



LITTÉRATIES NUMÉRIQUES ET TEXTES MULTIMODAUX : L'ÉCRITURE CRÉATIVE COLLABORATIVE EN CLASSE DE FLE

Angeliki Kordoni

Volume 13, juin 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1077708ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1077708ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale

ISSN

2368-9242 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Kordoni, A. (2021). LITTÉRATIES NUMÉRIQUES ET TEXTES MULTIMODAUX : L'ÉCRITURE CRÉATIVE COLLABORATIVE EN CLASSE DE FLE. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 13. <https://doi.org/10.7202/1077708ar>

Résumé de l'article

Face à l'évolution des modes d'acquisition et de transmission du savoir, la mise en place de dispositifs d'enseignement innovants est primordiale pour répondre aux enjeux éducatifs de la société numérique. La première partie de cet article, essentiellement théorique, s'appuie sur des recherches multidisciplinaires autour de l'apprentissage collaboratif, de la littératie médiatique multimodale et de l'écriture numérique. Elle est consacrée à la nature hybride et polyphonique du texte numérique, aux processus de sa création et lance une réflexion sur la contestation de l'autorité de l'auteur dans un espace d'écriture numérique et collaboratif. La deuxième partie présente une expérimentation pédagogique menée à Sorbonne Université Abu Dhabi et propose un dispositif d'écriture créative numérique en classe de langue. Elle aborde les interactions entre pairs dans un espace virtuel de rencontres, tel que le Wiki, et étudie les opportunités offertes par les outils du Web 2.0. Enfin, l'article se propose d'analyser l'impact de l'apprentissage collaboratif sur le développement des compétences scripturales ainsi que les effets du numérique sur le processus d'écriture et la création de nouvelles formes de littératie.



LITTÉRATIES NUMÉRIQUES ET TEXTES MULTIMODAUX : L'ÉCRITURE CRÉATIVE COLLABORATIVE EN CLASSE DE FLE

Angeliki Kordoni

French as foreign language department, Sorbonne Université Abu Dhabi

Résumé

Face à l'évolution des modes d'acquisition et de transmission du savoir, la mise en place de dispositifs d'enseignement innovants est primordiale pour répondre aux enjeux éducatifs de la société numérique. La première partie de cet article, essentiellement théorique, s'appuie sur des recherches multidisciplinaires autour de l'apprentissage collaboratif, de la littératie médiatique multimodale et de l'écriture numérique. Elle est consacrée à la nature hybride et polyphonique du texte numérique, aux processus de sa création et lance une réflexion sur la contestation de l'autorité de l'auteur dans un espace d'écriture numérique et collaboratif. La deuxième partie présente une expérimentation pédagogique menée à Sorbonne Université Abu Dhabi et propose un dispositif d'écriture créative numérique en classe de langue. Elle aborde les interactions entre pairs dans un espace virtuel de rencontres, tel que le Wiki, et étudie les opportunités offertes par les outils du Web 2.0. Enfin, l'article se propose d'analyser l'impact de l'apprentissage collaboratif sur le développement des compétences scripturales ainsi que les effets du numérique sur le processus d'écriture et la création de nouvelles formes de littératie.

Abstract

Given the evolution of acquisition and knowledge transmission, the implementation of innovative teaching methods is essential to meet the educational challenges of the digital society. The first part of this article, mainly theoretical, is based on multidisciplinary research around collaborative learning, multimodal media literacy and digital writing. It focuses on the hybrid and polyphonic nature of the digital text, the processes of its creation and launches a reflection on the challenge of the author's authority in a digital and collaborative writing environment. The second part presents a pedagogical experiment carried out within Sorbonne University Abu Dhabi and proposes a digital creative writing project in the language class. It discusses peer interactions within a virtual meeting space, such as the Wiki, and studies the opportunities offered by Web 2.0 tools. Finally, the article aims to analyze the impact of collaborative learning on the development of writing skills as well as the effects of digital technology on the writing process and the creation of new forms of literacy.

Mots-clés : numérique, écriture créative, texte multimodal, apprentissage collaboratif, enseignement du FLE.

Keywords: digital technology, creative writing, multimodal text, collaborative learning, teaching French as a foreign language.

Mise en contexte

L'essor de la culture numérique et d'Internet a de nombreuses répercussions sur les pratiques culturelles des jeunes, à telle enseigne que différents travaux soulignent le recul, chez les jeunes, de la lecture d'œuvres littéraires (Détrez, 2011; Donnat, 2012), pratique désormais incapable de concurrencer de façon significative les loisirs numériques (Donnat, 2009). La diversification contemporaine des pratiques et des préférences en la matière implique notamment des critères générationnels; elle reflète moins qu'auparavant l'appartenance de classe et les caractéristiques sociales de l'environnement d'origine (Hall, 1992). Les études sur les pratiques culturelles indiquent également un relâchement du lien entre les classes supérieures et la culture savante, d'autant que la frontière entre celle-ci et la culture de masse tend à se brouiller (Gans, 1974, 1985). La vulgarisation de la culture et du savoir, ainsi que le caractère éphémère ou la pérennité des objets culturels ont ainsi refaçonné les notions de transmission et d'enseignement.

Baignée dans le numérique et constamment sollicitée par les écrans, la « génération Z » a tendance à naviguer entre les sites et les applications, à taper d'un pouce de courts textos sur WhatsApp, tout en *likant* de l'autre des *posts* sur Instagram ou en prenant des *selfies*. Les capacités multitâches du portable entraînent un zapping frénétique et une surcharge informationnelle qui constituent désormais la routine des jeunes. Une pléthore de connaissances et d'informations s'offre à eux via les réseaux sociaux et les nouveaux modes de communication. Or, la particularité de ces documents réside en ceci qu'ils sont brefs, intempestifs et dispersés sur les sites, de sorte qu'ils captent plus facilement l'attention.

