

**Pour quelle dimension interactive dans le cercle littéraire  
mené via le zoom à l'ère de la pandémie COVID-19 : cas des  
étudiants de 1<sup>e</sup> année Master didactique du FLE  
For what interactive dimension in the literary circle  
conducted via the zoom in the era of the COVID-19  
pandemic: case of the 1st year Master didactic students of  
FLE**

**Bouasla Aboubakre <sup>1</sup>**

**<sup>1</sup> Université Dr Yahia Fares, Médéa (Algérie),**

**bouas\_26@yahoo.fr**

Reçu le:30/08/2022    Accepté le:29/09/2022    Publié le:08/10/2022

**Résumé:** Cet article se propose d'analyser les interactions verbales produites dans trois cercles littéraires menés à distance (via le zoom) à l'ère de la pandémie COVID-19. L'objectif de cet article est de montrer quelles formes interactives les plus convoquées dans ce type de discussions littéraire qui nécessite des stratégies cognitives de haut niveau. Les résultats obtenus révèlent que la forme interactive co-élaboration acquiesçante et la forme co-construction dominant surtout dans le 1<sup>er</sup> C.L et le 2<sup>e</sup> C.L.

**Mots clés :** cercle littéraire, acquiesçante, co-construction, confrontation contradictoire, confrontation avec désaccord.

**Abstract:** This article proposes to analyze the verbal interactions produced in three literary circles conducted at a distance (via zoom) in the era of the COVID-19 pandemic. The aim of this article is to show which interactive forms are most convened in this type of literary discussion that requires high-level cognitive strategies. The results obtained reveal that the interactive form acquiescent co-elaboration and the form co-construction dominate especially in the 1st C.L and the 2nd C.L.

**Key words:** literary circle, acquiescent, co-construction, contradictory confrontation, confrontation with disagreement.

*Auteur correspondant : Bouasla Aboubakre*

## **1. Introduction**

Faire lire un roman puis débattre sur son contenu à l'ère de la pandémie Covid-19 est une situation qui met non seulement l'enseignant dans un défi indubitable mais aussi les étudiants. Le malaise devient de plus en plus alarmant lorsque la Tutelle, en l'occurrence le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique annonce la fermeture des établissements universitaires. Cependant, cette même Tutelle n'a pas tardé à lancer un appel pour assurer les enseignements et l'accompagnement pédagogique à distance via les plateformes dédiées à cette nouvelle modalité d'enseignement. Nous ne pouvons cacher un remous et une controverse suscités au début entre ceux qui s'y sont appliqués et ceux, sous prétexte de l'inefficacité de l'opération, s'y sont opposés. Faut-il dire que cette décision a bouleversé d'une manière radicale les modes d'enseignement adoptés jusque-là et surtout en présentiel qui placent l'enseignant et les étudiants dans un mode synchrone. Alors, face à telle décision, quoiqu'elle soit pernicieuse pour les étudiants ayant peur de ne pas revoir leurs professeurs assurer les cours, plusieurs enseignants ont revisité et repensé leurs modes d'enseignement tout en basculant vers d'autres pratiques enseignantes entièrement ou partiellement en ligne. Etant enseignant et chercheur en didactique de la littérature, nous nous sommes intéressé à la dimension interactive du cercle littéraire en distanciel. Certes, cette expérience n'était pas facile et sans contraintes, pourtant, elle nous a permis, peu et prou, d'assurer une certaine « *continuité pédagogique* » nécessaire aux étudiants pour combler cette rupture inattendue. Nous nous proposons, principalement, dans cet article d'interroger l'apport des

**Pour quelle dimension interactive dans le cercle littéraire mené via le zoom à l'ère de la pandémie COVID-19 : cas des étudiants de 1<sup>e</sup> année Master didactique du FLE**

interactions verbales générées dans le cercle littéraire dans l'amélioration de la compétence en lecture littéraire. Ainsi, nous avons formulé notre question principale comme suit :

- Les formes interactives qu'offre le cercle littéraire, peuvent-elles constituer des procédés efficaces pour co-construire du(es) sens pluriel(s) d'un texte littéraire ?

Pour répondre à cette question centrale, nous supposons que la mise en place d'un cercle littéraire via le zoom, pourrait engendrer une interaction collaborative entre les étudiants en vue de co-construire le(s) sens d'un texte littéraire.

## **2. Quelques précisions préliminaires**

Il convient, tout d'abord, d'apporter quelques précisions liminaires sur le dispositif mis en place dans notre expérience et le type d'interactions engendré dans cette activité que nous avons proposée, rappelons-nous, en ligne pour assurer « *la continuité pédagogique* » pendant la pandémie COVID-19.

