

Exploration
Recherches en sciences de l'éducation

Vincent Capt / Mathieu Depeursinge /
Sonya Florey (éds)

L'enseignement du français et le défi du numérique



PETER LANG

La didactique du français ne peut faire l'économie de penser les effets des nouvelles technologies sur sa discipline et sur l'enseignement, au risque soit de perdre son adéquation au réel, soit de manquer d'un recul critique nécessaire pour se prémunir d'éventuels effets dommageables.

L'enjeu de cet ouvrage est d'explorer, de part et d'autre de la frontière scolaire, traditionnellement étanche, les jeux de circulation et d'innovation qui en marquent la rénovation.

Dans un premier temps sont regroupés des articles qui mettent au jour le renouvellement des pratiques enseignantes traditionnelles, la redéfinition de certains savoirs scolaires, la promotion du travail collaboratif, l'usage inédit des hyperliens et l'exploration de la multimodalité.

Dans un second temps, plusieurs articles étudient les pratiques communicationnelles sur les réseaux sociaux et les plateformes de sociabilité numérique, ainsi que le possible usage de celles-ci pour établir des liens plus serrés entre l'école et la vie des élèves, voire d'imaginer de nouvelles voies d'actualisation du savoir et de la culture, à même de garantir la transmission, au cœur des ruptures induites par ces nouveaux médias eux-mêmes.

Vincent Capt est chargé d'enseignement en didactique du français à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud. Ses recherches et ses enseignements se centrent sur l'apprentissage de la lecture et celui du fonctionnement de la langue dans la diversité des genres de texte.

Mathieu Depeursinge est enseignant et docteur en didactique du français. Ses recherches portent sur les conditions de l'appropriation et les usages des œuvres, sur l'école et la démocratie.

Sonya Florey est professeure en didactique de la littérature à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud et contribue à la formation des futur·e·s enseignant·e·s primaires et secondaires. La littérature de jeunesse ainsi que la littérature de l'extrême-contemporain et leur didactiques respectives constituent deux de ses champs de recherche prioritaires.

Ouvrage publié avec le soutien du



FONDS NATIONAL SUISSE
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

www.peterlang.com

L'enseignement du français et le défi du numérique

Exploration

Recherches en sciences de l'éducation

La pluralité des disciplines et des perspectives en sciences de l'éducation définit la vocation de la collection Exploration, celle de carrefour des multiples dimensions de la recherche et de l'action éducative. Sans exclure l'essai, Exploration privilégie les travaux investissant des terrains nouveaux ou développant des méthodologies et des problématiques prometteuses.

Collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education, publiée sous la direction d'Isabelle Capron-Puozzo, Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Bernard Wentzel.

Vincent Capt / Mathieu Depeursinge /
Sonya Florey (éds)

L'enseignement du français et le défi du numérique



PETER LANG

Bern • Berlin • Bruxelles • New York • Oxford • Warszawa • Wien

Information bibliographique publiée par « Die Deutsche Nationalbibliothek »
« Die Deutsche Nationalbibliothek » répertorie cette publication dans la « Deutsche Nationalbibliografie »; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur Internet sous «<http://dnb.d-nb.de>».

Förderer: Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.
B-0010_174288 / 1
Cette publication a fait l'objet d'une évaluation par les pairs et a été expertisée par Nathalie Lacelle (UQAM).

ISSN 0721-3700 br.

ISSN 2235-6312 eBook

ISBN 978-3-0343-2197-6 br.

ISBN 978-3-0343-3910-0 eBook

ISBN 978-3-0343-3911-7 EPUB ISBN 978-3-0343-3912-4 MOBI

DOI 10.3726/b15975

PETER LANG




Open Access: Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0. Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site internet <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

© Vincent Capt / Mathieu Depeursinge / Sonya Florey (éds), 2020
Wabernstrasse 40, CH-3007 Berne, Suisse
bern@peterlang.com, www.peterlang.com

Imprimé en Allemagne

Table des matières

INTRODUCTION : LE NUMÉRIQUE, UN DÉFI SOCIAL ET DIDACTIQUE <i>Vincent Capt, Mathieu Depeursinge et Sonya Florey</i>	1
CONSTRUIRE UNE IDENTITÉ NUMÉRIQUE EN PUBLIANT DES TEXTES ET DES PHOTOGRAPHIES SUR LES BLOGS ET LES RÉSEAUX SOCIAUX <i>Nathalie Gillain</i>	7
LE NUMÉRIQUE, UN OUTIL POUR EXPLORER LES CHOIX STYLISTIQUES DES ROMANCIERS <i>Aurélie Palud</i>	19
LE GRAIN DE LA VOIX ET LE CORPUS SONORE À L'ÈRE DE LA MATÉRIALITÉ NUMÉRIQUE <i>Bernard Schneuwly & Christophe Ronveaux</i>	37
LA GLOSE NUMÉRIQUE AU SERVICE DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE <i>Yves Renaud</i>	55
L'ÉCRITURE COLLABORATIVE À L'HEURE DU NUMÉRIQUE : UN NOUVEAU PARADIGME DIDACTIQUE ET COGNITIF ? <i>Valery Rion</i>	69

PRATIQUES ARGUMENTATIVES DANS LES FORUMS ADOLESCENTS	85
<i>Caroline Scheepers</i>	
USAGES ET APPROCHE CRITIQUE DES MITIC À L'INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS À GENÈVE	101
<i>Bruno Védrines</i>	
POSTFACE	
LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET LA DIDACTIQUE DE L'INFORMATIQUE : POINTS DE VUE COMPLÉMENTAIRES	115
<i>Cédric Fluckiger</i>	
RÉSUMÉS	129

INTRODUCTION : LE NUMÉRIQUE, UN DÉFI SOCIAL ET DIDACTIQUE

Vincent Capt, Mathieu Depeursinge et Sonya Florey

Dans son numéro du 26 octobre 2016, le journal *Le Temps* ouvrait sur sa page Facebook un « débat de la semaine » autour de la question : « L'école doit-elle faire du numérique sa priorité ? ». Les réactions des internautes, particulièrement nombreuses, se faisaient très émotionnelles et le débat schématisait, rapidement et sans surprise, deux positions adversatives, l'une *pro* et l'autre *contra*. Si la question rhétorique du journal helvétique a certes orienté la conduite bipartite des commentaires, il semble que ceux-ci soient aussi caractéristiques des représentations sociales – d'une actualité particulièrement dense – sur l'école et les orientations que celle-ci est amenée à suivre à l'ère du numérique. Voici un exemple emblématique de cette polarisation des postures : dans une revue de presse,¹ constituée d'articles publiés dès 2005 relatifs à la thématique du numérique à l'école, l'intégration de la technologie dans les classes est présentée comme une évidence. On peut y lire, rapidement esquissés, les contours d'une « école 2.0 » fantasmée : un élève qui apprend tout seul, en surfant sur internet ; un enseignant qui devient un animateur ou un guide ; un savoir réduit à de l'information, supposée directement accessible et utilisable par l'élève une fois qu'il a ouvert la page internet adéquate. On prête aux technologies le pouvoir de révolutionner les trois instances du triangle didactique, passant sous silence les bouleversements qu'a connus l'École depuis un demi-siècle de recherches

1 *Le Matin, 24 Heures, Le Temps, L'Hebdo, Le Monde.*

en sciences de l'éducation, notamment la lente dévolution du savoir de l'enseignant vers l'élève. Deuxième constat : on dénote dans le discours social une absence d'« idéologie pédagogique ». Qu'est-ce que l'apprentissage, l'enseignement, la transmission en contexte numérique ? Quel est le portrait de l'élève numérique ? Qu'est-ce que le savoir, à l'heure où Google nous inonde de millions de liens, à chaque requête ? C'est peut-être en raison de ce défaut de réflexion que peut émerger une forme de mysticisme (qui verrait dans le numérique la solution de tous les maux sociétaux), ou plus inquiétant encore, une suspension de tout débat, voire la généralisation de l'*impensé* tel que le développe Robert (2009), ce mécanisme qui ne laisse aucune possibilité à la critique – qui, aujourd'hui, ose questionner la pertinence du numérique à l'école de crainte de se voir accoler l'étiquette de conservateur ?

Cet ouvrage se conçoit ainsi comme une modeste invitation à *penser*, qui s'inscrit dans la filiation du philosophe Slavoj Žižek : « La pensée ne vient jamais au jour spontanément, d'elle-même, dans l'immanence de ses principes ; ce qui nous incite à penser est toujours une rencontre traumatique, violente, avec un réel extérieur qui s'impose brutalement à nous, remettant en cause nos façons habituelles de penser. En tant que telle, une pensée véritable est toujours décentrée : on ne pense pas spontanément, on y est contraint » (2004, p. 13). Dans notre contexte, la rencontre avec le réel numérique est « traumatique » et « violente », non pas parce que la technologie comporterait un potentiel traumatique et violent dans son essence, mais parce qu'elle s'est imposée brutalement dans le discours social, dans la classe et aux élèves – sans débat.

Les articles rassemblés ici se proposent de participer à ce débat de société du point de vue de professionnels de la *didactique* et de *l'enseignement du français*.² La généalogie de cet opus est double : une moitié des articles a été sélectionnée à la suite du colloque organisé par l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français

2 Bien sûr d'autres chercheurs se sont penchés sur le numérique, comme Becchetti-Bizot & Butlen (2012), Carpentier (2010, dir.) ou Kambouchner, Meirieu & Stiegler (2011). La douzième édition du colloque de l'AIRDF s'est intéressée à cette question aussi. Les actes sont disponibles : <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-fr/actes-colloque-airdf-2016-hep-vaud.pdf>.

(AiRDF), en 2013, à Lausanne, dans les murs de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud.³ L'autre moitié est le résultat d'un nouvel appel à communication que nous avons lancé ultérieurement, afin d'offrir une pluralité de regards sur les questions vives du numérique et de l'enseignement du français. Que l'on ne s'y méprenne pas, ce livre n'a pas pour finalité d'opter en faveur ou en défaveur de l'une des deux positions mentionnées *supra*. Ce volume prend acte de la présence du numérique au niveau sociétal et interroge ce qui se trouve, partant, reconfiguré dans l'école et les pratiques enseignantes comme celles des élèves. Que « peut » donc la didactique du français dans le *défi* du numérique ? Devenir le lieu de réconciliation entre une philosophie critique sur la question du numérique et une didactique qui penserait le contexte enseignant, aux prises avec des orientations disciplinaires, mais aussi des injonctions d'ordre politique, voire économique (Han, 2015 ; Vial, 2013 ; Sadin, 2015) ? L'école est-elle condamnée à subir les changements induits par le numérique ou peut-elle être l'un des acteurs de ce changement ? Peut-elle contribuer à définir une *nouvelle écologie didactique* ? Cette écologie ferait fi de séparations et de modes d'organisation pourtant solidement institués, par exemple la découpe école/société ou privé/public. Nombre de pratiques, de ressources et d'objets d'enseignement et d'apprentissage sont ébranlés aujourd'hui. Avec le numérique, les didacticiens, les enseignants et les élèves, notamment, forment une communauté de pratiques (Wenger, 1998) qui ne peut plus ignorer le réseau de savoirs transversaux et de pratiques langagières qui les unit (Capt, Depeursinge & Florey, 2016). Dès lors, comment ne pas appréhender le numérique comme une invitation, si ce n'est une injonction, à repenser le tissu de liens qui se trame entre l'école, la société et la didactique du français ?

L'enjeu de cet ouvrage est d'explorer, de part et d'autre de la frontière scolaire, les jeux de contamination et d'innovation qui en marquent la rénovation. Les premiers articles du volume mettent au jour des pratiques enseignantes renouvelées autour de la littérature, ainsi que la redéfinition des conceptions même des savoirs scolaires qu'ils impliquent. À partir de blogs et de réseaux sociaux, Nathalie Gillain explore la façon

3 12^e colloque de l'AiRDF, « L'enseignement du français à l'ère informatique », HEP Vaud, Lausanne, 29-30-31 août 2013. Le comité scientifique comprenait Sandrine Aeby Daghé, Noël Cordonier, Jean-François De Pietro et Nathalie Lacelle.

dont des adolescents construisent leur *ethos* personnel. Elle lie ces pratiques à des expériences littéraires de type autobiographique, mêlant l'image et le récit de soi. C'est la multimodalité qu'explore Aurélie Palud également à des fins de reconquête narrative de sens : par la mise en voix et en images notamment, des lycéens sont invités à habiter les personnages (leur psychologie, leur perspective sur le récit...) de romans célèbres (*Bel-Ami*, *Madame Bovary* et *La Peste*) et à s'immerger dans l'univers de la fiction pour apprécier le travail stylistique de l'écrivain et mieux comprendre les enjeux globaux du texte lu. Christophe Ronveaux et Bernard Schneuwly s'intéressent aux lectures orales de la fable du *Loup et l'agneau* disponibles sur internet et montrent comment certains traits prosodiques stéréotypés préorientent la compréhension de ce texte patrimonial : de là à identifier une prosodie culturelle de la lecture des classiques ? Yves Renaud voit dans l'hypertextualité, héritière de la tradition médiévale de la glose, l'occasion de remotiver la lecture profonde (compréhension, inférences...) des textes littéraires auprès du public adolescent : l'usage des hyperliens est considéré comme source de créativité lectoriale.

Les articles suivants placent davantage l'accent sur d'autres littératies médiatiques (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012) que la littérature (sous les diverses formes envisagées jusque-là) et leur lien avec l'enseignement du français. À nouveau le numérique contraint à s'interroger tant sur de nouveaux dispositifs didactiques que sur des contenus inédits à enseigner. Valéry promeut ainsi le travail collaboratif, en particulier pour ce qui concerne l'écriture, notamment de la dissertation. Basée sur la génétique des textes et inspirée par les théories de la polyphonie, son intervention décrit comment les dispositifs numériques d'écriture favorisent l'écoute de l'autre ou la capacité à intégrer différents points de vue dans un discours unique, soit des vertus relevant *in fine* du politique. Le modèle du forum est plus radicalement investi encore dans la contribution de Caroline Scheepers, qui se propose d'analyser les pratiques argumentatives d'adolescents à l'œuvre sur différentes plateformes de discussion : comment faire des riches et nombreuses argumentations observées sur internet des objets d'enseignement ? L'article de Bruno Védrines s'intéresse aux pratiques relevant de la translittératie, révélatrices d'inégalités sociales entre les élèves et de la méfiance de certains enseignants vis-à-vis des nouvelles technologies. Il signale l'urgence de se défaire

de l'illusion d'une « génération numérique » homogène et propose diverses transpositions didactiques de la translittérature en congruence avec la professionnalité enseignante à venir.

Enfin, Cédric Flückiger, dans sa postface, développe un substantiel dialogue entre didactique du français et didactique de l'informatique. La première a beaucoup à apprendre de la seconde. À l'ère du numérique, la didactique du français est ainsi invitée à s'interroger sur les objets d'apprentissage qu'elle estime légitimes et sur le rôle qu'elle veut occuper en tant que discipline dans le champ en pleine extension des « humanités numériques ». Par ailleurs, la contribution de Flückiger met à jour le flou terminologique qui règne aujourd'hui dans la recherche en didactique autour de termes comme « numérique », « informatique », « nouvelles technologies », « littératies multimodales », « TIC », « MITIC » ou encore « TICE ». Le présent ouvrage rend compte de cette variété d'usages et il a paru artificiel, voire trompeur aux directeurs du présent ouvrage de masquer l'historicité de désignations qui aujourd'hui, parfois se différencient ou se chevauchent. La postface présente une mise en perspective des termes mentionnés et aboutit à une proposition d'organisation de l'ensemble des désignations.

L'écho de pratiques communicationnelles sur les réseaux sociaux ou des nouvelles plateformes de sociabilité numérique se fait sentir à l'échelle de toutes les organisations apprenantes (école, recherche, formation professionnelle). Et cet écho partagé est une invitation à forger des communautés de pratiques hyperliées (l'on pense par exemple à la Suède où la participation des enseignants à la recherche didactique est obligatoire). Dans ces conditions, le numérique est un défi dans la mesure où, tout en conservant certaines propositions didactiques éprouvées, il doit provoquer de nouvelles postures enseignantes et apprenantes, où c'est l'intelligence collective et le partenariat avec les élèves qui se trouvent contractualisés. C'est à condition que les didacticiens du français intègrent à leur réflexion les pratiques langagières du numérique que la recherche pourra les transposer en objet de savoir et dégager des principes professionnels. Au risque sinon de voir certains élèves ou étudiants quitter les institutions de formation (scolaire et académique) et s'autoformer, numériquement, avec le soutien de diverses firmes par exemple. Le numérique est déjà suffisamment privatisé pour que l'enseignement ait le souci et la responsabilité d'en pérenniser la valeur de bien commun.

RÉFÉRENCES

- Becchetti-Bizot, C. & Butlen, M. (Éds.) (2012). L'enseignement des lettres et le numérique. Présentation. *Le français aujourd'hui*, 178(3), 3–8.
- Capt, V., Depeursinge M. & Florey, M. (2016). Lorsque le numérique permet de penser la didactique du français. *Enjeux*, 91, 7–22.
- Carpentier, C. (Éd.) (2010). *TICE et lettres. Exploiter des ressources culturelles en français au lycée*. Paris : scérén-cndp.
- Kambouchner, D., Meirieu P. & Stiegler, B. (2011). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris : Mille et une nuits.
- Lebrun, M., Lacelle, N. & Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, 3(2), Repéré à <http://www.erudit.org/revue/memoires/2012/v3/n2/1009351ar.html>
- Han, B.-C. (2015). *Dans la nuée : réflexions sur le numérique*. Paris : Actes Sud.
- Robert, P. (2009). *Une théorie sociétale des TIC, penser les TIC entre approche critique et modélisation conceptuelle*. Paris : Lavoisier.
- Sadin, É. (2015). *La vie algorithmique. Critique de la raison numérique*. Paris : L'Échappée.
- Vial, S. (2013). *L'être et l'écran*. Paris : PUF.
- Wenger, É. (1998). *Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge – New York : Cambridge University Press.
- Zizek, S. (2004). *La subjectivité à venir*. Paris : Flammarion.

CONSTRUIRE UNE IDENTITÉ NUMÉRIQUE EN PUBLIANT DES TEXTES ET DES PHOTOGRAPHIES SUR LES BLOGS ET LES RÉSEAUX SOCIAUX

Nathalie Gillain, IRDENa, Cedocef, Université de Namur

Les sites de blogging et les réseaux sociaux ont-ils contribué au renouvellement des formes d'écriture autobiographique ? Si Internet est un canal permettant une diffusion facile et rapide d'informations et de savoirs en tous genres, c'est aussi une infrastructure qui accueille et promeut différents types d'« écriture de soi », ou d'« écriture de l'intime », allant du journal intime hébergé sur un blog aux profils créés sur les réseaux sociaux (Facebook, par exemple), en passant par les sites qui offrent la possibilité d'archiver des photographies et des vidéos (comme Flickr, Instagram, Pinterest). Ces dispositifs permettent aux internautes de créer de véritables « espace[s] de conserverie de soi » (Hénaff, 2011) et favorisent en outre le développement de pratiques d'écriture multimodales, qui méritent d'être analysées en classe de français et, ce faisant, mises en rapport avec des œuvres littéraires contemporaines associant des textes ou des images.

PRODUIRE DES MESSAGES ET DES RÉCITS MULTIMODAUX

Comme l'ont noté Lebrun, Lacelle et Boutin en présentation d'un ouvrage sur *La littératie médiatique multimodale* (2012), nous sommes nombreux à penser que les nouvelles technologies de la communication simplifient

les échanges, alors que nous nous trouvons en réalité dans une situation exactement contraire : les messages que nous lisons ou produisons sur Internet se complexifient à mesure que se mêlent à l'écrit des images (des photographies ou des séquences filmées, le plus souvent) originales ou collectées, qui sont reprises telles quelles ou détournées.

En l'occurrence, l'école doit aujourd'hui se donner pour mission de former des « multillecteurs » critiques, capables de décoder des récits associant des textes et des images (de tous types), et d'en produire à leur tour, en étant bien conscients des nouveaux codes qui pèsent sur ce type de productions. Par ailleurs, à l'heure où les jeunes jonglent entre la création de blogs et celle de profils sur les réseaux sociaux, il est important de les aider à identifier les ressorts de ces nouveaux moyens de communication, qui permettent à tout un chacun de se mettre en scène suivant un rythme qui se soucie moins, semble-t-il, de laisser place à la réflexion que de créer l'événement.

Il faut notamment attirer l'attention des élèves sur la complexité des opérations qui permettent de construire et de faire « vivre » une identité numérique. Il convient de les amener à mettre des mots sur des pratiques qui peuvent leur paraître naturelles, tant elles sont intériorisées, et à en saisir la singularité par rapport à d'autres moyens d'expression de soi. Le fait de publier des textes et des images sur les réseaux sociaux est loin d'être un geste simple ou anodin : pour cela, il faut être capable d'identifier et d'adopter des stratégies discursives adéquates, c'est-à-dire efficaces, en termes de réalisation du but poursuivi (construire un *ethos* conforme à un groupe social donné ou, au contraire, créer une identité en dehors de toute référence à la famille, à la société).

Ce faisant, on interrogera aussi avec les élèves les codes de la culture contemporaine, en évitant autant que possible les discours moralisateurs qui, bien souvent, occultent la nature véritable des pratiques actuelles. C'est le cas du vent de panique qui s'est levé avec la multiplication des images de soi autophographiées (appelées « selfies » depuis 2013) rendues possibles par l'invention du smartphone.

Comme l'a rappelé Gunthert (2015), la généralisation de cette pratique a produit en retour une virulente « dénonciation du narcissisme de la jeunesse adepte des réseaux sociaux, appuyée sur quelques emprunts à des travaux de vulgarisation psychologique et sur une interrogation morale du rôle de l'image dans les sociétés modernes ». Or le *selfie* n'est pas un autoportrait au sens strict. Sa fonction n'est pas tant d'exprimer une subjectivité, de figurer une identité, que de produire un récit,

d'initier une discussion avec des proches sur les réseaux sociaux. Parce qu'il « produit un message caractérisé par la situation des lieux et de la temporalité de l'action, ainsi que du rapport de l'émetteur à cette action » (2015), le *selfie* est l'« outil [...] conversationnel, social et narratif » par excellence du « système smartphone/réseaux sociaux » (2015) et non pas, comme le soutient la thèse du déclin moral de la société contemporaine, le médium d'un narcissisme, d'un individualisme exacerbés.

Il est intéressant de faire découvrir aux élèves des analyses de ce type, qui tranchent avec l'opinion courante, et ce d'autant plus que ce nouveau type d'images fait partie des productions photographiques à caractère biographique (portrait, autoportrait) sur lesquelles s'appuient les pratiques d'« écriture de l'intime » qui se sont développées avec les blogs et les réseaux sociaux. Et pour cause, de par sa dimension dialogique, le *selfie* constitue aussi, au même titre qu'un réseau social comme Facebook, un vrai « outil de construction identitaire » : Menrath et Lelouche (2013) l'ont bien démontré dans une étude réalisée pour l'Observatoire de la Vie Numérique des Adolescents. D'où l'importance aussi de « faire voir » aux élèves dans quelle mesure la pratique du *selfie*, qui semble instinctive, est en réalité extrêmement codée (ce que soulignent remarquablement les détournements existants).

DU JOURNAL INTIME AUX NOUVELLES PRATIQUES D'ÉCRITURE DE L'INTIME

Comment introduire en classe de français, sans s'écarter des programmes, une analyse des nouvelles pratiques d'« écriture de l'intime » multimodales qui se développent sur Internet ? Plusieurs pistes sont envisageables : cela peut se faire à travers un travail sur l'évolution de la pratique du portrait (en littérature, mais aussi en peinture et en photographie) ou dans le cadre d'une séquence qui interroge les caractéristiques du journal intime comme genre littéraire (Lejeune, 1975), en confrontant des extraits de journaux classiques (le *Journal* de Gide, par exemple, ou le *Journal intime* d'Amiel) et des ouvrages plus récents, qui ouvrent une réflexion sur les fonctions de l'image photographique – pensons à *La Chambre claire. Note sur la photographie* (1980) de Roland Barthes, à *L'Image fantôme* (1981) d'Hervé Guibert – ou qui associent des textes et des photos, comme *Le Voile noir* (1992) d'Anny Duperey, *L'Usage de la photo* (2005) d'Annie Ernaux ou les *Histoires vraies* (2002) de Sophie Calle.

C'est cette piste que nous avons choisi d'explorer. Les textes littéraires mentionnés ci-dessus, dont certains s'apparentent à des journaux intimes, permettent de questionner les usages autobiographiques de la photographie et peuvent par conséquent constituer un point de départ pour la description et l'analyse des écritures de soi multimodales, en comparaison avec les écritures diaristes traditionnelles.

En classe, on commencera par définir les caractéristiques du journal intime. Il ne s'agit pas seulement, on le sait, d'une écriture à la première personne, mais d'un genre où le « je » occupe une position centrale, puisque c'est toujours de son point de vue, unique et singulier, qu'il est question. L'écriture d'un journal intime a une fonction spéculaire : en rapportant ce qu'il vit, le diariste s'applique à décrire ses émotions, à définir ses désirs, à comprendre ses états d'âme. On observera aussi le caractère fragmentaire et discontinu de l'écriture diariste, qui « vient » au jour le jour, sans qu'aucune préméditation ne soit possible quant au contenu délivré puisque c'est de la vie et de son déroulement, forcément imprévisible, qu'il s'agit. On soulignera enfin la régularité du processus d'écriture : l'auteur d'un journal intime produit une « série de traces datées », qui sert de « garde mémoire » (Lejeune, 2005, p. 80).

On pourra alors poser la question de savoir s'il existe des points de rencontre entre l'écriture diariste et les pratiques d'écriture de soi sur les blogs et les réseaux sociaux. Pour répondre à cette question, on se reportera éventuellement aux travaux de chercheurs (Deseilligny, 2008 et 2012 ; Hénaff, 2011) ayant mis en évidence l'héritage littéraire des dispositifs qui permettent aux internautes de raconter et/ou de mettre en scène leur quotidien : leurs études montrent qu'existe un lien direct entre l'écriture d'un journal intime (dans un carnet, pour soi seul) et les récits autobiographiques multimodaux publiés sur les blogs et les réseaux sociaux.

Par exemple, on ne peut ignorer, note Deseilligny (2008, 2012), la dimension prescriptive de l'architexte qui formate l'écriture de soi en la chevillant sur le calendrier : les blogs et les réseaux sociaux sont configurés de façon à encourager des pratiques d'écriture journalistiques (exprimer l'humeur du jour, partager des anecdotes, raconter une expérience) et produisent en conséquence une série de traces datées. La comparaison du fonctionnement de ces dispositifs avec les caractéristiques du genre diariste s'impose ainsi presque naturellement. Pour peu que l'utilisateur choisisse de s'en remettre à ces dispositifs pour délivrer une parole intime ou pour raconter, par des textes et/ou des photographies, des

événements particuliers, on y retrouve très exactement une écriture articulée au point de vue singulier d'un auteur-narrateur-personnage et de surcroît datée, maillée sur le calendrier.

ÉCRIRE SUR SOI EN RÉGIME MÉDIATIQUE

On ne peut pourtant affirmer que les « écritures de soi » publiées sur le Net sont des journaux intimes adaptés, par exemple, à la vitesse du flux d'informations diffusées sur le net. Entre les journaux intimes traditionnels et ces nouveaux types de « productions de soi » (Cardon & Delaunay-Teterel, 2006), il existe aussi de nettes différences sur le plan discursif, qui s'expliquent essentiellement par le caractère médiatique des dernières.

Bien sûr, la dimension de l'autre est présente dans tous les journaux intimes, sous la figure fantasmée d'un confident secret ou d'un témoin compréhensif. Mais pour les diaristes qui publient sur Internet, l'autre n'est plus un fantasme : c'est un public bien réel, pour qui ils écrivent et avec lequel, bien souvent, ils interagissent sur les réseaux sociaux.

Cela vient considérablement changer la donne sur le plan des stratégies discursives mises en œuvre. Prenons l'exemple des blogs. Comme l'ont rappelé Cardon et Delaunay-Teterel dans leur « Essai de typologie des blogs par leurs publics » (2006), les sites de blogging s'inscrivent « dans l'histoire des dispositifs de l'internet comme le point de rencontre de deux filières de services précédemment distincts, celle des outils d'auto-publication, notamment de la page ou du site personnel, et celle des outils de communication collective, notamment les forums et les listes de discussion » (2006, p. 3). Aussi créent-ils un lien étroit « entre production identitaire et organisation du système relationnel » : « Les individus y expriment sous des formes variées certains traits de leur identité afin de mettre cette production au service de la sélection, de l'entretien et de l'enrichissement de leur répertoire de contacts » (2006).

La typologie établie par Cardon et Delaunay-Teterel distingue quatre types de blogs définis en fonction des publics qui les reçoivent : 1) les blogs intimistes (on écrit pour mettre des mots sur des expériences personnelles), 2) les blogs partagés avec des pairs (on écrit et on publie des images pour consolider son appartenance à un groupe social), 3) les blogs citoyens (on pratique le réseautage pour partager des idées, promouvoir des projets citoyens), 4) les blogs professionnalisant (on crée

un profil pour multiplier les opportunités de contact dans un domaine spécifique).

Ce sont les deux premiers types de blogs qui nous intéressent, parce qu'ils sont les plus proches des pratiques d'écriture autobiographiques, mais aussi parce qu'ils permettent d'identifier deux fonctionnalités et, partant, deux stratégies discursives différentes : nous avons effectivement affaire, s'agissant des blogs intimistes et des blogs partagés avec des pairs, à des stratégies d'écriture qui se distinguent aussi bien sur le plan du contenu (textes, images) que sur celui de la forme, et de l'adresse à l'autre en particulier.

Les blogs intimistes œuvrent à la construction d'une identité détachée de l'héritage familial et/ou social du sujet : l'ambition du blogueur est d'être « reconnu dans la singularité de son existence » (Cardon & Delaunay-Teterel, 2006), hors de toute référence à ses pairs. Sur ce type de blogs, la production de soi passe donc par « la scénarisation d'un monde personnel permettant [...] de produire des définitions [de soi] auto-référées » (2006). En conséquence, les marques d'adresse à l'autre sont peu nombreuses. Les internautes qui suivent ce type de blogs se contentent donc en général de réagir aux propos du blogueur par des messages de sympathie. Ce sont moins des interlocuteurs que des « écoutants » : les blogs intimistes sont proches, dans leur fonctionnement, d'un dispositif d'écoute à visée thérapeutique.

Dans le cas des blogs partagés avec des pairs, la construction d'une figure identitaire passe par l'exposition des valeurs et des intérêts partagés avec un groupe social donné : le blogueur construit son image en accord avec les valeurs de sa famille, de son groupe d'amis ou du réseau social dans lequel il évolue. Il travaille à consolider ses liens d'appartenance. La posture des auteurs de ce type de blogs peut donc être qualifiée de mimétique : ce qu'ils produisent, c'est « une série d'humeurs, d'états des lieux, des caractères, reproduisant le plus fidèlement possible les attitudes endossées avec les proches dans les interactions ordinaires » (Cardon & Delaunay-Teterel, 2006).

Sur le plan du contenu, observons aussi que peu de photographies sont partagées sur les blogs intimistes, tandis qu'elles se multiplient lorsqu'il s'agit de façonner, sur les blogs partagés avec des pairs, une identité sociale. Dans ce dernier cas, la « production de soi » s'appuie sur une collection de clichés originaux ou collectés sur le Net. C'est un véritable travail de compilation d'images, stylisant l'image de soi en accord avec les valeurs et les intérêts du groupe social visé, qui est réalisé :

À travers l'énorme production de collages de photos de star, de paroles de chanson, d'images de films ou de clips vidéo, les blogueurs produisent un travail de stylisation afin d'articuler une image d'eux-mêmes mettant en cohérence, selon des codes complexes, goûts musicaux, pratiques sportives, tenue vestimentaire et rapport aux différents sous-genres cinématographiques ou littéraires. (Cardon & Delaunay-Teterel, 2006, p. 56)

FACEBOOK, UN OUTIL « DE CONSTRUCTION ET D'EXPRESSION IDENTITAIRE » ?

On retrouve ces deux logiques dans les usages d'un réseau social comme Facebook, avec toutefois une nette prédominance de la seconde. On sait que le succès remporté par l'invention de Marc Zuckerberg s'explique en partie par le fait qu'elle offre un « support de construction et d'expression identitaire » (Testut, 2009, p. 105), une « surface d'expérimentation du je » (2009, p. 183) répondant aux besoins d'un bon nombre de ses utilisateurs. Les différents « statuts » affichés sur le « mur » du « profil » font apparaître une sorte de « 'moi' événementiel » (2009, p. 30), une figure changeante, suivant les variations d'humeurs et de préoccupations. C'est le moyen d'offrir un portrait de soi vivant, fluctuant, à l'image de la vie. Or cette opération suppose « une certaine compétence narrative à se mettre en scène » (2009, p. 106) et le « travail de réflexivité qui en découle, c'est-à-dire le fait d'être en regard avec soi-même, de s'analyser, d'opérer des choix » (2009, p. 186). Par les photos et les textes qu'on « poste », on devient acteur, auteur, metteur en scène de notre « image », de notre identité numérique :

Je suis acteur sur Facebook, dans la construction de mon profil je définis les attributs de mon personnage. Chacune des cases m'aide à en préciser les contours, ou à l'éclater si je veux jouer de moi, cela à destination de spectateurs, du public, de mes amis. [...] De mon moi pris comme une boule disco à multiples facettes, je choisis l'angle, l'éclairage. De la même façon que je ne dis pas tout à un entretien d'embauche. J'élague. De même que je ne dis pas tout à un premier rendez-vous amoureux. Je débarbouille, j'écume. Je cisèle, je parfais. (Testut, 2009, p. 40-41)

L'application Timeline (traduite en français par « Journal »), lancée en 2011, est venue renforcer la dimension autobiographique du dispositif. Pour rappel, le guide de lancement conseillait les utilisateurs en ces

termes : « Sélectionnez vos publications, vos photos et autres instants les plus mémorables pour les mettre en avant. Votre histoire a un début, un passé et une fin. » L'objectif était de permettre aux utilisateurs d'« encore mieux s'exprimer », en expérimentant « un nouveau type de profil, plus proche d'une biographie » que d'une simple page personnalisée. Aussi, ces derniers se sont vu offrir la possibilité de remonter le temps, au-delà de la date de leur inscription sur le réseau social, de manière à partager les événements marquants de leur existence et donc à raconter, en somme, l'histoire de leur vie.

Facebook est ainsi sorti de sa fonctionnalité première (faciliter les échanges) pour devenir un outil de production identitaire, un moyen de raconter sa vie et de lui donner un sens. La présentation de la page personnelle a même été modifiée par la possibilité de faire apparaître une *couverture* au-dessus de la photo de profil, sur toute la largeur de l'écran, de sorte que c'est « la première chose que les autres voient lorsqu'ils arrivent » sur un profil. Il y a donc intérêt à bien la choisir ou à en changer souvent, comme le font généralement les utilisateurs du réseau, pour diffuser le livre de la vie qu'ils veulent écrire.

