

## **D'une œuvre littéraire classique à une production numérique : enjeux d'enseignement et d'apprentissage au secondaire post- obligatoire**

**Sonya Florey**  
*HEP Vaud*

**Sylvie Jeanneret**  
*Université de Fribourg*

**Violeta Mitrovic**  
*HEP Vaud*

**Didier Follin**  
*Collège du Sud (Suisse)*

### **Introduction**

Quels rapprochements peut-on imaginer et construire entre la discipline *français* et le numérique, considéré comme une technologie qui influence le savoir et le rapport au savoir ? C'est à cette question générale que le projet LLN2 [Lecture-littérature-numérique-2] a tenté de répondre, entre 2018 et 2021. Composé de deux volets, l'un centré sur la littérature numérique (Florey, Jeanneret & Mitrovic, 2020a, 2020b), l'autre sur les textes numériques à visée informative, ce projet a associé trois didacticiennes du français et six enseignant·e·s des degrés post-obligatoires autour d'une recherche exploratoire, collaborative et praxéologique : exploratoire, puisqu'il s'agissait d'investiguer des objets numériques peu didactisés ; collaborative, car elle a rassemblé des acteur·rice·s varié·e·s autour d'objets d'enseignement et d'apprentissage ; praxéologique, parce que ces dernier·ère·s ont créé et dispensé des séquences d'enseignement dans leurs classes, à partir d'une consigne de départ exempte d'indications normatives, si ce n'est que l'objet d'apprentissage devait être articulé soit à la littérature numérique, soit aux textes numériques à visée informative.

Cet article se propose de traiter un cas particulier du second volet du projet, la séquence didactique élaborée par D., l'un des enseignants du projet, également co-auteur de l'article. Dans sa classe, les élèves ont étudié avec un regard systématique et critique la notion d'*info-divertissement*, mot-valise qui désigne le traitement d'un ensemble d'informations avec les procédés du divertissement (Demers, 2005). Ce choix, s'il permet de rendre les informations plus facilement accessibles à un nombre élevé de personnes, doit également faire face à des critiques qui y voient une possible dilution de l'information ou une mise en œuvre de

pratiques de séduction. Lors de l'ultime phase de la séquence, les élèves ont été invité·e·s à présenter une œuvre littéraire des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles en recourant aux codes de l'info-divertissement. Ils·elles ont accompagné leurs réalisations au format numérique, associant texte, son et image fixe ou animée, d'un texte réflexif dans lequel le processus et le rendu final sont commentés en analysant les codes de l'info-divertissement, la qualité de l'information transmise et les limites de leur travail. C'est sur l'analyse de ce matériau que se fonde le présent article.

## **1. Problématique**

Après la lecture d'extraits de textes littéraires classiques, les élèves ont produit une œuvre multimodale (Lacelle, Boutin & Lebrun, 2017), faisant évoluer le support et le genre (Schneuwly & Dolz, 1998), toujours en lien avec l'œuvre-source issue des XVII<sup>e</sup> ou XVIII<sup>e</sup> siècles, mais inédits en termes de contextualisation, de planification, de textualisation et de contenu. Si l'œuvre littéraire n'est lue que dans la phase initiale du dispositif didactique, elle est néanmoins présente dans l'entier du processus d'enseignement-apprentissage, notamment au sein de la transposition didactique, qui requiert de penser le rapport entre savoir et savoir scolaire (Schneuwly, 2007), influence le rapport construit aux œuvres littéraires et façonne la perception de ce qui est considéré comme littéraire ou non (Ronveaux & Schneuwly, 2018). Ici, la visée de la séquence conduit les élèves vers une réalisation dont le genre est relativement éloigné de l'œuvre-source. Or, à l'occasion de ce déplacement, dans l'espace créé entre le texte classique et la production multimodale, deux interrogations émergent. D'une part, il s'agira de se demander quels savoirs littéraires les élèves ont construits en expérimentant le dispositif en question. À ce titre, l'analyse des productions numériques et celle des textes réflexifs constituent une association potentiellement révélatrice des justifications qui ont guidé les choix de sens et de forme opérés. D'autre part, plus largement, nous examinerons l'effet des dispositifs d'enseignement sur la conception de la littérature défendue par les élèves. La discipline scolaire « littérature » influençant la constitution du patrimoine littéraire (Denizot, 2021), il semble pertinent de s'intéresser aux productions d'élèves en se demandant si le détour par l'info-divertissement et par le numérique a pu contribuer à développer un éventuel rapport renouvelé à la discipline littéraire et, réciproquement, si la discipline littéraire a pu influencer la perception du genre info-divertissement chez les élèves.

