

Repenser l'enseignement du texte littéraire : Quelles stratégies pour quels étudiants

dembri Kawther

Université Hassiba Ben Bouali, Chlef

dembri_univ@yahoo.fr

Date :24/04/2023 d'envoi	Date d'acceptation :09/06/2023	date de :17/06/2023 publication
-------------------------------------	---	--

Résumé :

Le présent article s'interroge sur la méthode la plus adéquate pour enseigner la littérature aux étudiants de première année en langue française à l'Université de Chlef par rapport à la compréhension / production d'un texte littéraire en didactique des langues étrangères. Dans cet article, nous proposons de repenser l'enseignement littéraire à partir du principe de collaboration entre apprenants. Afin d'amener les étudiants à mieux travailler sur la langue des textes et à en discuter, nous avons repensé le travail d'équipe à la lumière de l'apprentissage collaboratif (Abrami, 1995). Cette théorie permettra d'améliorer la formation et la création d'équipes (Cohen, 1994) en s'appuyant sur un questionnaire de compréhension du texte permettant à l'apprenant de comprendre le texte et d'investir les informations collectées dans un récit inédit. La mise en valeur des habiletés affectives et sociales permettra aux étudiants, sur le plan cognitif, de contribuer au travail de l'équipe.

Mots-clés : enseignement de la littérature étrangère, démarches stratégiques, écrits littéraires, interprétation lecture/écriture, compétences écrites.

ملخص

تتساءل هذه المقالة عن الطريقة الأنسب لتدريس الأدب لطلاب السنة الأولى باللغة الفرنسية في جامعة الشلف فيما يتعلق بفهم / إنتاج نص أدبي في تدريس اللغة الأجنبية. في هذا المقال نقترح إعادة التفكير في التربية الأدبية على أساس مبدأ التعاون بين المتعلمين. من أجل جعل الطلاب يعملون بشكل أفضل على (Abrami 1995) لغة النصوص ومناقشتها، قمنا بإعادة تصميم العمل الجماعي في ضوء التعلم التعاوني. ستعمل هذه النظرية على تحسين تشكيل وإنشاء الفرق (كوهين، 1994) بناءً على استبيان فهم النص الذي يسمح للمتعلم بفهم النص واستثمار المعلومات التي تم جمعها في سرد غير منشور. سيسمح تطوير المهارات العاطفية والاجتماعية للطلاب، على المستوى المعرفي، بالمساهمة في عمل الفريق.

الكلمات المفتاحية: تدريس الأدب الأجنبي، المناهج الاستراتيجية، الكتابات الأدبية، تفسير القراءة / الكتابة، المهارات الكتابية.

1. INTRODUCTION

Dans l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE, les savoirs des professeurs proviennent essentiellement de leurs études ainsi que de leurs recherches, alors que leurs pratiques pédagogiques reposent sur leurs expériences professionnelles. De ce fait. Cette article s'interroge sur la méthode la plus adéquate qui fusionne expérience professionnelle et recherches scientifiques afin d'enseigner la littérature aux étudiants de première année licence langue française. Il s'interroge aussi sur la manière de rééquilibrer le décalage existant entre les acquis linguistiques des étudiants arrivant à l'université et les attentes formulées par les objectifs d'apprentissage du cours de littérature dans ladite université. Pour remédier à ce décalage, nous proposons de repenser l'enseignement littéraire à partir d'un principe de collaboration entre apprenants en stipulant que le travail de groupe serait la meilleure manière pour des apprenants moins bons par rapport à d'autres de s'améliorer, d'avancer, de comprendre et surtout d'enrichir leur potentiel.

2. Définition de l'apprentissage collaboratif

Selon Henri et Cayrol, auteurs du document « Apprentissage collaboratif et téléconférence intelligemment assistée » L'apprentissage collaboratif n'est pas une théorie d'apprentissage mais une démarche d'apprentissage en vue de la construction progressive des connaissances. Ainsi :

L'apprentissage collaboratif est une démarche active et centrée sur l'apprenant. Au sein d'un groupe et dans un environnement approprié, l'apprenant exprime ses idées, articule sa pensée, développe ses propres représentations, élabore ses structures cognitives et fait une validation sociale de ses nouvelles connaissances. La démarche collaborative reconnaît les dimensions individuelle et collective de l'apprentissage, encourage l'interaction et exploite les cognitions réparties au sein de l'environnement. Le groupe, acteur principal et source première de la collaboration, joue un rôle de soutien et de motivation. Il contribue à l'atteinte, par chaque apprenant, d'un but commun et partagé. La collaboration qui s'y développe est faite de communication entre apprenants, de coordination de leurs actions et d'engagement de chacun face au groupe.

