

La fanfiction et le FLE : une manière d'enrichir l'enseignement de la littérature à l'Université ?

Mattias Aronsson (L'Université de Dalarna, Suède)

Abstract: The article presents a project where the concept of fanfiction is introduced in a Francophone literature course taught at Dalarna University (Sweden). The project presented in this study is based on the idea of online communities as an informal learning environment. The corpus consists of material gathered during four semesters, when the fanfiction project was introduced as a course assignment to undergraduate students of contemporary Francophone literature. The results indicate that the use of fanfiction in the University's formalized learning environment creates some challenges. For instance, the fundamental online principle of anonymity and the use of English as the lingua franca of web-based communities cannot be easily transferred to an academic course where French is the target language – and where the students' achievements must be assessed and graded by the teacher at the end of the term. Nonetheless, the overall conclusion of the project is positive. In order to write a fanfiction story based on an existing literary work, the students had to appropriate the original oeuvre; in the sense of incorporating it and making it their own. The work process was partly based on the principle of interaction. Thus, a collaborative learning environment was created, where students constructed knowledge and negotiated meaning together – a type of learning very much rooted in the sociocultural tradition.

Keywords: Fanfiction, Francophone literature, French as a foreign language, Didactics of literature, (In)formal learning environment

1. Introduction

Dans cet article, nous présentons un projet didactique entrepris dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'Université de Dalarna en Suède¹. Le projet comprend l'introduction de la *fanfiction* dans un cours de littérature francophone contemporaine (XX^e et XXI^e siècles)². La fanfiction est une écriture créative basée sur des

¹ Le projet a été présenté à la conférence « *Romanska språk i Sverige – tradition och förnyelse* » arrangée par l'Université de Göteborg en avril 2017 et certains résultats seront publiés, en version suédoise, dans les actes de ce colloque. Une partie spécifique du matériel (celle de l'automne 2014) a été incorporée dans une étude antérieure focalisant, à côté du français, aussi l'enseignement de l'allemand et du japonais à l'Université de Dalarna (Aronsson, Fjordevik et Inose, 2018).

² Il s'agit d'un cours de 7,5 crédits (*högskolepoäng*), intitulé « *Franskspråkig litteratur P* ». Il est offert à un public ayant étudié le français au collège et/ou au lycée, mais qui n'a pas fait des études universitaires préalables dans la matière. Les participants ont atteint au moins le niveau A2 selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Le plan du cours est publié sur le site : <https://www.du.se/sv/Utbildning/kurser/kursplan/?code=FR1077>, consulté le 18/03/2019.

œuvres artistiques déjà existantes – par exemple romans, films, séries télévisées, mangas ou autres formes de narration – et les procédés utilisés par les adeptes de cette écriture incluent le changement de perspective narrative et l'introduction d'une nouvelle fin à l'œuvre d'origine. Notre projet didactique est basé sur l'idée des communautés en ligne comme étant des lieux d'apprentissage informels. L'objectif de l'exercice était de donner aux étudiants, à travers la rédaction d'un texte de fanfiction, la possibilité d'approprier une œuvre littéraire francophone et ainsi montrer l'acquisition des buts (*lärandemål*) du cours. La problématique de la présente étude est la suivante : la fanfiction peut-elle constituer une manière d'enrichir l'enseignement de la littérature à l'Université ?

Le corpus de l'étude est composé de 114 récits de fanfiction écrits par les étudiants et rendus sur la plateforme *Fronter*, ainsi que les évaluations de l'exercice. Les commentaires formulés par les participants et portant sur les travaux des autres apprenants (le *peer feedback*) ont également été utilisés.

L'usage de la fanfiction dans la salle de classe entraîne quelques problèmes, qui sont pour la plupart liés à la différence entre les communautés en ligne et l'enseignement universitaire. Néanmoins, les résultats indiquent que la fanfiction peut être utile pour le processus d'apprentissage des étudiants. Le côté créatif de l'exercice était apprécié par la majorité des participants. En outre, l'aspect collaboratif – présent ici sous forme de *peer feedback* des étudiants – est un élément primordial pour l'apprentissage, selon la perspective socioculturelle inspirée par Lev Vygotsky (voir Lindqvist [éd.] 1999, 269-71). Dans cette tradition, on voit l'apprentissage avant tout comme un processus collectif (Säljö 2015, 89-107).

Nous avons veillé à respecter les principes éthiques formulés par le Conseil scientifique (*Vetenskapsrådet*) en Suède. Ainsi, nous avons informé les étudiants de l'objectif de l'étude et nous avons obtenu leur accord pour utiliser le matériel pour la recherche. Nous leur avons promis l'anonymat et, par conséquent, tous les noms des étudiants figurant dans le corpus ont été enlevés de l'article.

2. Cadre théorique

Roger Säljö (2015, 95) écrit : « La métaphore fondamentale pour l'apprentissage dans la tradition socioculturelle est *l'appropriation*, dans le sens d'« incorporer », « emprunter » et « reprendre et faire sien » » (notre traduction). La métaphore peut aussi illustrer l'exercice de fanfiction présenté aux étudiants en français à l'Université de Dalarna. Pour bien réussir cette activité, il fallait, en effet, *approprier* le texte littéraire afin de rédiger un récit personnel basé sur l'œuvre originale.

