



UNE PREMIÈRE EXPÉRIENCE DE (CO)CRÉATION DE (MULTI)TEXTES NUMÉRIQUES : ENJEUX ET DÉFIS

Sílvia Ara jo and Radia Hannachi

Volume 10, October 2019

Multimodalité et espaces numériques : créer, communiquer, enseigner

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1065532ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1065532ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale

ISSN

2368-9242 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Araújo, S. & Hannachi, R. (2019). UNE PREMIÈRE EXPÉRIENCE DE (CO)CRÉATION DE (MULTI)TEXTES NUMÉRIQUES : ENJEUX ET DÉFIS. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 10. <https://doi.org/10.7202/1065532ar>

Article abstract

The development of digital technologies has transformed teaching and learning methods. This evolution has led to a revolution in pedagogical practices and to the introduction of innovative learning systems. Indeed, digital technologies open up new opportunities for innovative and diversified reading and writing practices and provide motivating contexts for learning languages. In this article, we will present the results of an educational experiment carried out in a French university aimed at the (co-)construction of mono- and multimodal texts from a three-stage didactic device. We will describe each of the steps of this device which seeks to promote a continuous and sustained use of digital tools and to question the impact these tools can have on the development of language skills as well as on the cognitive and technical skills associated with multimodal literacy.



UNE PREMIÈRE EXPÉRIENCE DE (CO)CRÉATION DE (MULTI)TEXTES NUMÉRIQUES : ENJEUX ET DÉFIS

Sílvia Araújo¹ et Radia Hannachi²

¹ Université du Minho

² Université Bretagne Sud

Résumé

Le développement des technologies numériques a transformé les modes d'enseignement et d'apprentissage. Cette évolution a entraîné une révolution des pratiques pédagogiques et la mise en place d'environnements d'apprentissage innovants. En permettant une diversification des pratiques de lecture et d'écriture, ces environnements fournissent des contextes motivants d'apprentissage des langues. Dans le cadre de cet article, nous tenons à présenter les résultats d'une expérience pédagogique menée avec des étudiants universitaires de français langue maternelle qui vise la (co)création de textes mono- et multimodaux à partir d'un dispositif didactique en trois étapes. Il s'agira de décrire chacune des étapes de ce dispositif qui cherche à promouvoir une pratique continue et soutenue des outils numériques et de réfléchir à l'impact que peuvent avoir ces outils en termes de développement des compétences langagières ainsi que des compétences cognitives et techniques associées à la littératie multimodale.

Abstract

The development of digital technologies has transformed teaching and learning methods. This evolution has led to a revolution in pedagogical practices and to the introduction of innovative learning systems. Indeed, digital technologies open up new opportunities for innovative and diversified reading and writing practices and provide motivating contexts for learning languages. In this article, we will present the results of an educational experiment carried out in a French university aimed at the (co-)construction of mono- and multimodal texts from a three-stage didactic device. We will describe each of the steps of this device which seeks to promote a continuous and sustained use of digital tools and to question the impact these tools can have on the development of language skills as well as on the cognitive and technical skills associated with multimodal literacy.

Mots-clés : écriture collaborative, écriture numérique, multimodalité, clavardage, TIC.

Keywords: collaborative writing, digital writing, multimodality, chat, ICT.

Introduction

Dans la mesure où l'instrumentation de l'écriture par les technologies numériques transforme les pratiques d'écriture, il convient de s'interroger sur la nature des compétences (méta)scripturales rendues nécessaires par ce passage aux médias numériques (Bouchardon, 2014; Cailleau *et al.*, 2011; Paveau, 2016). En effet, comme le remarque à juste titre Barré-de Miniac (2003, p. 110), « loin de détrôner l'écrit [...], les nouvelles technologies en rendent l'usage encore plus nécessaire, en multiplient et en complexifient les usages ». Dans les pages qui suivent, nous tenons à montrer qu'il est possible d'associer à l'écriture narrative différentes activités intéressantes et motivantes pour les étudiants. Certaines d'entre elles ont fait l'objet d'une expérimentation menée dans le cadre d'un projet qui vise la (co)construction d'une narration à partir d'un canevas en trois étapes (da Silva et Araújo, 2016) (voir figure 1).

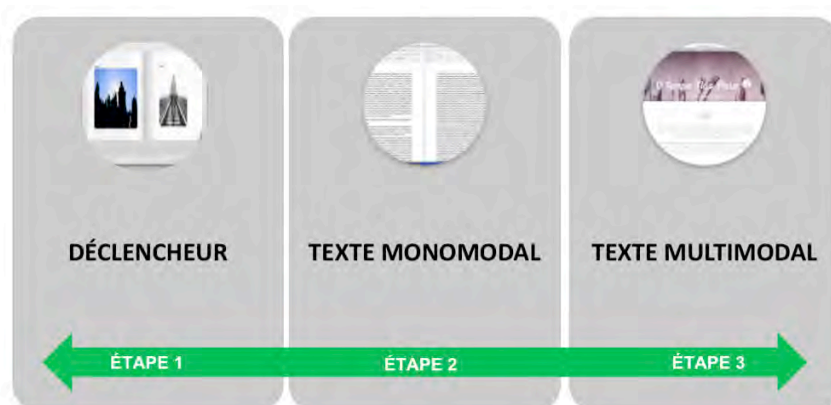


Figure 1 : Canevas flexible en trois étapes

- (i) la première étape consiste en la préparation à l'écriture d'un texte à partir d'un déclencheur (une image, un son, une citation ou autres);
- (ii) la seconde à l'écriture (individuelle et/ou collaborative) du texte proprement dit;
- (iii) quant à la dernière étape, elle prévoit la mise en forme multimodale du texte produit.

Cette progression exige donc une véritable pratique de la langue (écrite et orale) par le biais de microtâches qui permettent d'aborder les genres textuels (descriptif, explicatif, narratif, etc.). L'écriture numérique apporte des modifications profondes qui nous amènent à mettre en avant le concept de compétence multimodale; celle-ci inclut la capacité de comprendre la communication

multimodale et de la produire en combinant efficacement, selon une géométrie variable, les modes linguistique, visuel et sonore sur des supports médiatiques variés (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

1. Expérience d'écriture (mono et multimodale) en contexte universitaire

C'est donc dans le contexte particulier d'un environnement d'apprentissage numérique destiné à la didactique de l'écriture mono/multimodale en milieu universitaire que nous nous plaçons ici pour montrer qu'il est possible de mettre sur pied une pédagogie active où la littérature traditionnelle côtoie la littérature numérique pour une meilleure convergence des pratiques de lecture et d'écriture adaptées à l'ère numérique. Dans les lignes qui suivent, nous tâchons de rendre compte d'une expérience pédagogique, qui consiste, comme on vient d'en rendre compte, à choisir un type de déclencheur (étape 1), le tout se concluant, tout d'abord, par une activité d'expression écrite (individuelle/collaborative) (étape 2), puis par une transposition multimodale des textes obtenus à l'étape précédente (étape 3). Cette expérience didactique trouve son fondement sur deux concepts théoriques : le sujet scripteur/multimodal qui « fait des choix, élabore des stratégies et les concrétise par son écriture subjective » (Ouellet, 2016, p. 46) et la littérature médiatique multimodale basée sur des compétences complémentaires à la littérature classique (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017; Lebrun et Lacelle, 2014).

Au total, vingt étudiants¹ de licence 3 en anglais, en lettres modernes et en espagnol, dont la langue maternelle est le français, ont pris part à cette expérience d'écriture mono/multimodale dans le cadre d'un cours de didactique du français langue étrangère. L'objectif était de les amener par eux-mêmes à mettre à l'essai, dans leur langue maternelle, un dispositif d'enseignement de lecture/écriture qui propose la (co)création de récits numériques monomodaux (où un seul mode est privilégié) et multimodaux (où plusieurs modes sont associés), à travers l'utilisation d'outils technologiques variés. Pour mieux comprendre en quoi ces technologies modifient leur rapport à l'écrit, nos étudiants ont été conviés à expérimenter différentes modalités d'écriture numérique à travers un dispositif qui décline l'activité d'expression écrite (étape 2) en deux volets : il s'agit, tout d'abord, de rédiger un texte narratif individuel à l'ordinateur (avec auto- et hétérorévision), puis un texte narratif en binôme par l'entremise du clavardage lors de la phase de planification. Chaque binôme procède finalement à une transposition multimodale de la production textuelle obtenue à l'étape précédente (étape 3). Indépendamment du cadre dans lequel se déploient ces modalités, « la subjectivité du scripteur est sollicitée, encouragée » (Bishop et Rouxel, 2007, p. 2), en ce sens où il

s'agit d'amener le sujet scripteur à assumer une posture d'auteur, donc à construire une relation émotionnelle avec le monde fictionnel et les acteurs du récit que sont les personnages (Larrivé, 2015). Dans les pages qui suivent, nous tâchons de rendre compte de la démarche adoptée pour mettre en place chacune de ces modalités d'écriture et de réfléchir aux moyens d'intégrer les TIC dans le champ de la didactique. Ces activités d'écriture numérique sont, nous le verrons, l'occasion d'une attitude réflexive des étudiants sur leur relation à l'écrit. Deux aspects fondamentaux et indissociables sont à privilégier, à savoir l'auto/hétérocorrection et l'auto/hétéroévaluation, conçues comme processus interne à l'écriture. En impliquant des étudiants de didactique des langues dans une expérience d'écriture qui les encourage à cibler les points forts et les faiblesses quant à leur capacité à lire/produire un récit sur des supports multiples, nous pensons qu'ils seront plus à même de créer, à leur tour, des scénarios pédagogiques qui permettent de frayer de nouvelles voies pour la didactique de l'écrit, aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère.