2-Définition de l'apprentissage collaboratif

Selon Henri et Cayrol, auteurs du document « Apprentissage collaboratif et téléconférence intelligemment assistée » L'apprentissage collaboratif n'est pas une théorie d'apprentissage mais une démarche d'apprentissage en vue de la construction progressive des connaissances. Ainsi :

L'apprentissage collaboratif est une démarche active et centrée sur l'apprenant. Au sein d'un groupe et dans un environnement approprié, l'apprenant exprime ses idées, articule sa pensée, développe ses propres représentations, élabore ses structures cognitives et fait une validation sociale de ses nouvelles connaissances. La démarche collaborative reconnaît les dimensions individuelle et collective de l'apprentissage, encourage l'interaction et exploite les cognitions réparties au sein de l'environnement. Le groupe, acteur principal et source première de la collaboration, joue un rôle de soutien et de motivation. Il contribue à l'atteinte, par chaque apprenant, d'un but commun et

partagé. La collaboration qui s'y développe est faite de communication entre apprenants, de coordination de leurs actions et d'engagement de chacun face au groupe*.

2-1-Les principales caractéristiques de l'apprentissage collaboratif

Pour mieux cerner la notion de l'apprentissage collaboratif, nous avons sélectionné, selon Lebow D., un nombre essentiel et important de caractéristiques du travail collaboratif : collaboration, autonomie, réflexivité, générativité, engagement actif, pertinence personnelle et pluralisme (Lebow, 93). Ce qui suit reflète les spécificités de l'apprentissage collectif ou dit collaboratif :

- La participation active et soutenue de l'apprenant à des interactions de groupe ;
- Le développement de compétences de haut niveau : analyse, synthèse, et autoévaluation ;
- La mise en œuvre de stratégies cognitives et métacognitives efficaces pour exploiter les ressources
- La synergie du groupe pour l'élaboration des connaissances complexes par la discussion et la négociation du sens.

2-2- Constituants de l'apprentissage collaboratif

Nous abordons dans cette partie les constituants de l'apprentissage collaboratif qui sont au nombre de trois :

- a- ***Le modèle de connaissances*** : Le modèle de connaissances, c'est l'objet d'étude, la matière ou le contenu de la formation.
- b- ***L'apprenant lui-même*** : dans un premier temps, l'apprenant s'adonne à un dialogue intérieur. Il interagit avec lui-même pour élaborer ses propres représentations.
- c- ***Le groupe*** : travaille pour atteindre un but commun. Ce travail collectif stimule, donne un sens et encadre la construction de connaissances personnelles chez chacun des membres du groupe.

3-Les trois phases de la démarche collaborative :

* Henri et Lundgren- Cayrol, 1996 ; p. 4.

Selon France Henri et Karin Cayrol, le travail de groupe passe par les trois phases suivantes :

3-1-L'exploration des connaissances : Au cours de cette première phase, l'apprenant fait le point sur ce qu'il sait. Il explore l'étendue de ses propres connaissances, mais aussi celles qui lui sont proposées par le modèle de connaissances c.à.d. le texte à analyser. Cette exploration est faite de recherche d'information et d'identification de concepts pour essayer de les comprendre et de les organiser.

3-2-L'élaboration du modèle de connaissances : L'apprenant partage avec le groupe le fruit de ses recherches et de ses réflexions en vue d'enrichir ses connaissances, de les organiser de manière plus signifiante et de les valider. Il doit participer activement aux discussions en répondant et en réagissant aux propositions de ses pairs.

3-3-L'autoévaluation des apprentissages et du processus

Cette phase est une de réflexion sur les apprentissages individuels et de groupe. Elle prend la forme d'un bilan ou d'une synthèse par les apprenants eux-mêmes de la productivité et la cohésion du groupe. Cette réflexion sert à alimenter l'évaluation que chacun fait de son autonomie et de ses habiletés à collaborer.

