainsi de réduire les apartés, les coupures dans le discours à chaque fois que manquent un mot, une façon d'exprimer une idée plus précisément ou de façon plus nuancée.

Conclusion

Les approches collaboratives permettent une décentration, que ce soit des acteurs ou de la langue cible, et permettent ainsi, non pas de réduire l'hétérogénéité qui est un élément, selon nous, naturel et non modifiable de la situation d'enseignement-apprentissage en groupe, mais de la gérer et d'en tirer profit sans pénaliser les « plus forts » ni « les plus faibles ».

Ces approches ont déjà fait l'objet d'expérimentations informelles mais elles devraient être expérimentées avec un suivi au département de Birzeit à la prochaine rentrée.

Bibliographie

Ahr S. (2010), « D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée : quels processus cognitifs et langagiers mobiliser ? », 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève.

Ahr S., Joole P., « Transmission et expérience esthétique dans les premier et second degrés », *Recherches & Travaux* [En ligne], 83 | 2013, mis en ligne le 1er juillet 2015. URL : http ://journals.openedition.org/recherchestravaux/657.

Canagarajah S. (2011), « Codemeshing in Academic Writing : Identifying Teachable Strategies of Translanguaging », *Modern Language Journal*, vol. 95, n° 3, p. 401-417.

Compagnon A. (1995), « Sainte-Beuve and the Canon », *MLN*, vol. 110, n° 5, p. 1188-1199.

Daunay B. (2007), « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 159, p. 139-189.

Hébert M. (2004), « Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 3, p. 605-630.

Madiba M. (2013), « Promoting concept literacy through multilingual glossaries : A translanguaging approach », *in* Christa Van der Walt et Liesel Hibbert (dir.), *Multilingual teaching and learning in higher education in South Africa*, Clevedon, Multilingual Matters.

Martin-Beltrán M. (2014), « "What Do You Want to Say ?" How Adolescents Use Translanguaging to Expand Learning Opportunities », *International Multilingual Research Journal*, vol. 8, n° 3, p. 208-230.

Murphy P. (2010), « Web-based collaborative reading exercises for learners in remote locations : the effects of computer-mediated feedback and interaction via computer-mediated communication », *ReCALL*, vol. 22, n° 2, p. 112–134.

Narcy-Combes J.-P. et Narcy-Combes M.-F. (2014), « Formations hybrides en milieu pluriculturel : comment concilier théories, pratiques et contraintes » Dagmar Abendroth-Timmer et Eva-Maria Hennig (dir.), *Plurilingualism and Multiliteracies*, vol. 50.

Nes S. (2003), « Using Paired Reading to Enhance the Fluency Skills of Less-Skilled Readers », *Reading Improvement*, vol. 40, n° 4, p. 179.

Rouxel A. et Dahringer D. (2002), « L'oral à propos des textes littéraires en sixième : exploration de pratiques », *Le Français aujourd'hui*, n° 136, p. 66-76.

Viala A. et Schmitt M.-P. (1982), *Savoir-lire*, Paris, Didier.