## **2. Méthodologie. D'une œuvre classique à une production numérique : présentation de la séquence de D.**

L'idée de travailler sur l'info-divertissement est liée à la volonté du projet d'aborder des objets numériques peu didactisés. Étudier ce mode de communication de l'information, qui entend à la fois informer et divertir, permet d'interroger le processus de didactisation d'une visée informative associée à un format numérique, notamment à travers le support vidéo. Par ailleurs, le choix de l'info-divertissement prolonge l'enseignement plus classique du texte informatif auquel les élèves ont l'habitude d'être confronté·e·s durant leur scolarité obligatoire. Des phases collaboratives entre les participant·e·s du projet, à savoir les trois didacticiennes et les quatre enseignant·e·s, permettent ensuite de préciser le dispositif

d'enseignement et de le développer en réfléchissant aux modalités d'enseignement du texte numérique à visée informative : comment accompagner les élèves dans leur appréhension de l'information ? quelle transposition didactique opérer afin que les documents numériques informatifs qui appartiennent à notre quotidien puissent faire l'objet d'un enseignement ? C'est notamment durant ces échanges que l'intérêt des productions d'élèves est souligné et qu'est donc née l'idée de demander aux élèves de présenter une œuvre littéraire du XVII<sup>e</sup> ou XVIII<sup>e</sup> siècle en respectant les codes de l'info-divertissement. Le corpus des œuvres littéraires proposées aux élèves est alors réalisé en tenant compte de plusieurs critères. D'abord les contraintes du programme de l'établissement qui prévoient une introduction à l'histoire littéraire des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles et la nécessité d'aborder différents genres de texte permettent d'effectuer un premier choix. Ensuite, la question complexe de l'accessibilité d'une œuvre pour des élèves qui ont contact avec elle pour la première fois et la possibilité d'une transposition intéressante pour ce projet guident les choix définitifs : *Le Cid* (Corneille), *L'Avare* (Molière), *Andromaque* (Racine), *Manon Lescaut* (L'Abbé Prévost), *La Princesse de Montpensier* (Madame de Lafayette), *Candide ou l'Optimisme* (Voltaire) et *Les Liaisons dangereuses* (Laclos). Par exemple, alors que *Le Cid*, *Andromaque* et *Candide* répondent bien aux contraintes du programme de l'établissement, les œuvres *Manon Lescaut* et *Les Liaisons dangereuses*, qui peuvent apparaître comme plus ardues, ont été retenues car elles semblent particulièrement intéressantes pour l'exercice de transposition. Ce projet doit également être accompagné d'un texte réflexif de deux pages contenant une description du projet, une analyse de la qualité de l'information présentée à partir des critères précédemment utilisés, une analyse des moyens utilisés permettant de rendre l'information divertissante, une justification des choix effectués et un bilan général du projet. Ainsi, le produit final, à la fois la présentation de l'œuvre littéraire et le texte réflexif, permet à l'enseignant·e de vérifier les apprentissages acquis ou non.

Pour que les élèves soient en mesure de réaliser ce projet, il est nécessaire de leur permettre d'abord de différencier les notions d'information, de divertissement et d'info-divertissement grâce à l'identification de leurs codes respectifs et de leur permettre de développer un regard critique vis-à-vis de la qualité de l'information. La séquence d'enseignement<sup>1</sup> s'articule autour de ces trois objectifs abordés de manière progressive.