4-Les espaces de collaboration

Selon Schrage M., l'espace de collaboration représente toute entité que le groupe peut partager et qui permet de traiter, de traduire ou de rendre compte des représentations élaborées individuellement ou en groupe. Pour les collaborateurs, ces espaces sont des ressources, des outils porteurs de cognition. Ce sont de véritables partenaires de la collaboration (1990). La plupart des espaces de collaboration peuvent être prévus, mis en place et aménagés par les concepteurs d'environnements d'apprentissage, dans notre cas, ce sont les enseignants. D'autres s'organisent au fil de la collaboration tels les univers intellectuels, sociaux et affectifs qui sont des créations des apprenants. De ce fait, il y a lieu de structurer et d'aménager l'environnement de collaboration en trois grands espaces : l'espace privé, l'espace commun et l'espace de communication. Le dernier espace est situé au cœur des environnements de collaboration.

4-1-L'espace privé : En premier lieu, il peut sembler contradictoire de parler d'espace privé lorsqu'il s'agit de collaboration. Mais comme celle-ci se nourrit du travail

de chaque apprenant, il faut un endroit pour réaliser des activités dans la perspective de les partager avec le groupe.

Selon L'équipe de chercheurs du LICEFL l'espace privé est la plupart du temps la salle d'internet dans laquelle les étudiants suivent une formation de TICE et aussi et surtout c'est l'endroit où l'étudiant enregistre, conserve les informations qu'il a trouvé sur le net et à partir desquelles il a développé son propre écrit, sa propre réflexion concernant un sujet de recherche particulier. Donc, l'espace en question réside dans l'ordinateur de cet apprenant. Chacun le construit à sa manière. Selon ses besoins et ses préférences, l'apprenant y installe des outils de travail, il se crée des routines personnelles de travail.

Principalement dédié aux activités de réflexion, d'appropriation et de production, l'apprenant y planifie son apprentissage, organise sa pensée et ses idées, élabore ses représentations, fait le point sur ses connaissances, prépare ses interventions et travaille à la production de documents qu'il partagera avec le groupe. À partir de cet univers personnel, il accède à tous les autres espaces et à toutes les ressources de l'environnement. Le passage de l'un à l'autre est transparent. En cours de travail, il peut se déplacer aisément vers l'espace de communication pour rejoindre les autres apprenants ou vers l'espace commun pour rechercher de l'information, pour importer un outil logiciel, pour travailler à partir du serveur, déposer le produit d'un travail ou pour consulter les productions de ses pairs.

4-2-L'espace commun

L'espace commun constitue est un énorme centre de ressources plurivalent accessible à tous les étudiants. De par sa richesse en : outils pédagogique, didactique et méthodologique, il constitue la matière première de l'apprentissage qui sert à bâtir et à enrichir l'espace privé. Dans cet espace, l'apprenant partage ses productions avec le groupe. Elles seront consultées par tous, annotés et commentés à l'aide d'outils méthodologiques disponibles dans l'environnement et discutés de manière claire, nette et précise.

Les outils méthodologiques en question servent à planifier et à gérer les productions de communication, les recherches d'information, les aides à la structuration

des idées et à la représentation des connaissances. Les outils pédagogiques, didactiques, méthodologiques peuvent prendre la forme de guides d'étude, de présentations de stratégies d'apprentissage, de consignes de travail, de didacticiels, etc. Les sources d'information sont aussi fort nombreuses : des documents textuels ou multimédias, préparés expressément pour la formation en cours, des recueils de documents déjà publiés, des bases de données, des bibliographies, des réseaux graphiques qui guident les apprenants dans leur recherche d'information sur le Web, etc. Ces ressources peuvent être logées sur plusieurs serveurs mais il importe que l'accès soit toujours transparent à l'apprenant.

4-3-L'espace de communication de groupe

La collaboration est essentiellement faite d'interaction et de dialogue. C'est pourquoi, dans les environnements de collaboration, l'espace de communication domine. C'est l'endroit où les apprenants se rencontrent, c'est le lieu où ils se parlent. C'est là où le groupe se cristallise ; c'est l'espace qui lui permet d'exister et de vivre. L'espace de communication se situe au cœur des environnements de collaboration parce que, justement, la communication est le cœur de la collaboration. Nous analyserons plus loin, de manière détaillée, la nature de cette communication et les outils pour la médiatiser et la soutenir. Disons pour l'instant que, dans cet espace, les apprenants communiquent en modes synchrone ou asynchrone, en langue naturelle qu'elle soit écrite ou parlée.

L'espace de communication comprend donc des outils et est aménagé en lieux. Les outils les plus couramment utilisés sont les systèmes de téléconférence et de bavardage : chat, courrier électronique, réseaux sociaux etc.