1.1. Écriture monomodale en mode individuel

Avant de démarrer leur production écrite proprement dite, les étudiants revisitent les différentes étapes du schéma narratif par le biais d'une vidéo² qui leur est fournie. Par ailleurs, chacun d'eux est encouragé à compléter cette information initiale en puisant sur Internet d'autres ressources (textes, vidéos, etc.) qui mettent en avant les ingrédients nécessaires à une bonne histoire. Toute cette information recueillie sur Internet est mise en commun sur un mur virtuel (voir figure 2).



Figure 2 : Mur virtuel : ingrédients pour une bonne histoire

En tenant compte de ces pistes d'écriture narrative, les étudiants entament, en mode individuel, leur histoire sur un *google docs* (deuxième étape); pour ce faire, ils partent d'une même image³ (Muller, 2014) dont ils cherchent à déployer le potentiel narratif en prenant bien souvent appui, comme nous le verrons au tableau 3, « sur des connaissances préexistantes se rapportant autant à la lecture qu'à d'autres types de fruition de fictions, à travers les livres mais aussi les films, les bandes dessinées ou les mangas, les séries télévisuelles, les clips, les jeux vidéo, etc. » (da Silva et Araújo, 2016, p. 62).

Grâce à l'outil *Padlet*⁴, nous avons créé un mur virtuel que l'on a délibérément organisé sous forme de colonnes. Dans chaque colonne se trouve le *Google Docs* où chaque étudiant rédige son histoire à partir de l'image proposée (voir figure 3).



Figure 3 : Mur virtuel : mise en partage des *Google Docs*

Cette répartition « visuelle » des étudiants facilite, comme nous le verrons, le processus d'hétérorévision des productions qui se fait à l'aide de deux paramètres principaux, à savoir l'adéquation à la situation d'écriture et le fonctionnement de la langue (voir figure 5). Après avoir relu et éventuellement remanié leur texte, chaque étudiant procède, par la suite, à la lecture du texte d'un des camarades : l'étudiant qui figure dans la première colonne revoit le texte de l'étudiant de la colonne suivante et ainsi de suite. Au cours du processus de révision de leur propre texte et celui de leur collègue, les étudiants font appel aux fonctionnalités de *Google Docs*⁵ pour ajouter des commentaires et/ou suggérer des modifications. Dès lors, tous les commentaires/suggestions introduits lors de l'autorévision d'une production demeurent accessibles à l'étudiant qui procède par la suite à l'hétérorévision de cette même production (voir figure 4).

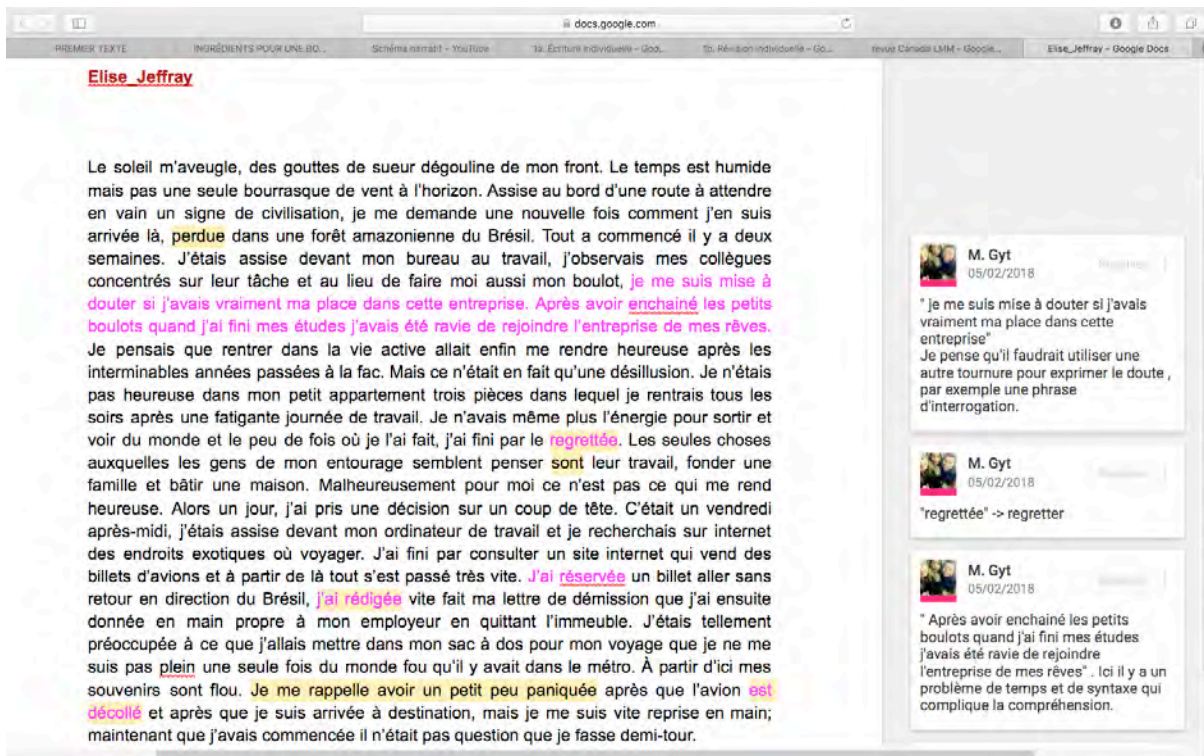


Figure 4 : Google Docs : auto- et hétérorévision

Un seul étudiant affirme n'avoir introduit aucune suggestion de correction dans le texte de son collègue. Tous les autres étudiants en ont ressenti le besoin afin de contribuer à l'amélioration globale du texte à travers des corrections de surface (d'ordre orthographique et grammatical) et/ou des corrections plus profondes en rapport avec les éléments propres à un genre textuel spécifique (ajouts ou suppressions d'actions, liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages, réorganisation de la narration, etc.).

Il nous faut préciser qu'à la fin de chaque étape d'auto- et d'hétérorévision, les étudiants sont invités à évaluer sur une échelle de 1 à 3 (1 étant l'évaluation minimale et 3 la maximale) la qualité de leur texte⁶, puis celle du texte de leur collègue à deux niveaux : celui qui relève de l'adéquation à la situation d'écriture (à savoir le ton du texte et le respect du schéma narratif) et celui du fonctionnement de la langue (à savoir les aspects d'ordre linguistique : vocabulaire, syntaxe, orthographe/grammaire). Il s'agit donc d'évaluer les productions écrites aussi bien sur des critères d'orthographe, de vocabulaire et de grammaire, que sur des critères associés au savoir-faire textuel. À l'avenir, nous aimerions pouvoir revoir cette grille d'évaluation de manière à ce que les étudiants puissent évaluer eux-mêmes la créativité de leur texte et celui de leurs camarades (Canazzi, 2012; Mastracci, 2012).

La figure 5 indique que la pire évaluation (classification de 1 sur une échelle de 1 à 3) a le plus souvent été attribuée au niveau du vocabulaire⁷ (20 %) et du ton (20 %) du texte⁸. Quant à la

meilleure évaluation (classification de 3), elle a été moins sollicitée pour le respect du schéma narratif (10 %). En effet, il s'avère que 80 % des étudiants considèrent avoir organisé leurs idées en ne tenant que partiellement compte de la structure du texte narratif. Les 10 % restants avouent ne pas en avoir tenu compte du tout.

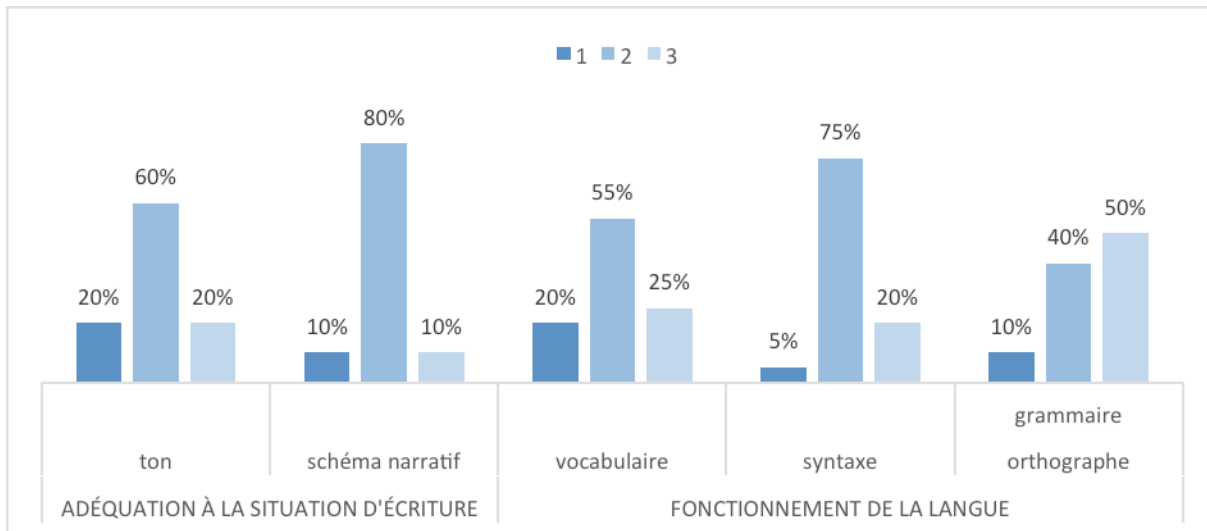


Figure 5 : Résumé des classifications autoattribuées à chacun des paramètres

En revanche, si l'on observe à présent la figure 6, près de la moitié des étudiants ayant participé à l'évaluation du texte de leur collègue tendent à attribuer une classification maximale de 3 à tous les paramètres faisant partie de notre grille d'évaluation.