### **2.1. Le cercle littéraire**

Dans une perspective didactique et en nous inspirant de Terwagne et al (2006) nous définissons le cercle littéraire comme un dispositif structuré qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes de discuter ensemble sur une œuvre littéraire pour partager leurs points de vue sur un objet cognitif et affectif, ici le ou les sens. Quoique le premier objectif du cercle littéraire soit la compréhension en lecture, nous soulignons qu'il peut engendrer des interactions permettant aux participants d'améliorer, d'une part leur expression orale, et d'autre part leur interprétation tout en découvrant de nouveaux chemins interprétatifs et de nouvelles stratégies cognitives. C'est par l'entremise des discussions littéraires générées lors des cercles littéraires qu'il y'a transfert de compétences (Lusignan, 2006) surtout celles convoquées dans la lecture des textes

## Bouasla Aboubakre

littéraires. Selon Terwagne et al (2006) tout cercle littéraire passe par trois grandes étapes : *la préparation* qui consiste à expliciter les objectifs de la lecture et les stratégies à mettre en œuvre, *la réalisation* qui permet aux lecteurs d'échanger en vue de partager leur propre lecture, enfin *la mise en commun* permet aux lecteurs, cette fois-ci, de co-construire leur lecture partagée selon les points de vue de chaque participant.

### **2.2. Des interactions en présentiel aux interactions à distance (via le zoom)**

La pandémie COVID-19 a entraîné de nouvelles situations d'enseignement inédites tout en basculant vers l'enseignement en ligne. On passe dès lors d'une interaction qui met en présence deux ou plusieurs interlocuteurs à une interaction « médiatisée », au sens de C. Kerbrat Orrechioni (2011) qui explicite ce type de communication en précisant

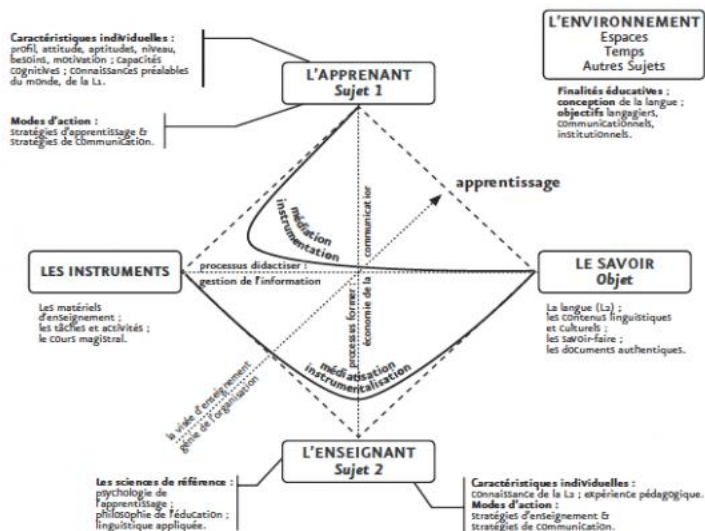
« [qu'elle] *passé par l'intermédiaire d'un dispositif technologique (et non seulement par des organes humains), avec tout ce que cela implique : possibilité de ratés d'une nature particulière (coupures, phénomènes d'échos, bruits divers), nécessité d'un savoir-faire spécifique de la part des utilisateurs, etc.* » (p, 2011)

Ce passage laisse certes des difficultés qui présentent déjà un défi pour les étudiants qui se trouvent obligés d'adapter leur pratiques au distanciel. De même, il s'avère que l'utilisation du logiciel « *zoom* » n'est pas facile et nécessite une formation. Par conséquent, la crise ayant affecté notre pays constituerait une véritable occasion pour franchir ce hiatus et développer, du coup, une certaine autonomie en termes d'apprentissage numérique. Par ailleurs, il convient de préciser la relation pédagogique provoquée dans telle situation où l'outil informatique et les logiciels numériques dominent. Par ailleurs, faut-il signaler que l'intégration du numérique dans les interactions à distance a transformé cette relation qui passe, également, d'une situation

**Pour quelle dimension interactive dans le cercle littéraire mené via le zoom à l'ère de la pandémie COVID-19 : cas des étudiants de 1<sup>e</sup> année Master didactique du FLE**

pédagogique composée de trois éléments, *le savoir, le professeur et les élèves* (nous nous référons au modèle de Houssaye, 1988) à une situation qui fait apparaître quatre éléments (le carré pédagogique de Rezeau, 2002)

**Fig 2 : Le carré pédagogique de J.Rezeau (2002 p11)**



Dans ce carré pédagogique (Fig 2), qui convient à notre situation de recherche, on voit bien qu'il représente l'acte pédagogique numérique distanciel dans son intégralité puisque les quatre éléments à savoir, *enseignant, apprenant, savoir et instrument* sont en relation directe faisant tout une partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage.

