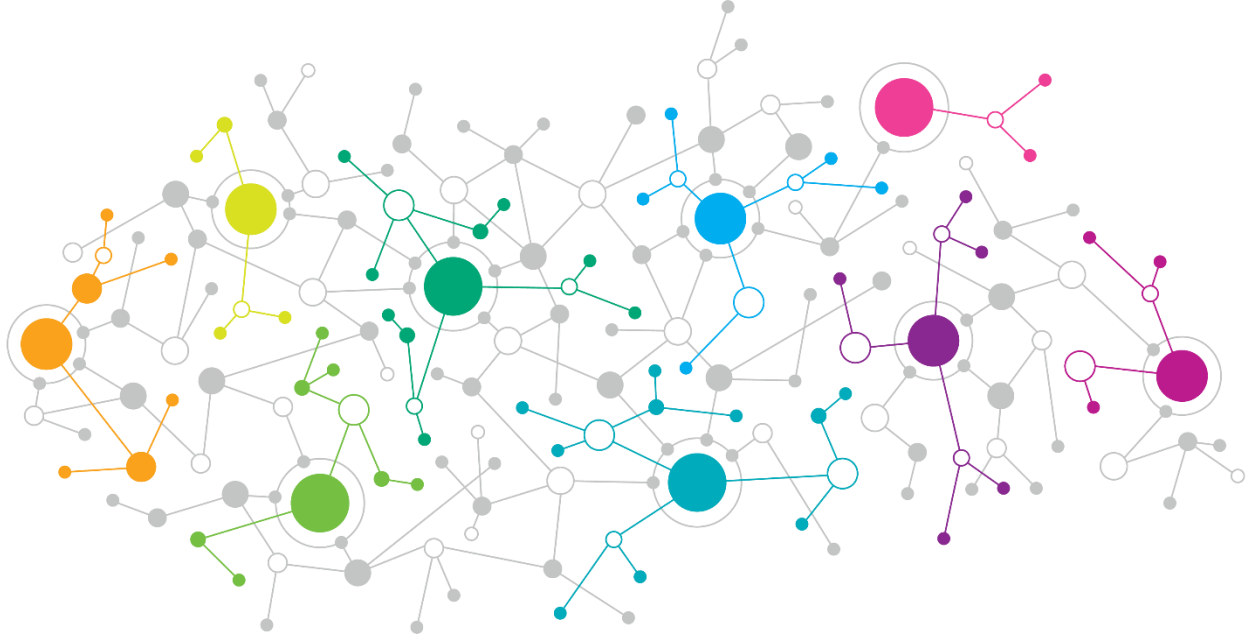


كلية الآداب والعلوم الإنسانية
ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⴰⴳⴷⴰⵏⵜ
Faculte des Lettres et Sciences Humaines

INNOVATION, TECHNOLOGIES, EDUCATION ET COMMUNICATION I-TEC



N° : 6

COORDONNATEUR : TOUFIK AZZIMANI



EDITION :
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
(Université Mohammed Premier-Oujda)
2022

ISSN: 2737-8195

Atelier d'écriture numérique : quel apport pour améliorer le rapport à l'écrit des étudiants ?

Sanaa Bassitoun

bassitsanaa@gmail.com

Université Mohammed V, Rabat.

Résumé

Notre contribution tend à montrer le rôle d'un atelier d'écriture numérique dans le développement des compétences scripturales des étudiants. Nous avons réalisé deux activités d'écriture : la première activité consiste à écrire de façon collaborative une nouvelle fantastique en utilisant l'application Google Drive ; la deuxième activité est une réécriture du roman *Bel-Ami* de Guy de Maupassant *via* Instagram. L'enjeu est de relier pratique sociale et formation universitaire. Les pratiques d'écriture expérimentées renseignent sur l'évolution du rapport à l'écriture des étudiants dans des situations de collaboration numérique.

Mots-clés : Google Drive- Instagram- interactions-compétence scripturale.

Abstract

Our contribution tends to show the role of a digital writing workshop in the development of students' writing skills. We carried out two writing activities: the first activity consists of collaboratively writing a fantastic short story using the Google Drive application; the second activity is a rewrite of the novel *Bel-Ami* by Guy de Maupassant *via* Instagram. The challenge is to link social practice and university education. Experienced writing practices provide information on the evolution of students' relationship to writing in situations of digital collaboration.

Keywords: Google Drive-Instagram-interactions- writing skills.

1. Mise en contexte

Smartphones, tablettes, internet, ordinateur... les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont changé notre rapport au monde et notre rapport au savoir. Dans la société qui se dessine, l'outil numérique devient un levier de l'évolution des systèmes éducatifs et incubateur de nouvelles pratiques pédagogiques. Devant une génération hyper-connectée, communicante, l'enseignant est appelé à revisiter les modèles d'apprentissage et à renouveler ses méthodes d'enseignement.

Le vécu d'une expérience d'un atelier d'écriture numérique, dont nous rendons compte dans le présent article, montre l'effet de l'utilisation de l'outil numérique sur le développement d'un rapport actif et positif à l'écrit en français langue étrangère. Des étudiants, inscrits en semestre 2 de la filière Licence d'Éducation, enseignement secondaire, spécialité : langue française, ont participé aux travaux d'un atelier d'écriture numérique en parallèle avec leur étude du module « catégories de récit ». L'idée est d'utiliser le numérique pour accompagner les étudiants dans leur formation.

Dans ce cadre, nous présentons deux activités de l'atelier : la première activité concerne l'écriture collaborative de la suite d'un récit en utilisant l'application Google Drive¹. Par l'échange et le partage, les étudiants passent des « connaissances déclaratives » aux « connaissances procédurales » en expérimentant dans une situation d'écriture les différentes notions, déjà étudiées en classe, relatives au module « catégories de récit ». En effet, l'application Google Drive permet les échanges de façon synchrone et asynchrone et facilite le travail collaboratif à distance. La deuxième activité de l'atelier porte sur l'écriture numérique du roman *Bel-Ami*² de Guy de Maupassant *via* Instagram. L'objectif est de relier la culture du livre à la culture numérique des étudiants en faisant bon usage d'un réseau social qu'ils ont l'habitude d'utiliser.

¹ Il existe de nombreux outils numériques qui facilitent l'écriture collaborative tels que Framapad ou Etherpad, mais nous avons choisi le logiciel de traitement de texte en ligne de Google Drive car il est plus facile à utiliser par les étudiants.

² Selon le syllabus du module « Catégories de récit », le roman *Bel-Ami* est un texte d'application pour étudier les composantes structurelles du récit. Outre l'étude du roman selon les consignes officielles, nous avons aussi initié les étudiants dans le cadre d'un atelier d'écriture numérique à une lecture différente du roman en adoptant le point de vue du personnage principal Georges Duroy qui a un smartphone et qui souhaite partager son histoire sur un réseau social. Le projet numérique accompagne donc l'étude du roman.

Il importe d'emblée de poser les questions suivantes : dans quelle mesure la participation à un atelier d'écriture numérique favorise-t-elle la construction des compétences liées à l'écriture en français langue étrangère ? Peut-on analyser les effets de cette participation de façon précise ?

2. Cadre théorique et méthodologie d'analyse

L'atelier d'écriture numérique est un espace de travail à distance qui permet des interactions et des échanges entre pairs et avec l'enseignante. Si en classe chaque étudiant vit l'écriture dans la solitude, l'atelier favorise un partage des moments de réalisation de la tâche dans ses différentes étapes. Dès lors, le processus d'écriture devient plus important que le produit final car il renseigne sur le rapport à l'écrit des étudiants et les savoir-faire en œuvre quand il s'agit d'écrire en français langue étrangère. Leurs façons d'interagir, d'échanger des idées et de négocier des stratégies d'écriture donnent un aperçu des opérations d'écriture et de réécriture.