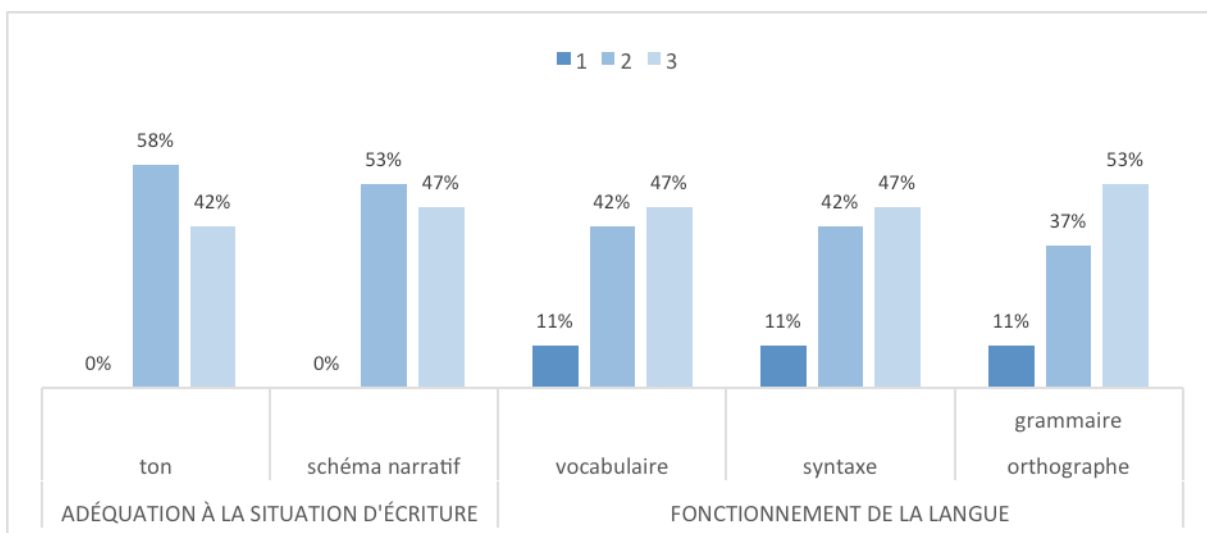


Figure 6 : Résumé des classifications hétéroattribuées à chacun des paramètres

Après avoir évalué de 1 à 3 chaque critère mentionné auparavant, les étudiants sont amenés à attribuer une classification finale de 0 à 10 (0 étant l'évaluation minimale et 10 la maximale) aux

productions textuelles (la leur et celle d'un collègue). Les étudiants n'attribuent donc cette classification finale qu'après avoir analysé les textes à la lueur des cinq critères mentionnés auparavant. Dans la figure 7, nous affichons les notes finales attribuées (sur une échelle de 0 à 10) à chacune des 16 productions textuelles ayant été soumises à un processus d'auto- et d'hétéroévaluation.

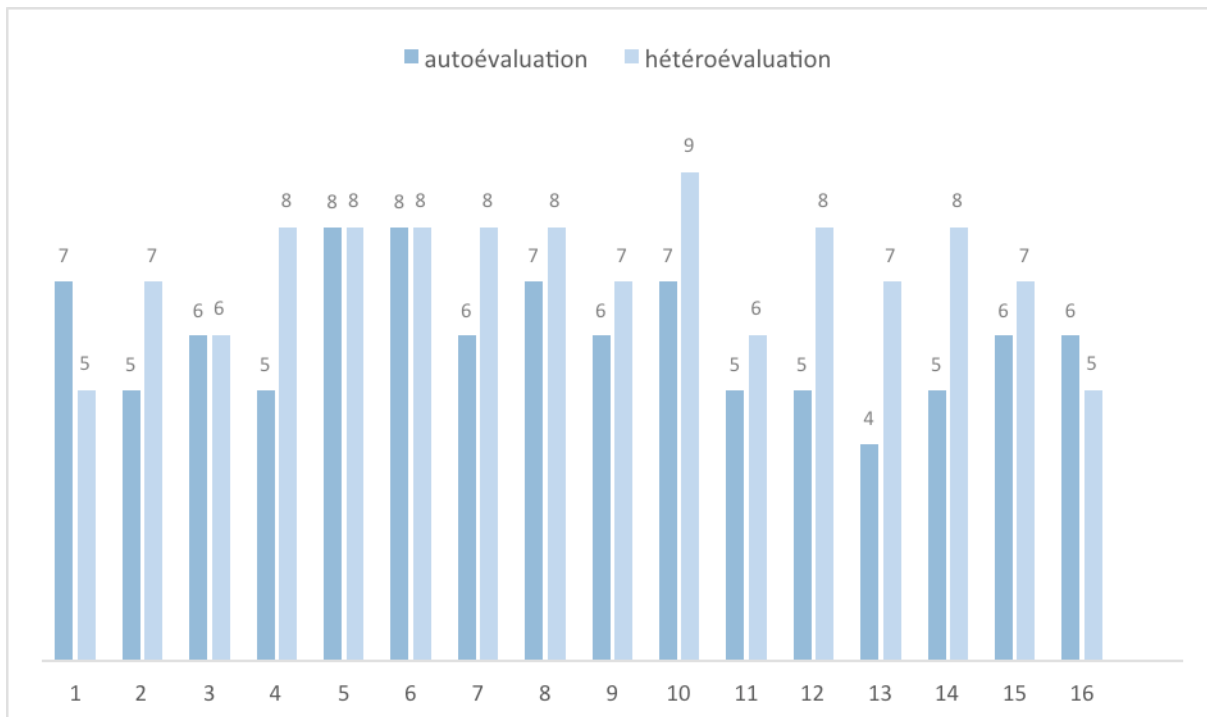


Figure 7 : Auto/hétéroévaluation sur une échelle de 0 à 10

Comme on a déjà pu le constater, les étudiants sont souvent plus sévères lorsqu'ils évaluent leur propre texte que lorsqu'ils sont évalués par leur collègue (voir figure 7). Seuls deux étudiants s'autoattribuent un 8 sur 10, alors que sept d'entre eux attribuent cette note dans le cadre d'une hétéroévaluation. L'un des étudiants n'hésite d'ailleurs pas à attribuer un 9 à l'un de ses camarades alors que ce dernier n'attribue qu'un 7/10 à son texte.

Dans le tableau 1, nous affichons quelques-unes des justifications apportées par les étudiants pour chacune des classifications proposées dans le cadre de leur auto- et hétéroévaluation.

Tableau 1 : Brève justification de la note finale

Étudiants ⁹	Autoévaluation	Hétéroévaluation
[13]	05/10 L’histoire est par endroit trop rapide, il manque des descriptions, de l’action pour rythmer plus le texte.	06/10 L’histoire est intéressante, comme si la personne avait ajouté des éléments biographiques. L’histoire du grand-père suscite les émotions du lecteur. Quelques fautes d’inattention, de ponctuation et de grammaire cependant.
[2]	5/10 Chute trop rapide, péripéties pas assez détaillées.	7/10 L’histoire est agréable à suivre, l’orthographe et la grammaire sont correctes. Des tournures de phrases sont parfois un peu lourdes.
[18]	05/10 J’ai encore des éléments d’intrigue, de l’histoire à développer ou retravailler. Et des phrases à modifier ou changer.	08/10 J’ai éprouvé de l’intérêt pour l’histoire. J’aime le côté « journal intime » qui relate les aventures au fur et à mesure qu’elles se passent dans la vie de l’héroïne.
[20]	06/10 Pas de relecture donc fautes.	05/10 L’histoire en soi est assez intéressante mais le problème de la structure et des nombreuses fautes de grammaire/orthographe/conjugaison/syntaxe nuisent à la compréhension du texte et du coup je n’ai pas vraiment réussi à rentrer dans l’histoire. De plus, les dialogues rédigés comme un script de cinéma ne sont pas vraiment agréables à l’œil je trouve, cela casse la continuité de la narration. Le niveau de langue parfois familier m’a semblé un peu bizarre, mais j’ai conscience que cela peut être volontaire pour marquer le caractère des personnages.
[3]	06/10 Le récit a du sens et est bien construit.	06/10 Les transitions entre les différentes scènes sont à revoir et il faut rajouter des péripéties et un dénouement pour avoir une bonne situation finale.
[19]	06/10 Je n’utilise pas un français très développé. En revanche, j’ai essayé de mettre une chute à la fin de mon histoire pour la rendre un peu plus intéressante.	07/10 C’est une bonne histoire, elle est compréhensible, elle respecte le schéma narratif, mais elle aurait pu être un peu plus étoffée sur certains points.