**3. Croisement de deux cadres théoriques**

Dans la limite de cet article, nous nous renvoyons à deux cadres théoriques qui semblent être pertinents à évoquer pour expliciter notre dispositif mis en place dans cette recherche. Le premier est à corréler avec les théories de réception qui valorisent le rôle du lecteur dans l'activité de lecture alors que le deuxième renvoie aux approches socio-constructivistes inspirées

## Bouasla Aboubakre

des travaux de Vygotsky (année) centrée sur les interactions au sein du groupe

### **3.1. Les théories de la réception**

On entend par « *les théories de réception* » toutes ces approches qui mettent l'accent sur le rôle du lecteur plutôt que sur l'auteur et sur le texte. Instituée par les deux théoriciens allemands à savoir Hans Jauss (1990) et Wolfgang Iser (1985) ces théories récuse toute idée selon laquelle l'acte de lecture est passif. En revanche, elles défendent l'acte de participation établi par un lecteur actif qui actualise et concrétise, à chaque lecture, le sens ou éventuellement les sens d'un texte littéraire. Ce qui nous a séduit dans la théorie de Jauss, c'est cette interprétation dialectique de l'histoire littéraire entre production et esthétique. D'ailleurs, S. GERRITSEN et T. RAGI (1998 p28) affirment cette relation : « *A l'activité esthétique de la production émanant de l'auteur, répond une activité esthétique de réception de la part du lecteur* ». Par la suite Jauss introduit le concept d' « *Horizon d'attente* » comme condition sine qua non pour bien étudier un texte littéraire. Selon ce même théoricien, l'horizon d'attente est perçu comme

« [un] système de références objectivement formulable qui, pour chaque œuvre au moment de l'histoire où elle apparaît, résulte de trois facteurs principaux : l'expérience préalable que le public a du genre dont elle relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne » (Jauss, 1990, p. 49).

Par ailleurs, Jauss ajoute que l'expérience esthétique de chaque lecteur naît de la fusion de deux horizons d'attente engendrés par les attentes des besoins, des expériences du lecteur, et celles déterminées par la société à laquelle appartient ce

**Pour quelle dimension interactive dans le cercle littéraire mené via le zoom à l'ère de la pandémie COVID-19 : cas des étudiants de 1<sup>e</sup> année Master didactique du FLE**

lecteur et celles inscrites dans l'histoire individuelle<sup>5</sup> de chaque lecteur (Jauss, 1990). Quant à Wolfgang Iser (1985), et dans une perspective synchronique, il focalise sa théorie sur le concept du « *lecteur implicite* », qu'il qualifie comme construction abstraite, théorique et virtuelle. C'est un lecteur qui répond aux sollicitations inscrites dans le texte et qui pré-orienté le lecteur dans son acte de lecture. Nous pouvons rapprocher cette notion à celle d'Umberto Eco (1985) qu'il nomme « *Lecteur modèle* » en ce qu'elle renvoie toujours à cette structure textuelle. Eco définit ce concept comme « *Un ensemble de conditions de succès ou de bonheur, établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel* » (1985, p27). Tout comme Iser, Eco insiste sur l'interaction voire la coopération qui s'établit entre le lecteur et le texte. De même, il analyse la manière dont le lecteur réagit aux indices textuels laissés par l'auteur. A ce soubassement théorique, nous ajoutons à l'instar de Vincent Jouve (1993) que « *La lecture, en effet, loin d'être une réception passive, se présente comme une interaction productive entre le texte et le lecteur* ». Ces théories de réception ont révolutionné le monde de la littérature tout en donnant au lecteur une position hypertrophiée très active.

### **3.2. Les interactions entre pairs et l'apport de la théorie de socioconstructive de Vygotsky**

Le cercle littéraire étant le dispositif préconisé dans cette recherche, il convient bien évidemment d'explicité le rôle des échanges générés par le groupe des pairs participant à cette expérience personnelle dont l'objet de discussion est un texte littéraire. Alors, nous nous référons, aux théories constructivistes qui nous semblent être adéquates pour puiser ce rôle qui est à la fois co-constructeur de soi et de savoir (M. Lebrun, 2001). Le constructivisme selon Piaget est :

## Bouasla Aboubakre

« [une] théorie selon laquelle la connaissance n'est pas une copie de l'objet ni une prise de conscience de formes à priori qui soient prédéterminées dans le sujet, c'est une construction perpétuelle par échange entre l'organisme et le milieu au point de vue biologique, et entre la pensée et l'objet au point de vue cognitif »(cité par De Landsheere,1985 p64)

Cependant deux courants constructivistes étaient en évolution : le premier est *développementaliste* alors que le deuxième est *interactionniste*. En effet, pour Piaget, l'enfant développe ses outils d'intelligence et d'apprentissage et cela grâce à deux processus cognitifs à savoir l'*assimilation* (l'action de l'organisme sur l'environnement) et l'*accommodation* (l'action de l'environnement sur l'enfant). Quant au courant *interactionniste* développée par Vygotsky, il insiste sur les interactions entre les pairs qui permettent aux enfants de créer de nouvelles « *zones proximales de développement* »<sup>1</sup> susceptibles de les amener vers le savoir. Dans la lignée du même psychologue, la collaboration entre les étudiants en classe, dans des activités interactives tel le cercle littéraire, est très importante dans l'élargissement des connaissances. D'ailleurs, les interactions entre pairs constituent un outil primordial dans l'émergence de plusieurs fonctions mentales supérieures permettant aux étudiants d'atteindre un haut niveau de compréhension et d'interprétation d'un texte littéraire. Cette réalité est exprimée par Ivec, I qui affirme :