Dans une étude antérieure, Säljö (2000, 207) affirme qu'au cours des siècles le système scolaire a créé des traditions spécifiques pour développer l'apprentissage des élèves, mais ces traditions sont mises en doute par l'évolution rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC) et par le nouveau paysage médiatique de l'ère informatique. Le développement a eu pour résultat une réévaluation de la mission du système éducatif. Säljö (*ibid.*, 239) estime que le temps est passé où les enseignants détenaient toutes les informations importantes et avaient le droit exclusif de les transmettre aux élèves.

Il est clair que les nouvelles technologies (les TIC) ont profondément changé la vie quotidienne des élèves, qui passent aujourd'hui beaucoup de temps sur Internet et sur les réseaux sociaux. Les TIC ont aussi transformé la manière dont on travaille à l'école. Comme

Säljö, Liberg et Lundgren (2014, 700) font remarquer, « toutes » les informations se trouvent aujourd'hui sur le web et elles sont disponibles en quelques clics de souris – ce qui fait que le rôle de l'enseignant a évolué : les méthodes de recherche, la critique des sources et la transformation des informations en connaissances et savoirs chez l'élève sont devenues des aspects de première importance dans ce nouveau contexte didactique.

Le présent projet s'inspire de la transformation du paysage didactique présentée ci-dessus. Concrètement, il tente de développer l'enseignement universitaire, en s'inspirant de l'apprentissage qui a lieu en dehors des milieux universitaires ou scolaires – dans ce que l'on appelle parfois un environnement d'apprentissage informel (*informal learning environment*)³. Gee et Hayes (2011, 69-71) se servent, quant à eux, du terme *out-of-school learning system* pour désigner cet apprentissage qui se produit à l'extérieur du système scolaire. L'apprentissage créé dans le milieu informel est, selon les chercheurs, basé sur la passion et sur une affinité partagée par les individus participant de manière active dans la communauté. Gee et Hayes (*ibid.*, 69) appellent cet apprentissage *passionate affinity-based learning*.

Jenkins (2006a, 134) utilise le terme intelligence collective (*collective intelligence*) et il exemplifie par les communautés créées en ligne par les fans de divers univers fictifs ou non fictifs (*fandom*). Il écrit : « Fandom is one of those spaces where people are learning how to live and collaborate within a knowledge community ». Selon ce chercheur, la fanfiction fait partie d'une tendance globale qu'il appelle culture de participation (*participatory culture*), dans laquelle les consommateurs s'émancipent en participant dans le processus de création en ligne⁴. Grâce à l'interactivité et à l'échange d'information sur Internet, les consommateurs ont ainsi la possibilité de devenir, à leur tour, des producteurs. Les néologismes *prosommateur* (de « producteur » et « consommateur ») et *consommacteur* (de « consommateur » et « acteur ») ont d'ailleurs été inventés pour désigner le nouveau phénomène⁵.

Les communautés de fanfiction en ligne peuvent ainsi servir d'exemple de cet environnement d'apprentissage informel, où les participants interagissent et s'entraident pour développer les récits – en même temps qu'ils créent un code de conduite pour le forum (parfois appelé *netiquette*). La fanfiction est à l'origine un phénomène anglo-saxon et l'anglais demeure la *lingua franca* prédominante sur ces sites Internet⁶. Il existe aujourd'hui un nombre croissant de chercheurs qui s'intéressent spécifiquement aux implications didactiques de la fanfiction, voir par exemple les contributions d'Olin-Scheller et Wikström (2010), Manderstedt et Palo (2009, 2015) et Aronsson, Fjordevik et Inose (2018).

Olin-Scheller et Wikström (2010, 82 et 91) estiment que l'enseignement formel en milieu scolaire peut s'inspirer des communautés en ligne des jeunes. Selon les chercheurs, un genre comme la fanfiction constitue un atout dans l'enseignement des langues. Toutefois, il est important que l'enseignant soit conscient des différences structurelles existant entre l'environnement d'apprentissage informel – que les jeunes rencontrent à l'extérieur du système scolaire – et le milieu d'apprentissage formel de l'école. Or, ces chercheurs se

³ Voir, à titre d'exemple, les études de Boekaerts et Minnaert (1999), Eshach (2007) et Tan (2013).

⁴ Jenkins (2006b, 331) définit le terme culture de participation de la manière suivante : « Participatory culture: Culture in which fans and other consumers are invited to actively participate in the creation and circulations of new content. »

⁵ Voir par exemple Kerckhove (1998, 102-104), Rebillard (2007) et Charrieras & Roy-Valex (2015). Le terme anglo-américain qui a servi d'inspiration est *prosumer* – inventé par Toffler en 1980 et utilisé dans de nombreuses études. Citons, à titre d'exemple, Ritzer (2010, 61-79) et Ritzer, Dean & Jurgenson (2012, 379-398).

⁶ Voir par exemple le plus grand site de fanfiction au niveau mondial, <https://www.fanfiction.net/>, où l'usage de l'anglais est de rigueur.

concentrent sur le suédois en tant que langue maternelle et sur l'enseignement de cette langue au lycée et au collège en Suède. Ils n'incluent, dans leur étude, ni les langues étrangères, ni l'enseignement universitaire.

Ainsi, notre projet d'introduire un exercice de fanfiction dans un cours de littérature francophone a pris son point de départ dans l'étude d'Olin-Scheller et Wikström (2010) et leur affirmation positive à propos de l'usage de la fanfiction en milieu scolaire. Nous avons voulu savoir si la conclusion de ces chercheurs vaut pour l'enseignement supérieur aussi et pour une langue étrangère comme le français.