Nous nous référons à une conception socioconstructiviste-interactionniste de l'apprentissage pour montrer le rôle des situations proposées aux étudiants dans la construction des compétences scripturales.

Nous nous référons également aux recherches didactiques sur l'écriture notamment les contributions de Dabène et sa conception d'un « modèle didactique de la compétence scripturale » (1991) ; les travaux de Barré- De Miniac (2000,2002) sur le rapport à l'écriture ; les recherches de Reuter (1996) ; de Bucheton (1995,2014) ; de Penloup (1999) et de Terranova (2009) qui invitent à réfléchir sur la question de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, et sur la place du « sujet écrivant » et son rapport à l'écriture.

Par ailleurs, utiliser un outil numérique pour réaliser une tâche de travail est une façon de mettre en œuvre les compétences numériques dont disposent les étudiants à leur entrée à l'université. En effet, les étudiants ont une culture numérique qu'il importe d'exploiter pour penser à de nouvelles pratiques pédagogiques répondant aux exigences d'une société qui se meut.

En outre, la conception de l'étudiant comme acteur de son apprentissage renvoie à l'acquisition d'une certaine autonomie en apprenant. Lebrun (2007) fait le lien entre l'usage des nouvelles technologies et la pédagogie active. Dans ce sens, c'est en écrivant que les étudiants manipulent un outil et découvrent les différentes manières de l'utiliser à des fins d'apprentissage.

Du côté méthodologique, l'atelier d'écriture numérique fait partie d'une recherche-action dont l'objectif est de décrire et de comprendre les effets de l'action par l'analyse du dispositif didactique, du rôle des acteurs, de leurs rapports à la tâche, et les résultats obtenus.

En nous appuyant sur les données suivantes : les échanges sur Google Drive, les publications sur Instagram, les textes produits, deux questionnaires pour comprendre le vécu de l'expérience des étudiants de chaque activité de l'atelier, nous analyserons les effets du dispositif sur le développement des compétences scripturales des étudiants. Une analyse de contenu permet de comprendre ces effets.

3. Intérêt didactique de l'atelier d'écriture numérique

L'atelier d'écriture numérique a pour objectif d'améliorer les compétences scripturales des étudiants en les impliquant dans un projet d'écriture qui ait du sens pour eux. Selon Terranova, un atelier est pédagogique quand il comporte un objectif précis d'apprentissage et qui vise le développement des compétences. L'auteure cite Touarg (1995), qui définit l'atelier de point de vue didactique comme « une situation pédagogique de production d'écrits au service d'objectifs précis que l'enseignant est à même d'énoncer en termes de contenu. L'objectif premier [...] est donc un apprentissage. L'enseignant doit s'attacher à faire passer l'élève des connaissances déclaratives aux connaissances procédurales : en faisant l'élève apprendre » (Touarg, cité par Terranova, 2009 :76)

Au-delà d'un simple usage d'un outil numérique, l'atelier que nous avons mené est intéressant de point de vue didactique dans la mesure où il engage les étudiants dans une situation de résolution de tâche complexe. Les étudiants sont appelés à gérer une situation-problème et à concevoir des stratégies de résolution en mobilisant des ressources cognitives, affectives et relationnelles. La compétence consiste alors à « savoir mobiliser » différentes ressources pour réaliser une tâche donnée. Ainsi, l'écriture collaborative numérique d'un récit permettrait de faire formuler aux étudiants leurs représentations de ce type de tâche et la confronter à celles des autres pairs dans une situation de « faire-ensemble ». L'émergence des représentations aide à conscientiser le rapport à la tâche et à l'autre. Cela permet également de construire une représentation commune de l'exercice (Henri et Lundgren-Cayrol 2001 : 14).

Dans la première activité de l'atelier, l'application Google Drive offre un espace de travail virtuel qui facilite les échanges et la collaboration à distance. En utilisant la fonction « commentaire », les étudiants négocient des stratégies d'écriture et échangent leurs idées pour construire un savoir. Le texte produit est le résultat de discussion entre pairs, de relectures et de propositions d'amélioration des idées et du style. Les explications que les étudiants se donnent les uns aux autres concourent au développement de leurs compétences rédactionnelles. Baudrit (2010) parle de « tutorat réciproque » quand les étudiants se portent un soutien mutuel, et fait

le lien avec l'apprentissage collaboratif qui nécessite de comprendre les idées de l'autre et sa culture de travail pour réussir une collaboration. L'auteur citant Grossen et Bachmann (2000) met l'accent sur les processus intersubjectifs quand il s'agit de réaliser un travail en commun : « « apprendre à collaborer » tend à se substituer à « collaborer pour apprendre », dans la mesure où il est moins question de s'intéresser aux résultats de l'interaction entre tuteur et tutoré que de voir comment les acteurs en présence construisent et structurent cette interaction » (Baudrit,2010 :121)

Du point de vue de l'enseignant, le travail d'écriture en ligne permet d'intervenir dans le processus préparatoire qui est difficile à mesurer quand les étudiants rédigent leurs textes sur table. Ainsi, l'enseignant voit se dérouler sous ses yeux chaque étape du travail, et il peut même lire les échanges et les discussions entre pairs grâce aux traces écrites gardées dans Google Drive. Cela permet d'accompagner les étudiants dans les différentes phases d'écriture et de proposer des pistes d'amélioration. Baudrit (2007) s'appuie sur les résultats de recherche de Freedman (1987) afin de souligner l'importance de l'accompagnement des élèves et ses effets sur la construction des connaissances : « les enseignants qui réussissent le mieux auprès de leurs élèves, toujours lors d'activités d'écriture, sont ceux qui interviennent au cours de ces activités et non à la fin. Ils essaient de répondre aux interrogations des élèves, ils les incitent à développer des idées, à argumenter. » (Baudrit, 2007 :78)

Dans la deuxième activité de l'atelier, la réécriture d'un roman *via* Instagram engage les étudiants dans un travail de lecture et de relecture afin de pouvoir par la suite recréer le personnage et lui donner une existence sur un réseau social. L'intérêt du passage d'une écriture littéraire à une autre numérique consiste à faire vivre la littérature dans un contexte de production numérique et amener l'étudiant à vivre les différents moments d'identification, de participation et de distanciation dans un travail de lecture et de réécriture. En classe, le roman est un texte d'application pour étudier les différentes notions de « catégories de récit » ; sur Instagram, le roman prend vie et amène l'étudiant à prendre conscience du pouvoir des mots et des images, à présenter le monde sous le regard du personnage principal. En outre, l'écriture numérique impose des relectures successives du roman pour choisir quel aspect de la vie du personnage pourrait intéresser le public, quelle perspective narrative adopter quand il s'agit de raconter à la première personne. En effet, le « il » du narrateur dans le roman se transforme en un « je » sur Instagram. Le narrateur se crée une identité sur un réseau social, ce qui implique tout un travail de réécriture en tenant compte des dimensions énonciatives et pragmatiques.

Du côté de l'enseignant, ce travail sur Instagram permet de voir de quelle façon les étudiants s'engagent dans un projet d'écriture reliant pratiques personnelles du numérique à des fins d'apprentissage. Cette réécriture sur un réseau social est une forme d'apprentissage du bon usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Cela amène à une valorisation d'un savoir-faire acquis de façon informelle et une construction de nouvelles compétences littéraciques manipulant texte littéraire et image offrant ainsi une autre forme de textualité numérique. Dans les différentes étapes de la réalisation du projet, l'enseignante est une accompagnatrice qui fait des suggestions, corrige les textes et aide les étudiants à explorer des pistes de lecture et de réécriture en adoptant une posture réflexive (Bucheton,2014).