Tableau 1 : Brève justification de la note finale (suite)

Étudiants	Autoévaluation	Hétéroévaluation
[7]	6/10 Ce n'est que le début d'une longue histoire.	8/10 Cette histoire donne envie d'être lue, les descriptions sont agréables et explicites sans qu'elles ne soient omniprésentes. Les lieux sont plus ou moins connus, ce qui nous permet de nous y retrouver. La fin nous laisse sur notre faim, on veut connaître la suite.
[9]	07/10 Je pense que mon histoire est correcte, elle est cohérente et l'histoire est agréable.	05/10 L'histoire est assez classique et le récit est un peu long sans vraiment de rebondissements.
[8]	7/10 Je pense que mon texte suit une certaine logique et correspond à mon style d'écriture.	8/10 Chute très rapide, ce qui surprend un peu le lecteur, mais le récit est très clair et très bien rédigé. Le schéma narratif est respecté et on ne demande qu'à lire une possible suite.
[11]	07/10 Je trouve qu'il est bien même si j'ai décidé consciemment de ne pas trop détailler les personnages	9/10 Le texte en plus de se démarquer de manière originale de l'image de départ possède un schéma narratif clair et parfaitement respecté, ainsi qu'une histoire surprenante et des environnements originaux.
[6]	8/10 Je considère pouvoir m'attribuer une bonne note car mon texte me ressemble et traduit bien ce que j'avais envie de dire. J'ai tout à fait conscience qu'il ne rentre pas forcément dans le cadre classique d'un schéma narratif mais ce n'était pas mon but quand j'ai commencé à rédiger cette courte histoire. J'ai simplement voulu faire état de la réflexion d'un personnage en détresse physique et psychologique à un instant T, en suivant une sorte de schéma narratif mais à l'intérieur même d'une réflexion. C'est pour cela que mon histoire ne se centre que sur une seule action. Je pense pouvoir aussi dire que j'ai utilisé un bon niveau de langue et que mes idées sont assez claires pour être comprises de mon lecteur.	8/10 Le vocabulaire est varié et les idées intéressantes.
[5]	8/10 Globalement bien ficelé malgré quelques erreurs de français.	08/10 Texte pertinent et intéressant.

Il est important de préciser que 18 des 19 étudiants indiquent avoir eu envie de lire jusqu'au bout l'histoire de leur collègue et tous sont d'avis que le texte qu'ils ont revu peut configurer une bonne histoire, si l'étudiant qui l'a rédigée corrige les éventuelles erreurs de langue (cf. *infra*, quelques commentaires des étudiants) :

[8] La correction des fautes pourrait améliorer la lecture de l'histoire de ma collègue. Je pense que son histoire est déjà une bonne histoire.

[5] Oui, ce sont juste de petites erreurs que j'ai corrigées.

[18] Son texte pourrait configurer une bonne histoire avec quelques reprises au niveau des formulations de phrases et des fautes de grammaire.

et/ou étoffe, si besoin est, son histoire :

[2] Oui, même si elle l'est déjà, un dénouement plus détaillé viendrait perfectionner l'histoire.

[12] Oui je pense, il faudrait seulement rajouter du texte et des événements à son histoire selon moi.

[16] Oui, le début est bien trouvé. Maintenant il faut finir l'histoire.

1.2. Écriture collaborative monomodale

En recourant à la même image qui a servi de déclencheur à l'activité précédente d'écriture individuelle – il s'agit, on le rappelle d'une jeune fille qui fait du stop (étape 1) –, les étudiants commencent par planifier par groupes de deux les cinq étapes (situation initiale, élément perturbateur, etc.) qui font partie du schéma narratif.

Précisons d'ores et déjà que les participants impliqués dans cette expérience semblent éprouver un attrait certain pour l'écriture sur support numérique (au détriment de celle sur support papier) : 16 des 20 étudiants confirment cette préférence lors de la première activité d'écriture individuelle; puis 18 d'entre eux corroborent cette tendance lors de l'activité d'écriture collaborative. Le fait de pouvoir revenir sur son travail tout en ayant une feuille propre et pas un brouillon semble être un argument fort pour l'utilisation de l'écriture sur support numérique (Penloup, 2012, p. 134).

[4] Je n'aurai pas préféré écrire cette histoire sur support papier, car non seulement le numérique permet de gagner beaucoup de temps, mais il permet également d'organiser

mieux ses idées, grâce à plusieurs plateformes d'écriture, et les fonctions copier-coller. Enfin, l'écriture papier donne mal à la main, au poignet et à l'avant-bras au bout d'un certain temps. En somme, le format numérique permet une présentation beaucoup plus claire et précise des idées.

[9] C'est beaucoup plus compliqué d'écrire sur support papier car sur numérique il y a possibilité de facilement modifier le texte, que ça soit suppression ou rajout de mots, sans pour autant se retrouver avec des ratures un peu partout, le document reste toujours clair. C'est également un gain de temps et pratique dans le cas d'une écriture à plusieurs.

[14] Le support numérique est avantageux car il permet de corriger les erreurs, de rajouter des éléments, des descriptions et met plusieurs outils à notre disposition.

[16] Je préfère le support numérique car on peut inverser les parties, rajouter des choses, modifier plus simplement sans avoir besoin de barrer ou d'utiliser des flèches. On peut aussi chercher des mots de vocabulaire plus facilement.

1.2.1. Écrire en mode individuel ou en mode collaboratif

Dans le cadre du dispositif didactique décrit dans cet article, les étudiants ont pu découvrir une pratique d'écriture numérique spécifique : écrire ensemble et de façon simultanée. L'écriture collaborative leur permet de réaliser combien l'écriture est une construction dynamique parce qu'elle les oblige à écrire de manière synchrone sur un document numérique partagé (Storch, 2016; Talib et Cheung, 2017). Quant au fait d'écrire seul ou en binôme, il semblerait que 14 des 20 étudiants se penchent davantage pour l'écriture en mode collaboratif, même s'ils reconnaissent que cette mise en partage des idées demande un certain effort de mise en cohérence du texte final :

[2] J'écris beaucoup pour moi, mais toujours seule. J'ai eu un peu de mal car il y a un mix de deux styles d'écriture complètement différents. Cependant, c'était intéressant car il y a possibilité d'échanger des idées et si une des personnes est en manque d'inspiration, l'autre peut lui venir en aide.

[10] J'aime bien les deux, écrire seule permet d'être plus efficace et laisser libre cours à notre imagination sans limite alors qu'écrire à deux permet de comparer les idées et se corriger, trouver un terrain d'entente pour un résultat optimal.

Avec ces nouvelles formes d'écriture numérique collaborative synchrone, la frontière entre lire et écrire a tendance à s'effacer, ce qui semble rendre la pratique de lecture/écriture plus agréable et

donc plus engageante et motivante (Ollivier, 2010); on peut toujours compter sur l'autre en cas de panne d'idées et cela nous permet de corriger et d'être corrigés (presque) en temps réel :

[3] L'écrire avec quelqu'un d'autre parce que c'est plus amusant de pouvoir converser avec quelqu'un et partager ses idées et avoir une critique.

[16] L'écrire à plusieurs était plus agréable pour moi, parce que quand l'inspiration n'est plus là, il y a quelqu'un d'autre pour prendre la relève. De plus, à plusieurs il y a beaucoup plus d'idées proposées, ce qui rends l'écriture plus facile, et moins ennuyeuse quand on recherche des idées.

[14] Je n'ai pas des problèmes avec l'inspiration, mais c'est plus facile et intéressant en groupe, comme ça on peut partager nos idées.

Il semblerait donc que l'usage de ces outils d'écriture collaborative permette de diminuer l'insécurité scripturale des apprenants, mais cela exige aussi, de la part de ces derniers, une constante mise en place de stratégies de résolution de problèmes (négociation du sens et de la forme). C'est d'ailleurs ce qui amène deux étudiantes impliquées dans notre expérience à répondre qu'elles auraient préféré rédiger seules leur histoire, car elles n'auraient pas eu, dans ce cas, à négocier le cheminement de la narrative avec quelqu'un d'autre :

[12] J'ai tendance à préférer écrire seule pour développer mes idées et surtout mon propre univers. Écrire à deux amène plus de réflexion.

[13] La meilleure façon aurait été de l'écrire toute seule comme la dernière fois. J'étais plus concentrée et en travaillant seule j'avais plus vite. Alors qu'en travaillant à deux ou à trois, on n'arrive pas souvent à se mettre d'accord.

1.2.2. MeetingWords : outil d'écriture collaborative en temps réel

Pour s'entendre sur la production finale et la manière d'y parvenir, les étudiants font appel à l'outil en ligne *MeetingWords* qui combine, tout comme *EtherPad* ou *TitanPad*, une fonction texte et une fonction clavardage. En mettant à profit cet outil électronique de messagerie instantanée qui apparaît à droite du bloc-notes dans lequel les étudiants rédigent leur texte, il s'agit de prendre en compte les pratiques extrascolaires des jeunes, qui sont nombreux à clavarder à la maison. Puisque leur rapport aux technologies ne les prédispose pas à un usage formel du numérique, il apparaît pour le moins opportun que l'école s'empare de la question du numérique à travers l'écriture (Bourdaloie, 2012; Guichon, 2012; Knoerr, 2005). Il devient intéressant et urgent de mettre en

œuvre une pédagogie qui légitime ce continuum formel-informel en contexte scolaire afin de réduire l'écart entre l'engagement des jeunes dans des activités mobilisant le numérique à l'école et celui à la maison.

Il semblerait que le *feedback* des étudiants par rapport à l'utilisation de cet outil d'écriture collaborative soit fort positif. Voici un résumé de leurs réponses aux trois questions dans le tableau 2.

Tableau 2 : *Feedback* des étudiants par rapport à l'utilisation de l'outil d'écriture

MeetingWords

Questions	Réponses
Est-ce la première fois que tu écris en utilisant un outil d'écriture collaborative en ligne ?	Oui, pour 18 des 20 étudiants impliqués.
Le <i>chat</i> intégré dans l'outil t'a-t-il paru utile (pour mettre en commun la trame narrative au sein de ton binôme)	Sur une échelle de 1 à 5, 1 étant « pas du tout utile » et 5 « tout à fait utile », nous avons obtenu la distribution suivante : 10 étudiants ont opté pour le 4, 6 pour le 5.
Quant au système de couleurs qui permet d'identifier qui écrit quoi, est-ce que tu l'as trouvé utile ? Dis si OUI ou NON et essaie de justifier ta réponse.	Tous les étudiants sont d'avis que ce code couleur est productif car cela permet de garder une trace claire de qui a écrit quoi et donc de mieux se repérer pour une meilleure organisation et répartition du travail. Par ailleurs, cela permet également de distinguer les corrections apportées par l'autre.