« Pour Vygotski, ces interactions avec des adultes ou des

---

<sup>1</sup> Concept est initié par Lev Vygotski et défini comme cette différence (exprimée en unités de temps) entre les performances de l'enfant laissé à lui-même et les performances du même enfant quand il travaille en collaboration (Perspective, revue trimestrielle vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 793-820. Téléchargé du site en ligne <http://www.sietmanagement.fr/wp-content/uploads/2016/04/Ivic1994.pdf> [ consulté le 09/08/2022]



**Pour quelle dimension interactive dans le cercle littéraire mené via le zoom à l'ère de la pandémie COVID-19 : cas des étudiants de 1<sup>e</sup> année Master didactique du FLE**

*pairs permettent à certains types de fonctions mentales supérieures telles que, l'attention volontaire, la mémoire logique, la pensée verbale et conceptuelle ainsi que les émotions complexes, d'émerger et de se constituer dans le processus de développement » (1994, p 4).*

Donc, les interactions au sein du groupe offre aux participants cette possibilité de négocier, d'argumenter chacun à sa façon pour résoudre un problème de compréhension ou d'interprétation. Néanmoins ces échanges interactifs aboutissent, le plus souvent, à des confrontations divergentes créant ainsi des « *conflits cognitifs* ». Ces derniers deviennent des sources de développement cognitif pour les apprenants qui prennent conscience de leur propre perception de la connaissance par rapport à celle des autres.

### **3.3. La dynamique interactionnelle dans le cercle littéraire**

Les conflits cognitifs, étant le levier principal de l'apprentissage, permettent une co-élaboration entre les apprenants en situation interactive. Pour comprendre le changement cognitif effectué lors des échanges à caractère littéraire, nous nous référons aux travaux de Gilly (1988) qui distingue quatre formes interactives permettant aux apprenants de construire en rapport, dans le cas des cercles littéraires, avec l'objet littéraire :

- ✚ *La co-élaboration acquiesçante* : l'un des membres du groupe de discussion propose une réponse, les autres l'acceptent sans s'y opposer ou demander des explications
- ✚ *La co-construction des savoirs* : l'un des membres propose une réponse, l'autre reprend, poursuit ou renforce son idée.
- ✚ *La confrontation avec désaccord non argumenté* : l'un des membres propose une réponse, l'autre s'y oppose sans pour autant argumenter. (cette forme est très rare)

## Bouasla Aboubakre

✚ *La confrontation contradictoire ou conflit sociocognitif* : l'un des membres propose une réponse, l'autre ne l'accepte pas mais il avance des arguments et des alternatives.

Ces quatre formes vont nous servir pour analyser les interactions produites dans les cercles littéraires afin de comprendre quelle forme interactive la plus convoquée et comment les étudiants réagissent pour construire leur savoir lié aux stratégies de lecture de haut niveau impliquées dans la lecture littéraire.

### **4. Le contexte et la méthodologie de la recherche**

Afin de répondre à notre problématique, nous avons mené une expérimentation didactique à l'université de Médéa auprès des étudiants de 1<sup>e</sup> année Master, dans le cadre de la matière « *Didactique du texte littéraire* » durant l'année universitaire 2020/2021. Cette expérience qui s'est déroulée au mois de Juin 2021, est constituée de trois cercles littéraires réalisés à distance (via le Zoom). Les trois cercles littéraires ont eu lieu le 08/06/2021 selon le planning suivant

**Tableau 1** : Description de l'heure et la durée des trois cercles littéraires

<b>Cercles littéraires</b>	<b>Heure</b>	<b>Durée</b>
<b>1<sup>er</sup> C.L</b>	10h 39 mn	39 mn
<b>2<sup>e</sup> C.L</b>	11h 28 mn	29 mn
<b>3<sup>e</sup> C.L</b>	20h 19 mn	1h 15 mn

Avant la mise en œuvre des cercles littéraires, chaque étudiant devait lire la nouvelle « *La Parure* » de Guy De Maupassant, il notait ses commentaires, ses analyses et les thèmes pour débattre avec ses collègues. Ainsi, nous avons recueilli un corpus oral (discussions littéraires) de 2heures et 23 minutes représentatives pour notre étude qui se veut analytique et descriptive. Puis, nous avons procédé à la transcription de ces séances pour transformer ces interactions verbales orales en

**Pour quelle dimension interactive dans le cercle littéraire mené via le zoom à l'ère de la pandémie COVID-19 : cas des étudiants de 1<sup>e</sup> année Master didactique du FLE**

document observable et analysable. Le découpage s'est fait en trois étapes : la première étape consistait en découpage de *tour de parole*<sup>2</sup>, la deuxième étape est un découpage par *épisode*<sup>3</sup> et la dernière étape est un découpage en unités minimales appelées *unités de sens*<sup>4</sup> exprimées dans les épisodes de discussion. Ainsi, dans le tableau qui suit, nous avons résumé les principales étapes de découpage.

