



## LA FANFICTION NUMÉRIQUE : UN ESPACE LETTRÉ DE COMMUNICATION ET DE CRÉATION

Magali Brunel

Volume 10, October 2019

Multimodalité et espaces numériques : créer, communiquer, enseigner

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1065528ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1065528ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale

ISSN

2368-9242 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Brunel, M. (2019). LA FANFICTION NUMÉRIQUE : UN ESPACE LETTR  DE COMMUNICATION ET DE CRÉATION. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 10. <https://doi.org/10.7202/1065528ar>

Article abstract

The article introduces an experiment that aims to propose an adaptation of social practices of fanfiction in schools. After identifying the characteristics of these practices that form real literate spaces, we present their convergences with the orientations that the didactics of literature promote, in particular the development of a reading subject, the constitution of communities of readers in the classroom or the accompaniment of a creative writing subject. The article then describes the design of a fanfiction platform, carried out as part of collaborative research, and analyzes how each space of fanfiction allows to develop specific literary skills.



# LA FANFICTION NUMÉRIQUE : UN ESPACE LETTRÉ DE COMMUNICATION ET DE CRÉATION

Magali Brunel, Université Nice Sophia Antipolis-LINE/  
Université Grenoble Alpes-LITT&ARTS

## Résumé

L'article présente une expérimentation qui vise à proposer une adaptation en contexte scolaire des pratiques sociales de fanfiction. Après avoir identifié les caractéristiques de ces pratiques qui fondent de véritables espaces lettrés, il s'agit de montrer leurs convergences avec certaines pistes que la didactique de la littérature promeut, en particulier le développement d'un sujet lecteur, la constitution de communautés de lecteurs dans la classe ou encore l'accompagnement d'un sujet scripteur créatif. L'article décrit alors la conception d'une plateforme de fanfiction, réalisée dans le cadre d'une recherche collaborative, et analyse comment chaque espace de la fanfiction permet de développer des compétences littéraires spécifiques.

## Abstract

The article introduces an experiment that aims to propose an adaptation of social practices of fanfiction in schools. After identifying the characteristics of these practices that form real literate spaces, we present their convergences with the orientations that the didactics of literature promote, in particular the development of a reading subject, the constitution of communities of readers in the classroom or the accompaniment of a creative writing subject. The article then describes the design of a fanfiction platform, carried out as part of collaborative research, and analyzes how each space of fanfiction allows to develop specific literary skills.

**Mots-clés** : numérique, fanfiction, didactique, littérature, écriture.

**Keywords**: digital technology, fanfiction, teaching, literature, writing.

Les pratiques sociales de fanfiction se développent aujourd'hui dans le contexte numérique, le plus souvent au sein de sites dédiés, comme la plateforme *fanfic.fr* ou encore des sites spécifiquement consacrés à tel personnage ou telle série, comme *hpfanfiction.org*, centré sur le héros Harry Potter. Connues et adoptées par les jeunes dans le cadre de leurs habitudes culturelles privées, comme l'atteste la dernière enquête Ipsos (2016), les pratiques de lecture ou d'écriture numérique, telles que la lecture de livres numériques ou encore la lecture et l'écriture numériques de fanfictions, sont en revanche des activités très rarement pratiquées dans la classe. Pourtant, en examinant les caractéristiques sociales et les potentialités créatives de ces espaces numériques, que nous pourrions qualifier, avec Doueïhi (2011), de nouveaux espaces lettrés, il nous apparaît que la transposition didactique de ces pratiques sociales de référence peut revêtir un intérêt réel, à l'heure où les programmes officiels reconnaissent le lecteur comme sujet et le rôle des communautés de lecteurs dans le développement des pratiques culturelles. Nous faisons ici particulièrement référence aux programmes français pour les cycles 3 et 4 (élèves de 8 à 15 ans) de 2015, qui soulignent le rôle de la littérature dans le développement de l'élève – « elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015, p. 98) – et celle des échanges entre pairs, à travers la recommandation d'« activités permettant de partager ses impressions de lecture, de faire des hypothèses d'interprétation et d'en débattre de confronter des jugements » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015, p. 106).

L'objectif de cet article consiste donc à présenter les caractéristiques d'un dispositif d'adaptation scolaire de fanfiction mis en place dans une démarche collaborative dans des classes du secondaire en France et d'en montrer l'intérêt dans le cadre de l'enseignement de la littérature. Nous nous proposons tout d'abord de mettre en évidence les différentes caractéristiques des pratiques numériques de fanfiction et de souligner les points de convergence que celles-ci peuvent présenter avec des objectifs didactiques. Après ce premier temps, nous présenterons le dispositif expérimental mis en œuvre dans trois classes de collège<sup>1</sup>, au cours de l'année scolaire 2016-2017, en expliquant comment, dans ce projet de transposition didactique, les différents espaces d'écriture ont été conçus et quelles compétences ils visent à stimuler.

## **1. Cerner les pratiques littéraires de fanfiction**

Avant de présenter l'adaptation scolaire de la fanfiction que nous avons envisagée, il est nécessaire de mieux saisir les spécificités de cette pratique littéraire, notamment en contexte numérique, et de la replacer dans le cadre plus large des pratiques culturelles de lecture, notamment du jeune public.

## 1.1. Définir la fanfiction

### *1.1.1. Le genre de la fanfiction sur Internet*

Les fanfictions, comme les définit Barnabé (2014), sont « des récits fictionnels écrits par les fans qui s'inspirent d'œuvres préexistantes » (p. 35), en particulier littéraires. Ces pratiques d'écriture qui ont été étudiées dès les années 1990 (Jenkins, 1992) voient aujourd'hui un nouvel essor du fait de leur transposition numérique; les fanfictions sont « un phénomène que les TIC n'ont pas créé mais dont elles ont facilité le développement à plus grande échelle » (François, 2007, p. 61). La fanfiction s'intègre ainsi à l'ensemble des textes de littérature multimodale numérique, comme le décrivent Lacelle, Boutin et Lebrun (2017, p. 37), et se rattache plus particulièrement, selon eux, à l'univers transmédiatique des jeunes. Plus précisément encore, la fanfiction appartient aux textes de « narration numérique » (*digital storytelling*).