3. Présentation de l'exercice

Le projet d'incorporer un exercice de fanfiction dans un cours de littérature francophone (premier semestre à l'université) a été mis en pratique à quatre occasions : l'automne 2012, l'automne 2013, ainsi que le printemps et l'automne 2014. Il s'agit d'un cours de distance où les étudiants et l'enseignant ne se voient pas sur campus mais en ligne pour les séminaires. La communication en temps réel est assurée grâce à la connexion Internet. Le système interactif utilisé pour les séminaires vidéo s'appelle *Adobe Connect* et le microphone et la webcam font partie du matériel obligatoire pour tous les participants.

D'abord, les étudiants ont eu droit à un bref cours magistral qui les a familiarisés avec la fanfiction et avec quelques concepts de base de ce genre textuel. Ensuite, chaque apprenant a écrit un court texte de fiction (300 à 600 mots), inspiré d'une des six œuvres littéraires qu'ils avaient déjà étudiées pendant le semestre⁷. Ils ont remis leur texte sur la plateforme utilisée par l'Université de Dalarna (appelée *Fronter*) et c'est à cet endroit aussi qu'ils ont reçu du *peer feedback* de la part des autres participants et qu'ils ont donné eux-mêmes de tels commentaires à leurs collègues⁸. Finalement, l'exercice a été évalué – à l'oral pendant certains semestres et à l'écrit pendant d'autres.

4. Résultats

D'abord, nous allons présenter quelques résultats chiffrés de ce projet de fanfiction. Nous commençons par une étude des choix d'œuvres littéraires de nos étudiants (4.1). Ensuite suivront une analyse des métaréflexions formulées par les apprenants à propos de leur récit de fanfiction (4.2) et la présentation de quelques exemples illustratifs de ces récits (4.3). Finalement, nous traiterons la partie *peer feedback* (4.4) et l'évaluation de l'exercice (4.5).

4.1 Les textes de fanfiction : quelques résultats chiffrés

Pendant les quatre semestres que le projet a duré, 114 textes de fanfiction ont été rédigés, voir tableau 1 :

⁷ Les ouvrages étudiés préalablement par les étudiants étaient les suivants: Fatou Diome: *Le Ventre de l'Atlantique* (Anne Carrière, 2003), Marguerite Duras: *L'Amant* (Minuit, 1984), Anna Gavaldà: *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part* (Le Dilettante, 1999), Faïza Guène: *Kiffe kiffe demain* (Hachette, 2004), Antoine de Saint-Exupéry: *Le Petit prince* (Harcourt, 1943), Jean-Paul Sartre: *Huis clos* (Gallimard, 1947).

⁸ Le système de *peer feedback* a été utilisé pendant un semestre (l'automne 2014).

Œuvres littéraires	Nombre total de textes de fanfiction : 4 semestres (2012-2014)
1. <i>Le Petit prince</i>	27
2. <i>Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part</i>	25
3. <i>Kiffe kiffe demain</i>	18
3. <i>L'Amant</i>	18
5. <i>Le Ventre de l'Atlantique</i>	17
6. <i>Huis clos</i>	9
Somme	114

Tableau 1 : Nombre de textes de fanfiction en fonction des œuvres littéraires.

Ce premier tableau montre la popularité des six œuvres littéraires commençant par l'ouvrage le plus populaire (*Le Petit prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, sujet de 27 récits de fanfiction pendant les quatre semestres que le projet a duré) et présentant les autres œuvres en ordre décroissant. Ainsi, 25 étudiants au total ont basé leur texte de fanfiction sur la collection de nouvelles d'Anna Gavalda *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part*. Les trois ouvrages suivants : *Kiffe kiffe demain* de Faïza Guène, *L'Amant* de Marguerite Duras et *Le Ventre de l'Atlantique* de Fatou Diome se sont montrés presque aussi populaires, car ils ont attiré 18 ou 17 étudiants chacun. La pièce de théâtre de Jean-Paul Sartre, *Huis clos*, se distingue quelque peu des autres ouvrages, car elle n'a séduit que 9 personnes au total pendant les quatre semestres.

Comme c'est souvent le cas quand il s'agit de l'enseignement du français en Suède, la grande majorité des étudiants (97 individus sur 114) étaient de sexe féminin. Ainsi, les apprenants masculins ne formaient qu'une minorité (17 des 114 personnes). Ces proportions sont indiquées dans tableau 2, ci-dessous :

Œuvres littéraires	Total	Femmes	Hommes
1. <i>Le Petit prince</i>	27 (23,7 %)	20 (20,6 %)	7 (41,2 %)
2. <i>Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part</i>	25 (21,9 %)	22 (22,7 %)	3 (17,6 %)
3. <i>Kiffe kiffe demain</i>	18 (15,8 %)	16 (16,5 %)	2 (11,8 %)
3. <i>L'Amant</i>	18 (15,8 %)	17 (17,5 %)	1 (5,9 %)
5. <i>Le Ventre de l'Atlantique</i>	17 (14,9 %)	17 (17,5 %)	0 (0 %)
6. <i>Huis clos</i>	9 (7,9 %)	5 (5,2 %)	4 (23,5 %)
Somme	114 (100 %)	97 (100 %)	17 (100 %)

Tableau 2 : Nombre et pourcentage des textes de fanfiction en fonction des œuvres littéraires et du sexe de l'étudiant.

Tableau 2 montre que les préférences des étudiants féminins ne dévient pas de manière significative de celles de la totalité des participants, ce qui est logique vu que les femmes forment la grande majorité du groupe total. Or, si on regarde les choix des 97 étudiants féminins (voir la colonne « femmes »), on voit que *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part* apparaît comme l'ouvrage le plus populaire – et *Le Petit prince* est, par conséquent, relégué à la 2^e place du classement. Les différences sont cependant peu significatives.