**Tableau 2 :** Description du découpage des trois cercles littéraires

<b>Etape</b>	<b>1<sup>er</sup> C.L</b>	<b>2<sup>e</sup> C.L</b>	<b>3<sup>e</sup> C.L</b>	<b>Total</b>
<b>1<sup>e</sup> étape</b>	71 TP	64 TP	192TP	327 TP
<b>2<sup>e</sup> étape</b>	17 ED	16 ED	23 ED	56
<b>3<sup>e</sup> étape</b>	117 US	96 US	253 US	466

Etant une étude qui s'inscrit dans le cadre des approches constructivistes qui stipulent que l'apprentissage est un processus de construction à la fois individuel et social, nous essayons de comprendre les formes interactives générées dans une activité sociale aussi complexe que le cercle littéraire dont nous avons parlé. Par ailleurs, la méthode qui guide cette présente recherche est, à la fois, de type quantitatif car nous procédons à des recensements des formes interactives impliquées dans les interactions orales à caractère littéraire (cercle littéraire), et de type qualitatif puisque nous traitons les données recueillies en optant pour une analyse de contenu et de réduction des données par le biais d'une grille d'analyse inspirée de s travaux

---

<sup>2</sup> Nous entendons par tour de parole, une unité interactionnelle où chaque étudiant intervient en vue d'échanger ses points de vue.

<sup>3</sup> Nous entendons par un épisode de discussion, est un ensemble de tour de parole portant sur la verbalisation d'une forme d'interaction décrite dans le cadre théorique.

<sup>4</sup> Nous entendons par unité de sens, toute intention différente dans le même épisode de discussion.

## Bouasla Aboubakre

de Gilley (1998). Pour rappel, le premier objectif de cette présente recherche est d'analyser de la manière la plus exhaustive les interactions verbales produites dans les trois cercles littéraires en vue de comprendre en quoi les formes interactives pourraient constituer des leviers pour soutenir leur co-construction du ou des sens d'un texte littéraire.

Il convient de préciser qu'étant le chercheur ayant mené l'expérimentation et l'enseignant, nous sommes conscient du risque de l'effet de « *halo* » que pourrait produire telle analyse. Par conséquent, nous avons dû atténuer ce risque tout en nous distanciant dans nos lectures et relectures des données et procédant à plusieurs traitements statistiques afin de ne point biaiser les résultats.

### **5. Analyse des interactions**

#### **5.1. Analyse des interactions verbales dans les trois cercles littéraires**

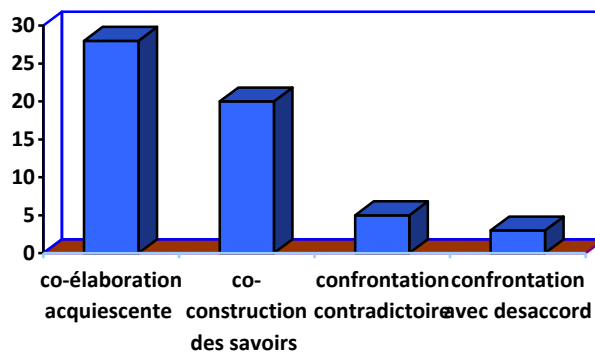
A l'analyse des interactions produites dans les trois cercles littéraires via le zoom, une remarque pertinente s'impose : tous les étudiants participants aux séances des cercles littéraires se montrent, majoritairement, impliqués dans les discussions où chacun interagit pour partager ses points de vue sur le texte littéraire lu. Ainsi, parmi les formes interactives que nous avons pu constater lors de ces interactions, la *co-élaboration acquiescente* prédomine d'une manière significative avec un taux de 50%, vient, ensuite, la forme interactive *co-construction des savoirs* avec un taux de 35.71%, puis *la confrontation contradictoire* ayant été adoptées avec un taux de 08.92% et confrontation avec désaccord (05.35%). La **Fig 1** présente les résultats des formes interactives observées lors des interactions verbales générées des discussions.

Pour quelle dimension interactive dans le cercle littéraire mené via le zoom à l'ère de la pandémie COVID-19 : cas des étudiants de 1<sup>e</sup> année Master didactique du FLE

**Tableau 2 :** Description des formes interactives adoptées par les étudiants lors des discussions littéraires

Formes interactives	Episodes	Pourcentage
Co-élaboration acquiesçante	28	50 %
Co-construction des savoirs	20	35.71 %
Confrontation contradictoires	05	08.92 %
Confrontation avec désaccord	03	05.35 %

**Fig.1.** Les différentes formes interactives adoptées par les étudiants lors des discussions littéraires



Pour illustrer nos constats, nous avons retenu quelques épisodes de discussion. Citons à titre d'exemple l'épisode 2 (cercle littéraire 3) où les étudiant adoptent la forme de « *co-élaboration acquiesçante* » .

