

L'enseignement de la littérature à l'ère du numérique
Études empiriques au collège et au lycée

Magali Brunel

Rennes : PU de Rennes (2021)

La question de l'informatique à l'école a longtemps été envisagée sous un angle technologique, et elle peut encore l'être si l'on considère le code ou la programmation, qui supposent des formalisations plus ou moins ardues. Parler de « numérique », – désignation beaucoup plus récente –, c'est se situer sur un plan qui tend à échapper à la technique pour envisager une dimension culturelle ou sociale. Il ne s'agit plus de maîtriser un outil mais de développer des potentialités, au départ inattendues, d'expression et de communication. Concernant la littérature, le rôle de bibliothèque tenu par l'Internet est largement dépassé au profit de pratiques comme la *fanfiction* ou le *booktubing*, tandis que le texte numérique littéraire devient un objet spécifique, un type de texte particulier. Il s'agit donc de pratiques d'écriture autant que de lecture, toutes convergeant vers l'écran, au détriment du support papier, et se développant d'abord hors de l'école et hors de la bibliothèque. Mais il ne s'agit pas d'une simple migration d'un support à l'autre, c'est le corpus littéraire qui est chamboulé, au profit de la littérature jeune adulte où l'on retrouve au premier rang la *fantasy* et les *mangas*. Il est de plus en plus difficile de disqualifier purement et simplement ce que l'on peut voir comme un « humanisme numérique » qui redistribue les objets et les comportements. Du coup, il est du devoir de l'école de considérer cette nouvelle donne, du moins si l'on se situe dans le sillage des chercheurs en didactique de la littérature, ce qui est ici le cas. Une première partie, consacrée au « cadre théorique » et au « contexte institutionnel » revient sur ces travaux qui affirment l'importance de l'approche littéraire dans la construction de l'individu, et, corollairement, la nécessité de rapprocher les pratiques scolaires des pratiques privées. D'autre part, l'affirmation du « sujet lecteur » implique de modifier cette approche des textes en allant au-delà des modes d'analyse « traditionnels » pour développer notamment la « *compétence appréciative* », c'est-à-dire la capacité à produire et justifier des jugements. Une flexibilité d'autant plus nécessaire que l'on peut aujourd'hui parler d'une « *multilittérature* » et que les « *écrits d'écran* » sont marqués par une très grande variété.

C'est donc la discipline « français » qui est appelée à un profond bouleversement, comme on peut déjà le percevoir avec tous ces mots ou expressions que nous mettons entre guillemets et qui sont le produit d'une réflexion passionnante puisqu'elle touche au cœur de cette discipline toujours plus ou moins superposable à celle de « littérature », une littérature « augmentée », pour jouer avec un terme propre au vocabulaire du numérique. Mais s'agit-il seulement de vues prospectives ou bien peut-on déjà observer des évolutions concrètes ? Poursuivant son état de la question, l'autrice évoque les travaux descriptifs sur les pratiques, en insistant sur les dimensions matérielles de l'apprentissage, sur les outils, qui déterminent les possibilités de l'enseignant et, ici, la constitution des corpus, longtemps assurée par le manuel scolaire sans doute en voie de disparition. Surtout, elle rend compte d'une enquête menée en vue de repérer les « *pratiques effectives d'enseignement de la littérature quand le numérique est sollicité* ». Il ne s'agit pas de chercher les signes d'une révolution, et bien au contraire, suivant en cela la démarche d'un André Chervel, une hypothèse majeure est que « *le paysage didactique et pédagogique se modifie insensiblement, presque à l'insu des acteurs et dans de multiples directions* ». Nous nous permettons d'insister sur ce paradoxe de bouleversements majeurs dans le monde, qui s'accompagnent d'une multiplicité de petits pas, chacun et chacune dans sa classe avec ses élèves, sachant que s'il existe une communauté de chercheurs en didactique, il n'en va pas de même pour les enseignants, de moins en moins organisés au plan pédagogique.

Cette enquête s'appuie sur plusieurs opérations : un questionnaire d'enseignants, des observations en lycée, l'analyse de matériel didactique élaboré par des enseignants, et

l'analyse de rapports d'inspection. Soit des pratiques déclarées et des pratiques effectives. Il en ressort que plus de la moitié des enseignants (60 %) ont un usage, même minime, 40 % en ayant une habitude d'usage dans la classe. Ces chiffres montrent une hausse importante par rapport à des enquêtes précédentes mais recouvrent des réalités diverses, les enseignants de lycée ayant plus recours au numérique pour leur préparation, ceux du collège en faisant plus usage dans leur classe. Dans tous les cas, c'est la facilitation de l'accès aux ressources et la multiplication de documents annexes qui ressort. Ce qui ne signifie pas que l'élève soit rendu plus acteur et créateur. Au fond, de ce bilan ressortirait une question : qui, de l'élève ou de l'enseignant, profite le plus de ces recontextualisations et réactualisations du texte ? Enfin, les œuvres littéraires numériques apparaissent encore très peu, mais on touche ici aux programmes et aux contraintes des examens.