1.1. Problématique

Les nouveaux comportements des lecteurs s'apparentent de plus en plus à un survol, à un *scanning* ou à une « lecture en diagonale » plutôt qu'à une lecture approfondie. L'instantanéité de la lecture en contexte numérique entre en conflit avec la concentration que requiert l'appréhension fine des textes. Plonger dans la lecture savante d'un document long et dense nécessite concentration et réflexion. Par conséquent, pour de jeunes lecteurs habitués à l'agitation permanente des écrans, parcourir un texte littéraire de façon « bêtement linéaire » pourrait devenir une activité trop figée et de ce fait, insuffisamment attractive. Pour se développer et gagner du terrain, la lecture numérique a dû et a su proposer plus que le papier.

La lecture linéaire semble dorénavant concurrencée par des lectures augmentées, animées, participatives et interactives, toutes formes de réception qui visent à satisfaire l'hyperactivité sensorielle et cognitive de la nouvelle génération. Quoiqu'il en soit, il n'est plus douteux que l'essor du numérique a modifié les pratiques de lecture et, avec le rapport à l'écrit, le rapport à la littérature (Fraisie, 2012).

À l'évolution des modes de lecture fait écho l'instantanéité des pratiques d'écriture en ligne : messages instantanés, commentaires, *histoires*, statuts postés sur Instagram, Facebook, Twitter et autres réseaux sociaux. Ces formes d'écriture extrascolaire, que l'on ne peut pas négliger si on souhaite avoir un aperçu complet de leur rapport à l'écrit, permettent aux jeunes de s'exprimer, de partager et de s'exposer. Le nouveau profil des *digital natives*, selon l'expression de Prensky (2001), impose aux enseignants (*digital immigrants*) de repenser leurs pratiques afin de concevoir de nouveaux dispositifs d'enseignement et des scénarios d'apprentissage innovants.

Comment faire face à la complexité de l'enseignement dans un environnement en pleine mutation ? Comment engager les apprenants au processus d'enseignement et les rendre actifs pour s'adapter aux nouveaux enjeux du *digital* et du *social learning* ? Quels dispositifs proposer pour valoriser l'écrit tout en multipliant les occasions d'interactions et en encourageant les pratiques collaboratives ? Tels sont les questionnements étant à l'origine de cet article et auxquels nous tenterons d'apporter des éléments de réponse.

1.2. Hypothèses de recherche

S'appuyer sur les compétences informelles des apprenants; intégrer des outils informatiques avec lesquels ils sont familiarisés; se focaliser moins sur la transmission de savoirs et davantage sur le développement des *soft-skills*, permettraient de jeter des passerelles entre leur vie privée et leur vie éducative. Souhaitant, d'une part, proposer des activités d'écriture inspirées de la vie réelle et d'autre part, exploiter les potentialités du Web 2.0, nous avons recherché un dispositif susceptible de stimuler les interactions sociales, de permettre aux participants d'agir et d'adopter des pratiques numériques citoyennes. Nous avons ainsi émis l'hypothèse que la mise en place d'un dispositif pédagogique prenant en compte les pratiques extrascolaires de nos apprenants serait propice à leur implication dans le processus d'apprentissage et à leur motivation.

Notre intérêt se porte notamment sur les potentialités que le numérique offre pour l'enseignement de l'écriture créative en classe de langue. Christian Ollivier (2010) a montré que le Web 2.0 offre des outils permettant la coaction (wikis, blogues, etc.) et l'interaction (commentaires, messages instantanés, etc.) entre les participants. Nous posons donc comme deuxième hypothèse que le travail d'écriture créative en collaboration et en interaction avec les pairs, dans un environnement tel que le Wiki, aide les apprenants à développer leurs compétences langagières.

Plusieurs activités sont inspirées d'un texte littéraire et nous supposons que le passage de la lecture littéraire sur écran à l'écriture créative sur un espace collaboratif permettrait une meilleure interprétation et appropriation de celui-ci. Nous considérons que l'adaptation numérique et multimodale d'un texte au moyen de l'écriture créative offre au lecteur la possibilité de l'analyser, de le décortiquer, de le modifier pour ensuite le déconstruire et le reconstruire. Les environnements numériques permettraient une ouverture vers des écrits plus « authentiques » et une possibilité de développement de nouvelles formes d'écrit. Ces opérations pourraient aider les apprenants à relativiser le caractère « sacré » de l'écrit et du texte littéraire et, en modifiant leur rapport à la littérature, susciter un investissement plus volontaire.

2. Cadre théorique

Parmi les recherches récentes sur la littérature et l'écriture numériques, nombreuses sont celles qui s'orientent vers la multimodalité, l'hypertextualité et l'interactivité des textes parce que ces propriétés permettent de développer de nouvelles configurations sur l'écran (Fraisie, 2017; Saemmer, 2015). La révolution en cours amène les chercheurs à explorer le champ de la littératie médiatique multimodale (LMM) (Hassett et Curwood, 2009; Lacelle *et al.*, 2015), à recenser les éléments génériques de l'écriture numérique (Lacelle et Lebrun, 2015), à proposer des voies multimodales pour l'enseignement de la littérature (Lacelle et Boutin, 2015) et à examiner dans le détail la collaboration et l'interaction des apprenants (Baudrit, 2007; Ollivier, 2010).

