



HAL
open science

**“ Écrire dans ” : Écriture littéraire sur écran.
Présentation d’une expérimentation en classe de 3 année
du secondaire**

Magali Brunel, Carole Guérin-Callebout

► **To cite this version:**

Magali Brunel, Carole Guérin-Callebout. “ Écrire dans ” : Écriture littéraire sur écran. Présentation d’une expérimentation en classe de 3 année du secondaire. *Multimodalité(s) : Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2016, 3, 10.7202/1047128ar . hal-01920540

HAL Id: hal-01920540

<https://hal.science/hal-01920540v1>

Submitted on 13 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Revue de Recherches en
LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

[International Standard Serial Number](#)

ISSN 2368-9242

r2lmm.ca

La **Revue de Recherches en LMM** se veut un lieu de rassemblement des voix de toutes les disciplines qui s'intéressent à la multimodalité : l'éducation, la didactique, la linguistique, la sémiotique, l'éducation aux médias, les communications, les arts visuels et médiatiques, la littérature, le théâtre, le cinéma, la musique, l'univers social, les sciences de l'information, les technologies éducatives.

La publication de la **Revue de Recherches en LMM** se fait exclusivement en ligne afin d'assurer l'accès libre aux écrits scientifiques. La procédure de sélection des articles suit rigoureusement les critères des publications scientifiques : relecture à l'aveugle par deux ou trois experts, échanges suivis entre le responsable du numéro, les rédacteurs de la revue, les auteurs et les relecteurs pour aboutir à la version finale de l'article. La Revue de Recherches en LMM publie exclusivement des articles en langue française.

Note au lecteur :

*L'envoi d'un article pour publication dans la **Revue de recherches en littératie médiatique** multimodale implique que l'auteur cède au Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale les droits de publication de son œuvre à partir du moment où celle-ci est acceptée et publiée. Toute autre reproduction ou représentation du présent article, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, doit faire l'objet d'un accord écrit de la part de l'éditeur.*

Pour information : info@litmedmod.ca

« Écrire dans » : Écriture littéraire sur écran.

Présentation d'une expérimentation en classe de 3^e année du secondaire

Magali Brunel, Université Grenoble-Alpes
Carole Guérin-Callebout, Académie de Lille

Résumé

L'article s'appuie sur le cadre théorique de la didactique d'une écriture de l'intertextualité (Houdart-Mérot et Mongenot, 2013), selon le modèle de la greffe discursive que présente Le Goff (2011), sur celui de la génétique textuelle associée à une perspective didactique (Fabre-Cols, 2004 ; Doquet, 2011), et sur celui de l'écriture numérique (Saemmer, 2010, 2015) et des dispositifs d'innovations didactiques qu'elle favorise (écriture sur écran, écriture collaborative). Il se propose d'analyser une expérimentation menée sur une année, dans une classe de 3^e année du secondaire : les élèves ont été conduits à écrire directement dans un texte d'écrivain et à opérer des manipulations de ce texte (de types supprimer, déplacer, coller et développer). Ils dialoguent ainsi avec le texte de l'auteur, apprenant de ce tissage qu'ils fabriquent eux-mêmes. Ce dispositif, mené selon différentes modalités, a permis de développer une posture d'auteur engagé dans son texte, ainsi que des compétences d'écriture littéraire.

Abstract

This article is based on the theoretical framework of teaching intertextual writing (Houdart-Mérot et Mongenot, 2013), following the model of discursive grafting presented by F. Le Goff (2011), with the textual genetics associated through a didactic perspective (Fabre-Cols, 2004; Doquet, 2011), including that of digital writing (Saemmer, 2010, 2015) and didactic devices, allowing for didactic innovations (writing on the screen, collaborative writing). This study was conducted on a 3rd grade class in which students were driven to write directly onto an author's text and operate a variety of textual manipulations (type, delete, move, paste, and expand). The study demonstrates that the students interacted well with the author's text by learning from the textual weaving which they enacted themselves. This device, conducted in various ways, allows students to develop an engagement with text, as well as the development of literary writing skills.

Mots clés : écriture littéraire, cohérence textuelle, didactique, numérique, expérimentation.