«-**Et D** : Oui, euh alors moi en parlant du titre, je trouve que le titre est attirant euh...  
-**Et R** : oui tout à fait euh...

## Bouasla Aboubakre

*-Et D : Donc c'est un titre que je trouve intéressant, il est attirant*

*-Et B : c'est vrai il attire euh attire l'attention des lecteurs pour lire toute l'histoire »*

On voit bien dans cet épisode que l'étudiant *Et D* énonce son point de vue sur le titre qu'il trouve intéressant, attirant et que les *Et R* et *Et B* approuvent cette idée sans demander d'explication ou de justification car ils acquiesçant à son idée et appuient son point de vue sur le titre.

Quant à l'épisode 7 (cercle littéraire 3) la forme interactive adoptée par les étudiants est de l'ordre de « *co-construction des savoir* ». En effet, ils co-construisent un savoir sur la fin de l'histoire qu'ils trouvent « ouverte » (Umberto Eco, 1985)

*Et R : Mais j'ai juste noté quelques choses, l'auteur Guy De Maupassant n'a pas écrit une véritable fin, euh c'est-à-dire, il a laissé le champ libre euh c'est-à-dire, on n'a pas su ce qu'elle a Mathilde...*

*«-Et D : oui la réaction de Mathilde*

*-Et R : Voilà, la réaction de Mathilde, elle a appris la vérité euh que c'était une fausse parure et qu'elle s'est démenée, elle et son mari, pendant dix ans, à faire des boulots très durs.*

*-Et D : aussi, il n'a pas parlé de la réaction de son amie Me Forestier...*

*-Et R : oui, il a parlé de la réaction de Mathilde sans parler des autres. Est-ce que Mathilde a mis au courant son mari et comment elle va s'y prendre et on ne sait pas si elle a réclamé son argent puisqu'elle a acheté une vraie parure à son amie et surement elle coûtait cher euh donc un fin euh ...*

*-Et D : une fin ambiguë ... »*

L'enchaînement des propos portant sur la fin de l'histoire est assuré par les adverbes « *aussi* », « *oui* » pour reprendre et poursuivre les idées des uns des autres. On voit bien que lorsque l'étudiant *Et R* énonce l'idée que la fin de l'histoire est « ouverte ». Cette idée a été renforcée par les propos de

Pour quelle dimension interactive dans le cercle littéraire mené via le zoom à l'ère de la pandémie COVID-19 : cas des étudiants de 1<sup>e</sup> année Master didactique du FLE

l'étudiant *Et D* qui affirme et poursuit l'idée de *Et R* tout en attirant l'attention des autres sur le fait que l'auteur ne nous a pas informé sur la réaction des autres personnages et surtout celle de Me Forestier qui a appris que Mathilde a dû travailler dur pour rembourser sa fausse parure.

Quant à forme « *confrontation contradictoire* », nous citons l'exemple de l'épisode 24 (cercle littéraire 3) où les étudiants présentent des idées différentes sur la réaction de Mathilde.

*Et S : Mathilde était sincère, elle a travaillé dur pour rembourser le bijou de sa copine euh ...*

*Et B : Non, je pense qu'elle n'était pas sincère euh elle aurait dû dire la vérité à son amie euh c'est elle qui lui dit euh ce qu'elle veut ...*

*Et D : euh... moi je la vois plutôt naïve et orgueilleuse et elle a payé euh le prix de sa faute elle aurait accepté sa vie telle quelle euh son mari était sincère*

Dans cet épisode, nous avons pu repérer plusieurs points différents énoncés par les étudiants. Ces derniers s'opposent, les uns des autres, sur la réaction de Mathilde. Les trois interactants décrivent, différemment, la réaction de Mathilde : l'étudiante *Et S* trouve que Mathilde était sincère du fait qu'elle a travaillé des années et des années pour acheter une nouvelle parure à son amie; l'étudiant *Et B* s'oppose à cette idée en déclarant que Mathilde n'était pas sincère et que Mathilde aurait dû déclarer la vérité à son amie Me Forestier ; enfin, l'étudiant *Et D* qualifie Mathilde de « naïve » et de « orgueilleuse » car elle ne s'est pas contentée de la vie qu'elle mène avec son mari qu'il qualifie plus sincère qu'elle.

Nous avons relevé un épisode (n°17) dans le cercle n°2 où les étudiants adoptent la forme interactive *confrontation avec désaccord*.