La « production de soi » via un tel dispositif diffère nettement, en l'occurrence, de l'écriture d'un journal intime : sur Facebook, il ne s'agit pas de se livrer à un exercice d'élucidation des zones d'ombre de la subjectivité, mais de produire des récits qui dessinent immédiatement les contours d'une identité, en accord ou non avec les valeurs et intérêts des « amis ». Il n'y a pas de place pour le doute, pour les ratures, pour les retours en arrière : il faut décider tout de suite de ce qui fait sens ou non par rapport à l'histoire que nous voulons raconter. La fonction du « Journal » de Facebook n'a donc rien à voir, observe Desseilligny (2012), avec celle du véritable journal intime, « retranscrivant la réalité telle qu'elle est vécue » : ce nouveau « Journal » n'est pas un miroir, mais un lieu où se réalise un exercice de composition, écrivant la vie telle qu'on veut la voir.

RÉSEAUX SOCIAUX, PHOTOGRAPHIE... ET LITTÉRATURE

Les sites de blogging et les réseaux sociaux encouragent à l'évidence la production de « mythologie(s) individuelle(s) », pour reprendre ici un concept cher à Roland Barthes. Ils permettent aux internautes de se livrer, à travers la création ou la collecte de textes et d'images, à la

production d'une identité numérique. Cela implique d'endosser une position d'auteur, quand bien même il ne s'agirait ni de messages ni de photographies réalisés personnellement : comme nous l'ont appris en leur temps les avant-gardes artistiques et littéraires, le simple geste de rassembler et d'agencer des documents suppose déjà la médiation d'un regard subjectif et créateur.

Aussi est-il intéressant de faire découvrir aux élèves des textes littéraires dans lesquels l'écriture de soi procède d'un dispositif alliant la lettre et l'image photographique, de manière à compléter la réflexion sur la possible filiation existant entre les journaux intimes et les nouvelles pratiques d'écriture de soi sur le net.

Les matériaux en ce domaine ne manquent pas. Les années soixante-dix ont effectivement vu l'émergence d'un « mouvement narratif singulier, liant pratique photographique et récit de soi » (Nachtergaele, 2012) et jouant sur « la frontière du réalisme de l'image et de la fiction narrative » (2012). Il y a le fameux *Roland Barthes par Roland Barthes*, une espèce de journal qui mêle des photographies familiales, des portraits de l'auteur et des fragments dessinant la figure d'un Moi complexe, multiple, échappant à la fixité du cliché. Mais il y a aussi de nombreux ouvrages contemporains à découvrir, comme *L'Usage de la photo* (2005) d'Ernaux ou les *Histoires vraies* (2002) de Calle, qui se caractérisent en outre par une « écriture plate » (Ernaux, 1983, p. 24), c'est-à-dire par un style débarrassé de tout ornement.

Plusieurs concepts (« phototexte », « récit-photo », par exemple) ont été inventés pour décrire ce type d'ouvrages. Nous retiendrons ici le concept de « photobiographie » défini par les photographes Gilles Mora et Claude Nori à l'occasion de la parution du recueil de photographies et de textes autobiographiques (*L'Été dernier*, 1983) qu'ils ont signé à deux. Il s'agissait pour eux de « sceller l'alliance d'une technique et d'un genre littéraire » sans toutefois en masquer les spécificités respectives.

Ainsi, d'après la définition qu'ils en donnent, on ne peut qualifier de « photobiographies » des ouvrages biographiques illustrés ou des collections d'images photographiques simplement agrémentées de commentaires (auto-)biographiques. La notion de « photobiographie », telle qu'ils la conçoivent, ne concerne pas davantage les textes littéraires qui s'appuient sur la description de photographies pour ajouter du crédit au « pacte autobiographique » (Lejeune, 1975). Elle s'applique uniquement à des ouvrages mixtes dans lesquels l'écriture et la photographie sont subordonnées à un projet autobiographique tout en conservant

leurs caractéristiques sémiologiques propres : un ouvrage « photobiographique » articule des textes et des images tout en préservant « leurs différences autant que leur complémentarité » (Mora, 2004, p. 117).

En l'occurrence, Mora et Nori n'hésitent pas à pointer le « défaut » de l'image photographique : bien qu'elle puisse être considérée comme un véritable « *fragment* biographique » (Mora, 1983, p. 189), comme la preuve irréfutable d'une expérience vécue, la photographie ne suffit pas à produire un récit : elle doit être « reprise » par une trame narrative précisant les circonstances de l'acte photographique. La « photobiographie » confère donc à l'écriture un rôle essentiel, celui de donner un sens aux images.

PRODUIRE UN RÉCIT À PARTIR DES TRACES DE SOI (TEXTES, PHOTOS) LAISSÉES SUR LE NET

Après avoir fait découvrir aux élèves les textes mentionnés et la notion de « photobiographie », on leur proposera de construire différents récits à partir des traces (textes, messages, clichés originaux ou repris) qu'ils ont laissées sur un blog ou un réseau social, pendant une période donnée. Plus exactement, on leur demandera de rassembler ce qui s'apparente à un corpus constitué de textes et d'images à caractère biographique et de produire, à partir de ce matériau, au moins trois récits différents, en variant par exemple le point de vue, le style, l'articulation textes-images.

L'analyse de textes comme *L'Usage de la photo* (2005) d'Ernaux et les *Histoires vraies* (2002) de Calle s'avérera alors productrice. Ces deux ouvrages, qui ont en commun d'interroger « cette mise en images effrénée de l'existence qui, de plus en plus, caractérise l'époque » (Ernaux, 2005, p. 17), nous montrent dans quelle mesure la photographie peut être « un objet problématique, qui articule de manière complexe ancrage dans le réel et ouverture à l'imaginaire » (Méaux, 2004, p. 12). Autrement dit, ils démontrent que l'articulation entre écriture et photographie n'est pas toujours gage d'objectivité et qu'elle permet, au contraire, de produire des œuvres autobiographiques dotées d'une forte dimension romanesque.

Les fragments de *L'Usage de la photo* ont été écrits par Ernaux et son compagnon (Marc Marie) pour déplier la signification des clichés amateurs qu'ils avaient accumulés pour ne rien oublier de leur passion. C'est donc la fonction mémorielle de la photographie qui est illustrée

dans cet ouvrage : la photographie est convoquée parce qu'elle est une trace matérielle et objective du passé, l'« indice irrécusable de quelque chose qui, à un instant précis, a été capturé par un appareil » (Agacinski, 2000, p. 96). Aussi l'écriture tente-t-elle de rivaliser en objectivité avec les images : comme la photographie, elle reçoit pour fonction d'attester de la vérité de faits, d'enrayer la fuite du temps, de lutter contre l'oubli. Or on comprend au fil des pages que la photographie ne peut rien contre l'oubli lorsqu'elle n'est pas relayée par une écriture qui dérive immanquablement vers l'imaginaire.

Le recueil des *Histoires vraies* rassemble de mini-récits autobiographiques illustrés par des clichés réalisés par l'artiste. Pourtant, l'absence d'une véritable articulation entre photographie et écriture jette le doute sur la véracité des histoires racontées ; de plus, la valeur documentaire de la photographie ne cesse d'être contredite par le caractère romanesque des textes, qui finissent par amener le lecteur à voir dans les clichés une mise en scène du fantasme, de l'imaginaire. Ainsi, ce qu'exprime en réalité cette œuvre de Sophie Calle, c'est la fragilité de la frontière existant entre le réel et la fiction.

Ces deux ouvrages, *L'Usage de la photo* et *Histoires vraies*, peuvent donc être pris pour modèles dans le cadre d'un exercice de production de récits autobiographiques à partir des traces de soi (textes, photos), « objectives » et datées, qu'on peut aisément retrouver et soumettre ensuite à un traitement tantôt objectif, tantôt romanesque, tantôt poétique. Les opérations de « production de soi » auxquelles se livrent intuitivement les jeunes sur les blogs et les réseaux sociaux deviennent alors la matière première de réflexions et d'analyses qui se développent dans un cours de français.

RÉFÉRENCES

- Agacinski, S. (2000). *Le Passeur de temps, modernité et nostalgie*. Paris : Seuil.
- Cardon, D. & Delaunay-Teterel, H. (2006). La production de soi comme technique relationnelle. Un essai de typologie des blogs par leurs publics. *Réseaux*, 138(4), 15–71.
- Deseilligny, O. (2008). Du journal intime au blog : quelles métamorphoses du texte ? *Communication & Langages*, 155, 45–62.
- (2012). La mémoire appareillée : dispositifs numériques et écriture de soi. *Journal for Communication Studies*, 5(2), 95–105.

- Hénaff, N. (2011). Blog : un journal intime comme mémoire de soi. *Conserveries mémorielles*, 10, Repéré à <http://cm.revues.org/920>
- Ernaux, A. (1983). *La Place*. Paris : Gallimard.
- Ernaux, A. & Marie, M. (2005). *L'Usage de la photo*. Paris : Gallimard.
- Gunthert, A. (2015). La consécration du selfie. *Études photographiques*, 32
Repéré à <http://etudesphotographiques.revues.org/3529>.
- Lebrun, M., Lacelle, N. & Boutin, J.-F. (Éds.) (2012). *La littérature médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lejeune, P. (1975). *Le Pacte autobiographique*. Paris : Seuil.
- Lejeune, P. (2005). *Signes de vie. Le Pacte autobiographique*, 2. Paris : Seuil.
- Méaux, D. (2004). *Traces photographiques, traces autobiographiques*. Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Menrath, J. & Lellouche, R. (2013). Le selfie, portrait de soi narcissique ou nouvel outil de construction identitaire ? *Observatoire de la Vie Numérique des Adolescents*, 27. Repéré à <http://www.fftelecoms.org/articles/observatoire-de-la-vie-numerique-des-adolescents-12-17-ans-le-selfie-portrait-de-soi>
- Mora, G. & Nori, C. (1983). *L'été dernier. Manifeste photobiographique*. Paris : Éditions de l'Etoile.
- Mora, G. (1983). Photobiographies. *Récits de vie et médias*, 20, 183–189.
- Mora, G. (2004). Pour en finir avec la photobiographie. In D. Méaux & J.-B. Vray (Eds.), *Traces photographiques. Traces autobiographiques* (pp. 114–117). Saint Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Nachtergaele, M. (2012). Vers l'autobiographie New Look de Roland Barthes. *Image & Narrative*, 13(4), 112–128.
- Testut, S. (2009). *Facebook Et moi ! Et moi ! Et moi !*. Paris : Édition Hoëbeke.

LE NUMÉRIQUE, UN OUTIL POUR EXPLORER LES CHOIX STYLISTIQUES DES ROMANCIERS

Aurélie Palud, Université Rennes II

DONNER VIE ET VOIX AUX TEXTES LITTÉRAIRES GRÂCE AU NUMÉRIQUE

Si les projets menés par les enseignants de lettres autour du numérique ne manquent pas, comme en atteste leur diffusion sur Twitter ou sur « Le Café pédagogique », l'usage des TIC est loin de faire l'unanimité. En 2012, Becchetti-Bizot et Butlen n'hésitaient pas à parler de « représentations technophobes » et pointaient la difficulté de l'École à s'adapter à l'évolution numérique :

L'École peine à s'adapter et a bien du mal à gérer les conflits qui semblent résulter, d'une part, du choc des deux cultures – la nouvelle culture des loisirs numériques versus la culture livresque traditionnelle – et, d'autre part, du choix de deux modèles professionnels : le professeur savant, omniscient versus le professeur accompagnateur, médiateur. (Becchetti-Bizot & Butlen, 2012, p. 4)

Bien qu'inscrit dans les nouveaux programmes du primaire (2015) et du collège (2016), le numérique continue à susciter des réticences : problèmes logistiques, activités jugées chronophages, refus de l'usage abusif des GAFAM, peur des dérapages sur Internet... Sylviane Ahr perçoit également une angoisse face à la perte d'autonomie de la littérature, angoisse qu'elle cherche à désamorcer :

Ceux-ci [les outils numériques] ne signent nullement la disparition de la tradition humaniste dans laquelle la culture littéraire occidentale s'inscrit, ils invitent seulement à penser la cohabitation possible entre écran et livre, entre culture vernaculaire et culture savante, entre culture d'hier et culture d'aujourd'hui, entre érudition pour soi et érudition partagée. (Ahr, 2015, p. 232)

Qu'il soit favorable ou non au numérique, le professeur de lettres doit tenter, comme le rappelle Vibert, de « provoquer un investissement subjectif, intellectuel et émotif des élèves et surtout de re(créer) 'un rapport heureux à la lecture et à la littérature', quelle que soit l'hétérogénéité culturelle, sociale et cognitive des élèves » (2013, p. 4). Aussi l'acte de lecture doit-il associer une phase de plongée et une phase de décollement, partant du principe que, face au texte littéraire, « fusion et mise à distance sont indissociables et complémentaires ». Dans quelle mesure les nouvelles technologies peuvent-elles favoriser le développement d'une lecture à la fois ludique et experte ?

Cet article se propose de rendre compte de trois expériences pédagogiques menées auprès de lycéens : une analyse des personnages de *La Peste* d'Albert Camus avec Facebook, une analyse du réalisme dans *Madame Bovary* de Gustave Flaubert avec Audacity, un roman-photo sur l'incipit de *Bel-Ami* de Guy de Maupassant réalisé sous Word. À travers ces trois activités conçues comme des « formes-sens pédagogiques », nous évaluerons dans quelle mesure le numérique peut aider le professeur à conduire ses élèves au cœur des enjeux d'un texte, qu'il s'agisse d'appréhender une œuvre intégrale, un style singulier ou un seuil de l'œuvre.

COMMENT FACEBOOK PERMET D'ANALYSER LES PERSONNAGES DE *LA PESTE* DE CAMUS

Menée avec une classe de 1^{ère} ES, la première activité consiste à construire la page Facebook de six personnages du roman (Rieux, Tarrou, Grand, Rambert, Paneloux, Cottard) et à rédiger les « posts » qu'ils auraient écrits s'ils avaient eu accès aux réseaux sociaux pendant la quarantaine à Oran. Par groupe de deux ou trois, les élèves alimentent la page Facebook de l'un des personnages. À l'issue de ce travail, les élèves ont accès à six profils résumant le parcours d'un personnage du roman et son

regard sur l'épidémie qui frappe Oran. Chaque élève est alors invité à s'appropriier le fruit de cette collaboration à travers un travail de dissertation.

Gardons à l'esprit que le professeur ne peut pas demander à un élève de se créer un compte Facebook s'il ne préexiste pas au cours (interdiction d'engager les données personnelles d'un élève dans un processus qui risquerait de l'exposer). Aussi faut-il non seulement exploiter les comptes Facebook préexistants mais aussi créer une « page personnage »⁴ qui n'interfère pas avec le compte personnel des élèves.

L'étape suivante consiste à repérer tous les passages du roman où le personnage est évoqué. Le texte de *La Peste* est tombé dans le domaine public au Canada (où l'œuvre d'un artiste tombe dans le domaine public 50 ans après sa mort ; il faut attendre 70 ans en France). Le roman a donc été mis en ligne dans sa totalité sur le site « uqac classiques ». Les élèves ouvrent le texte au format Word 2008. Pour repérer les passages où intervient le personnage, il suffit d'appuyer simultanément sur les touches « CTRL » + « F ». Dans la barre de recherche, l'élève tape le nom du personnage : « Paneloux », « Rieux », « Cottard », « Rambert », « Tarrou » ou « Grand ». Les occurrences du nom sont alors surlignées dans le texte. Le professeur peut également avoir procédé à une sélection de passages en amont du cours.

Les élèves doivent lire toutes les pages concernant le personnage. Pour chaque extrait pertinent, le groupe rédige un « post » Facebook qui rend compte de l'état d'esprit du personnage, de son activité, de son regard sur les Oranais, de ses considérations sur l'épidémie ou de sa vision du monde. À titre d'exemple, on peut faire écrire à Rambert : « Je viens d'arriver à Oran. Paris et ma fiancée me manquent. »

Quand l'ensemble du roman a été parcouru et que les posts ont été rédigés, les élèves peuvent compléter le profil du personnage : goûts musicaux et cinématographiques, lectures (qui doivent être en adéquation avec le caractère et les préoccupations du personnage). À

4 Pour créer la page Facebook d'un personnage, l'un des membres du groupe ouvre sa session et mène la démarche suivante : sur la page d'accueil, cliquer sur l'icône le plus à droite. Cliquer sur « Create page » / « créer une page ». Créer une page « Artiste, groupe ou figure » / « Artist, band or public Figure ». Choisir la catégorie « Personnage de fiction » / « fictional character ». Lui donner le nom du personnage du roman à étudier. Dans l'encadré, faire une brève description du personnage. La page est créée.

noter : certaines informations sont mentionnées dans le roman, notamment le goût de Paneloux pour l'œuvre de Saint Augustin ou la passion de Cottard pour les films de gangsters.

Par le système des « like », les élèves ont accès aux pages de leurs camarades qui leur dévoilent l'itinéraire d'un personnage résumé en une vingtaine de phrases. Ils peuvent ainsi saisir le parcours des autres personnages et comparer l'évolution des différents protagonistes face à la peste. Afin d'assurer l'appropriation des connaissances, on propose aux élèves le sujet de dissertation suivant : *Une fois la peste disparue, Rieux conclut : « Il y a dans les hommes plus de choses à admirer que de choses à mépriser ». Pensez-vous que le roman illustre ce principe ?*

Le sujet invite les élèves à parcourir les différents profils afin de déterminer si l'épidémie de peste fait naître des héros ou si, au contraire, elle peut révéler la part obscure, le monstre, l'animal qui sommeille en chaque homme, cette « peste que chacun porte en soi ».

UNE BANDE-SON POUR UN EXTRAIT DE *MADAME BOVARY*

L'activité s'inscrit dans une séquence sur le réalisme en classe de seconde. Le texte étudié correspond au tête-à-tête entre Emma et Charles dans la cuisine de la ferme des Bertaux (« Il arriva un jour vers trois heures [...] les phrases leur vinrent. »). Le texte est divisé en trois paragraphes :

§ 1 : « Il arriva un jour [...] sueur »

§ 2 : « Selon la mode de la campagne [...] grands chenets »

§ 3 : « Elle se plaignit [...] les phrases leur vinrent ».⁵

Les élèves commencent par repérer les types de discours rapportés présents dans le texte. Ensuite, dans le paragraphe qu'ils vont prendre en charge, ils relèvent les sons et les bruits que l'on entend pendant la scène. À partir des informations recueillies, ils vont élaborer la bande-son de cet extrait en rendant compte des bruits, des silences et des paroles échangées.

5 À noter : le paragraphe 3 est beaucoup plus court mais il exige que les élèves inventent le dialogue entre Charles et Emma à partir des indices que fournit le discours narrativisé. Il faut donc en réserver l'étude aux élèves les plus à l'aise en français.

Une fois les travaux enregistrés, le professeur récupère les fichiers Audacity et les diffuse après avoir relu le paragraphe correspondant. Chaque travail est commenté par la classe qui peut faire des critiques ou poser des questions au groupe qui a réalisé la bande-son. Pour chaque paragraphe du texte, la classe élit le travail le plus pertinent. Dans un dernier temps, on réécoute les trois meilleurs travaux pour obtenir la bande-son définitive.

À l'issue de ce travail, on propose aux élèves deux consignes pour différencier le travail de synthèse :

- *Relevez des éléments qui empêchent cette scène de séduction d'être idéale.*
- *Selon vous, cette entrevue constitue-t-elle un moment de bonheur intime ou un moment de malaise pour les personnages ?*

Chaque élève liste des arguments et des citations en vue de répondre à l'une de ces questions à travers un paragraphe argumenté. La complexité de l'extrait naît en effet de la présence d'indices ambigus : le silence qui règne entre les deux personnages peut être le signe d'un moment de sérénité, d'un bien-être qui se passe de mots. Si la sueur et l'absence de fichu peuvent être associées à une forme d'indécence, à un manque de pudeur, la scène doit paraître extrêmement sensuelle et plaisante pour Charles qui entre ici dans l'intimité d'Emma. Même double lecture pour cette pénombre qui suggère l'enfermement d'Emma dans le milieu paysan, mais qui renforce aussi l'intimité du tête-à-tête. Le dédoublement du questionnaire permet de mettre en évidence le refus de l'idéalisation propre au réalisme (même si Flaubert ne cautionnait pas véritablement cette étiquette), sans nier l'ambiguïté de cet épisode.

UN ROMAN-PHOTO POUR L'INCIPIT DE *BEL-AMI*

Menée avec des élèves de seconde, cette séance ouvre l'analyse d'une œuvre intégrale. Il s'agit de faire comprendre aux élèves les enjeux d'un incipit en leur demandant de créer un roman-photo. En amont de la séance, les élèves ont relu l'incipit et rempli individuellement un tableau sur des notions de narratologie (type de narrateur, type de texte, cadre spatio-temporel...). Une première séance est menée sur une heure, comportant les étapes suivantes : lecture

des consignes, présentation de modèles de roman-photo, relecture de l'extrait de *Bel-Ami*, prise des photos avec maquillage et déguisements. Par groupe, les élèves doivent proposer cinq photos, les uns travaillant sur la démarche de Georges Duroy (façon de se tenir, de marcher, de regarder...), d'autres sur son rapport aux femmes et aux hommes, les derniers sur ses préoccupations et ses pensées. Une fois les photos prises, elles sont transférées sur les ordinateurs du lycée ou envoyées au professeur par courriel. Lors de la séance suivante, les élèves copient-collent les photos sur un document Word en respectant l'ordre du texte. Sous chaque image, ils créent un cadre dans lequel ils notent une phrase ou une expression du texte en lien avec leur photo. Pour le groupe travaillant sur les préoccupations du personnage, des bulles sont placées dans l'image afin de retranscrire les pensées de Georges Duroy.

Dans un dernier temps, chaque élève consulte le travail de ses camarades afin de répondre aux questions suivantes :

- Consultez le défi n° 1 : Dans cet incipit, qu'apprend-on sur la démarche et le regard de Georges Duroy ?
- Consultez le défi n° 2 : Qu'apprend-on sur son rapport aux femmes ? aux autres hommes ?
- Consultez le défi n° 3 : Qu'apprend-on sur les préoccupations de Georges Duroy ?
- Question au choix :
 - Niveau * : Quels thèmes abordés dans cet incipit seront de nouveau évoqués plus tard ?
 - Niveau ** : Trouvez trois éléments « symboliques » qui annoncent la suite du roman (nous avons vu dans l'extrait de *Madame Bovary* que certains éléments annonçaient le destin d'Emma, l'échec de son couple ou ses aspirations secrètes. De la même façon, trouvez des indices dans ces premières pages).

Après l'élaboration commune d'une carte mentale sur Georges Duroy, la séance se clôture sur une synthèse des enjeux d'un incipit. L'exercice aura en effet mis en évidence les fonctions de ce « seuil » de l'œuvre : présenter le personnage et en dresser un portrait physique et moral, introduire le cadre du récit et ses thèmes principaux, annoncer en germe la suite de l'intrigue.

DES « FORMES-SENS PÉDAGOGIQUES » POUR ACCÉDER AUX ENJEUX DU TEXTE

Ce qui peut être fait sur papier doit sans doute continuer à l'être : le numérique doit apporter une réelle plus-value pédagogique, sans quoi on risque de tomber dans l'écueil de la facilité, voire de la démagogie. Comme le soulignent Butlen et Becchetti-Bizot (2012, p. 10), « cette contribution du numérique aux apprentissages n'a lieu que dans la mesure où s'opère la rencontre entre un projet didactique bien construit et les fonctionnalités maîtrisées de l'outil ou du dispositif choisis. »

Le numérique peut être un outil qui confère aux textes une visibilité, une lisibilité, une consistance qu'ils risquent toujours de perdre au contact d'exercices sclérosants de pur repérage. Par un usage raisonné et raisonnable des ressources TICE, le professeur s'efforce de réconcilier les élèves avec la littérature en leur rappelant qu'un texte doit d'abord susciter un imaginaire et prendre vie dans l'esprit du lecteur. Il s'agit de promouvoir le plaisir enfantin de la lecture, ce plaisir de lire des histoires, de s'immerger dans un univers singulier et d'établir un contact plus ou moins important avec des personnages.

En outre, les différentes activités – notamment le travail sur *Madame Bovary* et sur *Bel-Ami* – permettent de s'assurer d'une bonne compréhension littérale, ce qui « n'est pas un luxe », comme le rappelle l'inspecteur général Laudet (2011, p. 6). L'expérience prouve que certains élèves sont capables d'identifier et de commenter des figures de style sans avoir compris le sens global du texte. Avant toute analyse poussée de la « fonction poétique », il convient donc d'explicitier la « fonction référentielle » du langage. La mise en sons et en images, tout en évitant une paraphrase laborieuse, invite à se demander sérieusement de quoi parlent les textes.

Enfin, ces activités numériques transforment la lecture en une véritable activité d'interprétation et de création, inscrivant le jeune lecteur dans la posture du « lisant » (régime de lecture émotionnel) pour mieux le guider vers une posture de « lectant » (dimension intellectuelle), selon la terminologie élaborée par Jouve (1992). Dans les trois expérimentations menées, nous avons fait en sorte que le média soit en adéquation avec les enjeux profonds du texte littéraire. Cette correspondance entre l'activité et le matériau, entre le texte et la méthode d'analyse autorise peut-être à parler de « formes-sens pédagogiques », d'après la notion de « forme-sens » théorisée par Meschonnic dans *Pour la Poétique* (1969). De

même que l'œuvre ne remplit pas une forme préexistante, mais la crée, le texte littéraire invite l'enseignant à concevoir une forme pédagogique adéquate.

LA PESTE, UNE ŒUVRE EN RÉSEAU

Si l'exercice est sans doute transposable pour d'autres romans, le scénario pédagogique s'applique particulièrement bien à l'étude de *La Peste*. D'une part, la linéarité de la chronique permet de créer des messages au fil de la lecture (un roman jouant sur diverses strates temporelles rendra difficile cette rédaction de posts qui s'effectue nécessairement suivant un ordre chronologique). D'autre part, l'exercice permet de sensibiliser les élèves à un choix significatif de Camus : celui de mettre en scène des personnages et des regards variés sur l'épidémie quand Jean Giono privilégiait la figure héroïque d'Angelo dans *Le Hussard sur le toit*, autre roman de l'épidémie écrit à la même époque. L'espace hybride de Facebook – entre sphère privée et lieu de dialogue – permet d'appréhender la pluralité des regards sur la crise collective dépeinte dans *La Peste*.

En outre, le roman pose le problème de la communication et du rapport à l'autre par temps de quarantaine : coupés du monde, les habitants perdent toute capacité à aimer, à s'exprimer, à entretenir un lien avec autrui. Les Oranais de Camus auraient sans doute apprécié les réseaux sociaux...

Pour autant, le roman interroge la possibilité d'une empathie à l'échelle internationale. À quoi bon lire les messages de cet autre qui ne connaît ni la menace de la peste, ni l'urgence, ni l'étouffement dans une ville close ? Quelle valeur donner à ces messages venus de l'étranger ?

À minuit, quelquefois, dans le grand silence de la ville alors désertée, au moment de regagner son lit pour un sommeil trop court, le docteur tournait le bouton de son poste. Et des confins du monde, à travers des milliers de kilomètres, des voix inconnues et fraternelles s'essayaient maladroitement à dire leur solidarité et la disaient, en effet, mais démontraient en même temps la terrible impuissance où se trouve tout homme de partager vraiment une douleur qu'il ne peut pas voir : « Oran ! Oran ! » En vain, l'appel traversait les mers, en vain Rieux se tenait en alerte, bientôt l'éloquence montait et accusait mieux encore la séparation essentielle qui faisait deux étrangers de Grand et de l'orateur. « Oran ! oui, Oran ! ». Mais non, pensait le docteur, aimer ou mourir ensemble, il n'y a pas d'autre ressource. Ils sont trop loin. (Camus, 1947, p. 130)

La possibilité pour les élèves de rédiger ces posts que les Oranais n'écriront jamais interroge les vertus et les limites des réseaux sociaux. Camus suggère ici que la solidarité, bien qu'elle relève de bonnes intentions, reste déclamatoire et maladroite tant il est difficile de se mettre véritablement à la place des victimes. De quoi mettre en perspective les slogans qui ont proliféré ces derniers temps, depuis « Je suis Charlie » jusqu'au plus récent « Je suis Nice ». En ce sens, l'exercice autorise une « lecture actualisante » telle que la définit Citton puisque « la différence entre les deux époques peut apporter un éclairage dépayasant sur le présent » (2007, p. 344).

L'activité permet en outre de réfléchir à l'impact des réseaux sociaux sur la vie intime et sociale des individus : si Internet avait existé, Tarrou aurait-il gardé ses carnets pour lui ou aurait-il tenu un blog ? Rambert, ayant la possibilité de communiquer avec sa fiancée parisienne, se serait-il investi dans la lutte contre la peste oranaise ? L'un s'ouvrant à l'altérité, l'autre se repliant sur son amour, le combat contre la peste en eût été modifié.

MADAME BOVARY, UN « ROMAN BRUYANT »

La deuxième activité consiste à sensibiliser les élèves à ce que Donaldson-Evans (2009) appelle un « roman bruyant » :

Madame Bovary est un roman bruyant. Depuis le rire des écoliers jusqu'au chant de l'aveugle, Flaubert ne cesse de faire appel à l'ouïe. Que ce soit le son des cloches, le ronflement continu du tour de Binet ou le meuglement des vaches (pour ne mentionner que quelques-uns des nombreux bruits évoqués), la musique de la vie quotidienne en province fait partie intégrante de la narration. (Donaldson-Evans, 2009, p. 13)

La scène du verre de liqueur est intéressante à différents niveaux. Tout d'abord parce qu'elle raconte une histoire : celle d'une tentative de séduction maladroite. Ensuite, parce qu'elle est symbolique et donne une idée de ce que sera le couple Bovary. Enfin, parce que le discrédit jeté sur le romantisme et l'amour idéalisé passe ici par des bruits parasites qui ne manqueront pas d'interpeller voire d'amuser les élèves, lorsqu'ils devront créer la bande-son. Mais une première lecture ne permet pas forcément aux élèves de définir précisément la nature de cette relation. C'est pourquoi il faut faire entendre le texte, mettre en exergue ce qui se joue entre les lignes.

La bande-son créée avec Audacity doit alors dévoiler toute la complexité d'un extrait riche en silences et en bruits susceptibles de démystifier la scène d'amour : horloge, mouches qui agonisent dans un verre de cidre, cris des poules au loin. La bande-son doit également faire entendre le rire (gêné ou vulgaire ?) d'Emma et sa tentative pour séduire – avec maladresse et audace – cet homme passif qui deviendra bientôt son époux. Autant d'éléments qui parasitent l'univocité du texte flaubertien pour en faire émerger l'ironie. Fidèle à lui-même, Flaubert conçoit sa scène de séduction en déjouant les clichés romantiques : réalité sonore, visuelle et olfactive de la vie à la ferme, femme peu raffinée, homme peu entreprenant, jeux de regards relativement rares (Emma baisse la tête pour travailler sur son ouvrage).

Une fois ces dysfonctionnements mis en exergue, on sensibilisera les élèves à la valeur symbolique de cette scène qui porte en germe la suite du récit. À bien y réfléchir, les mouches qui se noient dans le cidre, produit du Nord de la France, n'évoquent-elles pas Emma qui étouffe dans le milieu fermé de la province et qui agonisera dans sa relation avec Charles ?

Avec ce travail, il s'agit de faire sonner les mots de Flaubert, lui qui fut un adepte de la mise en voix, passant toutes les phrases à l'épreuve du « gueuloir » pour vérifier la justesse de la prose. L'activité montre combien le numérique permet de pratiquer une pédagogie de la littérature par immersion : pour reprendre les mots de Le Baut dans un article du *Café Pédagogique* (2015), cet exercice « est capable de stimuler tout à la fois l'imaginaire des élèves (qui bovarysent ?) et leur distance réflexive (toute flaubertienne ?), donc de faire résonner en 2015 un roman exigeant ».

BEL-AMI, LE RÉCIT D'UN COMÉDIEN

Avec la dernière activité, nous avons une fois de plus tenté de faire coïncider le support numérique et les enjeux du texte. Le roman-photo est, à nos yeux, une forme de la surenchère, de l'expressivité surjouée. Tout paraît exagéré. Et c'est bien le cas aussi dans l'incipit de *Bel-Ami* où Georges Duroy parade, forçant le passage, affichant trop nettement son statut d'ancien soldat. La chose en devient presque grotesque :

Comme il portait beau par nature et par pose d'ancien sous-officier, il cambra sa taille, frisa sa moustache d'un geste militaire et familial, et jeta sur

les dîneurs attardés un regard rapide et circulaire, un de ces regards de joli garçon, qui s'étendent comme des coups d'épervier. [...] Il marchait ainsi qu'au temps où il portait l'uniforme des hussards, la poitrine bombée, les jambes un peu entrouvertes comme s'il venait de descendre de cheval ; et il avançait brutalement dans la rue pleine de monde, heurtant les épaules, poussant les gens pour ne point se déranger de sa route. (Maupassant, 2008 [1885], p. 7)

Jambes arquées, moustache lissée, torse bombé : Georges Duroy y apparaît bien comme « un mauvais sujet des romans populaires ». Aussi la scène mérite-t-elle d'être rendue visuelle pour que les élèves saisissent ce qu'elle a d'excessif. En quelques photos, on aura cerné le personnage : arrogant, brutal mais aussi charmeur et anxieux. Toute la complexité psychologique et les potentialités d'élévation sont en germe dans cet incipit. À travers la bousculade et le port altier, Georges Duroy marque son territoire et tente d'attirer les regards. Comédien maladroit qui cabotine dans les premières pages, Georges Duroy va s'initier à la comédie sociale, jusqu'à incarner la fourberie de l'arriviste. Avec cette série de photos, on comprend sa détermination, son envie de réussir et l'on perçoit déjà l'anti-héros, la « crapule » (selon les mots de Maupassant lui-même).

Il s'agit aussi de donner toute sa valeur à la première page du roman. De fait, l'incipit est véritablement un seuil de l'œuvre qui exige d'être pensé par l'écrivain. À ce titre, la première phrase est hautement significative : « quand la caissière lui eut rendu la monnaie ». Le roman-photo fait apparaître un geste lourd de sens : d'entrée de jeu, une femme donne de l'argent à Georges. Par la suite, la présence de « trois petites ouvrières », « une maîtresse de musique et deux bourgeoises avec leurs maris » annonce sa conquête de femmes de plus en plus riches et de plus en plus inaccessibles. Le roman-photo doit mettre en évidence les regards féminins, captés ou non par le personnage, mais malicieusement soulignés par le narrateur qui construit peu à peu son personnage de séducteur.