On peut dire que le clavardage a clairement contribué à soutenir les étudiants lors de la planification de leurs textes en leur permettant de bénéficier des idées et des conseils de leurs pairs. Le plus grand nombre d'échanges¹⁰ portent sur le fond du texte¹¹ (c'est-à-dire sur les idées à intégrer au texte). Comme en témoigne le tableau 3, notre déclencheur du récit, qui n'est en l'occurrence pas un texte, mais une image, active essentiellement des références cinématographiques (p. ex. : *Raise your voice, Titanic*) qui peuvent servir de modèle à la production fictionnalisante des étudiants.

Tableau 3 : Extrait d'échange sur le *chat* lors de la phase de planification du texte

12:57 [7] : Hello	13:11 [9]: la famille
12:58 [9]: yoooooooo	13:12 [7] : Mais il faut un truc un un peu plus spécial
13:00 [9] : une trame narrative??????	13:12 [7] : sinon c'est BORING
13:01 [7] : Un mélange de nos deux ?	13:13 [7] : Genre elle est morte et elle raconte

13:01 [9] : oui mais du coup il faut que je lise ton histoire	sa vie en hindsight
13:02 [9] : ça parle de quoi déjà ?	13:14 [9] : non mais sérieux genre elle part parce que je sais pas genre son frère et mort et il faut qu'elle sorte de son cercle familial parce qu'ils sont tous fou et en deuil
13:02 [7] : 1975	13:15 [9] : oui c'est le début d'un film avec Hilary duff
13:03 [7] : L'après guerre aux Etats Unis d'Amérique	13:16 [7] : koné pâ
13:03 [7] : Une jeune fille découvre le monde	13:16 [9] : c'est Raise your voice
13:03 [9] : okkk	13:16 [7] : Pas de plagiat ici l'amie
13:03 [7] : enfin la route de Portland à l'Arizona	13:17 [9] : ba je sais pas aide moi je suis pas inspirée
13:04 [9] : ha oui c'est vrai ba oui on peut facilement mélanger nos deux histoires	13:17 [9] : toi non plus
13:08 [7] : Vas-y, situation initiale	13:17 [7] : je trouvais mon idée sympa
13:08 [7] : Laches toi	13:17 [7] : et ça fini par la MORT
13:08 [7] : lache	13:17 [9] : oui ba alors on reste la dessus mais sans la mort
13:11 [9] : oui alors euh on peu commencer par le début de ton histoire genre une fille qui part de chez elle pour faire un road trip	13:18 [9] : ou alors on la fait dans le style Titanic où elle meurt quand elle est vieille
13:11 [9] : ou pas j'en sais rien moi	
13:11 [7] : Sisi	

Il est clair que les étudiants consomment en permanence divers modes (davantage de sons-images fixes/mobiles que du texte). Comme l'affirme Amossy (1991, p. 9), l'ère des médias (audiovisuels) est un terrain particulièrement propice aux modes d'expression et de diffusion des stéréotypes. Dans l'extrait du tableau 3, les étudiantes s'efforcent tout de même de scénariser les éléments de l'intrigue potentielle contenue dans l'image à partir d'un imaginaire propre. On y voit d'ailleurs apparaître des propos d'ordre affectif/motivationnel (p. ex. : « Laches toi », « il faut un truc un un peu plus spécial », « sinon c'est BORING », « Pas de plagiat ici l'amie », « ba je sais pas aide moi je suis pas inspirée ») à travers lesquelles chaque binôme cherche à parvenir à l'histoire la plus originale. Les propos font également référence au texte à produire du point de vue « (méta) linguistique ». Ils concernent la mise en forme du texte (orthographe, ponctuation, structure des phrases, etc.). Dans le tableau 4, il est intéressant de voir tous les commentaires tissés à propos de la deixis personnelle qu'il convient de mettre en place.

Tableau 4 : Extrait d'échange sur le *chat* lors de la phase de planification du texte

13:49 [13] : Maintenant faut prendre les dernières décisions logiques	13:53 [13] : *conte
13:49 [13] : Narration à la première personne ?	13:53 [13] : mais c'est vrai que la 1 ^o personne est plus immersive
13:49 [13] : Ou à la troisième ?	13:53 [16] : je sais pas du coup haha

13:49 [13] : Quel niveau de langue ?	13:54 [16] : si on écrit à la troisième personne on pourra plus facilement glisser des indices aussi
13:49 [13] : Il faut que nos parties soient cohérentes à ce niveau	13:54 [16] : ou alors à la première personne ce sera dans les descriptions du point de vue du narrateur qu'on glissera des indices
13:51 [16] : du coup au final les 2 péripéties se passent dans la maison de retraite et au moment du dénouement elle vient juste de réussir de s'échapper ?	13:55 [13] : Ouais et à la 1 ^o personne on peut lui rajouter genre des tics de langages et faire comprendre implicitement qu'on ne peut pas lui faire confiance en tant que « narratrice »
13:51 [13] : Oui je voyais ça comme ça	13:55 [16] : genre sur la description du lieux par exemple où on voit que le narrateur est confus
13:52 [16] : ok!	13:55 [13] : Exactement c'est à ça que je pensais
13:52 [16] : je pense que c'est plus simple d'écrire à la première personne et le lecteur est plus dedans	13:55 [13] : genre le lecteur comprend que le narrateur est à la ramasse/pas cohérent
13:52 [16] : *lecteur	13:55 [16] : c'est bien ça
13:52 [16] : *dedans	13:56 [13] : Ok va pour de la première personne.
13:53 [13] : Okay j'hésitais entre ça, et faire une troisième personne qui prend la forme d'un « conte de fée »	

1.2.3. Préparation de chaque pad pour faciliter l'étape de pré-écriture

Afin de veiller à ce que la production finale du binôme soit réellement le résultat de l'association des contributions de chacun, nous avons décidé de fixer, sur chacun des pads à remplir par les différents binômes, une répartition préalable des tâches qui tient compte du schéma narratif (voir figure 8).

<p>BINÔME :</p> <p>INDIQUEZ VOS NOMS :</p> <p>ÉTUDIANT(E) 1 :</p> <p>ÉTUDIANT(E) 2 :</p> <p>1^e SÉPARATEUR : ON ÉCRIT NOTRE HISTOIRE EN MODE COLLABORATIF</p> <p>1. Mettez-vous d'accord sur la trame narrative en utilisant le chat.</p> <p>2. Chacun des membres du binôme rédige 3 parties :</p> <p>étudiant(e) 1 : 1. situation initiale / 3A. péripétie 1 / 4. dénouement;</p> <p>étudiant(e) 2 : 2. élément perturbateur / 3B. péripétie 2 / 5. situation finale</p>

Figure 8 : Consignes inscrites sur les pads pour faciliter la tâche de pré-écriture

Dès lors, plutôt que de procéder à l'envoi d'une phrase à tour de rôle sur le bloc-notes, les membres de chaque binôme s'attachent à rédiger en temps réel chacune des étapes du schéma narratif qui leur correspond : l'un d'eux rédige la situation initiale, alors que l'autre se charge de l'élément perturbateur et ainsi de suite. Cette étape de pré-écriture est généralement la partie la plus difficile quand on entame un projet d'écriture. Il nous a donc semblé important de fournir cette orientation, d'autant plus qu'il s'agit, ici, d'écrire un texte à deux et en mode synchrone. Suite à ce travail en coopération, cette dynamique de groupe se maintient au moment de la relecture mutuelle de la totalité du texte obtenu. Chaque participant du binôme doit alors s'approprier ce premier jet pour pouvoir y réagir ou le remanier si nécessaire. Pour orienter les binômes lors de cette phase de révision, nous avons cherché, une fois encore, à les faire interagir à travers un mur virtuel. Dans chacune des colonnes que l'on a délibérément créées sur ce mur, se trouve le pad de chaque binôme (voir figure 9).

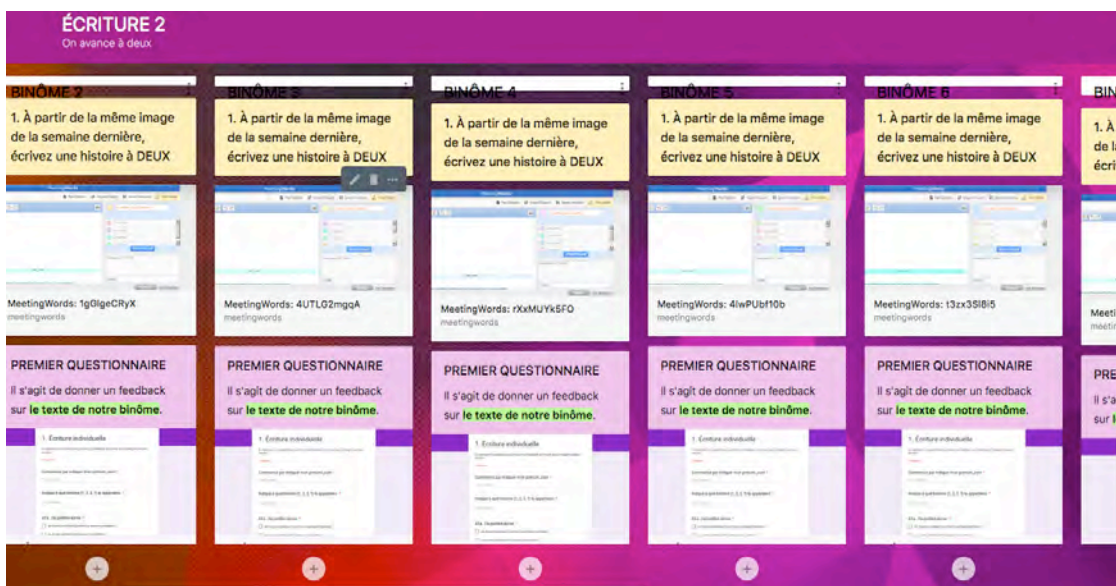


Figure 9 : Mur virtuel : mise en partage des pads

Sur chaque pad, nous avons introduit cinq séparateurs qui permettent d'orienter chacune des étapes de révision (dans et hors du binôme) :

- 1^e séparateur : on écrit notre histoire en mode collaboratif;
- 2^e séparateur : on colle l'histoire obtenue ci-dessus et on s'hétérocorrige (au sein de notre binôme);
- 3^e séparateur : on colle la version finale que propose notre binôme (celle à laquelle on est parvenu après avoir validé [ou non] nos corrections mutuelles de l'étape précédente);

4^e séparateur : on recolle la version validée à l'étape précédente afin que l'autre binôme puisse y introduire ses corrections;

5^e séparateur : on colle ci-dessous la version finale (qui intègre éventuellement les corrections de l'autre binôme).

