

Partie 4: Français/langue étrangère

L'enseignement du français en tant que langue étrangère repose notamment sur l'échange et sur la mise en lien de cultures différentes. Sa didactique ne peut donc qu'être fortement concernée par les innovations introduites par les TIC sur l'organisation sociale, la réduction des distances, la facilitation des échanges, et le souci de l'altérité et de la différence.

L'outil du forum, par exemple, en stimulant l'apprenant à oser échanger, libéré de la prise de risque qu'implique toute interaction directe, sous le regard de l'interlocuteur, peut tendre à faciliter l'immersion, concept au cœur de la didactique du FLE. Par ailleurs, les outils hypertextuels, tels les dictionnaires en ligne et autres encyclopédies, en minimisant le temps nécessaire à la recherche et le caractère fastidieux de celle-ci, concourent peut-être à encourager l'autonomie de l'apprenant. Ceci peut nous questionner aussi bien sur l'ancrage et le statut historique des textes que sur les modalités d'enseignement, du présentiel à l'enseignement à distance.

Lectures et écritures partagées sur la toile

CHIARA BEMPORAD ET CAMILLE VORGER

École de Français Langue Étrangère, Université de Lausanne

chiara.bemporad@unil.ch

camille.vorger@unil.ch

Mots clés:

lecture littéraire – écriture créative – Moodle – forum – pad – didactique du FLES

En 1993, Jean-Pierre Balpe, écrivain et chercheur spécialiste des rapports entre littérature et informatique, écrivait: «La littérature informatique a devant elle de belles perspectives. Puisque le domaine est ouvert, il ne reste qu'à l'explorer.» Quelques années plus tard, les représentants les plus éminents du New London Group, ayant théorisé la notion de littératies multiples (*multiliteracies*, Cope et Kalantzis 2001), affirmaient qu'être lettré «signifiait désormais être apte à comprendre et à produire des messages constitués de plusieurs modes à la fois des supports imprimés traditionnels et des supports numériques ou électroniques» (Lebrun, Lacelle & Boutin 2012: 4).

À l'heure actuelle, ce champ est plus que jamais ouvert et nous proposons de l'explorer au travers de l'analyse de ce que nous appelons des pratiques de *lecture et écriture partagées*. Ce dernier terme est important, car il nous semble que la toile représente, par essence, un lieu de circulation et de partage: de connaissances, certes, mais pas seulement! La littérature et l'écriture peuvent aussi être socialisées, partagées, et cela nous ouvre des pistes didactiques intéressantes.

À l'heure actuelle, un enseignant dispose de nombreux outils numériques pour enrichir et varier son enseignement. Notre contribution portera sur les usages possibles de deux types d'outils, ici employés à des fins de lecture et d'écriture partagées: un forum, espace numérique de discussion, et un pad, support d'écriture collaborative instantanée. Le premier est intégré à la plateforme numérique Moodle (revue et améliorée dans une deuxième version, Moodle 2) mise à disposition des enseignants et des étudiants de l'Université de Lausanne, qui contient des ressources pédagogiques variées. Le deuxième a été utilisé directement sur la toile en recourant à deux programmes différents qu'on décrira ci-après. Les activités proposées ont été menées dans le cadre d'un cours universitaire de niveau A2-B1 dispensé à l'École de Français Langue Étrangère (EFLE).

Nous analyserons les caractéristiques de ces outils, et les interrogations qu'elles soulèvent. Pour ce faire, nous nous focaliserons notamment sur la manière dont l'enseignant peut se construire un nouveau rôle sur la toile par rapport à celui qu'il adopte en classe (1); sur les potentialités que ces ressources offrent relativement au type d'étayage et de tutorat en vue de l'apprentissage culturel et linguistique (2); sur les modalités de mise en œuvre et d'interaction que les étudiants peuvent construire entre eux par leurs productions sur le web (3), ainsi que sur l'action exercée par ces outils sur le rapport à la langue à apprendre telle qu'elle est utilisée dans ces dispositifs (4).

1 Contextualisation des activités et cadre conceptuel

1.1 Les concepts

Dans une perspective didactique, il nous paraît important de mettre en relief une dichotomie conceptuelle en opposant outils et ressources dans le contexte spécifique des TICE. Le terme *outil* désigne ici les dispositifs dans leur usage commun sur la toile en tant que moyen d'échange social. Un *outil* devient une *ressource* à partir du moment où il est employé par les acteurs d'une communauté d'apprentissage, dans un contexte et un but d'appropriation langagière, culturelle, etc. Nous entendons donc la ressource comme le pendant didactique de l'outil, en l'occurrence numérique. L'outil relève donc d'une pratique sociale, alors que la ressource procède d'une activité effectuée dans un contexte d'apprentissage où les acteurs (enseignant et apprenants) sont liés par un rapport hiérarchique résultant d'un contrat didactique (De Pietro, Matthey, Py 1989). La différence proposée entre ressources et outils nous permet de cadrer l'utilisation des TICE dans un objectif précis d'apprentissage-enseignement où les besoins des apprenants et les objectifs des enseignants sont fixés en amont.