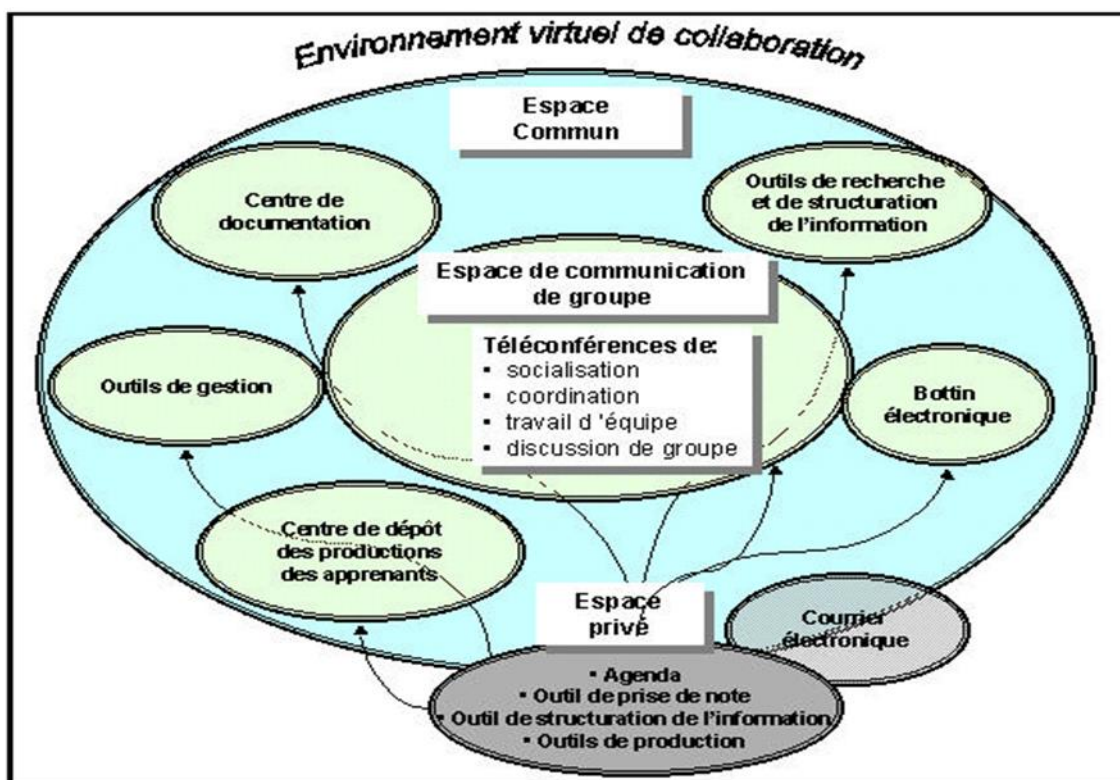


Figure 1 : Les espaces de collaboration : outils, documentation et travail de groupe.

5- Descriptif de la séance du travail collaboratif : Corpus et public

Le public en question est représenté par le groupe 04, 1^{ère} année licence, département de français, faculté des langues étrangères, université Hassiba Ben Bouali, Chlef.

La séance en question s'est déroulée pendant le TD du module : Etude de textes littéraires[†], semestre 1 séquence 1 Compréhension du texte, fiche 1 : Lecture attentive et itérative (réitérée répétée) en présence d'une vingtaine d'apprenants entre 13 filles et 07 garçons. Dans un premier temps, dans le cadre de l'analyse du texte littéraire[‡] qui s'intitule « Cette religion ... » de l'écrivaine Maria NSUE ANGUE de son ouvrage Ekomo, Editions Le Harmattan, Paris, 1995. Les textes sont distribués accompagnés de questions de compréhension en demandant à toute la classe de rendre les réponses 30

[†] Il s'agit du texte complet, court (poème, nouvelle) ou long (récit, pièce de théâtre, et/ essai), et non un extrait (chapitre, scène) car ce dernier ne représente pas l'œuvre entière. Et la non-compréhension de l'œuvre en question crée des difficultés de réponses.

minutes après la distribution (sachant que les questions portaient sur le contenu du texte, la position de l'auteur par rapport au sujet du texte et enfin les idées transmises par le texte ainsi que l'idée générale tout en justifiant les réponses pour qu'à la fin faire un petit résumé du texte et le présenter oralement). Durant la deuxième partie du TD des groupes de 5 étudiants ont été formés pour faire la même chose sauf que cette fois-ci le travail doit être en groupe. Le choix des étudiants était le fruit du hasard.