LA LECTURE LITTÉRAIRE COMME « ART DE LA FUGUE »

Lorsque le numérique se met au service de l'enseignement de la littérature, il peut aider à saisir la singularité de l'œuvre. Les personnages prennent vie à travers l'activité, faisant entendre toutes les subtilités du

texte : de la complexité chez Camus, de la cocasserie chez Maupassant, de la raillerie chez Flaubert.

Sollicitant à la fois l'individuel et le collectif, exigeant à la fois l'analyse et la créativité, les lectures menées engagent de nombreuses compétences relevant du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Le programme de 2010 souligne que

la lecture analytique vise la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur ; elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions. (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2010)

Elle relève donc d'un parcours, du dialogue intime avec le texte vers un échange entre les différents lecteurs. Dans les activités numériques proposées, ces échanges s'opèrent en quatre temps qui favorisent des variations autour d'un motif, mais aussi des discordances et des échos entre les voix, à la manière de la fugue.

CONSTRUCTION DE SAVOIRS LITTÉRAIRES ET MISE EN ŒUVRE D'UN SAVOIR-FAIRE

Par-delà l'aspect ludique des activités, il s'agit bien de construire avec les élèves des savoirs littéraires. Ainsi certaines notions sont retravaillées : les discours rapportés (Flaubert), les « effets de réel » (Maupassant), les points de vue (Camus). À chaque fois, il s'agit de plonger l'élève au cœur d'enjeux littéraires marqués : quelles sont les caractéristiques de l'écriture réaliste ? Quelles sont les fonctions d'un incipit ? Comment une fiction romanesque peut-elle favoriser une réflexion sur la nature humaine ?

Les analyses menées en fin de séance montrent que le texte a été bien compris. Suite à la création du roman-photo, les élèves n'ont pas eu de difficultés à faire émerger les caractéristiques du personnage de Georges Duroy, ni les thèmes principaux : l'argent et les femmes. Pour l'analyse de *Madame Bovary*, les élèves ont perçu de nombreux indices qui tendent à parasiter la scène de séduction : choix du lieu peu propice, poussière et saleté, bruits parasites, vulgarité d'Emma (gestes indécents lorsqu'elle lape l'alcool au fond du verre, épaules

dénudées), silences gênants, nature de la conversation (en parlant à Charles de ses étourdissements, Emma le considère comme un médecin plus que comme un homme à séduire), différences de caractère (Emma audacieuse / Charles timide) et de milieu social entre les personnages.

Concernant le travail sur *La Peste*, les élèves ayant assimilé la consigne ont produit des documents de qualité. L'exercice a permis aux élèves de comprendre l'évolution des personnages et de suivre les phases de l'épidémie, des premiers signes à sa disparition. Certains élèves ont toutefois eu du mal à sélectionner les informations pertinentes d'un passage. Quelques posts se sont avérés sans réel intérêt (ex. pour Tarrou : « Je suis en voiture avec Rieux »).

Les exercices proposés sont l'occasion de mettre en œuvre des compétences transversales : repérage d'informations, sélection et hiérarchisation des données, exploitation et réinvestissement dans une production. L'objectif étant d'amorcer la préparation au baccalauréat, le passage par une phase écrite s'impose afin de vérifier que chaque élève est capable de s'appuyer sur des éléments précis pour justifier une idée et de construire un paragraphe argumenté clair et cohérent.

SAVOIR-ÊTRE

Ces trois activités ne peuvent être accomplies qu'à condition que chacun s'investisse. Comme tout travail de groupe, elles requièrent de l'autonomie dans la répartition des tâches et dans la gestion du temps. À un premier niveau, chacun doit s'impliquer dans le projet du groupe en appliquant correctement la consigne et en ayant à cœur de produire un résultat de qualité. La bande-son ne sera intéressante que si chacun connaît son rôle et intervient au bon moment pour que l'enchaînement soit fluide. De même, le roman-photo exige que chacun joue le jeu et peaufine son expression pendant la prise de vue.

À un autre niveau, chaque projet participe à l'élaboration d'un savoir utile pour toute la classe. C'est tout l'enjeu de la coopération, comme le rappelle Baudrit (2007) :

Répartir les tâches entre les différents membres des groupes de telle sorte qu'ils aient à coordonner leurs activités respectives, la production collective résultant de l'association des travaux de chacun. Créer des rapports

de réciprocité assez étroits entre les personnes, voilà ce qui est principalement recherché. D'où le troisième principe : la responsabilisation individuelle. Chacun contribue à l'activité commune, chacun a une part de travail à assumer. Ainsi, une défaillance individuelle a inmanquablement des conséquences au niveau de la réalisation collective. Telles sont les bases principales de l'apprentissage coopératif, qu'il concerne des groupes d'élèves au travail ou des enseignants associés lors de sessions de formation.

Si la page Facebook d'un personnage a été bâclée, c'est toute la classe qui s'en trouve pénalisée dès lors que le document créé devient le support d'une dissertation. La coopération entre groupes doit stimuler les élèves et les responsabiliser.

Plus largement, les défis proposés aux élèves interrogent le savoir-être en tant qu'ils convoquent des formes diverses de langage : langage elliptique sur Facebook, importance des silences chez Flaubert, infra-langage (regards et gestes chez Maupassant). Mais l'enjeu réel réside sans doute dans l'image de soi que les élèves vont renvoyer à travers ces exercices. S'approprier un avatar, c'est aussi se placer dans la peau d'un autre dont on ne partage pas nécessairement les valeurs. S'il est relativement confortable de s'assimiler au docteur Rieux, comment se mettre dans la peau de Cottard, voyou au passé trouble qui envisage le suicide et qui se réjouit de l'épidémie de peste ? Comment faire parler Paneloux, prêtre fanatique qui assimile la peste à un châtement mérité par les Oranais ? L'avatar implique ici un jeu de rôle qui exige des élèves un décentrement, un pas de côté vers l'altérité.

Si la création de la bande-son exige de l'auto-dérision (il en faut pour oser imiter en public le cri de la poule), c'est sans doute le roman-photo qui engage le plus l'image de soi. Nous avons fixé le code suivant : Georges Duroy doit porter une moustache. La répartition aléatoire a alors amené certaines filles à jouer ce rôle et à s'affubler d'une moustache dessinée au crayon. À l'inverse, certains garçons ont joué des rôles féminins en s'apprêtant grossièrement. L'exercice, ludique du point de vue du professeur, appelle chez l'élève un vrai travail sur son image. Accepter de jouer un rôle, de se maquiller et de se travestir ne va pas de soi. Mais l'exercice est aussi un travail sur le respect de soi et des autres : en consultant les travaux des autres, il faut apprendre à ne pas se moquer, à apprécier la qualité d'un travail et à être fier de sa production.

UN VA-ET-VIENT ENTRE PLAISIR ET INTERPRÉTATION

Selon Dufays (1994), la lecture littéraire repose sur un va-et-vient entre la participation (lecture « ordinaire », subjective) et la distanciation (lecture analytique, interprétation savante). Le lecteur doit à la fois s'immerger dans des textes qui lui plaisent et apprendre à les analyser et les interpréter.

Mais il est parfois difficile pour les élèves de dépasser le côté ludique et de ressaisir le sens. Certes, ils mènent déjà un travail d'analyse « sans le savoir » lorsqu'ils écrivent les posts du personnage, qu'ils réalisent le roman-photo ou qu'ils élaborent la bande-son de l'extrait. Mais la prise de recul et le retour à des activités plus traditionnelles (rédaction d'un bilan écrit, d'un paragraphe de commentaire, d'une dissertation) peuvent s'avérer laborieux. Aussi convient-il de penser la transition vers l'explicitation des interprétations savantes.

Dans les activités menées avec nos élèves, ce va-et-vient s'opère en quatre phases que l'on pourrait assimiler à la fugue, suivant la définition qu'en donne Brennet (1926) :

- a) *L'exposition*, « formée par l'entrée successive de toutes les parties, la première posant le sujet, les suivantes le reprenant à distances convenues, sous le nom de réponse ». Dans cette phase, chaque élève appréhende le texte de façon personnelle et formule ses premières impressions.
- b) *Le développement*, « au cours duquel apparaissent de la même manière le ou les contre-sujets, choisis de façon à contraster avec le sujet, tout en se combinant avec lui ». Au sein d'un cercle restreint, chaque lecteur confronte ses hypothèses à celles d'autres lecteurs afin d'en faire émerger une mélodie unique, fruit des discussions et d'une harmonisation. Les propositions multiples fonctionnent soit comme des « réponses » qui reprennent le « sujet » (et confirment les hypothèses initiales de l'élève), soit comme des « contre-sujets » qui viennent brouiller, nuancer, enrichir sa lecture.
- c) *Le ou les divertissement(s)*, « construits sur des fragments thématiques empruntés au sujet ou aux contre-sujets, et qui s'intercalent entre eux pour les séparer et les rattacher tout ensemble ». À ce stade de l'activité, la communauté de lecteurs s'élargit à l'échelle de la classe dans la phase de mise en commun. L'écoute des bandes-son évaluées par les pairs, la découverte des profils des différents

personnages de *La Peste*, la comparaison entre les romans-photos sont autant d'occasions de mettre en débat la lecture du texte. Ce temps de partage, où interviendra un nombre variable d'interlocuteurs, questionne la pertinence d'une lecture, mais souligne aussi la pluralité des angles d'approche d'un même texte littéraire puisque les groupes ont pu travailler sur des fragments ou des aspects variés.

- d) La *strette*, « sorte de péroraison, où sont ramenées, pour conclure, les entrées et les réponses du sujet, mais sans développements et d'une façon aussi rapprochée que possible ». Un nouvel échange s'opère entre le lecteur et le texte dans une ultime relecture. Le travail de groupe ne doit pas occulter la prise en charge personnelle de l'interprétation. Ce retour sur le texte vise alors à reconsidérer une lecture initiale inexacte, à enrichir la compréhension, à nourrir le questionnement. Il arrive également que le travail de groupe frustre certains. D'où la nécessité de ressaisir le sens dans un travail individuel. Ainsi, un élève a proposé par écrit une subtile analyse du curaçao dans l'extrait de *Madame Bovary*, liqueur antillaise dont la présence surprend au pays du cidre. L'élève y voit un signe du besoin d'évasion d'Emma.

Si le numérique peut renouveler en profondeur l'approche des textes, c'est avant tout parce qu'il offre la possibilité de traiter du son, des images et de se créer des avatars. Autant d'outils qui permettent de donner vie aux œuvres littéraires et d'impliquer les élèves dans des démarches créatives. Au prix d'un scénario pédagogique élaboré en fonction des caractéristiques du texte, le ludique peut ouvrir sur des questions stylistiques, génériques et philosophiques.

Afin de favoriser la rencontre entre un texte et des lecteurs, nous avons envisagé la lecture analytique comme un art de la fugue, en tant que composition polyphonique de style contrapuntique dans laquelle toutes les voix ont la même importance et chacune a son autonomie propre. Cet élément mélodique correspondrait à la lecture assurée par chaque élève, mélodie soumise à des variations, reprise par d'autres voix, parfois transposée ou resserrée. Si l'idée ou le thème sont généralement insufflés par le professeur, on peut espérer à long terme que l'élève, ayant redécouvert le goût des textes et ayant pris plaisir à les décrypter, ébauche lui-même la mélodie de sa lecture.

RÉFÉRENCES

- Ahr, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*. Paris : Honoré Champion.
- Baudrit A. (2007). La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif : perspectives internationales. *Savoirs*, 14(2), 75–92.
- Becchetti-Bizot, C. & Butlen, M. (2012). L'enseignement des lettres et le numérique. Présentation. *Le français aujourd'hui*, 178(3), 3–8.
- Brennet, M. (1926). Article « fugue ». *Dictionnaire pratique et historique de la musique*. Paris : Armand Colin. Repéré à <http://dictionnaire.metronimo.com/index.php?a=term&d=1&t=3980>
- Camus, A. (1947). *La Peste*. Paris : Gallimard.
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Éditions Amsterdam.
- Donaldson-Evans, M. (2009). À l'écoute des adaptations de Madame Bovary. *Flaubert*. Repéré à <http://flaubert.revues.org/579>
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège : Mardaga.
- Flaubert, G. (1857). *Madame Bovary*. Paris : Garnier Flammarion.
- Giono, J. (1951). *Le Hussard sur le toit*. Paris : Gallimard.
- Jouve, V. (1992). *L'Effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF.
- Laudet, P. (2011). *L'explication de texte littéraire : un exercice à revivifier*. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative (DGESCO). Repéré à http://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceesGT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_182095.pdf
- Le Baut, J.-M. (2015). Enseigner la littérature par l'oral : faire sonner les mots de Flaubert. *Le café pédagogique*. Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/06/24062015Article635707253534233909.aspx>
- Maupassant, G. (de) (1992 [1885]). *Bel-Ami*. Paris : Le Livre de Poche.
- Meschonnic, H. (1969). *Pour la Poétique*. Paris : Gallimard.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2010). *Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>.
- Vibert, A. (2013). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* Ministère de l'Éducation Nationale (DGESCO-IGEN). Repéré à http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

LE GRAIN DE LA VOIX ET LE CORPUS SONORE À L'ÈRE DE LA MATÉRIALITÉ NUMÉRIQUE

Bernard Schneuwly & Christophe Ronveaux, Université de Genève

LES VOIX DU TEXTE

« Imagine-t-on une médiation scolaire sans voix ? » interrogeait Yerlès (1996). La question portait sur la mise en voix concrète du texte et invitait à (re)considérer l'importance de l'oralité dans le discours sur la lecture littéraire. À l'ère de la matérialisation numérique, ce projet d'outillage didactique au service de la lecture littéraire mérite d'être porté sur le métier à nouveau. Les supports numériques offrent de nouvelles possibilités souples, multimodales, de diffusion, de création, d'appropriation des textes littéraires. Les fables de Jean de La Fontaine en particulier font l'objet de nombreuses mises en voix plus ou moins directement accessibles et téléchargeables sur le web. Si Chartier (1990) a bien montré que la lecture à voix haute n'a pas disparu avec l'avènement de la culture de l'imprimé, l'on peut déjà considérer, vu le nombre de lectures vocales numérisées à disposition pour la fable *Le loup et l'agneau* seulement, que la matérialisation numérique donne à la lecture à voix haute un nouveau grain à moudre.

Didactiquement, ces voix du texte numérisées présente un double intérêt : sur les ressources à disposition dès que l'enseignant veut faire porter le texte par d'autres voix que la sienne ; sur la variété des formes que prennent ces interprétations ou transformations du texte littéraire. Se côtoient interprétations hypercodées de professionnels et performances stéréotypées d'amateurs, diction baroque censée reconstituer tempos et courbes mélodiques de l'esthétique du XVII^e siècle et interprétation du texte original par un comédien en vogue, lecture expressive et chant

lyrique. Toutes ces oralisations d'un texte déjà composé au préalable relèvent d'une « oralité de performance » (Ducrot & Schaeffer, 1995). À partir du problème pratique et spécifique adressé à l'interprète dont le grain de la voix, comme l'empreinte digitale, est unique, se pose la question du recours à une ressource de type prosodique pour symboliser un personnage, une humeur, une situation conflictuelle, et faire sens, au service d'une entité qui relève d'un autre ordre sémiotique, le texte.

À ces mises en voix du texte original s'ajoutent l'oralisation des réécritures plus ou moins (ir)révérencieuses. Répétitions de parties du texte, adaptations en prose, transcodages dans d'autres niveaux de langue, parodies, toutes ces « pratiques dérivées » (Genette, 1982) forment des « objets discursifs secondaires », selon l'expression de Louichon (2012), et participent du processus de patrimonialisation par lequel une œuvre originale fait sens comme « passé pertinent » (Louichon, 2012). La variété des interprétations et la diversité de ces objets *fabriquent* le texte autant qu'elles en assurent la pérennisation.

Mais à considérer le domaine de l'expressivité de la parole, la didactique se heurte à plusieurs problèmes théoriques de fond. Quels liens entretiennent, à partir d'un texte donné, variété des interprétations et système sémiotique ? À partir de quelles ressources organiques, qui lui sont propres, l'interprète mimera le texte ? Faut-il considérer les mouvements laryngo-buccaux, dans lesquels s'incarnent la parole et son expressivité, dans leur variation idiosyncrasique et laisser à la phonostylistique le soin de décrire des singularités irréductibles ? Ou plutôt conduire l'analyse des formes expressives de l'interprétation dans la marge d'une stéréotypisation ? La performance orale d'un texte déjà composé (lecture expressive, interprétation), si elle s'adosse à des ressources organiques non discrétisables comme les signes, se structure sur des formes relativement stables qui les rendent reconnaissables. Certaines mises en voix utilisent le texte et modifient sa lettre, transformant du même coup le texte original en un produit dérivé. À partir de quelles transformations sonores verse-t-on dans ce que Genette (1982) appelait le phénomène de l'hypertextualité ? Du coup, la lecture littéraire ne pourrait-elle pas faire flèche de cette nouvelle matérialité et (re)considérer les savoirs utiles de l'oralité numérisée ?

Nous posons deux questions : (i) de quelles ressources numériques dispose l'enseignant qui veut faire entendre la fable de La Fontaine *Le loup et l'agneau* ? (ii) Comment caractériser cette oralité de performance du texte littéraire à partir de traits suprasegmentaux ?

Nous visons à identifier ces ressources et dresser une typologie des interprétations. La comparaison des lectures vocales pour un même texte et ses variantes hypertextuelles vise à mettre en évidence les phonostyles (Goldman, Auchlin & Simon, 2011) et à décrire les variations et les convergences prosodiques concernant les diverses dimensions du texte (les personnages et leurs humeurs, l'énonciation, notamment).

LE LOUP ET L'AGNEAU SUR LE WEB

Pour estimer l'étendue du corpus d'enregistrements liés à la fable *Le loup et l'agneau*, nous avons tout simplement tapé « Le loup et l'agneau » dans le moteur de recherche de iTunes et dans celui de Youtube (date : mai 2013). Ceci ne donne de loin pas une vision exhaustive de la production sonore et visuelle liée à la fable de La Fontaine. En effet, nous avons à titre exploratoire testé d'autres bases de données et constaté qu'il existait encore de nombreuses autres versions.⁶ Nous allons néanmoins, pour la détermination de l'étendue et l'analyse des ressources disponibles, nous limiter à ces deux bases de données : elles sont les plus connues et les plus accessibles et donnent une image suffisamment représentative de la production abondante d'interprétations du texte de La Fontaine sous forme d'enregistrements disponibles sur le web.

LE CORPUS SUR iTUNES : DES LECTURES PROFESSIONNELLES, MAIS PAS SEULEMENT

La recherche sur iTunes propose 52 enregistrements sous forme de morceaux. Nous les avons classés en 5 catégories (voir liste des interprètes en annexe 1)

- Textes dits par des acteurs (connus) professionnels (24)
- Chansons classiques (8)

6 On regrettera notamment la belle version argotique de Pierre Perret qui n'est pas dans les deux bases de données analysées. Voir http://argot.abaabaa.com/Fable_de_la_Fontaine_en_argot_par_Pierre_PERRET.php?Fable_de_la_Fontaine_en_argot_par_Pierre_Perret=LE_LOUP_ET_L_AGNEAU.

- Chansons populaires (9)
- Chansons et lectures pour enfant (par le décor et le mode de lecture) (8)
- Parodies (3)

Les lectures par des acteurs professionnels dominent nettement avec presque 50% des enregistrements, avec la palme à Louis de Funès, avec neuf rééditions. Souvent, ces enregistrements sont accompagnés de musiques de fond, voire de bruitages.

Le loup et l'agneau a inspiré de nombreux musiciens. En musique dite « classique », la version impressionniste de Clapet a visiblement connu un beau succès. La version de Vladimir Cosma est plutôt un tapis musical derrière une récitation. Jean Chavot, compositeur de musique de film, a composé une version très dense du point de vue harmonique. Les versions musicales populaires sont toutes orientées vers des musiques rythmées : latino, jazz, reggae. C'est ce qui les légitime et les différencie des versions pour enfants proposant souvent une musique très simple qui caractérise aussi les versions lues, très transparentes, y compris la version basque.

Les transformations de textes sont assez grossières pour les Goristes, subtiles pour la version argotique de Deniaud.

Dans l'ensemble, *Le loup et l'agneau* est disponible dans une riche panoplie d'enregistrements de niveau professionnel, accessible au prix modique d'un peu moins un euro.

LE CORPUS SUR YOUTUBE : FOISONNEMENT DE FORMES

Les 2160 occurrences que donne la recherche *Le loup et l'agneau* sur Youtube contiennent de très nombreuses productions qui, de fait, ne se réfèrent pas en fin de compte à la fable de La Fontaine : il s'agit d'un phénomène bien connu dans ce type de recherche. Une analyse approfondie de ces occurrences révèle qu'environ 200 enregistrements font directement référence à la fable de La Fontaine. L'imprécision du nombre provient du fait que certaines productions sont difficiles à classer.

Cinq catégories permettent de décrire qualitativement ce corpus ; nous avons renoncé à une analyse quantitative, trop problématique, vu la difficulté de définir des frontières précises entre catégories, et finalement peu utile pour la présente analyse. Il y a d'une part les enregistrements

qui proposent le texte de La Fontaine tel quel (catégories 1–4) et d’autre part les nombreuses transformations du texte à des fins diverses : divertissement, engagement politique, expression artistique, intention pédagogique, diffusion à travers les cultures par la traduction (5). L’annexe 2 propose des exemples pour chaque catégorie.

LECTURE PROPOSÉE PAR DES INDIVIDUS ADULTES OU ENFANT, VOIRE PAR DES ÉLÈVES⁷

La plus riche, cette catégorie rassemble des enregistrements, qualitativement toujours moyens, qui donnent à voir une lecture d’amateur, avec peu de préparation, sans référence explicite à des modèles professionnels.

LECTURES PROPOSÉES PAR DES PROFESSIONNELS

Ces enregistrements de lecture – parfois sous forme d’audio-livre – sont également nombreux. Parfois le lecteur apparaît à l’écran, parfois non. Il peut y avoir mise en scène professionnelle. L’enregistrement est très souvent également professionnel.

MISES EN MUSIQUE DU TEXTE

Même si les enregistrements de mises en musique du texte sont un peu plus rares, on est frappé par la variété des démarches :

- « classique »
- expérimentale électro-acoustique
- populaire

Souvent le chanteur est visible ; parfois il y a simplement des images.

7 Les chiffres réfèrent à la liste en annexe avec les liens.

DESSIN ANIMÉ

Plutôt rares, ces enregistrements proposent le texte de la fable lu, illustré par un dessin animé.

TRANSFORMATIONS DU TEXTE - HYPERTEXTES

Le loup et l'agneau est l'objet d'innombrables adaptations, transformations, parodies. Nous les avons à leur tour catégorisées pour mettre en évidence la variété des modifications :

- politique
- humoristique
- transformée gestuellement et/ou musicalement et/ou textuellement
- version simplifiée pour enseigner le français
- traductions

Les cinq catégories d'enregistrements sur Youtube mettent en évidence le large éventail d'enregistrements à disposition sur le web.

La catégorie 1 correspond d'une certaine manière à la pratique dominante de la lecture à voix haute en classe par les élèves ou par les enseignants. Certains enregistrements sont d'ailleurs directement issus de telles pratiques. Ne se rapportant que très exceptionnellement de manière explicite à des modèles professionnels, comme le montrent nos observations et analyses des pratiques en classes (Ragno Paquier & Ronveaux, 2018), elles se réfèrent néanmoins à des stéréotypes de lecture à voix haute qui ne se distinguent pas fondamentalement des enregistrements par des professionnels (voir les analyses détaillées plus bas), même si ces derniers (catégories 2) sont évidemment, du point de vue de la qualité et la précision de l'enregistrement, et de la performance, indubitablement supérieurs. La référence commune à des stéréotypes surprend néanmoins.

Les très nombreuses mises en musique constituent un autre mode d'oralisation, une manière d'orienter l'écoute du texte, de la soutenir, de l'accompagner, voire, parfois, de s'en distancier à la manière de la « misuk » brechtienne. La plupart des musiques sont complices du texte (encore Brecht...), notamment les mises en musique populaires qui n'ont rien de surprenant : les Frères Jacques en sont la plus brillante

illustration. La musique « classique » offre des surprises : celle proposée par Albouker déroute parfois ; l'approche électro-acoustique avec le travail sur la voix mérite une attention particulière.

Les transformations multiples réunies dans la catégorie 5 offrent de nombreuses ouvertures, avec notamment certaines interprétations politiques, au sens large du terme, souvent mobilisées dans les lectures en classe de la fable que nous avons observées, y compris l'idée d'une fin différente proposée dans le sketch de lycéens qui voit la justice légale protéger le plus faible...

Un foisonnement d'enregistrements de toute sorte du *Loup et l'agneau* est donc disponible à un clic de distance ; un riche arsenal pouvant enrichir la lecture, déplacer le lecteur, faire voir des dimensions moins visibles, désacraliser le texte tout en montrant sa force extraordinaire. Ils offrent également un matériau inépuisable pour déterminer des dimensions enseignables de l'oralisation de la fable tout en constituant en même temps un ensemble de pratiques de référence auxquelles pourraient se référer l'enseignement de ces dimensions.

ORALISER LE LOUP ET L'AGNEAU

Nous laissons dans la présente contribution la description et l'analyse des « pratiques dérivées » (réécriture, transcodage, etc.) et centrons notre attention seulement sur les mises en voix du texte de La Fontaine.⁸ Comment décrire les oralisations simples ? L'enjeu d'une telle description est d'appréhender l'enseignable de ces interprétations et leur variété, et d'évaluer le coût didactique, autrement dit de fournir des éléments pour ce qui pourrait devenir un modèle didactique d'oralisation de textes poétiques classiques (De Pietro & Schneuwly, 2003).

Posons la performance de l'interprète du *Loup et l'agneau* comme une situation problème à plusieurs niveaux.

Premier niveau de problème : *les personnages*. Cette fable, comme beaucoup d'autres, est structurée sur la rencontre entre deux personnages contrastés : un loup, chargé, entre autres, de la valeur symbolique

8 Tous les enregistrements analysés ont été téléchargés depuis iTunes. On les y trouve facilement en tapant « Le loup et l'agneau » et le nom de l'interprète ou auteur. On peut en écouter le début ; pour les entendre en entier, il faut évidemment payer.

du prédateur brutal, et un agneau, pourvu de la valeur symbolique de l'innocente et douce victime. L'on sait comment, visuellement, l'illustrateur Gustave Doré choisit d'opposer les deux protagonistes : par le noir (le loup) et le blanc (l'agneau), par la position haute pour le loup et basse pour l'agneau, tout en contraignant les personnages, dans un cadre tout en hauteur, à une proximité difficile à soutenir dans un « milieu naturel ». À ces couleurs, à ces places et à ces cadres, sont attachées diverses conventions symboliques : la noirceur du péché originel et la pureté du sacrifice expiatoire, le dominant et le dominé, etc. Comment marquer ce contraste dans l'oralisation du texte ? Sur quels traits prosodiques s'appuyer ?

Observons les solutions réalisées par les interprètes de notre corpus. Outre la morale, la fable comprend un récit dont plusieurs instances se partagent les voix : un narrateur qui orchestre les tours de parole et qualifie les orateurs ; le loup et l'agneau dont les paroles sont mises en scène dans un segment dialogué. La plupart des interprètes choisissent de contraster les diverses voix du récit et de les « mimer ». Nous hésitons à utiliser ici le terme de « mimisme » de Jousse (1975) par lequel l'anthropologue désignait l'activité du diseur conteur qui prêtait sa voix au mouvement du texte sacré. L'activité de performance que nous décrivons s'appuie sur des codes élaborés par des traditions qui ont forgé selon les modes et les cultures des formes stéréotypées et dont l'histoire reste à écrire (Haller, 2001). La représentation d'une voix de personnage est une de ces formes. Certains interprètes peuvent refuser de représenter un personnage et recourir à des formes qui privilégient d'autres effets, plus ou moins abstraits ou reconnaissables. L'acteur populaire de Funès, dans un registre caricatural, fait le choix du changement de fréquence : au loup la fréquence basse, à l'agneau la fréquence haute.

Ce choix contrasté n'est pas un cas unique. La plupart des performances de notre corpus (Olivier Lambert, Gérard Philippe, Jean-Pierre Darras et Collin) procède au même type de marquage : au personnage du prédateur, une voix grave ; au personnage de la victime, une voix aiguë. Ce choix de fréquence se confirme dans les performances des interprètes féminines (Miss Betty et Berthe Bovy), y compris les performances chantées (Chavot). Mais certaines interprétations vont plus loin encore et recourent à d'autres voix, féminines (Patrick Abrial) ou infantiles (Anni et Jean-Marc Versini), pour mimer la voix de l'agneau. La partenaire féminine dans l'interprétation chantée d'Abrial pousse le jeu jusqu'à introduire un souffle détimbré à la finale de certains mots.

Ce jeu sur le souffle confère à la voix de l'agneau une sensualité qui fait de lui une victime plutôt consentante.

Comment entendre la convergence de ces *mimes* prosodiques ? Faut-il y voir l'effet d'une stéréotypisation *genrée* ou *infantile* de l'innocente victime ? Tout se passe comme si la voix de femme ou d'enfant s'imposait pour représenter l'agneau, objet de prédation ou de convoitise, et la voix masculine pour représenter le loup, initiateur de la prédation, porteur du désir de manger. Les traits prosodiques de fréquence apparaissent comme une ressource à laquelle s'adosse l'interprète pour représenter l'antagonisme des personnages. Les voix de ces derniers apparaissent imprégnées soit de masculinité, voire de virilité, pour le loup, soit de féminité ou d'infantilité pour l'agneau, selon les interprétations.

Deuxième niveau de problème : la représentation des *humeurs*. Dans les vers de La Fontaine, les prises de parole du loup et de l'agneau se distinguent par leur longueur et leur réactivité. La première réplique du loup s'étend sur deux vers tandis que la réponse de l'agneau se développe sur huit vers. Plus on avance dans l'échange plus courtes se font les réponses de l'agneau. La dernière réplique du loup qui conclut l'échange et justifie l'« agnelicide » se déploie sur quatre vers. Pour représenter cette alternance et l'asymétrie des premières répliques, les interprètes s'appuient, entre autres, sur la variation du débit et d'intensité. Soit ils combinent débit rapide et intensité forte pour la réplique du loup et contrastent la réplique de l'agneau en combinant débit lent et intensité faible ; soit l'inverse, ils combinent débit lent et intensité moyenne pour le loup qu'ils opposent au débit rapide combiné à l'intensité légèrement plus forte pour l'agneau. À partir de ces diverses combinaisons, l'on peut reconnaître diverses humeurs, comprendre les rapports de force des protagonistes et peut-être même prévoir l'issue de leur rencontre : soit la colère du loup contrastant avec le calme de l'agneau qui tente de justifier sa position, soit le calme du prédateur qui connaît déjà l'issue de la délibération contrastant avec la peur de l'agneau.

Le recours aux traits de débit et d'intensité s'enrichit d'autres traits : les marques accentuelles délimitant les groupes de souffles, l'allongement de certaines syllabes, la durée des pauses. Jean Rochefort, par exemple, choisit de mimer la parole du loup par un débit lent combiné avec un découpage de groupe de souffle plus court mais des pauses plus longues et la parole de l'agneau par un débit rapide combiné avec de grands groupes de souffle, ce qui a pour effet d'accélérer le débit de

l'agneau. Les interprètes semblent recourir à des formes reconnaissables qui donnent corps, de manière plus ou moins stéréotypée, à l'antagonisme des deux personnages, *prévu en partie par le texte*.

Plus précisément, observons comment les interprètes s'emparent des contraintes métriques de l'alexandrin du vers 9 (« Tu seras châtié de ta témérité ») pour mimer l'humeur du loup. Première contrainte, pour obtenir les douze syllabes qui déterminent l'alexandrin, l'interprète doit effectuer une diérèse et faire entendre trois syllabes dans le mot « châ-ti-é », qui en comprend ordinairement deux. Deuxième contrainte, la construction à la césure met en évidence la syntaxe. Le premier hémistiche comprend le pronom sujet (une syllabe), le verbe copule au futur (deux syllabes) et le verbe au participe passé (trois syllabes). La « voix passive » opère une thématization du sujet de l'action punitive (une « topicalisation », dirait le grammairien Wilmet, 1997, p. 458). Le deuxième hémistiche comprend le complément du verbe et s'organise sur une structure métrique en trois temps, deux temps brefs et un long (« de + ta + té-mé-ri-té », 1-1-4). Plusieurs solutions s'offrent aux rhapsodes interprètes. Faut-il marquer une pause accentuelle après le premier hémistiche et amplifier l'effet de la césure ? Sur quels mots poser l'attaque expressive du loup ? Faut-il insister sur la valeur punitive du premier hémistiche, représentée par le verbe, ou sur le groupe nominal (« de ta témérité ») du deuxième hémistiche, qui est présenté comme la cause du crime de lèse-majesté ? Comment oraliser les quatre syllabes du mot « témérité » ? Tous les interprètes de notre corpus choisissent de mettre en évidence le verbe « châtier ». Ils accentuent la première syllabe de « châ-tié » et augmentent l'intensité et/ou la durée de la syllabe, en s'adossant soit au timbre de la voyelle [a] (la voyelle la plus ouverte du système vocalique du français), soit au mode articulaire de la constricive [ʃ] (vibration sourde proche du sifflement), soit aux deux.

Soulignons enfin le rôle du débit dans la mise en contraste du mot. L'effet d'allongement de la syllabe accentuée de « châtié » est amplifié par l'accélération des syllabes du deuxième hémistiche sur le mot « témérité » en particulier.

La performance des interprètes transforme parfois le texte original. Du moins altéré au plus altéré, nous pointons :

- *déplacement de la contrainte métrique* : pour privilégier l'accentuation expressive du mot « témérité », Rochefort délimite un premier groupe de souffle après le déterminant du nom « de ta || témérité », au

moyen d'une pause respiratoire assez longue, ce qui a pour effet de mettre en évidence les quatre syllabes de ce dernier. Gérard Beauchamp procède d'une manière semblable par une pause respiratoire longue au milieu de l'hémistiche « Plus de vingt pas au-dessous || d'elle ».

- *répétition* : dans la version d'Abrial, la morale est répétée par un chœur tout au long du récit, comme un refrain, à la manière d'un message subliminal ou d'une prière. Dans le chœur des femmes *a capella* de Chavot, l'oralisation des deux derniers vers prennent les deux tiers de la performance (35''-1'35''). La répétition des segments du vers retarde le moment de la sentence et la conclusion du récit, la deuxième moitié de l'avant-dernier vers « et puis le mange », en particulier. Associée à une augmentation de l'intensité, la répétition de ce segment tend à dramatiser l'information.
- *ajout* : de Funès ajoute ici une interjection (un « Eh ! » devant le vers qui annonce l'arrivée du loup), là une onomatopée (un « Bè » qui prépare la prise de parole de l'agneau).