Par ailleurs, les dispositifs mis en œuvre sont bien souvent hybrides. Dans notre séquence par exemple, l'hybridité est double: d'une part, elle implique des activités réalisées en situation de communication directe au sein du groupe classe, en alternance avec des activités médiatisées par des ressources numériques; d'autre part, elle associe des échanges en présentiel à des échanges en dehors de la classe.

1.2 Le contexte

Le cours au sein duquel nous avons conçu notre séquence est un cours-atelier à option «Langue et cultures» destiné à des étudiants du cursus *Préparatoire* de l'EFLE, qui vise à faire atteindre le niveau B1 du *Cadre européen de référence pour les langues*, nécessaire à l'entrée en Bachelor. Le groupe était constitué de 15 étudiants de 12 origines différentes¹. Les étudiants se connaissaient parce qu'ils suivaient d'autres cours ensemble, d'où une connivence qui s'est révélée favorable à un climat de confiance catalyseur de ce type d'échanges.

La séquence ici analysée avait comme objectif de développer la réflexivité des étudiants sur leur être plurilingue et leur rapport à la langue cible, surtout en ce qui concerne les pratiques de la lecture-écriture. La lecture suivie et intégrale du livre d'Agota Kristof *L'Alphabète*² a été le fil conducteur qui a permis de soulever des réflexions et des débats, étayés par d'autres documents. Cet ouvrage relève en effet des questions relatives aux pratiques de lecture et écriture en langue étrangère, vécues par l'auteure de manière complexe et douloureuse. En passe de devenir une lecture classique dans les

1 Brésil, Tunisie, Maroc, Moldavie, Albanie, Grèce, Azerbaïdjan, Japon, Chine, Iran, Serbie, Etats-Unis.

2 Agota Kristof, *L'Alphabète*, Genève, Zoé, 2004.

cours de français L2, ce texte nous semblait particulièrement intéressant pour médiatiser la réflexion sur la trajectoire biographique de l'apprenant, et ses expériences d'appropriation et d'acculturation. La séquence didactique évolue d'une réflexion sur le rapport à la lecture, et plus généralement à la langue, pour aboutir à des activités d'écriture créative et collaborative en langue cible. Nous avons mobilisé diverses activités langagières (compréhension orale et écrite, production orale et écrite). Pour obtenir les crédits du cours, les étudiants devaient participer à un forum parmi les trois proposés.

Le tableau suivant résume le déroulement de la séquence, répartie en sept séances autour de *L'Analphabète* et organisées selon quatre axes de réflexion: les rapports à la lecture, à l'œuvre, à la langue étrangère ou seconde et à l'écriture. Les trois premières étapes ont donné lieu chacune à un forum dont l'intitulé figure dans le tableau; la quatrième a abouti à une activité d'écriture collaborative simultanée nommée *pad*.

Thématique	Activités	Supports	Ressources numériques et consignes des forum
Entrée en matière et Découverte de l'œuvre <i>L'Analphabète</i> d'Agota Kristof	■ Compréhension écrite (CE) du début de <i>L'Analphabète</i> ■ Présentation du sujet de production écrite (PE) à effectuer à la maison «Moi lecteur»	<i>L'Analphabète</i> Chapitre 1, «Débuts»	
Rapport à la lecture	■ Activité de production orale (PO) à partir des textes produits par les étudiants sur le sujet «Moi lecteur» ■ CE du chapitre 2	<i>L'Analphabète</i> Chapitre 2, «De la parole à l'écriture»	Forum 1 (en autonomie): «Moi lecteur/lectrice» Consigne: Racontez quand et comment vous avez appris à lire Si vous pensez à vos expériences de lectrice (et de lecteur) depuis votre enfance, y a-t-il des événements particuliers qui vous ont marqué.e en positif ou en négatif? Racontez-en au moins un
Rapport à l'œuvre	■ CE de l'extrait de la brochure Payot «Le livre de ma vie» ■ Compréhension orale (CO) de l'extrait vidéo «Le livre de ma vie», courte séquence dans laquelle des jeunes évoquent leurs lectures préférées ■ PO discussion par groupe de 3 ou 4 sur leurs lectures préférées ■ Lancement de la PE sur le forum correspondant à effectuer à la maison	Témoignage de la journaliste suisse Ester Mamarbachi, extrait de la brochure «Le livre de ma vie», p. 42 Vidéo «Mon livre préféré»*	Forum 2 (en autonomie): «Le livre de ma vie» Consigne: En 200 mots environ, expliquez le/les livre.s qui vous a/ont marqué.e
Rapport à la langue	■ CE du chapitre 5 de <i>L'Analphabète</i>, et d'un extrait de <i>Nord Perdu</i> (p. 45) ■ PO: discussion en groupe sur la thématique des deux textes	<i>L'Analphabète</i> Chapitre 5 «Langue maternelle et langues ennemies» Nancy Huston, <i>Nord Perdu</i> , p. 45	Forum 3 (en autonomie): «Langue amie, langue ennemie». Comment décririez-vous votre relation à la langue française? Vous sentez-vous plus proche de la conception d'Agota Kristof (le français comme langue ennemie) ou de celle de Nancy Huston (pour qui le français est objet d'amour)?
Rapport à l'écriture	■ Lecture suivie des chapitres 10 et 11 de <i>L'Analphabète</i> ■ CE à partir d'une interview d'Agota Kristof	Chapitre 10 «Comment devient-on écrivain?» et 11 «L'Analphabète» Interview «"Je m'en fous", disait Agota Kristof» <i>Le Nouvel Observateur</i> , 27 juillet 2011	
Jeux d'écriture	■ Découverte du pad ■ Jeux de rimes et de vers en queue	Chanson «Le roi des fourmis» et poème J.-P. Bobillot	En classe: Pad 1 Dictionnaire des rimes* Antidote
Jeux d'écriture (suite)	■ Jeux d'écriture à partir de proverbes	Chanson «Proverbes» (Dutronc)	En classe: Pad 2 Liste de proverbes