Une autre question touche à la définition de ce que l'on peut appeler « *innovation* ». L'enquête met en relief d'incontestables nouveautés, notamment dans la mise à disposition d'un matériel plus riche et sans doute plus intéressant, mais ne décèle pas de changement concernant la place de l'élève, alors que celui-ci (ou plus souvent celle-ci, car les pratiques nouvelles sont majoritairement féminines, comme les anciennes du reste) manifeste un grand souci d'autonomie dans le domaine privé. C'est pourquoi une troisième partie présente deux projets de recherche innovation sollicitant l'action de l'élève sujet lecteur. Ces expérimentations sont liées aux pratiques informelles des élèves et s'appuient sur l'idée que leurs usages numériques privés les amènent à écrire davantage et plus fréquemment, même s'ils restent le plus souvent dans une perspective utilitariste ou ludique. Dans la première expérimentation, il s'agit donc de les conduire à une perspective créative en les faisant intervenir directement dans le texte sur écran, en les faisant écrire sur le mode de la « *gref-fe* », ce qui renvoie à des idées et des concepts venus de la critique génétique : importance du tâtonnement, de la reprise, de l'abandon, du rajout, etc., donc du brouillon ou des brouillons, importance que l'on peut constater chez les auteurs les plus fameux. Écriture dans son propre texte donc, mais aussi dans l'intersubjectivité et l'intertextualité. Cette expérimentation confronte les résultats de deux classes, une classe test qui effectue ce travail d'écriture sur écran, une classe témoin qui effectue ce même travail sur papier. Entre septembre et avril de la même année, les résultats de la classe témoin (meilleurs au départ dans le pré-test) stagnent alors que ceux de la classe test progressent d'une manière assez sensible. Nous ne pouvons ici détailler l'analyse très serrée qui est faite de ce constat, mais on retiendra que l'écriture sur écran et clavier, plus séduisante, et surtout plus sécurisante. Les élèves sont immédiatement dans le texte source, où ils peuvent donc intervenir plus facilement, en prélever des éléments réinsérables dans leur propre texte. Ils peuvent produire assez peu d'écriture « personnelle » mais procéder à un intense travail de recomposition et de mise en cohérence qui les conduit peu à peu à une « *intention d'auteur* ». Le texte d'auteur est devenu une sorte de brouillon pour l'élève dans un processus qui est authentiquement de lecture-écriture puisqu'en écrivant ainsi, on lit, et les productions écrites sont alors des textes de lecteurs. Cependant, si l'expérience est encourageante, tous les élèves n'atteignent pas un niveau de compétence jugé satisfaisant, certains « *ne s'impliquant pas dans un dialogue mais dans une appropriation personnelle du texte écartant souvent sa dimension littéraire* ». Cette remarque soulève bien des questions, car elle suppose que tout individu, dès lors qu'il aurait bénéficié de toutes les conditions de réussite, sur tous les plans, personnel comme scolaire et extra-scolaire, développerait une posture d'auteur, au sens littéraire du terme. On ne résoudra pas ici cette question, qui touche aussi à nos propres représentations et à notre système de valeurs. Disons simplement que les données initiales du débat se trouvent modifiées : il s'agissait de prendre en compte les pratiques privées des élèves, il s'agit maintenant, et c'est plus qu'honorable, de mettre en place des processus didactiques extrêmement sophistiqués ouvrant des pistes tout à fait exploitables mais sans que l'on sache où en étaient les élèves dans leur rapport personnel à la littérature en général, sur écran en particulier.

La deuxième expérimentation, « Lire et écrire avec la *fanfiction* », est-elle l'occasion d'en savoir davantage sur ce point ? Rappelons que la *fanfiction* est, comme l'indique

clairement la composition du mot, une fiction écrite par un *fan* (ou plutôt, on ne le redira jamais assez, une *fan*), qui intervient dans ses œuvres préférées pour développer des épisodes que l'auteur a rapidement évoqués, compléter la biographie de tel personnage quelquefois simplement entrevu, imaginer des prolongements ou des variantes, etc., générant une multitude d'interactions entre ces écrivains amateurs. À bien des égards cette pratique peut être considérée comme ancienne, mais elle se situe dans un cadre non institutionnel et très majoritairement autour d'un corpus non (encore ?) académique. Sa captation dans un cadre scolaire est évidemment séduisante, et il est proposé ici d'en faire le soutien de la lecture d'une œuvre intégrale, patrimoniale, ce qui constitue déjà un déplacement, du reste à peu près inévitable dans le contexte scolaire actuel. Trois œuvres sont retenues pour des classes de 3^e, *Le collier rouge* de Jean-Claude Ruffin, *Le meilleur des mondes* d'Aldous Huxley et *La ferme des animaux* de George Orwell. Si le premier est récent (2014), les deux autres, respectivement de 1932 et de 1945, sont désormais des classiques qui connaissent aujourd'hui une grande fortune dans les classes dans la mesure où leur ancienneté n'est pas incompatible avec la vogue actuelle des littératures de l'imaginaire et des mondes possibles, qu'ils soient le cadre d'une utopie ou d'une dystopie. Ce ne sont pas des œuvres pour la jeunesse, mais elles tendent à s'intégrer au catalogue pour la jeunesse.