Étant donné que chaque colonne du mur virtuel correspond, comme on vient de le voir, à chaque binôme, nous avons demandé au premier binôme de revoir le texte du deuxième binôme, et ainsi de suite. Nous avons donc cherché à mettre en place un réseau interactif dynamique dans le cadre duquel les étudiants lisent, écrivent et corrigent leur texte et celui des collègues. On augmente par ailleurs la motivation des étudiants, car on leur demande d'écrire pour être lus.

1.2.4. Cycle de révision interne et externe

Après avoir rédigé les différentes parties de leur histoire, chaque binôme procède à une première révision du texte obtenu. Chaque participant apparaît en couleur (vert et violet) (voir figure 10a).

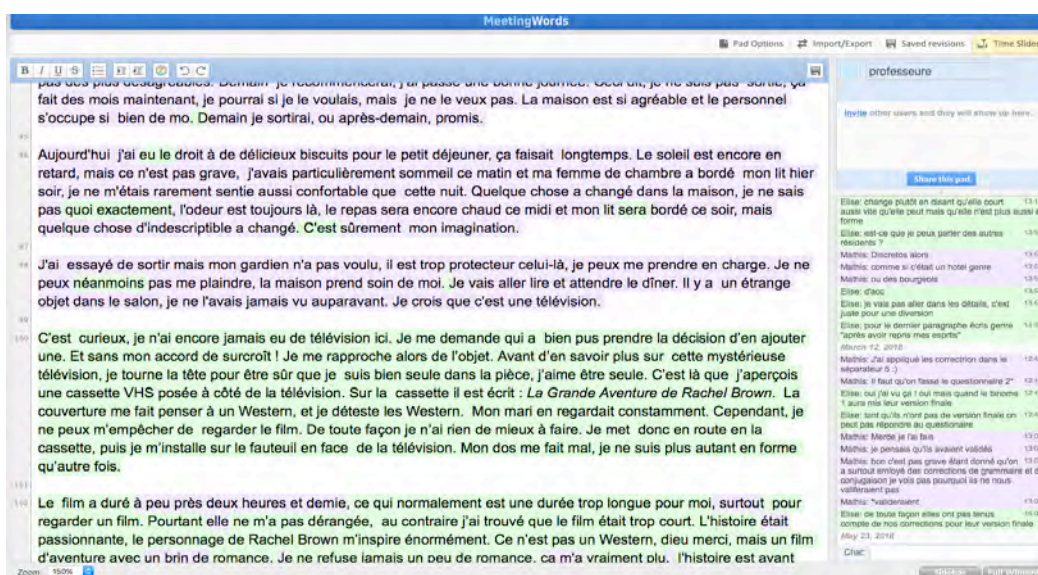


Figure 10a : Capture d'écran d'une révision collaborative menée au sein du binôme¹²

Puis, chaque binôme procède à la révision du texte d'un autre binôme. Dès lors, on voit apparaître sur le pad d'autres couleurs (p. ex. : le rose, voir figure 10b) qui correspondent à des réviseurs externes au binôme.

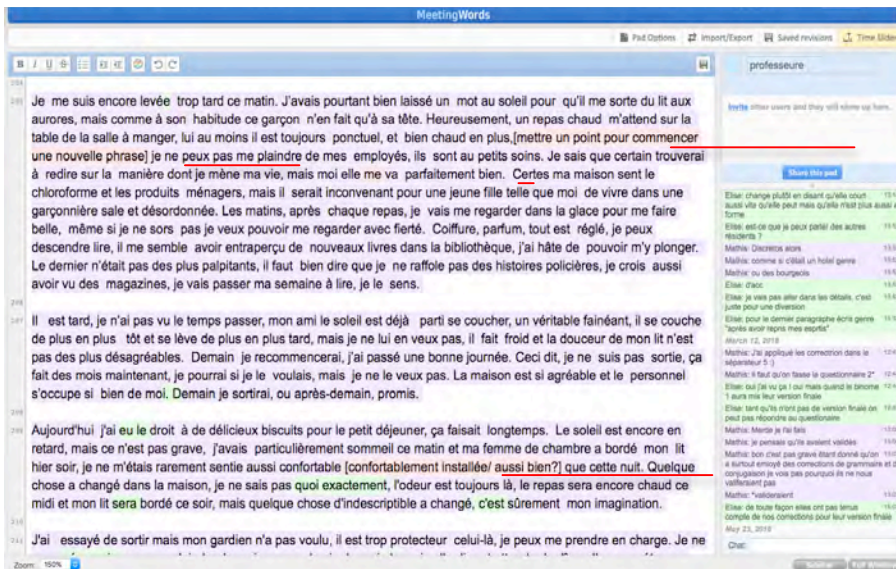


Figure 10b : Capture d'écran d'une révision effectuée par un autre binôme.

(Les zones roses sont soulignées en rouge.)

On remarquera que ces réviseurs externes ont utilisé deux codes de correction : les erreurs d'orthographe ou de grammaire sont corrigées directement dans le texte de leurs collègues alors que les commentaires sont signalés entre crochets [] à l'intérieur du texte. Il faut préciser que toutes ces corrections ont lieu dans une quatrième sous-section qui a été préalablement créée sur le pad. Dès lors, les versions (originale et intermédiaire) du texte obtenues au sein de chaque binôme sont maintenues intactes dans deux autres sous-sections initiales. Grâce à ce système de création de séparateurs à l'intérieur de chaque pad, il est possible de suivre l'évolution que subit chaque texte tout au long de ce cycle de révision (interne et externe). Dans un questionnaire en ligne qui leur a été proposé, 90 % des étudiants affirment avoir introduit des commentaires et des corrections lors de la révision interne et externe à laquelle ils ont procédé.

Comme on peut le voir ci-dessous, la plupart des corrections proposées sont d'ordre orthographique et grammatical (cf. *infra*, critère 2). Les commentaires introduits dans les textes portent essentiellement sur l'adéquation des textes à la situation d'écriture (cf. *infra*, critère 1) :

- [7] 1. L'histoire n'était pas claire, les péripéties étaient assez brouillon, donc la compréhension était difficile. La fin n'avait rien à voir avec le reste de l'histoire.
2. La conjugaison des verbes et les temps changent d'une phrase à l'autre ce qui ne facilite pas non plus la compréhension du texte. Il y a beaucoup de répétition et le récit change de narrateur (d'abord à la première personne, ensuite à la troisième, puis retour à la première et enfin de nouveau à la troisième).

- [17] 1. Concordances d'éléments qui se contredisent ou qui ne correspondaient pas à la réalité. Suggestion d'ajout d'émotions.
 2. Concordance des temps, ponctuation par exemple les virgules ou fin de phrases.
- [9] 1. Pour ce qui est de l'écriture, l'histoire n'est pas claire. Les différents paragraphes ne sont pas reliés entre eux du point de vue de la narration en introduisant des personnages qui ne sont jamais mentionnés auparavant.
 2. Au niveau de la langue le texte reste incohérent, en effet les paragraphes ne sont pas écrit à la même personne, passant de la première personne à la troisième de façon permanente et enfin les temps de la narration sont constamment différents, ce qui n'aide pas à la compréhension du texte.

Il est important de signaler que les étudiants évaluent fort positivement la version finale des textes obtenus après les deux étapes de révisions (interne et externe). Les commentaires qu'ils ont reçus de la part de leurs collègues ont constitué un incitatif puissant pour les engager à parfaire leurs textes. Comme on peut le voir dans la figure 11, 14 étudiants attribuent un 8 sur 10 à la version finale de leur texte alors que seuls 8 d'entre eux attribuent cette classification lors de l'étape préalable de révision réalisée uniquement au sein du binôme.