4. L'écriture collaborative numérique d'un récit

4.1. Présentation du dispositif

La première activité de l'atelier consiste à écrire de façon collaborative la suite d'un récit fantastique en utilisant un logiciel de traitement de texte en ligne fourni dans l'application Google Drive. 27 étudiants inscrits en S2 de la licence d'éducation, enseignement secondaire ont participé au projet d'écriture à distance pendant trois mois. Après avoir créé des liens sur Google Drive, chaque groupe de trois étudiants a été appelé à collaborer pour écrire un seul texte. La consigne d'écriture partagée sur chaque lien est la suivante : « lisez ce début de récit fantastique et imaginez la suite en respectant le point de vue du narrateur ». L'incipit proposé est extrait de « la photographie » dans *Histoires à mourir de vous* de Jacques Stenberg. L'exercice a un double objectif : le premier vise l'acquisition des capacités à écrire un texte narratif en expérimentant des techniques narratives présentées en classe. Le syllabus du module « catégories de récit » précise que le roman est un texte d'application pour comprendre l'organisation structurelle des diverses séquences d'un récit. Le deuxième objectif est lié à l'acquisition des compétences transversales dans une situation de « faire-ensemble ». Chaque membre du groupe mobilise des savoirs et des savoir-faire pour réussir une tâche commune. Le travail d'écriture collaborative engage les étudiants dans un projet qui sollicite collaboration, écoute, partage et échange des idées.

4.2. Effets du dispositif d'écriture à distance sur l'apprentissage

Nous nous référons à trois indicateurs pour mesurer l'effet du dispositif d'écriture collaborative numérique sur le développement des compétences scripturales des étudiants et la construction d'un rapport actif et positif à la langue :

- a. Le sujet écrivain³ : son rapport à la tâche et son rapport aux pairs dans une activité qui demande coopération et collaboration
- b. Les savoirs et savoir-faire en jeu dans l'écriture
- c. Tutorat en ligne et incitation à la réécriture

4.2.1. Le rapport à l'écriture dans une situation de collaboration à distance

En didactique de l'écrit, la notion de *rapport à l'écriture* renvoie aux liens qu'un sujet établit avec un objet de savoir. Barré-De Miniac (2002) considère que le rapport à l'écriture des élèves fait partie de leurs représentations de l'objet de savoir et du sens qu'ils y confèrent. Le rapport à l'écriture est « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (Barré-De Miniac, 2002 : 29). L'auteur introduit quatre dimensions constitutives de ce *rapport à* : *l'investissement* qui renseigne sur « l'intérêt affectif » du sujet pour l'écriture ; *les opinions et attitudes* relatives à l'écriture ; *les conceptions de l'écriture et de son apprentissage*, et, enfin *le mode de verbalisation* des stratégies d'écriture (Barré-De Miniac, 2000 : 117-126).

Les réponses des étudiants à un questionnaire relatif à leur vécu de l'expérience servent à appréhender leur rapport à l'écriture dans un contexte de collaboration à distance.

Le questionnaire comporte neuf questions ouvertes⁴. L'objectif est de permettre à chaque étudiant de verbaliser son rapport à la tâche, de prendre de la distance pour mieux penser son vécu. Une analyse de contenu permet de comprendre ce *rapport à*.

Ainsi, l'intérêt affectif porté envers l'activité d'écriture se manifeste dans leur engagement dans le travail à distance. Les réponses des étudiants donnent un aperçu de leur investissement. Quatre items du questionnaire renseignent sur la dimension affective de l'expérience. Ils se rapportent au temps consacré à la tâche, à leur avis sur l'expérience, à leur estimation de la part de la collaboration des pairs, et à leur disposition ou non à renouveler l'expérience.

Tous les répondants affirment qu'ils ont participé à l'écriture collaborative à distance en se connectant en groupe au rythme de deux fois par semaine pendant trois mois. Les traces de leurs échanges sur la page de Google Drive montrent aussi leur présence active.

À la question « comment avez-vous vécu l'expérience d'écriture collaborative numérique ? », les réponses des participants se rapportent soit à l'utilisation de l'outil numérique en contexte d'apprentissage, soit à la spécificité d'une écriture fictionnelle en groupe. Les exemples suivants illustrent ce rapport à l'expérience d'écriture :

³ Terme emprunté à Dominique Bucheton

⁴ Voir annexe 1

Étudiante 1 : « A notre horaire quotidien, chaque minute compte , la fonction chat n'était pas vraiment pratique, parce que j'ai trouvé que ma collègue [...] ne reçoit pas l'idée assez claire, je devais alors faire un effort de plus , nous étions les autrices de notre histoire, c'est nous qui ont créés l'idée de cette histoire, c'est nous qui ont manipulés les personnages , y avait une touche personnel ; la chose que j'ai apprécié . »

Étudiante 2 : « Nous avons apprécié en écrivant ensemble un seul texte, c'est qu'on a créé l'idée principale de notre histoire, mais d'après plusieurs propositions et on a commencé de manipuler les personnages et ses différentes actions ainsi de respecter le cadre fantastique dans le récit »

Étudiante 3 : « personnellement c'est une nouvelle expérience un peu difficile c'est la première fois que j'ai fait ce genre d'écriture numérique »

Étudiante 4 : «Au début c'était dur parce qu'il y avait une certaine difficulté en communication, et parce que c'était la première fois qu'on utilise cette manière d'écriture. »

Étudiante 5 « l'expérience d'écrire une nouvelle fantastique était très passionnante mais pas très particulière comme celle de la nouvelle réaliste pour deux raisons ; la première c'est le fantastique donne naissance à une imagination qui ne plaît pas toujours au lecteur surtout avec le niveau débutant c'est hyper difficile aussi que quand je choisis une production littéraire pour lire je ne choisis pas du fantastique .la deuxième raison est celle en rapport avec le travail collaboratif , en travaillant en commun , on partage les idées, on bénéficie de nos compétences,etc... mais aussi parfois les idées se bloquent car chacun impose d'une manière indirecte son plan qui ne convient pas vraiment les idées de l'autre étudiant »

La réponse de la première étudiante montre que dans ce type de travail, il importe de construire un savoir-faire lié à l'utilisation d'un outil numérique. La communication à distance amène l'étudiante à reprendre son message, à bien l'écrire pour faciliter la collaboration. L'absence de contact physique entre énonciateur et co-énonciateur oppose la conversation en face à face à une conversation à distance en langue étrangère (Maingueneau,2012) , ce qui suppose renégociation des stratégies énonciatives et communicatives. Par ailleurs, l'étudiante semble apprécier la fabrique du texte que permet ce type d'activité. En utilisant l'expression « c'est nous qui... », elle insiste sur l'acte collaboratif de création littéraire et elle semble apprécier le résultat.

La deuxième étudiante souligne le rôle de la collaboration dans le foisonnement des idées. Les échanges entre pairs contribuent à la co-construction des compétences scripturales des participants. De fait, en écrivant ensemble les pairs font des propositions et améliorent leur texte en tenant compte des remarques et des commentaires échangés. Toutefois, la réponse de l'étudiante montre qu'elle garde toujours « une posture scolaire consciencieuse » (Bucheton,2014) en répondant à la consigne. Elle exprime le souci d'être conforme au genre textuel demandé, mais reste distante par rapport à ce que cette écriture fait et défait en elle.