2.1. L'apprentissage collaboratif en ligne

Notre expérimentation s'inscrit dans la continuité des recherches sur l'apprentissage collaboratif, lequel a ses sources dans la psychologie piagétienne et la perspective vygotkienne. Selon les théories socioconstructivistes, les compétences sont développées et construites à travers l'interaction et le partage social (Baudrit, 2009). L'apprentissage collaboratif se focalise autant sur l'apprenant que sur le groupe. Nous faisons nôtre la définition proposée par Henri et Lundgren-Cayrol (2001) :

L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. [...] Le groupe est un catalyseur de l'apprentissage. En se donnant un but, en s'engageant dans la réalisation collective d'une tâche, le groupe, en tant que groupe, apprend et construit des connaissances. Ce faisant, il permet à chaque apprenant de se confronter aux autres et il nourrit les apprentissages de chacun. Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants. (p. 42-43)

L'apprentissage collaboratif se définit ainsi comme un mode de travail actif qui se focalise sur le groupe, le travail mutuel, le partage et l'interaction entre les apprenants en vue d'atteindre un but commun. Baudrit (2007, p. 31) souligne la différence entre le modèle américain de l'apprentissage coopératif, où les tâches sont clairement définies à l'avance et le modèle collaboratif, qui donne la possibilité au groupe de s'organiser à sa guise pour atteindre les objectifs fixés. Ce modèle consiste à construire collectivement des connaissances, à travailler en interaction avec les pairs, à développer l'esprit critique et à se confronter à des points de vue divergents (Baudrit, 2007, p. 17). Il est centré sur le conflit sociocognitif, le choc de différentes idées, qui incitent à réexaminer et à justifier ses propres connaissances (Baudrit, 2007, p. 17).

Dans le domaine éducatif, les possibilités offertes par le Web 2.0 sont une véritable aubaine du point de vue de la co-construction des connaissances. De fait, le web social développe l'apprentissage collaboratif en mode virtuel et multiplie les outils collaboratifs et interactifs. Les utilisateurs ne sont plus de simples consommateurs de connaissances, mais des contributeurs et des créateurs de contenu numérique (Rion, 2018, p. 227). Ils partagent régulièrement du contenu en ligne et ils recherchent constamment la réaction et la validation de leurs pairs, ce qui s'explique en partie par le besoin d'appartenir à une communauté virtuelle.

2.2. L'écriture collaborative en ligne

Saunders (1989) propose quatre catégories d'écriture collaborative : la co-rédaction, la co-publication, la co-réaction et la co-révision (*cowriting*, *copublishing*, *corresponding* et *coediting*). Elle souligne que les co-auteurs s'engagent dans un processus spontané et dynamique («*fast-paced*») donnant lieu à des discussions et à des consensus (McCarthy et McMahon, 1992, p. 21). Selon la hiérarchie élaborée par Saunders, la corédaction constitue la tâche la plus collaborative, tandis que la co-révision est l'activité nécessitant le moins de collaboration entre les participants. Ces quatre catégories proposées définissent également le rôle de chaque participant durant l'acte d'écriture collaborative. La co-rédaction est définie comme une activité totalement collaborative. Elle conduit les apprenants à se partager la responsabilité de l'écriture du texte et à coopérer à tous les stades de sa genèse. La co-publication propose aux apprenants de contribuer individuellement à l'écriture d'une partie du texte en concertation avec les autres participants, en vue de produire un document commun où chacun retrouvera sa contribution personnelle. La co-création met l'accent sur le *feedback* des apprenants, le travail de révision et d'amélioration ou d'optimisation du contenu. Enfin, la co-révision correspond à un travail de correction finale et collaborative destiné à expurger le texte de ses coquilles typographiques ou de ses erreurs grammaticales.

Brunel (2017) définit l'écriture collaborative comme « une modalité d'écriture fondée sur l'utilisation d'un logiciel spécifique et permettant l'écriture en synchronie de plusieurs scripteurs sur le même support » (p. 6). Les recherches sur l'écriture collaborative en ligne (Baudrit, 2007) s'intéressent aux différents types d'activités et d'interactions permises par des outils de traitement de texte (Google Docs, Framapad, TitanPad, Zoho Docs, etc.). L'intérêt du Wiki, outil par excellence du Web 2.0, réside dans la collaboration des utilisateurs et les interactions en ligne. Son utilisation en classe permet de favoriser la production écrite du fait de la collaboration et du *feedback* entre pairs (Lindschouw, 2016). L'écriture synchrone autorise également le développement de textes et de commentaires collaboratifs; elle favorise aussi la proximité des pairs compte tenu de l'immédiateté et de la spontanéité qui la caractérise (Kordoni, 2018).

2.3. La configuration de nouvelles formes

Les travaux du groupe en LMM se penchent sur le processus de lecture/interprétation et d'écriture/création multimodales sur des supports numériques variés. Ils exposent des réflexions portant sur des sujets transdisciplinaires intégrant le texte multimodal et sa dimension numérique. Le document médiatique multimodal intègre divers moyens d'expression et se caractérise par la présence et l'articulation de différents modes linguistiques, iconiques et sonores (Lebrun et Lacelle, 2012). Il résulte de la combinaison de plusieurs formes de documents, de la transformation de documents antérieurs, et il est caractérisé par l'intertextualité et la polyphonie (Lebrun et Lacelle, 2012). Son architecture hybride et plurisémiotique permet l'apparition de nouvelles configurations à l'écran, ouvertes et fluides. Cette mosaïque de formes témoigne de la *liquidité* du document numérique multimodal et invite à une exploration des nouvelles possibilités offertes.

Dans le domaine de l'éducation, les chercheurs et les didacticiens redéfinissent les pratiques de l'enseignement depuis l'avènement du numérique. Ils conçoivent des espaces d'apprentissage qui utilisent les environnements virtuels et mettent en place différentes formes d'expression multimodales, interactives et ludiques (Lacelle et Lebrun, 2016). Ils proposent l'intégration de nouvelles formes de littératie que les apprenants manipulent hors du contexte éducatif et lors de pratiques informelles (Lacelle et Lebrun, 2016). Il s'agit en effet de pratiques qui se développent dans la communauté, dans la famille et à la maison (Cope et Kalantzis, 2000) et qui s'inspirent de la littératie visuelle et sonore.