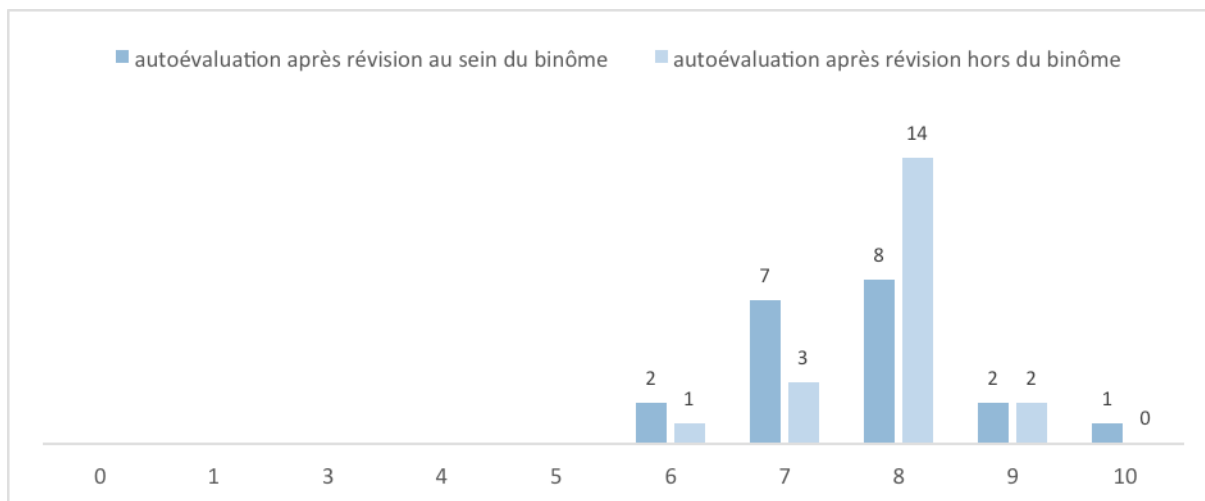


Figure 11 : Autoévaluation après révision dans et hors du du binôme

Pour procéder à l'auto- et l'hétérorévision, les étudiants affirment avoir utilisé toute une série de ressources en ligne. Le moteur de recherche *Google* et les conjugueurs en ligne semblent avoir été les deux ressources les plus mobilisées, mais les dictionnaires en ligne sont également mis à contribution.

1.3. Écriture multimodale

En suivant le canevas en trois étapes (voir figure 1), les différents binômes s'attachent finalement à greffer du son et/ou des images (étape 3) au texte (étape 2) qu'ils ont rédigé en faisant appel à l'outil *MeetingWords*¹³. Les productions multimodales qui suivent (voir figure 12b) résultent d'une transformation du texte monomodal (voir figure 12a) et elles fusionnent le récit mis en voix avec les images par le biais d'un outil de création de vidéos.

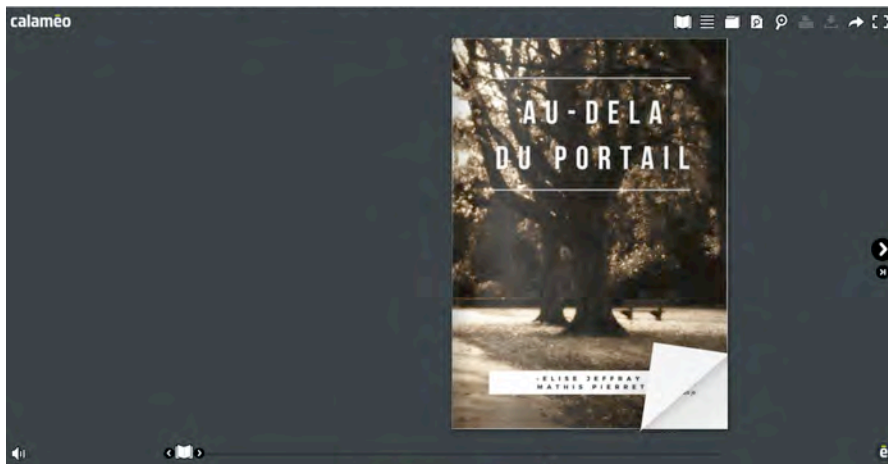
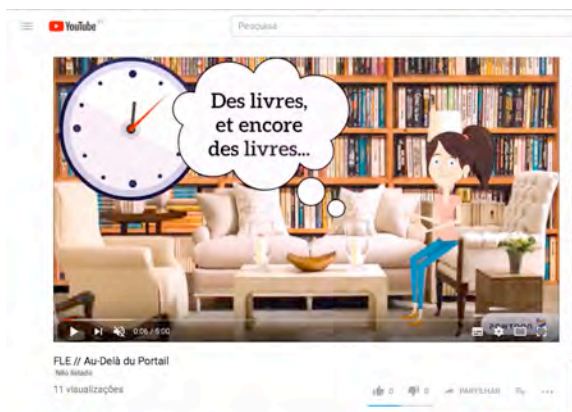


Figure 12a : Production monomodale publiée sur *Calaméo* par l'un des binômes
Source : [goo.gl/55W7wK]



Source : [goo.gl/ruV5jG]



Source : [goo.gl/4gAxXR]

Figure 12b : Productions multimodales élaborées au sein d'un même binôme

Chaque binôme publie, sur *Calaméo*, la version finale de son histoire : celle-ci prend donc la forme d'un livre numérique dont la couverture est élaborée par le biais de l'outil *Canva*. Chaque livre donne lieu à des transpositions multimodales par binôme qui combinent minimalement les

ressources sémiotiques de deux modes (p. ex. : texte et image) (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017; Lebrun et Lacelle, 2014). Pour réaliser ces transpositions, les étudiants ont été encouragés à explorer une panoplie d'outils numériques¹⁴ (*Tellegami*, *VideoScribe*, *Powntoon*, *Moovly*, etc.), préalablement proposés sur le mur virtuel (voir figures 2, 3 et 9). Dans les deux transpositions numériques qui précèdent (voir figure 12b), les étudiants mettent en voix et en images le texte monomodal rédigé lors de l'étape précédente. Il s'agit, dans ce cas, de combiner ces différents modes sémiotiques pour raconter l'histoire d'une femme qui essaie de s'échapper de la maison de retraite dans laquelle elle est enfermée depuis des mois. On remarquera que dans la première vidéo, l'étudiante se limite à transposer des signes textuels en signes visuels et sonores pour créer des effets de redondance qui décrivent les personnages et/ou bien le contexte de déroulement de l'action. Quant à la deuxième vidéo, l'étudiant s'efforce de mobiliser les ressources sémiotiques combinées tant de l'image (choix, couleur, etc.) que du texte (alternance de voix, alternance discours direct/indirect, etc.) et du son (utilisation d'une multitude de bruits de fond : des bruits de téléphone, d'éléments aquatiques, musicaux, cinématographiques, etc.) pour éviter d'avoir à montrer les personnages. Lorsqu'on leur en donne la possibilité, les étudiants sont donc capables de faire appel à des outils de traitement d'images (fixes et vidéos) pour assurer un visuel qui enrichit de manière plus ou moins créative la trame narrative (Roux, 2014, p. 31).

L'écriture multimodale exige bel et bien des compétences spécifiques. C'est pourquoi il est nécessaire de mettre en place des dispositifs didactiques afin d'outiller les professeurs pour l'enseignement de la compréhension et de la production de multitextes qui ne correspondent pas nécessairement à l'adaptation multimodale d'un « classique » de la littérature. Comme nous avons cherché à le montrer dans le cadre de cet article, il est possible de prendre en compte le sujet spectateur d'une image et non d'un texte pour donner lieu à une activité d'écriture mono- et multimodale qui implique la subjectivité du sujet scripteur. Lors d'une prochaine expérience de transposition multimodale, il nous faudra fournir aux étudiants une grille de paramètres (choix des polices conçues pour le texte en ligne, sélection des images et des sons dans le respect des droits d'auteur, équilibre entre les différentes ressources sémiotiques en vue d'une lecture véritablement multimodale, etc.) pour les aider à produire et évaluer les adaptations d'un texte en multitexte dont les modes peuvent être d'ordre linguistique, iconique et/ou sonore. En tenant compte de ces différents aspects, les étudiants seront plus à même d'acquérir les compétences en littératie médiatique multimodale définies par Lebrun et Lacelle (2014) et de procéder, dès lors, à une analyse critique de ce qu'ils lisent ou produisent avec des outils numériques. Quant aux enseignants, ils seront davantage en mesure de « saisir le potentiel pédagogique et didactique des multiples logiciels » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013) et donc de mettre en place des dispositifs

d'enseignement de la lecture/écriture multimodales qui fixent les résultats d'apprentissage escomptés ainsi que les critères à considérer lors de l'évaluation des multitextes obtenus.

2. Considérations finales

L'expérience pédagogique dont il est question dans cet article cherche à montrer qu'il est possible de pratiquer en cours différentes modalités d'écriture numérique en recourant à un dispositif simple qui permet de placer dans un même espace tous les outils linguistiques et numériques nécessaires à la mise en place de chacune de ces modalités. Notre objectif avec ce dispositif didactique est d'initier les étudiants à une façon de lire et d'écrire dans un environnement d'apprentissage qui active l'émergence de nouveaux savoirs et savoir-agir (individuel et collectif). Comme nous avons essayé d'en rendre compte, les étudiants ne se limitent pas à écrire seuls ou en binôme leur texte sur support numérique. Ils sont également encouragés à découvrir les productions de leurs collègues afin de mener eux-mêmes un processus d'auto/hétérorévision puis d'auto/hétéroévaluation. En tant qu'acteur social numérique, chaque étudiant devient donc, dans le cadre de cette approche, un lecteur-scripteur impliqué dans l'interprétation et la création de ressources modales (mode linguistique seul) et multimodales (combinaison des modes linguistique, visuel et sonore). Il n'est, dès lors, plus perçu comme le simple destinataire d'un savoir ou d'un savoir-faire qu'il faut transmettre, mais comme un sujet écrivant qui se doit de mobiliser des compétences langagières ainsi que des capacités d'ordre supérieur (comme l'aptitude à travailler en groupe, l'organisation, la résolution de problèmes, etc.) (Chauvigné et Coulet, 2010). Au cours de cette expérience qui combine, comme on l'a vu, des activités d'écriture individuelle et collaborative, les étudiants comprennent fort bien que la compétence scripturale ne se réduit pas à la correction orthographique et grammaticale. Cette compétence inclut également un véritable savoir-faire textuel, « concernant entre autre la façon dont peuvent être structurés divers types de textes, les modalités de leur production, les systèmes d'énonciation, ou les processus mentaux mis en jeu par la production de texte » (Canazzi, 2012, p. 10). Écrire est, sans aucun doute, une démarche lourde et complexe. Dès lors, il nous semble important de percevoir les manifestations positives et négatives liées à l'utilisation des outils d'écriture collaborative en contexte scolaire et d'en pointer à l'avenir les usages pédagogiques qui permettent d'agir directement sur la motivation des étudiants, en particulier dans les activités de lecture/écriture (Penloup, 2012). Les étudiants qui ont pris part à l'expérience n'avaient pour la plupart jamais utilisé un éditeur de texte en ligne, mais il semblerait qu'ils aient rapidement découvert les avantages d'un traitement de texte collaboratif. Nous avons fait le choix de ne pas nous consacrer pour le moment à une analyse lexicale, grammaticale et