Les réponses de la troisième et quatrième étudiante dévoilent leur rapport à l'outil médiatisé dans une situation de « faire-ensemble ». Il s'agit d'un nouveau moyen qui sollicite un effort d'investissement et une mobilisation de certaines connaissances numériques pour être capable

de réaliser la tâche commune. Les deux étudiantes se trouvent d'emblée devant une situation-problème qui impose une certaine maîtrise des aspects matériels de la tâche et un développement des compétences liées à l'écriture collaborative :

L'introduction des ordinateurs dans toutes les sphères sociales ne simplifie pas automatiquement la tâche du scripteur comme on a tendance à le croire. En effet, « les différentes composantes matérielles (clavier, écran, souris, interfaces graphiques et/ou tactiles) ou logicielles (correcteur orthographique et grammatical, [...] fonctionnalités de mise en page et d'édition [...]) [du traitement de texte] [...] nécessitent de la part de l'utilisateur de mettre une micro-compétence technologique au service d'une micro-compétence scripturale » [...] (Godinet, 2002 : 226-227). Les possibilités ouvertes par ces nouveaux outils renforcent l'importance des aspects matériels de l'écriture. (Terranova, 2009 : 95-96)

La cinquième étudiante donne une réponse intéressante de point de vue didactique qui pourrait éclairer sur le rapport à l'écriture littéraire des étudiants. D'abord, l'étudiante trouve que l'écriture d'une nouvelle fantastique n'a rien de « particulier » en elle-même, et que seul le support de travail change. Ensuite elle exprime « un jugement de goût et de valeur » pour reprendre l'expression de Dumortier, afin de signaler que le fantastique ne fait pas partie de ses préférences de lecture. Elle adopte également une posture d'auteur qui pense à ses lecteurs potentiels et qui risquent de ne pas trouver à leur goût l'histoire racontée. Enfin, elle reconnaît que l'activité d'écriture collaborative incite les participants au partage des idées et aux interactions dans le but de co-construire des compétences : « on bénéficie de nos compétences », c'est ainsi que l'étudiante met en exergue les bienfaits du « tutorat réciproque », mais cela ne l'empêche pas de mettre le doigt sur la difficulté de trouver un consensus et d'harmoniser les idées dans un exercice collaboratif de création littéraire.

Le rapport à la tâche d'écriture de l'étudiante est vécu en termes d'*attraction* et de *répulsion*, de *valorisation* et de *dévalorisation* (Rueter, 1996). Exception faite d'une certaine appréciation générale des valeurs du travail en groupe, on peut surtout y lire des réticences à s'investir dans un travail coûteux en énergie et en temps et qui impose une écriture et une réécriture à plusieurs mains.

En général, les réponses des étudiants laissent voir un investissement positif puisque 22 étudiants sur cinq trouvent l'écriture collaborative numérique intéressante et expriment même leur disposition à renouveler l'expérience et à réutiliser la même technique dans d'autres contextes d'apprentissage.

Les cinq étudiants qui ont exprimé leur insatisfaction justifient leur sentiment par l'incapacité à envisager une écriture littéraire à plusieurs. Ils estiment que chacun à son style d'écriture et sa façon d'envisager la progression de l'intrigue.

Par ailleurs, les 22 participants sont satisfaits de la collaboration de leurs partenaires et louent leurs contributions dans les différentes étapes de *planification*, *textualisation* et *révision*. Henri et Lundgren-Cayrol (2001) parlent de « coopération » quand les élèves partagent des tâches et de « collaboration » lorsque la tâche est effectivement partagée.

4.2.2. Les savoirs et savoir-faire en jeu dans l'écriture collaborative numérique

Dabène (1991 :14-16) définit la compétence scripturale comme « un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra) ordinaire »

Nous avons déjà mentionné qu'il importe de tenir compte du sujet écrivant dans son rapport à l'écriture, cela conduit à interroger ses représentations et sa conception de l'acte d'écrire à plusieurs en utilisant un outil médiatisé. Pourtant, dans n'importe quelle activité d'écriture le produit est le résultat d'un processus d'écriture et de réécriture. Quels sont les savoirs et les savoir-faire actualisés dans un travail d'écriture collaborative numérique ?

Selon Terranova (2009), les savoir-faire sont le résultat d'un apprentissage qui ne se limite pas au cadre institutionnel :

Il ne faut pas pour autant nier que l'activité d'écriture met en jeu de multiples savoirs (linguistiques, sociolinguistiques, graphiques, techniques...) qui doivent s'actualiser dans des savoir-faire également multiples et complexes que l'école prend certes en charge, mais souvent partiellement (elle insiste notamment sur les savoirs et savoir-faire grammaticaux et orthographiques et met l'accent sur le niveau de la phrase aux dépens de celui du texte) et sans les mettre suffisamment en relation entre eux ou avec la situation d'énonciation. (Terranova,2009 :94)

Dans l'activité d'écriture collaborative, les étudiants ont mobilisé des savoir-faire relatifs à la gestion plurielle de la tâche et à la production textuelle sur un espace numérique. L'analyse des artefacts⁵ nous a permis de relever trois types de savoir-faire : savoir-faire numérique, savoir-faire procédural et savoir-faire textuel.

Le savoir-faire numérique consiste à mettre en œuvre des connaissances numériques acquises de façon formelle et informelle dans un contexte d'apprentissage. Il convient de préciser que les étudiants ont déjà suivi un module de formation en S1 intitulé « TIC et enseignement du français », ils utilisent l'ordinateur pour faire des recherches et ils ont des tablettes et des téléphones intelligents, ils savent installer des applications et communiquer en utilisant les réseaux sociaux. Mais, c'est la première fois qu'ils utilisent Google Drive pour s'exercer à l'écriture collaborative. L'outil numérique transforme les pratiques d'écriture des étudiants et

⁵ Les liens numériques de travail de chaque groupe, les réponses des participants au questionnaire.

instaure une nouvelle littératie. En effet, le traitement de texte en ligne fourni dans Google Drive allège l'écriture et la réécriture s'il est utilisé de façon efficiente. Le « brouillon numérique » permet des remplacements, des ajouts et des suppressions tout en gardant l'espace de travail propre. De plus, ce savoir-faire quand il est partagé avec les pairs contribue à pallier la surcharge cognitive liée à la gestion plurielle de l'activité. L'outil devient alors un moyen pour apprendre et non une fin en soi.

Le savoir-faire procédural reflète une représentation partagée de la tâche et une négociation des stratégies de pré-écriture à plusieurs. Les participants utilisent la fonction « commentaire » pour donner forme à leur histoire, se mettre dans le costume d'auteur et s'autoriser à construire à plusieurs un univers fictionnel en commun. Les exemples suivants illustrent les premiers échanges entre pairs :