2.4. L'auteur, une notion en cours de redéfinition

L'enseignement de l'écrit et de la littérature va de pair avec les approches théoriques à l'honneur d'une période à l'autre. Différentes théories littéraires ont voulu affirmer, institutionnaliser, remettre en cause et parfois nier la figure de l'auteur au profit de la pluralité des voix du texte (Bakhtine, 1978), du lecteur (Barthes, 1968) et du discours (Foucault, 1969). La notion profane de l'auteur et son pouvoir sacré ont parfois fait obstacle à la transmission et à la réception de la littérature à l'école. La figure de l'auteur comme génie (Burke, 1995) a longtemps conféré au texte littéraire un caractère élitiste et aujourd'hui obsolète, qui pourrait donner l'impression aux jeunes lecteurs qu'il est difficile d'y accéder.

Les recherches sur l'enseignement de la littérature numérique *avec* le numérique portent sur la réception, la médiation et la transposition du texte sur écran. Elles s'intéressent aux usages scolaires du numérique et étudient le développement de nouvelles compétences et stratégies de lecture et d'écriture. Les études sur les ateliers d'écriture créative en ligne bousculent les représentations classiques de l'écriture littéraire (Petitjean, 2018) et font évoluer la position de l'auteur. En interrogeant le statut de celui-ci, le numérique a fait émerger la notion d'auteur *collectif* ou *collaboratif* (Quaranta, 2015). L'auteur collaboratif naît du travail collectif sur Wiki grâce à la co-construction d'un message polyphonique.

3. L'expérimentation pédagogique

Souhaitant concilier nos activités de recherche avec nos pratiques d'enseignement et considérant que ces deux activités sont complémentaires, nous avons proposé un dispositif didactique fondé sur un questionnement de nos pratiques et de nos approches. Cette partie documente plusieurs expérimentations pédagogiques et tente d'analyser notre activité professionnelle. Cette partie se veut essentiellement descriptive et présente les principaux éléments de la mise en œuvre d'une expérimentation pédagogique visant à proposer la lecture, la production et la publication de diverses formes de textes dans un espace collaboratif en ligne (Google Docs).

3.1. Éléments de contextualisation

Cette recherche, menée à Sorbonne Université Abu Dhabi depuis 2018, a comme objectif de proposer des ateliers de lecture et d'écriture créatives. Ces ateliers s'échelonnent sur un semestre académique à raison de 90 minutes par semaine et se déroulent dans une salle d'informatique. Le public est constitué d'apprenants de Français langue étrangère (FLE) majoritairement arabophones de niveau élémentaire (A2) et intermédiaire (B1). Les activités proposées tiennent compte du niveau linguistique des apprenants et mettent à profit leurs compétences numériques.

Ce projet a comme ambition de diversifier les dispositifs d'enseignement et d'expérimenter divers outils ainsi que de nouvelles pratiques de lecture, d'écriture et de médiation culturelle. Il a également pour objectif d'étudier les possibles transformations du rôle de l'auteur et du

lecteur ainsi que les nouvelles configurations des pratiques de lecture et d'écriture. Il vise à entraîner les apprenants à adopter une double fonction et un rôle plus dynamique : celui de lecteur et celui de scripteur qui alternent en permanence.

3.2. L'environnement virtuel

Durant les ateliers, l'espace de travail virtuel remplit plusieurs fonctions à la fois : il permet de produire, de partager, de collaborer, de commenter, de réviser son propre texte ainsi que celui de ses pairs. Quand il s'agit d'une production de texte sur le document partagé, les apprenants ont la possibilité d'assister à la genèse des textes de leurs camarades en mode synchrone. Dès la première séance, chacun choisit sa couleur et sa police préférées qu'il utilise pour la rédaction de ses textes. Quant aux autres productions qui nécessitent l'utilisation d'un autre outil ou application (Twitter, Instagram), les apprenants sont censés partager leurs publications sur le Wiki en effectuant une capture d'écran. L'espace également constitue également le lieu d'assemblage; le portfolio de toutes les créations. L'espace virtuel sert enfin à la révision, à la collaboration et à l'insertion des commentaires, tant par les pairs que par l'enseignant. Les apprenants sont incités à insérer des commentaires écrits et à effectuer des propositions d'amélioration à leurs pairs.

3.3. Situations d'écriture numérique

Les activités d'écriture proposées jusqu'à présent étaient de trois ordres : certaines d'entre elles étaient précédées par une étape de lecture d'un passage littéraire qui était posté sur l'espace de travail collaboratif en ligne et qui était accompagné d'une consigne précise. Il s'agissait surtout de proposer la réécriture d'un texte en imposant des contraintes de lettres, de style, de genre, de point de vue. Parmi les consignes données, nous pouvons citer les suivantes : « Réécrire ce poème en utilisant un langage argotique », « Transformer cet extrait littéraire en planche de bande dessinée numérique », « Réécrire ce poème sans utiliser la lettre *e* », « Réécrire ce passage littéraire en donnant le point de vue d'autre personnage ».