Keywords: literary writing, textual coherence, didactics, digital experimentation

Introduction

L'écriture scolaire est une activité fort discriminante pour les élèves, comme le souligne Bucheton (2014, p. 35), « tandis que les bons élèves possèdent les “codes”, leur permettant de répondre aux attentes de l'institution, manipulant les bonnes formes discursives, les bons lexiques, les bonnes graphies et [les bons] systèmes énonciatifs, d'autres semblent exclus d'une sphère dans laquelle ils accumulent des échecs ». Nous faisons l'hypothèse que le changement de support et de type d'activité permet de faire évoluer cet état de fait. L'écriture sur écran devient ainsi un « espace d'exploration de la textualité » (Audet et Brousseau, 2011). En effet, en même temps qu'évoluent les supports, les propositions didactiques d'écriture se développent suivant les nouvelles potentialités permises par l'écran, par la saisie de textes littéraires en mode numérique, par les outils de traitement de texte, permettant ainsi d'envisager de nouveaux contextes d'apprentissage. Les liens lecture/écriture se trouvent alors renforcés, puisque l'élève peut utiliser le texte littéraire sur écran pour écrire à son tour ; il bénéficie également d'une forme de renouvellement de gestes d'écriture et d'évolution de son rapport à l'écrit, du fait du média numérique.

Dans ce cadre, nous nous proposons d'analyser une expérimentation menée sur une année scolaire, avec une classe de 3^e année du secondaire en difficulté, dans le domaine de l'écriture littéraire : les élèves ont écrit toute l'année sur écran, *dans* des textes d'auteurs, selon un protocole précis.

Notre étude croise ainsi deux champs, celui de la didactique de l'écriture littéraire et celui de la recherche sur l'enseignement avec le numérique. Elle s'appuie sur le rôle central, souligné par les didacticiens, de l'articulation lecture/écriture dans les pratiques d'enseignement de l'écriture ou les modélisations proposées par la recherche, et cherche à envisager, au moyen du numérique, de nouvelles voies d'exploration de cette relation pour améliorer les apprentissages des élèves dans le domaine de l'écriture littéraire.

Les activités d'écriture liées au texte littéraire, dans le secondaire, sont de deux ordres bien distincts : elles relèvent soit d'une démarche analytique et commentative, et

constituent ainsi des traces de la compréhension/interprétation du texte, soit d'une démarche d'écriture littéraire, plus créative. Dans ce cas, elles proposent le plus souvent des productions à partir du texte, de type pastiche ou de suite de texte. C'est d'ailleurs principalement ce type de sujet qui est travaillé pour développer l'écriture fictionnelle. Notre proposition s'inscrit dans la continuité du principe du texte déclencheur, mais en propose une variante visant à ne pas exiger de l'élève la rédaction d'un texte complet. Il y aurait en effet, selon nous, un intérêt à s'orienter vers une autre modalité d'écriture créative, plus directement « amarrée » au texte d'écrivain : écrire non « à partir » du texte, mais « dans » le texte. Il s'agirait alors de se glisser dans les tracés de l'écrivain — dans sa trace — et de tisser un nouveau texte avec le sien en s'appuyant sur ce texte-tuteur pour développer des compétences. Le support numérique du texte permet aujourd'hui de réaliser de telles opérations sans coût de manipulation, sans conduire à de nombreuses copies, sur un support qui conserve l'aspect d'un texte, qui reste lisible et qui permet toutes les relectures/réécritures.

Le projet général vise donc à analyser l'intérêt, pour l'apprentissage de l'écriture littéraire, d'une écriture « dans » un texte d'écrivain, par l'utilisation de supports et d'opérations numériques. Il s'appuie sur deux hypothèses :

- 1) Nous pensons que les activités permettant à l'élève d'intervenir directement sur l'œuvre littéraire sont source d'appropriation à la fois sensible et savante de l'écriture d'un auteur. Nous supposons que ces activités puissent constituer une source d'acquisition de compétences d'écriture littéraire plus efficaces que les pratiques courantes, en opérant, d'une part, un renversement dans les représentations que les élèves se font de l'activité d'écriture et, d'autre part, en interrogeant plus précisément l'essence littéraire de l'écriture.
- 2) Nous considérons que les manipulations, favorisées par les textes numérisés et les fonctionnalités du traitement de texte, facilitent la mise en place de tels dispositifs et, par là, que les logiciels de traitement de texte constituent une aide pour enseigner l'écriture littéraire.