Ce choix nous apparaît donc en accord avec celui que peuvent faire de nombreux enseignants et significatif de l'effort incessant de compromis qu'ils ont à faire, entre les préférences spontanées de leurs élèves et les impératifs des programmes et des textes officiels. Ces impératifs surgissent fortement avec la tenue de séances de lecture analytique visant « une analyse fine et experte de certains passages », ce qui nous éloigne de la *fanfiction*. D'autre part, l'espace des productions est organisé à partir de « propositions » (« Imaginez un nouveau lieu », « Si l'auteur écrivait cette histoire aujourd'hui », « Changez la fin de l'histoire ») qui nous paraissent des consignes d'écriture « classiques ». L'aspect le plus novateur est sans doute dans l'importance accordée au commentaire, à l'appréciation et à la collaboration qui en résulte entre les élèves : sur ce point, l'évaluation tend à montrer que la classe test progresse plus que la classe témoin. Mais plus encore dans le domaine de l'écriture. Ce que montre aussi cette expérimentation, c'est que l'évaluation de l'enseignant est en partie déterminée par la prise en compte ou non de certaines compétences. Par exemple, une classe « peu scolaire » sera jugée moins bonne que l'autre si l'on ne prend pas en considération la capacité d'appréciation personnelle. Le forum informel qui est mis en place se révèle important de ce point de vue puisqu'il permet des démarches moins programmées à l'avance, plus d'engagement personnel.

Cependant, tous les élèves ne sont pas des participants actifs sur la plate-forme, la moitié d'entre eux n'étant producteurs que dans les situations de classe et non dans les situations privées. Les plus faibles ne semblent pas avoir profité du « dispositif fanfiction ». On peut regretter ici l'absence d'information sur le caractère genré ou non de ces difficultés ou de ces réticences. D'autre part, l'autrice convient du caractère finalement scolaire de ce dispositif. On ne reprochera pas à l'école d'être scolaire, mais il nous semble que certaines questions se posent à ce sujet. D'une part, peut-on vraiment parler de « fanfiction », ce qui supposerait que les élèves, ou du moins certains d'entre eux, aient été des *fans* du *Meilleur des mondes* avant de l'approcher en classe. Certaines élèves étaient-elles pratiquantes avant cette expérimentation, le sont-elles devenues, les garçons ont-ils manifesté des comportements différents ? Si le dispositif se révèle sans aucun doute productif, comme le plus souvent les expérimentations, qui reposent sur une forte implication des enseignants mais aussi des élèves conscients d'un enjeu particulier qui va contre la routine, et s'il y a beaucoup à en retenir, les pratiques privées des élèves restent ici dans l'ombre. Non que l'école ait à s'y soumettre, et l'on peut adhérer à l'intention exprimée dans la conclusion générale, qui est de « mener une recherche sur une intégration réaliste du numérique dans la classe de littérature », mais le fait de se réclamer de la *fanfiction* laisse attendre un regard sur cette culture en mutation, tant du point de vue du corpus que des supports et des réseaux. Culture très inégalement partagée, l'écart se creusant entre des pratiques d'une intensité impressionnante (en termes quantitatifs du moins, si l'on en juge par le nombre et l'épaisseur des

livres pouvant être lus, et les sequels ou les préquels¹ corollairement produits) et des pratiques très occasionnelles, soit par absence de compétence soit par absence d'appétence. Les élèves arrivent donc en classe avec un bagage très disparate, non seulement du point de vue des savoirs académiques, mais aussi de cette « *multilittérature* » évoquée en introduction et que l'on attendait de voir abordée plus concrètement. D'autres recherches sont envisagées in fine, concernant notamment la « *littérature numérique* ». Nul doute que les points ici soulevés trouveront des éclaircissements.

Francis MARCOIN
Université d'Artois
EA 4028 Textes et culture

¹ Le/a préquel/le (de l'anglais *prequel* ; « présuite » dans la terminologie officielle française) raconte notamment l'origine des personnages et des événements de l'œuvre originale, et s'oppose donc au/à la séquel/le (*sequel* en anglais, « suite ») (ndlr).