D'autres activités abandonnaient le texte déclencheur pour donner aux apprenants une plus grande liberté créatrice à partir d'une consigne assez ouverte. Ces activités proposaient un autre élément déclencheur susceptible de provoquer l'inspiration : une photo, une peinture, une œuvre d'art, une musique, une vidéo. Ces documents ont constitué une source

d'inspiration et ont pu être utilisés comme une amorce de texte par les apprenants qui étaient invités à expérimenter différentes formes ludiques pour faire vivre une œuvre d'art. À titre d'exemple, nous avons donné aux apprenants la consigne suivante : « Observer le tableau et imaginer le dialogue entre les personnages. Puis, enregistrer les répliques et ajouter le document sonore au-dessous du tableau (sur le document partagé en ligne). »

Dans le troisième cas, les apprenants étaient invités à rédiger des formes brèves destinées à être postées sur différents réseaux sociaux. Leurs productions étaient d'abord rédigées sur l'espace de travail collaboratif, puis, après notre révision, partagées sur Instagram, Twitter ou Facebook. Ainsi, la consigne « Poster un tweet littéraire pour exprimer une émotion forte » a pu être proposée en début de cours.

Certaines activités invitaient les apprenants à produire des textes en autonomie, d'autres en petits groupes ou en classe entière. Les documents expérimentés étaient également de différents types : rédaction de textes sur le Wiki en mode synchrone, instapoèmes, tweets littéraires, poèmes en format GIF, calligrammes en MP4, planches de BD numériques. Les propositions qui sont exposées par la suite ne constituent que quelques exemples des activités entreprises jusqu'à présent. Les productions sélectionnées constituent des textes originaux de nos étudiants après la révision et les commentaires de leurs pairs et après quelques modifications mineures de notre part.

3.3.1. Création d'une planche de bande dessinée numérique

Une séquence didactique prenait appui sur un extrait du roman *L'Amant* (1984, p. 98-99) de Marguerite Duras que nous avons partagé sur le Wiki. Après une brève présentation de l'œuvre complète et la mise en contexte de l'extrait choisi, nous sommes passés à l'étape de l'écriture. L'activité proposée consistait en la transformation de l'extrait en planche de bande dessinée numérique. Dans un premier temps, les apprenants ont sélectionné les passages de l'extrait qu'ils considéraient les plus significatifs et ils ont transformé le discours indirect en discours direct. À l'aide d'un outil de création de bandes dessinées en ligne (Storyboard That), ils ont choisi les personnages et le décor. Par la suite, ils ont ajouté les vignettes, les bulles, les légendes et ils ont créé une planche numérique qu'ils ont postée et partagée sur le Wiki (voir illustration 1).

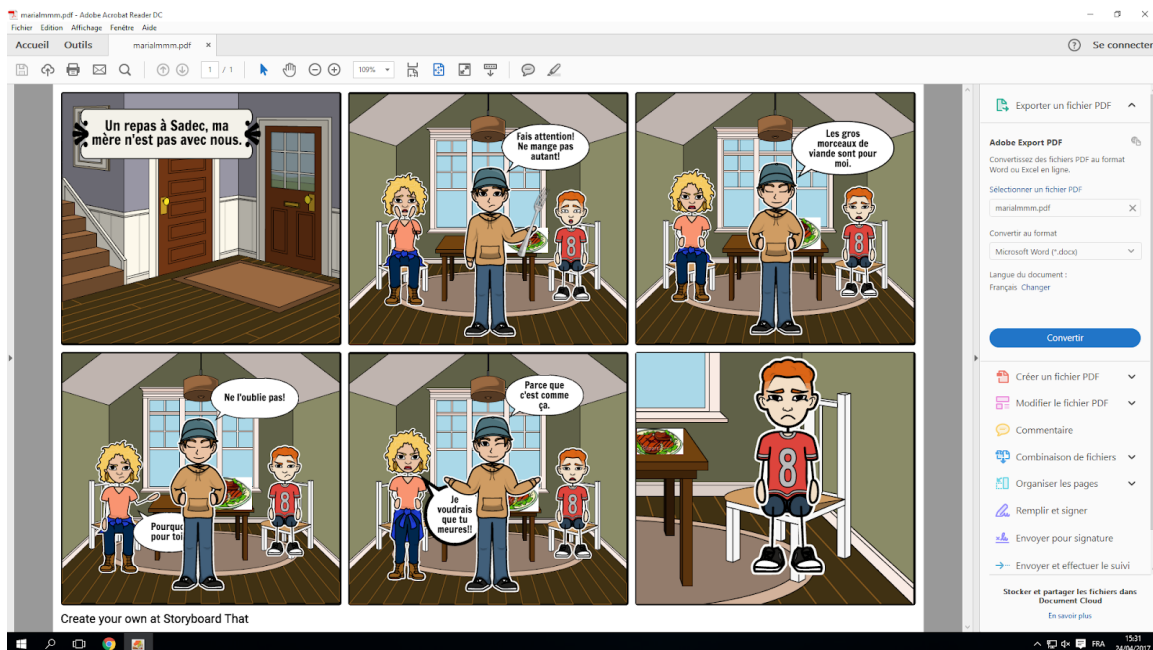


Illustration 1. Planche de bande dessinée numérique (adaptation de l'extrait étudié)

Lors des séances où nous avons proposé la conception des BD numériques, nous avons également expérimenté un nouvel outil destiné au jeune public et proposé par la Bibliothèque nationale de France et le ministère de l'Éducation nationale. Le dispositif offre une vaste bibliothèque de décors et de personnages et permet la création de formats numériques innovants.

3.3.2. *Mise en scène et création d'une vidéo littéraire*

Une autre activité ayant suscité un vif intérêt de la part de nos apprenants a été l'adaptation de la célèbre scène du *Bourgeois gentilhomme* de Molière dans laquelle le maître de philosophie enseigne l'orthographe à Monsieur Jourdain. Après une première lecture et la projection de la scène sur YouTube, les apprenants, en petits groupes, étaient invités à réécrire la scène tout en l'adaptant à leur propre culture et en insérant des mots provenant de leur langue maternelle. L'écriture a eu lieu dans l'espace numérique partagé où chacun pouvait consulter le texte de ses pairs. Les apprenants ont par la suite mémorisé leur texte avant de le mettre en scène. Enfin, ils ont été invités à se filmer et à utiliser des logiciels de montage vidéo pour diffuser leurs productions sur YouTube.