Cadre théorique légitimant l'expérimentation

Activité d'écriture et représentation des élèves

L'activité d'écriture est complexe, constituée à la fois d'une somme de processus rédactionnels, eux-mêmes complexes (*planification, mise en texte, révision, contrôle*), développés notamment dans le modèle élaboré par Hayes et Flower (1980), et d'une somme de processus psychiques qui le sont tout autant. Écrire, comme le rappelle Meirieu (2008, p. 34), c'est « surseoir à l'impulsion immédiate et [...] passer par le détour de la réflexion et de la correction ». La capacité à se décentrer et à différer son expression, le questionnement et l'analyse réflexive sont indissociables de l'activité d'écriture. De plus, l'activité scripturale se constitue aussi d'une somme de contraintes liées à l'environnement de la tâche qui influencent les performances du rédacteur. En situation scolaire, ceci explique en partie le découragement de certains élèves qui se sentent démunis face à cette activité ; percevant la difficulté de l'activité, ils ne veulent ou ne peuvent y faire face. L'observation d'élèves lors de l'épreuve de rédaction du diplôme national du brevet (DNB) est à cet égard édifiante : combien semblent perdus, combien achèvent leur travail en un temps record pour se débarrasser de cette activité jugée trop pénible, tandis que d'autres peinent au contraire à finir, n'arrivant pas à saisir l'ensemble des exigences de l'activité. La compétence scripturale, comme l'ont expliqué Dabène (1991), Barré-De Miniac (2000) ou encore Lafont-Terranova (2009), ne se limite pas à un ensemble de savoir-faire ou de savoirs, mais est également liée à un ensemble de représentations, ou encore se réalise à partir d'un certain *rapport à l'écriture*. Dans l'apprentissage, ces dimensions revêtent une importance particulière, car elles conditionnent les conditions d'appropriation des élèves (Lafont-Terranova, 2009) : c'est avec ses compétences langagières, ses lacunes, mais aussi ses savoir-faire informels, avec une mémoire, des expériences, des conceptions sur l'écriture, des habitudes et des attitudes face à la tâche scripturale (Barré-De Miniac, 2000) que l'élève réalise une tâche d'écriture. Il importe alors de les prendre en compte, de chercher à les décrypter, voire à les désamorcer, en situation d'apprentissage.

L'écriture dans le texte d'auteur

La didactique de l'écriture créative

Notre démarche expérimentale s'inscrit dans la continuité de principes largement partagés dans la recherche en didactique de l'écriture : (1) l'enseignement de l'écriture se conduit dans une approche socioconstructiviste des apprentissages, les sujets développant ainsi leurs compétences, à partir de leurs ressources antérieures, dans le cadre de leur activité. (2) Les apprentissages d'écriture se trouvent articulés à ceux effectués en lecture, même s'ils ne se réalisent pas de manière symétrique (Tauveron et Sève, 2005), la sollicitation de la lecture se réalisant à différents moments : avant, pendant, après l'activité d'écriture (Reuter, 1996). De plus, suivant Tauveron et Sève (2005), nous sommes soucieux de « provoquer, activer, réactiver, les effets littéraires dans les productions narratives des élèves » (p. 14). Pour cela, nous considérons, tout comme ces chercheurs, que l'écriture littéraire est le lieu du réinvestissement des lectures antérieures :

Choisir d'aider les élèves à adopter une posture d'auteur, c'est donc les mettre en condition de percevoir que la copie ou l'emprunt ne sont pas des actes répréhensibles mais qu'au contraire le produit narratif d'un auteur est toujours une forme de compost, le lieu d'entassement, digestion, régurgitation, composition, décomposition, d'œuvres antérieures empruntées, citées, remodelées, détournées (Tauveron et Sève, 2005, p. 28).

Le texte source peut même constituer le pivot d'un texte d'élève, suivant l'image des architectes romains baroques construisant leur bâtiment en réutilisant des colonnes antiques.