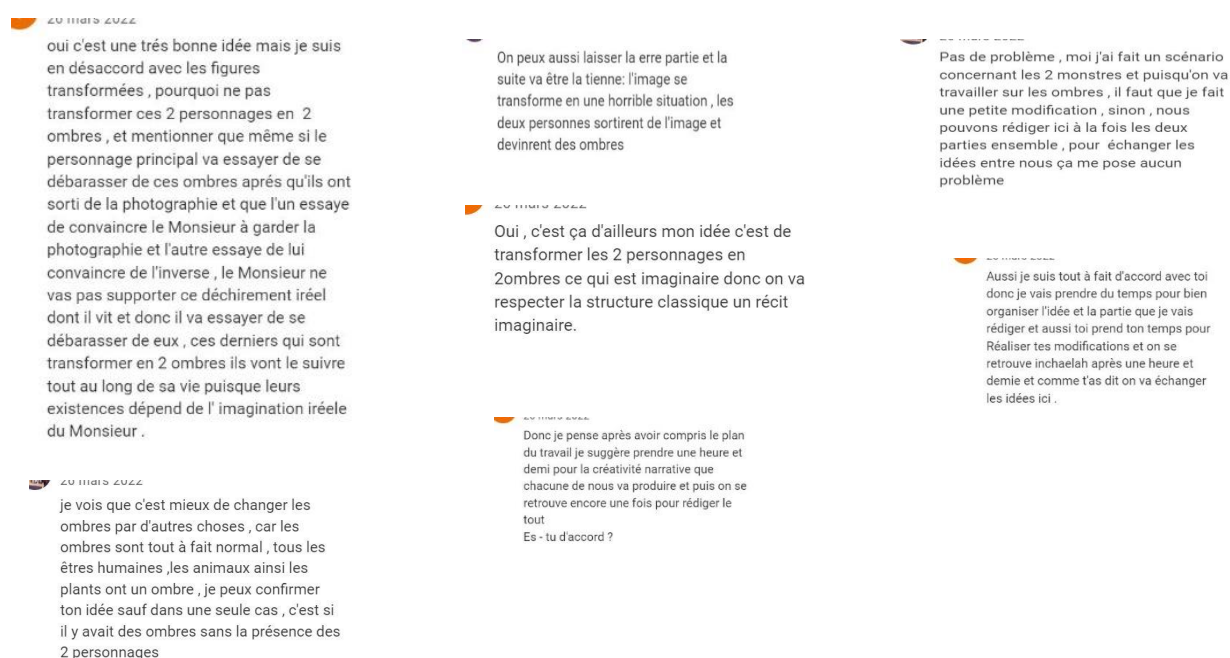


Figure 1 : Échanges entre pairs, groupe 2

Le savoir-faire textuel relève des connaissances linguistiques nécessaires pour bien écrire un texte. Les étudiants vérifient la conformité au code linguistique en écrivant ensemble. Grâce aux relectures successives des pairs, et aux commentaires échangés, ils procèdent à des corrections syntaxiques et orthographiques quand cela est possible pour eux et selon le niveau

de leurs connaissances en langue⁶. Par exemple les remarques des étudiants portent sur l'emploi des temps du récit, la gestion des voix narratives, l'utilisation des déictiques et la ponctuation. Si les recherches récentes en didactique de l'écrit s'intéressent au sujet écrivain et à son rapport à l'écriture, composante essentielle du développement de sa compétence scripturale, l'appropriation du code linguistique reste nécessaire pour produire un texte cohérent en français langue étrangère. En outre, écrire un récit fantastique amène à prendre en considération les caractéristiques du genre textuel demandé. Dans ce sens, outre le rapport à la norme linguistique, c'est le rapport à l'écriture à effet littéraire qui est en jeu dans ce type d'activité collaborative.

4.2.3. Tutorat en ligne et incitation à la réécriture

Dans le travail collaboratif en ligne, les étudiants font du « tutorat réciproque » (Baudrit,2010), ce qui réduit les rapports de force entre étudiants et favorise un échange constructif pour faire apprendre un savoir. Les pratiques de tutorat permettent à chacun de conscientiser son rapport à l'écriture dans une situation de collaboration qui impose implication et distanciation réflexive. Parmi les formes de collaboration entre pairs, Gilly (1990) indique : *la collaboration acquiesçante* quand l'un des deux sujets incite l'autre à continuer le travail, et *la co-construction* quand les pairs collaborent pour réaliser la solution commune (dans Deleau,2006 :126)

Pour réaliser la tâche commune, les étudiants ont commencé par échanger des commentaires de façon synchrone pour organiser le travail et choisir la forme de l'intrigue. Ensuite, chaque membre du groupe a écrit sur la page de traitement de texte en ligne une partie de l'histoire. Chacun apporte sa contribution et l'écriture est faite à plusieurs. La visibilité du texte écrit sur la page numérique rend possible l'intervention de chaque participant. En effet, il suffit de sélectionner la phrase ou le paragraphe à modifier ou à réécrire pour apporter les modifications jugées nécessaires. Les exemples suivants montrent un passage de l'écriture à la réécriture :

⁶ Les étudiants se situent au niveau B2 selon les critères du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Écriture

Ma curiosité était portée sur le vieil homme , ses doigts étaient tout fins , similaires à des os , je continuais de le regarder jusqu'au moment où il se tourna vers moi .J'étais stupéfait , son visage n'avait rien d'humain , cette vision me glaça le sang , un crâne sans vie me regardait .

je posais la question :<Est-ce la personne qui ramait m'appelait ?> , je le voyais clairement , il m'appelait , lui je le voyais , je souris et il sourit à son tour , mais son sourire attira mon regard , il fixa ses yeux sur moi avec un regard effaré , son regard me rendait de plus en plus curieux et douteux , il paraissait comme une personne qui demandait de l'aide .Comment ça pourrait être vrai ? C'est à ce moment-là où il y avait des milliers de questions qui flottaient dans mon cerveau , des questions dont j'attendais leurs réponses .

Je voulais juste lui faire un câlin , mais elle retourna à la photo et tout le dessin changea , la barque devenait un jardin . C'était comme celui dans lequel nous

Réécriture

Le vieil homme m'intriguait , il avait un air mystérieux et ses traits suscitaient inquiétude et effroi , ses doigts étaient tout fins , similaires à des os , je continuais de le regarder jusqu'au moment où il se tourna vers moi .J'étais stupéfait , son visage n'avait rien d'humain , cette vision me glaça le sang , un crâne sans vie me regardait .

Je vis quelque chose d'insolite : le personnage qui ramait m'appelait , on dirait qu'il me connaissait , je le voyais clairement , il m'appelait , oui je le voyais , je souriais et il souriait à son tour , mais son sourire était inquiétant il me fixait d'un regard effaré , son regard m'intriguait , il paraissait comme une personne en détresse.

Une envie impérieuse s'empara de moi , j'avais besoin de la tenir dans mes bras , sentir son odeur . je me précipitai pour l'embrasser lui dire combien elle me manquait , mais rapide comme l'éclair , elle retourna dans la photo . Je l'appelais à perdre haleine , mais elle était déjà loin , bien loin . Brusquement la barque se transforma en jardin

Figure 2 : Textes des étudiants entre écriture et réécriture

Le passage de l'écriture à la réécriture est le résultat des interactions entre pairs. L'outil numérique a facilité le travail collaboratif et la co-construction de la pensée dans et par l'action. Les étudiants étaient plus intéressés par l'échange des idées et le partage de leur perception de l'évolution de l'histoire que par une correction linguistique, qui quoique importante, risque de freiner l'acte d'écrire. Les exemples susmentionnés laissent voir un « épaissement du texte » (Bucheton, 2014) : les pairs reprennent le texte premier pour s'arrêter sur une description, pas trop étoffée à leur goût dans le premier jet, compléter une idée et faire progresser le récit.

De plus, grâce à ses fonctions numériques, le traitement de texte fourni dans l'application Google Drive facilite matériellement les opérations de réécriture. Les étudiants transforment leurs textes en cours de rédaction : ils suppriment, ajoutent et modifient des idées en écrivant et en réécrivant :

C'est une caractéristique évidente du traitement de texte que de permettre au scripteur de modifier le texte qu'il écrit, à tout moment (il n'y a pas de rupture d'une version à l'autre du texte, la révision est continue) et à peu de frais (c'est-à-dire en s'épargnant de longues et fastidieuses recopies). Ses fonctions essentielles répondent aux quatre opérations de base de toute réécriture, mises en évidence par les généticiens du texte sur les avant-textes d'écrivains (Grésillon & Lebrave, 1983), comme par les didacticiens sur les brouillons d'écoliers (Fabre, 1990) : supprimer, ajouter, remplacer, déplacer.