On le voit, la lecture expressive se laisse approcher par quelques traits prosodiques (hauteur, intensité, longueur, pause respiratoire). Les effets d'humeur et de contraste pour appréhender un personnage peuvent être identifiés à partir de formes relativement stéréotypées.

DIDACTISER LA MANDUCATION DE LA PAROLE ET COUT DIDACTIQUE

Le matériau sonore à disposition sur la toile est abondant et fécond. Force est de constater cependant qu'il est peu exploité en classe. Dans le corpus d'une recherche sur les pratiques de lecture (GRAFELIT⁹), aucune des trente séquences sur la fable *du Loup et l'agneau* observées

9 La recherche quasi-expérimentale, subventionnée par le FNS (100013_129797/1), porte sur les effets des grandes réformes des années 1970 sur l'enseignement de la lecture et de la littérature. Le corpus comprend 60 séquences d'enseignement sur deux textes contrastés, dont *Le loup et l'agneau* de La Fontaine. Notre présente contribution s'appuie sur les séquences consacrées à La Fontaine exclusivement.

n'utilise un enregistrement sonore ou une réécriture. Sans doute faudrait-il interroger cette absence en terme de cout didactique pour les enseignants, d'autant plus qu'une didactique de l'oral a pu s'enrichir dans les années nonante de propositions didactiques explicites (Yerlès, 1996 ; Dolz, Dufour, Haller & Schneuwly, 1996 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; Charmeux, 2000). La promotion d'une didactique de la performance d'oralité pourrait trouver dans ce matériau numérique disponible sur la toile un deuxième souffle. Notre étude, certes succincte, plaiderait pour une exploitation du jeu sur la matérialité sonore du texte comme préalable à l'activité de commentaire et de lecture. Nous incitons à engager l'enseignement de la lecture dans un travail de sémiotisation de la lettre du texte par l'expression, et non dans l'exercice d'admiration d'un « ton juste ». Trois pistes à explorer :

1. Le recours aux ressources sonores pour comparer les choix interprétatifs et esthétiques d'une époque et élaborer une collection de performances datées qui pourrait soutenir avantageusement une histoire des littératures.
2. La confection d'ingénieries de la performance, structurées sur un dispositif d'écoute et de production d'« objets discursifs secondaires », qui *retardent* la construction d'un sens global et le commentaire.
3. L'identification de phénomènes langagiers à l'échelle du *texte*, qu'il s'agisse de phénomènes prosodiques, dont on a vu la portée sur la cohérence textuelle (à l'échelle des personnages ou de l'intrigue), ou de transformation de la lettre du texte.

ÉPILOGUE : « ET PUIS LE MANGE »

Laissons aux interprètes le dernier mot et écoutons les solutions qu'ils ont choisies pour conclure le récit et résoudre un dernier problème. Quels choix prosodiques poser pour la voix du narrateur dans les derniers vers ? Quelle humeur lui prêter au moment où celui-ci doit informer de l'issue de la joute le locuteur écoutant qui en douterait encore ? En dépit d'un argumentaire qui ne devrait pas lui donner raison, le grand loup gris mangera l'agneau, chacun le sait. La voix du narrateur doit-elle mimer une adhésion à ce qui apparaît comme un produit naturel de la chaîne alimentaire et participer à la manducation du loup en s'appuyant sur le mouvement des organes phonatoires dans la performance ? Faut-il

marquer son désaccord au contraire sur une issue que l'on considère comme injuste, voire scandaleuse ? C'est le choix de l'interprétation de Rochefort qui, marquant une longue pause après le premier hémistiche, renforce l'effet d'outrance du deuxième hémistiche, marqué par une augmentation de l'intensité. C'est encore le cas de Ricci et Lockert qui accompagnent la montée du chant d'une augmentation de l'intensité. Contrairement à Rochefort et à Ricci, la plupart des interprètes de notre corpus choisissent de jouer sur la diminution de l'intensité, comme si le scandale de la disparition du plus faible était inavouable et insupportable à dire (Darras, de Funès, Lambert, Bovy, Philippe, Paul Fargier). Poussant cette logique du déni plus loin encore, Abrial, sur le fond de la morale-refrain, prononce sur le souffle la constrictive sonore [ʒ] de « mange » qui s'amuit dans l'accompagnement musical, jusqu'au silence du narrateur.

RÉFÉRENCES

- Chartier, R. (1990). Loisir et sociabilité : lire à haute voix dans l'Europe moderne. *Littératures classiques*, 12, 127-147.
- Charmeux, E. (2000). *Ap-prendre la parole. L'oral aussi, ça s'apprend*. Paris : Sedrap éducation.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF.
- Dolz, J., Dufour, J., Haller, S. & Schneuwly, B. (1996). La lecture à d'autres : un oral public à partir de l'écrit. *TRANEL*, 25, 51-68.
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Ducrot & Schaeffer (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Seuil.
- Goldman, J.-P., Auchlin, A. & Simon, A. C. (2011). Discrimination de styles de parole par analyse prosodique semi-automatique. In Yoo, H.-Y. & Delais-Roussarie (Éds.), *Actes de la troisième conférence Interface Discours & Prosodie (IDP) 2009 (Paris, 9-11 septembre 2009)* (pp. 207-221), Paris : CNRS.
- Haller, S. (2001). *La lecture à voix haute, courante et (donc) malentendue. Eléments pour un modèle théorique*. Canevas de thèse en sciences de l'éducation. Université de Genève (tapuscrit non publié).

- Jousse, M. (1975). *Anthropologie du geste II. La manducation de la parole*. Paris : Grasset.
- Louichon, B. (2012). Définir la littérature patrimoniale. In I., de Peretti & B., Ferrier (Eds.) *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques* (pp. 37–49). Bruxelles : Peter Lang.
- Ragno Paquier, C. & Ronveaux, C. (2018). Texte en voix : prosodie, discours et enseignement des textes littéraires. In C. Ronveaux & B. Schneuwly, *Lire des textes réputés littéraires : disciplinatio et sédimentation* (pp. 325–336). Bruxelles : Peter Lang.
- Wilmet, M. (1997). *Grammaire critique du français*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Yerlès, P. (1996). La lecture littéraire et le grain de la voix. In J.-L. Dufays, D. Ledur & L. Gemenne (Éds.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3–5 mai 1995)* (pp. 101–108). Bruxelles : de Boeck.

ANNEXE 1 : ENREGISTREMENTS DE « LE LOUP ET L'AGNEAU » SUR ITUNES (MAI 2013)

1. Textes dits par des acteurs (connus) professionnels (24)¹⁰

- Christophe Caysac (voix de femmes)
- Louis de Funès (avec effet musicaux) (9)
- Berthe Bovy
- Christian Borel et Caroline Cler
- Jean Rochefort (avec tapis musical de haut-bois et violon)
- Olivier Lambert (avec Prokofieff en fond)
- Jean-Pierre Darras (avec effets sonores et éléments musicaux) (4)
- Paul Fargier (avec tapis musical genre Prokofieff)
- Gérard Philippe (3)
- Simone Rapin
- Membres de la comédie françaises

¹⁰ Entre parenthèse, nombre d'enregistrements.

2. *Chanson classique* (8)

- Clapet – musique impressionniste genre Debussy (4 : 3 fois soprano ; 1 fois bariton)
- Vladimir Cosma
- Jean Chavot (2 : 1 a capella femmes, 1 guitare et chœur)

3. *Chanson populaire* (9)

- Gérard Beauchamp (musique latino)
- Topalof et Tibéri (genre tsigane) (2)
- Chant jazzy (sans nom du groupe) (Duo vocale + basse + guitare)
- Patrick Abrial (jazz cool, voix profonde et voix femme et chœur polyphonique) (4)
- Les Octaves (musique Reggae)
- Céline Ricci et Daniel Lockert, Bestiaire

4. *Chanson et lecture pour enfant* (8)

- Agatha de Co (2)
- Anni et Jean-Marc Versini (2)
- Chantal Goya
- Miss Betty
- Amandine
- Version en basque (sans nom d'artiste)

5. *Parodies* (3)

Les Goristes (duo d'humoriste québécois)

Deniaud (argot) (2)

ANNEXE 2 : CATÉGORIES ET EXEMPLES
 D'ENREGISTREMENTS RÉFÉRANT À « LES
 LOUP ET L'AGNEAU » SUR YOUTUBE
 (MAI 2013)

1. *Lecture proposée par des individus adultes ou enfant, voire par des élèves*

- Mise en scène par une classe : http://www.youtube.com/watch?v=_FCt4o3k3bw
- Lecture par Clara, 8 ans : <http://www.youtube.com/watch?v=NndDp-HDJEMk>

2. *Lectures proposées par des professionnels*

- Livre audio : <http://www.youtube.com/watch?v=aiR4zeD6j64>
- Lecture par un comédien : Auguste Vertue : <http://www.youtube.com/watch?v=Sfd3vqrflt4>

3. *Mises en musique du texte*

– « classique »

- Mise en musique contemporaine, avec un public cible d'élèves - Aboulker : <http://www.youtube.com/watch?v=N04UaUTtKzs>
- Mise en musique pour orchestre d'enfant : <http://www.youtube.com/watch?v=JKTPPJ5zvs8>
- Mise en musique impressionniste de Caplet : <http://www.youtube.com/watch?v=PU5WIR2bOke>

– électro-acoustique

- Fond de musique électro-acoustique et transformation électronique de la voix <http://www.youtube.com/watch?v=d0FWXsm-bUZo>

– populaire

- Jean-Paul Prat, genre jazz-rock : <http://www.youtube.com/watch?v=1g7IFwXYb7M>
- Frères Jacques avec illustrations diverses : <http://www.youtube.com/watch?v=fSQO9RnY1Jk>
- Version latino - Beauchamp : <http://www.youtube.com/watch?v=Sm4CB36SvLk>

4. *Dessin animé*

- Récitation du texte devant dessin animé <http://www.youtube.com/watch?v=WmZKb5WIR8g>

5. *Transformations du texte de différentes manières*

– politique

- Transformation en « le sioniste et le palestinien » : <http://www.youtube.com/watch?v=mMsFqvAYMG8>
- Réinvention Loup et l'agneau – bande dessinée sans parole avec musique avec un jugement en faveur de l'agneau : <http://www.youtube.com/watch?v=fkJP0fzrsTA>
- Texte projeté, écrit mis en rapport avec des événements actuels (meurtres dans école juive) : <http://www.youtube.com/watch?v=GpVLVmlEPpI>

– humoristique

- Les Goristes - versions persiflage avec accent québécois : <http://www.youtube.com/watch?v=yyGqpNXM-1c>
- Une parodie par Tarantik : <http://www.youtube.com/watch?v=UL-3Z3kXUgc>

- Dessin animé élaboré par des lycéens en langage actuel, avec fin étonnante (de fait aussi politique) : <http://www.youtube.com/watch?v=ddxj3j97ws8>
 - En argot par Jean-Louis Azencott : <http://www.youtube.com/watch?v=lXu509f-rIo>
- gestuellement et/ou musicalement et/ou textuellement transformé
- Expérience vidéo purement visuelle : le spectateur à la place de l'agneau – Moussa Sarr : http://www.youtube.com/watch?v=O_iskmGw4dY
 - Version rap, texte adapté : <http://www.youtube.com/watch?v=RobHMAJda-8>
 - Version purement musicale électro, pop-rock, classique : <http://www.youtube.com/watch?v=QwIy3wt8Tz0>
- version simplifiée pour enseigner le français
- Puppet show avec texte simplifié par enfants anglais apprenant le français : <http://www.youtube.com/watch?v=Wae8MQO8xi8>

6. Traductions

- Version en arabe <http://www.youtube.com/watch?v=ScqR90D-Vowo>

LA GLOSE NUMÉRIQUE AU SERVICE DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

Yves Renaud, HEP-Vaud

« MES SYNAPSES DEMANDENT DES LIENS HYPERTEXTES »

Je suis un humain 2.0 souffrant d'hyperconnexion, un web-addict qu'un flux de particules traverse en continu. Ma concentration s'effiloche. J'ai la mémoire qui flanche. En surcharge d'information, mon univers est fait de moteurs de recherche, d'algorithmes, d'images numériques, de vidéos populaires et de bannières publicitaires. Plus moyen de me plonger dans un livre pendant une heure sans interruption. Mes synapses demandent des liens hypertextes.

Ainsi s'exprimait il y a peu l'écrivain suisse d'expression française Blaise Hofmann (2013) dans les pages du *Journal de Morges*. L'homme de plume, le faiseur de livres, par ailleurs également enseignant de français au lycée – un homme averti, donc, blogueur de surcroît –, se faisait, non sans humour, le porte-parole de la Grande Peur du Moment : la fin de la paix des cerveaux, et partant, de la contemplation comme de la concentration : « Plus moyen de me plonger dans un livre pendant une heure sans interruption. Mes synapses demandent des liens hypertextes. » Or, prenant totalement le contrepied de ces angoisses contemporaines, l'article qu'on va lire propose un dispositif d'enseignement destiné à améliorer les compétences en analyse littéraire d'élèves de l'école postobligatoire, dispositif qui intègre, ou plutôt qui se sert des possibilités qu'offrent les MITIC¹¹, et notamment l'hypertextualité numérique décrite ci-dessus.

11 Médias, images, technologies de l'information et de la communication.

Si ce dispositif a été mis en place pour répondre à une question didactique avant tout – comment faire pour que les élèves pallient leur désarroi quand il s’agit de commenter un texte littéraire –, il a aussi été conçu dans le but de mettre à l’épreuve, ou plutôt de mettre en question la théorie alarmiste qu’il est actuellement de bon ton de relayer et qui dénonce le délitement de nos intelligences par la prolifération des liens hypertexte sur la toile.

C’est donc bien ce dernier point qui a déterminé la question de recherche et le dispositif exposés ici.

CONTEXTE

La séquence a été mise en œuvre dans une classe d’École de Commerce, à Morges (à une quinzaine de kilomètres de Lausanne, et pas loin de la rédaction de l’hebdomadaire cité plus haut), auprès d’une classe de vingt élèves âgés de 16–17 ans, par un enseignant du secondaire 2, M. Sébastien Leignel. Ce dernier ne s’est pas contenté d’exécuter une feuille de route, mais a largement contribué à la création d’un des modules nécessaires à sa réalisation, comme nous le verrons plus bas.

Précisons que ce n’est pas par hasard qu’un dispositif faisant intervenir la technologie numérique ait été imaginé pour des élèves de l’École de Commerce : ces élèves sont dans une structure « professionnalisante », et les cours qu’ils suivent se doivent d’être le plus pratique possible. Ce dispositif n’a pourtant pas été conçu dans le but de « faire de l’informatique » sous prétexte que les politiques scolaires, les programmes d’études et l’époque y incitent, ou que les écrans et la manipulation des souris ont un pouvoir de séduction inégalé, mais parce que le recours aux moyens informatiques semblait être une excellente solution pour surmonter la difficulté que rencontrait à ce moment précis la classe face à l’analyse de texte. Il correspond aux pertinentes recommandations de Dumortier (2013) à propos de l’usage du numérique en classe, un usage issu d’une réflexion « approfondie » sur la question, c’est-à-dire « qui ne [met] pas en avant l’argument de la séduction, par les TICE¹², d’élèves en

12 Technologies de l’information et de la communication pour l’enseignement.

délicatesse avec une école qu'ils estiment coercitive et ringarde, mais qui [envisage] les conséquences de cette séduction [...], sur les possibilités d'éducation, d'émancipation intellectuelle, de progression cognitive et socio-affective, de socialisation par les pratiques de communication » (Dumortier 2013, p. 5). En deçà de ces nobles enjeux néanmoins, les élèves concernés, en voie semi-professionnelle, ont eu l'avantage d'apprendre à maîtriser un logiciel informatique qu'ils allaient pouvoir réutiliser aussi bien dans d'autres cours, pour d'autres disciplines, que dans leur vie professionnelle.

NAISSANCE D'UN DISPOSITIF

Reprenons. Au départ, il y a des élèves qui se retrouvent tout bêtes devant un texte à commenter. Ils ont certes appris quelques techniques d'analyse (ils savent par exemple résumer un passage et en décrire la composition, nommer les personnages en présence, déterminer le moment et le lieu de l'énonciation ; ils savent qu'on attend d'eux quelques mots sur l'instance narrative, et sur le genre ; ils cherchent des champs sémantiques sans grand enthousiasme) : tout ceci reste bien mécanique, bien artificiel... Or ce que le maître leur propose, c'est de prendre en main l'interprétation du texte, de s'y intéresser véritablement en saisissant les enjeux et en isolant pour mieux interroger lexicque et figures, pronoms et temps verbaux.

Cela, les élèves ne le comprennent pas.

Ils étudient alors *La Préférence nationale*, de Fatou Diome (2001), en même temps qu'ils suivent des cours sur les migrants en classe de géographie. Ils auraient de quoi faire. Mais ils peinent à faire des liens. Avec ce qu'ils ont appris en géographie, avec ce qu'ils savent en stylistique, avec leur expérience personnelle, avec d'autres lectures, avec ce qu'ils ont vu dans les journaux, avec la vie de l'auteur, etc. Ils « éprouvent de la difficulté avec les inférences », comme dirait Giasson (2007, p. 65). Leur compréhension du texte n'est donc pas très profonde. Quel dispositif mettre en place pour développer ce pouvoir interprétatif, cette mise en liens qui donne envie d'oser des hypothèses de signification qui ne soient pas que de la paraphrase ?

LES MISES EN GARDE DE NICHOLAS CARR

L'élaboration d'un tel dispositif a curieusement bénéficié des réflexions de l'essayiste américain Carr dénonçant dans *Internet rend-il bête ?* (2010/2011) les dangers de la prolifération des hyperliens sur le web : ceux-ci ne seraient que pure distraction ; leurs irrésistibles stimuli entraveraient la concentration, la mémoire à long terme et la pensée profonde (celle qui manie et crée les concepts), et, à terme, empêcherait la compréhension écrite, voire l'appréhension et la constitution de tout savoir, de toute science. Preuves historiques et neurobiologiques à l'appui, le voilà inquiet devant la transformation physique de nos synapses et de nos façons de penser.

Le livre est tout à fait passionnant, mais ses conclusions laissent perplexes. Trop de liens, trop de clics, vraiment ? Avec pour conséquence une compréhension en lecture appauvrie, distraite par la multiplicité d'échappées belles qui n'offriraient aucun enrichissement ? La logique de cette condamnation se base davantage sur la *quantité* que la *qualité* : elle mesure l'aptitude à lire (le *skill*) en comptant le nombre de pages lues en une heure. On peut néanmoins se demander s'il vaut mieux dévorer des milliers de pages d'*Harry Potter* que de s'arrêter un an sur un aphorisme de Friedrich Nietzsche.¹³ Certes, quand le patron de Google s'intéresse au nombre de clics, il cherche avant tout à récolter des données commerciales, son intérêt est économique, mais cliquer sur un hyperlien ne révèle pas forcément un réflexe de pure consommation, mais aussi, parfois, le désir de *savoir quelque chose de plus* sur ce qu'on lit afin de mieux le comprendre.

13 Carr (2010/2011, pp. 39–41) s'intéresse lui-même au style de Nietzsche, un auteur qui aurait été une victime de la technologie : celui-ci aurait adopté l'aphorisme peu après s'être mis à utiliser la boule à écrire de Rasmus Malling-Hansen pour pallier ses difficultés à écrire, difficultés dues à l'aggravation de ses problèmes de santé. Preuve que la machine change notre rapport au texte en transformant le cerveau lui-même ! Carr s'en alarme, on l'a compris.

LES LEÇONS DE LA DIDACTIQUE

Il faut se souvenir ici de ce que Giasson affirme quant à la compréhension en lecture. Selon elle (et d'autres, qu'elle cite), les inférences sont indispensables à la construction du sens d'un texte : « L'inférence est au cœur de la compréhension en lecture », écrit-elle, dans *La Lecture* (Giasson, 2012, p. 236). Elle est nécessaire pour combler les blancs laissés par les auteurs. Pour bien comprendre le texte, le lecteur doit dépasser la compréhension littérale du texte et doit aller plus loin que ce qui est écrit (Giasson, 2012, p. 243). Pour les présenter, elle reprend notamment le modèle de James Cunningham (Giasson, 2007, p. 60–64). Celui-ci situe la compréhension « inférentielle » entre la compréhension « littérale » d'un texte (les réponses ne sont que dans le texte) et la compréhension « créative » (les réponses ne sont que dans la tête du lecteur), sans faire de coupure nette entre ces catégories. Il y a inférence dès qu'il y a une information supplémentaire : un *lien* est fait avec ce que peut recouper un élément du texte. À côté des inférences logiques, fondées uniquement sur le texte, se trouvent les inférences pragmatiques et les inférences créatives, qui sont des interprétations qui dépendent presque entièrement des connaissances ou des schémas du lecteur (Giasson, 2007, p. 64). Or Giasson déplore le manque d'enseignement de l'inférence, enseignement qu'elle juge indispensable, d'autant plus que les élèves la croient parfois interdite (Giasson, 2012, p. 240).

Le lycée est un des lieux où l'on favorise la capacité d'inférer, jusqu'à des éléments non nécessaires à la compréhension en lecture, exerçant une compréhension plus créative, une compréhension qui dépasse la seule inférence par un prolongement interprétatif plus personnel, parfois même fantasque ; la lecture n'est-elle pas résolument ludique, comme le rappellent Dufays, Gemenne et Ledur (2005, p. 123) ? Les auteurs de *Pour une lecture littéraire* encouragent la voie de l'interprétation (en se référant explicitement à Jacques Derrida et la déconstruction qu'il défend), à côté de celle de l'interprétation classique rationalisante (Dufays, *et al.*, 2005, p. 114).

Dans la mesure où l'on perçoit un point commun entre les hyperliens prolongeant les propos d'un texte et les inférences nécessaires à la compréhension en lecture, on ne peut pas rejeter les hyperliens comme le fait Carr, et en même temps partager les recommandations des didacticiens. « Les interventions concernant les inférences doivent porter sur tous les niveaux du texte, c'est-à-dire sur le mot, la phrase et le texte »,

écrit Giasson (2012, p. 242). Pour ce faire, elle invite l'enseignant à préparer une série de questions : elle aurait tout aussi bien pu l'inciter à *souligner*, façon internet, des éléments à commenter. Car elle ne craint pas, elle, de distraire l'élève et d'annihiler durablement sa capacité à se concentrer...

PREZI À LA RESCOUSSE

Résumons : on se retrouve avec d'un côté des élèves à qui il faut apprendre à faire des références pour mieux commenter un texte littéraire, et avec d'un autre côté l'intuition (pour le moins autorisée) que les liens hypertexte, s'ils ralentissent la lecture, n'en entravent pas forcément la compréhension, mais pourraient même la favoriser.

Et c'est cette hypothèse qu'il s'est agi de vérifier par la mise en œuvre d'un dispositif ayant recours aux MITIC et destiné à améliorer les capacités de compréhension et de commentaire de texte des élèves.

Les élèves sont d'emblée mis au travail, dans la plus pure tradition socioconstructiviste : à partir d'un extrait d'une nouvelle de *La Préférence nationale*, de Diome, aux élèves de créer, par ordinateur, des hyperliens (on en demandera huit), en choisissant les mots ou les expressions à commenter, à illustrer, à gloser. On compte sur le côté ludique et moderne du recours à l'outil informatique pour donner aux élèves l'envie d'explorer la possibilité toute créative de faire des liens même sauvages. On veut « décoincer » les élèves. On propose quelques outils pour faciliter la tâche aux élèves : deux notions, dénotation et connotation, et un support pour la réalisation des hypertextes : l'outil en ligne Prezi¹⁴ recommandé par l'enseignant des moyens informatiques du lycée (dont la fonction

14 Prezi est un outil informatique accessible gratuitement au public scolaire, à l'adresse www.prezi.com, un outil de présentation dynamique s'inspirant de PowerPoint ou de KeyNote, mais privilégiant les effets de zoom. Sa prise en main rapide et instinctive ainsi que ses diverses possibilités en font un très bon support susceptible de mobiliser l'intérêt des élèves sans qu'ils ne soient accaparés par des problèmes techniques.

était aussi d'accompagner les enseignants dans la réalisation de projet MITIC).¹⁵

Le travail par groupes de deux favorisera les discussions et l'entraide, la présentation des résultats permettra d'exercer l'oral (sans que celui-ci ne soit travaillé en tant que tel). Cette dernière partie est capitale : outre qu'elle valorise la qualité du travail de chaque groupe, elle amène les élèves à achever l'apprentissage du commentaire. Comme le rappelle Rouet dans *L'enseignement des lettres numériques* (2012, p. 62), « différents textes mis bout à bout ne constituent pas un discours d'emblée cohérent. » En présentant leurs travaux à la classe, les élèves devront justifier leur choix et seront amenés à construire un discours organisé ; la compréhension se révèle être alors une activité de production, celle d'une représentation unifiée et cohérente à partir de discours qui ne le sont pas *a priori*.

PLAN DE LA SÉQUENCE

L'ensemble de la séquence s'est déroulé en quinze périodes de 45 minutes réparties sur quatre semaines.

Lors des deux premières périodes, les élèves avaient déjà lu et étudié de façon traditionnelle les nouvelles qui composent *La Préférence Nationale*. On présente le projet, avec fiche de consignes et rappel des définitions des notions *dénotation* et *connotation*. Puis s'ensuit une démonstration commentée de deux présentations Prezi. Les élèves devront créer des liens en vue de commentaires oraux prenant appui sur le support de présentation Prezi à partir d'un des trois extraits proposés.¹⁶

Les neuf périodes suivantes sont consacrées à la prise en main du logiciel par les élèves. Il s'agit pour les élèves de réaliser sept exercices (toujours disponibles en ligne, à l'adresse : <http://tinyurl.com/bien-lire-avec-prezi>), exercices conçus par le maître, M. Sébastien Leignel, avec

15 Il s'agit de M. Gabriel Parriaux, alors enseignant au Gymnase de Morges, et actuellement Professeur formateur à la HEP-Vaud. Qu'il soit ici remercié de son aide précieuse.

16 La fiche de consignes ainsi que les trois extraits proposés figurent en annexe.

fiches d'aide correspondant à chaque exercice, puis de passer à la réalisation de leur propre présentation Prezi.¹⁷

La liste des fiches d'aide prévues pour la réalisation des exercices est la suivante : 1) Premiers pas sur Prezi ; 2) Ajouter un élément « texte » ; 3) Ajouter un cadre ; 4) Présenter un Prezi ; 5) Insérer une image ; 6) Insérer une vidéo ; 7) Ajouter un effet d'apparition sur un des éléments. La majorité des élèves n'ont réalisé que les trois premiers exercices avant de se lancer dans la conception de leur propre Prezi, ne se reportant aux exercices et à l'aide en ligne que lorsqu'ils rencontraient une difficulté.

Le travail s'est déroulé en classe grâce aux salles mobiles d'informatique du Gymnase de Morges, mais il pouvait se poursuivre à domicile *via* internet. Certains l'ont d'ailleurs fait. On a même vu un binôme travailler à distance durant toute la séquence, l'un des deux élèves le composant se trouvant immobilisé chez lui par une opération de la hanche...

Le maître n'a donc pas eu à intervenir beaucoup sur le plan technique, mais plutôt à rappeler aux élèves qu'ils ne devaient pas perdre de vue qu'ils étaient en train de s'exercer à l'analyse de texte. Ils devaient donc soigner leurs gloses et les liens qu'ils tissaient avec les éléments retenus du texte. Ils auraient à les justifier par oral. Il s'agissait de bien leur faire comprendre que l'activité et l'évaluation qui en découlerait ne portaient pas tant sur la maîtrise technique de l'outil numérique que sur la qualité de leurs commentaires.

En fin de séquence, deux leçons furent consacrées aux présentations orales des travaux projetés à l'ensemble de la classe. Comme annoncé, les élèves doivent justifier leur choix ; la compréhension se révèle être alors une activité de production, celle d'un discours unifié et cohérent à partir de remarques parfois hétéroclites.¹⁸

17 *Exercices et fiches* sont des termes issus des protocoles d'enseignement des MITIC, et c'est Gabriel Parriaux qui a fourni modèles, marches à suivre et aide technique. Leur réalisation a été assurée par Sébastien Leignel (que je remercie ici vivement de sa collaboration). Désormais existe en ligne, à disposition, un enseignement de la prise en main de Prezi. Un des avantages de l'intégration des MITIC en classe de français : on a créé du matériel numérique durable (relativement : les logiciels évoluent vite et les modes d'emploi sont vite obsolètes) ; les maîtres (pas que les élèves) se sont initiés à cette forme d'enseignement – ce savoir-faire n'est quant à lui pas perdu.

18 On trouvera un exemple de ces Prezi à l'adresse suivante : http://prezi.com/pwvsgiybkjcm/analyse-detexte/?auth_key=2ad3612251c42536ff-

DE LA VÉRIFICATION DES ACQUIS À L'EXAMEN DE L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Pour vérifier les acquis et mesurer l'effet de ces activités sur la compétence en analyse littéraire des élèves sur d'autres textes (dans ce cas *La Beauté sur la terre*, roman de C.-F. Ramuz), on lance les élèves sans préambule dans la recherche de liens à faire à partir de son incipit, et de la très rapide réalisation d'un début de présentation Prezi. Les semaines ont passé : qu'ont-ils retenu ? Les résultats se sont révélés plutôt concluants.

Notons tout d'abord que l'outil informatique est maîtrisé ; les élèves ont affermi leur confiance et leur savoir-faire informatique, trouvant souvent seuls des solutions aux difficultés techniques qui se présentaient à eux ; ils ont, partant, pris conscience de l'efficacité de leur autonomie lors de tâches à accomplir. Tout ceci correspond bien aux objectifs généraux de l'École commerciale dans laquelle ils se trouvent.

Pour ce qui est des notions de dénotation et de connotation, les élèves ne semblent pas près de les oublier, même s'ils ne les ont pas tous encore bien comprises. Il faudra continuer à les travailler. Les premiers résultats montrent que le dispositif mis en place n'a pas été suffisant. Mais leur enseignement n'était pas une fin en soi, il s'agissait plutôt d'un outil qui aide les élèves à commenter un texte.

Et pour ce qui est de l'analyse littéraire, il y a bien quelque chose qui s'est « décoincé ». Mieux que ça : ce travail a fait émerger l'importance de la question de la construction d'un discours cohérent à partir des remarques de détails que cette création d'hyperliens motivait. On peut donc penser, et je resterai à ce stade de la recherche plutôt prudent, que l'idée de s'arrêter sur un mot pour aller voir ailleurs (à l'aide de l'outil informatique) ce qu'il dénote ou connote est bien une procédure propice à la compréhension en lecture et propice à la naissance d'un commentaire explicite et cohérent d'un texte littéraire. La mise à disposition du tout et n'importe quoi d'internet ne conduit pas fatalement à l'engourdissement des synapses, tant redouté par Carr, mais peut aussi être le lieu de la mise en liens d'éléments les plus étrangers, et être source d'inspiration interprétative. L'hyperlien servait ainsi à concrétiser l'image de nos rêves d'inférences omniscientes. On peut se prendre alors à rêver

à la réalisation et à l'extension de son musée personnel, à l'exemple de ce que proposait André Malraux dans son *Musée imaginaire* (1996), dans lequel, grâce à la photographie, on allait y confronter toutes les œuvres, renouvelant un regard esthétique et historique libéré des académismes (comme peuvent l'être celui des élèves sur la toile).

POUR CONCLURE : LA QUESTION DE LA PERTINENCE

La vraie question qui se pose, c'est celle de la pertinence des interprétations et des mises en relation d'éléments divers. Et celle-ci a pu faire défaut dans l'un ou l'autre des Prezi réalisés par les élèves à partir du roman de Ramuz.

Ainsi, lorsqu'une inférence ne nous conduit qu'à un truisme, sa pertinence est mise à mal par son manque d'intérêt. Il est à craindre qu'internet favorise la profusion des stéréotypes... S'il est évident que des moteurs de recherche comme Google, entreprise mercantile, confortent l'internaute dans les poncifs pour mieux exploiter sa propension à la consommation, on ne pourra pourtant pas juger dénués d'intérêt les lieux communs que les élèves ramèneront de leur pêche aux liens. Dufays (2010) n'a-t-il pas montré comment les stéréotypes, traditionnellement décriés, étaient absolument indispensables à la compréhension ?

À l'opposé, comment jugera-t-on les gloses les plus folles, les rapprochements les plus inattendus produits par les élèves ? L'effet régulateur de la phase de mise en commun que prévoit le dispositif peut nous rassurer. Mais la question reste : car il n'est pas si facile de décider dans le contexte postmoderne qui est le nôtre ce qui est pertinent et ce qui ne l'est pas. Notre rapport à la vérité, et à ce qui est juste, a changé. Lorsque Tisseron (2013) oppose la culture des écrans à la culture du livre, il souligne à quel point le livre est associé à une conception verticale du savoir : il y a celui qui écrit, qui sait, et celui qui lit parce qu'il ne sait pas. Avec la culture des écrans, ces derniers ayant une furieuse tendance à remplacer le papier, c'est une conception horizontale du savoir qui s'impose. Le modèle en est Wikipédia : tout le monde contribue à sa rédaction. Toute œuvre réclame sa contribution : on la commente, on lui répond, on dit *J'aime* ou *J'aime pas*, on interpelle, on complète, on tague. Peut-être renoue-t-on avec la pratique médiévale de la glose et du commentaire intercalaire ou encadrant, mais à plus grande échelle, dans des milieux qui n'avaient alors pas accès à la culture si ce n'est au prix

d'efforts considérables. Comme le soutient Maffesoli (2013) : on ne veut plus de la *vérité* qui vient du haut, et qui émane d'un pouvoir radical, on lui préfère la cohésion sociétale avant tout, qui naît de la pratique des blogs, des forums de discussions, des mises en lien, en hyperliens, grâce cette interactivité que le livre ne permettait pas.

Peut-être faut-il voir ici la réalisation du projet d'éducation moderne issu des Lumières, qui souhaitait une société plus égalitaire, plus démocratique.

RÉFÉRENCES

- Carr, N. (2011). *Internet rend-il bête ? Réapprendre à lire et à penser dans un monde fragmenté* (trad. M.-F Desjeux, 2010). Paris : Robert Laffont.
- Diome, F. (2001). *La Préférence nationale*. Paris : Présence africaine.
- Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture : essai sur la réception littéraire*. Bruxelles : Peter Lang.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : de Boeck.
- Dumortier, J.-L. (2013). Editorial, *La Lettre de l'AirDF*, 53, 3–7.
- Giasson, J. (2007). *La Compréhension en lecture*. Bruxelles : de Boeck.
- Giasson, J. (2012). *La Lecture : apprentissage et difficultés*. Bruxelles : de Boeck.
- Hofmann, B. (2013, 31 mai). Au secours on m'a rendu idiot ! *Journal de Morges*, 36.
- Maffesoli, M. (2013). *Imaginaire et postmodernité*. Paris : Manucius.
- Malraux, A. (1996). *Le Musée imaginaire*. Paris : Gallimard.
- Rouet, J.-F. (2012). Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage. In Becchetti-Bizot, C. & Butlen, M. (Éd.). *Le Français aujourd'hui*, 178(3), 55–64.
- Tisseron, S. (2013). *Du livre et des écrans : plaidoyer pour une indispensable complémentarité*. Paris : Manucius.