Le cadre théorique de notre expérimentation s'appuie également sur les travaux issus de l'analyse des ateliers d'écriture, dont nous retenons trois éléments : tout d'abord, les lanceurs d'écriture, que constituent les contraintes ou le texte d'amorce d'écriture, facilitent l'entrée dans l'écriture en limitant les surcharges cognitives et en objectivant les révisions (Oriol-Boyer, 1990). Ensuite, la participation de tous à la réflexion sur les textes produits développe les activités réflexives et métacognitives, constitutives d'apprentissages intégrés (Neumayeur et Neumayeur, 2003/2011). Enfin, le scripteur s'y investit comme sujet, développe une posture d'auteur (Tauveron et Sève, 2005 ;

Houdart-Mérot et Mongenot, 2013) et la conscientisation de ses choix scripturaux. Les phases de discussion/réécriture, en particulier, associent la mise en jeu du sujet-scripteur à l'explicitation des démarches et à l'intégration des savoirs et savoir-faire.

Nous fondons également notre réflexion sur les avancées didactiques issues des travaux en génétique des textes, qui ont pu faire évoluer le pôle d'attention du côté de l'activité et du processus, plutôt que de celui du texte finalisé, et par là montrer l'intérêt des écritures intermédiaires fonctionnant par essais-reprises (Chabanne et Bucheton, 2002). Nous retenons en particulier trois aspects de ces travaux : d'une part, nous nous appuyons sur les recherches de Fabre-Cols (2004) pour identifier le fait que les écrivains les plus fameux « ont hésité, cherché, quelquefois renoncé, comme le font les élèves et les adultes "tout venant" » (2004, p. 20) et qu'ils procèdent par la suite à des opérations d'ajouts, de suppressions, de remplacements et de déplacements. D'autre part, nous retenons, dans les analyses de brouillons de Doquet-Lacoste (2011), l'importance du mode d'écriture qui consiste à s'appuyer sur le texte entamé pour avancer dans la production, mode qu'elle nomme de la « récurrence ». La chercheuse montre combien les écrivains réécrivent, ajoutent, collent, et à quel point l'appui sur le texte déjà écrit constitue une étape centrale de la poursuite de l'écriture ; elle remarque également que, bien qu'elle s'avère dans les pratiques d'écrivains, « cette manière d'écrire n'est pas celle que l'on enseigne d'ordinaire à l'école » (Doquet-Lacoste, 2011, p. 117). Enfin, les travaux de génétique textuelle ont pu montrer que « le sujet scripteur se construit dans l'intersubjectivité et l'intertextualité » (Fabre-Cols, 2004, p. 23). Le scripteur évolue en effet à travers sa relation à d'autres textes, mais aussi par sa confrontation avec l'altérité. Fabre-Cols (2004) souligne l'intérêt de dispositifs qui expérimentent des formes d'intersubjectivité en contexte scolaire, dispositifs qui favorisent les apprentissages métacognitifs et la prise de distance vis-à-vis de sa production.

La didactique de l'écriture de l'intertextualité

Plus précisément, pour suivre les propos de Houdart-Mérot (2006), on peut parler d'une didactique de l'intertextualité, qui envisage des dispositifs d'écriture au plus près du texte littéraire source et permet de « dialoguer avec ses lectures » (p. 29). De

même, Garcia-Debanc (2007) envisage une écriture de transformation « dans les interstices » du texte (p. 64) et réclame le droit au pillage et à l'imitation. Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup (2000) montrent également que l'écriture à partir du texte d'auteur peut constituer une ressource didactique pertinente, l'entrée dans écriture pouvant même s'amorcer dans la seule copie du texte, premier signe d'une appropriation. Plus précisément encore, nous nous rapprochons, dans cette démarche, de l'approche intertextuelle que Le Goff (2011) nomme « écrire dans », approche liant les textes littéraires d'écrivains à des hypertextes d'élèves procédant par « le mode de la greffe » (p. 67). En effet, ce type de dispositif, testé par le chercheur en classe de lycée, promeut « une écriture située dans un espace fictionnel déterminé et original afin que l'écriture se nourrisse des savoirs acquis au cours des lectures de l'œuvre intégrale notamment » (Le Goff, 2003, p. 29). Le travail d'écriture est ainsi saisi comme un « carrefour » entre l'interprétation et l'appropriation de l'œuvre et de l'espace de créativité personnelle ; il ne constitue pas une activité décrochée, mais le prolongement créatif d'une lecture, en même temps qu'il vise « la maîtrise linguistique d'une forme littéraire en lien avec ses effets de sens (Le Goff, 2003, p. 35) ».