La particularité du comportement des participants dans des sites de fanfiction est liée à leur double activité; les membres s'expriment à la fois comme lecteurs – ils partagent leurs goûts et leurs ressentis sur leur lecture – et comme scripteurs, puisqu'ils déposent leurs créations que d'autres membres lisent et commentent à leur tour. L'activité fanfictionnelle engendre donc plusieurs espaces et activités qui coexistent, ce qui rend poreuse la délimitation traditionnelle des rôles de lecteur et d'auteur.

Dans une fanfiction, les lecteurs adoptent donc un comportement de « fan » spécifique. Ainsi, s'ils expriment leur admiration pour une œuvre ou des personnages, ils s'appuient aussi sur cette œuvre pour écrire à partir d'elle; le fan n'est pas passif dans une admiration un peu paralysante, mais participatif et créatif. Il s'agit, comme le présente François (2009), « à partir d'un événement de l'intrigue originale, de faire bifurquer l'histoire et de créer un monde parallèle, mais aussi concurrent, de celui qu'avaient élaboré les scénaristes ou l'auteur officiel » (p. 166).

### *1.1.2. La fanfiction comme pratique sociale de référence*

Deux enquêtes récentes du Centre national de la lecture (CNL) et de l'institut de sondage Ipsos nous renseignent sur les comportements de lecteurs des élèves. La première, qui date de 2017, met en évidence le fait que les pratiques de lecture numériques concernent aujourd'hui environ le quart des lecteurs (24 %). Elle souligne l'influence du numérique sur les comportements culturels, par exemple dans l'achat d'ouvrages ou dans la fréquentation de forums orientant les lectures. La deuxième enquête, parue en 2016, concerne spécifiquement le public des jeunes de 7 à 15 ans. Elle

précise que les jeunes continuent à avoir de vraies pratiques de lecture (puisqu'ils lisent trois heures par semaine). En revanche, une forte chute de la lecture se manifeste à l'entrée au collège et se confirme au lycée. L'étude signale également de nouvelles pratiques littéraires; la lecture et l'écriture de fanfictions sont présentées comme un phénomène émergent, qui concerne 12 % des jeunes en lecture et 4 % en écriture. Ces pratiques étant surtout le fait de collégiens et, encore plus, de lycéens.

De ces études, nous retenons deux aspects : d'une part, les élèves entretiennent des pratiques de lecture personnelles qui évoluent et s'articulent à leurs comportements d'internaute, d'autre part, les collégiens et lycéens sont la catégorie de lecteurs la plus fragile, tandis que leurs pratiques de lecture sont les plus liées au numérique. Ces dernières sont alors susceptibles de constituer des ressources pour un public fragilisé dans son rapport à la littérature. C'est cette piste que nous souhaitons explorer à travers notre expérimentation.

## 1.2. Caractéristiques des pratiques de lecture sur un espace de fanfiction

### *1.2.1. Le développement du sujet lecteur*

Les lecteurs-auteurs de fanfiction sont investis dans l'œuvre puisqu'ils y adhèrent au point de s'en sentir fans. Leur première démarche est celle d'une immersion dans l'univers fictionnel et d'appropriation quasi identitaire de cet univers. Leur activité de lecteur s'inscrit ainsi comme une activité fictionnalisante (Lacelle et Langlade, 2008) :

Le contenu fictionnel d'une œuvre est en effet toujours investi, transformé, singularisé par l'activité fictionnalisante du lecteur qui produit des images et des sons en « complément » de l'œuvre (concrétisation imageante ou auditive), réagit à ses caractéristiques formelles (Impact esthétique), établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages (cohérence mimétique), (re) scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire (activité fantasmatique), porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages (réaction axiologique) (p. 55)

En effet, dans la fanfiction, les lecteurs de l'œuvre prolongent celle-ci dans des transfictions (Saint-Gelais, 2011) et donnent à voir, dans leurs productions, les traces de leur activité fictionnalisante. Ils comblent les blancs laissés par l'histoire (c'est le processus de cohérence mimétique), les interprètent en fonction de leur propre expérience et mémoire de lecteurs (cela relève de l'activité fantasmatique).

### *1.2.2. Le développement de communautés de lecteurs*

Une deuxième caractéristique est liée à la dimension participative du genre : le lecteur de fanfiction concrétise son appropriation individuelle de l'œuvre dans une publication et dans le partage avec la communauté des pairs. Il dépasse sa relation intime à l'œuvre pour développer une relation sociale qui le relie à d'autres lecteurs. De plus, ces activités d'échanges et de liens sociaux se trouvent démultipliées par l'interface numérique de la fanfiction (forums, espaces de conseils, commentaires). Lebrun et Lacelle (2017) soulignent cette spécificité :

Le lecteur interagit avec une vaste communauté de différentes façons, par exemple, en faisant part de ses lectures à autrui, ou encore en rédigeant un commentaire suite à une lecture. Les jeunes auteurs et lecteurs de fanfiction se réunissent en communautés (les fandom) qui ont un engagement profond à lire et/ou écrire de la fanfiction originale (c'est-à-dire créée par leur communauté même) et à contribuer au développement des habiletés d'écriture diverses (ex : appropriation et transformation) de leurs membres (Mc Williams et al., 2011). (p. 24)

Ces deux chercheuses montrent, à travers trois études de cas, l'importance des relations entre l'auteur et sa communauté de lecteurs, à la fois parce que l'auteur stimule ses lecteurs lors du dépôt de sa fanfiction ou parce qu'il répond à leurs réactions et remarques sur son texte, après leur lecture. Elles soulignent le partage des points de vue et la collaboration interprétative à l'œuvre dans les échanges.

## 1.3. Caractéristiques des pratiques d'écriture dans la fanfiction

### *1.3.1. Le développement de l'écriture personnelle créative*

Dans l'espace de la fanfiction, toute personne qui publie devient « auteur secondaire », selon l'expression de Barnabé (2014). Son texte est examiné, commenté, comme texte d'auteur. La production réalisée est conçue à partir de l'œuvre dont l'auteur est fan, mais l'écriture produite par celui-ci ne s'en trouve pas forcément asservie. Au contraire, on assiste à une évolution de productions proches de l'écriture d'imitation vers des écritures plus personnelles, les auteurs cherchant, au fur et à mesure qu'ils prennent de l'assurance, à se forger leur propre style, comme le souligne Oger (2012) :

Ne pas s'éloigner du caractère des personnages et de l'atmosphère de l'œuvre constitue cependant un défi littéraire qu'on peut comparer au pastiche, bien que les fans auteurs cherchent plutôt à se forger leur propre style qu'« écrire à la manière de ». Lorsque l'œuvre d'origine est un roman, l'imitation du style de l'écrivain par l'amateur se fera plus volontiers, surtout s'il s'agit de sa première fanfiction. Il pourra s'en éloigner au fur et mesure qu'il prendra de l'assurance. (p. 31)

Ainsi, le développement des compétences scripturales s'accompagne de l'affirmation d'un style propre, qui marque aussi l'affirmation d'un auteur. Ajoutons que les fans développent également leur créativité en tirant parti de l'interface numérique pour recourir à des écritures multimodales, que ce soit des transmodalisations ou des pratiques de fanart<sup>2</sup>.