(Legros et Crinon, 2002 : 109)

Par ailleurs, le brouillon numérique coopératif et collaboratif semble de meilleure qualité que le brouillon individuel fait sur papier⁷ : les relectures du texte par les pairs contribuent à l'amélioration du style d'écriture et incitent à plus d'imagination dans l'écriture du récit.

Dernier point mais non le moindre, l'envie de partager un espace d'écriture où tout le monde s'exprime était plus forte que la peur « d'être jugé » (Terranova,2009) ou de ne pas répondre aux attentes du groupe. Par conséquent le rapport à la langue évolue dans des pratiques de « faire-ensemble ». Le brouillon numérique dévoile alors une conception de l'écriture comme un instrument de pensée qui fait évoluer les représentations et concourt à l'enrichissement des idées.

Un autre type de tutorat permet de faire évoluer les compétences scripturales des étudiants est celui de l'enseignant tuteur et l'aide qu'il apporte aux tutorés.

Nous sommes intervenus à plusieurs reprises en cours de la réalisation du travail d'écriture afin d'accompagner les étudiants et maintenir leur motivation. Selon Métral (2013:15) « Le tutoring en ligne, soit la possibilité de commenter en ligne les productions des élèves favorise un feedback rapide, ce qui est généralement apprécié »

Le tutorat en ligne permet d'intervenir dans le processus d'écriture, c'est pourquoi le tuteur doit penser à la façon dont il doit agir et aux besoins des tutorés : comment les faire profiter des rétroactions ? l'enjeu est de livrer des rétroactions formatives qui favorisent « l'auto-régulation » des processus rédactionnels et qui amènent les participants à avoir une idée claire des compétences acquises, en cours d'acquisition ou non-acquises.

Nous abordons le « feedback » ou les rétroactions de l'enseignante en lien avec la notion de « tutorat ». Dans ce sens, il convient de souligner qu'une rétroaction efficace est celle qui est faite au bon moment quand les tutorés ont besoin de guidage ; elle doit aussi susciter de l'intérêt et motiver les tutorés à améliorer leurs textes.

Nous nous référons à deux types d'étayage (Capellini,2010, cité par Mompean,2012) :

- a. Étayage tutoriel : observation d'un manque, correction ou explication.
- b. Étayage communicatif : négociation du sens.

⁷ Nous avons pu faire ce constat en comparant l'écriture individuelle faite en classe à celle expérimentée dans l'atelier d'écriture numérique.

Les exemples suivants illustrent les interventions de la tutrice :

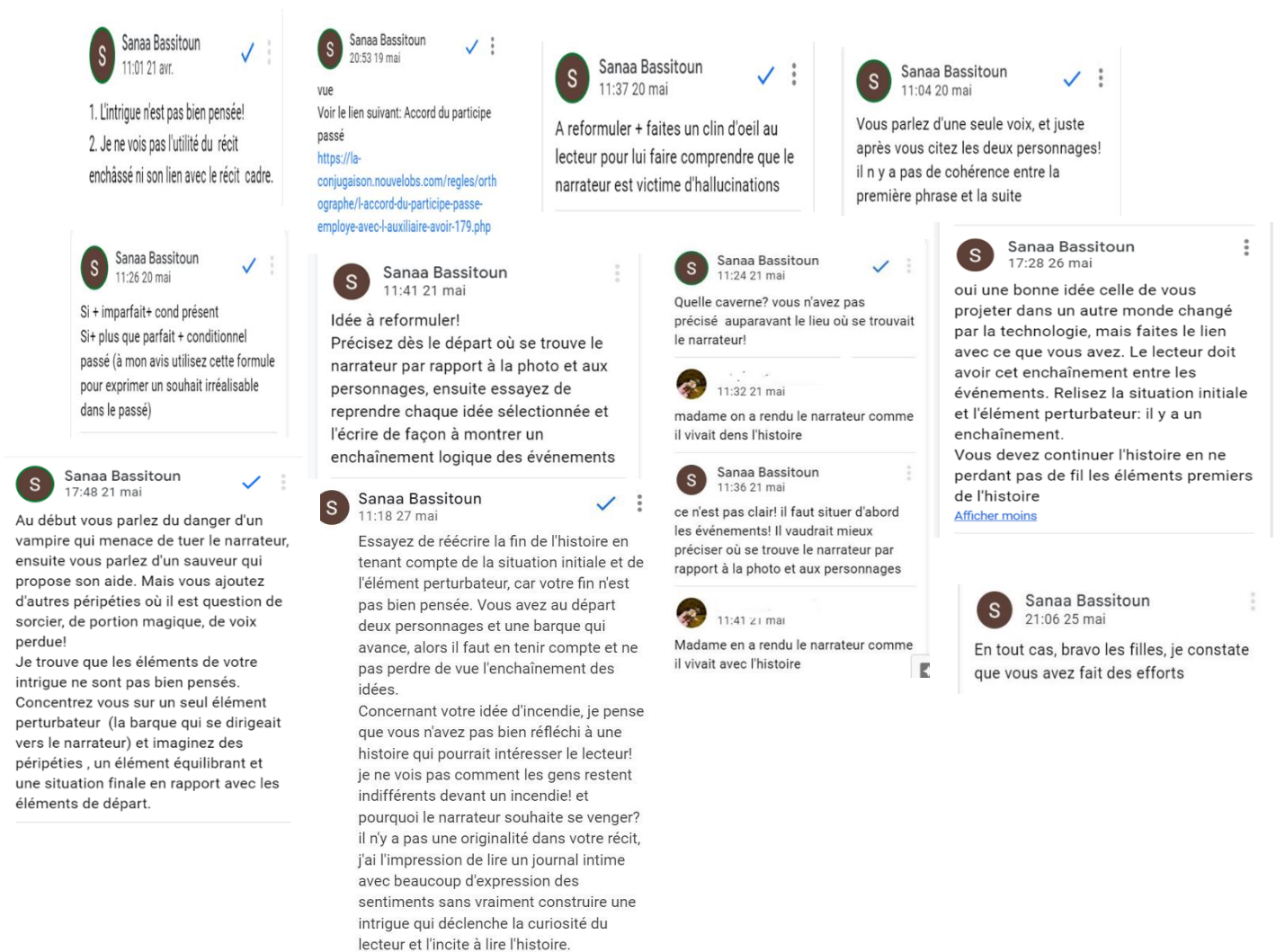


Figure 3 : Exemple de quelques commentaires de la tutrice

Les commentaires de la tutrice intégrés dans le fil des échanges sont de deux types : des commentaires qui portent sur le rapport à la norme linguistique, et des commentaires sur le déroulement du récit. Pour mesurer l'effet du tutorat sur l'évolution du travail collaboratif, il convient de citer les réactions des participants et leur usage des commentaires faits. Ainsi, aux « feedbacks directifs » (Dessus,2022)⁸, les étudiants répondent aux directives de la tutrice en écrivant à leur tour des commentaires pour faire des corrections du code linguistique ou pour demander plus d'explication. Aux « feedbacks facilitateurs » (Dessus,2022) dans lesquels la

⁸ Dessus distingue entre « feedback directif » dont l'objectif est « d'informer l'apprenant sur ce qu'il a à faire », et « feedback facilitateur » qui est un type de feedback « étayage » qui guide l'apprenant et allège la charge cognitive en simplifiant la tâche et en mettant l'apprenant dans une situation de résolution de problème qui suscite son intérêt et l'amène à développer ses compétences.

tutrice propose des pistes pour favoriser l'écriture, les étudiants montrent plus de motivation pour reprendre une idée, réécrire une partie de l'histoire. L'indice le plus marquant qui montre la motivation des participants est le nombre des réécritures faites. Le texte final de chaque groupe est le produit de trois essais de réécriture. Le premier jet est totalement différent du deuxième et du troisième jet : entre le premier et le deuxième jet, l'histoire est créée à nouveau, les participants ont changé les péripéties et la situation finale, mais le texte final est surtout une reprise de quelques paragraphes pour améliorer le style, ajouter une description ou insérer un dialogue.