## Bouasla Aboubakre

*Et K: Les femmes sont toujours pareilles, elles veulent se faire belles dans les fêtes euh*

*Et S : Non ce n'est pas toutes les femmes y'a certaines qui veulent être belles toujours même à la maison euh*

*Et R : Mais elles ne doivent pas être exigeante et demande l'impossible à leur mari juste pour satisfaire les autres.*

*L'exemple de Mathilde s'applique sur ce genre de femme euh*

*Et B : Mais parfois c'est son droit*

On voit bien que dans cet épisode l'étudiante *Et K* ouvre la discussion par des propos qui accusent la femme de se faire toujours belle uniquement dans les fêtes ce qui a provoqué un refus de la part sa collègue qui déclare que ce n'est pas toutes femmes qui font cela car y'a certaines qui se font belles à la maison. L'étudiante *Et B* est même dire que c'est droit le plus absolu. Cette discussion aboutit le plus souvent à des impasses où chaque membre de discussion propose des réponses réfutant les idées des autres sans pour autant avancer des arguments.

### **5.2. Comparaison des formes interactives entre les cercles littéraires**

Nous avons jugé très intéressant de porter un regard critique sur les interactions verbales entre les étudiants tout en comparant l'évolution des formes interactives adoptées lors des trois cercles littéraires. L'analyse minutieuse que nous avons effectuée a donné lieu à des différences proportionnelles significatives. En effet, la forme interactive la plus sollicitées dans le 1<sup>er</sup> C.L et le 2<sup>e</sup> C.L est de l'ordre de co-construction de savoirs ( 07 soit 41.17 % et 08 soit 50%) alors que dans le 3<sup>e</sup> C.L celle qui domine est la co-élaboration acquiesçante ( 14 soit 60.86%). Dans le tableau qui suit, nous avons résumé les résultats obtenus.

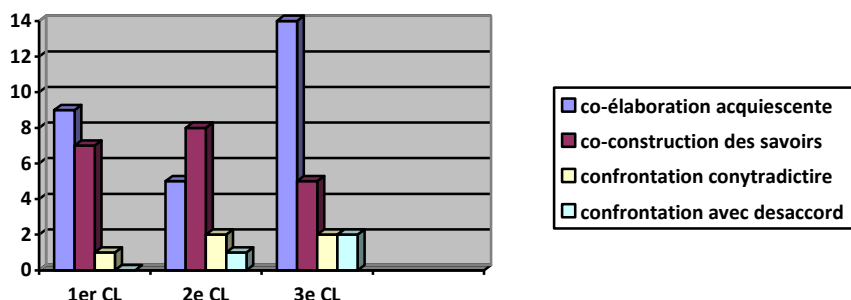


**Pour quelle dimension interactive dans le cercle littéraire mené via le zoom à l'ère de la pandémie COVID-19 : cas des étudiants de 1<sup>e</sup> année Master didactique du FLE**

**Tableau 3 : Evolution des formes interactives dans les C.L**

<b>Formes interactives</b>	<b>1<sup>er</sup> C.L</b>	<b>2<sup>e</sup> C.L</b>	<b>3<sup>e</sup> C.L</b>
<b>Co-élaboration acquiesçante</b>	9	5	14
<b>Co-construction des savoirs</b>	7	8	5
<b>Confrontation contradictoires</b>	1	2	2
<b>Confrontation avec désaccord</b>	0	1	2

**Fig 2 : Analyse comparative des formes interactives adoptées dans les trois C.L**



## 6. Discussion des résultats

Compte tenu de l'analyse des formes interactives, nous avons bien remarqué que les formes interactives générées lors des trois discussions sont de différentes proportions. Ainsi, la forme « *co-élaboration acquiesçante* » est la plus utilisée et surtout dans le 3<sup>e</sup> C.L, car la présence de l'étudiant (*Et R*) considéré comme le leader cognitif (Roux, 1996) a permis d'avancer dans le développement des idées sans qu'il y'ait des désaccords. Cet étudiant a fait évoluer son raisonnement tout en proposant des idées sur le titre, la fin de l'histoire, les

## Bouasla Aboubakre

personnages alors à chaque fois qu'il énonce un élément de réponse les autres membres du groupe acquiescent à son raisonnement. Cela s'explique, également, par le fait que les membres du groupe partagent le même espace de significations (intersubjectivité selon Vygotsky,) et que chacun accepte l'idée de l'autre sans demander de l'explication ou de l'argumentation. Quant à la forme *co-construction des savoirs*, elle est présente dans le 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> C.L à des degrés proportionnels plus significatifs que dans le 1<sup>er</sup> C.L pour la même raison. En effet l'espace commun de significations constitué au début des discussions semble également à l'origine d'un partage de plusieurs interprétations élaborée sur la même idée : la réaction de Mathilde a été interprétée et développée. Chacun poursuit l'idée de celui qui énonce, le premier, son point de vue tout en complétant ou renforçant l'idée énoncée. Cela démontre que les étudiants sont en train de construire une compétence littéraire nécessaire pour lire une œuvre littéraire. Quant aux formes interactionnelles de confrontation, elles sont peu utilisées car il fallait, peut-être, plus de temps pour manifester un engagement cognitif en vue d'argumenter un rejet d'une idée émise par l'un des interactants. Cela s'est manifesté lorsque l'enseignant a demandé une comparaison entre la vie de Mathilde et la vie réelle de certaines femmes. Alors, certains étudiants manifestent leur mécontentement vis-à-vis du comportement de Mathilde et sont allés même de faire des liens avec leurs quotidiens. Cependant, le fait que la plupart d'entre eux montrent une cohésion dans le groupe a permis aux autres d'acquiescer ou de co-construire de nouvelles idées au lieu de rejeter les idées des autres sans argumenter.