### *1.3.2. Le développement d'autres postures d'écriture*

Précisons également que l'espace scriptural de la fanfiction est un espace hybride, qui engage en réalité différentes fonctions scripturales. Il articule des écrits de type fictionnel à des écrits de commentaires de lecteurs, qui ont pour fonction de « permettre aux lecteurs de donner leur avis sur un fan fiction, d'encourager et de féliciter le ou les auteurs »<sup>3</sup>. Il permet également des réponses aux commentaires lus, c'est-à-dire des métatextes de l'auteur lui-même. Comme le souligne Barnabé (2014), il est « à la fois salon d'exposition (les œuvres sont diffusées) et atelier d'artiste (le processus de création est encore en cours) » (p. 11).

Ces pratiques peuvent paraître convergentes avec certains travaux de recherche issus du champ de la didactique de l'écriture; elles valorisent l'activité métatextuelle, tout comme les travaux qui ont souligné l'importance de la posture distanciée et méta dans l'acquisition des compétences d'écriture (Barré-de Miniac, 2010; Bucheton, 2014; Delamotte *et al.*, 2000). De même, lorsque l'auteur réagit aux commentaires produits sur son texte, il adopte une posture réflexive dont certaines recherches didactiques ont montré l'intérêt (Chabanne et Bucheton, 2002).

## 1.4. Potentiel didactique de la fanfiction

Face à la variété des compétences de lecture/écriture qu'activent les différents espaces de la fanfiction, penser la didactisation de ce genre paraît un projet prometteur.

Dans le contexte de l'enseignement de la littérature dans le secondaire, l'objectif d'une telle transposition est moins l'apprentissage du genre fanfiction ou des apprentissages de littératie

numérique (qui restent visés de manière secondaire) que l'exploitation d'une nouvelle ressource didactique, qui, à travers la voie numérique, peut permettre de déjouer un rapport à l'écriture qui s'est développé dans le contexte scolaire de manière négative (Brunel et Guérin-Callebout, 2016) et qui renforce les porosités entre lecture et écriture (Tauveron et Sève, 2005).

## **2. Question de recherche et recueil de données**

Nous nous proposons donc d'analyser la mise en œuvre d'une expérimentation visant à adapter la fanfiction, en particulier l'espace numérique qui a spécifiquement été créé pour cela. Cette recherche, menée dans trois classes de collège en France, relève d'une démarche de recherche-design : les enseignants, les responsables de la direction au numérique (DAN) et la chercheuse collaborent en vue de produire une interface numérique de fanfiction sur les espaces numériques des établissements et de proposer des dispositifs didactiques adaptés aux différentes caractéristiques et potentialités de la fanfiction que nous avons identifiées.

Dans le contexte général de ce projet de recherche, notre article vise précisément à présenter les différentes modalités de transposition didactique de la fanfiction qui ont été établies et d'associer celles-ci à des exemples de productions d'élèves pour en percevoir l'intérêt et la pertinence.

Le travail s'effectue au sein d'un groupe d'expérimentateurs qui sont des enseignants expérimentés, mais qui ne sont ni formateurs, ni chercheurs, ni familiers des usages numériques. Ils sont volontaires pour contribuer à la réflexion, utiliser dans leur classe la ressource créée et tester les dispositifs conçus. Ils emploient la fanfiction dans le cadre de leurs heures d'enseignement habituelles et au cours d'une séquence complète. L'expérimentation est donc menée sur une durée de trois à cinq semaines, au minimum, certains enseignants l'ayant conduite sur plusieurs séquences, au cours de l'année. Le dispositif général est conçu avant la première mise en œuvre, de manière collaborative, et il est ajusté et complété, au fil des séquences réalisées par les enseignants.



### **3. Didactisation de la fanfiction : analyse d'une expérimentation**

Nous présenterons ainsi plusieurs caractéristiques du dispositif didactique expérimenté.

#### **3.1. Le choix de la modalité de lecture**

Le premier aspect examiné porte sur la modalité de lecture susceptible de s'articuler avec la pratique d'une fanfiction. Dans le contexte d'un enseignement réparti en France entre étude de groupements de textes et étude d'œuvre intégrale, c'est la modalité de lecture en œuvre intégrale qui a été privilégiée.

Le dispositif vise donc à lire une œuvre littéraire classique (ou tout au moins reconnue par l'institution et s'intégrant dans le cadre de ses programmes), en adaptant le dispositif de la fanfiction : les élèves sont invités à s'appuyer sur l'histoire, sur les personnages, pour réécrire, ouvrir et s'approprier les potentiels fictionnels de l'œuvre. Nous nous situons à la fois dans une pratique littéraire traditionnelle de réécriture et dans une pratique traditionnelle scolaire de l'écriture d'imagination. Les principes de l'écriture scolaire du pastiche rejoignent en effet les fondements de l'écriture de fanfiction. Pourtant, nous rejoignons Le Goff et Larrivé (2018) en soulignant que cette proposition d'écriture s'éloigne des pratiques effectives courantes d'écriture scolaire, qui consistent souvent à faire pratiquer l'écriture en fin de séquence, comme exercice évaluatif :

L'écriture créative figure en bonne place dans l'étude d'une œuvre intégrale, en collège comme en lycée. [...] Au lycée, l'écriture d'invention peut être un auxiliaire précieux dans la connaissance des formes littéraires, mais cela suppose que les écrits d'invention fassent l'objet d'un apprentissage continué de l'écriture en s'articulant à l'ensemble des pratiques langagières, orales et écrites à l'œuvre dans la classe, plutôt que de s'inscrire dans un seul type de relation lecture/écriture dans une logique d'imitation de modèles. Cela implique que la production d'écrits d'invention occupe un temps spécifique et variable dans les activités de classe en fonction des objectifs qui lui sont assignés. En d'autres termes, leur place n'est pas uniquement en clôture de séquence, au moment de l'évaluation. (p. 92)