ANNEXE 1 : FEUILLES DE CONSIGNES

Fatou Diome, *La Préférence Nationale* (2001)**Bien lire, c'est faire des liens**

Du texte glosé à la présentation Prezi

Dénotation et connotation(Source : Roland Biétry, *Des Mots aux Textes*, Lausanne : LEP, 2002, p. 8)

- La **dénotation** recouvre l'ensemble des sens reconnus d'un mot, répertoriés dans les dictionnaires, aussi bien le sens propre que le sens figuré.
- La **connotation** est l'ensemble des sensations, des idées et des images que fait naître un mot dans l'esprit d'une personne : ce sens *connoté* peut n'avoir qu'un très faible lien avec le sens *dénoté*.

La connotation résulte donc d'une compréhension personnelle, subjective (souvent en relation avec une situation vécue très précise).

Exemples

"chien" peut connoter le danger, l'agressivité, ou au contraire l'amitié, ou tout autre chose ;

"voiture" peut connoter la pollution, ou l'accident, ou la famille, ou tout autre chose ;

"livre" peut connoter l'ennui, ou au contraire le plaisir, ou tout autre chose ;

"rouge" peut connoter la séduction féminine, ou la corrida, ou tout autre chose.

Mais la connotation peut être aussi d'origine **culturelle, collective** ; la chose désignée par le mot prend alors la valeur de **symbole**.

Exemples

"chien" > fidélité, ou servilité ;

"voiture" > société de consommation, indépendance ;

"livre" > culture ;

"rouge" > sang, violence, vie, révolution.

Travail à faire sur un extrait de *La Préférence Nationale*

Soulignez 8 mots, ou 8 expressions qui vous paraissent les plus importantes, ou les plus intéressantes dans l'extrait retenu.

Pour chacun d'eux, **faites un commentaire** qui rend compte soit de ce qu'il dénote, soit de ce qu'il connote, respectant la liste suivante (dans l'ordre qui vous convient) :

- dénotation : une définition ou une explication
- dénotation : une illustration (à bien choisir ! Ne vous contentez pas de la 1^{re} image venue)
- connotation : une série de mots auquel l'item retenu vous fait penser ;
- connotation : un texte personnel, un commentaire, une impression (rédigée) ;
- connotation : une image (ou 2, ou 3) auquel l'item retenu renvoie ;
- connotation : un élément théorique éclairant vu au cours de géographie, en rapport avec le thème de la migration ;
- connotation : une vidéo ;
- un commentaire sur le style ou en lien avec le reste du livre ou avec la vie de l'auteur.

Plusieurs commentaires peuvent porter sur le même item (vous n'aurez alors pas 8 mots ou 8 expressions différents) ; vous signalerez pour chaque commentaire quel point de la liste vous avez illustré.

ANNEXE 2 : EXTRAITS DE *LA PRÉFÉRENCE NATIONALE* PROPOSÉS AUX ÉLÈVES

Extrait no 1

Nous commençons à manger. La salade finie, il apporte la tourte fumante, m'en coupe un morceau et en fait autant pour lui. Nous terminons avec le fromage. Le dîner est construit comme une phrase : il y a un sujet, un verbe et un complément. Monsieur le professeur n'a pas oublié le dessert, des figues séchées servent donc de ponctuation. Elles sont certainement bio.

Monsieur le professeur est branché à la mode du tout biologique, comme beaucoup de bourgeois. Il n'est pas nécessaire d'être sociologue pour savoir que les produits bio sont réservés à une élite. Il faut d'abord avoir de quoi se nourrir pour savoir de quoi se priver, avoir ce qu'il faut pour chercher ce qui est mieux. Le monde est ainsi fait : il y a ceux qui cherchent à s'approcher de la vie, et ceux qui font tout pour ne pas en sortir (p. 116).

Extrait no 2

Je ne pus m'empêcher de mettre le CD dans le lecteur. La musique était à la fois douce et dramatique. Chaque note semblait atterrir pour ensuite s'élever lentement avec un bout de ce tourment que les mots, malgré leur force, ont toujours laissé au fond de moi. Assise, le dos au mur, la tête appuyée sur le balai que je tenais planté au sol entre mes jambes, j'écoutais. Le temps discret me berçait, j'écoutais. Soudain une clef tourna, la porte s'ouvrit. Madame entra, il était donc midi et j'étais en retard, elle cria :

— Eh ! En voilà du joli travail ! Comme ça je vous paye pour que vous écoutiez de la musique chez moi ! »

Je me levai surprise et murmurai de vagues excuses. Au fond de moi je me disais : « le bonheur de l'âme ignore les minutes qui s'égrènent. » (p. 118)

Extrait no 3

— Vous auriez dû me dire que...

...que ? repris-je gaiement, qu'avant de laver des écuelles sur le bord de la Propontide, Cunégonde aimait écouter les leçons du professeur Pangloss, ou que la serpillière dessèche le carrelage et non le cerveau ? »

Ses épaules s'affaissèrent, ses traits déformés se figèrent et son visage rouge semblait contenir tout le mauvais vin qu'il avait ingurgité dans sa vie peu raffinée. Il était coloré par la gêne. L'ayant crucifié de mes yeux pendant quelques instants, je lui envoyai mon grand sourire de femme de ménage avant de partir avec mes livres sous le bras. Il me suivit du regard sans bouger. Cette fois, il ne considérait ni ma croupe ni mon décolleté, mais l'étendue de sa bêtise. Dupire venait de comprendre qu'aucune de ses goujateries n'avait échappé à ma cervelle de femme de ménage qu'il supposait peu élastique. (p. 110)

L'ÉCRITURE COLLABORATIVE À L'HEURE DU NUMÉRIQUE : UN NOUVEAU PARADIGME DIDACTIQUE ET COGNITIF ?¹⁹

Valery Rion, Lycée de Porrentruy & Université de Neuchâtel

D'abord considérée comme « silencieuse et solitaire »,
ni communautaire ni collaborative, l'écriture est
maintenant reconnue comme un processus porté par
l'activité groupale, par le travail des partenaires.²⁰

Certains intellectuels de renom, à l'image de Serge Tisseron, prônent la nécessité de travailler de manière collaborative avec les ordinateurs (ou d'autres outils numériques permettant d'écrire). Pour lui, « l'ordinateur est fait pour être relié aux autres, cela n'a pas de sens de faire travailler les élèves individuellement sur leur propre texte ».²¹ Internet a permis le développement d'entreprises participatives et collaboratives de grande envergure dont l'exemple le plus célèbre est évidemment Wikipédia. Cela nous intéresse dans la mesure où l'utilisateur n'est plus considéré comme un consommateur de connaissances mais comme un contributeur potentiel. Cette démocratisation du savoir qui s'opère chaque

19 Les développements de cet article ont été repris dans Rion (2018).

20 Emig, 1979, p. 140–141, trad. Baudrit, 2007, p. 76.

21 Conférence de Serge Tisseron au congrès syndical des enseignants jurassiens, novembre 2014.

jour à large échelle modifie en profondeur notre conception et notre appréhension des connaissances ainsi que notre manière d'écrire. Même si un article de Wikipédia se lit comme un article d'une encyclopédie traditionnelle, son élaboration s'est faite sur des bases collaboratives. Il y a par conséquent plusieurs rédacteurs.

Il convient dès lors d'utiliser Internet pour favoriser chez les élèves le développement des compétences nécessaires à l'écriture collaborative. L'acte d'écrire qui était vu essentiellement comme une affaire individuelle devient une pratique collective. C'est en cela que l'on peut parler de véritable changement de paradigme, tant au niveau didactique qu'au niveau des apprentissages de l'élève. Pour réaliser un travail collaboratif, celui-ci devra mobiliser des compétences différentes d'un travail individuel comme l'écoute de l'autre, la capacité à intégrer différents points de vue dans un discours unique, la recherche du consensus, la solidarité, etc. En bref, des compétences qui feront de lui un véritable citoyen, utilisateur raisonné et critique des nouvelles technologies, conscient de leur fonctionnement et non une victime de leur omniprésence.

De nombreux outils numériques en ligne permettent de faire travailler les élèves de manière synchrone et/ou asynchrone sur un même document (Etherpad, Quip, Google Drive, Framapad, Office 365, etc.) et ainsi de développer des compétences citoyennes. Notre contribution présentera une définition de l'écriture collaborative, ses origines et les bénéfices didactiques qu'elle peut amener et enfin quelques propositions d'activités d'écriture collaborative.

QU'EST-CE QU'UNE RÉDACTION COLLABORATIVE ?

Un texte peut être considéré comme collaboratif lorsque chacun participe potentiellement à toutes les étapes de la rédaction, au nombre de quatre si l'on en croit Baudrit (2007, p. 83) : planifier, rédiger, réviser et corriger. La tâche de l'individu au sein du groupe n'est volontairement pas définie par l'enseignant. Chaque groupe a donc une grande autonomie, y compris autour de son fonctionnement. C'est une des caractéristiques de l'apprentissage collaboratif (voir Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p. 28).

Ce relatif flou dans l'attribution des tâches est également un des aspects qui différencie la collaboration de la coopération. En effet, pour Baudrit (2007, pp. 30–31), il y a une différence entre le modèle collaboratif

américain, où le rôle de chaque membre du groupe est défini à l'avance, et le modèle collaboratif propre à la psychologie sociale européenne où « rien n'est vraiment fixé à l'avance, [...] les groupes s'organisent ensuite progressivement pour mener à bien les objectifs qu'ils se sont fixés » (Baudrit, 2007, p. 31). Henri et Lundgren-Cayrol distinguent ces deux modèles de fonctionnement groupal en parlant de « coopération » lorsqu'il y a partage des tâches et de « collaboration » lorsque la tâche est véritablement partagée (2001, p. 32).

Néanmoins, il est tout à fait possible qu'à certaines étapes du travail, certains groupes se soient organisés sur le modèle coopératif alors qu'un travail collaboratif était souhaité par l'enseignant. Il est très difficile, pour ne pas dire impossible, d'avoir une idée du fonctionnement réel d'un groupe d'élèves ; Baudrit parle d'un « fonctionnement insaisissable des groupes collaboratifs » (Baudrit, 2007, p. 127). L'auteur mentionne également le *co-writing* quand la tâche est « totalement collaborative, parce que les pairs se partagent la responsabilité du texte, et ils coopèrent au niveau de chaque tâche », qui se différencie du *co-publishing* où les élèves peuvent écrire séparément mais ont la possibilité de se consulter ainsi que du *co-responding*, où il n'y a que le travail de révision et de correction qui est commun (cette typologie est empruntée à Baudrit, 2007, p. 82).

Retenons enfin la définition de l'apprentissage collaboratif donnée par Henri et Lundgren-Cayrol :

L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. [...] Le groupe est un catalyseur de l'apprentissage. En se donnant un but, en s'engageant dans la réalisation collective d'une tâche, le groupe, en tant que groupe, apprend et construit des connaissances. Ce faisant, il permet à chaque apprenant de se confronter aux autres et il nourrit les apprentissages de chacun. Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants. (Henri & Lundgren-Cayrol, 20013, pp. 42-43)

L'élément central de cette définition est la notion de « groupe », celui-ci fait son apparition dans le triangle pédagogique traditionnel (Houssaye,

2000) et joue le rôle « de catalyseur de l'apprentissage ». Il contribue à l'apprentissage de l'individu, comme de l'enseignant.

L'ÉCRITURE COLLABORATIVE : UNE NOUVEAUTÉ LIÉE AU NUMÉRIQUE ?

On peut légitimement s'interroger sur le caractère novateur des pratiques scripturales évoquées ci-dessus. D'emblée, si l'on parle d'écriture collaborative, c'est aux salons littéraires que l'on pense. Il semble clair que plusieurs œuvres furent rédigées de manière collective aux XVII^e et XVIII^e siècles dans plusieurs salons parisiens. Il suffit en effet de penser aux romans fleuves de Georges et Madeleine de Scudéry comme *Artamène ou le Grand Cyrus*, plus long roman de la littérature française, ou encore *Clélie*. C'est d'ailleurs ce que rappelle Lilti dans son ouvrage *Le Monde des salons. Sociabilité et mondanité à Paris au XVIII^e siècle* :

L'image canonique des salons du XVIII^e siècle est celle d'une lecture au salon : dans le tableau de Lemonnier, d'Alembert lit chez Mme Geoffrin une tragédie de Voltaire. Le « salon littéraire », dans l'idée commune, est d'abord cela : un lieu où des écrivains lisent leurs œuvres, éventuellement celles des autres, un espace social où règne la littérature. À cette image de la lecture s'en superposent d'autres, celles de l'improvisation poétique, des jeux de salon, et de l'écriture collective. (Lilti, 2005, p. 295)

On peut également songer à l'*Encyclopédie*, dont le sous-titre : *Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers par une société de gens de lettres* donne une bonne idée de la dimension collaborative de l'ouvrage.

Néanmoins, s'agit-il véritablement d'écriture collaborative ? On peut raisonnablement en douter. D'ailleurs, Lilti est assez catégorique sur ce point : « Contrairement à une idée reçue, les salons étaient rarement des lieux de production littéraire collective. Si certaines œuvres sont associées à des cercles, cela n'implique pas qu'elles aient été réellement composées dans le cadre d'un salon » (Lilti, 2005, p. 295). L'auteur prend d'ailleurs l'exemple du texte le *Recueil de ces messieurs*, rédigé dans le cadre du salon de M^{lle} Quinault, où chaque auteur a écrit sa contribution de son côté, même si l'entreprise était commune. Le salon était bien plus propice à la lecture à haute voix qu'à l'écriture, tâche silencieuse qui n'est guère en adéquation avec le divertissement mondain : « Les habitués

d'un salon peuvent publier ensemble un ouvrage ou un recueil, collaborer à l'écriture d'une comédie ou d'un poème, mais le salon comme lieu de sociabilité se prête mal à l'écriture. En revanche, la lecture lui convient parfaitement » (Lilti, 2005, p. 296). En ce qui concerne les productions littéraires des salons, il s'agit donc davantage de rédaction coopérative, de *co-publishing* ou de *co-responding*, plutôt que de véritable écriture collaborative ou *co-writing*.

S'il y a eu des cas de véritables écritures collaboratives dans l'histoire de la littérature, ils sont liés à des situations particulières. On peut notamment penser à l'écriture à quatre mains dont l'exemple le plus célèbre reste les frères Goncourt, aux groupes littéraires de la Belle Époque, à savoir les zutistes, les hydropathes et autres jemenfoutistes qui animaient les cabarets à la veille de la Première Guerre mondiale, aux surréalistes, aux oulipiens dont les jeux littéraires se prêtent si bien à la pratique collective de l'écriture, en somme à tous les cénacles littéraires qui avaient pour but de promouvoir une pratique collective de la littérature. À noter à ce sujet, la publication prochaine de *Vivre près des tilleuls*, roman collaboratif publié par l'AJAR, autrement dit l'association des jeunes auteurs romands.²² Toutes ces pratiques sont marginales et souvent expérimentales. D'ailleurs, la plupart de ces cénacles sont considérés comme des mouvements d'avant-gardes. L'immense majorité des pratiques d'écriture sont individuelles et cela pour la simple et bonne raison qu'avant le numérique, pour écrire un texte à plusieurs, il faut réunir plusieurs contingences matérielles. Il faut pouvoir être proche de son collaborateur et avoir la possibilité de se voir souvent ou au moins d'échanger facilement ses écrits. Ces barrières que la géographie fixait sont tombées avec la généralisation d'Internet. L'envoi de texte devient gratuit et quasiment instantané aux quatre coins du monde. Par ailleurs, avec des programmes de traitement de texte en ligne, la même feuille se démultiplie à l'infini et chaque utilisateur peut voir les mêmes ajouts en temps réels sur un texte, ce que l'écriture sur un support physique tel qu'une feuille de papier ne permet pas. Il y a donc une possibilité de généralisation des pratiques d'écriture collaborative, qui, avant l'avènement d'Internet, restaient limitées à des cas particuliers. En cela, on peut donc évoquer un changement de paradigme dans l'acte d'écrire.

22 Il serait intéressant de voir dans quelle mesure les outils de traitement de texte en ligne ont été utilisés pour l'élaboration de ce texte.

INTÉRÊTS DIDACTIQUES DE LA COLLABORATION DANS LES EXERCICES DE RÉDACTION

Dès lors que nous avons précisé ce qu'est l'apprentissage collaboratif, évoqué son histoire et vu en quoi le tournant numérique marque un changement des pratiques scripturales, nous pouvons nous demander ce qu'il apporte véritablement à l'exercice de l'écriture dans un contexte scolaire. Nous allons pour ce faire reprendre chacun des éléments du triangle pédagogique (Houssaye, 2000) et voir l'intérêt d'une pratique d'écriture collaborative pour chacune des entités (savoir, enseignant, étudiant).

Tout d'abord, si l'on se place sous l'angle du contenu à enseigner, il semble que le dispositif soit particulièrement adapté à l'enseignement d'objets complexes :

Les démarches collaboratives servent mieux que d'autres les apprentissages reliés à des domaines complexes, peu ou mal structurés. Car la collaboration, qui est faite de la mise en commun de visions et de points de vue, permet de fournir des explications diverses d'un même phénomène et ainsi rendre compte de sa complexité. (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p. 19)

L'apprentissage collaboratif dans le cadre d'exercices de rédaction complexes comme une dissertation ou un commentaire littéraire permettrait de faire formuler aux élèves leur représentation de ces types de textes et de la confronter avec celle des autres ainsi qu'avec la méthode qui leur a été présentée en cours. Cet échange devrait permettre au groupe de partager une représentation commune de l'exercice. « L'apprentissage collaboratif [...] se nourrit d'échanges, de mises en commun, de confrontations, de discussions et de 'disputes' opposant des points de vue qui provoquent des remises en question et stimulent de nouveaux apprentissages » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p. 14). Ce climat de controverses est propice également à l'émergence de compétences qui dépassent la simple maîtrise de l'élaboration d'un texte mais concerne également des compétences qui sont celles de l'écoute, de la capacité à s'exprimer et à argumenter.

Améliorer le rapport à l'autre, écouter son point de vue, se décentrer, apprendre à débattre sont autant de compétences difficiles à acquérir pour des adolescents, *a fortiori* en travaillant seuls. La mise en place d'un dispositif collaboratif aidera les élèves à formuler leurs idées et à

comprendre celles des autres avant de rédiger un texte qui représentera en quelque sorte la synthèse de toutes les discussions entre pairs. Ces objectifs généraux sont essentiels dans l'exercice de la pensée, de la réflexion et du débat qui sont sans doute les pierres angulaires d'une formation générale à la citoyenneté, essentielle au fonctionnement de nos sociétés démocratiques.

Dans ce type d'exercices, les relectures, nombreuses, jouent d'ailleurs un rôle essentiel. Elles sont de deux ordres d'après Gaulmyn : « l'appropriation du texte [...] et la distanciation qui objective le texte » (Gaulmyn, Bouchard & Rabatel, 2001, p. 43). C'est par la multiplicité des relectures successives que le texte va progressivement se construire, ou plutôt se co-construire, en témoigne l'échange transcrit entre deux élèves d'une classe de première année de lycée lors d'un exercice de dissertation collaborative, portant sur le sujet suivant : « La sagesse fixe des bornes à tout, même à la connaissance » (citation de Friedrich Nietzsche) :

Élève 1 : Ça vous va ou pas du tout comme conclusion ?

Élève 2 : Attends, je lis ta conclusion.

Élève 1 : Je modifie encore pour que ça soit plus compréhensible.

Élève 2 : D'accord. Tu peux essayer d'expliquer la sagesse et la connaissance dans l'intro ?

On est ici en phase de révision du texte et les élèves utilisent sans doute la fonction commentaire de manière synchrone, vu le jeu de questions-réponses. L'objectif est ici d'améliorer l'introduction au niveau de la compréhension du sujet et la conclusion du point de vue de l'expression. Les aspects sont traités ensemble par les élèves.

Ajoutons que l'exercice de rédaction s'accompagne de l'utilisation de l'outil informatique. La maîtrise d'un logiciel de traitement de texte en ligne est une compétence en informatique qu'ils ont apprise en l'utilisant. Lebrun dans son ouvrage *Théories et méthodes pour enseigner et apprendre : quelle place pour le TICE* (Lebrun, 2007), lie d'ailleurs les nouvelles technologies et la pédagogie active, dont l'un des slogans est « *learning by doing* ». Pour elle, il est nécessaire de réaliser l'importance de l'impact cognitif des TIC sur l'élève qui les manipule.

Du côté de l'étudiant, il y a un intérêt à participer à une expérience collaborative tout d'abord parce qu'il a sans doute davantage la conscience d'être lu. Le nombre de lecteurs des textes produits augmente sensiblement et ne se limite plus au seul enseignant. En effet, les

membres du groupe deviennent des lecteurs qui portent systématiquement un œil critique sur ce qui a été réalisé. Cette conscientisation de l'existence de destinataires – Baudrit parle d'« audience » (2007, p. 77) – contribue à améliorer la qualité du texte rédigé.

En vertu de ce qu'on appelle l'effet-tuteur, les explications que les élèves se donnent les uns aux autres améliorent leurs compétences rédactionnelles :

En général, des bénéfices cognitifs sont retirés par les personnes [...] qui se chargent d'expliquer à d'autres tel ou tel aspect d'un problème ou d'une situation. Phénomène également connu sous le nom d'effet-tuteur (Barnier, 1994 ; Guichard, 2003). En la matière, un résultat semble maintenant établi : « L'explication adressée à d'autres est plus avantageuse que celle destinée à soi-même » (Ploetzner *et al.*, 1999, p. 103 ; trad. pers.). L'[apprentissage collaboratif] offre évidemment de telles opportunités, il permet aux partenaires de s'entraider, d'échanger des informations pour mieux saisir une situation-problème. (Baudrit, 2007, p. 124).

Enfin, l'apprentissage collaboratif « aurait également cette particularité de faciliter le travail créatif, de favoriser de nouveaux modes de pensée » (Baudrit, 2007, p. 22). C'est essentiel dans les rédactions en tous genres : on peut penser notamment à la recherche d'idées dans une dissertation, mais aussi à une démarche qui vise à l'élaboration d'un texte littéraire créatif. Tout cela provient du climat d'émulation créé par les discussions menées au sein du groupe. C'est grâce aux négociations, aux discussions, aux remises en question que les élèves vont progresser dans l'élaboration de leur dissertation.

Ne pas contraindre mais convaincre, voilà le propre de l'interaction collaborative. Cela permet de développer des activités langagières essentielles comme argumenter, nuancer, écouter ou reformuler. À ce sujet, Clark & Brennan (1991) parlent de l'effort collaboratif que les personnes doivent manifester pour trouver un terrain d'entente, une base de travail commune. (Baudrit, 2007, p. 123)

Les élèves doivent donc développer des stratégies argumentatives pour faire comprendre au groupe la valeur de leurs idées. Le travail collaboratif incite à ce type d'échanges.

Du point de vue de l'enseignant, un dispositif collaboratif permet d'intervenir, de poser des questions aux élèves afin de les guider dans la

suite de leur réflexion. De fait, ce processus préparatoire, sans le recours aux traitements de texte en ligne, échappe complètement à l'enseignant lorsque les élèves rédigent un texte sur table. Cela permet d'intervenir de manière efficace dans le processus d'écriture et cela améliore le rendu comme le confirme Baudrit en citant Freedman :

Grâce à une investigation de grande envergure menée dans des établissements scolaires américains, cette collègue (Freedman, 1987) s'est aperçue que les enseignants qui réussissent le mieux auprès de leurs élèves, toujours lors d'activités d'écriture, sont ceux qui interviennent au cours de ces activités et non à la fin. Ils essaient de répondre aux interrogations des élèves, ils les incitent à développer des idées, à argumenter. (Baudrit, 2007, p. 78)

Métral relève qu'il s'agit d'un avantage intéressant dans l'utilisation de ce qu'il appelle le *tutoring* en ligne : « Le *tutoring* en ligne, soit la possibilité de commenter en ligne les productions des élèves favorise un feedback rapide, ce qui est généralement apprécié » (Métral, 2013). De plus, les interventions formulées par les pairs au sein du groupe peuvent également permettre l'amélioration du travail.

Il faut veiller à laisser la réflexion des élèves se développer et non pas à brider ou à formater leur discours²³, ce qui aboutirait au résultat inverse de ce qui est souhaité :

La démarche d'appropriation est dynamique, encadrée par le formateur qui anime, aide et guide les apprenants. Il adapte ses interventions selon le degré d'autonomie du groupe et son objectif ultime est de remettre le plus possible aux apprenants le contrôle de leur apprentissage. (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p. 18)

Il ne s'agit pas de donner des réponses aux élèves mais à les pousser à s'interroger davantage et aussi à les pousser à porter un regard réflexif sur leur propre écrit, perspective critique nécessaire à une relecture efficace. À nouveau, il va de soi que dans un genre textuel très contraint,

23 Je ne parle évidemment ici que de genres de textes qui sont pratiqués au lycée et qui laisse une marge de manœuvre à l'élève, qui font intervenir un processus de réflexion, voire de création. Il n'est pas question ici d'évoquer des genres d'écrits plus contraints socialement comme une lettre de correspondance administrative par exemple.

comme une lettre, les interventions de l'enseignant peuvent être plus normatives. En effet, il s'agit de faire respecter les règles strictes d'un genre textuel particulier. Par contre, dans un exercice qui laisse la place à l'imagination, à la réflexion, à la discussion ou à la création, les interventions de l'enseignant se doivent de ne pas enserrer les élèves dans des carcans, des schémas de pensée figés.

ACTIVITÉS D'ÉCRITURES COLLABORATIVES²⁴

Évidemment, n'importe quelle activité d'écriture se prête à l'utilisation des logiciels de traitement de texte en ligne. On peut imaginer des dispositifs d'écriture à distance et laisser les groupes s'organiser pour choisir les moments où ils rédigent.²⁵ On peut également tenter l'aventure d'un travail collaboratif en salle d'informatique. Il faut cependant se rendre compte que l'avantage du dispositif à distance permet à l'enseignant de gérer le retour qu'il va donner à chacun des groupes. Il peut en effet prendre son temps pour lire et commenter. Lors d'une leçon en salle d'informatique, le temps est compté et le suivi des groupes ne sera sans doute pas aussi bien assuré que dans un dispositif à distance. Cela dit, des exercices de recherches d'informations et de synthèse, en salle d'informatique, peuvent être très utiles pour poser un regard critique sur les sources d'informations, notamment celles qui se trouvent sur Internet, à nouveau dans l'idée de poser un regard critique sur l'outil « Internet ».

Nous avons pour l'heure expérimenté le commentaire littéraire et la dissertation avec des dispositifs d'écriture collaborative dans des classes. Nous envisageons de nous essayer à des pratiques d'écriture plus créatives prochainement. Ces dispositifs ont un autre avantage, c'est de servir de matériel d'analyse au chercheur qui s'intéresse aux différentes étapes (brouillons) et aux interactions qui président à la réalisation d'un texte à plusieurs. Les élèves laissent d'ailleurs des traces de ces interactions dans les commentaires. Ces traces permettent aux chercheurs en didactique de s'intéresser au processus rédactionnel chez

24 Pour plus de détails quant à ces dispositifs voir en bibliographie nos publications (Rion 2014a, 2014b, 2015, 2016a, 2016b).

25 C'est d'ailleurs le cas de tous les dispositifs présentés dans les publications indiquées plus haut.

les élèves, à son fonctionnement et aux éléments qui permettent d'améliorer l'habileté à écrire. Il s'agit donc d'une forme d'analyse génétique des textes d'élèves. Comme le relève de Biasi :

L'approche [génétique] ne se situe pas sur le même plan que les méthodologies critiques. Son but est moins d'interpréter des œuvres, que de comprendre des processus, moyennant une *epochè* herméneutique. Sa singularité est d'importer sur la scène critique des masses de documents inachevés : les indices d'une genèse qu'il s'agit de reconstituer. C'est grâce à l'informatique que la génétique a pris naissance et qu'elle a pu se développer, mais le numérique s'est imposé comme médium unique de la création contemporaine. Est-ce la fin de la génétique ? Non, au contraire. Avec l'ère électronique la génétique se trouve placée devant le défi de devenir une discipline transversale : une science des processus, partenaire privilégié pour les sciences de la cognition. (de Biasi, 2010, p. 175)

Il faut en effet, non seulement s'intéresser aux brouillons des élèves mais également aux brouillons numériques des élèves qui ont beaucoup à nous dire sur le processus rédactionnel.

UN EXEMPLE DE DISPOSITIF D'ÉCRITURE COLLABORATIVE À DISTANCE : LA DISSERTATION

Pour cette dissertation générale sous forme d'apprentissage collaboratif (Baudrit, 2007) à distance (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001), l'idée est de mettre à disposition sur Google Drive (anciennement Google documents)²⁶ un sujet de dissertation par groupe de quatre ou cinq élèves, ceux-ci ayant pour consigne de rédiger une dissertation en quatre étapes.²⁷

26 Google Drive a été choisi car son interface est extrêmement facile à utiliser. Cela dit, on peut très bien utiliser le même dispositif avec n'importe quel logiciel de traitement de texte en ligne. Framapad, Etherpad ou encore Office 365 par exemple sont des alternatives possibles à Google Drive.

27 Ce découpage s'inspire de la méthode développée par Dupuis et Grossen (1998).

- 1) Analyse de l'énoncé
- 2) Recherche des idées
- 3) Organisation des idées (élaboration du plan)
- 4) Rédaction du travail de dissertation

Les consignes distribuées aux élèves en début de semestre (début février) figurent en annexe (annexe 1). Les élèves doivent se rendre sur le site internet personnel de l'enseignant (www.valeryrion.ch) qui est habituellement utilisé pour mettre à disposition des documents divers relatifs aux cours. Là, ils trouvent les liens qui les redirigent sur le programme Google Drive où un sujet de dissertation a été attribué à chacun des groupes qui ont été préalablement formés. Seules les personnes qui disposent du lien sont autorisées à éditer le document. Il faut toutefois régler cela dans les paramètres de partage du programme de Google Drive lorsque l'on crée le document. Comme le site www.valeryrion.ch est protégé par un nom d'utilisateur et un mot de passe, les élèves sont les seuls à pouvoir accéder aux pages sécurisées. En cliquant sur le lien, ils accèdent donc à la page du traitement de texte encore vierge avec pour seules indications la composition du groupe et le sujet de la dissertation. Le délai de reddition est différent pour la partie préparatoire (parties 1 à 3 de la méthode de Dupuis et Grossen, 1998) de celui fixé pour le travail final, cela afin de laisser du temps à l'enseignant pour intervenir en formulant des commentaires sur la première partie du travail, le cas échéant pour réorienter la réflexion des élèves ou encore les encourager à poursuivre leurs réflexions.

L'enseignant peut en effet à tout moment intervenir en indiquant ses remarques ou ses questions directement sur le texte. Les étudiants ont accès au fichier et aux modifications en temps réel. Ce procédé leur permet de travailler sur un sujet par groupes et à distance sur le même fichier informatique, innovation considérable dans le travail collaboratif permise par les traitements de texte en ligne. L'élaboration commune d'un tel travail permet deux feedbacks plus récurrents et plus précis que dans un travail individuel en classe : celui des pairs et celui de l'enseignant.

CONCLUSION

Il est certain que l'apprentissage collaboratif est utile dans le développement des compétences liées à l'écriture, notamment la prise de

conscience chez le scripteur qu'un texte est toujours composé de plusieurs versions que l'on modifie et que l'on corrige au fil des relectures successives. De surcroît, l'élève prend conscience que toute production textuelle est adressée à des lecteurs potentiels, en premier lieu, les membres du groupe dont il fait partie. Les dispositifs d'écriture collaborative favorisent l'intégration à l'enseignement de compétences comme la maîtrise de l'outil informatique, la connaissance de la manière dont les textes sont produits sur des plates-formes comme Wikipédia, ce qui rend les élèves plus au fait du fonctionnement d'un outil dont l'utilisation passive, sans l'interrogation critique idoine que celle-ci devrait susciter chez eux, est trop souvent déplorée par les enseignants. Ceux-ci se doivent de rendre leurs élèves attentifs à ces pratiques d'écriture en les leur faisant expérimenter, sans quoi un regard critique face à un tel outil ne se développera pas.

L'intégration des MITIC dans des dispositifs didactiques revêt ici un enjeu social plus large puisqu'il s'agit de former des citoyens ouverts au monde qui les entoure et conscients de son fonctionnement. Le rôle de l'enseignant est donc de s'appropriier ces outils pour les présenter de manière critique aux élèves en développant des activités d'écriture individuelle traditionnelles complétées par des activités d'écriture collaborative. Le caractère normatif des interventions de l'enseignant variera en fonction des genres textuels pratiqués de manière collaborative. Plus le genre textuel est soumis à des codes, plus les interventions seront directives. L'objectif est en définitive l'amélioration des compétences rédactionnelles chez les scripteurs et force est de constater que l'écriture collaborative ne peut qu'être un complément bienvenu aux pratiques traditionnelles.

RÉFÉRENCES

- Barnier G. (1994). *L'effet-tuteur dans une tâche spatiale chez des enfants d'âge scolaire*. Thèse de doctorat mention lettres et sciences humaines. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*. Bruxelles : de Boeck.
- de Biasi, P.-M. (2010). Pour une génétique généralisée : l'approche des processus à l'âge numérique. *Genesis*, 30, 163–175.

- Clarke H. & Brennan S. (1991). Grounding in communication. In B. Resnick, J. M. Levine, S. D. Teasley (éd.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (p. 127-149). Washington : American Psychological Association.
- Dupuis, S. & Grossen, D. avec la collaboration de Rychner, M., (1998) *Apprentissage de la dissertation (4 volumes)*. Genève : Département de l'instruction publique de la République et Canton de Genève.
- Emig J. (1979). Non-magical thinking : Presenting writing developmentally in schools. In C. Frederiksen & J. Dominic (Éds.), *Writing : The nature, development and teaching of written communication* (vol. 2, pp. 21-30). Hillsdale NJ : Erlbaum.
- Freedman, A. (1987). Development in story writing. *Applied Psycholinguistics*, 8, 153-169.
- Gaulmyn, M.-M. de & Bouchard R. & Rabatel A. (2001). *Le Processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*. Paris : L'Harmattan.
- Guichard D. (2003) *Approche de l'effet-tuteur dans des tâches de lecture et de résolution de problèmes*. Thèse pour le doctorat de l'université Bordeaux 2. Bordeaux: Université Victor-Segalen.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaborative à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Houssaye J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : de Boeck.
- Lilti, A. (2005). *Le Monde des salons. Sociabilité et mondanité à Paris au XVIII^e siècle*. Paris : Fayard.
- Métral, S. (2013). Utilisation pédagogique des MITIC en classe, au quotidien. In J.-C. Domenjoz & M.-T. Rey (Éds.), *Usages des médias, de l'image et des TIC au Secondaire II. Comment tenir compte des acquis du Plan d'étude romand et du Lehrplan 21 ? Colloque du mercredi 18 septembre 2013, Martigny* (pp. 14-15). https://issuu.com/edujcd/docs/actes_colloque_medias_18sept2013
- Ploetzner R. *et al.* (1999). Learning to Relate Qualitative and Quantitative Problem Representations in a Model-Based Setting for Collaborative Problem Solving. *Journal of Learning Sciences*. 8, 177-214.
- Rion, V. (2014a) Les TICE et l'apprentissage collaboratif : élaborer un commentaire littéraire avec Google Drive. *forumlecture.ch*, 2.
- Rion, V. (2014b). Élaboration collaborative de commentaires littéraires avec une suite bureautique en ligne Témoignage d'expérience. *Adjectif.net*. Repéré à www.adjectif.net/spip/spip.php?article328.