Ainsi, le protocole que nous avons élaboré s'inscrit dans une continuité de travaux en didactique de l'écriture et trouve, entre autres, des liens de parenté évidents avec les expérimentations menées à partir du texte d'auteur, notamment de la démarche « écrire dans » de Le Goff (2011). Un socle théorique peut alors se constituer autour de :

- la production à partir de contraintes, notamment de manipulations du texte d'auteur ;
- l'apprentissage générique en situation, à partir de textes littéraires modèles et générateurs ;
- phases d'échanges entre pairs favorisant la conscientisation et la métacognition ;
- temps de réécriture procédant par essais-reprises, ajustements, précisions et enrichissements.

L'intérêt didactique des manipulations sur le texte

Les potentialités didactiques du texte numérique

La conversion numérique dans laquelle la société est entrée opère une mutation du texte écrit invitant à repenser « les modalités de production du savoir, sa transmission et son partage » (Doueïhi, 2015, p. 708). Libéré du cadre limité de la page, le texte n'est plus figé dans une unité spatiale. Il devient au contraire le théâtre de transformations multiples permises par les outils informatiques. Le texte numérique, que Saemmer et Tréhondart (2014) définissent comme un « fichier reproduisant des similitudes avec le texte papier tout en s'ouvrant vers de nouvelles particularités » (p. 107), se mue en un lieu à explorer et engage ainsi de nouveaux modes d'appropriation littéraires (Saemmer, 2010 ; Vanderdorpe, 2012a et b). Il est ouvert à l'interactivité, au point qu'il permet au lecteur « de s'immiscer dans la chaîne du texte » (Vanderdorpe, 2012a, p. 69) et d'y déplacer ou d'y insérer des contenus. Ainsi se dessinent de nouvelles postures de lecteurs, fureteurs ou chasseurs (Vanderdorpe, 2012b), mais également de nouvelles postures de producteurs, notamment celle du « pilleur » (Quet, 2015), qui collecte, recopie et réagence des textes lus dans ses propres productions.

L'écriture numérique engage également de nouvelles manières d'écrire. Elle valorise « une conception de l'écriture comme *work in progress*, que l'on peut travailler comme un artisan, collectivement ou individuellement, étoiler, démembrer, recomposer ou mettre en scène » (Becchetti-Bizot, 2012, p. 44). Balpe et Christin (2010) considèrent également que « si l'informatique bouleverse la pratique quotidienne et commune de l'écriture, son action est plus profonde encore en ce qui concerne l'écriture littéraire », le texte pouvant s'ouvrir sur des « réseaux d'écriture », c'est-à-dire l'écriture de plusieurs écrivains sur le même texte, qui n'appartient alors plus à un seul, mais à l'ensemble des auteurs.

Dans le domaine des ateliers d'écriture également, le numérique apporte un renouvellement qui accentue certains processus, comme le présente Petitjean (2015) :

[...] le mode de réception des textes évolue, les visages étant tournés non plus vers l'auteur mais vers l'écran, l'espace de rencontre entre les intervenants se

concentrant sur la zone qui affiche la production. L'accent est alors mis du côté du texte et la présentation affichée force l'arrêt réflexif (p. 22).

De plus, la projection de la production sur traitement de textes rend lisible, dans une forme proche du livre imprimé, un texte qui occupe le statut de brouillon écrit, mais qui rend plus aisé les relectures, les modifications, les copies et les comparaisons. Ajoutons que les fonctionnalités du texte numérique recèlent également de grands intérêts pédagogiques, ne serait-ce que pour les opérations de « copier », « coller », « supprimer » ou encore les outils de soulignement (Vanderdorpe, 2012a et b).

Ainsi, le texte numérique — par sa nature, les conceptions de l'écriture qu'il engage et les outils qu'il permet d'exploiter —, peut modifier les situations d'enseignement dans le domaine de l'enseignement de l'écriture.

L'influence du numérique sur l'évolution de la posture de l'élève scripteur

La posture de scripteur de l'élève semble pouvoir être influencée par d'autres aspects : d'une part, le rapport de l'élève à l'écriture — qui joue, nous le savons, un rôle important dans l'apprentissage (Barré-De Miniac, 2000) — est différent du texte papier au texte numérique. Ainsi, l'enquête de Miguet (2014) souligne que les lecteurs n'ont pas, à son égard, le sentiment d'une valeur patrimoniale, mais celui de la facilité et de la liberté d'usage. Dans un contexte scolaire, ceci influence la représentation de l'élève sur son écrit, qui pourrait sur écran sembler moins écrasant.