C'est en analysant les choix des apprenants masculins que l'on voit les déviations les plus importantes. On remarque d'emblée que *Le Petit prince* est, de loin, le choix de préférence de cette catégorie d'étudiants : 41,2 % des hommes l'ont choisi (comparé à 20,6 % des femmes). La grande popularité de *Huis clos* nous étonne également, car cet ouvrage a séduit 23,5 % des hommes (contre seulement 5,2 % des femmes). Ces différences sont significatives et intéressantes, même s'il faut se rappeler qu'il n'y a qu'un petit nombre d'individus dans la catégorie « hommes » (17 personnes au total), ce qui veut dire que l'on doit interpréter ces résultats avec beaucoup de prudence.

Nous avons donc deux ouvrages (*Le Petit prince* et *Huis clos*) qui sont largement surreprésentés dans la catégorie « hommes ». Est-ce que cette surreprésentation est due au hasard ? C'est possible, en effet, nous n'oublions pas qu'il s'agit d'un petit nombre d'individus.

Or, une interprétation alternative de ces chiffres est que les étudiants masculins s'intéressent surtout aux œuvres d'auteurs masculins et qu'ils sont assez peu inspirés par l'écriture des femmes. *Le Petit prince* et *Huis clos* sont, en effet, les seuls ouvrages parmi les six textes au programme qui sont écrits par des hommes et qui présentent un personnage masculin dans la fonction du narrateur et/ou personnage principal de l'histoire. Les œuvres qui représentent le plus clairement des expériences féminines sont sans doute *Kiffe kiffe demain*, *L'Amant* et *Le Ventre de l'Atlantique*. Ces récits sont tous écrits par des auteurs féminins et ils sont tous les trois centrés sur des situations familiales problématiques – présentées du point de vue d'une jeune narratrice. Nous pouvons constater que ces œuvres ont attiré très peu d'étudiants masculins, trois personnes seulement pendant les quatre semestres que le projet a duré⁹.

4.2 Les textes de fanfiction : les réflexions personnelles des étudiants

Selon les instructions que les participants ont reçues avant de commencer l'exercice, ils devaient rédiger une brève réflexion personnelle (six lignes maximum) pour expliquer au lecteur l'idée de leur texte de fanfiction. Voici deux exemples de ces textes explicatifs :

J'ai choisi d'écrire une fan-fiction sur le personnage du Chinois de l'amant de Marguerite Duras car même s'il s'agit d'un des personnages clefs du livre nous ne savons presque rien de lui. Avec ce texte j'ai voulu lui donner une voix, le rendre vivant et montrer ses états d'âme, et lui donner la possibilité de réfléchir sur la famille de Marguerite. Qu'en pensez-vous ?

⁹ Tableau 2 montre que deux étudiants masculins ont choisi *Kiffe kiffe demain* et un individu a opté pour *L'Amant*. Aucun apprenant de sexe masculin n'a choisi *Le Ventre de l'Atlantique*.

« Le Petit Prince » est un livre que j'ai beaucoup apprécié. Cependant, j'aurais bien voulu y changer la fin, en y ajoutant une dernière aventure, où l'aviateur accompagne le petit prince, visitant quelques-unes des planètes dont le petit prince lui a parlé. D'abord ils vont partager le venin du serpent, et puis ils visiteront le géographe, pour rendre sa compétence plus utile. Ils feront aussi plaisir au vaniteux et ils visiteront le roi pour prendre des décisions importantes sous forme de démocratie. Tout finalement, ils embarqueront sur la petite planète du petit prince.

Dans le premier cas, il s'agit d'une étudiante qui a choisi de changer la perspective narrative de *L'Amant* de Marguerite Duras, en donnant la parole à l'homme chinois figurant dans le récit. Or, dans le texte d'origine il ne joue que le rôle secondaire de « l'Autre ». Malgré la présence privilégiée de ce personnage dans le titre de l'ouvrage, le lecteur n'a jamais recours à son point de vue car il est toujours vu de l'extérieur, à travers les yeux de la narratrice (la jeune fille blanche de l'histoire). Dans le deuxième exemple, l'étudiant a choisi de changer la fin de l'histoire du petit prince, en ajoutant une séquelle au récit original – un procédé assez commun dans le domaine de la fanfiction.

Cette réflexion est importante d'un point de vue *métacognitif*. En effet, l'un des objectifs principaux de l'enseignement supérieur est d'inciter l'étudiant à analyser son apprentissage personnel, ce qui est visible dans les « buts » (*lärandemål*) que l'étudiant doit atteindre à la fin du cours¹⁰.

4.3 Les textes de fanfiction: quelques exemples

Nous présentons, ci-dessous, deux extraits des récits de fanfiction écrits par des étudiants en français à l'Université de Dalarna. Les textes sont tous les deux basés sur le roman *Kiffe kiffe demain* de Faïza Guène. Un trait distinctif de cet ouvrage est le langage jeune et argotique de la narratrice, une adolescente nommée Doria. Un autre trait caractéristique concerne sa fascination pour la culture populaire française et américaine. Certains participants ont choisi de se concentrer sur ces aspects du texte source, voici un des exemples les plus réussis :

Maintenant tout est devenu bon on pourrait dire; j'ai mon 'Happy End' personnel. Peut être pas comme dans les grands films américains, Nabil est peut être pas Brad Pitt mais je l'aime bien. Maman est pas millionnaire non plus mais elle a un nouveau boulot tellement mieux que dans le motel avec cette espèce de con comme chef, et encore plus important, elle est heureuse. On se débrouille vachement bien quoi.