5-1-Objectifs généraux de la méthode dite individuelles VS collectif

1. Acquérir des compétences en lecture en déterminant les spécificités des textes écrits., 2. Faire acquérir des compétences culturelles à l'étudiant comme raconter, expliquer, argumenter, décrire., 3. Acquérir des compétences en analyse, en synthèse, en reformulation (écrite).

5-2-Observations, résultats, discussion des résultats

Comme cela a été déjà signalé dans le descriptif du déroulement de la séance, les apprenants doivent exposer les réponses de compréhension sous forme de résumé. La démarche se divise en quatre phases, chacune d'entre elles se découpant en deux étapes. La première phase est celle de la préparation à la lecture, où l'enseignant justifie d'abord le choix de l'œuvre afin de relier la culture de l'élève à celle que l'on veut construire : la culture littéraire légitimée. Il active ensuite les connaissances littéraires à partir du texte que les étudiants ont sous les yeux. Le professeur incite les élèves à anticiper le contenu du support littéraire afin de créer des attentes et de susciter des hypothèses de lecture qui seront à vérifier tout au long de la lecture. Le travail interprétatif est ainsi amorcé avant même le début de la lecture.

La seconde phase est celle de la lecture au sens propre du terme, Cette sorte de débat en équipe, en plus d'améliorer la qualité de la lecture, sert à exprimer des idées, des points de vue et surtout des imaginaires à confronter à des hypothèses de lecture/compréhension. Dans son évaluation des équipes, l'enseignant s'assure du progrès de la lecture et de la compréhension, et il fournit un coup de pouce stratégique. En croyant suite aux questions posées ou grâce à l'examen rapide des traces de lecture, que les stratégies de lecture restent inépuisées, il justifie leur nécessité à partir d'un problème de compréhension éprouvé par l'équipe. Si ces stratégies, plutôt, lui semblent

mal utilisées, il fait une démonstration de leur utilisation adéquate, en partant du texte sur lequel porte l'échange. Il peut aussi, en réponse à une question, demander aux étudiants de consulter leurs notes de cours, le dictionnaire ou une autre source d'information. Enfin, l'enseignant porte un jugement sur le rendement de l'équipe ainsi que sur les résultats obtenus et il l'encourage à poursuivre le travail en suivant ses conseils.

La troisième phase est celle de l'analyse et de l'interprétation. L'enseignant part des hypothèses de lecture des étudiants pour proposer des objectifs d'analyse et il cerne les objets d'analyse littéraire. Par exemple, dans la première question Comment exprime-t-il ses sentiments ? Et Sur quoi vous êtes-vous appuyés pour le dire ? les étudiants donneront tous ou presque une réponse vaste dans le travail individuel, car ils ont tous eu l'occasion de lire le texte une seule fois. Ensuite, L'enseignant guide alors les groupes, pour relever les indices textuels dans le texte, afin qu'ils puissent préciser leurs réponses. De ce fait, il pourra remarquer que les éléments composant les groupes échangent leur savoir et forment des phrases exactes et correctes.

Lors des TD précédents celui-ci, l'analyse en équipe des extraits recueillis de la même œuvre Ekomo, procède par comparaison et par opposition, à l'aide d'un tableau comparatif fourni par l'enseignant. Cette analyse de données peut suivie de cours magistraux sur l'auteur, ses œuvres ainsi que son contexte d'écriture, de style, de genre et d'époque et/ de courant littéraire. Il ne s'agit pas de parcourir tous ces concepts littéraires mais de choisir les aspects les plus utiles à la tâche d'analyse proposée aux étudiants. Durant ces séances, l'enseignant doit absolument éviter d'analyser l'œuvre à la place des étudiants. Au lieu de livrer la réponse, il relie ses propos à la tâche d'analyse de l'individuel ensuite du groupe et là il se rendra compte des résultats obtenus à partir du travail individuel et du travail collaboratif.

L'enseignant récapitule avec les groupes les réponses et les interprétations des questions issues des discussions en équipe afin de combler les lacunes et de corriger les erreurs d'analyse. De ce fait, les connaissances littéraires de tous sont renforcées et les étudiants moins avancés ont la possibilité de se rattraper. L'enseignant peut enfin livrer les clés de la compréhension du texte, si elles n'ont toujours pas été découvertes par les

groupes. Un retour sur la démarche stratégique permet à ces étudiants de découvrir les apprentissages effectués et de signaler les difficultés rencontrées. L'enseignant prépare le transfert des résultats de l'analyse en vue d'une production orale ou écrite ou d'un projet quelconque. De ce fait, Les résultats des équipes sont ensuite mis en commun pour la quatrième et dernière phase qui est celle de la validation des hypothèses.