Le rôle joué par l'écriture numérique elle-même semble à cet égard fondamental. Par essence manipulable et iconique (Saemmer, 2015), l'écriture numérique est en effet porteuse d'un « potentiel d'action » (p. 14) que ne possède pas l'écriture manuscrite. Elle engage, de par son iconicité (couleur, forme des lettres...), sa matérialité (forme graphique, position dans le texte et sur la page-écran) et donc sa « manipulabilité » (p. 44), à développer de nouvelles postures scripturales. Elle accorde une importance inédite au geste de manipulation, permettant ainsi de déjouer les représentations figées trop souvent associées à l'acte d'écriture. Celle-ci n'est plus vécue comme une activité subie et complexe, mais comme une activité concrète, séduisante et engageante.

De plus, la proposition didactique, qui invite l'élève à écrire à la suite d'un autre, peut

paraître moins intimidante que celle qui l'amène à se trouver seul face à la feuille blanche. Enfin, l'engagement à la discussion entre pairs pour réfléchir à des pistes de réécriture de manière collective relève d'une conception co-élaborative, voire collaborative de l'écriture, telles que peuvent les véhiculer les nouvelles formes d'écriture sur internet, qui peut soulager, voire séduire les élèves. C'est une « nouvelle sociabilité en ligne » qui se noue, « peuplée de textes, animée par des partages » (Doueïhi, 2015, p. 711). En effet, le dispositif expérimental mis en place relève d'une forme d'écriture collaborative numérique, asynchrone et séquentielle, différents auteurs prenant en charge différentes étapes de la production, à des moments distincts : le texte d'auteur est premier, et l'élève écrit dans celui-ci ; puis, les pairs présentent des propositions et suggestions qui mènent à une troisième version. Le texte final constitue bien le produit d'un travail collectif, conçu autour de phases d'écriture et de phases de discussion. Plusieurs travaux de recherche ont mis en évidence l'intérêt de la démarche collaborative dans les apprentissages de l'écriture, notamment en matière de construction de compétences métacognitives (Ligorio, Talamo et Pontecorvo, 2005), car elle propose un cadre plus sécurisant aux démarches d'écriture, habituellement génératrices de stress et de tensions.

Ainsi, le dispositif d'écriture expérimenté présente l'originalité de s'appuyer sur des principes didactiques qui sont susceptibles de trouver une reconfiguration rentable dans le contexte de l'écriture numérique (les réécritures, la manipulation du texte, la discussion collective à partir d'un texte produit, l'écriture collaborative). L'engagement dans l'écriture pourrait ainsi, du fait de l'association des choix didactiques et techniques, paraître moins exigeant pour les élèves, et ainsi faciliter et renforcer les apprentissages de l'écriture littéraire.

Protocole d'expérimentation, terrain et sujets de l'étude

Principes généraux de l'expérimentation

Notre expérimentation est conduite dans une classe de 3^e année du secondaire, sur une année scolaire complète. Les élèves pratiquent les activités d'écriture littéraire uniquement sur le principe de l'écriture « dans », en travaillant sur des textes d'œuvres littéraires numérisées sur lesquels ils interviennent à l'écran, au moyen du clavier. Le lien entre la lecture des textes et le travail d'écriture est très étroit (Le Goff, 2003, 2011) : le travail d'écriture est lié soit à l'étude d'une œuvre intégrale, dont les élèves se sont déjà largement approprié l'univers et les enjeux, soit à l'étude d'un groupement de textes. Dans ce cadre, l'enseignant pratique une forme de « nourrissage », aux différents moments de la séquence, pour offrir plusieurs moyens de réflexion à une question problématique. Le travail d'écriture se trouve directement lié au projet de lecture global et le questionne à son tour, en situation de production. Ainsi, dans une séquence soulevant les enjeux de l'écriture de soi, les élèves ont été conduits à écrire leur paysage intérieur. Pour prolonger une réflexion initiée après la lecture d'un texte extrait de *Après le livre* de François Bon, qui y décrit son bureau à la manière d'un paysage intime, les élèves sont invités à écrire « dans » le texte : après l'avoir réduit pour en extraire la trame minimale, ils ont eu pour consigne de développer ce texte minimal, pour élaborer leur propre « paysage d'écrire » (Bon, 2011, p. 206).