Dans la séquence menée, les séances de lecture et d'écriture s'alimentent mutuellement à partir d'une œuvre source, étudiée en œuvre intégrale, tout au long de la séquence. Les œuvres lues en fanfiction<sup>4</sup>, dans le contexte des expérimentations menées dans notre recherche sont :

**Classe de 3<sup>e</sup> :**

- *Le Collier rouge*, Rufin (2014)
- *Le Meilleur des mondes*, Huxley (1932)
- *La Ferme des animaux*, Orwell (1945)

**Classe de 5<sup>e</sup> :**

- *La Planète des singes*, Boule (1963)

**Classe de 6<sup>e</sup> :**

- *Le Royaume de Kensuké*, Mopurgo (2000)

Ce corpus montre que les enseignants choisissent d'exploiter la fanfiction pour aborder des œuvres littéraires classiques ou des œuvres contemporaines complexes. Seule l'œuvre étudiée en sixième est considérée comme une œuvre de littérature de jeunesse<sup>5</sup> qui présente des complexités narratives et énonciatives favorisant une écriture dans les blancs des élèves.

## 3.2. La configuration du site comme support matériel de la transposition didactique

Comme dans un site de fanfiction, plusieurs espaces numériques sont prévus et sont aménagés, sur l'interface numérique institutionnelle *Moodle*, en vue de leur exploitation didactique.

### 3.2.1. *Le forum informel*

Le forum informel est un forum d'expression libre, dans lequel les élèves interagissent et qui permet l'expression spontanée d'un goût ou d'un rejet. Il favorise ainsi l'engagement et l'appréciation, mais il devient également le lieu d'évocation de difficultés, voire de demandes d'aides, et reflète souvent les lieux de résistance (Tauveron, 1999) du texte. Ceci est notamment présenté à l'illustration 1<sup>6</sup>, où les élèves, dans la fanfiction sur *La Ferme des animaux*, s'interrogent sur le rôle des cochons.



**Illustration 1 : Capture d'écran de la plateforme de fanfiction présentant le forum informel de la séquence sur *La ferme des animaux* en classe de 3<sup>e</sup>**

Le premier élève expose une difficulté de lecture du texte. Deux élèves cherchent à l'aider et lui livrent leurs pistes personnelles d'accès au sens. Tandis que Mat apporte des premiers éléments, Mae prolonge sa réponse dans un long message. La réflexion s'étaye et se développe ainsi, au fil de la discussion.

Comme on le voit, le forum informel permet aux élèves de soulever des problèmes que pose le texte, des problèmes qui ont parfois d'ailleurs été programmés par l'auteur. Les échanges entre pairs viennent soutenir la réflexion et permettent le plus souvent de résoudre les difficultés de compréhension. Pour situer la fonction de cet espace dans le cadre de dispositifs didactiques connus, nous le rapprocherions volontiers de celle d'un atelier de lecture.

### 3.2.2. Les fils de discussion

Les choix de transposition didactique ont également conduit à organiser un autre espace d'échanges sur les lectures, celui-ci initié par l'enseignant. Il s'agit de proposer trois fils de discussion auxquels les élèves sont invités à contribuer tout au long de leur lecture. Les fils, qui correspondent à des questions conçues par le professeur, sont adaptés aux spécificités de l'œuvre et attirent l'attention sur des aspects considérés comme cruciaux dans son appropriation. Voici par exemple, les fils de discussion proposés sur *Le Collier rouge* :

1. Que penses-tu du personnage du prisonnier ? T'est-il sympathique ?
2. Quel est le rôle du chien, selon toi, dans l'histoire ?
3. Que veut nous dire l'auteur, selon vous, dans le livre ?

Ces questions qui accompagnent la lecture constituent des parcours de lecture des élèves dans l'œuvre. Elles sont complétées peu à peu, le forum retraçant ainsi l'évolution de la lecture collective de la classe. Par exemple, le fil portant sur le personnage reflète, lorsqu'on suit les interventions des élèves, leurs attentes, leurs surprises, leur adhésion ou leur rejet. Il restitue la trace de l'appréhension d'un personnage tout au long de la lecture. Ainsi, le fil portant sur le prisonnier, dans *Le Collier rouge* présente l'évolution des réactions et des jugements que les élèves portent sur le personnage (voir illustration 2).



**Illustration 2 : Capture d'écran de la plateforme de fanfiction présentant un fil de discussion dans la séquence portant sur l'étude de *Le Collier rouge* en 3<sup>e</sup>**

En l'espace de quelques jours, les fils de discussion révèlent l'évolution du jugement appréciatif des élèves vis-à-vis du personnage et rendent compte de leur perception progressive de son épaisseur et de sa complexité. Peu à peu, ils sont plus développés et justifiés. L'appui sur les apports précédents, la possibilité de s'y référer pour réfléchir permet d'approfondir son propre avis. En ce sens, les fils permettent aux élèves de mieux lire et de mieux interpréter les choix d'un personnage dans l'histoire.

Ces fils permettent également au professeur de revenir sur la construction de la fiction; ils constituent un moyen de traverser l'œuvre et de comprendre les évolutions d'un personnage comme fruit de la conception narratologique conçue par l'auteur. Ils facilitent ainsi l'analyse de l'œuvre fictionnelle comme fabrique, comme construction dans laquelle l'égaré du lecteur et son retournement sont prévus par l'auteur. Dans le contexte d'une lecture scolaire, de tels supports constituent de précieuses ressources de lecture transversale de l'œuvre.