On peut constater que l'extrait ci-dessus présente une référence aux dénouements souvent heureux des films américains et le nom de l'acteur Brad Pitt y figure aussi – l'univers du cinéma étant ainsi très présent. Par surcroît, cette étudiante a adopté quelques traits stylistiques caractéristiques de Faïza Guène : la disparition de « ne » en tant que partie de la négation (« Nabil est peut être pas Brad Pitt », « Maman est pas millionnaire ») et on notera aussi la présence de plusieurs mots et expressions du registre familier, voire argotique, affectionné par Guène : « boulot », « cette espèce de con » et « vachement bien quoi ».

¹⁰ Voici le « but » en question, tiré du plan du cours « Littérature francophone I (FR1029) » à l'Université de Dalarna : « Efter avslutad kurs ska studenten på franska kunna [...] visa viss självständighet i studierna samt reflektera över den egna inläringen ».

Il y a dans le roman *Kiffe kiffe demain* un personnage secondaire appelé Youssef. Il s'agit d'un des fils de « Tante Zohra » et la narratrice Doria le connaît depuis la plus tendre enfance. Ce jeune homme ne joue qu'un rôle très limité dans le récit. Tout ce que le lecteur apprendra à son propos, c'est qu'il s'agit d'un petit délinquant condamné à douze mois de prison ferme pour trafic de drogues et voitures volées (Guène 2004, 69). En prison, il va se radicaliser de plus en plus et ce processus de radicalisation islamiste est présenté dans un court paragraphe (16 lignes) du texte source (Guène 2004, 171-72). Une étudiante a choisi d'explorer cette piste narrative dans son texte de fanfiction. Dans son récit, on a accès aux pensées de Youssef et on apprend qu'en prison il a fait la connaissance d'un certain Ali, un personnage qui ne figure pas dans le texte d'origine. Voici un extrait du monologue intérieur de Youssef :

Cela fait six mois maintenant, six mois derrière les barreaux. Je me calme plus vite maintenant. Tout se passe mieux depuis que j'ai rencontré Ali. Il m'a parlé de l'importance de vivre, que je n'ai pas le droit de gaspiller ma vie. Allah n'aurait pas voulu. Ali dit que je suis trop important. Il m'a aidé à retrouver Dieu. Je ne comprends pas comme j'ai pu l'oublier, je demandais quand il m'avait quitté. Ali dit qu'il ne m'a jamais quitté, c'était moi qui avais arrêté de l'écouter. Allah était toujours avec moi. Je l'entends maintenant dans les prières cinq fois tous les jours. Ali m'a appris comment. Nous récitons et étudions le Coran ensemble avec les autres frères. Je me sens bien avec eux.

Ici, la perspective narrative est altérée, car ce n'est plus la jeune fille, Doria, qui sert de narratrice : la parole est donnée à Youssef – qui reste « l'Autre », un personnage vu de l'extérieur, dans le roman de Guène. Un autre aspect intéressant à noter c'est qu'un thème secondaire dans le texte source, radicalisation islamiste dans les lieux de détention, ressort ici comme le thème central de ce récit de fanfiction.

Le sentiment d'aliénation de la part de Youssef est clairement exprimé et l'étudiante termine son récit en évoquant le rêve du jihad, la guerre sainte. Ou il s'agit peut-être, tout simplement, d'une vie pieuse loin du monde matérialiste. Comme c'est souvent le cas dans la littérature moderniste (par exemple dans le *Nouveau roman*), ce n'est pas exprimé de manière claire et univoque, mais le lecteur doit lui-même interpréter le texte :

Mama est venue me retrouver hier. Je ne veux plus la voir. Elle ne comprend pas. Elle vient avec ses yeux tristes seulement pour me critiquer disant que je suis trop maigre, trop barbu. [...] Je n'ai jamais été important pour [mes parents]. Ali me comprend. Il dit que je n'ai pas besoin de ma famille. Je suis important pour lui et pour Allah. Il dit que Dieu à [sic] un plan pour moi, que mon destin n'est pas avec ma famille mais avec lui et ses frères. Quand je sors d'ici je sais déjà où je vais. Ali a tout prévu. Il a des frères partout dans le monde. Il dit que je vais vivre avec eux et continue[r] mon éducation pour vivre comme Allah le dit.

Cet exemple montre, à notre avis, que l'étudiante a réussi d'*approprier* le texte de Guène, dans le sens d'« incorporer, emprunter, reprendre et faire sien » (cf. Säljö 2015, 95, cité ci-dessus). La métaphore est pertinente dans ce contexte car elle illustre bien la nécessité de comprendre *profondément* l'ouvrage littéraire, pour pouvoir ensuite rédiger un récit personnel inspiré du texte d'origine.

4.4 Le peer feedback

Le système de *peer feedback* a été utilisé à une seule occasion : pendant l'automne 2014. Chaque participant était censé commenter au moins deux textes de fanfiction. Les apprenants devaient publier les commentaires dans le forum où se trouvaient déjà les textes de fanfiction. Dans les instructions, nous avons appuyé sur la nécessité d'écrire du feedback *constructif*¹¹.