* Voir en sitographie. Nous indiquerons désormais une référence à la sitographie par un astérisque (*).

2 Déroulement et analyse des activités

2.1 Le Forum

L'activité du forum a été introduite par les activités précédemment décrites de lecture et de discussion autour du texte *L'Analphabète*. Elles ont permis de partager les trajectoires des étudiants en tant que lecteurs et locuteurs plurilingues et de réfléchir ensemble à leurs pratiques de lecture. Cette thématique a occupé deux des trois forums de la séquence didactique. Le premier («Moi lecteur») se basait sur le premier chapitre de *L'Analphabète* où l'auteure décrit son comportement de lectrice «boulimique».

Cet extrait a été le point de départ pour une discussion en classe et pour la rédaction d'une biographie du lecteur plurilingue³ (Bemporad 2010 et 2012). Les textes produits ont d'abord été rédigés de manière traditionnelle, sur le papier, et rendus à l'enseignante pour la correction; dans un deuxième temps, l'enseignante a laissé le choix de poster (ou non) les biographies de lecteur corrigées. Seuls trois étudiants ont posté leur biographie de lecteur⁴.

La deuxième séance, «Le livre de ma vie», a rencontré plus de succès sur la toile et de ce fait nous apparaît plus intéressante à analyser. Toujours dans le sillage de la réflexion sur les pratiques de lecture, l'enseignante a utilisé comme support un extrait du deuxième volume de la publication éditée par la librairie suisse Payot «Le livre de ma vie», initiative éditoriale et publicitaire constituée d'un recueil de petits textes autobiographiques rédigés par des personnalités du monde des médias, du spectacle et de la culture de Suisse romande, relatifs à un livre qui les a marqués profondément, défini comme le livre de leur vie.

La lecture de l'extrait choisi (p. 42) a permis d'une part de soulever la discussion sur des lectures particulièrement importantes pour les lecteurs, et d'autre part de familiariser les étudiants à ce type de texte, singulier dans son genre parce que mêlant des éléments de critique littéraire à des éléments biographiques du lecteur: les différents intervenants ont effectué une analyse à la fois personnelle et technique, selon leurs envies et compétences.

Après ce moment de discussion, l'enseignante a formulé une consigne ouverte qui donnait les directives du contenu attendu, en poursuivant la discussion en classe, tout en soulignant le cadre dans lequel les étudiants devaient produire leur texte, c'est-à-dire sa matérialité et sa situation d'énonciation («Expliquez le/les livre.s qui vous a/ont marqué.e. Postez votre texte et répondez à une personne»). À la différence de la consigne et du texte précédents, la production attendue est ici tournée d'emblée vers un «post», présupposant le partage avec la même communauté qui avait entamé la discussion en présentiel auparavant. L'obligation de répondre à un texte de quelqu'un d'autre soulignait de plus le caractère interactif de l'activité: le texte produit ne doit pas seulement être lu par les autres, mais peut susciter une réaction.

Analysons en détail un échange discursif effectué par trois étudiants et l'enseignante, qui peut être emblématique de l'utilisation de ce type de ressource. Le texte qui lance la discussion est rédigé par un étudiant A, serbe, qui décrit un auteur de son pays⁵:

Je suis d'accord que presque tout le monde a un livre qui a marqué sa vie. Cela peut être un livre d'enfance ou un livre de l'université ou quand même un livre qui a marqué notre présent.

3 Voir la consigne dans le tableau supra.

4 Les raisons peuvent être dues aussi au fait qu'ils avaient besoin de se familiariser avec l'outil informatique.

5 Le texte est reproduit fidèlement en gardant l'interlangue des étudiants.

Dans mon cas c'est un livre de Ivo Andric, l'un des meilleurs écrivains de mon pays. Le livre s'appelle «Znakovi kraj puta (des symboles à côté de la rue) ce n'est pas un livre classique parce qu'il y a que de courtes histoires quotidiennes avec lesquelles l'écrivain nous donne la vie de certaines personnes, choses, humeurs ou des pensées qui le prennent. Dès le moment où je l'ai lu, je peux dire que je suis devenu plus intellectuellement riche, plus calme, plus prudent, etc.