### 3.2.3. *Les productions comme « textes de lecteur » des élèves*

D'autres espaces numériques de la plateforme de fanfiction concernent les activités de productions de textes. L'orientation générale de ces écrits est conçue par le professeur et ne se concrétise pas dans un sujet précis imposé, mais elle reste volontairement très ouverte, comme lorsque le professeur propose aux élèves de changer l'épisode de leur choix, celui qui les a déçus ou qu'ils auraient souhaité voir évoluer autrement. Il s'agit d'ouvrir un espace de liberté créative, tout en conservant un objectif didactique. Les élèves sont conduits à projeter dans leur texte les configurations fantasmatiques personnelles que la lecture a suscitées en eux. On remarque par exemple, dans les productions réalisées, de forts marquages selon l'âge et le sexe des élèves; les élèves de cinquième, invités à modifier un élément de l'histoire dans le début de *La Planète des Singes*, sont nombreux à souhaiter changer un épisode que le professeur jugeait anecdotique, et au cours duquel un bébé singe meurt. Ainsi, dans leur récit, ils sauvent le petit animal, dans lequel ils se projettent ou projettent leur affection.

De même, les jeunes adolescentes de troisième, à qui l'on propose d'écrire ce qu'écrirait l'auteur de *Le Meilleur des Mondes* aujourd'hui, réécrivent la fin de l'histoire d'amour impossible entre les personnages de Lenina et d'Henri :

Ils [Lenina et Henry] ne connaissaient pas les émotions car chaque matin quand ils se réveillaient, on leur faisait une piqûre qui était imposée par l'Etat. Lenina et Henry ne se rappelaient plus de leurs prénoms car désormais, ils étaient des numéros, ils ne se

rappelaient pas non plus leurs amours, jusqu'au jour où Lenina qui portait le numéro 18563 ne voulut pas faire sa piqûre et mit l'injection dans une pomme. [...] Le deuxième jour où elle ne prit pas sa piqûre, elle partit avertir Henry qui ne la crut pas au début. Mais le lendemain matin il décida de faire comme Lenina. Il prit la pomme qui était posée sur le comptoir de la cuisine et la piqua. Deux heures plus tard, il eut les mêmes flashes que ceux qu'avait eus Lenina la veille. Il courut alors vers elle et lui expliqua qu'il avait compris et qu'il savait ce qu'ils avaient vécu auparavant. Lenina était heureuse mais ils savaient tous deux qu'ils ne pourraient plus jamais vivre leur amour au grand jour à cause des lois en vigueur au risque de se faire prendre et condamner. (Groupe 4)

Comme le montre cet exemple, le texte produit constitue une forme de texte de lecteur, où l'on identifie à travers les recompositions auxquelles se livrent les élèves certains points d'accroche avec l'œuvre –ici l'intrigue amoureuse, le refus de l'anonymat, les drogues) et leur adhésion ou leur rejet pour des personnages ou un système de valeurs en jeu dans le texte. Le groupe rejette visiblement, avec l'auteur, une vision du couple qui ne serait pas associée à un sentiment amoureux conscient et partagé. En outre, il compose un texte qui s'inscrit dans la filiation de récits d'issues amoureuses tragiques et qui se rapproche d'œuvres fictionnelles stéréotypées peut-être familières, qu'elles soient livresques ou cinématographiques.

### *3.2.4. Les reviews ou commentaires, comme lieu d'apprentissage d'une posture réflexive sur l'écrit*

D'autres espaces numériques sont liés à des activités de productions, mais celles-ci ne relèvent pas de l'écriture hypertextuelle et concernent des textes métatextuels : ce sont les espaces « commentaires » qui sont associés à chaque production écrite.

**Tableau 1 : Extrait de la plateforme fanfiction sur *Le Meilleur des mondes*, proposition d'écriture suggérant de créer un nouveau lieu de *Le Meilleur des mondes*. Production d'élèves et leurs commentaires.**

Production du groupe 1	Commentaires apportés à la production du groupe 1
<p><b>Groupe 1</b> [redacted]</p> <p>Description d'un lieu.</p> <p>Afficher Modifier Commentaires Historique Carte Fichiers Administration</p> <p><a href="#">Version imprimable</a></p> <p><b>groupe 1</b></p> <p>Un samedi, Lenina alla à l'avenue des animaux. C'était un ancien centre commercial transformé en une grande forêt avec à l'intérieur un immense complexe où il y avait différentes salles contenant chacune d'elles différents animaux. Par exemple, dans la salle 1, il y avait des "rominoux", ça ressemblait à des sortes de reptiles rampants. Dans la salle 2, des "futins" sont des animaux hybrides de la loutre et de la licorne. Dans la salle 3, des "guollules" ce sont des grenouilles fluorescentes. Dans la salle 4, des "dobbys", ce sont des sortes de lutins avec une peau de crocodile avec une chaussette au poignet. Il y avait bien d'autres salles avec bien d'autres animaux jusqu'à au moins plus de cinquante grandes salles.</p> <p>Elle rentra dans la deuxième salle. Dans celle-ci, il y avait des centaines de futins qui jouaient dans l'eau. Elle en sortit une dizaine de minutes après et se dirigea cette fois-ci vers la salle 3. Il y avait là dedans des guollules, elle en est sortie immédiatement tellement leur luminosité était insoutenable. Elle en visita en tout vingt-deux. En repartant vers son pack-car, les voitures de ce nouveau siècle. Elle trouvait cet endroit vraiment formidable et se dit que c'était une très bonne idée d'avoir inventé de nouveaux animaux à partir d'éprouvettes. Car oui ces animaux avaient été conçus dans des éprouvettes tout comme les nouveaux humains. Elle aimait beaucoup le concept d'avoir aussi transformé cet endroit en un zoo de nouveaux animaux fait pour divertir les gens intelligents les alphas et les bêtas.</p>	<p><b>Groupe 1</b> [redacted]</p> <p>Description d'un lieu.</p> <p>Afficher Modifier Commentaires Historique Carte Fichiers Administration</p> <p><b>groupe 1</b></p> <p>Ajouter commentaire</p> <p>par [redacted], mercredi 18 janvier 2017, 08:44</p> <p>L'idée est très bonne mais je trouve que pour parler des animaux dans les différentes salles, vous auriez pus imaginait des animaux.</p> <p>par [redacted], mercredi 18 janvier 2017, 08:45</p> <p>dans l'ensemble votre description est bien mais il aurait fallut peut être changer les noms des animaux et en inventer d'autres, on ne comprend pas trop le fait que dans un endroit comme ça se soit des animaux réel et non inventé.</p>