Pour commencer, les élèves confrontent leurs propres représentations de l'information et du divertissement aux définitions que propose le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) pour ces deux mots : cette première approche permet de mettre en évidence les différentes étapes de l'information (collecter, traiter, diffuser) tout en soulignant parallèlement les sens courant (« occuper le temps ») et péjoratif (« détourner ») du divertissement. Le travail sur les définitions des mots invite assez naturellement à interroger la compatibilité entre information et divertissement. Après avoir cherché des arguments et des exemples précis pour répondre à cette question, les élèves concluent que l'information peut certes être divertissante, mais que cela présente certaines limites, dans la mesure où l'information nécessite un sérieux que le divertissement semble *a priori* empêcher, sérieux lié

---

<sup>1</sup> Cette séquence a été dispensée dans une classe de première année gymnasiale de 22 élèves (env. 15-16 ans) dans une école post-obligatoire (gymnase) du canton de Fribourg en Suisse : la formation gymnasiale en quatre ans permet ensuite aux élèves d'obtenir une maturité gymnasiale et d'accéder à des études tertiaires (université, EPFL, hautes écoles).

notamment à la concentration, à la réflexion et au temps nécessaire pour traiter correctement une information. Cette première étape de la séquence se termine avec le visionnage de trois extraits d'émission – le *19h30*, journal télévisé de la Suisse romande ; le *Morning night*, parodie d'un jeu télévisé sur une chaîne française ; *52 minutes*, une émission d'info-divertissement suisse – que les élèves doivent associer soit à une séquence informationnelle soit à une séquence divertissante en justifiant leur réponse par la description des codes propres à chacun de ces types de séquence. En constatant que certaines séquences sont difficiles à catégoriser, dans la mesure où elles mélangent des codes de l'information et du divertissement, les élèves prennent conscience d'une caractéristique essentielle de l'info-divertissement, l'hybridité.

La deuxième étape de la séquence repose sur l'étude approfondie d'extraits d'émissions de télévision qui correspondent au genre de l'info-divertissement afin d'en définir plus précisément les caractéristiques. À partir du traitement d'une même information, les élèves analysent deux émissions différentes – la rubrique *19:30 MEDIA* de l'émission française *Quotidien* et un extrait du *19h30*, journal télévisé de la Suisse romande – en prêtant attention à l'énonciateur, aux codes utilisés, propres soit à l'information soit au divertissement, et à la manière de transmettre l'information (présentation, commentaire, analyse, détournement). Cette analyse comparée permet aux élèves de distinguer les particularités du traitement de l'information dans une séquence informationnelle d'info-divertissement (*Quotidien*) : la présence de *jingle*, la multiplication des voix, le dynamisme du montage, l'utilisation de musique, le rire, les couleurs vives, les incrustations de mots, de flèches ou d'images apparaissent comme des caractéristiques d'une information traitée sur le mode de l'info-divertissement. Il s'agit alors d'interroger la qualité de l'information transmise dans les deux séquences à partir des critères de clarté, d'exhaustivité, de pertinence et de fiabilité. La comparaison révèle dans ce cas que les critères de pertinence et de clarté distinguent la séquence d'info-divertissement de la séquence d'information traditionnelle : la séquence du *19h30* livre uniquement des informations pertinentes, alors que celle de *Quotidien* ajoute des compléments moins essentiels, comme des conclusions du commentateur ou des interventions des chroniqueurs. De plus, là où le journal télévisé présente clairement les informations, dans l'extrait de *Quotidien*, le dynamisme dû aux montages, la présence de musique et la multiplication des voix nuisent à la clarté et à la concentration nécessaires à une bonne compréhension. À la fin de cette deuxième étape, les élèves sont capables de distinguer information, divertissement et info-divertissement en décrivant les caractéristiques propres à chacun de ces genres et de décrire le traitement d'une information en commentant la manière dont elle est abordée (présentation du fait, commentaire, analyse, détournement) et sa qualité (clarté, exhaustivité, pertinence, fiabilité).

Dans la troisième étape de la séquence, les élèves sont amenés à utiliser les codes de l'info-divertissement pour présenter une information littéraire. Le travail commence donc par l'analyse d'une séquence du *Boloss des Belles Lettres* avec Jean Rochefort en mettant en évidence les ressorts du comique : mélange des registres de langue, contraste entre l'émetteur et le registre familier, voire vulgaire, contraste entre le contenu – la littérature classique – et ces mêmes registres. Cette analyse est également l'occasion de montrer que l'info-divertissement utilise des codes identiques, que l'information délivrée soit liée à l'actualité immédiate ou à la littérature classique. Ensuite, les élèves, répartis en groupe, préparent, dans

le format de leur choix (texte, BD, sketch filmé, vidéo, ...), une présentation d'une œuvre littéraire des XVII<sup>e</sup> ou XVIII<sup>e</sup> siècles en recourant aux codes de l'info-divertissement.