Je considère ce livre comme un dictionnaire de pensées qui vous aide à mieux survivre et vivre la vie. On peut le tous les jours utiliser même si on a déjà lu. Parce qu'on change avec l'âge d'angle de vue. Il faut que tous aient ce livre dans leurs bibliothèques.

L'une des citations : «Plus il pensait à ce qu'il allait faire; plus c'était dur à choisir ce qu'il devait faire et ne pouvait rien faire».

Il est intéressant d'analyser ce texte sous deux aspects différents. Premièrement, on peut observer la manière dont l'étudiant exprime ses identités de lecteur, d'étudiant, de personne, de Serbe. Il choisit de décrire un auteur de son pays, appartenance qu'il souligne (*mon pays*), considéré comme l'un des meilleurs. Il tient donc à partager avec sa communauté internationale un élément important de sa culture. En même temps, il exprime un enrichissement personnel (*je suis devenu plus intellectuellement riche*). Il montre en outre sa connaissance des codes de la communauté universitaire en soulignant que le texte choisi n'est pas (encore) un classique.

Sur un plan énonciatif, il introduit la description de sa lecture avec une phrase allusive qui renvoie à la fois à l'extrait du *Livre de ma vie* lu et au débat effectué en classe (*je suis d'accord*). Par cette allusion, l'étudiant marque une allégeance à sa communauté de pratique, car il se réfère à des implicites qui le rapprochent de la classe, ce qui montre l'authenticité de la situation d'énonciation.

Il est intéressant de souligner comment A a traité le texte source, le roman dont il parle: il a sélectionné et traduit une citation, pour mieux exemplifier ses propos, en montrant le souci d'être intelligible à ses interlocuteurs.

Sur un plan macrotextuel, il a structuré son texte (introduction, développement, citation conclusive)⁶. Quant au plan microtextuel, il n'a pas soigné son orthographe, bien qu'elle ait été corrigée. Cela pourrait être expliqué d'une part par le changement de support (écriture à la main sur papier et écriture à l'ordinateur), d'autre part par le fait qu'il se sente plus désinhibé dans l'écriture.

La réponse que l'étudiante B donne à ce texte est articulée de manière complexe:

Je suis intéressée à ce livre. Ce n'est pas facile de trouver un livre très intelligent, et nous donne un peu d'inspiration. En fait ils toujours nous laissent ennuyer, comme «1084» [pour 1Q84]: il est un roman japonais, est écrit par Haruki Murakami. Il est un écrivain, je l'admire et respecte très forte. Et d'avant lire ce roman, j'entends beaucoup de commentaires sur ce livre. Sûr tout le nom du livre, en effet, Haruki Murakami nomme son nouveau livre comme «1084», pour souvenir l'autre roman «1984» qui est écrit par un écrivain anglais, George Orwell.

En aimant le roman «1984» et croire l'écrivain Murakami, j'ai lit son nouveau roman tout suite, mais après lire quelques pages, j'ai trouvé ce livre n'est pas assez bien que l'autre livre de lui.

C'est un grand problème pour tous les écrivains: comment surpasser soi-même?

6 Ce texte a d'ailleurs fait l'objet d'un brouillon que l'enseignante a corrigé.

B construit son texte en se liant au message précédent au niveau énonciatif (*je suis intéressée à ce livre*), et thématique, en décrivant elle aussi une de ses lectures récentes. Au niveau identitaire, elle ne choisit pas un écrivain de son pays (la Chine), mais ouvre l'horizon en citant un livre d'un écrivain japonais très connu. Par ailleurs, peut-être pour rendre encore plus familier son renvoi à ses interlocuteurs européens, elle souligne le lien intertextuel entre *1984* et *1984* de George Orwell, référence connue. Toutefois, à la différence de A, B choisit de parler d'un livre qui l'a déçue. La question ouverte finale, de type philosophique (*comment se surpasser soi-même ?*) révèle encore une fois combien B est attentive à ses lecteurs. La question posée par l'étudiante suscite une réaction de la part de l'enseignante qui s'insère à l'intérieur de l'échange et répond directement à B :

Je suis d'accord avec vous, B, ce roman du japonais Murakami m'a beaucoup déçu aussi. Je trouve qu'il n'est pas à la hauteur de ses autres livres. Cet écrivain est peut-être victime de son succès, il a tendance à «se reposer sur ses lauriers» comme on dit en français (<http://www.expressio.fr/expressions/s-endormir-se-reposer-sur-ses-lauriers.php>).

Par ce commentaire, l'enseignante instaure un lien avec l'étudiante qui repose en exprimant la même opinion vis-à-vis du livre tout en permettant à tout le monde de suivre le débat et éventuellement d'y intervenir. Elle se met ici au même niveau que les autres participants au forum. Son texte est en effet écrit d'une manière informelle et elle parle à titre personnel. Toutefois, elle maintient son rôle en effectuant deux gestes propres à un agir enseignant en partie reconstruit à l'aide des nouvelles technologies : d'une part, elle émet une reprise corrective (japonais), et d'autre part, elle utilise une expression idiomatique «se reposer sur ses lauriers» qu'elle thématise par les guillemets et par l'expression «comme on dit en français» tout en insérant un lien vers un site internet qui permet de l'expliquer.