- Rion, V. (2015). Pratique du commentaire littéraire collaboratif au lycée avec une suite bureautique en ligne. *Enjeux pédagogiques*, 25. Repéré à <http://www.hep-bejune.ch/boutique/enjeux-pedagogiques/pdf/enjeux-pedagogiques-25>.
- Rion, V. (2016a). Le commentaire littéraire avec Google Drive (anciennement Google documents) : les TICE au service de l'apprentissage collaboratif. In M. Depeursinge, S. Florey & N. Cordonnier (Éds.), *Actes du 12^e colloque de l'AIRDF : l'enseignement du français à l'ère informatique*. Repéré à www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-fr/actes-colloque-airdf-2016-hep-vaud.pdf.
- Rion, V. (2016b). Penser, dissenter, rédiger à plusieurs grâce aux TICE. *Enjeux pédagogiques*, 26, 46–48. Repéré à <http://www.hep-bejune.ch/boutique/enjeux-pedagogiques/pdf/enjeux-pedagogiques-26>.
- Rion, V. (2018), L'écriture collaborative à l'heure du numérique : une nouvelle pratique d'écriture ? In C. Eid, A. Englebert & G. Geron (Éds.), *Français langue ardente. Actes du XIV^e congrès mondial de la FIPF* (vol. IV. Le français à l'ère du numérique, pp. 227–238). Liège : Fédération Internationale des Professeurs de français.

ANNEXE 1 : CONSIGNES DU TRAVAIL

Travail de groupe : dissertation

Pendant ce semestre, vous serez amenés à travailler autour de sujets de dissertation par groupes de trois ou quatre personnes sur le logiciel de traitement de texte Google Drive (semblable à Microsoft Word à la différence que toutes les personnes qui disposent du lien URL peuvent modifier le document, chacun peut ainsi voir les modifications en temps réel).

Il s'agira de présenter un travail en quatre étapes :

1) Analyse de l'énoncé

C'est-à-dire donner le thème général dans lequel se situe le sujet ; repérer, définir et expliquer les mots-clés de l'énoncé ; reformuler le propos de l'énoncé, déterminer le contre-énoncé (lorsque c'est possible) et mettre en lumière la problématique qui se trouve au cœur du sujet (= question qui permet de mettre en opposition énoncé et contre-énoncé et à laquelle les arguments doivent répondre).

2) Recherche des idées

Il s'agit ici de chercher des idées d'arguments, de contre-arguments ainsi que d'exemples pertinents pour illustrer lesdits arguments. (Brainstorming)

N'hésitez pas à aller chercher des exemples dans vos lectures (récentes ou plus anciennes).

3) Organisation des idées (élaboration du plan)

Rédigez un plan détaillé de votre réflexion, organisez et sélectionnez les idées évoquées dans la partie 2.

4) Rédaction du travail de dissertation

Écrivez la dissertation. C'est l'aboutissement du travail préparatoire (points 1 à 3). Rédigez une introduction, un développement et une conclusion selon les indications qui figurent dans votre cours de dissertation.

- Marquez *clairement* la séparation entre les quatre parties du travail.
- Pour toutes les parties, rédigez des phrases complètes et faites attention à l'orthographe !
- C'est un travail de *groupe*. Répartissez le travail de manière *équitable* et *confrontez* vos idées.
- Le travail final (point 4) devra comprendre environ 1200 mots (police times new roman, taille 12).
- Vous trouverez les liens pour accéder aux documents sur lesquels figurent les sujets et la composition des groupes sur www.valeryrion.ch.
- Faites un *alinéa* en début de *chaque* paragraphe.

PRATIQUES ARGUMENTATIVES DANS LES FORUMS ADOLESCENTS

Caroline Scheepers, Pôle académique de Bruxelles

Plusieurs travaux (entre autres, Penloup, 1999 ; Penloup & Reuter, 2001) ont depuis longtemps montré la nécessité pour les enseignants et les chercheurs de prendre en compte les pratiques scripturales extrascolaires des élèves, des collégiens en l'occurrence. Le constat alors posé était sans appel : beaucoup de jeunes écrivent en dehors de l'école, souvent, des types de textes diversifiés. À la description succédaient des propositions didactiques susceptibles de tisser des liens entre les écrits inscrits dans la sphère scolaire et les autres. Mais l'enquête menée à l'époque par Penloup et Liénard (2011) ne donnait pas vraiment à voir des pratiques scripturales numériques, lesquelles étaient alors encore largement balbutiantes. Or Donnat (2008) insiste sur le phénomène « d'enrichissement du parc informatique domestique » qui se serait produit entre deux enquêtes qu'il a menées en 1997, puis en 2008, à propos des pratiques culturelles des Français.

Il semble évident que, depuis 1999, les pratiques numériques ont connu un essor sans précédent chez les adolescents : il n'est qu'à voir le vif engouement que rencontrent des réseaux sociaux (Facebook, Twitter...), des blogs (Skyrock...), des messageries instantanées (MSN...), des sites spécialisés (Jeux-Videos.com)... Comme l'affirme Fluckiger (2008), l'école est en butte aux pratiques personnelles des apprenants, lesquels mobilisent les TIC au service d'un processus de construction identitaire et d'individualisation de leurs pratiques culturelles et communicatives. Le chercheur insiste : la culture numérique des élèves, et le langage afférent, s'élaborent en dehors de l'école (Fluckiger, 2008). Partant, sans doute

faut-il supposer une cloison relativement étanche entre les pratiques scripturales numériques personnelles des élèves et leurs pratiques scolaires, alors que le lien étroit entre le langage et la scolarisation a fait l'objet de très nombreuses études (Bautier, 2001).

Une question se pose : l'école et la recherche ont-elles à se préoccuper des usages de l'écrit mobilisés en dehors du cadre scolaire ? Clairement, je réponds par l'affirmative. En effet, l'école a entre autres pour mission de former des sujets citoyens, capables de recourir adéquatement au langage, dans des univers informatiques ou non. L'école doit donc se préoccuper des transferts que les élèves effectuent entre les usages littéraires de la langue qu'elle est supposée promouvoir et les usages extrascolaires. En outre, on peut poser l'hypothèse selon laquelle l'écriture numérique non scolaire des adolescents pourrait influencer de manière non quantifiable et indirecte sur leur écriture scolaire (et *versus*), sur le plan énonciatif, sur le plan formel (lexique, morphosyntaxe, orthographe, éléments para/péri/non verbaux...) ou sur le plan des savoirs mobilisés, des représentations du savoir et de l'écrit, du rapport à l'écriture (Barré-de Miniac, 2000), du rapport aux tâches scolaires supposées développer les compétences scripturales...

Plus précisément, la problématique qui sous-tend la présente contribution peut se décliner en deux questions de recherche. Primo, quelles sont les pratiques argumentatives des adolescents lorsqu'ils utilisent des outils numériques en dehors du cadre scolaire et plus particulièrement lorsqu'ils écrivent sur des forums électroniques ? Par forum électronique, il faut entendre un espace public de discussion où les annotations sont archivées, ce qui donne lieu à une communication asynchrone. Secundo, quelle didactisation proposer au départ de ce bilan ?

La question de l'argumentation me paraît centrale dès lors qu'il s'agit d'examiner les écrits numériques repérables dans les forums, qu'ils soient le fait d'adultes ou non. Il n'est qu'à voir les commentaires divers et variés postés par les internautes en réaction à des sujets polémiques (le mariage pour tous...). La lecture des opinions émises pose des questions en termes d'éthique du débat, de formulation d'une thèse, de l'étayage d'un avis, de l'interactivité et de la virtualité des échanges... Dès lors, je me propose d'étudier les modalités d'utilisation de l'argumentation dans ce cadre : que nous donnent-elles à voir ? Des tendances fortes se dessinent-elles ? Quels liens établir avec les travaux des chercheurs qui ont pris en compte des discours argumentatifs plus

traditionnels (Amossy, 2009 ; Plantin, 1995, 1996 ; Scheepers, 2013 ; Schneuwly & Dolz, 2006) ? Comment se construit l'*ethos* des adolescents ? Quelle image de l'auditoire se donne à voir dans leurs énoncés ? Modalisent-ils leur discours et, si oui, comment ? Comment sont formulées leurs thèses ? Les étayent-ils et, dans l'affirmative, comment, au moyen de quels types d'arguments ?

UN CADRE THÉORIQUE PLURIEL

La problématique ainsi posée nécessite que soient articulés des référents conceptuels hétérogènes. Il s'agit tout d'abord de prendre la mesure des travaux initiés par Penloup (1999) à propos des pratiques scripturales extrascolaires des collégiens, alors largement sous-estimés et méconnus, tant par les chercheurs que par les praticiens. Plus récemment, Penloup et Liénard (2009) plaident pour une « veille des pratiques scripturales extrascolaires ». Ma contribution s'affilie à cette recommandation. Les écrits des lycéens ont fait l'objet d'une toute récente thèse conduite par Clément-Schneider (2013) : la chercheuse montre que les lycéens écrivent beaucoup, tant sur des supports numériques que sur des supports papier. L'écriture est plurielle, massive, elle remplit des fonctions diverses. Donnat (2009), spécialiste des pratiques culturelles des Français, parle de « troisième âge médiatique en devenir ». Il y a quatre ans, il écrivait que plus d'un tiers des Français utilise Internet tous les jours à des fins personnelles. Et alors que, toujours selon lui, les 15–24 ans regardent la télévision durant seize heures par semaine, ils regardent les « nouveaux écrans » à raison de 21 heures hebdomadaires. Penloup et Liénard (2009) renchérissent : 91% des 12–24 ans ont un téléphone mobile et 61% des 12–17 ans peuvent surfer sur Internet de leur domicile. Il est possible de penser que depuis 2009, ces chiffres ont encore augmenté. D'autres enquêtes pourraient être ici convoquées : toutes montrent que les pratiques scripturales numériques juvéniles sont massives. Leporcq, Siroux et Draelants (2013) vont jusqu'à affirmer que l'écrit est central dans la vie des adolescents, car il s'inscrit au cœur des technologies de la communication. À ces travaux doivent nécessairement s'articuler ceux, plus linguistiques ou didactiques, consacrés à l'argumentation (Amossy, 2009 ; Plantin, 1995, 1996 ; Scheepers, 2013 ; Schneuwly & Dolz 2006).

LA PROBLÉMATIQUE ÉTUDIÉE

La question de recherche qui s'inscrit au cœur de cette étude pourrait être ainsi libellée : comment caractériser la ou les logique(s) argumentative(s) repérable(s) dans les forums électroniques adolescents ? Cette question se décline en cinq autres, plus circonscrites : 1) comment se négocie la situation de communication ? 2) Quels processus argumentatifs et contre-argumentatifs se mettent en place ? 3) Comment s'organise le discours ? 4) Que dire des ressources linguistiques ? 5) Comment caractériser les ressources para, péri ou non textuelles ?

Avant de procéder à l'analyse des données empiriques, j'avais énoncé diverses hypothèses. Ainsi, il me paraissait plausible de postuler que seraient décelables dans les écrits postés par les adolescents sur les forums électroniques :

- des formulations massives d'avis non argumentés ;
- des généralisations abusives ;
- des arguments « pauvres » ;
- des arguments essentiellement axés sur l'expérience personnelle des interactants ;
- des avis non négociables ;
- de très rares modalisations ;
- des échanges agressifs ;
- de très sporadiques contre-argumentations ;
- des entorses à la langue normée ;
- des posts brefs ;
- des échanges anarchiques ;
- des smileys ou autres éléments iconiques foisonnants.

Par la suite, nous verrons que ces intuitions ont été largement invalidées par l'étude empirique qui a été effectuée. Ainsi, d'un point de vue méthodologique, j'ai lu et analysé les posts publiés sur le forum intitulé « forum des ados » (<http://www.forumdesados.net>). Ce forum a été créé en 2009 par Karim, aujourd'hui 22 ans et étudiant en médecine, alors lycéen et soucieux d'aider les adolescents en difficulté comme lui. Dix mille personnes sont inscrites à ce forum. Les contributeurs sont des adolescents francophones vivant en France, au Québec, en Algérie,

au Maroc.²⁸ Ce forum, pour diverses raisons, m'a paru pertinent pour l'étude que je voulais mener. Plus précisément, j'ai décrypté le site trois jours durant, les 25, 26 et 27 août 2013. J'ai analysé plus finement l'équivalent des 262 pages A4 de posts copiés-collés. Cette recherche exploratoire ne peut bien évidemment se prétendre exhaustive et représentative. Le tableau qui suit donne une idée des sujets (dits « topics ») à propos desquels débattent les interactants, des individus qui les ont initiés et des réponses qu'ils ont générées, ainsi que du nombre de fois qu'ils ont été vus par les internautes. En effet, les utilisateurs du site peuvent réagir ou se contenter de prendre connaissance des écrits déposés par autrui :

Tableau 1: quelques exemples de sujets et leurs suites

Topic	Posté par...	Nombre de messages et de vues
Que pensez-vous du Bac L?	Un garçon de 14 ans	130 messages et 3565 vues
Le portable en 6 ^e , vous êtes pour ou contre?	Un garçon de 16 ans	37 messages et 494 vues
Que pensez-vous du suicide?	Une fille de 14 ans	224 messages et 2997 vues
Que pensez-vous du système scolaire au niveau du collège?	Un garçon de 14 ans	131 messages et 866 vues
Que pensez-vous de Secret Story?	Un garçon de 15 ans	131 messages et 866 vues
Le bonheur : illusion ou réalité?	Une fille de 16 ans	52 messages et 497 vues
Antigone	Une fille de 16 ans	20 messages et 314 vues
Addiction aux médicaments	Une fille de 18 ans	17 messages et 72 vues
Scarification/mutilation... Comment sortir de l'enfer?	Une fille de 13 ans	16 messages et 202 vues
Idées de prénom pour l'écriture d'un premier roman	Une fille de 15 ans	30 messages et 458 vues

28 Pour le reste, il est impossible d'établir une sociologie fine et précise de la population qui consulte et alimente le forum. D'autant que les internautes peuvent communiquer des données falsifiées. Précisons néanmoins l'extrême diversité apparente des adolescents inscrits, tant sur le plan du sexe, que de l'âge, de la répartition géographique, des données socio-culturelles.

Le lecteur peut constater notamment le dynamisme des interactions nouées. Par ailleurs, pour mettre au jour les tendances récurrentes de la logique argumentative à l'œuvre dans le forum, j'ai recouru aux indices ou indicateurs discursifs qui sous-tendent les échanges argumentatifs, de la thèse à la réfutation en passant par la concession, l'*ethos* ou les indices d'allocution (Scheepers, 2013, p. 51). Ces indices et indicateurs seront nommés, définis brièvement et illustrés dans les pages à venir.

DES RÉSULTATS CONTRE-INTUITIFS

La lecture du forum donne à voir une présentation formelle tout à fait récurrente, comme peut s'en rendre compte le lecteur en consultant le forum en ligne (<http://www.forumdesados.net>). Ainsi, la présentation formate fortement les interactions, qu'il s'agisse des informations relatives aux interactants (nous y reviendrons) ou de la dynamique des posts successifs, qui donne à voir un processus d'argumentation / contre-argumentation tout à fait spécifique. Ce point sera également traité par la suite. Par ailleurs, les textes proprement dits comportent généralement très peu d'éléments iconiques de type smileys ou autres.

L'analyse des échanges révèle en outre qu'en lieu et place de propos décousus se donne à voir des discours fondés sur des mécanismes de textualisation tout à fait récurrents (Bronckart, 1996). Abondent des formulations de ce type : « Je vais exposer mon point de vue », « bref, revenons au sujet », « après, bien sûr », « en ce qui concerne », « fin, je voulais dire », « bon, une autre chose un peu plus discutable », « fin de la conversation, bonne suite... ».

L'examen des sujets abordés dans le forum étonne par leur extrême diversité : sont aussi bien discutées des questions graves comme la peine de probation, l'utilisation du gaz sarin en Syrie ou des questions liées à des faits divers scandaleux (« elle accouche à neuf ans » ou « il tue sa femme et en fait des raviolis »).

En outre, si l'on suit Charaudeau (2009, p. 4), le sujet argumentant procède à une triple activité discursive de mise en argumentation. En effet, celui-ci doit faire savoir à l'argumentataire :

- de quoi il s'agit : il problématise, nous sommes alors dans une logique du faire-savoir ;
- quelle position il adopte : il se positionne, il énonce quelle est sa thèse, prévaut la logique du faire comprendre ;
- quelle est la force de son argumentation : il prouve alors la validité de sa thèse, se met en place une logique du faire croire.

S'agissant de la problématisation, le principe est de donner à voir le contexte dans lequel s'inscrit l'argumentation. Ainsi, Golder (1996, p. 32) différencie le contexte polémique du contexte non polémique. Dans le premier cas de figure préexiste une base de désaccord entre argumentateur et argumentataire : nous sommes alors face à une véritable controverse. Le processus de justification sera peut-être plus malaisé, plus complexe. Dans le second cas de figure, le sujet argumentant doit justifier ou démontrer son opinion, mais une base d'accord entre les intervenants prévaut. Par conséquent, les internautes problématisent-ils ou non et, dans l'affirmative, comment concrètement ? Les deux cas de figure coexistent. Mais lorsque le sujet n'est pas problématisé, les adolescents qui rentrent dans le débat soulignent d'eux-mêmes les failles du sujet, ce qui révèle l'importance d'un sujet un tant soit peu problématisé. Ainsi, un adolescent lance : « Le portable en 6^{ème} vous êtes pour ou contre ? » Un internaute lui répond : « Eh bien, disons que... Tu parles du fait de l'ammener au collège ? »

En revanche, d'autres sujets font l'objet d'une problématisation soutenue, comme le révèle l'extrait ci-après :

Le Bac L

Bonjour à tous, je mets en place ce débat pour parler de tout les préjugés liés à la filière littéraire.

De nos jours le bac L est dévalorisé, on ne compte plus le nombre de personne qui disent « le bac L ça a pas de débouchés ». Cette filière est en train de « disparaître » de plus en plus à cause de cette « réputation ». On prétend que ce bac ne mène à rien, que ses étudiants n'ont pas d'avenir.

D'ailleurs, ça en devient tellement gros que maintenant, une personne aimant les matières littéraires (langues etc.) hésiterait même entre bac L et un autre bac (ES/S) du fait que ça n'a « apparemment » pas de débouchés. C'est d'ailleurs ce que beaucoup font, tu sais pas où aller ? Va en S, ça a plus de débouchés.

Désormais, la filière littéraire est celle qui attire le moins de lycéens, le bac S en accueillant 3 fois plus et le bac ES 2 fois.

Je passe actuellement en 2nd et j'ai pour but d'aller en L, quand je regarde les collégiens, plus précisément les 3èmes et les gens de ma classe, sur 100 élèves, il doit y en avoir peut-être 10 qui aiment lire (dans ma classe, nous sommes 2), de nos jours, les jeunes ne sont plus ou presque plus intéressés par la lecture et n'y voit pas d'intérêt, c'est même plutôt une perte de temps, je parle de lire, mais c'est la même chose pour l'Histoire par exemple, un jour une fille de ma classe a demandé à la prof « Madame, ça sert à quoi l'histoire ? De savoir que Charlemagne est né en blabla ça sert à rien », je me demande bien comment ces personnes-là seront dans 10 ans, si ils ne lisent pas, détestent l'histoire, ils n'auront vraiment pas de culture générale. C'est un peu le cas pour l'Anglais, ils ne se rendent pas compte à quel point cette langue est importante dans le monde où nous vivons, dans notre société actuelle.

J'ai une connaissance qui a fait un bac S, lorsque je lui ai dit que je pensais aller en L il m'a répondu :

« tu veux faire quoi après L ? »

« sérieusement y a trop pas de débouchers »

« mais L ça donne pas accès à grand chose »

« j'ai eu mon bac S en aimant pas les maths »

« L ça va te saouler »

« j'aime pas les matières scientifiques non plus ça m'ennuie mais j'étais obligé pour faire les études que je voulais »

« et en L y a bcp bcp de branleurs »

D'ailleurs, quand on regarde les élèves en L, plus de 80% sont de sexe féminin, pourquoi selon vous ?

Merci de m'avoir lu et n'hésitez pas à donner un commentaire/avis. »

UN CONTRAT DE COMMUNICATION TRÈS SPÉCIFIQUE

Si l'on se réfère à Charaudeau (2009, p. 3), toute interaction s'inscrit dans un contrat de communication. L'interaction argumentative n'y échappe pas. Ses clauses seraient en l'occurrence : qui argumente ? Pour qui ? Dans quel cadre ? À quelles fins ? L'interaction forcément singulière qui se tisse entre un sujet argumentant (argumentateur) et un lecteur (argumentataire) constitue ce que Schneuwly et Dolz (2006) nomment « la dynamique contextuelle de l'argumentation ». Une des spécificités propres aux échanges sur les forums est l'anonymat des interactants, anonymat qui est parfois thématiquement par les scripteurs eux-mêmes : « Je préfère rester dans l'anonymat le plus total ». Ce à quoi son interlocuteur du moment rétorque : « Alors je vais m'amuser à te démasquer. Toujours aussi bien, Sainte-Honorine ? » Les adolescents se désignent par

un pseudonyme, fortement connoté : Tostaki, Lynchesque, Œil lunaire, Maupassant, I am the rain, Doudouille... Il n'est en effet pas indifférent de se revendiquer de Noir Désir ou de David Lynch... Il en va de même des citations qui s'utilisent comme des signatures des posts et fonctionnent comme autant d'outils de distinction et d'affirmation de soi. Un tel ponctue ses posts par une phrase de Kurt Cobain : « Je préfère être détesté pour ce que je suis, qu'aimé pour ce que je ne suis pas ». Un autre convoque Bertrand Cantat : « Ne surtout pas fermer sa gueule quand il n'y a pas à la fermer ». Alors qu'un autre va citer Coluche : « Bite, ce n'est pas un gros mot, même si c'est une petite ». Bien entendu, les propos repris et les auteurs auxquels il est fait référence contribuent à esquisser des *ethos*, l'image de soi que l'on construit dans son propos, foncièrement contrastés, singuliers. Nous verrons que les références culturelles sont profondément constitutives du discours adolescent, à différents niveaux. Par ailleurs, les sujets se localisent eux-mêmes à Toulouse, Alger, Casablanca, Paris ou Montréal ou... « à côté de l'ordi », « juste derrière toi », « à moureux », « somewhere dreaming of poetry », « Vers l'infini et au-delà », « Là où tu ne peux me trouver », « Mars »... Il est en outre significatif de noter qu'une large majorité des contributeurs sont des sujets masculins. C'est donc à une écriture foncièrement masculine que nous avons affaire la plupart du temps, alors que ces derniers sont communément présentés comme des scripteurs plus faibles ou plus occasionnels, que l'on interroge les enseignants, les chercheurs ou le grand public. Par ailleurs, les interactants sont caractérisés par leur régularité. Ainsi, un internaute qui a posté quarante messages recevra une étoile et l'adjectif « coincé », tandis qu'un adolescent qui aura posté 3500 messages sera affublé de six étoiles et du qualificatif « super star ». Enfin, il est clair que l'âge des sujets argumentants constitue un facteur décisif dans les échanges. Il permet de valoriser ou de discréditer ses propres affirmations ou celles d'autrui, comme le révèlent ces extraits emblématiques : « Ayant eu mon bac L justement il y a maintenant 4 ans, je me permets d'apporter un peu d'expérience ! » Un autre écrit cette remarque particulièrement disqualifiante : « T'es jeune d'ailleurs ! » Un scripteur concède : « Je l'avoue, je suis un peu trop jeune, je ne me suis pas encore heurtée aux écoles supérieures », ce à quoi son interlocuteur rétorque, « Pas même au lycée ! » Un internaute s'exclame : « Tu es vraiment jeune ! Si dès la 6e tu pianotes tout le temps sur ton smartphone, c'est que t'as un problème ! »

Une autre dimension-clé de la situation interlocutive repérable dans le forum est le profond métadiscours qui la sous-tend, cette reprise

incessante de son propre discours. En attestent ces formulations récurrentes :

- « Apparemment on ne s'est pas très bien compris donc je vais tâcher d'expliciter un peu plus » ;
- « je faisais référence à ce passage de ton discours » ;
- « Voilà, à travers mon long message de je ne sais combien de lignes, j'ai essayé d'expliquer, j'ai essayé d'expliquer ce que tu as écrit en 6 lignes. Arf, je suis pathétique » ;
- « Peut-être me suis-je mal exprimé. J'ai du mal à m'expliquer » ;
- « C'est mon avis, j'ai dû mal expliquer ce que je voulais dire, mais je ne trouve pas les mots pour exprimer correctement ma phrase » ;
- « Je plaisantais, bien sûr, c'est un peu plus compliqué que ça » ;
- « Ma parenthèse était supposée souligner... » ;
- « Quand je parle de... Je veux dire... » ;
- « À l'inverse, je n'ai pas dit que les L étaient des mauvais élèves, j'ai simplement précisé que c'était une voix qui apportaient moins de déboucher que la S, et que c'était une filière peu adapter à ce qu'on attend par la suite dans des métiers difficiles à apprendre. Il n'empêche qu'un très bon élève qui veut faire prof de français suivra la L, un bon élève ne sachant pas quoi faire ira en S car plus de possibilités. »

Sans doute le caractère profondément dialogal du discours permet-il ces reprises, ces autocorrections, ces reformulations, ces clarifications... Autant de processus qui conduisent à reprendre son propre énoncé, à l'amender, à le renforcer, à le clarifier à destination d'un interlocuteur, certes virtuel, mais efficace. Nous voyons que les adolescents se montrent très soucieux de leur *ethos*, de leur message, sans doute, pour eux, l'enjeu argumentatif est-il bien plus important que les enjeux propres aux situations purement scolaires. Ils découvrent en tout cas le caractère heuristique de l'écriture, faite d'incessants remaniements.

De plus, sont très marquées les évaluations et disqualifications d'autrui et/ou de son discours. Les extraits qui suivent le montrent bien :

- « tu aurais dû étaler ton point de vue » ;
- « tu remets en cause ce que tu as dit dans ton post du dessus » ;
- « Lorsque tu dis « une grande partie », c'est combien environ? En pourcentage je parle. 75, 80%? » ;
- « arrête ce genre de généralité » ;

- « Là je corrige un amalgame que tu fais dans beaucoup de tes réponses » ;
- « Permets-moi d'en douter. Dire qu'il n'y a pas de débouchés quand tu vas en L, c'est bien du n'importe quoi ! » ;
- « On ne peut pas décevement dire que... » ;
- « Ronette, relis attentivement le message de heyv, puis la réaction de arthurz, à moins que je ne me trompe, il me semble que tu n'as pas compris ce qu'il voulait réellement faire comprendre » ;
- « Je suis navré de te le dire, mais sérieux, on va où, là? » ;
- « je dis ça amicalement, mais tu as dit de la merde, pour le coup » ;
- « Belle généralité, j'adore, tu dénigres ceux qui stigmatisent et en même temps, tu le fais toi aussi » ;
- « c'est juste un préjugé » ;
- « j'aimerais juste qu'on me lise ».

Tout semble se passer comme si les adolescents se comportaient comme des professeurs les uns par rapport aux autres, des garants des échanges argumentatifs. Ce faisant, implicitement, ils rappellent les règles du jeu argumentatif, qu'ils paraissent avoir parfaitement intériorisées. Et si ces propos paraissent durs, d'autres traduisent un vif souci de ménager les faces (Goffman, 1973) et révèlent des marques d'approbation ou de soutien clairs :

- « Si je comprends bien ce que tu viens de dire... » ;
- « Si je comprends bien, tu veux dire + reformulation des propos d'autrui... » ;
- « Là dessus on s'entend ! » ;
- « Sache que je t'admire de nous tenir tête à moi et à Kimag ! » ;
- « D'abord, désolé de cette réponse tardive, mais je n'ai pas pu répondre plus tôt » ;
- « Personne ne se moquera de toi ici, ne te fais pas de soucis. Qui t'a prescrit ces anxiolytiques? »

De façon générale, quand des thématiques sensibles sont évoquées (sca-rifications, addictions...), les internautes font preuve de beaucoup de tact, de délicatesse, de sensibilité et d'empathie.

Par ailleurs, contrairement à ce que l'on aurait pu penser, les discours sont abondamment modalisés et tous les types de modalisation se rencontrent. Ainsi, les modalisations logiques (Bronckart, 1996) qui permettent au locuteur de présenter ses affirmations comme plus ou moins certaines, probables, avérées, confèrent au discours un caractère négociable, discutable. Les scripteurs usent de formulations

comme : « Fin, c'est mon avis en tout cas », « sans faire de généralités, bien sûr », « s'est probablement la plus peuplée, car... », « c'est de loin l'un des bacs les plus intéressants... À mon goût bien sûr... » De plus, les clichés, les doxas, les idées reçues traversent souvent les propos, qu'il s'agisse de les invalider ou de s'y appuyer. Les modalisations sont alors déontiques (Bronckart, 1996) : « Il y a un vieux dicton qui dit : « Le S conçoit les boites, le ES les vend et le L dort dedans », « je compte faire un bac L (NDLÀ: littéraire) car je suis meilleure dans les matières littéraires et les préjugés, je m'en fiche ». Bien entendu, les modalisations appréciatives (Bronckart, 1996) sont légion : « Les pavés pour me faire l'apologie des L, je pourrais m'en passer », « Ton post représente parfaitement ce que je déteste chez les L », « Tout ça, c'est des foutaises », « C'est regrettable, mais la société se passe de plus en plus des L car elle devient de plus en plus matérialiste ». Enfin, les modalisations pragmatiques (Bronckart, 1996), surtout celles traduisant des injonctions, sont légion : « C'est ce qu'il faut comprendre de mon propos ». Sont en outre donnés une série de conseils pour cesser les scarifications ou la dépendance aux médicaments...

UN PROCESSUS ARGUMENTATIF COMPLEXE ET DENSE

Si l'on envisage à présent les types d'arguments mobilisés par les adolescents, force est de constater qu'ils mobilisent différentes catégories d'arguments. Si l'on se réfère à la typologie de Charaudeau (1995, p. 37), sont repérables aussi bien des arguments éthiques que pathétiques ou logiques. Les premiers sont liés à la personne de l'argumentateur, à son autorité, à son *ethos* : « Ma sœur, elle a fait les L et elle a un très bon salaire, elle est prof à l'université ». Les deuxièmes sont centrés sur le *pathos*, les émotions : « T'es jeune d'ailleurs, t'auras vite fait de comprendre que tout n'est pas rose, toi aussi ». Enfin, les arguments logiques s'entendent comme « un énoncé ou fragment de discours vraisemblable qui exprime une raison avancée pour accréditer une position controversée ayant le statut de conclusion » (Charaudeau, 1995, p. 37). Ce sont de loin les plus nombreux. Il est d'ailleurs frappant de constater que les énoncés des scripteurs sont profondément polyphoniques : les adolescents multiplient les citations savantes, les sources scientifiques, les arguments d'autorité tout en les articulant souvent savamment :

« les statistiques parlent d'elles-mêmes : il y a plus d'écart de notes entre deux professeurs pour une copie de maths donnée que pour une copie de français » ;
« Je ne peux que te conseiller d'aller faire un tour du côté de la sociologie qui mérite qu'on fasse un peu plus attention à elle. C'est une question de capital culturel (et donc de reproduction sociale) » ;
« Permettez-moi de citer le site du Ministère de l'Éducation nationale lui-même » ;
« Il y a beaucoup de façons de parler de la télévision. Mais dans une perspective "business", soyons réaliste : à la base, le métier de TF1, c'est d'aider Coca-Cola, par exemple, à vendre son produit. Or pour qu'un message publicitaire soit perçu, il faut que le cerveau du téléspectateur soit disponible. Nos émissions ont pour vocation de le rendre disponible : c'est-à-dire de le divertir, de le détendre pour le préparer entre deux messages. Ce que nous vendons à Coca-Cola, c'est du temps de cerveau humain disponible. Patrick Le Lay, ancien PDG de TF1. 'En ces temps de tromperie universelle, dire la vérité devient un acte révolutionnaire' G. Orwell »

Par ailleurs, le forum donne à voir un processus de contre-argumentation permanent. Les posts se succèdent et foisonnent les réfutations, les concessions ou les objections. Selon Plantin (1996, p. 27), la réfutation consiste à montrer l'aporie du discours d'autrui et à l'évacuer en tant que tel :

« Histoire de prendre un peu le contre-pied des L qui passent par là, j'apporte mon point de vue de S » ;
« Sauf que les statistiques dont tu me parles depuis tout à l'heure font le constat qu'à l'intérieur d'un milieu donné, il y a plus de ci que de ça. Ça ne remet pas en cause le taux de réussite. Nous ne discutons pas de sociologie, mais juste d'une vulgaire statistique. Pierre Bourdieu c'est bien autre chose, d'ailleurs son père était ouvrier agricole. Je ne vois pas comment les QCM qui représentent une grosse majorité d'exercices lors des examens supérieurs peuvent être considéré comme une notation parfaitement aléatoire. Si tu veux pouvoir parler concrètement de réussite entre différentes classes sociales dans un milieu, c'est en se basant sur d'autres statistiques, comme par exemple la proportionnalité du taux d'inscription et d'échecs/réussites entre les différentes classes. Et même avec cela, je resterais septique puisqu'aucune statistique n'est représentative de la réalité. »

Quant à l'objection, selon Thyron et Rosier (2003, p. 93), elle soulève un point précis qui affaiblit la thèse adverse, sans toutefois l'invalider complètement : « Par contre, je ne suis pas d'accord sur le fait qu'il faille

forcément aimer lire pour aller en L ». Les concessions manifestent un accord sur un point précis : « Bon, certes, c'est un peu exagéré, mais je trouve que ça a le mérite d'être clair ».