5-3-Résultats

A la question Sur quoi porte le texte ?

La réponse individuelle de presque tous les étudiants est sous forme de phrase très courte, voire un mot, non structurée, caractérisée par la traduction de l'arabe au français. Tandis que la réponse formulée en groupe, elle est riche en vocabulaire, un lexique recherché, des phrases presque sans erreur.

A la question Quelle est la position de l'auteur par rapport au sujet ?

La réponse individuelle était floue mais contenait un soupçon de bonne réponse tandis que la réponse en groupe était caractérisée par la recherche d'information et d'identification des concepts pour essayer de les comprendre et de les organiser.

Et enfin pour ce qui est du résumé oral, bête noire des étudiants, le constat était clair :

Individuellement : Timidité dans l'expression, dans la posture ainsi que dans la transmission de l'information. Incohérence des idées, absence de stratégies discursives, non-respect de l'enchaînement logique des événements cités dans le texte.

Tandis que pour les étudiants ayant travaillé en groupe, nous avons remarqué que chacun exposait sa part du travail dans une ambiance calme dans le respect du tour de parole de l'autre entre idées principales, idée générale et résumé.

5-4-Discussion des résultats

Le travail collaboratif ou de groupe ou collectif permet de construire des ensembles notionnels complets et cohérents à partir de processus élaborés par les apprenants. Il consiste à élaborer des mécanismes pouvant être organisés selon différents modèles : argumentatif, descriptif, narratif, etc. (Deschenes, 1995). En manipulant ainsi les idées, le groupe s'approprié l'objet d'étude de manière originale par la discussion, la négociation et l'intercompréhension. Le résultat de leur travail peut prendre plusieurs

formes : des énoncés de principes, une prise de position commune, des définitions. Le rôle de L'environnement d'apprentissage doit fournir une structure et des ressources permettant aux apprenants de construire collectivement leurs connaissances de l'objet étudié, il doit aussi et surtout offrir aux apprenants une démarche structurée et progressive qui leur permet d'apprendre à collaborer. Les apprenants doivent apprendre à travailler en groupe car c'est l'une des grandes démarches de la construction des connaissances, voire le moteur principal du soutien à l'apprentissage.

A partir de cet article, il est primordial d'amener l'apprenant à maîtriser la démarche collaborative et les outils de collaboration afin de pouvoir les utiliser de manière spontanée, sans animateur, dans des situations de collaboration émergente.

5-6- Impacts des nouvelles pratiques d'enseignement : le travail dit de groupe et/ collaboratif

Le travail d'équipe, encadré par l'enseignant, valorise le travail des étudiants, augmente leur sentiment de compétence et d'autonomie. En effet, ce travail en coopération fait en sorte que chacun d'eux se sent responsable du bon fonctionnement de l'équipe, l'avancement de la lecture ne s'effectue plus sous la menace d'une mauvaise note ou d'une punition, mais sous la pression positive des camarades. Les tests de lecture sont supprimés et les questionnaires « de compréhension », abandonnés. La lecture s'en trouve moins fragmentée et devient beaucoup plus signifiante, comme le révèlent les séances filmées et les témoignages des élèves. La lecture est davantage faite dans un but précis, à savoir pour vérifier des hypothèses préalables et pour trouver des réponses aux questions soulevées lors des discussions en équipe.

Il s'agit d'une inversion du déroulement traditionnel d'une séance de lecture entre une équipe et un professeur : les étudiants accueillent encore le professeur avec une question de contenu, mais celui-ci leur répond par une autre question, d'ordre stratégique. Par exemple, à la question « De quoi s'agit-il dans le texte ? » les étudiants ont répondu « s'agit-il de l'éternel conflit entre les Noirs et les Blancs ? », l'enseignant répond : « justifiez votre réponse ? » Le dialogue s'oriente ainsi sur les preuves textuelles. À partir d'un exemple fourni par le groupe, l'enseignant demande de relier les faits de langue et les significations littéraires. De ce fait, Un nouveau partition des

taches nait dans la classe, l'enseignant devient un intermédiaire et un facilitateur plutôt qu'un détenteur du savoir. Il doit considérer et prendre en compte les interprétations de lecture de ses étudiants et surtout, les amener à justifier et à consolider leurs réponses.