### **3. Analyse des productions d'élèves**

Analysant ces productions d'élèves, nous avons adopté une démarche inductive, en mettant en évidence des catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2012). Dans un deuxième temps, nous avons croisé les caractéristiques des productions issues de notre analyse avec les éléments mis en évidence dans les textes réflexifs des élèves. Premier constat : les sept groupes d'élèves ont choisi de réaliser une production de type multimodal, soit une vidéo avec images, sons et textes, d'une durée moyenne de 10 minutes. Second constat : la transposition du résumé traditionnel en une production numérique de type multimodal a servi l'objectif général de la compréhension globale de l'œuvre et de ses enjeux.

Nous avons identifié deux catégories de caractéristiques, observées à l'aide d'indicateurs : les caractéristiques liées à l'information (3.1) ; celles liées au divertissement (3.2).

#### **3.1. Les caractéristiques liées à l'information**

##### *3.1.1. Croisement et vérification des sources*

Les élèves ont pris conscience de l'importance du croisement et de la vérification des éléments d'information : un dispositif influencé par les codes de l'info-divertissement exige également un contrôle rigoureux des sources, comme les élèves l'ont mis en pratique et relaté dans leurs textes.

[...] [N]ous avons fait des recherches à la bibliothèque pour nous assurer que nos affirmations étaient correctes, notamment concernant le mouvement littéraire. Au sujet de la biographie et du résumé, nous avons parcouru plusieurs sites internet afin de vérifier la qualité des informations trouvées, nous ne nous sommes pas basés uniquement sur une source. (Groupe *Manon Lescaut*)

Ce souci de la fiabilité se lit dans les productions numériques elles-mêmes, construites sur des faits avérés, ainsi que dans les textes réflexifs des élèves, qui confirment un usage critique des informations à disposition et une conscientisation de la démarche investie. Signalons qu'ils·elles ont également tiré du texte d'origine les informations pour leur réalisation, et ne se sont pas contenté·e·s de parcourir et de compiler des sites internet ou des ouvrages de littérature secondaire : « Tout au long de l'élaboration de notre projet nous nous sommes basés sur le livre pour éviter d'inventer des informations et afin de prendre l'essentiel » (Groupe *Le Cid*).

##### *3.1.2. Communication*

Le recours à l'oral a permis aux élèves de travailler l'une des caractéristiques de la communication par l'info-divertissement, qu'ils·elles ont cherché à valoriser : « À certains moments, nous parlons trop vite, trop bas et pas assez distinctement. Il est vrai que nous

avons espéré faire un projet plus “professionnel” ; il y a une certaine déception à ce point-là » (Groupe *Le Cid*). Les différents groupes ont été également mis au défi de s'enregistrer et de transmettre le contenu via un support sonore venant compléter les images. Comme le souligne le groupe chargé de résumer *La Princesse de Montpensier* : « nous avons créé une interaction entre les différents personnages et selon les répliques, ils utilisent différentes intonations ». Constat similaire du groupe *Manon Lescaut* : « Ce format [images et dessins] permet de mieux s'imaginer l'histoire racontée et de se représenter les personnages. Tout le long de la présentation, nous développons les informations oralement, à propos de l'œuvre *Manon Lescaut* ainsi que de son auteur ». Lorsque le groupe indique avoir ajouté des « blagues, des accents », il met en évidence le caractère hybride de sa production, entre information et divertissement.

### **3.2. Les caractéristiques liées au divertissement**

#### *3.2.1. Registres de langue*

Nous évoquons ici les caractéristiques qui ont particulièrement interpellé les élèves dans leur souci de communiquer en inscrivant leurs productions dans le genre de l'info-divertissement et non pas de la seule information. Tout d'abord, les élèves se sont appuyé·e·s de manière consciente et récurrente dans leurs productions sur un usage varié des trois registres de langue, comme le suggère la citation suivante : « [...] [N]ous avons utilisé un langage familier, avec des expressions du quotidien et parfois vulgaires. Ainsi, nous avons rendu cette présentation plus compréhensible pour la classe » (Groupe *Manon Lescaut*).