Enfin, l'examen du langage adopté par les adolescents donne lieu à des résultats contre-intuitifs. D'abord, le lexique est volontiers soutenu : « Je ne vois pas pourquoi tu dissocies la condition sociale de l'économique, car les deux sont interdépendantes ». En outre, il arrive régulièrement que les termes utilisés soient définis et discutés : « Il est vrai que les préjugés sont inévitables, je pèse mes mots ». Ailleurs : « Définir le bonheur. S'apercevoir qu'il est relatif aux personnes, pas aux cultures ». Il arrive que la syntaxe soit oralisée, mais c'est loin d'être systématique. Enfin, les internautes commettent naturellement des erreurs orthographiques, mais ces dernières sont moins fréquentes que ne le laissent supposer les discours alarmistes à ce propos, en outre, un vif souci pour l'orthographe est exprimé de façon récurrente : « Des excuses pour l'orthographe, j'ai écrit ça vite fait par manque de temps ». Bref, le langage est plutôt normé et conformément à ce que d'autres études ont pu montrer, les adolescents expriment un certain fétichisme langagier (Leporcq, 2013).

CONCLUSION

Quels sont les constats majeurs de cette étude, tout exploratoire soit-elle ? D'abord, il faut admettre que les hypothèses posées à l'entame de ce travail furent toutes largement invalidées. La recherche confirme les déclarations de Fluckiger (2008) selon lesquelles les adolescents utilisent le net au service d'un processus de construction identitaire et individuelle de leurs pratiques culturelles et communicatives. Tout semble se passer comme si nous avions affaire à deux mondes disjoints, celui des adolescents à l'école et à la maison : dans l'intimité et l'anonymat, ils tiennent des propos moralisateurs et normatifs sur l'argumentation et le langage, propos qui détonnent avec ceux assumés dans l'enceinte scolaire. Les résultats que l'analyse suggère conduisent à réinterroger le rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000 ; 2011) dont font montre les sujets. Les pratiques argumentatives dont j'ai pu faire état sont sans doute largement insoupçonnées des enseignants : nul doute qu'ils pourraient prendre appui sur elles pour réviser leur enseignement de l'argumentation. Il est clair que les adolescents se montrent très soucieux de

leur *ethos* sur le forum, malgré l'anonymat qui les entoure : ce souci pour l'image de soi que l'on offre à ses pairs semble décupler les compétences argumentatives des scripteurs. Se montrent-ils aussi compétitifs face à leur enseignant ? Sur le forum, l'enjeu communicatif est bien réel, qu'en est-il de la plupart des tâches scolaires ? Ici, les échanges sont en outre profondément ritualisés et codifiés, les internautes semblant prendre appui sur ces rites, qui font office de tremplin pour la pensée. Si l'argumentation qui se déploie sur le forum présente de nombreuses qualités, une large place est faite pour l'émotion, conformément aux écrits de Plantin (2011) ou de Danblon (2013) qui plaident pour qu'une réelle place soit laissée à l'émotion dans l'argumentation.

Que penser sur un plan plus didactique ? Il me semble qu'il faut poser comme un préalable que ces pratiques extrascolaires soient enfin connues et reconnues par les enseignants. Des échanges pourraient naître entre enseignant et élèves à propos des contrats de communication propres aux échanges argumentatifs et aux pratiques récurrentes dont les adolescents s'emparent. Il est clair que la socialisation des posts sur le forum génère des appréciations parfois presque simultanées qui conduisent à une reprise de son propre discours et à une contre-argumentation efficace. Or, reprise et contre-argumentation sont deux processus que l'enseignant peine habituellement à mettre en place dans sa classe dans un dispositif d'enseignement classique. Le forum montre en outre la nécessité pour les adolescents de recourir à une langue normée pour se faire comprendre. Ici, l'argumentation apparaît réellement comme un processus, comme une interaction, comme un travail, ce dont les enseignants pourraient utilement se saisir.

RÉFÉRENCES

- Amossy, R. (2009). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Colin.
- Barré-De-Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De-Miniac, C. (2011). Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept ? ». In B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (Éds.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 175–194), Namur : Presses universitaires de Namur.
- Bautier, É. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117–161.

- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lonay : Delachaux et Niestlé.
- Charaudeau, P. (1995). Ce que communiquer veut dire. *Revue des Sciences humaines*, 51, 20–23.
- Charaudeau, P. (2009). De l'argumentation entre les visées d'influence de la situation de communication. In P. Charaudeau, *Identités sociales et discursives du sujet parlant* (pp. 23–38). Paris : L'Harmattan.
- Clément-Schneider, É. (2013). *Économie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens* (Thèse inédite, Université de Caen). Repéré à <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00911228>.
- Danblon, E. (2013). *L'homme rhétorique*. Paris : Cerf.
- Donnat, O. (2009). Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997–2008. *Culture études*, 5, 1–12.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, 163, 51–61.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne (1 & 2)*. Paris : Minuit.
- Golder, C. (1996). La production de discours argumentatifs : revue de questions. *Revue française de pédagogie*, 116, 119–134.
- Leporcq, C., Siroux, J.-L. & Draelants, H. (2013). Pratiques et représentations juvéniles de l'écriture à l'ère d'internet. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 94, 3–22.
- Penloup, M.-Cl. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Penloup, M.-Cl. & Reuter, Y. (Éds.) (2001). Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves. *Repères*, 23.
- Penloup, M.-Cl. & Liénard, F. (2011). Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français. *Forumlecture.ch*, 2. Repéré à https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_2_Penloup_Lienard.pdf.
- Plantin, Ch. (1995). *L'argumentation*. Paris : PUF.
- Plantin, Ch. (1996). *L'argumentation*. Paris : Seuil.
- Plantin, Ch. (2011). *Les bonnes raisons des émotions*. Berne : Peter Lang.
- Scheepers, C. (2013). *L'argumentation écrite*. Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2006). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Thyrior, F. & Rosier, L. (2003). *Français 3^e-6^e secondaire. Référentiel de langue*. Bruxelles : De Boeck.

USAGES ET APPROCHE CRITIQUE DES MITIC À L'INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS À GENÈVE

Bruno Védrines, IUFE Université de Genève.

UN ANCRAGE EMPIRIQUE DANS UN CADRE DISCIPLINAIRE

L'IUFE propose, dans le cursus pour l'obtention de la maîtrise universitaire spécialisée en enseignement secondaire (MASE), une unité de formation intitulée « usages et approche critique des MITIC²⁹ ». Ce dispositif, fortement inspiré des apports théoriques du TECFA³⁰ et de son expérience dans la formation des enseignants du primaire³¹, repose avant tout sur la capacité d'adopter une posture réflexive : « il s'agit d'inscrire l'apprentissage dans la perspective générale du constructivisme et d'une pédagogie du projet » (Peraya, 2002, p. 130). Si la contextualisation et le transfert des connaissances jouent donc un rôle majeur pour les deux dispositifs, celui de l'IUFE se distingue cependant par son caractère non-transversal et par un ancrage empirique dans un cadre *exclusivement disciplinaire* ; la question de la pertinence de l'usage des MITIC en situation est considérée comme essentielle, comme un fil conducteur guidant la pratique. Les potentialités de l'outil sont

29 En Suisse, dans le plan d'études romand, il est question de MITIC (Médias Images et Technologies de l'Information et de la Communication).

30 L'unité TECFA (Technologies de Formation et d'Apprentissage) est intégrée à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de Genève.

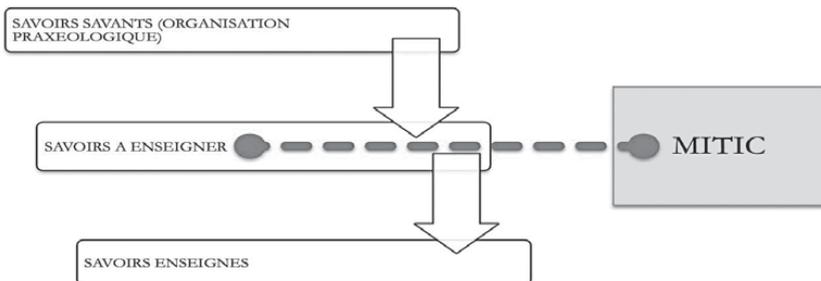
31 Pour un bilan de dix ans (en 2008), voir Peraya, Lombard & Bétrancourt, 2008.

évaluées dans la performance globale des apprentissages dans le cadre d'une discipline d'enseignement. Cette particularité permet, à la suite de Meunier et Peraya (2010), de réfléchir aux limites d'une « pédagogie du tuyau » pour laquelle le média transparent, non contraignant, est un simple canal. Seule compte alors la qualité des contenus considérés comme insensibles aux formes de leur médiatisation. Meunier et Peraya voient toutefois plusieurs arguments à formuler contre cette conception ancillaire et ornementale des MITIC. Selon eux, il ne peut être question uniquement de médiatiser des contenus, mais ils insistent sur la nécessité de prendre en compte la médiation de la relation entre l'utilisateur et l'outil à l'œuvre dans un dispositif. Ainsi, un DVD sur lequel est gravé un film ne devient un instrument que lorsqu'il est inséré dans une séquence d'enseignement et il n'aura ni le même usage ni le même sens selon qu'il s'agit d'un cours de français, d'anglais, d'histoire ou d'art.

ENJEUX DIDACTIQUES

Une réflexion sur les usages des MITIC a donc tout intérêt à s'inspirer des apports d'une théorie de la transposition didactique défendant l'idée que le savoir enseigné, contrairement à l'idée répandue d'un appauvrissement d'un savoir savant est « une création hautement originale » (Schneuwly & Dolz, 2009). Non seulement, le savoir savant n'est pas transmis tel quel, il est apprêté, mais « les objets à enseigner et enseignés sont fondamentalement contradictoires, portant les traces jusque dans le détail de leur apprêt de la contradiction constitutive du système scolaire », contradiction entre processus de démocratisation et processus de sélection et de distinction des élèves. L'utilisation des MITIC ne peut donc être considérée comme anodine dans son rôle de minimisation ou d'accentuation de cette tension, d'autant que « le processus de transposition est inconscient, non contrôlable, multidéterminé » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 18). Ainsi, à la relation entre savoirs savants et savoirs enseignés, usuellement transposée notamment par les programmes scolaires, s'ajoute, dans le cas des MITIC, une médiation supplémentaire formalisable ainsi :

Figure 1: Schéma de la transposition didactique et place des MITIC



Cette succession suggère toutefois une disposition applicationniste et descendante des savoirs savants vers les savoirs enseignés, que critiquent Bronckart et Schneuwly (1991). Chevallard pour sa part développe ce point en montrant qu’il conduit à une réduction dommageable :

L’usage s’est imposé, en français, de parler de la transmission d’un savoir, comme si un savoir était une réalité ou entièrement matérielle (tel un bien que l’on cède à autrui), ou entièrement symbolique (comme l’est un droit dont on hérite). Cette apparente simplicité, pourtant, ne résiste pas à l’analyse : la métaphore de la transmission est, en vérité, le symptôme par excellence de la réduction pédagogique du didactique. (Chevallard, 1997, p. 8)

Le corollaire de cette démarche consiste à ne plus considérer les savoirs étudiés et leur organisation praxéologique comme problématiques. Il est dès lors possible d’assimiler à une forme de réduction pédagogique, une conception de l’outil MITIC qui l’envisage comme transparent, simple vecteur ou support de savoirs étudiés, et exclut ainsi l’outil de la problématisation didactique. Une réflexion sur l’usage des technologies peut donc difficilement faire abstraction des disciplines et de leurs histoires respectives.

Prenons pour exemple une séquence d’enseignement qui relevait un défi ambitieux, car elle proposait l’étude d’un texte déroutant et énigmatique à des élèves de 9^e et de 11^e³² : *La négresse et le chef des avalanches* de J.-M. Lovay. Le projet ne requerrait pas de manipulations techniques très

32 Respectivement élèves de 12–13 ans et 14–15 ans.

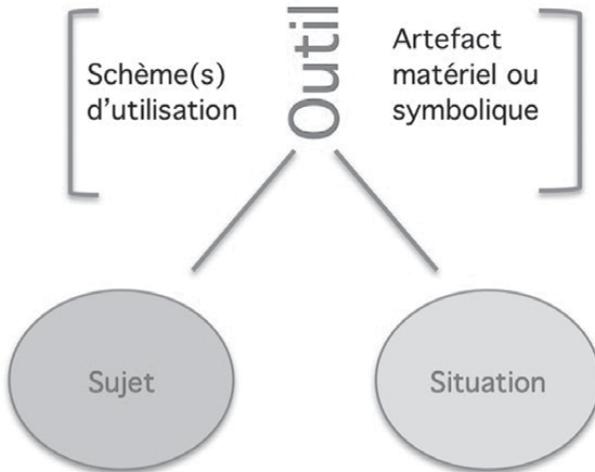
sophistiquées ; il s'agissait de procéder à une écoute de la nouvelle enregistrée par un acteur professionnel, de faire une recherche sur le web pour mieux connaître l'auteur, d'observer des tableaux de Ferdinand Hodler et Paul Gauguin et de conclure par un enregistrement final de la lecture du texte avec les prolongements rédigés par les élèves. L'une des deux enseignantes à l'origine du travail note :

Les élèves se sont laissés emporter par le texte, mettant de côté son étrangeté, ce qui n'aurait pas été le cas si nous avions fait une lecture classique du texte. [Ma collègue] en avait fait l'expérience l'an passé dans une classe et elle avait constaté des réactions de refus assez nets de la part des élèves dès la première lecture. Entrer dans un texte par l'écoute, donc par des moyens MITIC semble très bien fonctionner : cela permet aux élèves de prendre du recul face aux difficultés et de se laisser emporter par le texte, son rythme, les impressions et émotions qu'il suscite, sans d'ailleurs avoir besoin de tout comprendre. La séance qui a clos le travail sur *La Négresse et le chef des avalanches* a été aussi très riche au niveau didactique. [...] Avec ma 11^e A, j'ai réalisé l'activité en classe, sous forme d'un concours en deux étapes. Ayant formé des groupes de trois élèves, j'ai ensuite demandé à chaque groupe de choisir son meilleur lecteur, puis de l'entraîner sur une partie déterminée du texte. Après un moment d'entraînement, le lecteur de chacun des huit groupes est venu au centre de la classe et nous avons enregistré le texte lu à huit voix, un élève faisant office de preneur de son et moi-même de chef d'orchestre, pour désigner vers quel élève le preneur de son devait orienter l'appareil. Les élèves se sont – et ce de façon étonnante – approprié le texte et se sont réellement engagé dans la tâche, avec plaisir. Ainsi, à mon sens, l'activité a atteint son but, comme point d'orgue de l'appropriation de ce texte difficile pour des adolescents.

Comme on le voit, les élèves et l'enseignante se sont appropriés un outillage MITIC relativement simple, et l'instrumentation a donné ici des résultats probants du point de vue de l'apprentissage. Ainsi, loin de considérer l'outil, quel qu'il soit, comme une prothèse neutre dans l'activité enseignante, il faut insister sur l'importance de sa médiation dans le processus cognitif et se demander dans quelle mesure il est un facteur de développement de capacités individuelles. Schneuwly précise d'ailleurs que les outils, « se trouv[ant] entre l'individu qui agit et l'objet sur lequel ou la situation dans laquelle il agit, [...] déterminent son comportement, le guident, affinent et différencient sa perception de la situation dans laquelle il est amené à agir » (Schneuwly, 1994, p. 157).

On peut schématiser son propos de la manière suivante :

Figure 2: Schéma du rapport entre outil sujet et situation



L'outil médiateur est composé de deux faces, l'une matérielle ou symbolique, l'autre concernant le sujet qui doit se l'approprier pour qu'il transforme l'activité :

Il n'est efficace que dans la mesure où se construisent du côté du sujet les schèmes de son utilisation. Ces schèmes d'utilisation sont polyfonctionnels : à travers eux, l'outil donne à voir le monde d'une certaine manière et permet des connaissances particulières du monde. (Schneuwly, 2008, p. 158)

L'appropriation de l'outil consiste donc à construire les schèmes d'utilisation, Rabardel parle d'« instrumentation » (1995, p. 5) et ajoute que puisque les instruments existent dans l'activité et sont constamment transformés par l'activité, ils ne doivent pas être analysés en tant que choses, mais comme médiateurs de l'usage. Ainsi, une application informatique par exemple gagne à être considérée comme un ensemble d'outils dont la conception crée de nouvelles conditions de travail individuel, mais aussi collectif. Les conséquences pour une réflexion sur l'usage des MITIC sont capitales, car elles présentent clairement les bénéfices

à tirer d'une analyse associant l'artéfact et son appropriation. Dans ce cadre, la connaissance est le fruit de l'activité, mais l'activité elle-même est matérialisée dans l'outil qui lui donne une certaine forme. Cette caractéristique doit donc entrer en ligne de compte dans la conception des séquences d'enseignement pour éviter des conflits spécifiques instrumentaux et cognitifs (Marquet & Coulibaly, 2007).

D'autres travaux d'étudiants donnent quelques exemples de la prise en compte du média technologique dans la transposition didactique. C'est ce que montre l'organisation d'une séquence ayant pour objet l'étude d'une nouvelle de Jean Giono *L'homme qui plantait des arbres*, l'hypothèse de départ étant que le visionnage du dessin animé de F. Back faciliterait la compréhension du texte littéraire. Dans le repérage des différentes étapes du parcours, le groupe à l'origine du projet a pris soin, d'indiquer la place et le rôle des MITIC. Après expérimentation en classe, l'un des enseignants tire le bilan suivant :

L'étude comparée du texte et de son adaptation filmique aura été un moyen de sensibiliser nos classes aux techniques narratives et descriptives propres à l'image en mouvement [...], pour pouvoir les relier aux procédés textuels précédemment étudiés en classe [...]. D'où, la nécessité d'un séquençage précis, qui est ici, sans aucun doute, la vraie plus – value en termes de MITIC.

On remarque, ici, dans le cadre d'un enseignement de la littérature, comment l'artéfact technique modifie en profondeur le rapport au texte. Une autre enseignante proposant la même séquence à des élèves de 10^e CT³³, qu'elles présentent comme ayant « d'énormes difficultés scolaires » avec pour certains « de graves problèmes disciplinaires » tire également un bilan très intéressant et conclut que les activités MITIC ont « largement permis une meilleure compréhension » du texte. On doit cependant relever que l'étayage dans ce cas a été assez remarquable : analyse de tableaux en relation avec la thématique de la nouvelle, lecture audio par parties, recherche de la chronologie de la nouvelle en lien avec des captures d'écran du film d'animation, visionnage du film.

33 Au cycle d'orientation, il y a trois sections en 10^e (élèves de 13–14 ans) : littéraire et scientifique (LS), Langues vivantes et communication (LC), Communication et technologie (CT). Dans les faits, les élèves ayant le plus de chances d'obtenir une maturité gymnasiale se trouvent dans la section LS.

Une situation particulièrement révélatrice se présente lorsque la séquence d'enseignement intègre un recours à l'hypermédia, associant le « multimédia » et « l'hypertexte ». Dans ce cadre, l'hypertexte intéresse particulièrement une branche d'enseignement comme le français. Il n'est donc pas étonnant de le trouver en bonne place dans l'analyse des pratiques des enseignants. En effet, si les médias dits « ouverts » offrent l'opportunité de mettre en œuvre des activités intellectuelles variées, riches et très élaborées, ils n'en donnent toutefois pas automatiquement l'assurance. Bien au contraire, l'attractivité et l'accès facile peuvent s'accompagner de réelles difficultés dues à une surcharge cognitive. Tricot s'intéresse ainsi au phénomène de surcrot engendré par les dispositifs multimédias en lien avec la mémoire de travail :

La charge cognitive peut être divisée en trois dimensions, dont les relations s'apparentent à un principe de vases communicants : lorsqu'une dimension mobilise une grande partie des ressources en mémoire de travail, les autres dimensions ne disposent plus alors que d'une activité faible de ressources. (Tricot, 2007, p. 59)

C'est ainsi que parfois la tâche seconde (la navigation dans un site web) peut devenir mobilisatrice au point de supplanter le but initial de l'activité. Tricot insiste sur le fait que, outre l'apprentissage de contenus, l'hypermédia requiert un apprentissage en soi. Cet aspect est d'autant plus important qu'il n'existe pas de structures canoniques qui stabiliseraient l'organisation des contenus comme les genres et le paratexte pour le livre : « l'apprentissage se réalise par l'action, au cours de l'activité de navigation » (Tricot, 2002, p. 75), en bref par des outils de navigation qui demandent une appropriation. Cet élément vient encore s'ajouter à d'autres éventuelles lacunes et difficultés d'ordre cognitif et accentue la désorientation potentielle. Cela va à l'encontre de l'idée reçue qui voudrait que les élèves fassent preuve d'une aisance « naturelle » avec le numérique, ou de celle qui laisse entendre que le simple accès à l'information suffise à l'acquisition de connaissances.

La désorientation, en effet, pour diverses raisons peut être considérable et nuire à l'apprentissage. Elle a des conséquences sur les performances, la motivation et l'estime de soi des élèves (Pudelko, Legros & Georget, 2002, p. 55 ; Rouet, Germain & Mazel, 2007, p. 77). On ne peut donc que rejoindre Tricot (2007, p. 105) lorsqu'il met en lien l'exigence cognitive requise par l'hypermédia et l'importance des compétences en

lecture et compréhension, le déficit dans ces domaines étant accru par les spécificités des documents numériques. C'est dans ce cadre que le concept de document complexe peut être utile, car il met l'accent sur la diversité des modalités requises pour le comprendre. L'enseignement du français tendant à privilégier la lecture de textes littéraires, les MITIC sont souvent considérés comme facilitateurs d'accès à des œuvres difficiles, mais, on l'a vu, le risque est réel d'ajouter à des textes d'accès parfois ardu, des exigences qui accroissent encore une éventuelle surcharge cognitive. La complexité du document (Jamet, Bétrancourt & Rouet, 2008, p. 72) est en lien avec la construction d'une image mentale cohérente. Ainsi, dans le cas d'un travail sur un site web, contrairement à un manuel, l'élève n'a pas un accès instantané aux informations d'une double page par exemple, mais doit procéder à plusieurs clics actionnant les hyperliens en cascade. La structure du document par la profondeur et la largeur des nœuds³⁴ peut considérablement affecter le parcours et fragmenter l'accès au contenu. Avec le web donc, la succession des pages complexifie la tâche, car il n'y pas de parcours initié par la linéarité du livre. De plus, l'idée selon laquelle la non-linéarité serait un facteur de liberté créatif est contestable ; en réalité, le problème consiste dans la manière dont le lecteur contrôle l'accès à l'information, or la lecture d'un hypertexte exige une stratégie de navigation et un contrôle de façon continue de l'activité en fonction des besoins et des objectifs. Réduire la question « à de simples savoir-faire techniques ou méthodologiques » déconnectés des enjeux de compréhension critique des textes et de construction des connaissances passerait ainsi à côté d'un point primordial.

TRANSLITTÉRATIE ET ACCULTURATION

Il faut dès lors ne pas négliger le risque potentiel qui tendrait à rechercher les difficultés de certains élèves du côté d'une « compétence technique » en faisant l'impasse sur la question de la littératie. Bourdeloie (2012) par exemple attire notre attention sur le problème de l'appropriation des

34 La profondeur recouvre le nombre de nœuds que l'on peut parcourir successivement et sans revenir en arrière dans un hypertexte ; la largeur, le nombre d'ancres partant d'un nœud (Tricot, 2007, p. 143).

dispositifs d'écriture numérique qui évidemment, si on les corrèle à des questions de capitaux sociaux et culturels, ne concerne pas uniquement l'enseignement d'une discipline comme le français. Les travaux sur la littératie :

Nous rappellent d'ailleurs, à la suite du travail de R. Hoggart, le lien qui existe entre le degré d'alphabétisation et l'appropriation d'objets culturels. Prendre en compte le caractère hétérogène de ces dispositifs à la fois techniques, scripturaux, culturels et sociaux, c'est donc comprendre que les compétences qu'ils sollicitent ne peuvent s'actualiser qu'à la condition de posséder les dispositions sociales et culturelles *sui generis*. (Bourdeleioe, 2012, § 2)

De ce point de vue, les concepts de translittératie (Bourdeleioe, 2012) et de littératie médiatique multimodale (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012) s'avèrent précieux. Ce concept recouvre une catégorie d'objets sémiotiques associant les modes iconiques, linguistiques, auditifs qu'il ne s'agit pas d'appréhender comme un amalgame, mais qui, précisément par leur multimodalité, « présuppose[nt] une médiation nouvelle de la communication, certes, mais aussi une didactique complètement remaniée du lire/écrire » (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012, p. 6). Rouet, German et Mazel relèvent que :

L'arrivée des technologies numériques n'a fait que renforcer la place déjà importante qu'occupaient les textes et les documents dans l'apprentissage scolaire. Du même coup – et contrairement à un mythe encore trop largement répandu dans le public –, le multimédia ne dispense nullement l'élève d'une solide maîtrise de l'écrit, pas plus qu'il ne favorise spécifiquement les élèves les plus faibles sur ce plan. Bien au contraire, la maîtrise de l'écrit constitue plus que jamais une compétence fondamentale pour l'élève qui évolue dans le système scolaire contemporain, caractérisé par une surabondance de technologies et de sources d'information. (Rouet, Germain & Mazel, 2007, p. 22)

Par son aspect multimodal, la translittératie ne peut donc que renforcer les effets de désorientation de certains élèves et nourrir des malentendus communicatifs, cognitifs et didactiques au sens de Bautier (2001). Ces malentendus qu'elle observe plus particulièrement à propos des pratiques langagières peuvent *a fortiori* être considérés du point de vue de la translittératie. Ils sont en effet liés à

L'interprétation que les élèves font des situations scolaires, des tâches qui leur sont proposées et des enjeux qu'ils leur confèrent, aux situations familiales d'utilisation du langage qui sont les leurs, aux savoirs en jeu, mais aussi aux interactions des registres cognitifs et affectifs mobilisés par l'élève (comme par n'importe quel locuteur d'ailleurs), aux valeurs et représentations qui accompagnent l'usage du langage. (Bautier, 2001, p. 125)

L'attitude à l'égard des technologies numériques n'étant pas homogène dans une classe, mais tributaire de pratiques extrascolaires, son analyse doit donc aborder la question d'une socialisation différenciée. La perception des MITIC est parfois accompagnée d'une vision irénique qui présuppose que la motivation serait forcément au rendez-vous, car les écrans entourent les élèves depuis leur berceau, qu'ils adorent jouer, etc. Là, comme dans d'autres domaines, l'acculturation, l'appropriation et les usages ont des conséquences différenciées en termes identitaires selon le genre et les pratiques sociales de référence des élèves et de leur famille. Le consensus nivèle les différences, comme l'a bien montré Bourdeloie par exemple à propos de l'usage de Facebook (2012, § 3). Elle met en évidence que la différenciation par le capital culturel individuel ne joue pas tant sur la capacité manipulative que sur l'appropriation du dispositif. Ainsi, les modes d'utilisation des nouvelles technologies, la question du sens que leur donnent les élèves est-elle primordiale, au même titre que les pratiques langagières qui expliquent certaines causes possibles d'échec scolaire.

Dans les faits, l'illusion « numérique » en diffusant la représentation d'une génération de l'écran, celle des « natifs du numérique », cache en réalité de grandes inégalités en termes d'acculturation et d'appropriation des technologies. Il faut d'ailleurs noter sur ce point la surprise des étudiants en formation. Par exemple, cette stagiaire qui constate dans sa classe de 11^e A, que

Même avec un dispositif simple, il a fallu prendre en compte le temps dévolu aux questions techniques liées à l'utilisation des MITIC. En effet, les élèves ne sont en général que très peu familiarisés avec ces moyens. S'ils savent prendre des photos, les mettre en ligne sur Facebook, chatter ou whatsapper, ils ont des connaissances bien plus réduites quand il faut utiliser les nouveaux moyens technologiques dans le cadre d'un cours. Qu'il s'agisse de traitement de texte, de recherches sur internet ou encore simplement de l'enregistrement ou du fait de renommer un document, les élèves du cycle d'orientation peuvent être assez perdus.

Il est intéressant de relever également que, dans le canevas du projet MITIC élaboré avant l'expérimentation, cet aspect avait été largement minoré avec un objectif vague et optimiste : se familiariser « avec l'outil informatique », envisagé ici sous l'angle du montage photo et de la prise de son.

CONCLUSION

Si cette illusion relève bien d'un mythe (Le Deuff, 2012, p. 6 ; Bourdeloie, 2011, p. 4), il n'est pas anodin de se demander ce que recouvre ce mythe, à quoi il sert et ce qu'il occulte. Cette illusion a, en tout cas, au moins deux conséquences pratiques, la première concerne une surestimation des capacités des élèves, source de bien des malentendus ; la seconde, une sous-estimation de celles des enseignants qui craignent de ne pas maîtriser l'outil face à la classe ou d'être dépossédés de leur statut magistral par des élèves que l'on imagine trop facilement immergés dans la culture juvénile un peu trouble et mystérieuse de hackers aux pouvoirs décuplés. Ce malaise peut expliquer en partie les réticences face à une intégration plus facile et usuelle des MITIC, malgré les incitations des autorités scolaires, car il ne faut pas oublier que la promotion des MITIC est liée à des injonctions sociétales fortes sur l'adaptation de l'école aux nécessités du monde moderne³⁵.

RÉFÉRENCES

- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, 137, 117–161. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF137_11.pdf
- Bourdeloie, H. (2011). Enjeux culturels et sociaux de l'apprentissage de l'écriture numérique pour l'école *Actes de la conférence Enjeux et usages des technologies de l'information et de la communication*. VII^e Colloque

35 Le plan directeur du système d'information pour la pédagogie du DIP (Département de l'instruction publique) à Genève, ne laisse sur ce point aucun doute. Voir par exemple Enseigner et apprendre à l'ère numérique (<http://icp.ge.ch/sem/projets/spip.php?article540>), p. 8–9.

- International EUTIC (2011), Bruxelles, 23–25 novembre 2011* (pp. 1–10). Repéré à https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00830901/document.
- Bourdeleioie, H. (2012). L'appropriation des dispositifs d'écriture numérique : translittératie et capitaux culturel et social. *Études de communication. Langages, information, médiations*, 38 (pp. 23–36). Repéré à <http://edc.revues.org/3378>
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Éducation et Recherche*, 4, 8–26.
- Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leur forme scolaire de transmission : un point de vue didactique. *Skholê* 7, 45–64. Repéré à http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=30
- Jamet, E., Bétrancourt, M. & Rouet, J.-F. (2008). La compréhension des documents complexes. In A. Chevalier & A. Tricot (Éds.). *Ergonomie des documents électroniques* (pp. 71–102). Paris : PUF.
- Lebrun, M., Lacelle, N. & Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *New Studies in the History of Reading*, 3(2). Repéré à www.erudit.org/revue/memoires/2012/v3/n2/1009351ar.html.
- Le Deuff, O. (2012). *La formation aux cultures numériques*. Limoges : FYP Éditions.
- Marquet, P. & Coulibaly, B. (2007). Le concept de conflit instrumental, une hypothèse explicative du non-usage des TIC. *Les dossiers de l'ingénierie éducative « TICE : l'usage en travaux » (Hors série)* (pp. 61–69).
- Meunier, J.-P. & Peraya, D. (2010). *Introduction aux théories de la communication*. Bruxelles : de Boeck.
- Peraya, D. (2002). Former aux technologies. Regards sur quatre expériences genevoises. In F. Larose & K. Karsenti (Éds.), *La place des TIC en formation initiale et continue*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Peraya, D., Lombard, F. & Bétrancourt, M. (2008). De la culture du paradoxe à la cohérence pédagogique. Bilan de 10 années de formation à l'intégration des TICE pour les futur-e-s enseignant-e-s du primaire. In B. Charlier & P.-F. Coen (Éds.). *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 7 (pp. 11–28).
- Pudelko, B. Legros, D. & Georget, P. (2002). Les TIC et la construction des connaissances. In D., Legros & J. Crinon (Éds.). *Psychologie des apprentissages et multimédia* (pp. 40–62). Paris : Armand Colin.

- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin. Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462/file/Hommes_et_technologie_Rabardel1995.pdf.
- Rouet, J-F., Germain, B. & Mazel, I. (Éds.) (2007). *Lectures et technologies numériques : enjeux et défis des technologies numériques pour l'enseignement et les pratiques de lecture*. Poitiers : CRDP.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Éd.). *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155–173). Berne : Peter Lang.
- Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. *Cahier de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*, 118.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : PUR.
- Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*. Paris : Belin.

POSTFACE

LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET LA DIDACTIQUE DE L'INFORMATIQUE : POINTS DE VUE COMPLÉMENTAIRES

Cédric Fluckiger, Université de Lille

LE NUMÉRIQUE DU POINT DE VUE DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

« L'enseignement du français et le défi du numérique » ? Un tel objet est *a priori* étranger aux yeux du didacticien de l'informatique que je suis, qui se sentirait plus concerné, tout compte fait, par « Le numérique au défi de l'enseignement du français » ? C'est précisément cette « étrangeté » qui fait, du point de vue de la didactique de l'informatique, tout son intérêt. Car ce qui apparaît à la lecture de l'ouvrage, c'est bien que les spécialistes d'une autre didactique que la mienne abordent les phénomènes qui me préoccupent avec un autre regard et construisent finalement d'autres objets de recherche. Les auteurs de cet ouvrage construisent en effet les pratiques numériques comme des objets de recherche *pour la didactique du français*, pour et avec ses concepts, ses problématiques et ses méthodes. En ce sens, cette rencontre entre deux didactiques constitue une occasion rare de discuter de ce qui préoccupe (ou non) les didacticiens des différentes disciplines et de comment ils construisent les objets de recherche qui leur semblent pertinents, afin de mieux saisir, en l'occurrence, le numérique et ses places possibles dans l'éducation.

Du point de vue de la didactique de l'informatique, l'expression générique « le numérique » renvoie en réalité à trois phénomènes

intriqués, qui sont aussi trois *modes d'existence* ou encore trois *axes d'analyse* du numérique à l'école :

- Un ensemble d'outils, disciplinaires ou transversaux, permettant d'enseigner ou d'apprendre autrement ;
- Un contexte culturel, technique et social, notamment en ce qu'il conduit les élèves à développer de nouvelles pratiques de lecture, d'écriture, de communication, de recherche d'informations, etc. ;
- Enfin un domaine culturel pour lequel l'enseignement du français peut contribuer à une littératie médiatique (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012), qui contraint donc à s'interroger sur de nouveaux contenus à enseigner.

Cette grille de lecture sommaire permet, toujours du point de vue de la didactique de l'informatique, de rendre compte de la diversité des *objets de didactique du français* construits par les auteurs de l'ouvrage. Les trois dimensions sont toujours présentes, parfois en arrière-plan. Cependant, certains chapitres présentent des objets de recherche surtout construits en référence à l'une de ces dimensions, alors que d'autres chapitres se situent à l'intersection de deux ou trois de ces axes.