3.3.3. Rédaction de textes à plusieurs mains

Cette activité proposait l'écriture d'un texte à plusieurs mains en mode synchrone. La classe était divisée en groupes de quatre ou cinq apprenants chacun. Le début de l'histoire était proposé par nos soins (en noir dans l'illustration 2) et était différent pour chaque groupe. Les apprenants écrivaient successivement les uns après les autres de courts énoncés ou phrases dans la continuité de ce qui précédait. Ceux qui avaient une meilleure maîtrise de la langue, reformulaient et effectuaient souvent des propositions d'amélioration.



Nous venions juste de finir notre dîner au restaurant, il était tard, plus aucun taxi ni métro ne circulaient à cette heure. Alors nous sommes rentrés à pied. La nuit était douce, l'humidité et la fraîcheur nous faisaient frissonner. Enfin nous sommes arrivés près de la maison, mon ami cherchait les clés dans sa poche pour ouvrir la porte. Et rien !

Sa poche était vide. Il était tellement choqué qu'il n'arrivait pas à parler. Effrayé qu'il les ait laissées sur la table du restaurant, on a décidé de rentrer. Mais, soudainement, il a commencé à pleuvoir. J'ai sorti mon parapluie et j'ai souri. J'ai proposé de partager le parapluie avec mon ami parce qu'il n'en avait pas. Mais j'ai souri encore une fois, le double de la clé était dans mon sac à main.

Illustration 2. Exemple de texte rédigé à plusieurs

Lors de la rédaction en mode synchrone, les couleurs indiquaient l'identité du scripteur. Le texte présenté à l'illustration 2 a été rédigé par un groupe de cinq apprenants de niveau B1+ qui assistaient au processus de la création tout en mêlant leurs mots avec ceux de leurs pairs et en continuant l'histoire à leur guise. Cette expérimentation a donné la possibilité aux apprenants de participer à la création d'une œuvre collective en temps réel.

3.3.4. Formes brèves

Nous avons également expérimenté différentes formes d'écriture numérique sans nous appuyer sur un texte déclencheur. Afin de rendre ce projet plus attrayant et de le faire correspondre aux pratiques quotidiennes et aux modes d'écriture actuels de nos apprenants, notre intérêt s'est dirigé vers l'étude et l'expérimentation de formes brèves et de compositions

littéraires plus hérétiques. Nous avons ainsi privilégié l'écriture de poèmes animés, de tweets littéraires, d'instapoèmes, de calligrammes en MP4 et d'autres textes de formes ludiques.

Chaque activité commençait avec la proposition d'une consigne, d'une thématique ou de quelques contraintes afin d'orienter les apprenants. Pour la première étape, ceux-ci effectuaient toujours une première rédaction de leur texte sur le Wiki partagé. Chaque apprenant utilisait une couleur différente et indiquait ses initiales au début de sa production pour se distinguer des autres. Cette première étape s'effectuait en mode synchrone, ce qui leur permettait de voir les textes de leurs camarades et de s'en inspirer.

À titre d'exemple, les poèmes animés que les étudiants ont créés ont d'abord été composés en forme de texte, puis transformés en images animées à l'aide d'un logiciel en ligne et enfin partagés sur le Wiki en forme de GIF. Les *tweets littéraires* étaient également rédigés d'abord sur le Wiki, puis révisés par les pairs avant d'être publiés sur Twitter avant d'être postés sur le Wiki (voir illustrations 3 et 4).



Illustration 3. Exemple de tweet littéraire (apprenant de niveau B1)



Illustration 4. Exemple de tweet littéraire (apprenante de niveau B1)

La rédaction était suivie d'un moment convivial de partage. Chacun lisait à haute voix son texte devant ses camarades et ces derniers proposaient des améliorations et mettaient des commentaires sur le Wiki.

3.4. Les moments de révision et de partage

L'écriture créative est considérée non seulement comme un processus d'autolecture et d'autocorrection, mais aussi comme un moment de réécriture et de partage entre pairs. Suite à l'écriture de leur texte, les apprenants étaient invités à choisir et à relire un ou deux textes rédigés par leurs camarades. La relecture et les interventions étaient effectuées de trois manières différentes :

- Si les apprenants voulaient simplement donner des appréciations ou des conseils, ils inséraient un commentaire à côté du texte de leurs camarades. Selon les conseils de leurs pairs, ils réécrivaient leur texte et proposaient une nouvelle version.
- En cas de coquilles ou d'erreurs de grammaire, d'orthographe ou de syntaxe, ils avaient la possibilité d'effectuer les corrections directement sur la première version du texte.
- S'il ne s'agissait pas de simples appréciations, mais de vraies propositions d'amélioration du style et des tournures de phrases, les apprenants étaient incités à réécrire tout le poème ou tout le passage concerné à côté du texte.

4. Résultats et discussion

Les premières expérimentations de l'écriture créative sur un espace collaboratif de type Wiki restent encore partielles et ne permettent pas de parvenir à des analyses concrètes et à des résultats mesurables. Cependant, chaque expérimentation était suivie d'un entretien de groupe qui visait à dresser un bilan de l'atelier et à en identifier les points forts et les limites. L'engagement dans une pratique réflexive et dans une critique de notre activité professionnelle nous a permis d'étoffer et d'analyser nos données empiriques. Cette recherche appliquée nous a également conduit à nous questionner sur la cohérence des méthodes et des dispositifs déployés afin de pouvoir ensuite améliorer la qualité de notre enseignement. Les résultats qualitatifs de ces entretiens ainsi que nos expériences personnelles nous ont conduits à quelques constatations intéressantes concernant l'écriture créative en ligne et le statut du scripteur.