stylistique des textes obtenus. En effet, une étude linguistique approfondie de ces textes se doit d'être traitée séparément. De par la multitude et la complexité des aspects linguistiques à prendre en compte pour déterminer les différences de performance entre les textes produits individuellement à l'ordinateur et ceux rédigés en collaboration avec le clavardage, il est souhaitable de faire appel à des outils d'analyse quantitative et qualitative (Komis, Depover et Karsenti, 2013) pour organiser et naviguer parmi toutes ces données textuelles. Une analyse plus approfondie des interactions entre les étudiants lors de la cocreation des textes s'avère tout aussi utile si l'on tient à mieux cerner les mécanismes cognitifs inhérents à la production d'un texte (quelles en sont les principales étapes et les problèmes les plus récurrents ? Quel est l'impact réel de cette interaction entre les participants sur la qualité du produit final ? Etc.) (Gonthier et Leblanc, 2013; Lehraus et Buchs, 2008). Une recherche portant sur toutes ces données permettra à l'enseignant de se centrer sur la façon de transmettre non plus seulement les règles du texte, mais sur l'ensemble du processus de génération de textes. Il nous semble important d'améliorer le rapport des étudiants à l'écrit (monomodal) avant de les encourager à comprendre/produire des textes numériques plus complexes qui combinent divers modes sémiotiques (Lebrun et Lacelle, 2012). Dans le cadre du dispositif didactique proposé dans cet article, il nous a paru intéressant d'introduire une troisième étape qui amène les « *Digital natives* » à réfléchir à la manière dont ces modes d'expression interagissent pour produire du sens. La mise en relation de ces différents modes d'expression par le biais d'outils technologiques implique, on l'a vu, l'acquisition de compétences complémentaires qui se doivent d'être développées dans le cadre d'une didactique des langues ouverte sur le monde actuel.

Références

- Amossy, R. (1991). *Les idées reçues : sémiologie du stéréotype*. Paris, France : Nathan.
- Barré-de Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 107-120.
- Bishop, M. F. et Rouxel, A. (2007). Présentation : sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? *Le français aujourd'hui*, 157(2), 3-8.
- Bouchardon, S. (2014). L'écriture numérique : objet de recherche et d'enseignement. *Les Cahiers de la SFSIC*, 10, 225-235.
- Bourdeloie, H. (2012). L'appropriation des dispositifs d'écriture numérique : translittération et capitaux culturel et social. *Études de communication*, 38, 23-36.
- Cailleau, S., Bouchardon, S., Crozat, S. et Bourdeloie, H. (2011). Compétences et écritures numériques ordinaires. *Recherches en communication*, 34, 33-50.
- Canazzi, M. (2012). *L'évaluation des productions écrites et la créativité* (mémoire de maîtrise). Université d'Orléans, France. Récupéré du site https://dumas.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/757261/filename/Memoire_M2_MEEFA_Michel_Canazzi.pdf
- Chauvigné, C. et Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28.
- Gonthier, M. E. et Leblanc, S. (2013). L'influence du clavardage sur la maîtrise du français écrit des élèves du premier cycle du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 341-360.
- Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens – déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Sciences et technologies de l'information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 19.
- Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. *Cahiers de l'APLIUT*, 24(2), 53-73.

- Komis, V., Depover, C. et Karsenti, T. (2013, 11 mars). L'usage des outils informatiques en analyse des données qualitatives. *Adjectif.net*. Récupéré du site <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article216>
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique - LMM@ : outils conceptuels et didactiques*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Larrivé, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères*, 51, 157-176.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 45, 81-95.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2014). L'ère numérique : un défi pour la didactique du FLE. *Synergies Portugal*, 2, 107-117.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J. F. (2013). La littératie médiatique à l'école : une (r)évolution multimodale. *Globe*, 6(1), 71-89.
- Lehraus, K. et Buchs, C. (2008). Les interactions entre pairs dans des dispositifs structurés selon les principes de l'apprentissage coopératif. Dans L. Filliettaz et M.-L. Schubauer-Leoni (dir.), *Processus interactionnels et situation éducative* (p. 159-179). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mastracci, A. (2012). *Présentation des outils pour l'évaluation des apprentissages en créativité*. Récupéré du site <https://cdc.qc.ca/pdf/030949-mastracci-outils-evaluation-creativite-marie-victorin-nov-2012-VF.pdf>
- Muller, C. (2014). L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour. *Synergies Portugal*, 2, 119-130.
- Ollivier, C. (2010). Écriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 121-137.
- Ouellet, S. (2016). Du sujet lecteur-scripteur au sujet multimodal ou la lecture littéraire 2.0 ? *Myriades*, 2, 43-57.
- Paveau, A.-M. (2016). L'écriture numérique. Standardisation, delinéarisation, augmentation. *Revista Fragmentum*, 48, 13-36.

- Penloup, M. C. (2012). Littératies numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(2), 129-140.
- Roux, A. (2014). Écrire dans un environnement pleinement signifiant. *Les Cahiers de L'AQPF*, 4(3), 31-33.
- da Silva, M. M. et Araújo, S. (2016). La subjectivité du lecteur-scripteur et l'écriture collaborative multimodale avec la plateforme story@ : une étude de cas. *Myriades*, 2, 58-72.
- Storch, N. (2016). Collaborative writing. Dans R. M. Manchón et P. K. Matsuda (dir.), *Handbook of second and foreign language writing* (p. 387-406). Boston, MA : Walter de Gruyter.
- Talib, T. et Cheung, Y. L. (2017). Collaborative writing in classroom instruction: A synthesis of recent research. *The English Teacher*, 46(2), 43-57.

¹ Afin d'alléger le texte, le masculin sera utilisé.

² https://www.youtube.com/watch?v=aH13WHI_FDc

³ Le choix de cette image résulte d'un processus de sélection préalable : en effet, après avoir cherché sur Internet une image qui pourrait leur donner envie d'écrire une histoire, les étudiants ont voté pour l'une des images qu'ils ont publiées sur un mur virtuel. L'image la plus votée correspond à une jeune fille qui fait du stop. Treize d'entre eux (soit 65 %) ont répondu favorablement à la question : partir d'une image t'a donné envie d'écrire ? Par la suite, nous leur avons demandé de préciser s'ils auraient préféré partir d'un autre type de déclencheur au lieu de partir d'une

image. Certains d'entre eux ont suggéré d'autres types de déclencheurs : un mot, une citation, une chanson, un extrait de texte ou de film.

⁴ <https://padlet.com/>

⁵ Avec *Google Docs*, les interventions de chaque collaborateur au document sont identifiables grâce à l'historique des révisions qui permet de mieux comprendre la démarche de travail choisie par chaque groupe d'étudiants.

⁶ Chaque évaluation a été menée par le biais d'un questionnaire qui a été publié sur le mur virtuel.

⁷ Pour évaluer le vocabulaire du texte, nous avons demandé aux étudiants d'attribuer une note de 1 à 3 en tenant compte des critères qui suivent : 1 - j'ai utilisé un vocabulaire limité, qui peut manquer de précision ou peut être répétitif; 2 - j'ai utilisé un vocabulaire simple et général, mais je l'utilise à bon escient; 3 - j'ai utilisé un vocabulaire varié et précis, qui donne de la vie au récit.

⁸ Pour évaluer le ton du texte, nous avons demandé aux étudiants d'attribuer une note de 1 à 3 en tenant compte des critères qui suivent : 1 - j'ai rédigé un récit qui n'ajoute AUCUN effet dramatique, humoristique ou de suspense; 2 - j'ai rédigé un récit qui ajoute PEU d'effets dramatiques, humoristiques ou de suspense; 3 - j'ai rédigé un récit qui ajoute, de façon pertinente et réfléchie, DES effets dramatiques, humoristiques ou de suspense.

⁹ Afin de conserver l'anonymat des étudiants impliqués dans l'expérience pédagogique, nous leur avons attribué un chiffre de 1 à 20 noté entre crochets (ci-après, [3]); cette appellation est utilisée tout au long de l'article.

¹⁰ Précisons que les extraits d'échange présentés dans les tableaux 3 et 4 sont transcrits tels qu'ils ont été rédigés par les étudiants, sans aucune correction de notre part.

¹¹ Il est à noter que les étudiants ont su rester concentrés sur la tâche de planification par l'entremise du clavardage. Les interactions hors tâche, qui constituent surtout des propos personnels, sont quasi absentes.

¹² <http://meetingwords.com/1gGlgeCRyX>

¹³ Avec *MeetingWords* (<http://meetingwords.com/>), les interventions de chaque collaborateur au document sont identifiables grâce à l'historique des révisions (*Time slider*) qui permet de mieux comprendre la démarche de travail choisie par chaque groupe d'étudiants.

¹⁴ En recourant à l'agrégateur de contenus *Symbaloo* (<https://www.symbaloo.com/>), nous avons réuni dans un même espace une série d'outils numériques gratuits dont les étudiants peuvent se servir pour réaliser la transposition multimodale de leur texte de départ.