Les commentaires rendus par les étudiants portent à la fois sur les aspects formels (par exemple l'orthographe ou la conjugaison des verbes) et sur les aspects narratifs des textes de fanfiction. Ils montrent que les participants, de par leur interaction dans le forum de discussion, s'entraident pour mieux comprendre les œuvres étudiées. Les étudiants posent des questions et échangent des hypothèses concernant les points obscurs des textes sources. Voir par exemple cet échange d'idées à propos du dénouement de *L'Amant*. Une étudiante écrit : « Pourquoi elle n'a pas voulu le rencontrer dans le livre reste pour moi un mystère » et une autre répond : « Peut-être qu'elle a choisi de terminer le récit avec l'appel téléphonique pour nous laisser libres d'imaginer ce que nous aimons ».

Ce type de conversation et échange d'idées est un principe fondamental de l'apprentissage, selon le point de vue socioculturel. Dans cette perspective didactique, on souligne souvent l'importance de *l'interaction* des individus engagés dans le processus d'apprentissage (voir Tornberg 2009, 21 et Säljö 2015, 95).

4.5 L'évaluation de l'exercice

L'exercice de fanfiction a été évalué à l'oral, par des petits groupes d'étudiants (pendant certains semestres) et individuellement à l'écrit (pendant d'autres semestres). Ici, nous allons présenter le matériel collectionné pendant l'automne 2014¹².

L'évaluation se composait de trois questions posées dans un forum anonyme sur la plateforme *Fronter* de l'Université de Dalarna :

- a. Avez-vous apprécié cet exercice de fanfiction ? Si 'oui', pourquoi? Si 'non', pourquoi ?
- b. Qu'est-ce que vous avez appris par cet exercice ?
- c. Quel est votre avis sur la partie *peer-feedback* de l'exercice (c.-à-d. le fait de donner et de recevoir des commentaires) ?

La participation à l'évaluation était facultative et les étudiants pouvaient répondre aux questions en français ou en suédois. 24 des 33 étudiants ayant rédigé un texte de fanfiction ont participé à l'évaluation, soit un taux de participation de 73 %.

¹¹ Les instructions données aux étudiants étaient les suivantes : « Après le 25 novembre (mais avant le séminaire) vous allez commenter les textes d'au moins deux autres étudiants (vous pouvez bien sûr commenter plus de textes si vous voulez). Veuillez faire les commentaires directement dans le forum. Tâchez de donner du feedback constructif : dites ce qui est bien dans le texte (les points forts) et donnez quelques suggestions d'amélioration ».

¹² Comme nous l'avons fait remarquer ci-dessus, c'est le seul semestre où le système de *peer feedback* a été utilisé et, en conséquence, c'est la seule occasion où cet aspect a été évalué par les étudiants.

À la première question, 13 étudiants se sont déclarés favorables à l'exercice et 11 étudiants ont exprimé des avis à la fois positifs et négatifs. Personne n'a exprimé un avis complètement négatif.

À la deuxième question, focalisant l'apprentissage, un certain nombre d'étudiants ont cité le vocabulaire, l'orthographe et d'autres aspects formels de l'apprentissage de la langue étrangère. D'autres participants ont mentionné ce qui était, en effet, l'idée de l'exercice : que l'étudiant écrive un texte personnel en s'exprimant de manière libre et créative dans la langue cible, tout en restant basé sur une des œuvres littéraires étudiées préalablement. Voici quelques exemples :

J'ai appris ce que c'est une fanfiction, c'était aussi intéressant à voir les solutions choisies [sic] par les autres étudiants.

De réfléchir sur ce que je n'ai pas trouvé terminé ou complet, bien expliqué dans le livre.

C'est amusant et stimulant de se frotter à un écrivain de la taille de Duras, Saint-Exupéry, etc.

La troisième et dernière question focalisait sur le système de *peer feedback* et 23 étudiants y ont répondu. 11 personnes se sont déclarées favorables à cet aspect de l'exercice, 5 étudiants ont exprimé des avis à la fois positifs et négatifs et 7 individus se sont avérés plutôt négatifs. Les commentaires négatifs peuvent être résumés en trois catégories : (a) certains apprenants ont trouvé difficile de donner du *feedback* constructif, car ils avaient eux-mêmes l'impression de maîtriser mal la langue cible ; (b) quelques étudiants n'ont pas apprécié l'obligation de donner et de recevoir des commentaires dans le forum de discussion, qui était ouvert à tous les participants ; et (c) les premiers étudiants à rendre leurs textes dans le forum ont reçu de nombreux commentaires, alors que les derniers récits n'ont pas reçu autant d'attention – et ce manque d'équilibre était perçu comme problématique, voire injuste par certains apprenants. Une hypothèse est que les réponses négatives, en partie, traduisent un manque d'expérience de la *nétiquette* des communautés de fanfiction en ligne, c'est-à-dire de l'environnement d'apprentissage informel (*informal learning environment*) dont s'inspire ce projet de fanfiction. Pour cette raison, une meilleure idée aurait été d'organiser le *peer feedback* autrement, par exemple en groupes de quatre ou cinq apprenants – au lieu d'utiliser le forum de discussion qui était ouvert à tous les participants du cours.

5. Bilan du projet

Selon notre interprétation, les résultats de l'exercice présenté dans cet article confirment la conclusion d'Olin-Scheller et Wikström (2010, 82 et 91) concernant l'effet positif de l'environnement d'apprentissage informel, par exemple les communautés de fanfiction en ligne, sur l'apprentissage formel en milieu scolaire. Ce n'est pas seulement vrai pour l'enseignement de la langue maternelle au collège et au lycée ; cette conclusion vaut également pour une langue étrangère comme le français en milieu universitaire.