L'usage d'un langage « familier », voire « vulgaire », qui contraste avec la situation d'énonciation du roman-source, est d'ailleurs évoqué à plusieurs reprises dans les retours réflexifs. Dans le cas du groupe *Les Liaisons dangereuses*, les élèves mettent en évidence le décalage entre le langage qu'ils·elles ont utilisé dans leur production, et le langage des personnages issus de l'aristocratie du XVIII<sup>e</sup> siècle : on y lit l'indice qu'une compréhension fine du contexte d'énonciation de l'œuvre et de son détournement a été réalisée. La transposition didactique semble ici opérer comme un levier vers des apprentissages plus difficiles à appréhender selon une approche de lecture plus traditionnelle, les élèves étant au premier abord plutôt effrayés par le langage d'une œuvre du XVIII<sup>e</sup> siècle, plutôt que tenté·e·s de jouer avec ce dernier. Nous pouvons tirer un constat similaire du travail réalisé par un autre groupe d'élèves, qui a intégré des « blagues », recouru à un registre de langue familier et incrusté des images dans la vidéo, dans une visée de créer une ambiance qualifiée de divertissante (groupe *Candide*).

Les différents groupes d'élèves ont ainsi complètement intégré l'un des codes de l'info-divertissement, à savoir l'utilisation variée des trois registres de langue, et le fait d'assumer les contrastes créés par ce mélange des registres, permettant de capter les spectateur·trice·s plus facilement, en sollicitant la dimension du divertissement. De fait, nous pouvons relever les effets positifs d'une activité « intégrée » sur les apprentissages des élèves, bien plus porteuse de sens que les activités dites « décrochées » qui favorisent peu les transferts de compétences. En effet, l'activité de transposition proposée par le dispositif a incité les élèves à prendre de la distance vis-à-vis des codes langagiers du XVIII<sup>e</sup> siècle pour les confronter à

leurs propres langage et système de communication.

### 3.2.2. Usage de l'humour

Les productions des élèves ont également intégré l'un des autres codes représentatifs de l'info-divertissement : un usage recherché de l'humour et du décalage dans la représentation des situations. Le visionnage des vidéos montre un usage récurrent du comique, dont plusieurs types sont déclinés, comme le comique de geste, de situations, de langage. Le fait d'avoir analysé en classe des vidéos issues du *Boloss des Lettres*, ou de l'émission *Quotidien* sur TMC, a permis aux élèves de réactiver leurs connaissances sur les types de comique, une mise en pratique sans doute plus concrète qu'une fiche théorique à compléter sur le sujet, comme l'évoquent différents élèves : « Cette vidéo mélange l'humour et la littérature dans le but de mieux faire connaître l'œuvre de Molière. [...] L'utilisation du vocabulaire du personnage de C. contraste avec le langage du personnage de M. rendant la situation comique » (Groupe *L'Avare*) ; ou encore : « Nous avons également employé du comique de geste, notamment introduit par les deux personnages moins actifs et ennuyés lors du résumé » (Groupe *Les liaisons dangereuses*). Les différentes facettes du comique ont ainsi été exploitées : « le jeu théâtral et les costumes un peu ridicules peuvent être amusants » (Groupe *Andromaque*). Emprunté aux types du comique, l'humour recherché dans les productions s'est également appuyé sur l'usage de la parodie, notamment dans le cas d'un journal télévisé réalisé par le groupe résumant *Le Cid*, en précisant d'ailleurs que « la vidéo est sous la forme d'une sorte de téléjournal bas de gamme » ou encore une « parodie de l'enseignement au collège », mettant en scène une professeure de français et deux élèves que tout oppose. De façon générale, les élèves ont expérimenté la dimension humoristique comme un possible transmetteur de connaissances.