Tout d'abord, le recours aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) a entraîné des apprentissages différenciés et les entretiens avec nos apprenants ont montré que l'utilisation de ce dispositif a favorisé leur motivation. L'utilisation intuitive des outils informatiques a eu des effets positifs sur leur engagement et

leur autonomie. Il est important de préciser ici que même si certains apprenants n'avaient jamais utilisé la plupart des outils que nous leur avons proposés, ils se sont très vite familiarisés avec leur usage. Dans la plupart des cas, il n'a pas été nécessaire de procéder à une présentation préalable de leur utilisation.

Comme plusieurs études le montrent, les TICE peuvent influencer sur la motivation des étudiants pour ce qui est de la production écrite et sur la qualité des travaux effectués (Collin et Karsenti, 2011). Alors que les apprenants étaient initialement réticents à l'écriture synchrone, l'outil a rapidement réduit leur insécurité linguistique. L'écriture créative sur Wiki a en effet permis de leur faciliter la tâche, d'une part grâce au correcteur qui soulignait et indiquait les erreurs, et d'autre part grâce au travail de relecture et de réécriture par leurs pairs.

Progressivement, ils ont commencé à prendre plaisir à rédiger des écrits non conventionnels, loin de normes scolaires et qui correspondaient à leurs pratiques quotidiennes. La nature informelle de ces activités a induit une plus grande spontanéité dans la rédaction des écrits et a conféré à l'apprentissage un caractère plus concret. La réappropriation des outils utilisés dans leur quotidien a stimulé les interactions et a conduit à un enrichissement personnel et réciproque. Écrire et lire devant les autres est devenu une source de fierté et la confirmation de leur appartenance à une communauté d'apprentissage virtuelle dans laquelle chacun était pleinement engagé.

L'étape où les apprenants partageaient leurs textes avec leurs pairs et proposaient de nouvelles versions a constitué un des moments les plus intéressants de chaque séance. En effet, ce moment de convivialité et de réflexion sur leurs productions leur a permis d'améliorer leurs compétences langagières et générales. Comme plusieurs recherches le soulignent, les apprenants accueillent généralement de façon positive le *feedback* et les commentaires de leurs pairs (Lindschouw, 2016). Par ailleurs, ces moments leur ont permis de se distancier de leur production et de prendre du recul.

Grâce au travail collaboratif des apprenants et à l'outil informatique qui a « délinéarisé » l'acte d'écriture, nous avons eu l'opportunité d'assister à la genèse et à l'évolution des textes et de consulter l'historique des versions qui ont précédé (Kordoni, 2018). Nous avons observé que la multitude d'écritures, de couches et de versions qui se succédaient et se superposaient les unes aux autres était le résultat de réécritures qui s'étaient effectuées en ligne et en mode synchrone. Malgré leur caractère nomade et sporadique, ces réécritures ont eu pour conséquence la création de textes pertinents et originaux. Le texte était en perpétuel mouvement, sous nos yeux, entre les ratures et la première version de chacun, les commentaires et les modifications des pairs et la version finale. Le passage de la première version vers les réécritures par les pairs et la dernière

« méta-écriture » effectuée par l’auteur initial a donné naissance à des textes polyphoniques. Par ailleurs, l’apparition de notions et de néologismes, comme celui de *user generated content* (contenu généré par les utilisateurs), permettant de qualifier la création de contenus basés sur la mutualisation des savoirs par plusieurs utilisateurs, ouvre la voie à une nouvelle vision de l’acquisition et de la transmission du savoir.

Dans un tel dispositif, la collaboration et l’écriture à « plusieurs mains » sont à l’origine de la genèse du texte, des mécanismes de sa création et des opérations scripturales. Ainsi, le processus de création devient une pratique collective et non linéaire qui nous incite à réfléchir sur la façon dont l’écriture collaborative interroge le statut de l’auteur et permet de neutraliser sa figure démiurgique. Les possibilités offertes par le numérique marquent un affaiblissement de son image d’auteur individuel au profit de l’auteur *collectif* ou *collaboratif* (Quaranta, 2015) et relativisent tant sa fonction que sa place dans le processus d’écriture, de réécriture et de « méta-écriture ».

5. Conclusion

Au terme de ce travail, nous constatons que les outils du Web 2.0 ou encore du web sémantique favorisent les échanges et le partage des connaissances et renforcent l’intelligence collective. Les outils collaboratifs encouragent l’implication et l’engagement des apprenants et sont vecteurs de construction de nouvelles connaissances. Les discussions synchrones et les interactions entre pairs ont eu des impacts positifs sur la qualité du travail des étudiants et sur le développement de leurs compétences. De fait, plus les interactions étaient fructueuses et constructives, plus les produits réalisés étaient de qualité.

Les nouveaux dispositifs numériques transforment l’apprentissage et l’enseignement de l’écriture et de la lecture. Ils reconfigurent le rapport à l’ergonomie et à la dynamique de la lecture et introduisent de nouveaux gestes liés au processus d’écriture. Ils déstabilisent les genres et les formes littéraires et marquent une rupture non seulement avec la notion d’écriture, mais également avec celle de scripteur. La non-linéarité du travail de l’écriture numérique confère aux textes un caractère éphémère et fugitif. Le travail collaboratif nécessite ainsi une forte interactivité qui oblige les textes à se dissoudre et à se déconstruire. Ces derniers sont finalement soumis à un phénomène de cycle de vie restreint et sont dépendants de l’environnement de programmation, de la compatibilité des machines et du contexte technologique.