L'apprentissage observé chez les participants à ce projet de fanfiction s'accorde bien avec l'idéal exprimé par les porte-parole de la perspective socioculturelle dans la tradition de Vygotsky. Ces chercheurs soulignent souvent l'aspect collaboratif et le processus collectif de l'apprentissage (voir Säljö 2015, 89-107 et Tornberg 2009, 21 et 76). Ici, cet aspect est surtout présent sous forme de *peer feedback* rédigé par les étudiants. Nous pensons aussi au

phénomène d'*appropriation*, dont l'importance pour l'apprentissage est soulignée par Säljö (2015, 95). Dans le cadre de notre projet, le processus d'appropriation se traduit par le besoin d'une compréhension approfondie du texte littéraire.

On peut noter que le projet a incorporé un élément de *process-oriented writing* (voir Björk 2001, 110-21 et Tornberg 2009, 169-73), bien que cet aspect soit peu développé. Chaque étudiant recevait des commentaires portant sur son travail de la part de l'enseignant et de quelques autres participants, mais seuls les apprenants qui avaient produit un nombre trop élevé de fautes formelles, selon le professeur, devaient retravailler le texte et rendre une version corrigée. Si l'on veut insister plus sur *le processus* de l'écriture, on peut bien sûr demander à tous les étudiants de retravailler le texte et rendre une deuxième version.

Toutefois, il y avait également des aspects problématiques liés à ce projet de fanfiction. Une différence fondamentale entre les communautés de fanfiction sur Internet et le milieu d'enseignement formel de l'Université est le fait que les étudiants à l'Université de Dalarna n'étaient pas des *fans* à proprement parler de la littérature spécifique traitée dans le cours. Les résultats de notre étude montrent, en effet, que les apprenants masculins ont été peu inspirés par les ouvrages écrits par les auteurs femmes (Duras, Diome, Guène) et représentant des expériences féminines. Ainsi, ce n'est pas sûr que le concept de *passionate affinity-based learning* (Gee et Hayes 2011, 69) soit applicable ici. En même temps, tous les étudiants avaient choisi de participer à un cours universitaire de littérature francophone moderne. On peut, par conséquent, considérer ce milieu d'apprentissage comme une arène caractérisée par une passion commune, partagée par tous les participants. *L'affinité*, en l'occurrence, concernerait donc la langue française et la littérature francophone au sens large et non pas la rédaction de récits de fanfiction spécifiquement.

Dans ce projet didactique, nous nous sommes inspiré de l'apprentissage informel qui caractérise les communautés de fanfiction sur Internet. Or, ce n'est pas possible d'imiter parfaitement ces milieux d'apprentissage et il y a plusieurs raisons qui expliquent pourquoi. Un aspect concerne la langue : dans les communautés en ligne, l'anglais est la *lingua franca* dominante et, en règle générale, les étudiants suédois maîtrisent assez bien cette langue. Dans le cadre de cet exercice, les apprenants ont dû s'exprimer dans la langue cible, c'est-à-dire le français, qui est souvent leur deuxième, voire troisième langue étrangère. Par conséquent, la plupart des étudiants maîtrisent cette langue moins bien que l'anglais. Dans une communauté en ligne, l'auteur écrit souvent pour des destinataires dont il ne connaît que les pseudonymes, mais qui partagent la même passion pour l'univers fictionnel en question. Ici, différence fondamentale, les destinataires étaient composés des autres étudiants inscrits au cours et de l'enseignant qui, par surcroît, devait noter les apprenants à la fin du semestre. Normalement, l'anonymat et la liberté de participation sont deux principes fondamentaux dans le milieu de fanfiction : l'individu participe s'il le souhaite et quand il le souhaite – et il est toujours protégé par l'anonymat, s'il le souhaite. Dans le cadre de notre projet, ces principes ne pouvaient pas être respectés. Les étudiants ont dû déposer leurs textes et leur *peer feedback* aux dates prévues, sans cacher leur identité – la seule exception étant l'évaluation de l'exercice, qui était anonyme (voir section 4.5, ci-dessus).

Les étudiants en français à l'Université de Dalarna forment un groupe hétérogène. Les âges varient considérablement, ainsi que les origines géographiques et culturelles des participants. Un nombre important d'étudiants ont des racines en dehors de l'Europe. Même s'ils ont choisi d'étudier un cours à distance, cela ne veut pas dire qu'ils fassent tous partie des « natifs de l'Internet ». Au contraire, beaucoup d'entre eux se considèrent eux-mêmes

comme des « immigrés » dans le monde des technologies de l'information et de la communication (TIC). Or, Marc Prensky a déclaré en 2001 que tous les étudiants étaient ce qu'il a appelé des natifs de la langue de l'informatique : « Our students today are all 'native speakers' of the digital language of computers, video games and the Internet », à la différence des générations précédentes qui sont, selon Prensky, des immigrés dans ce monde :

Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and will always be compared to them, *Digital Immigrants* (Prensky 2001, 1-2).

Presque vingt ans se sont écoulés depuis la publication de l'article cité ci-dessus et pendant tout ce temps les technologies de l'information et de la communication se sont développées énormément. Cependant, l'affirmation de Prensky ne correspond pas (ou en tout cas pas encore) à la réalité à l'Université de Dalarna. Selon nos expériences en tant qu'enseignant, les étudiants ne ressemblent pas tous à ces « natifs » du Net identifiés par Prensky, loin de là. Son raisonnement est problématique, nous semble-t-il, dans la mesure où il se concentre uniquement sur des jeunes apprenants occidentaux. Qui plus est, il traite ces étudiants comme un groupe homogène, suggérant que tout le monde a les mêmes dispositions et la même capacité pour approprier les nouvelles technologies. Or, parmi les étudiants en français à l'Université de Dalarna, il y a des apprenants qui sont nés bien avant la révolution numérique et nous avons aussi des participants qui arrivent des parties du globe où l'infrastructure informatique n'est pas aussi développée qu'en Europe ou en Amérique du Nord. Ainsi, on peut caractériser une grande partie de nos étudiants comme des « immigrés » dans le monde de l'informatique. Selon notre interprétation, cette situation explique, dans une certaine mesure, les réactions négatives formulées à propos de l'aspect du *peer feedback*. Comme nous l'avons constaté (section 4.5), à peu près un tiers des apprenants n'ont pas apprécié le fait de commenter et de recevoir des commentaires dans un forum ouvert à tous les participants.