### 3.2.3. Narrativisation

Afin de rendre explicite et dynamique le contenu du résumé de l'œuvre-source, les élèves ont recouru à une narrativisation de faits biographiques ou à une mise en récit des résumés. On pourrait même qualifier ce dernier cas de figure de *double narrativisation* puisqu'il s'agit de narrativiser le résumé, lui-même appartenant déjà au type narratif :

Dans cette vidéo, on observe trois amies. M. joue le rôle de fille blasée, Mo. celle de la fille parfaite qui a sa vie bien en main et C. joue le rôle de la chômeuse qui passe tout son temps libre sur le canapé. Le contraste de ces trois mondes qui tente d'expliquer, tant bien que mal à l'aide de vocabulaire ou trop soutenu ou bien complètement déplacé, une des œuvres les plus connues de Molière rend la scène divertissante et amusante. (groupe *L'Avare*)

Un effort de scénarisation supplémentaire a donc été nécessaire afin de raconter, encore une fois, ce qui était déjà raconté par le résumé de l'œuvre. Les mises en scène du résumé ont donc été une forme privilégiée par les différents groupes et le cadre narratif imaginé par les élèves peut ainsi occuper un rôle double : s'ériger en fil rouge afin de rendre le contenu compréhensible pour leurs camarades, mais également tisser un lien de cohérence, plus ou moins ténu, avec le texte-source dont elles devaient raconter l'histoire. En effet, les choix réalisés par les élèves relatifs au récit-cadre sont aussi des indices d'une compréhension plus

ou moins aboutie de l'œuvre. Par exemple, le groupe *Le Cid* a proposé un format assez complexe, en utilisant une forme de double représentation : une parodie de journal télévisé dans lequel on assiste à des scènes jouées par les élèves. Récits cadre et enchâssés nous permettent de suivre l'intrigue de la pièce de Corneille et de comprendre ses rebondissements. Néanmoins, le choix du journal télévisé semble plutôt lié à une forme de contingence plutôt qu'à un lien cohérent avec le contenu de l'œuvre-source. Dans le groupe qui a travaillé sur *Les Liaisons dangereuses*, en revanche, le récit-cadre met en scène un contexte de lendemain de fête mélancolique, recréant partiellement l'ambiance du roman-source – et suggérant à D. qu'une compréhension plus fine de l'œuvre a permis cette transposition.

## Discussion et conclusion

Les analyses des productions numériques ainsi que des textes réflexifs offrent des indices sur les apprentissages réalisés par les élèves ainsi que sur le rapport établi à la discipline littérature, dans le cadre de ce projet. Ce sont les deux orientations que nous donnons à cette discussion des résultats, qui conclut notre propos.

Les vidéos produites par les différents groupes d'élèves témoignent d'une première appropriation de l'œuvre littéraire classique, notamment par l'exactitude des informations relatives au contexte et à l'écrivain·e, ainsi que par la pertinence des éléments retenus pour formuler un résumé du roman ou du récit. En catégorisant, en sélectionnant et en reformulant les composantes essentielles de la narration, certain·e·s élèves ont montré un niveau élevé dans la compréhension d'œuvres classiques, dont la réception est habituellement jugée ardue dans ces degrés de la scolarité. La situation de communication imposée par la production numérique semble avoir joué le rôle d'un incitatif positif, car les élèves devaient non seulement comprendre et interpréter le texte-source, mais également en exposer les enjeux principaux en recourant aux codes de l'info-divertissement. Aussi, cette contrainte d'être successivement les récepteur·rice·s et les producteur·rice·s de connaissances liées au littéraire peut avoir encouragé les élèves à exiger d'eux·elles-mêmes un niveau de compréhension important, comme le suggère cette citation d'élève collectée un an après la séquence : « Parler d'une œuvre de manière abrégée et drôle nécessite une excellente compréhension afin de synthétiser pour ressortir les éléments importants. Il faut aussi une certaine interprétation personnelle pour rendre le thème léger et comique ».