Par l'analyse de cette discussion informatique, il est possible de relever des spécificités propres à cette production. Les étudiants-es ont montré leur souci d'être intelligibles pour leurs interlocuteurs en mobilisant des connaissances supposément partagées, en recourant à des œuvres connues (*1984*), ou en exemplifiant des éléments implicites (description de l'œuvre, de l'auteur, etc.). Dans leurs textes, les étudiants témoignent d'une désinhibition vis-à-vis de la norme linguistique. Toutefois, C se situe plus clairement dans un registre écrit et soigné⁷. Notons enfin que chacune de ces interventions se caractérise par un double destinataire : les pairs et l'enseignante. Cette dernière, en prenant part au forum, assume également un double rôle, de pair et de tutrice.

2.2 Le Pad

L'anglicisme «Pad» désigne un outil très proche d'un autre dispositif d'écriture collaborative : le *wiki*. En effet, comme nous le rappellent les auteurs de «Les TIC, des outils pour la classe» (Barrière et al. 2011: 20), le terme qui vient de l'haïtien *wikiwiki*, signifie «rapidement». D'une manière générale, le *wiki* permet la création collective d'une page, ainsi que la modification de cette page : un article, une définition (comme dans Wikipédia), une histoire, voire un roman⁸ ou encore dans une perspective interculturelle. Le terme de «pad» semble plus adéquat à nommer la ressource telle que nous l'avons mise en œuvre⁹, parce qu'il permet une écriture collaborative et simultanée au sein d'un groupe classe : le texte collectif en cours d'élaboration étant visible par l'ensemble du groupe, car projeté grâce au vidéoprojecteur, alors que le *wiki* présuppose un travail où l'écriture est successive et étalée dans le temps.

7 D'une manière générale, l'intervention de C se distingue par une forme d'hypercorrection, par exemple «de nouvelles vues» ou «cela» renvoie clairement au registre écrit.

8 Voir par exemple <http://m4.babel-web.eu>.

9 Sur le site de Framapad.org, on trouve la définition suivante : «Un "pad" est un éditeur de texte collaboratif en ligne. Son vrai plus ? Les contributions de chaque utilisateur apparaissent immédiatement dans les pads de tous les participants, signalées par un code couleur.»

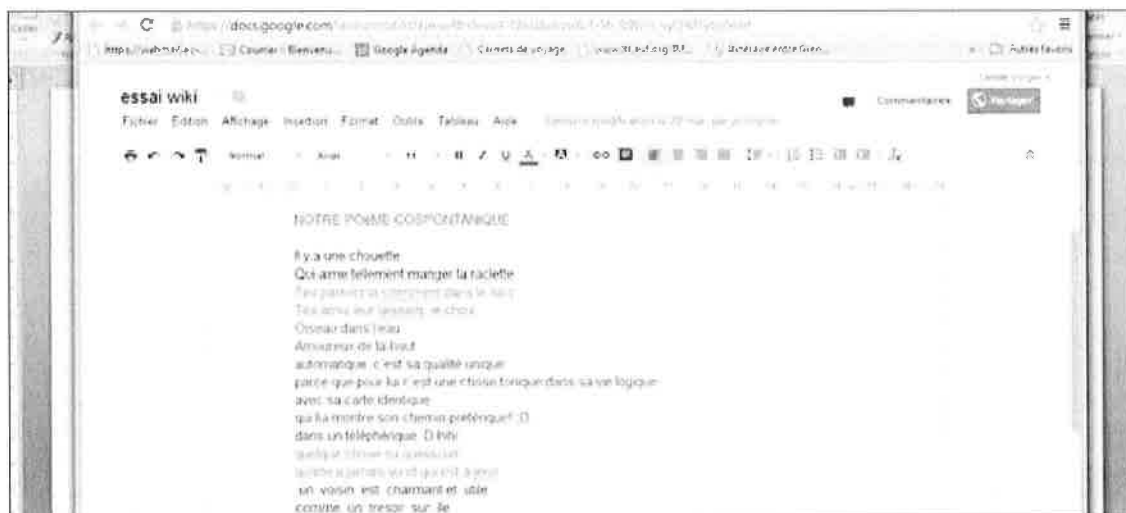
Notre analyse portera d'une part sur l'adéquation entre la tâche proposée et la ressource mise à disposition; et d'autre part sur les modalités selon lesquelles les acteurs de cette activité médiatisée peuvent construire une interaction d'étaillage.

Jean-Pierre Balpe observait: «Toute écriture informatique est, dès le départ, condamnée à être à la fois écriture indirecte et écriture d'attente. L'outil [...] modifie ici, totalement, le rapport à la production.» (1993: 74) Que l'outil modifie le rapport à la production, c'est certain. Que l'écriture médiatisée par l'ordinateur ne puisse être qu'indirecte et différée, cela reste à voir. Il semble au contraire que le pad, du moins dans les versions proposées par les sites que nous avons utilisés, permette une écriture instantanée et simultanée, quasi spontanée et collective. Nous avons donc utilisé Google doc* lors du premier atelier d'écriture collaborative, et Titanpad* lors du second¹⁰.