En guise de conclusion, nous constatons que le projet d'incorporer le genre de la fanfiction dans l'environnement d'apprentissage formel de l'Université entraîne un certain nombre de défis. La raison en est que la fanfiction trouve ses origines dans l'environnement d'apprentissage informel de l'Internet et il existe des différences fondamentales entre cette arène et celle de l'Université. Par exemple, les principes d'anonymat des participants dans les communautés en ligne et de l'usage de l'anglais en tant que *lingua franca* ne peuvent pas être introduits sans problèmes dans l'enseignement du français langue étrangère au niveau universitaire.

Cependant, le bilan du projet est positif. Les résultats montrent que la fanfiction peut enrichir l'enseignement de la littérature française au niveau universitaire. Les étudiants devaient *approprier* l'œuvre littéraire, dans le sens de l'« incorporer, emprunter, reprendre et faire sien » (Säljö 2015, 95), avant d'écrire un récit de fanfiction inspiré du texte d'origine. L'apprentissage était aussi, en partie, basé sur *l'interaction* des participants. On peut donc parler d'un apprentissage collectif qui s'est développé dans le cadre de ce projet de fanfiction, un apprentissage qui s'accorde parfaitement avec la tradition socioculturelle.

Bibliographie

- Aronsson, Mattias, Fjordevik, Anneli, et Hiroko Inose. 2018. « Fan Activities in Online University Education. » In *Fandom as Classroom Practice: A Teaching Guide*, rédigé par Katherine Anderson Howell. 70-82. Iowa City : University of Iowa Press.
- Björk, Lennart. 2001. « Skrivprocessen och främmande språk. » In *Språkboken*, rédigé par Rolf Ferm & Per Malmberg. 110-121. Stockholm : Myndigheten för skolutveckling & Liber distribution.
- Boekaerts, Monique, et Alexander Minnaert. 1999. « Self-regulation with respect to informal learning. » *International Journal of Educational Research* 31(6) : 533-544.
- Charrieras, Damien, et Myrtille Roy-Valex. 2015. « Culture de la convergence chez les créatifs de jeux vidéo. Culture populaire spécialisée et résonance. » *Communication* 33(2) : 1-16.
- Eshach, Haim. 2007. « Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. » *Journal of Science Education and Technology* 16(2) : 171-190.
- Gee, James Paul, et Elisabeth R. Hayes. 2011. *Language and Learning in the Digital Age*. New York : Routledge.
- Guène, Faïza. 2004. *Kiffe kiffe demain*. Paris : Hachette.
- Jenkins, Henry. 2006a. *Fans, Bloggers, and Gamers. Exploring Participatory Culture*. New York & London : New York University Press.
- Jenkins, Henry. 2006b. *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York & London : New York University Press.
- Kerckhove, Derrick de. 1998. *Les Nerfs de la culture. Être humain à l'heure des machines à penser*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lindqvist, Gunilla, éd. 1999. *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund : Studentlitteratur.
- Manderstedt, Lena, et Annbritt Palo. 2009. « Världar att besöka eller bebo. Fan-gemenskaper som litterära mötesplatser. » *Tidskrift för litteraturvetenskap* (2009, 3-4) : 39-50.
- Manderstedt, Lena, et Annbritt Palo. 2015. « Röster, riter och roller. Unga läsare om konvergerad litteratur. » *Tidskrift för litteraturvetenskap* (2015, 2-3) : 79-88.
- Olin-Scheller, Christina, et Patrik Wikström. 2010. *Författande fans. Om fanfiction och elevers literacyutveckling*. Lund : Studentlitteratur.
- Prensky, Marc. 2001. « Digital natives, digital immigrants. » *On the horizon* 9(5) : 1-6.
- Rebillard, Franck. 2007. *Le Web 2.0 en perspective. Une analyse socio-économique de l'internet*. Paris : L'Harmattan.
- Ritzer, George. 2010. « Focusing on the Prosumer. On Correcting an Error in the History of Social Theory. », In *Prosumer Revisited. Zur Aktualität einer Debatte*, rédigé par Blättel-Mink, Birgit, et Kai-Uwe Hellmann. 61-79. Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage.
- Ritzer, George, Paul Dean, et Nathan Jurgenson. 2012. « The Coming of Age of the Prosumer. » *American Behavioral Scientist* 56(4) : 379-398.
- Säljö, Roger. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm : Norstedts.

- Säljö, Roger. 2015. *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö : Gleerups.
- Säljö, Roger, Caroline Liberg et Ulf P. Lundgren. 2014. *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm : Natur & Kultur.
- Tan, Elaine. 2013. « Informal learning on YouTube: exploring digital literacy in independent online learning. » *Learning, Media and Technology* 38(4) : 463-477.
- Tornberg, Ulrika. 2009. *Språkdiraktik*. Malmö : Gleerups.