6- Conclusion

Cette recherche, envisagée au départ comme une réflexion sur les façons d'améliorer l'efficacité d'un cours ayant pour objectif implicite de travailler sur les attitudes et les comportements des étudiants lors d'un travail de groupe, se termine avec quelques éléments de réponses et maintes questions en suspens. L'apprentissage collaboratif constitue sans doute une piste de travail intéressante pour travailler différents aspects du savoir-être, faire et dire. Cependant cette approche pédagogique doit être utilisée avec discernement et en toute connaissance de cause. D'entrée de jeu, lorsqu'un enseignant planifie un cours et qu'il détermine sa stratégie, il n'est pas toujours clairement conscient des effets de la stratégie employée.

La démarche d'apprentissage et d'enseignement de la littérature qui vient d'être présentée constitue certainement un dispositif de médiation culturelle dans la classe de français. Elle crée un contexte favorable à une réception positive de la littérature légitimée. Cependant, une seule application ne suffit pas : il faut répéter la démarche durant une même année scolaire, puis d'une année à l'autre. Nous n'en sommes pas encore là et il reste à étudier la cohabitation de la démarche avec les autres approches didactiques de la littérature et de la langue. L'application de la démarche prend du temps, un temps que la pression du programme à couvrir peut tendre à réduire, si les autres activités de lecture ainsi que les activités d'expression orale et écrite ne sont pas elles aussi repensées selon les mêmes principes du dialogue des deux cultures.

Enfin, l'apprentissage collaboratif repose sur une démarche pédagogique qui s'inscrit dans une approche socio-constructiviste de l'apprentissage, qui suppose :

-Une relation nécessaire avec les autres apprenants qui jouent un rôle important dans la construction par chacun de ses connaissances : les connaissances sont construites par un individu par échange, confrontation et partage des idées et productions.

-Division et partage des tâches, l'interaction entre les participants à la tâche commune peut alors se limiter à la coordination de sous-tâches affectées à chaque apprenant, cela peut être une étape d'initiation au travail en groupe.

-L'apprentissage peut être ainsi compris comme un processus dynamique qui se déroule dans un contexte social où le partage, la confrontation et la négociation conduisent les apprenants à construire leurs propres connaissances.

Selon Dillenbourg & Jermann, un outil informatique pour l'apprentissage collaboratif doit fournir les conditions qui rendent la collaboration efficace (2002) :

- structurer le travail du groupe en préparant des scénarios ;
- favoriser l'émergence d'interactions productives ;
- favoriser la régulation par l'enseignant des interactions entre pairs ;
- favoriser la construction d'une représentation partagée du problème par les apprenants.

7- Liste bibliographique

Abrami P., Chambers B., Poulsen C., De Simone C., D'Apollonia S., Howden J. 1996, L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités. Montréal : Les Éditions de la Chenelière : Centre d'études sur l'apprentissage en classe.

Piaget J., 1969, Psychologie et Pédagogie. Paris : Denoël.

Baudrit A., 2007, L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ? Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Buchs C., Filisetti L., Butera F., Quiamzade A., Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe ? In Gentaz E. & Dessus P. (eds.), 2004, Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation. Paris : Dunod, 169-183.

Baudrit A., 1997, Apprendre à deux. Etudes psychosociales de situations dyadiques. Paris : PUF.

Baudrit A., L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique. Bruxelles : De Boeck Supérieur (2005)

Beauquis, C. 2009. « L'enseignement et l'apprentissage de la littérature française en milieu universitaire hétéroglotte : pistes didactiques ». Synergies Canada, n° 1, revue du Gerflint.

Charlier B., Amaury D., Deschryver N. (2002), Apprendre en collaborant, in R. Guir (ed.), Pratiquer les TICE : former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages, De Boeck, 159-178.

Chung J, 1991, « Collaborative Learning Strategies : The Design of Instructional Environments for the Emerging New School ». *Educational Technology*. p. 15-22.

Compagnon, A. 2007. *La littérature, pour quoi faire ?* Paris : Fayard.

Corbo C. et al.,1994, Préparer les jeunes au XXI e siècle, Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. Québec : ministère de l'Éducation.

Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Defays, J.-M., Delbart A.-R., Hammami, S., Saenen, F. 2014. *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.

D'Halluin C., 2001, « Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif », dans *Cahiers d'études du CUEEP*, n° 43, Lille.