Il convient de signaler que le maintien de motivation pour réécrire le texte n'était pas facile. Il avait fallu leur faire comprendre dans l'action que les idées se forment et se transforment en écrivant. De fil en aiguille, les participants commencent progressivement à reconstruire leurs textes à l'aune des relectures successives des pairs et des commentaires de l'enseignante tutrice. C'est dans la dynamique des interactions que se déploie le mécanisme de co-construction des compétences liées à l'écriture. Selon Barnier (2001 :175) : « les pratiques de guidage et de tutorat sont placées sous le signe de l'interactivité ; la médiation qui s'y exerce porte à la fois sur les objets, les stimuli, les situations, ainsi que sur les échanges entre les personnes impliquées ».

Somme toute, le tutorat en ligne, que ce soit fait par l'enseignante ou entre pairs, a des effets psychoaffectifs liés à la motivation des participants dans une situation de collaboration et des effets cognitifs et métacognitifs relatifs à l'apprentissage de l'écriture et la co-construction de la compétence scripturale.

5. La réécriture d'un roman via Instagram

L'engouement des jeunes pour les réseaux numériques devient de plus en plus envahissant : facebook, twitter, instagram, blogs, chaînes youtube et bien d'autres moyens constituent la nouvelle identité des jeunes. Il serait alors loisible de se demander si l'intégration de telles pratiques numériques sociaux à l'université aurait des effets positifs sur l'apprentissage. Dans ce cadre, la deuxième activité de l'atelier consiste à réécrire le roman *Bel-Ami* de Guy de Maupassant sur Instagram. L'objectif est de faire le lien entre la culture numérique des étudiants et la culture du livre. Le travail de réécriture sur Instagram accompagne l'étude du roman en classe. Pendant deux mois et en groupe de deux ou individuellement, les étudiants se sont mis à la tâche : chaque groupe crée un compte Instagram pour réécrire le roman à la première personne du singulier, l'idée est de donner vie au personnage George Duroy sur un réseau social, « suivre sa vie » et découvrir sa personnalité et son rapport au monde. Pour cela, la lecture du roman devient plus pointue, plus ciblée, les étudiants font des relectures de chaque

chapitre du roman afin d’identifier le point de vue du narrateur et la façon dont sont structurés les événements, se mettre dans la peau du personnage pour mieux l’imaginer. À chaque lecture, le texte se dévoile à nouveau, et le travail de réécriture sur Instagram devient plus complexe. En effet, non seulement il importe de tenir compte de la spécificité de la textualité numérique riche en hashtags, photos, vidéos et sons, mais il faut savoir comment produire l’image la plus expressive de chaque étape de vie du personnage et de son évolution dans la société parisienne. Ainsi, faire vivre Georges Duroy sur Instagram amène l’apprenant à faire des choix : quelle perspective narrative adoptée ? Le personnage souhaite partager quel sentiment ? Quelle impression donnée aux « followers » ? Quelle image publier ?

Les extraits suivants des pages Instagram des participants illustrent le travail fait :

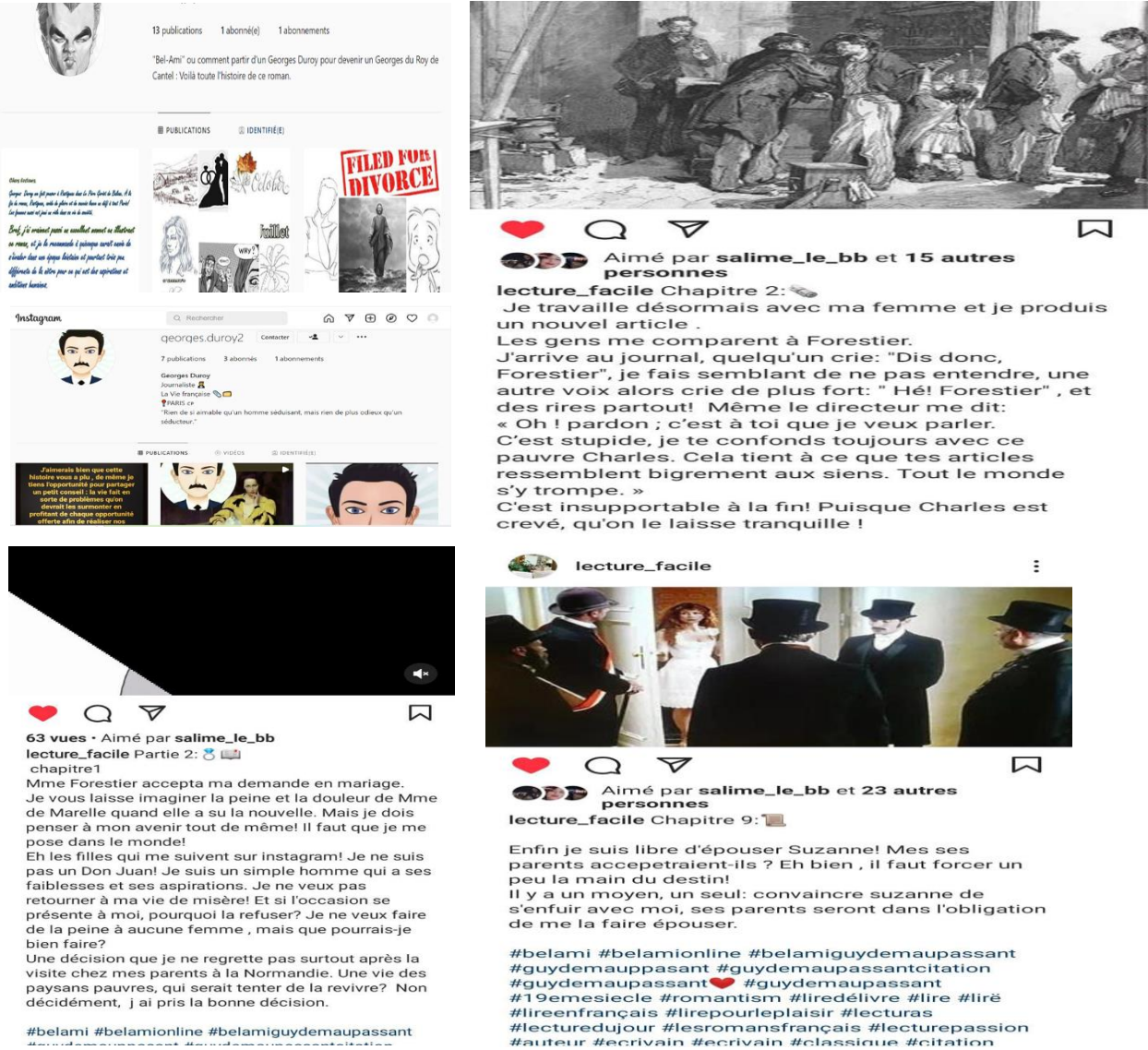


Figure 4 : capture écran de quelques pages Instagram des participants

Dans les publications des participants, le personnage échappe à la dominance d'un romancier omniscient et se crée une identité qui lui est propre. Le jeu des hashtags et l'emploi des émoticônes instaure une certaine complicité avec les abonnés. De plus, les participants essaient autant que faire se peut d'entrer dans la temporalité d'Instagram en utilisant le présent de l'indicatif, chose qui n'est pas toujours facile surtout quand les étudiants ont à reproduire des passages narratifs du roman.