Nous pouvons envisager ces écritures de commentaires ou de *reviews* comme des espaces d'apprentissage des compétences métatextuelles (voir tableau 1). Dans le cadre de la transposition didactique conçue, la composition des commentaires constitue à la fois un objectif d'apprentissage et un outil d'une réécriture instrumentée – il s'agit de prendre appui sur les commentaires produits par les pairs pour envisager une réécriture. Pour détailler le premier aspect, on peut prendre appui sur plusieurs propositions des enseignants. Lors d'une séance spécifique en classe de troisième, un des enseignants propose à ces élèves « d'apprendre à repérer ce qui fonctionne et ce qui dysfonctionne dans la production d'autrui ». La séance consiste à lire les productions des pairs en identifiant certains aspects susceptibles d'être classés en fonction de leur pertinence et intérêt. C'est un premier niveau de prise de distance avec les productions, qui permet de travailler des compétences métalinguistiques essentielles. Dans un autre cas, l'enseignante de la classe de cinquième propose une séance d'enseignement d'écriture des commentaires, soumettant aux élèves un travail de classement de leurs premiers commentaires pour faire émerger des critères d'analyse de production et conduit également, à travers cette activité, une réflexion sur les liens de l'écrit produit à l'écrit source (trop proche, trop éloigné et peu crédible). Selon nous, et si l'on se réfère aux études portant sur le rôle des compétences méta dans le savoir écrire (Barré-de Miniac, 2010;

Chabanne et Bucheton, 2002), ces séances jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage des compétences scripturales. Elles découlent des outils mis à disposition par l'interface (l'onglet « Commentaires » est associé à chaque cas de production écrite) et permettent ainsi de travailler en continu la production d'écrit, l'analyse métatextuelle et réflexive et la réécriture, dans une dynamique didactique qui fait sens, puisque, dans l'espace de la fanfiction, ces activités trouvent toute leur légitimité.

Des exemples de commentaires, sur le texte proposant de transposer *Le Meilleur des mondes* dans le contexte contemporain, sont affichés dans l'illustration 3.

**texte 1**

Ajouter commentaire

par An [redacted] février 2017, 08:55

Texte très compréhensible car il est bien argumenter et bien détaillé.

par Tom [redacted] février 2017, 09:12

Plein de super idées. J'aime vraiment l'idée qu'il y ait des planètes habitées. Par contre ce monde que vous nous décrivez n'est pas assez développé. Quelles sont les constructions de ce monde évolué, y a-t-il de la végétation, ou est-ce un monde plein de constructions? J'aurais aimé une description de ces nouveaux mondes, savoir à quoi ils ressemblent. Bon courage.

par Rom [redacted] février 2017, 09:19

Au début du texte, je trouve que le fait de remettre 635 nf au début de votre texte comme dans le meilleur des mondes est une bonne idée car ça fait référence au livre.

Je ne comprend pas la phrase "Ce qui leur a parues 1 petite seconde était en réalité 6 ans de leurs vies." Vous pourriez peut être la modifié pour qu'elle soit un peu plus compréhensible.

Vous pourriez aussi nous décrire les robots sur la nouvelle planète et qu'est ce que devra faire Lénina et Henry sur la futur planète.

**Illustration 3 : Capture d'écran de la partie « Commentaires » de la plateforme de fanfiction sur la séquence portant sur *Le Meilleur des mondes* en classe de 3<sup>e</sup>**

Ces commentaires révèlent le regard attentif et précis des élèves qui identifient des références au texte source et leur intérêt (exemple de Rom), qui sont capables de préciser ce qu'ils ont apprécié (l'argumentation, une idée plus ou moins développée) et qui proposent de véritables pistes de réécriture. Nous identifions bien là le développement de compétences essentielles au scripteur et la poursuite de notre étude permettra d'identifier précisément comment les commentaires servent par la suite au développement des compétences scripturales ainsi qu'à la réécriture<sup>7</sup>.



### 3.2.5. Les différentes versions comme lieu de mise en œuvre du processus d'écriture

Enfin, dans les pratiques culturelles informelles d'écriture de fanfiction, nous retenons la possibilité de produire un texte dans une modalité de *work in progress*. En effet, sur un site de fanfiction, l'auteur peut revenir sur sa proposition, l'améliorer, la poursuivre. L'écriture est considérée comme un processus qui évolue et le texte comme un produit qui s'étoffe, se reprend, se modifie. Une telle approche entre largement en convergence avec les orientations didactiques portant sur l'importance de la réécriture (Romian, 1996) et sur le rôle des textes intermédiaires (Chabanne et Bucheton, 2000). Nous avons ainsi cherché à transposer cette approche à travers l'organisation numérique de la plateforme et dans les dispositifs didactiques de la séquence. Ainsi, dans la configuration proposée, chaque production peut donner lieu à une ou plusieurs nouvelles versions ou à une ou plusieurs variantes, la plateforme permettant de conserver et de laisser visibles ces différents textes ou phases d'écriture. L'activité de réécriture constitue ainsi la troisième activité d'écriture particulièrement sollicitée dans l'expérimentation. Dans la séquence, les élèves produisent une première version, qui fait l'objet de travaux en classe et constitue le support d'une première activité de rédaction de commentaires. S'ensuit une séance de réécriture, appuyée sur ces mêmes commentaires, qui se révèle particulièrement productive, notamment parce que les élèves se montrent très soucieux de prendre en compte les remarques de leurs pairs. Bien entendu, elle l'est aussi parce que le travail des enseignants a permis de développer les compétences métascripturales telles que la capacité des élèves à analyser un texte produit, à identifier des éléments à améliorer, et à prendre appui sur des ressources mises à disposition pour le faire. Le tableau 2 présente un exemple de version enrichie, à partir de la proposition « un autre animal prend la parole... » dans la fanfiction réalisée à partir de *La Ferme des animaux*.