Pour chaque séance, nous avons en outre mis à disposition des ressources complémentaires, accessibles via des liens publiés sur Moodle (notamment un «dictionnaire des rimes»* et une liste de proverbes*). Dans les deux cas, nous avons commencé par des jeux visant la familiarisation avec l'outil.

2.2.1 Première séance d'atelier d'écriture

En début de séance, nous avons proposé un jeu d'«échauffement» et d'entraînement phonologique: il s'agissait de trouver des rimes à partir d'un mot donné affiché à l'écran. Dans un deuxième temps, les étudiants groupés par deux devaient inventer des vers qui rimaient entre eux. La finale de la rime devait servir comme début du groupe de vers suivant créé par l'autre binôme d'étudiants. Il y avait donc un jeu d'enchâssement basé *à priori* sur les assonances plutôt que sur le sens. Voici le texte obtenu (chaque couleur correspondant à un binôme):



La copie d'écran ci-dessus montre la constitution collective d'un poème «en chaîne», dont les vers se succèdent selon le principe des queues: «Trois petits chats...»¹¹

«L'oiseau dans l'eau Amoureux de là-haut Automatique, c'est sa qualité unique»

10 Ce dernier nous semblait plus satisfaisant, car plus intuitif: il attribue d'emblée des couleurs différentes aux participants, ce qui simplifie l'entrée dans l'activité.

11 Le procédé des «queues» ou «ronds» (Léon) consiste en la reprise d'une syllabe à l'initiale du mot suivant: «Trois petits chats/Chapeau de paille/Paillason...»

L'écriture numérique, du fait de son caractère hybride, nous semblait favorable à un tel jeu qui amène à réfléchir sur les codes oraux/écrits, soit les correspondances graphies/phonies: on voit ici la double graphie «eau»/«au» pour le phonème [o]. De ce point de vue, en ce qui concerne les apprentissages d'ordre phonologique, l'activité s'est révélée fertile.

En outre, nous pouvons observer que quelques binômes ont cherché une cohérence sémantique (*chouette* et *bois*), voire syntaxique avec la recherche de pronoms anaphoriques (*la* pour *chouette*) ou des adjectifs possessifs (*sa* qualité). Dans l'ensemble cette cohérence syntaxico-sémantique a été laborieuse à trouver et aurait nécessité une séance de réécriture à part entière.

Selon Reuter, un texte intéressant est celui qui tisse le maximum de liens entre le pôle «idéel» et le pôle «matériel»: «Le texte se construit sur deux bases: un pôle idéal (celui du sens, du signifié) et un pôle matériel (celui du signifiant – graphique et phonique – des formes, des rythmes...)» (2000: 36). Or il nous apparaît que le fait de projeter le texte sur écran permet d'insister à la fois sur sa matérialité et sur le processus en acte: «Dire encore que l'écriture s'effectue avec un outil et sur un support, c'est d'abord insister sur la "matérialité" de l'écriture en tant qu'elle influe sur cette pratique» (2000: 65). Ainsi, les opérations de révision collective du texte peuvent être facilitées par la projection du texte réalisé collectivement qui permet un métadiscours ciblé sur certains aspects, tels que l'usage des déictiques.

Dans la mise en œuvre de cette démarche, nous avons décidé de privilégier le *ludisme* de l'écriture (Reuter, 2000: 33), fût-ce au détriment d'une recherche de structuration. On observe que les étudiants ont fait preuve de créativité, ne serait-ce que dans le choix du titre («Notre poème *cospontanique*») qui indique la volonté d'intégrer le préfixe *co-*, s'agissant d'une production collective, ainsi que l'adjectif «spontané», déformé pour les besoins de la rime. Ce titre nous donne une indication sur le ressenti des étudiants par rapport à cette expérience du wiki: on peut supposer que l'adjectif «spontané» évoque leur rapport, plus direct et désinhibé, à l'écriture dans cette situation.