D'autres indices laissent supposer que des apprentissages inhérents à la discipline littérature ont été effectués. Le fait que des élèves choisissent un registre de langue familier pour commenter leur production numérique montre une appropriation des codes de l'info-divertissement. Lorsque ces mêmes élèves commentent leur utilisation du registre dans leurs textes réflexifs, en pointant le décalage qui existe ou non avec l'œuvre-source, nous pouvons concevoir cette distance critique comme l'indice d'un apprentissage réalisé, non seulement relativement à la question des registres, mais également par rapport à une compréhension de certains procédés littéraires. Cet exemple est emblématique de l'incarnation de notions abstraites, qui restent habituellement extérieures aux élèves, dans un travail qui produit du sens chez les élèves. Les registres de langue, les codes du comique ou encore les traces de l'énonciation constituent autant d'outils langagiers qui ont participé à colorer les productions numériques d'effets de sens. Ainsi, la suspicion qui pèse parfois sur les projets incluant une



composante numérique, levier d'une motivation superficielle chez l'élève et décrochée des objets de savoir, semble pouvoir être écartée ici. Le dispositif est directement lié à des apprentissages disciplinaires, dont les traces parsèment les productions des élèves. Le numérique, dans ce cas précis, réduit le décalage entre les élèves et l'œuvre-source tout en facilitant l'engagement des élèves car faisant partie de leur quotidien immédiat. Par ailleurs, relevons que la séquence a permis de valoriser des capacités transversales telles que la création, la communication et la collaboration, régulièrement convoquées lors de projets faisant appel au numérique. Le dispositif didactique, enrichi de la rédaction d'un texte réflexif à remettre à la suite de leur production, a également favorisé l'engagement des élèves ainsi que leur autonomie.

L'autre constat concerne le rapport à la discipline « littérature ». Le corpus classique choisi par D. nécessite une attention particulière en matière de transposition didactique, en raison de l'éloignement important entre l'œuvre-source et le contexte de réception des élèves. Le dispositif créé a permis d'approcher un texte classique, en passant par l'émotion :

Créer cette vidéo nous a permis d'étoffer nos connaissances sur Molière ainsi que sur la pièce de *L'Avare*. Ces connaissances furent acquises non pas en écoutant un cours de français, mais en réalisant un projet accompagné de nombreux fous rires ainsi qu'une abondance de bonne humeur nous motivant à augmenter notre culture littéraire.

Cette dimension émotionnelle se distingue nettement, dans les représentations des élèves, de tâches scolaires classiques, jugées parfois ennuyeuses et constitutives de la discipline. Enfin, une dimension de subjectivation traverse plus largement les réalisations des élèves : on en perçoit les traces dans les productions numériques qui ont toutes adopté les principes du récit, qui ont replacé des faits dans une forme de narration seconde, prise en charge par des élèves devenus personnages de ce récit. Explorant un genre de texte informatif, les élèves ont narrativisé leur propos. Or, ce procédé semble s'inscrire dans la filiation de la notion de sujet-lecteur (Rouxel & Langlade, 2004 ; Dufays, 2013), ainsi que dans un mouvement qui désacralise l'œuvre littéraire afin de faciliter sa réception et son analyse. À ces conditions, notamment celle d'une utilisation raisonnée du numérique comme levier vers des apprentissages littéraires, gageons que la démarche contribue à questionner le rapport à la discipline littéraire.

## **Bibliographie**

- Demers, D. (2005). *Dictionary of mass communication and media research: a guide for students, scholars and professionals*. Marquette books.
- Denizot, N. (2021). Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires. *Pratiques*, 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9470>
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF.
- Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, 83, 77-88.
- Florey, S., Jeanneret, S., & Mitrovic, V. (2020a). Lire des œuvres littéraires numériques au

- secondaire post-obligatoire : représentations d'enseignants et objets d'apprentissage. *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale - R2-LMM*, 11, 5. <https://doi.org/10.7202/1071477ar>
- Florey, S., Jeanneret, S., & Mitrovic, V. (2020b). Littérature numérique et production multimodale : quel potentiel pour l'enseignement du français ? *forumlecture.ch : littérature dans la recherche et la pratique / leseforum / forumlettura*, 2, 3. [https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/702/2020\\_2\\_fr\\_florey\\_et\\_al.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/702/2020_2_fr_florey_et_al.pdf)
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. & Lebrun, M. (2017). *La littérature médiatique multimodale appliquée en contexte numérique—LMM@. Outils conceptuels et didactiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes. In P. Paillé & A. Mucchielli (Ed.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (pp. 315-374). Paris : Armand Colin.
- Ronveaux, Ch. & Schneuwly, B. (Ed.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Berne : Peter Lang.
- Schneuwly, B. (2007). Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école. In C. Boré (Ed.). *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*. (pp. 13-26). Namur : Presses universitaires de Namur.