Instruments de mesure

Un prétest est organisé, la première semaine de la rentrée, reprenant le sujet d'écriture du brevet des collèges 2015, pour lesquels les élèves disposent du temps imparti à l'épreuve. À la fin du mois de juin, le post-test est l'épreuve du brevet des collèges à laquelle tous les élèves sont soumis¹. En outre un test intermédiaire, organisé en avril et conçu pour l'expérimentation, permet d'analyser des évolutions dans les compétences acquises par les élèves. Le prétest, le post-test et le test intermédiaire consistent dans une écriture de type brevet conduisant les élèves à s'appuyer sur le texte source, sous la forme d'une suite de texte. Les extraits utilisés sont des extraits de roman, l'un tiré de

Terre des hommes de Saint-Exupéry ; un deuxième du *Livre des nuits* de Sylvie Germain ; et le dernier de *Ceux de 14* de Genevoix. L'univers de référence est très spécifique, les textes expriment largement les sensations et les émotions du narrateur, et présentent des traits stylistiques fort marqués. Enfin, nous avons recueilli les productions des élèves lors de chaque séance d'écriture « dans » : chaque séquence a ainsi donné lieu à au moins un travail d'écriture, développé sur plusieurs séances. Notre corpus d'étude, pour cet article, se compose finalement ainsi :

Date de la production des élèves	Texte produit et consignes
10 septembre 2015	Prétest : suite de texte d'un extrait de <i>Terre des hommes</i> , de A. de Saint Exupéry.
Fin décembre 2015	« Écrire dans » un extrait de W ou le souvenir d'enfance, de G..Perec Sélection des passages préférés, puis recomposition d'un texte à partir de ces passages.
Mars 2016	« Écrire dans » un extrait de <i>Après le livre</i> , de F. Bon. Réduction du texte à sa trame minimale, puis expansion personnelle.
Mai 2016	« Écrire dans » <i>Le désespoir est assis sur un banc</i> , poème intégral de J. Prévert. Possibilité de déplacements, puis d'ajouts.
Fin juin 2016	Post-test : suite de texte d'un extrait de <i>Ceux de 14</i> , de M. Genevoix.

Terrain et sujets de l'enquête

Le lieu d'expérimentation est le collège Pierre Mendès France de Tourcoing, un établissement REP +, labellisé « collège connecté » depuis 2013. Les enseignants comme les élèves y bénéficient d'équipements numériques nombreux. L'enseignante impliquée est une professeure expérimentée, qui exerce également des actions de formations initiale et continue dans l'académie. Elle enseigne dans le collège depuis 2012, et en est l'un des

référents numériques. La classe choisie pour expérimenter le dispositif est composée d'élèves que l'on pourrait considérer comme étant en difficulté : un parcours scolaire compliqué, des problèmes d'absentéisme pour certains, une image de soi très dépréciée et un risque de décrochage avéré. Ils ont été invités à entrer dans cette classe, et en particulier dans ce dispositif, non pour les exclure, mais bien au contraire pour leur proposer un accompagnement personnalisé et différent des modèles scolaires courants, les modalités choisies visant à proposer des pratiques distinctes de celles pour lesquelles ils se sont trouvés en échec. Dans la classe, après le prétest, un échantillon de six élèves présentant des profils spécifiques a été sélectionné. Cet échantillon fait l'objet d'études plus approfondies. Parmi ces six élèves, nous souhaitons, dans le cadre de cet article, nous centrer sur trois cas précis d'élèves au profil très différent, dont nous nous proposons de suivre le parcours, suivant le recueil de données présenté plus haut.

Sujets étudiés

Nous avons choisi de faire porter notre analyse sur les travaux réalisés par Kevin, Yanis et Fiona, trois élèves qui rencontrent des difficultés d'écriture à des degrés divers, telles qu'on les rencontre fréquemment dans les classes.

Kevin est un élève d'une grande timidité qui peine à s'exprimer, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Comme il manque de connaissances, produire du sens est difficile pour lui. Sans mots pour dire, se dire et écrire, l'expression devient une gageure.