C'est le cas par exemple lorsque Nathalie Guillain s'interroge sur les possibilités, pour un professeur de français, de s'appuyer sur la manière dont les jeunes construisent leur identité numérique sur les réseaux sociaux. Il s'agit alors à la fois de prendre en compte de nouvelles pratiques de communication, d'écriture et de narration de soi des élèves ; à la fois d'instrumentaliser ces pratiques pour leur permettre d'exercer sur un objet familier (les profils sur les réseaux sociaux) un regard critique et les conduire à développer une capacité d'identification des ressorts narratifs, de faire un travail sur la littérature et l'autobiographie ; enfin de permettre par ce travail de donner des armes aux élèves pour comprendre leur propre travail de construction identitaire à l'œuvre à travers ce que des sociologues des usages ont nommé « la production de soi comme technique relationnelle » (Cardon & Delaunay-Teterel, 2006 ; Cardon, 2009).

Tenir ces trois dimensions dans la même interrogation n'est pas une nécessité et le didacticien de l'informatique notera le contraste avec d'autres travaux, comme celui d'Aurélien Palud, pour qui il s'agit bien de scolariser des outils emblématiques de la culture numérique (Facebook,

Audacity et Word), afin de les construire comme des *outils disciplinaires du français* : « Facebook permet d'analyser les personnages de *La Peste* ». Cette question de la *scolarisation* d'outils conçus hors de l'école, tout à fait majeure en didactique de l'informatique, préoccupe de manière centrale d'autres travaux, bien que ce ne soient parfois pas des artefacts au sens de Rabardel (1995) mais plutôt des *usages* qui sont interrogés dans leur rôle d'*outils* possibles pour l'enseignement du français : Yves Renaud expérimente ainsi l'usage de l'hypertexte afin de travailler les notions de dénotation et de connotation.

On le voit, dans ces travaux, c'est la dimension instrumentale qui est majeure, même si les pratiques numériques des élèves sont toujours une toile de fond qui justifie *in fine* l'intérêt de ces expérimentations. C'est encore le cas de Schneuwly et Ronveaux, qui posent la question des nouvelles possibilités offertes par les supports numériques, « possibilités souples, multimodales, de diffusion, de création, d'appropriation des textes littéraires ». Ils proposent en effet par là-même une typologie du corpus de lectures oralisées de la fable *Le loup et l'agneau*, qui participent de sa patrimonialisation. Ce faisant, c'est donc bien, aussi, une *description* de l'environnement culturel médiatique des élèves, du point de vue de la didactique, qui est proposée.

La préoccupation de formation des élèves au monde numérisé et à ses pratiques n'est jamais absente non plus. C'est particulièrement net lorsque, pour Valéry Vion, l'écriture collaborative sur une encyclopédie comme Wikipedia est l'occasion de proposer un travail collaboratif : le nouveau paradigme que constitue l'écriture collective est à la fois un *moyen* didactique, c'est aussi, une nécessité : « il convient dès lors d'utiliser Internet pour favoriser chez les élèves le développement des compétences nécessaires à l'écriture collaborative ».

À l'inverse, on est dans l'interrogation, d'un point de vue didactique disciplinaire, des nouvelles pratiques et de la culture numérique des élèves avec le chapitre de Caroline Scheepers, qui indique bien l'ordre de son questionnement, de la pratique à la « didactisation » de la pratique comme outil pour de nouveaux apprentissages : « Primo, quelles sont les pratiques argumentatives des adolescents lorsqu'ils utilisent des outils numériques en dehors du cadre scolaire ? Secundo, quelle didactisation proposer au départ de ce bilan ? ».

Enfin, le chapitre de Bruno Védrine propose un point de vue différent, en se centrant sur la formation des enseignants et en discutant ce

que les projets et réalisations des étudiants nous disent de leur rapport au numérique.

Ce bref survol ne rend bien entendu pas compte de toutes les dimensions présentes dans les textes. Pour ne prendre qu'un exemple, le texte de Schneuwly et Ronveaux permet aussi une discussion de l'apport du numérique non pas à l'enseignement du français mais à sa didactique, par l'occasion donnée aux chercheurs de disposer d'un corpus de lectures oralisées important et varié.

Ce sont donc bien les trois formes par lesquelles se manifeste le numérique dans le monde scolaire qui sont discutées ici collectivement : de nouveaux outils, de nouvelles pratiques des élèves, de nouveaux contenus. Cela n'est guère surprenant, car on peut établir une correspondance entre ces trois formes et les trois dimensions de l'informatique elle-même. Les chercheurs s'accordent sur la difficulté à définir l'informatique (Bruillard, 2014), à la fois science, technologie et ensemble d'outils et d'usages associés (Lang, 1998 ; Mirabail, 1990). Cette pluralité ontologique de l'informatique se trouve réfractée dans la prise en compte scolaire de l'informatique, qui apparaît comme objet de connaissance, comme technologie, comme usage d'outils ou encore comme ensemble de processus sociaux. Cette pluralité se trouve de même réfractée dans sa prise en compte didactique, qui peut donc, on le voit, traiter de problèmes de nature très différente.

VERS UN HUMANISME NUMÉRIQUE ? APPORTS DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

On l'aura cependant remarqué : il est question dans cet ouvrage de numérique et non d'informatique. Comme le note Baron (2014, p. 91), « numérique » sert surtout à circonscrire de manière floue un champ très vaste (celui des technologies de communication de masse et de l'informatique), au sein duquel existent des parcelles très différentes ». Il note par ailleurs les fluctuations terminologiques, des NTIC, TIC, TUIC³⁶ selon qu'on désigne les technologies de l'information et de la

36 Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication ; Technologies de l'Information et de la Communication ; Technologies Usuelles de l'Information et de la Communication.

communication comme « nouvelles » ou comme « usuelles », ou encore les MITIC³⁷, comme Bruno Védrines dans cet ouvrage, selon l'usage actuel en Suisse francophone. Si toutes ces dénominations désignent peu ou prou le même « champ très vaste » évoqué par Baron, l'usage inflationniste³⁸ du terme « numérique » a semblé nécessaire pour dépasser ce qui pouvait sembler soit une vision étroite d'une « informatique » tournée autour des questions d'algorithmes et de programmation, soit uniquement les outils et les usages des TIC.

C'est donc en partie pour mieux exister dans le monde scolaire, au-delà d'un sens restreint, que vient la défaveur même du terme « informatique ». Ce droit à l'existence de l'informatique à l'école est loin d'être une évidence, contrairement à ce que la lecture rapide des discours ministériels pourrait laisser croire. C'est que, au-delà des proclamations, l'informatique a mené – et mène encore – une bataille pour se faire reconnaître une place à part entière dans la culture scientifique et technique, qui doit elle-même s'imposer face à la culture humaniste.

C'est ainsi également à l'aune de ces débats que j'ai lu les contributions de cet ouvrage.

En effet, dès 1981, Arzac affirmait que « la science informatique est une composante essentielle de la culture scientifique de la fin du XX^e siècle. Il serait anormal qu'à l'heure de l'informatisation de la société, cette conquête de l'esprit soit passée sous silence auprès des jeunes » (Arzac, 1981). Le caractère irréductible aux autres sciences de l'informatique, les capacités cognitives spécifiques qu'elles développent étaient alors mis en avant par les pionniers de la didactique de l'informatique.

Notons que, plus généralement, les cultures scientifiques et techniques doivent toujours faire reconnaître leur caractère culturel. Martinand voit dans ce combat une forme réactualisée de l'ancienne bataille des humanités classiques et modernes :

Si la culture scientifique est aujourd'hui si peu répandue, c'est sans doute à cause des difficultés d'éducation scientifique que les scientifiques ont souvent sous estimés, mais c'est aussi parce qu'elle rencontre des oppositions.

37 Médias Images et Technologies de l'Information et de la Communication.

38 Ainsi, dans les programmes français de 2015 des cycles 2-3-4 en France, le terme « informatique » apparaît 31 fois, le terme « numérique » plus de 200 fois (n'ont pas été comptées les occurrences du mot « numérique » employé dans son sens mathématique).

On pourrait croire que la bataille des humanités modernes (sciences et langues vivantes) dans le secondaire a été gagnée autour de 1900, et que les débats d'alors sont dépassés. Ce sont pourtant les mêmes arguments qui sont encore échangés aujourd'hui, et il faut reconnaître que les partisans des humanités classiques y mettent une force certaine. (Martinand, 2000, p. 4)

Cherchant une définition de la culture qui n'exclut pas par avance à la fois culture scientifique et culture technique, Martinand propose « une définition de combat pour la notion de culture » : « une technicité valorisée et partagée » :

Nul ne doute en France, contrairement à d'autres pays, que la littérature puisse fonder une culture ; l'école prend alors longuement en charge les apprentissages qui ouvrent l'accès aux formes et contenus de la littérature : techniques de la lecture et de l'écriture des textes. En tant que telles ces techniques — par exemple les techniques narratives — sont valorisées, partagées, discutées. La culture littéraire est ainsi fondée sur une technicité valorisée et partagée. (Martinand, 2000, p. 7)

C'est dans cette perspective de légitimation face à la culture classique que Mirabail (1990) discute avec ceux qui contestent l'appellation et la légitimité de la culture informatique au nom d'une culture humaniste. Il conteste le fait que la seconde soit fondée sur un corps de connaissances organisé en disciplines, faisant référence à des valeurs morales et des catégories universelles, étant fondamentalement désintéressée, alors que la première ne serait qu'une mosaïque de connaissances et techniques, liées à un matériel déterminé tourné vers la consommation et le marché : « posséder une culture informatique, c'est pouvoir agir le moment venu en homme averti, compétent, responsable. C'est être capable de penser concrètement, par le choix » (Mirabail, 1990, p. 14).

Les argumentations développées ici depuis la didactique du français me semblent aller dans le sens d'une légitimation de l'informatique et de la culture numérique. C'est bien d'une « technicité valorisée et partagée » qu'il est question, que l'on se penche sur les interactions sur les forums, sur l'écriture collaborative sur Wikipedia, sur les lectures oralisées de fable sur YouTube, ou sur les projets réalisés en formation d'enseignants. Dans cette optique, le fait que des didacticiens du français, principalement concernés par le fondement de la culture humaniste, la littérature et les langues, s'emparent de la question du numérique comme élément

de culture et de littératie, peut contribuer à faire exister, dans le champ scientifique et à l'école, un nouvel « humanisme numérique ».

Dans ce sens au moins, dans les batailles à venir, cet apport de la didactique du français n'est pas négligeable.

ÉVOLUTION DU NUMÉRIQUE SCOLAIRE ET DE SA DIDACTIQUE

Car la question de la culture numérique à donner aux élèves reste entière, face au déclin des préoccupations liées à la programmation, notamment parce que « l'évolution de l'informatique conduit à simplifier l'usage de l'ordinateur de sorte qu'elle-même détruit la motivation à ce qu'on l'apprenne » (Pair, 1996, cité par Baron & Bruillard, 2001). Dans cette perspective, parler de numérique et non d'informatique pourrait sembler permettre d'inclure une culture numérique plus large dans les préoccupations éducatives de l'école. C'est ainsi que s'est alors développée l'idée d'une convergence possible entre trois domaines liés à la diffusion des dispositifs et pratiques numériques : l'éducation aux médias, à l'information et à l'informatique (Jenkins, 2006 ; Delamotte, Liquette & Frau-Meigs, 2014). Dans ce sens, le numérique scolaire actuel serait une forme de transcroissance de l'informatique.

Cependant, les choses sont sans doute moins simples. Ce serait en effet compter sans un curieux mouvement de balancier terminologique. D'un côté l'informatique, nom commun subsumant une science, une technique et un ensemble de pratiques, était peu à peu transformé en adjectif dans des expressions toutes faites comme « l'outil informatique » (dont personne ne sait exactement à quoi il renvoie). D'un autre côté, l'adjectif numérique, renvoyant aux technologies numériques (i.e. qui stockent ou traitent l'information sous forme numérique et non analogique) connaissait un mouvement inverse de substantification. Le titre même de cet ouvrage témoigne de cette substantification (et de la forme de naturalisation et d'unification qui l'accompagne nécessairement) : LE numérique est construit comme un phénomène nouveau, à l'aune duquel il est indispensable de reposer les questions didactiques.

Ces mouvements ont des effets sur l'école, avec en France l'apparition d'une option « Informatique et Sciences du Numérique ». Ils ont également des effets scientifiques. Alors qu'il était question, au début des années 2000, quasi exclusivement d'« outils informatiques », les

préoccupations sont aujourd’hui renouvelées autour du numérique entendu comme phénomène culturel incontournable.

Ce mouvement s’est observé en didactique de l’informatique elle-même. Discipline alors bien vivante, on a observé au début des années 2000 une mise en sommeil ou d’un « tarissement » (Rogalski, 2015, p. 284) de cette didactique, dont l’un des signes majeurs est que le dernier colloque de l’AFDI (Association Francophone de Didactique de l’Informatique) a été organisé en... 1996. Après une nette centration sur les outils informatiques, la technologie éducative et ses usages, un mouvement inverse s’est réamorcé récemment et les *contenus* d’enseignement et d’apprentissage (Daunay, Fluckiger & Hassan, 2015) prennent une place plus importante (Baron, Bruillard & Drot-Delange, 2015).

Le présent ouvrage témoigne qu’une évolution parallèle des préoccupations s’observe dans les autres didactiques disciplinaires : il n’est pas question ici que « d’outils informatiques » en français, mais plus largement d’une « ère de la *matérialité* numérique » (Schneuwly et Ronveaux), de « *l’heure* du numérique » (Rion) ou encore de *l’identité* (Guillain) ou de la *glose* numérique (Renaud).

ACQUIS DE LA DIDACTIQUE DE L’INFORMATIQUE

En retour de l’aide qu’un tel ouvrage apporte à ceux qui veulent constituer les pratiques numériques en objet d’enseignement légitime, le point de vue de la didactique de l’informatique pourrait, face à de telles préoccupations, constituer un point d’appui pour résister aux formes de naturalisation induites par l’omniprésence de textes institutionnels et médiatiques qui parlent DU numérique.

Dans ce sens, le didacticien de l’informatique gagnerait à ne pas se laisser cantonner à un rôle de didacticien d’une sorte de « mécanique » numérique au service d’autres apprentissages, à n’être que le spécialiste de *l’outillage pédagogique* pour des situations que d’autres didacticiens construiraient comme objets de recherche pour leur propre didactique.

Non pas que la didactique de l’informatique, ou des disciplines proches ou contributives, n’aient pas produit nombre de résultats précieux. Au contraire, les recherches sont riches et variées sur le fonctionnement de la technologie éducative (voir notamment Baron, 2013, ou Baron, 2014, pour un historique) ou sur les pratiques numériques, y compris extrascolaires, des élèves. On peut noter, parmi les « acquis »

majeurs depuis une vingtaine d'années, plusieurs résultats forts, notamment :

- L'illusion que constitue l'idée d'une « efficacité » générale des technologies (Baron & Bruillard, 1996 ; Chaptal, 2005), « question mal posée » pour Chaptal (2009), car, selon lui, elle repose sur une conception implicitement productiviste de l'éducation, parce qu'elle présuppose la possibilité d'isoler une variable unique et parce qu'il est paradoxal de chercher à mesurer la nouveauté à l'aune de critères cohérents avec des modèles plus traditionnels. Un certain nombre de recherches mettent d'ailleurs en évidence, contre les idées reçues de l'institution l'absence de lien entre innovation technologique et innovation pédagogique. Des méthodes frontales, transmissives et individuelles, allant parfois jusqu'à un behaviorisme caricatural, accompagnent souvent les outils numériques les plus innovants, des Tableaux Numériques Interactifs aux MOOCs (Cisel & Bruillard, 2012) en passant par toutes sortes d'exerciceurs ;
- Au-delà de l'image médiatique des « natifs numériques », la recherche constate un déficit général de compétences techniques, de compréhension et de verbalisation des éléments de culture numérique (Fluckiger, 2008 ; Cordier, 2015). La recherche constate également qu'à rebours des discours généralisants sur les supposées spécificités générationnelles, on relève une grande variété dans le rapport au numérique des jeunes, qui recouvre en partie les clivages classiques de genre, de milieu social, etc. (Gire & Granjon, 2012 ; Collin, Guichon & Ntébusé, 2015 ; Le Douarin, 2014) ;
- Les enseignants non plus ne sont pas homogènes, les travaux mettent en évidence une grande variété de rapports possibles des enseignants aux technologies numériques, des chefs d'orchestre aux technophobes (Daguët, 2009), des créateurs aux pragmatiques (Rinaudo & Ohana, 2009)... Ils sont par ailleurs soumis à des injonctions paradoxales de la part de l'institution scolaire (Fluckiger & Bart, 2012 ; Boucher, 2015) qui rendent bien mieux compte des usages et non usages que le supposé conservatisme ou résistance au changement du corps enseignant.

Ces résultats gagneraient d'ailleurs à être davantage diffusés dans différentes didactiques disciplinaires. En effet, aux prises avec la présence majeure du numérique dans leurs disciplines respectives, les didacticiens ne risquent-ils pas de renouer avec des illusions (notamment

d'efficacité) maintes fois dénoncées par les spécialistes du champ du numérique scolaire et que ne recommencent certains débats sans tirer parti d'une cumulativité minimum des recherches ?

LES DIDACTIQUES ET LES CONSTRUCTIONS DE LEURS OBJETS DE RECHERCHE

Pourtant, il y a là un piège pour la didactique de l'informatique si elle n'était pas capable de construire les usages scolaires du numérique de son propre point de vue, distinct de celui des autres didactiques. Certes, les programmes cantonnent bien souvent l'informatique à un rôle « au service » des apprentissages disciplinaires et l'on sait que les fonctionnements des didactiques ne sont pas étrangers aux fonctionnements des disciplines qu'ils étudient. Reléguée à une place d'usage d'outil, l'informatique s'est par conséquent moins pensée comme ensemble de contenus d'enseignement et d'apprentissage possibles. Pourtant, dans une telle situation, si le didacticien se retrouvait dans la même position ancillaire que son objet d'étude, il s'agirait d'une singulière défaite de la didactique. Il s'agirait en effet d'une actualisation du danger pointé par Chevallard (2006) lorsqu'il plaide pour « émanciper la didactique », d'une inféodation de la didactique à des découpages et à des conceptions issues du monde scolaire, hors de toute discussion épistémologique sur les objets des didactiques.

Car c'est finalement de cela qu'il est question ici : la confrontation de la didactique de l'informatique et de la didactique du français pose frontalement la question de la manière dont peuvent être construits les objets d'études pertinents pour les différentes didactiques. Si les didacticiens du français construisent logiquement comme objets de recherche des outils, dispositifs ou pratiques incluant des outils numériques permettant (ou perturbant) l'enseignement du français, s'ils s'interrogent sur des finalités en lien avec les finalités traditionnelles de la matière française (comme l'écriture ou les pratiques argumentatives, chez Valéry Rion et Caroline Scheepers), c'est bien parce qu'ils identifient qu'il se joue là quelque chose qui a trait aux *contenus* du français. C'est bien cette *identification* et cette *construction* des objets pertinents en didactique du français qui est première lorsque les contributeurs traitent des pratiques argumentatives des adolescents (Scheepers) ou de l'exploration des choix

stylistiques des romanciers grâce aux possibilités offertes par Facebook, Audacity ou Word (Palud).

Finalement, on peut avancer l'idée que si le numérique peut être construit par les didacticiens du français à la fois comme étant au principe d'un contexte social et culturel qui a évolué, comme susceptible de fournir un certain nombre d'outils numériques pour les enseignants ou les élèves dans le cadre de l'enseignement du français, ou encore comme vecteur de la constitution de nouveaux contenus d'enseignement du français, le numérique peut également être l'occasion d'un regard réflexif sur la manière de construire ses objets de recherche, ses méthodes, ses concepts et sa structuration en tant que champ de recherche, dans une perspective de didactique comparée.

RÉFÉRENCES

- Arsac, J. (1981). Informatique et enseignement général. Annexe 1 de L'éducation et l'informatisation de la société. Rapport au Président de la République sous la direction de Jean-Claude Simon (pp. 152–165). *La Documentation française*. Repéré à www.epi.asso.fr/revue/histo/h80simon-arsac.htm
- Baron, G.-L. (2013). Enseignants, technologie éducative et techno-réformateurs. Vers une société sans écoles ? *Recherches En Didactiques. Cahiers Théodile*, 16, 59–74.
- Baron, G.-L. (2014). Élèves, apprentissages et « numérique » : regard rétrospectif et perspectives. *Recherches en Éducation*, 18, 91–103.
- Baron, G.-L. & Bruillard, É. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris : PUF.
- Baron, G. L. & Bruillard, E. (2001). Une didactique de l'Informatique ? *Revue française de Pédagogie*, 135, 163–172.
- Baron, G. L, Bruillard E. & Drot-Delange, B. (Éds.) (2015). *Informatique en éducation : perspectives curriculaires et didactiques*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Boucher, S. (2015). *Les pratiques d'échanges chez les professeurs des écoles utilisateurs de tableaux numériques* (Mémoire de M2). Villeneuve d'Ascq : Université de Lille.
- Bruillard, E. (2014). Quelle informatique à repenser et à construire pour les élèves de l'école primaire ? In F. Villemonteix, G.-L. Baron & J. Béziat (Éds.), *L'école primaire et les technologies informatisées. Des*

- enseignants face aux TICE* (pp. 29–38). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Cardon, D. (2009). L'identité comme stratégie relationnelle. *Hermès. La Revue*, 53, 61–66. Repérée à www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2009-1-page-61.htm.
- Cardon, D. & Delaunay-Teterel, H. (2006). La production de soi comme technique relationnelle. Un essai de typologie des blogs par leurs publics. *Réseaux*, 138, 17–71.
- Chaptal, A. (2005). Éléments de comparaison des approches française et américaine d'utilisation du numérique dans l'enseignement supérieur. Repéré à <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001425>
- Chaptal, A. (2009). Mémoire sur la situation des TICE et quelques tendances internationales d'évolution, *STICEF*, 16, 43–101. Repéré à https://www.persee.fr/doc/sticef_1952-8302_2009_num_16_1_993.
- Chevallard, Y. (2006). Émanciper la didactique ? La tension entre allégeance « disciplinaire » et scientificité. *Notes préparées en vue d'un exposé présenté le mercredi 8 février 2006. Séminaire de l'UMR ADEF*. Repéré à http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Eman-ciper_la_didactique.pdf
- Cisel, M. & Bruillard, E. (2012). Chronique des MOOC. *STICEF*, 19, 49–73. Repéré à <http://sticef.org> http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/13r-cisel/sticef_2012_cisel_13r.htm.
- Cordier, A. (2015). *Grandir connectés. Les adolescents et la recherche d'information*. Caen : C&F édition.
- Collin, S., Guichon, N. & Ntebutse, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages du numérique en éducation. *STICEF*, 22, 89–117.
- Daguet, H. (2009). La mise à disposition d'ordinateurs portables et ses effets sur la pédagogie et les usages des TICE des enseignants. In J.-L. Rinaudo & F. Poyet (Éds.), *Environnements numériques en milieu scolaire* (pp. 107–121). Lyon : INRP.
- Daunay B., Fluckiger C. & Hassan R. (2015). *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Delamotte, E., Liquete, V. & Frau-Meigs, D. (2014). La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités. *Spirale*, 53, 145–156. Repéré à https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2014_num_53_1_1056.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 163, 51–61.

- Fluckiger, C. & Bart, D. (2012). L'introduction du B2i à l'école primaire : évaluer des compétences hors d'une discipline d'enseignement ? *Questions Vives*. 7, 71–87. Repéré à <http://questionsvives.revues.org/1006>.
- Gire, F. & Granjon, F. (2012). Les pratiques des écrans des jeunes français. *RESET*, 1. Repéré à <http://reset.revues.org/132>.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture : where old and new media collide*. New York : NY University Press.
- Lang, B. (1998), L'Informatique : Science, Techniques et Outils. *LexiPraxi 98, Journée de réflexion sur le thème « Former des citoyens pour maîtriser la société de l'information »* (9 décembre 1998, Maison de l'Europe à Paris). Repéré à <http://bat8.inria.fr/~lang/ecrits/ailf/>.
- Lebrun, M., Lacelle, N. & Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *Mémoires du livre – Studies in Book Culture*. 3(2). Repéré à www.erudit.org/revue/memoires/2012/v3/n2/1009351ar.html.
- Le Douarin, L. (2014). Une sociologie des usages des TIC à l'épreuve du temps libre : le cas des lycéens durant l'année du baccalauréat. *Recherches en Éducation*. 18, 11–26. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no18.pdf>.
- Martinand, J.-L. (2000). *L'enseignement des sciences, Actes du colloque Centre d'Alembert, Université Paris-Sud Orsay*. Paris : Centre interdisciplinaire d'Étude de l'Évolution des idées, des Sciences et des Techniques.
- Mirabail, M. (1990). La culture informatique. *ASTER*, 11, 11–28.
- Pair, C. (1996). *Informatique science humaine ou inhumaine ?*. Actes de la 5^e rencontre francophone en didactique de l'informatique, Monstir, Tunisie, coéditions INBMI-AFDI, 475–488. Repéré à <https://www.epi.asso.fr/revue/dossiers/d21p015.htm>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rinaudo, J.-L. & Ohana, D. (2009). Entre aise et malaise. In J.-L. Rinaudo & F. Poyet. *Environnements numériques en milieu scolaire* (pp. 71–82). Lyon : INRP.
- Rogalski J. (2015). Psychologie de la programmation, didactique de l'informatique, déjà une histoire... In G.-L. Baron, E. Bruillard & B. Drot-Delange (Éds.), *Informatique en éducation : perspectives curriculaires et didactiques* (pp. 279–305). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

RÉSUMÉS

CONSTRUIRE UNE IDENTITÉ NUMÉRIQUE EN PUBLIANT DES TEXTES ET DES PHOTOGRAPHIES SUR LES BLOGS ET LES RÉSEAUX SOCIAUX

Nathalie Gillain

Cet article procède d'une réflexion sur les possibilités dont dispose un professeur de français pour amener des élèves du troisième degré de l'enseignement secondaire (16–18 ans) à réfléchir sur la manière dont ils construisent une identité numérique en écrivant et en publiant des photographies sur les réseaux sociaux : il convient en effet de leur apprendre à décrire leurs pratiques sur Internet d'une manière distanciée et critique. Plusieurs possibilités s'offrent aux professeurs de français désireux de mener en classe un travail de ce type. Dans cet article, nous proposons d'explorer la piste qui consiste à mettre en perspective les caractéristiques du genre diariste et celles des nouvelles pratiques d'« écriture de l'intime » qui sont apparues avec les sites de blogging et les réseaux sociaux et qui s'appuient, notamment, sur des productions photographiques à caractère biographique (portraits, autoportraits, *selfies*).

Mots-clés : réseaux sociaux – photographie – autobiographie

LE NUMÉRIQUE, UN OUTIL POUR EXPLORER LES CHOIX STYLISTIQUES DES ROMANCIERS

Aurélie Palud, Université de Rennes II

Et si le numérique permettait, par la mise en voix, la mise en images et les identités virtuelles, de donner vie aux textes romanesques ? Dans quelle mesure le numérique favorise-t-il ce plaisir enfantin de l'histoire

racontée, du personnage dont on comprend la psychologie et qui prend vie sous nos yeux au fil du texte ?

Cet article se propose de rendre compte de trois expériences pédagogiques menées auprès de lycéens : une analyse des personnages de *La Peste* de Camus avec Facebook, une analyse du réalisme dans *Madame Bovary* de Flaubert avec Audacity, un roman-photo sur l'incipit de *Bel-Ami* réalisé sous Word. À travers ces trois activités conçues comme des « formes-sens pédagogiques », nous évaluerons dans quelle mesure le numérique permet au professeur de conduire ses élèves au cœur des enjeux d'un texte, qu'il s'agisse d'appréhender une œuvre intégrale, un style singulier ou un seuil de l'œuvre.

Mots-clés : numérique – personnage – identité virtuelle – psychologie – roman – style

LE GRAIN DE LA VOIX ET LE CORPUS SONORE À L'ÈRE DE LA MATÉRIALITÉ NUMÉRIQUE

Bernard Schneuwly & Christophe Ronveaux, Université de Genève

Cette contribution s'interroge sur l'oralisation d'un texte du patrimoine, la fable de La Fontaine *Le loup et l'agneau*, ses transformations en « produits dérivés » (Genette, 1982) et leur didactisation. Elle dresse l'inventaire des ressources sonores à disposition sur quelques réseaux sociaux en ligne et pose une première typologie. Elle observe ensuite les traits suprasegmentaux (la prosodie) sur lesquels s'appuient les interprètes pour contraster les personnages du loup et de l'agneau, leurs humeurs et la voix du narrateur. Les analyses montrent que, malgré une grande variété, les interprétations recourent à quelques traits prosodiques stéréotypés : aux fréquences basses la voix du loup, aux fréquences hautes la voix de l'agneau.

Mots-clés : didactique de l'oral – lecture à voix haute – prosodie – lecture littéraire – fable de La Fontaine *Le loup et l'agneau*

LA GLOSE NUMÉRIQUE AU SERVICE DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

Yves Renaud, HEP-Vaud

La pédagogie et la didactique doivent-elles s'alarmer de la profusion des liens hypertextes des pages immatérielles de nos écrans ? D'aucuns accusent cette abondance d'entraver le développement de la pensée

profonde. Et s'il fallait plutôt célébrer le renouveau de l'hypertextualité, héritière de la tradition médiévale de la glose, renouveau suscité par l'univers numérique ? L'école sait bien que le succès de la compréhension en lecture dépend en grande partie de la capacité à générer des inférences. Ne pourrait-elle avoir recours aux hyperliens comme moyen de guider les élèves et de développer chez eux cette compétence ? Elle pourrait même détourner l'usage courant de l'hypertexte numérique pour travailler les notions de dénotation et de connotation, favorisant ainsi une meilleure compréhension autant qu'une meilleure interprétation des textes.

C'est ce qui a été essayé avec les élèves d'une classe d'École de commerce, et c'est le dispositif mis en place à cet effet, ainsi que les conclusions qu'on peut en tirer dont il sera question dans cet article. Dans le cadre d'une séquence d'enseignement sur les migrants, thème étudié conjointement en français et en géographie, lecture a été faite de *La Préférence nationale*, recueil de nouvelles écrit par Fatou Diome et paru en 2001. Lors de l'analyse d'un extrait de cette œuvre, extrait présenté sur écran, les élèves ont été invités à rajouter eux-mêmes les hyperliens des lignes qu'ils avaient à commenter, rendant visibles les inférences les plus générales comme les plus personnelles que la lecture du texte générait en eux. Ils ont été appelés à mobiliser les savoirs théoriques acquis au cours de géographie comme les connaissances acquises par l'exercice de l'analyse d'autres passages. Ils ont exposé les résultats de leur recherche dans une présentation faite à l'aide d'un logiciel de création de diaporamas qu'ils ont dû apprendre à maîtriser pour l'occasion. Le recours à l'hyperlien, qui sature les textes numériques, se révèle ainsi autre chose qu'une « arme de distraction massive » : l'opportunité d'une lecture avertie et créative intégrant les MITIC à l'enseignement du français, et l'enseignement du français aux MITIC.

Mots-clés : compréhension en lecture – inférences – hyperliens – créativité – Prezi

L'ÉCRITURE COLLABORATIVE À L'HEURE DU NUMÉRIQUE : UN NOUVEAU PARADIGME DIDACTIQUE ET COGNITIF ?

Valéry Rion, Lycée de Porrentruy & Université de Neuchâtel

Internet a permis le développement d'entreprises participatives et collaboratives de grande envergure dont l'exemple le plus célèbre est Wikipédia. L'utilisateur n'est plus considéré comme un consommateur de

connaissances mais comme un contributeur potentiel. Il convient dès lors d'utiliser Internet pour favoriser chez les élèves le développement des compétences nécessaires à l'écriture collaborative. L'acte d'écrire qui était vu essentiellement comme une affaire individuelle devient une pratique collective. C'est en cela que l'on peut parler de véritable changement de paradigme pédagogique. Pour réaliser un travail collaboratif, un élève devra en effet mobiliser des compétences différentes d'un travail individuel comme l'écoute de l'autre, la capacité à intégrer différents points de vue dans un discours unique, la recherche du consensus, la solidarité, etc.

Mots-clés : écriture – collaboration – participation – Internet

PRATIQUES ARGUMENTATIVES DANS LES FORUMS ADOLESCENTS

Caroline Scheepers, Pôle académique de Bruxelles

Les travaux de Penloup (1999) ont montré depuis longtemps la nécessité de prendre en compte les pratiques scripturales extrascolaires des élèves. Mais l'enquête menée à l'époque ne donnait pas vraiment à voir des pratiques scripturales numériques, alors balbutiantes. La problématique qui sous-tend cet article se décline en deux questions de recherche. Primo, quelles sont les pratiques argumentatives des adolescents lorsqu'ils utilisent des outils numériques en dehors du cadre scolaire ? Secundo, quelle didactisation proposer au départ de ce bilan ? La question de l'argumentation me paraît centrale dès lors qu'il s'agit d'examiner les écrits numériques et, plus particulièrement, les forums. En effet, la lecture des opinions émises pose des questions en termes d'éthique du débat, de formulation d'une thèse, de l'étayage d'un avis, de l'interactivité et de la virtualité des échanges...

Sont ici étudiées les modalités d'utilisation de l'argumentation dans ce cadre : que nous donnent-elles à voir ? Des tendances fortes se dessinent-elles ? Quels liens établir avec les travaux des chercheurs qui ont pris en compte des discours argumentatifs plus traditionnels (Amossy, 2009 ; Plantin, 1995 ; 1996 ; Scheepers, 2013 ; Schnewly & Dolz, 2006) ? Comment se construit *l'ethos* des adolescents ? Quelle image de l'auditoire se donne à voir dans leurs énoncés ? Modalisent-ils leur discours et si oui, comment ? Comment sont formulées leurs thèses ? Les étayent-ils et dans l'affirmative, comment, au moyen de quels types d'arguments ? Contre-argumentent-ils ? Les réponses que l'étude suggère invalident

les hypothèses les plus vraisemblables que l'on pourrait énoncer intuitivement : elles conduisent à reconsidérer les pratiques argumentatives non scolaires des adolescents et elles indiquent des pistes pour refonder l'enseignement scolaire de l'argumentation.

Mots-clés : argumentation – forums électroniques – écriture – adolescents

USAGES ET APPROCHE CRITIQUE DES MITIC À L'INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS À GENÈVE
Bruno Védrines, IUFE Université de Genève.

Cet article se propose de replacer dans une perspective théorique et pratique les enjeux d'une réflexion sur les outils MITIC à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants à Genève. La formation qui se donne uniquement dans le cadre de chaque didactique des disciplines d'enseignement apparaît en effet comme un terrain de choix pour envisager les liens entre les usages des outils numériques et une évaluation de leur éventuelle plus-value sur un plan cognitif. Les projets et les réalisations des étudiant-e-s se présentent comme des indices euristiques utiles et l'analyse de leurs bilans réflexifs permet d'avancer quelques éléments d'explication concernant la posture des futur-e-s enseignant-e-s vis-à-vis des MITIC. Leurs différentes expérimentations donnent également l'occasion d'étudier comment les univers technique, relationnel et sémiotique sont corrélés dans la séquence didactique.

Mots-clés : outil – transposition didactique – translittératie