2.2.2 Deuxième séance d'atelier d'écriture

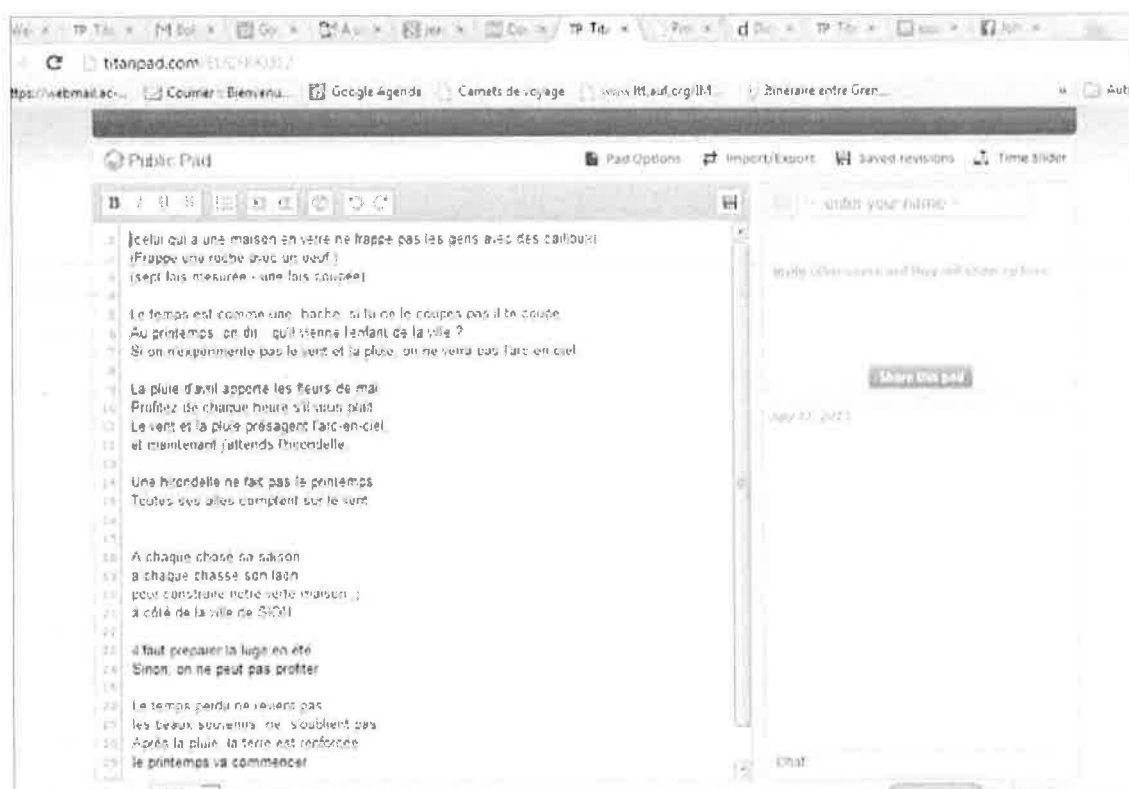
Lors de la deuxième séance, nous avons cependant cherché à «aller au-delà de la simple loterie poétique», ce qui exige «un effort d'abstraction supplémentaire» (Balpe, 1993: 77). Pour se familiariser avec l'outil, les étudiants devaient retrouver la fin d'un proverbe dont le début était écrit sur la page Titanpad. Ces proverbes avaient été abordés en début de séance à travers la chanson «Proverbes» de Jacques Dutronc, utilisée comme entrée en matière. Puis les étudiants devaient écrire à l'écran des proverbes issus de leur culture d'origine autour du temps¹² (tel le proverbe anglais «April showers bring May flowers», traduit en français par «la pluie d'avril apporte les fleurs de mai») et les expliciter oralement, ce qui a permis d'aborder une dimension interculturelle. Ensuite, ils ont élaboré des couplets à partir de certains de ces proverbes en créant des rimes.

Notons que la linéarité de cette présentation du texte sur la page ne rend pas compte du processus d'écriture en «boule de neige» progressant essentiellement par enrichissements successifs. La séquence ici reproduite résulte de la collaboration de plusieurs binômes, chacun étant marqué d'une couleur différente¹³. On observe que le binôme en rouge (appelons-le A) est entré pleinement dans une démarche d'écriture créative à dominante poétique, avec la recherche conjointe de rimes – y compris internes (*hirondelle/ailes*) – et d'une métrique autour du décasyllabe (10/9, 10/9, 10/8). La disposition en strophes en témoigne aussi: il s'agit d'un binôme dont l'un au moins des deux étudiants poursuit des études littéraires et écrit de la poésie dans sa langue

12 Les proverbes entre parenthèses n'ont pas été retenus par inadéquation à la thématique du temps.

13 Le dispositif prévoyait que les étudiants travaillaient par binômes, avec un ordinateur pour deux.

Voici le texte obtenu :



maternelle. La suite du texte résulte d'une collaboration entre trois binômes : A (en rouge) initie le quatrain ; B (en bleu) le poursuit en introduisant une anaphore (« à chaque ») ; C (en jaune) ajoute deux vers en intégrant un smiley ; cet élément de la culture numérique montre que l'écriture est conçue à la fois comme interactive et hybride, enrichie d'éléments propres à l'écriture chat ou SMS. Dans le distique suivant, un quatrième binôme (D en rose) intervient en faisant rimer « été » avec « profiter » de B. En ce qui concerne la cohérence sémantique, l'isotopie du verbe « profiter » fait le lien entre A et D, qu'il soit fortuit ou non.

2.2.3 Bilan des ateliers d'écriture

Cette analyse nous permet de nous interroger sur les apports de l'outil numérique ; par rapport à un exercice d'écriture sur un support papier tel que le cadavre exquis, nous pouvons observer :

- La *simultanéité* (le deuxième binôme n'a pas besoin d'attendre que le premier ait terminé pour commencer à écrire, bien qu'il s'agisse d'un exercice en chaîne) peut contribuer à désinhiber l'écriture en la rapprochant d'un échange oral ou chat ;
- L'*interactivité* (les deux binômes écrivent en s'adressant à leurs collègues, ce dont témoigne la présence de smileys qui ont une vocation communicative) peut encourager les échanges métatextuels et métalinguistiques¹⁴ ;

14 Le fait que l'atelier wiki se soit déroulé lors d'une séance « en présentiel » a permis que les échanges méta aient lieu de vive voix, en réaction immédiate.