Références

- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman* (D. Olivier, trad.). Gallimard.
- Barthes, R. (1968). La mort de l'auteur. *Manteia*, 5, 61-67.
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 115-136. <https://doi.org/10.3917/lsdle.401.0115>
- Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ? *Carrefours de l'éducation*, 27(1), 103-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.027.0103>
- Brunel, M. (2017). Tentative d'épuisement d'un lieu : éduquer à l'expérience esthétique par le dialogue entre arts de l'espace et récit littéraire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 6. https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol5-6_brunel.pdf
- Burke, S. (1995). Introduction: Reconstructing the author. Dans S. Burke (dir.), *Authorship from Plato to the postmodern: A reader* (p. 15-30). Edinburgh University Press.
- Collin, S. et Karsenti, T. (2011). Les TIC, remède au « mal d'écrire » ? *Vie pédagogique*, 158, 75-77.
- Cope, B. et Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Détrez, C. (2011). Les adolescents et la lecture, quinze ans après. *Bulletin des bibliothèques de France*, 5, 32-35. <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-05-0032-005.pdf>
- Donnat, O. (2009). Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : éléments de synthèse 1997-2008. *Culture études*, 5(5), 1-12. <https://doi.org/10.3917/cule.095.0001>
- Donnat, O. (2012). La lecture régulière de livres : un recul ancien et général. *Le Débat*, 170(3), 42-51. <https://doi.org/10.3917/deba.170.0042>
- Duras, M. (1984). *L'Amant*. Les Éditions de Minuit.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Fraisse, E. (2012). Lecture, littérature, apprentissages : les effets de la numérisation. *Le français aujourd'hui*, 178(3), 27-39. <https://doi.org/10.3917/lfa.178.0027>
- Fraisse, E. (2017). *Éditions, littérature, lecteurs en France : de l'imprimerie à internet*. L'Harmattan.
- Gans, H. J. (1974). *Popular culture and high culture: An analysis and evaluation of taste*. Basic Books.

- Gans, H. J. (1985). American popular culture and high culture in a changing class structure. Dans J. Salzman (dir.), *Prospects: An annual of American culture studies* (p. 17-38). Cambridge University Press.
- Hall, J. R. (1992). The capital(s) of cultures: A nonholistic approach to status situation, class, gender, and ethnicity. Dans M. Lamont et M. Fournier (dir.), *Cultivating differences, symbolic boundaries and the making of inequality* (p. 257-288). University of Chicago Press.
- Hassett, D. D. et Curwood, J. S. (2009). Theories and practices of multimodal education: The instructional dynamics of picture books and primary classrooms. *The Reading Teacher*, 63(4), 270-282. <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.2>
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'Université du Québec.
- Kordoni, A. (2018). Écriture créative et TICE : une expérience interactive et collaborative en classe de FLE. Dans M. Brunel, F. Quet et J.-F. Massol (dir.), *L'enseignement de la littérature avec le numérique* (p. 149-160). Peter Lang. Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2015). Des voies multimodales d'enseignement/apprentissage de la littérature : vers une didactique de la « multilecture » et de la « multiécriture » littéraire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1. <https://doi.org/10.7202/1047787ar>
- Lacelle, N. et Lebrun, M. (2015). De l'hypotexte à l'hypermédia : illustrations du processus d'écriture hypertextuelle multimodale. Dans I. Saleh, V. Carayol, S. Leleu-Merviel, L. Masson, L. Roxin, F. Soulagés, A. Wrona, M. Zacklad et N. Bouhaï (dir.), *H2PTM'15 : le numérique à l'ère de l'Internet des objets, de l'hypertexte à l'hyperobjet* (p. 21-35). ISTE Éditions.
- Lacelle, N. et Lebrun, M. (2016). La formation à l'écriture numérique : 20 recommandations pour passer du papier à l'écran. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 3, http://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol3_lacelle-lebrun.pdf
- Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, J.-F., Richard, M. et Martel, V. (2015). Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire : une grille d'analyse transdisciplinaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 163-184). Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 45, 81-95. <https://doi.org/10.4000/reperes.141>
- Lindschouw, J. (2016). Le feedback entre pairs, points de focalisation et attitudes lors des tâches d'écriture produites par les apprenants de FLE. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3030>
- McCarthy, S. J. et McMahon, S. (1992). From convention to invention: Three approaches to peer interaction during writing. Dans R. Hertz-Lazarowitz et N. Miller (dir.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (p. 17-35). Cambridge University Press.

- Ollivier, C. (2010). Écriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs et motivés. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 121-137. <https://doi.org/10.3917/rfla.152.0121>
- Petitjean, A. M. (2018). Écrits collaboratifs en classe de littérature. Expériences d'écriture sur pad au collège et au lycée. Dans M. Brunel, F. Quet et J.-F. Massol (dir.), *L'enseignement de la littérature avec le numérique* (p. 179-200). Peter Lang.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5). 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Quaranta, J.-M. (2015). L'auteur collaboratif, quelques pratiques et quelques enjeux du numérique dans les ateliers d'écriture. Dans A.-M. Petitjean et V. Houdart-Merot (dir.), *Numérique et écriture littéraire, mutations des pratiques* (p. 29-46). Hermann.
- Rion, V. (2018). L'écriture collaborative à l'heure du numérique. Dans C. Eid, A. Englebert et G. Géron (dir.), *Français langue ardente : actes du XIVe congrès mondial de la FIPF* (vol. 4, p. 227-239). Fédération internationale des professeurs de français.
- Saemmer, A. (2015). *Rhétorique du texte numérique : figures de la lecture, anticipations de pratiques*. Presses de l'Enssib.
- Saunders, W. M. (1989). Collaborative writing tasks and peer interaction. *International Journal of Education Research*, 13(1), 101-112. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90019-0](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90019-0)