Dillenbourg P. 1999, What do you mean by collaborative learning ? P. Dillenbourg (ed.) *Collaborative learning : Cognitive and Computational Approaches*, Elsevier, 1-19.

Godard, A. 2015. Introduction. In : A. Godard (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, p. 5-12.

Henri F., Lundgren-Cayrol K., 2001, *Apprentissage collaboratif à distance - Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissages virtuels*, Sainte-Foy (Canada), Presses de l'Université du Québec.

Mingasson M., 2002, *Le guide du e-learning - L'organisation apprenante*, Paris, Editions d'organisation.

Profit F., « L'apprentissage en réseau : le travail collaboratif », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 34 | 2003, 12-15.

St Arnaud, Y. (1989). *Les petits groupes. Participation et communication*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal et Les Éditions du CMI.

8- Annexes**Séquence 01** : Compréhension du texte**Fiche 1** : Lecture attentive et itérative**Objectif opérationnel :**

A la fin de la séance, l'étudiant doit être capable de :

1. Acquérir des compétences en lecture en déterminant les spécificités des textes écrits.,
2. Faire acquérir des compétences culturelles à l'étudiant comme raconter, expliquer, argumenter, décrire.,
3. Acquérir des compétences en analyse, en synthèse, en reformulation (écrite).

Déroulement :**Support :****Cette religion ...**

...Ici, tu as Nfumbaha dormant sous la terre, derrière la maison de sa mère, un jeune homme qui a cherché sa mort, parce qu'il a cru en cette religion qui est vôtre dont je ne sais jusqu'où elle va vous conduire. Nous autres, nous savons à travers nos pères que les morts, une fois morts, traversent la frontière de la mort et de la vie et partent vers le centre de la terre, après être descendus après avoir traversé le fleuve, pour rejoindre là-bas les ancêtres, hommes sages et puissants qui veillent pour les leurs en cette vie. Maintenant arrive le Blanc et il vous dit dorénavant, ce n'est pas en bas mais en haut que vous devrez partir, et vous, vous le croyez. Je doute et ne cesse de douter. Et je me demande au cas où ce serait vrai, si là-bas en haut il y a un autre séjour pour les Africains et si vous rencontrerez là-bas des ancêtres à vous ? Comment êtes-vous sûrs que vous pourrez entrer dans le terrain sacré des Blancs, si ici sur la terre, ils ne vous laissent pas entrer, puis-je savoir pourquoi vous voulez aller vivre là où on ne comprend de vous ni le langage ni les coutumes. Ni même la couleur de votre peau ne ressemble à la leur.

Que cherche un Africain dans les nuages, pleins de froid s'il n'y a pas de forêt où chasser, ni de fleuve où pêcher ? Stupides ! Plus que stupides ! Parce que s'ils vous laissent entrer dans leur ciel, ce serait seulement comme domestiques ou esclaves.

Je crois que nous avons déjà souffert suffisamment à cause des Blancs, pour qu'une fois morts nous continuions à les souffrir. Stupides !

Par ces paroles se dissout la réunion.

Maria NSUE ANGUE2, Ekomo, Editions L'Harmattan, Paris, 1995.

Questions :

De quoi est-il s'agit dans le texte ? justifiez votre réponse ?

- Il est question de l'opposition de deux mondes : l'occidental et l'africain.

Sur quoi porte véritablement cette opposition ?

- Elle porte sur les cultures. Le narrateur exprime sa désapprobation de l'acculturation, du mode vie occidental.

Comment exprime-t-il ses sentiments ?

-Il le fait de façon énergique, voire catégorique.

Sur quoi vous êtes-vous appuyés pour le dire ?

-Nous nous sommes appuyés sur les éléments suivants :

*le titre, suffisamment éloquent ;

* l'évocation de Nfumbaha, comme une victime ;

*l'emploi répétitif du terme dévaluatif, « stupides », appliqués aux acculturés ;

*de nombreuses interrogations rhétoriques présentes dans le texte, pour appuyer le rejet de la culture occidentale ;

* discours à sens unique, aucune objection ;

* tonalité critique, voire polémique (ponctuation expressive).

Ces éléments, parmi d'autres, permettent donc de bien comprendre les grandes orientations du fragment.

Pour bien lire un texte, que faut-il finalement faire ?

- Veuillez relever l'idée générale du texte ainsi que les idées principales.

- En quelques lignes, faites le résumé du texte tout en l'exposant oralement.