### **7. Conclusion**

L'analyse des interactions produites dans les trois cercles littéraires menés via le zoom en situation de lecture d'une œuvre littéraire nous a permis d'une part de comprendre quelles

**Pour quelle dimension interactive dans le cercle littéraire mené via le zoom à l'ère de la pandémie COVID-19 : cas des étudiants de 1<sup>e</sup> année Master didactique du FLE**

dimensions interactives les plus convoquées dans les cercles littéraires, et d'autre part comment ces formes interactives peuvent aider les étudiants à progresser dans la co-construction du ou des sens d'un texte littéraire. En effet, en nous appuyant sur les travaux de Gilly (1988), nous nous avons pu repérer les formes interactives les plus dominées à savoir la co-élaboration acquiesçante et la co-construction des savoirs pour élaborer du ou des sens en lisant un texte littéraire. La présence du leader cognitif a donné lieu à ces formes interactives étant donné que celui-ci énonce, le premier, ses points de vue pour être acceptés ou renforcés par l'ensemble du groupe. Cependant, nous aurions pu mener d'autres cercles littéraires pour voir les formes de confrontations contradictoires non-argumentées ou avec arguments émerger vu que celle-ci sont plus complexes et exigent plus de temps pour que les étudiants s'étalent dans leur explication. Par ailleurs, les étudiants ont gagné le pari de partager leurs idées et leurs interprétations tout en laissant libre cours à l'expression des points de vue aussi bien convergents que divergents. L'analyse a révélé, enfin, que ces formes interactives ont permis une stimulation sociocognitive ayant aidé les étudiants à progresser dans leur manière de gérer les discussions littéraires.

**8. Liste bibliographique :**

1. C. Orecchioni. K. (2011) « Conversations en présentiel et conversations en ligne : bilan comparatif », in C. Develotte, R. Kern & N. Lamy (éds) *Décrire la conversation en ligne*, Lyon, ENS Éditions, 173-195.
2. Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset
3. GERRITSEN. S et RAGI, T. (1998) *Pour une sociologie de la réception*, Paris, L'Harmattan (coll. « Les Cahiers du CEFRESS »), 1998, p. 28.
4. GILLY, M. (1988). *Interaction entre pairs et constructions cognitives: modèles explicatifs* . In A-N. Perret-Clermont et M.Nicolet (dir.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, (p. 19-28). Fribourg: DelVal
5. Gilly, M., Fraisse, J. et Roux, J.-P. (1988). *Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et sociocognitives*. In A-N. Perret-Clermont et M. Nicolet (dir.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (p. 73-92). Fribourg : DelVal.
6. Gilly, M., J.-P. Roux et A.Trognon (1999). *Interactions sociales et changements cognitifs: fondements pour une analyse séquentielle* . In M.Gilly, J.-P. Roux et A.Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction*, (p. 9-39). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- 7.
8. Hébert, M. (2003). *Coélaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal.
9. Ivic, I. (1994) *Lev S. Vygotsky. Prospects*, 2.4(314), 471-485
10. Joseph Rézeau , « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique » », *ASp [En ligne]*, 35-36 | 2002, en ligne depuis le 28 août 2010 , connexion

**Pour quelle dimension interactive dans le cercle littéraire mené via le zoom à l'ère de la pandémie COVID-19 : cas des étudiants de 1<sup>e</sup> année Master didactique du FLE**

le 23 août 2022 . URL : <http://journals.openedition.org/asp/1656>;  
DOI :

11. Lebrun, M. (2001). Cercle de lecture et pédagogie de la coopération. Dans L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (Eds.), *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant* tome 1 (pp 126-131) Bruxelles: De Boeck-Duculot <https://doi.org/10.4000/asp.1656>

12. VANHULLE, S. (1998). “Des transactions du lecteur aux Cercles de lecture : Littérature et interactions sociales à l'école primaire, vol. 20, 2, p. 216-239. Ref. sur Cat Inist <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=2010143>

13. Vincent Jouve, *La Lecture*, Paris : Hachette, 1993, p.6

14. Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage* (Trad. F. Sève). Paris : Messidor/Éditions sociales (1<sup>re</sup> éd. 1934).

15. Yves Gilli, « Le texte et sa lecture. Une analyse de l'acte de lire selon W. Iser », *Semen* [En ligne], 1 | 1983, mis en ligne le 21 août 2007, consulté le 03 août 2022. URL : <http://journals.openedition.org/semen/4261> ;DOI : <https://doi.org/10.4000/semen.4261>