**Tableau 2 : Comparaison de deux versions de production du groupe 8**

Groupe 8. Version 1	Groupe 8. Version 2
Le soir, dès que tous les animaux se réunirent dans la grange pour écouter sage l'ancien. Un serpent se tenait à la porte et écoutait discrètement sage l'ancien qui faisait son discours. Au moment où ils votèrent tous s'ils voyaient les animaux sauvages comme alliés ou comme ennemis le serpent entra d'un air décidé dans la grange se mit devant tous les animaux étonnés. Il était sûr de lui et commença à parler : « Chers animaux. J'ai entendu votre longue conversation et je me dois	Le soir, dès que tous les animaux se réunirent dans la grange pour écouter sage l'ancien, tapi dans l'ombre, un serpent écoutait discrètement sage l'ancien qui faisait son discours. Au moment où ils votèrent tous s'ils voyaient les animaux sauvages comme alliés ou comme ennemis, le serpent entra d'un air décidé dans la grange se mit devant tous les animaux étonnés. Il était sûr de lui et commença à parler : « Chers animaux. J'ai entendu votre longue conversation et je me dois

---

d'intervenir car je suis tout à fait de votre avis. J'aimerais vous aider à vous en sortir dans cette histoire avec ces humains. Je vous assure que mon aide sera d'une très grande importance et que vous ne le regretterez pas. » il se tourna vers sage l'ancien et lui demanda la permission de bien vouloir accepter son aide. Sage l'ancien réfléchit et demanda l'avis de tous les animaux. Ils acceptèrent et le serpent alla se mettre avec les autres animaux. Sage l'ancien termina son discours, chanta et tout le monde regagna son enclos pour la nuit.

d'intervenir car je suis de votre avis. Vous travaillez sans repos et vous n'êtes jamais récompensés même si vous travaillez durement, votre vie est toujours aussi misérable et au final vous y gagnez quoi ? D'éternelles souffrances puis la mort, comme la si bien dit sage l'ancien. Je suis de votre côté et dans cette histoire je suis là pour vous aider à vous en sortir avec les humains. Je vous assure que mon aide sera d'une très grande importance et que vous ne le regretterez pas. » il se tourna vers sage l'ancien et lui demanda la permission de bien vouloir accepter son aide. Sage l'ancien réfléchit et demanda l'avis de tous les animaux. Ils acceptèrent et le serpent alla se mettre avec les autres animaux. Sage l'ancien termina son discours, chanta et tout le monde regagna son enclos pour la nuit. Le lendemain le serpent aida les animaux de la ferme en leurs parlant de la révolte, de l'organisation et qu'il fallait être patient pour ne pas commettre d'erreurs. Les animaux de la ferme l'appréciaient beaucoup et sage l'ancien le regardait d'un œil attentif comme il était nouveau. Il le voyait bien pour le moment car il aidait mais il trouvait ça assez étrange qu'il ait de si bonnes intentions auprès d'animaux qu'il connaissait à peine. Mais sage l'ancien ne disait rien car il voyait que cet animal était d'une aide précieuse.

---

Sans produire ici d'analyse fine de l'évolution de la production, ce que nous avons pu réaliser par ailleurs<sup>8</sup>, nous pouvons poser quelques constats. Le développement de la première version, au plan strictement quantitatif, est révélateur du fait que la réécriture est productive; il semble même que le texte premier fonctionne ici comme un déclencheur de la deuxième version. Le processus de réécriture touche également le texte original, qui bénéficie d'améliorations. Les interventions favorisent son enrichissement stylistique et sa dimension littéraire : la phrase « Un serpent se tenais à la porte et écoutais discrètement sage l'ancien qui faisait son discours. » s'enrichit de l'expression « tapi dans l'ombre », et se complexifie syntaxiquement; au lieu des deux phrases de la première version, un lien de subordination (« dès que ») vient relier les deux segments textuels. Même si celui-ci n'est pas le plus approprié, il n'en reste pas moins qu'il met en relation deux événements, et démarque le serpent, alors appréhendé comme opposant, des autres animaux. De manière encore plus remarquable, le discours du serpent s'amplifie de l'intérieur entre les deux versions. Il se

charge de modalisateurs et de termes axiologiques qui renforcent le caractère persuasif du propos, mais également la mise en évidence de la duplicité du personnage, bienveillant dans son discours, mais en réalité mal intentionné. Outre la qualité littéraire, c'est l'épaisseur du personnage qui est ici améliorée.

Finalement, les textes produits se présentent comme des textes de travail et restent modifiables tout au long de la séquence et l'on constate qu'effectivement, certaines productions se trouvent enrichies et développées jusqu'à la fin de l'étude<sup>9</sup>. Le travail de réécriture apparaît bien comme un levier du développement des compétences des élèves.

## Conclusion

L'ensemble des fonctionnalités et espaces créées au sein de la plateforme de fanfiction et des dispositifs qui y sont associés ont donc pu faire l'objet d'une présentation, associée à quelques exemples. Nous souhaitons de cette manière illustrer des choix didactiques opérés dans notre tentative de transposition d'un genre numérique issu des pratiques sociales de référence. Il nous semble que ces exemples donnent à voir de manière nette comment la fanfiction se prête à une didactisation, dans le contexte d'un enseignement de la littérature où lecture et écriture s'enrichissent l'une l'autre et où la reconnaissance et la prise en compte du sujet lecteur et scripteur constituent l'une des visées.

Bien entendu, il s'agira, par la suite, d'approfondir l'étude, ce que nous avons commencé à faire à travers d'autres parutions ciblées sur divers aspects, et surtout de procéder aux analyses des compétences développées par les élèves ayant pu bénéficier du dispositif expérimental pendant une année scolaire complète. Cette analyse nous apportera sans doute des éléments précieux qui nous permettront d'identifier précisément si nos choix de transposition dans le contexte scolaire des classes du secondaire français présentent des intérêts pour développer les compétences des élèves.

Elle viendra compléter plusieurs études déjà réalisées sur les fanfictions, qui portent principalement sur l'analyse de productions de textes en situation de pratiques personnelles non scolaires, comme l'étude de Penloup (2017) sur des écrits d'étudiants, ou celle de Lebrun et Lacelle (2017) sur des productions d'adolescents, que nous avons précédemment citée, en ouvrant la réflexion sur un corpus de productions d'élèves réalisé en contexte scolaire. Comme le soulignait Penloup (2017), les pratiques informelles peuvent nourrir la réflexion et la conception didactique : « Il y a là un continent qui ne devrait pas manquer d'intéresser les didacticiens du français » (p. 64). L'expérimentation présentée ici en offre un exemple, dont il faudra approfondir l'étude et analyser précisément les résultats.