- La *perméabilité* (le texte n'est jamais figé, il demeure mouvant tout au long du processus, sujet à des remaniements successifs) permet d'envisager la réécriture comme un processus concomitant à l'acte d'écrire, et non différé d'un «premier jet».

Ainsi, le pad apparaît comme une ressource féconde, non seulement comme outil de communication centralisé – usage principal de Google doc –, mais aussi pour impulser et stimuler une dynamique collective d'écriture créative. Il apparaît que le procédé choisi se prête particulièrement bien à ce type de démarche que nous nommons *colludique*, s'agissant de jouer ensemble avec les mots, en tissant les sons et (le cas échéant) les sens.

En ce qui concerne le rôle de l'enseignante et de la chercheuse, notons qu'elles n'ont pas participé directement au pad – à la différence du forum – gardant un rôle de tutrices. Une participation active s'avère plus difficile dans un contexte de communication simultanée (pad), que dans une communication différée (forum). En effet, dans le cas du pad, le rythme des interactions est tel qu'elles échappent partiellement à son contrôle.

3 Conclusion

Si l'on observe les rapports hiérarchiques entre les participants au sein de ces dispositifs (1)¹⁵, il s'avère que l'enseignant est plus en retrait sur le forum que dans les interactions en présentiel; parfois, il assume presque un rôle de pair, ce qui limite son contrôle et requiert une gestion de classe différente. De fait, l'autonomisation des apprenants remet en question la posture de l'enseignant comme détenteur de la dynamique de la classe. Il doit alors s'en construire une nouvelle qui repose sur un climat de confiance. Dans le cas du forum par exemple, il n'a pas de contrôle sur les commentaires, mais jouit néanmoins d'un droit de réponse. Il peut ainsi continuer à exercer un étayage plus individualisé, ce qui nous paraît favorable à la dynamique de la classe.

En ce qui concerne l'étayage et les formes de tutorat que cet outil implique (2), nous avons pu vérifier que «les tâches doivent être clairement structurées dans l'environnement d'apprentissage au travers d'un scénario d'apprentissage établi au préalable» (Temperman et al., 2009: 2). Il va de soi que l'emploi des outils numériques ne suffit pas à définir un scénario d'apprentissage et qu'une anticipation des modalités de tutorat adéquates à cette ressource est nécessaire en amont, afin de pouvoir mettre en place «un tutorat proactif pour initier l'activité» (*idem*). Le tutorat tel que nous l'avons envisagé lors de ces deux séances était essentiellement réactif, ce qui ne semble pas suffisant.

Concernant les modalités d'interaction (3), notons que les outils informatiques sont susceptibles de créer des dynamiques nouvelles. On peut alors observer des changements de rôles: des étudiants plus timides et en retrait dans la classe, moins à l'aise à l'oral, ont adopté des rôles de leader sur la toile parce qu'ils avaient plus de facilité à s'exprimer à l'écrit par exemple, ce qui représente un apport important pour multiplier les opportunités et élargir l'éventail des possibilités d'expression.

Enfin, relativement à la construction d'un rapport à la langue cible et à une possible modification de celui-ci par le biais de l'outil numérique (4), nous avons observé qu'un espace commun et ouvert mêlant des codes divers, dans un cadre académique, mais peu contraint, peut contribuer à désinhiber les étudiants en favorisant une écriture créative.

15 Les numéros renvoient ici aux axes de réflexion énoncés en introduction.

Références

BALPE J.-P. (1993). «L'ordinateur comme stylo» in *Ateliers d'écriture, actes du colloque de Cerisy-la-Salle* (dir. Oriol-Boyer). L'Atelier du texte (Ceditel).

BARRIÈRE I., MILE H., GELLA F. (2011) *Les TIC, des outils pour la classe*. Coll. «Les Outils malins du FLE», Presses Universitaires de Grenoble.

COPE B., & KALANTZIS M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.

TEMPERMAN G., DE LIEVRE B., LENZ D. «Ecrire à plusieurs mains dans un wiki: analyse croisée des processus et des perceptions des apprenants» in Actes du colloque *Echanger pour apprendre en ligne: conception, instrumentation, interactions, multimodalité*, Juin 2009, Grenoble, France. Article consulté en ligne: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01077505/document> (le 16/01/15).

LEBRUN M., BUTIN J.-F., LACELLE N. (2012). *La littératie médiatique multimodale: de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

REUTER Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF éditeur,

Références sitographiques (sites vérifiés le 16/01/15)

http://www.youtube.com/watch?v=3lHYEy_vk1s

<http://www.dicodesrimes.com/>

<http://www.french.hku.hk/dcmScreen/lang2043/proverbes.htm>

https://docs.google.com/document/d/1jmw4fHJevu4-TJwIUuwzw6-t-Sb_lWcG_vyQ4BFyfg/edit

<http://titanpad.com/>