Les publications Instagram montrent également que les participants passent d'une écriture première révélant une implication affective à une écriture seconde dévoilant une posture réflexive. De fait, chaque page Instagram associe images, textes, hashtags et émoticônes pour reconstituer des fragments de vie de Georges Duroy, une façon de montrer de l'empathie envers le personnage, et de justifier ses actions. Cette identification se transforme en distanciation critique à la fin du travail de réécriture : les participants ont choisi de publier une dernière page Instagram pour commenter l'image du personnage qu'ils ont partagée avec leurs abonnés comme le montrent les exemples suivants :



Figure 5 : capture écran de la dernière page Instagram des participants

Il importe d'ajouter que l'expérience de réécriture numérique pourrait avoir un effet sur le développement des compétences en littéracie en faisant bon usage du numérique pour parler littérature et s'essayer à l'écriture.

Enfin, et en nous référant aux réponses des étudiants au questionnaire relatif à leur estimation du travail d'Instagram, nous pouvons avancer que cette façon de relier pratique sociale et formation universitaire permet de construire un rapport actif et réflexif à la langue.

Nous mettons terme au développement de la dernière partie de notre article avec une citation de Bucheton (2014) qui résume l'importance de faire entrer l'élève dans le processus rédactionnel et de créer les situations qui favorisent l'apprentissage de l'écriture. Nous estimons que l'outil numérique pourrait favoriser un environnement propice au développement des compétences à condition de savoir l'utiliser comme moyen et non comme une fin en soi :

Rendre un élève compétent en matière de pratiques de l'écriture, c'est donc lui donner les moyens d'être à l'aise dans toutes sortes de situations d'écriture, d'y construire et d'y trouver sa place, d'y faire entendre sa voix ; c'est l'amener à penser le stylo à la main ; c'est aussi lui permettre de comprendre, d'objectiver et de contrôler les processus d'écriture, les jeux de langage et les enjeux communicationnels de toute situation. (Bucheton, 2014 :12)

Conclusion

L'atelier d'écriture numérique était une expérience intéressante de point de vue didactique. D'une part, elle renseigne sur la possibilité du développement de la compétence scripturale *via* le numérique : une didactisation des ressources numériques pourrait-elle remédier aux difficultés scripturales des étudiants en français langue étrangère ? répondre à la question serait de la prétention de notre part. Nous avons essayé d'apporter notre contribution qui pourrait s'ajouter à d'autres pratiques. L'expérimentation que nous avons menée et quelle qu'en soient les limites pourrait ouvrir la voie à d'autres pistes d'investigation dans le champ de l'écriture numérique. Les résultats sont difficilement généralisables et ils sont relatifs au cadre de la recherche-action. Pourtant, l'expérience nous a permis de constater que l'outil numérique pourrait être un adjuvant fort de la formation universitaire si l'étudiant se sent impliqué dans le projet et s'il est autorisé à exploiter ses ressources à des fins d'apprentissage.

D'autre part, les différentes interactions vécues dans le cadre de ce travail numérique pourrait aider l'enseignante à mieux comprendre ses étudiants et à améliorer le dispositif didactique pour un rendement plus efficace. À l'heure où le numérique inonde le monde, les didacticiens ne cesseraient d'interroger les nouvelles pratiques littéraciques et ses effets sur l'apprentissage.

Références

- Baudrit, A. (2007). *L'Apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles : De Boeck.
- Baudrit,A.(2010). Enseignement réciproque et tutorat réciproque : analyse comparative de deux méthodes pédagogiques. Dans *Revue française de pédagogie*. N°171/Avril-juin 2010. (119-143)
- Barré-De Miniac,C.(2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires de Septentrion
- Barré-De Miniac,C.(2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant : où l'élève interroge l'enseignant. dans *Recherches et éducations*. Document téléaccessible à l'adresse <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/283>
- Barnier,G.(2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan
- Bucheton,D.(1995). *Écriture, réécritures : récits d'adolescents*. Berne :P.Lang
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Chartrand,S-G.et Blaser,C.(dir). (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Diptyque, 12. Namur: Cedocef-Presses universitaires de Namur
- Dabène,M.(1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. Dans *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle. Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*,4 :9-22.
- Deleau,M.(dir.).(2006). *Psychologie du développement*. Bréal
- Dessus,P. Cours sur les rétroactions <http://espe-rtd-reflexpro.u-ga.fr/docs/scied-cours-gcm/fr/latest/> (consulté le 09.03.2022)
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001), *Apprentissage collaborative à distance*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafont-Terranova,J.(2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur
- Lebrun,M.(2007).*Théories et méthodes pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Legros,D. et Crinon,J.(2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris :Armand Colin
- Maingueneau,D.(2012). *Analyser les textes de communication*. Paris :Armand Colin
- Métral,S.(2013). Utilisation pédagogique des MITIC en classe, au quotidien. *Usages des médias, de l'image et des TIC au secondaire II*, Actes du colloque du 18 septembre 2013 à Martigny(pp.14-15)
https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/3483/colloque_18sept2013_martigny_v2013_11_25.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mompean,A-R.(2012). Tutorat en ligne-Analyse des pratiques d'interaction et de feedback dans un blogue pour l'apprentissage de l'anglais. Dans *ALSIC*,vol.15,N°2.
<https://journals.openedition.org/alsic/2493>
- Penloup,M-C.(1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*.Paris :ESF.
- Penloup,M-C.(2000). *La tentation du littéraire : Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Paris : Didier.
- Reuter,Y.(1996).*Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris :ESF
- Strenberg,J.(1995).*Histoires à mourir de vous*. Gallimard

Annexe 1

Chers étudiants,

Au terme de l'année universitaire, il me semble important de faire un retour réflexif sur les travaux de l'atelier. C'est une façon de mieux comprendre votre rapport à l'écriture en français langue étrangère. Vos réponses serviraient à évaluer la qualité des travaux et penser à d'autres dispositifs éducatifs pour l'année prochaine.

Première activité de l'atelier

1. Comment avez-vous vécu l'expérience de l'écriture numérique collaborative d'un récit fantastique ?
2. Selon vous, que faut-il avoir comme compétences pour écrire à plusieurs un seul texte ?
3. Combien de fois avez-vous ouvert les liens numériques pour travailler ensemble ?
4. Qu'est-ce que vous avez apprécié en écrivant ensemble un seul texte ?
5. Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées en écrivant ensemble ?
6. En quoi la réécriture de votre texte est-elle différente du premier jet ?
7. Qu'est-ce que vous avez appris en réécrivant le texte ?
8. Quelle est votre estimation de la part de collaboration des autres participants de votre groupe ?
9. Aimerez-vous renouveler cette expérience ? pourquoi ?

Annexe 2

Deuxième activité de l'atelier

1. Avez-vous un compte Instagram personnel ? si oui, quel type de contenu partagez-vous avec vos abonnés ?
2. Quel effet cela vous fait-il de devoir utiliser la même application pour parler littérature ?
3. Quelle est la différence entre lire le roman et le présenter sur Instagram ?
4. Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées en réécrivant l'histoire de *Bel-Ami* sur Instagram ?
5. Qu'est-ce que vous avez apprécié dans ce travail sur Instagram ?