## Références

- Barnabé, F. (2014). Ludicisation des pratiques d'écriture sur Internet : une étude des fanfictions comme dispositifs jouables. *Sciences du jeu*, 2. Récupéré du site <https://journals.openedition.org/sdj/310>
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Brunel, M. et Guérin-Callebout, C. (2016). « Écrire dans » : écriture littéraire sur écran. Présentation d'une expérimentation en classe de 3<sup>e</sup> année du secondaire. *Revue de recherche en littératie médiatique multimodale*, 3. Récupéré du site [http://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm\\_vol3\\_brunel.pdf](http://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol3_brunel.pdf)
- Brunel, M. et Taous, T. (2018). Réviser son texte sur écran : analyse des processus à l'œuvre dans un dispositif d'écrits de fanfiction en classe de troisième. *Repères*, 57, 57-82. Récupéré du site <https://journals.openedition.org/reperes/1480>
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris, France : Retz.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2000). Les écrits « intermédiaires ». *La Lettre de la DFLM*, 26, 23-27.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A. et Penloup, M.-C. (2000). *Passages à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Doueïhi, M. (2011). Pour un humanisme numérique : l'amitié, l'oubli, les réseaux, l'intelligence collective. Paris, France : Seuil.
- François, S. (2007). Les fanfictions, nouveaux lieux d'expression de soi pour la jeunesse. *Agora débats/jeunesse*, 46(4), 58-68.

- François, S. (2009). Fanf(r)ictions : tensions identitaires et relationnelles chez les auteurs de récits de fans. *Réseaux*, 153(1), 157-189. Récupéré du site <https://www.cairn.info/revue-reseaux-2009-1-page-157.htm>
- Jenkins, H. (1992). *Textual Poachers : television fans & participatory culture*, New-York, Routledge.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie multimodale appliquée en contexte numérique – LMM@ : outils conceptuels et didactiques*. Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lacelle, N. et Langlade, G. (2008). Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres. Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour qui faire ? Sens, utilité, évaluation* (p. 55-65). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Ipsos. (2016). *Les jeunes et leur rapport aux livres et à la lecture en 2016*. Récupéré du site <http://www.ipsos.fr/communiquer/2016-06-28-jeunes-et-leur-rapport-aux-livres-et-lecture-en-2016>
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2017). La nébuleuse narrative numérique chez les adolescents scripteurs : un bouleversement des genres. Dans O. Bertrand, J. André et I. Schaffner (dir.), *Le Français écrit au siècle du numérique : enseignement et apprentissage ?* (p. 21-33). Paris, France : Les Éditions de l'École Polytechnique.
- Le Goff, F. et Larrivé, V. (2018). *Le temps de l'écriture : écritures de la variation, écritures de la réception*. Grenoble, France : Presses de l'Université Grenoble Alpes.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015). Programmes du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle2), du cycle de consolidation (cycle3) et du cycle des approfondissement (cycle 4). *Bulletin officiel*, 11. Récupéré du site <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>
- Oger, É. (2012). Littérature et internet – La fanfiction : enjeux littéraires et éditoriaux (mémoire de maîtrise). Université Paris III Sorbonne Nouvelle, France. Récupéré du site [https://memoireonline.com/07/12/5994/m\\_Litterature-et-internet--la-fanfiction-Enjeux-litteraires-et-editoriaux0.html](https://memoireonline.com/07/12/5994/m_Litterature-et-internet--la-fanfiction-Enjeux-litteraires-et-editoriaux0.html)

Penloup, M.C. (2017). Didactique de l'écriture : le déjà-là des pratiques d'écriture numérique. *Le français aujourd'hui*, 196(1), 57-70.

Romian, H. (dir). (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris, France : Hachette Éducation.

Saint-Gelais, R. (2011). *Fictions transfuges, la transfictionnalité et ses enjeux*. Paris : Seuil.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire, ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2*. Paris, France : Hatier.

---

<sup>1</sup> Nous remercions ici, pour leur contribution à cette recherche, Mme H. Sampieri, du collège J. Y. Cousteau, à La Garde et Mme V. Scholl, du collège J. Giono au Beausset, ainsi que les IA-IPR de l'académie de Nice, pour leur soutien et leur engagement.

<sup>2</sup> Les « fanarts » désignent des créations sur tout type de support réalisées par des fans à partir d'œuvres littéraires, audiovisuelles et picturales.

<sup>3</sup> Recommandation issue d'un article d'un site de fanfiction, Hojo Fan city. [hojofancity.free.fr/WorkDisplay.php?v=0&st=1&series=1](http://hojofancity.free.fr/WorkDisplay.php?v=0&st=1&series=1).

<sup>4</sup> Nous ne présenterons pas les œuvres les plus connues, mais résumons rapidement deux romans contemporains : *Le Collier rouge*, de Rufin, est le récit à la 3<sup>e</sup> personne d'un épisode suivant la Première Guerre mondiale. Un soldat a été arrêté pour désertion, et un juge est nommé pour mener l'enquête sur cet acte considéré comme très grave en temps de guerre. À l'extérieur de la prison, un chien, celui du soldat, ne quitte pas son maître. L'enquête du juge permet de retracer un épisode sombre de la fin de la Première Guerre mondiale et de révéler comment les notions d'humanité et d'animalité peuvent être mises en tension dans de telles périodes.

*Le royaume de Kensuké*, de Mopurgo, est un roman de littérature de jeunesse décrivant l'itinéraire de Michael, un jeune garçon qui se retrouve perdu sur une île au milieu du Pacifique, après un naufrage. Il rencontre un inconnu et une belle histoire d'amitié se noue entre les deux personnages. À travers cette expérience, le jeune héros fait également l'expérience de l'altérité.

<sup>5</sup> Elle est ainsi catégorisée par l'éditeur et citée dans la liste de lecture pour les collégiens du ministère (disponible sur Éduscol).

<sup>6</sup> Nous avons conservé les écrits originaux des élèves et n'avons procédé à aucune correction syntaxique ou orthographique des versions publiées sur la plateforme. En revanche, dans certaines productions et selon les enseignants, une correction a été apportée par le professeur.

<sup>7</sup> Nous renvoyons à un article paru en 2018 dans la revue *Repères*, n° 57, écrit en collaboration avec T. Taous, sous le titre : « Réviser son texte sur écran. Analyse des processus à l'œuvre dans un dispositif d'écrits de fanfiction en classe de troisième ».

<sup>8</sup> Nous renvoyons à un article déjà cité, paru en 2018 dans la revue *Repères*, « Réviser son texte sur écran. Analyse des processus à l'œuvre dans un dispositif d'écrits de fanfiction en classe de troisième ».

<sup>9</sup> Le *Moodle* permet en effet de connaître précisément les dates et heures d'intervention sur l'espace fanfiction.