Yanis est un élève qui, comme Kevin, possède peu de vocabulaire, en revanche, il ose et aime prendre la parole. L'écrit reste difficile, mais surtout, il ne s'y engage pas. Yanis a une tendance à rejeter l'activité d'écriture, jugée trop difficile et loin de ses préoccupations.

Fiona, enfin, est une élève qui aime prendre la parole et écrire. Elle le fait en déroulant le fil d'une imagination foisonnante, voire débordante, mais sans se relire. Elle aime écrire, spontanément et librement, mais refuse toute contrainte et règle qu'elle perçoit comme un carcan scolaire.

Protocole d'écriture

Le protocole de conduite des séances d'écriture comporte trois phases :

1. **Lancement d'un travail d'écriture** dans un texte d'écrivain après une séance de lecture : une consigne précise d'intervention est donnée, portant sur des opérations d'ajouts, de suppressions et de substitutions de type : « Vous allez intervenir dans le texte, vous allez écrire avec l'auteur, pour faire de son texte un texte qui sera le vôtre. Ajoutez, coupez, remplacez... ».

Ces opérations, comme l'explique Fabre-Cols (2004, 2011), sont fondamentales dans l'écriture des écrivains, mais en définitive écartées de l'enseignement de l'écriture. Nous cherchons, ici, à les introduire dans un dispositif didactique. C'est l'enseignant qui, en fonction de ses objectifs et de l'avancée du travail, oriente le type d'interventions à opérer. Ainsi, une progressivité est conduite, d'une consigne d'ajouts à des moments précis du texte, en première séquence, à des manipulations plus amples par la suite, qui permettent de stimuler des aspects différents. Par exemple, la consigne *réduire, puis développer*, permet, dès que les élèves sont engagés dans le dispositif, de favoriser leur investissement dans leur écrit : en effet, le professeur les invite à réduire le texte autant qu'ils le souhaitent, pour ne garder que son squelette et les éléments qu'ils souhaitent s'approprier. Dans un second temps, il propose de développer ce texte minimal pour composer leur propre représentation du lieu où ils écrivent, comme dans le texte de Bon. Les manipulations prévues à chaque séquence d'écriture sont donc à la fois liées à la prise en compte de la progression des élèves et à l'objectif de l'enseignant (faciliter l'investissement personnel dans l'écriture, travailler la cohérence énonciative, s'approprier la poétique d'un auteur).

Au fur et à mesure qu'ils interviennent dans le texte premier, les élèves sont invités à justifier leurs actions et leurs choix en relation au texte lu. Cette procédure vise à développer leurs compétences réflexives et à encourager le développement d'une intention d'auteur, suivant les propositions initiées par Le Goff (2003). Elle permet à l'enseignant, comme à l'élève, d'être attentif au processus d'écriture, d'apprécier la recherche de l'élève dans les modifications qu'il propose et d'ainsi mieux accompagner les démarches, les difficultés et les résolutions de problèmes (Fabre-Cols, 2004, p. 20).

2. **Phase de retour** sur le premier jet, organisée sous la forme d'un échange de groupe au cours duquel les travaux produits sont comparés, et où le débat « interprétatif/créatif » s'instaure, comme dans l'atelier d'écriture : les élèves sont invités à rapprocher le texte produit avec le texte premier, à comparer leurs modifications, à les mettre en relation à leurs propres justifications, à associer ces justifications avec les enjeux du texte mis en évidence pendant la lecture et à proposer des pistes de réécriture. Est ainsi favorisé le développement de formes d'intersubjectivité dont les intérêts ont été montrés par Neumayeur (2003/2011) et Fabre-Cols (2004). La discussion vise à faire émerger l'intention (qu'as-tu voulu écrire ? Pourquoi ?) et les moyens (comment as-tu procédé ?), et à les justifier au regard des orientations de la lecture du texte (t'es-tu engagé dans un dialogue avec l'auteur ? Perçoit-on un texte collaboratif ?).

3. **Phase de réécriture** (individuelle, par groupe sur un nombre de textes réduits, voire à même le texte « de la classe ») qui engage une nouvelle réflexion et de nouveaux choix personnels pour l'élève, tant sur le plan du sens que de la forme.

Problématique de l'article

Nous chercherons, dans une démarche qualitative proche de l'étude de cas, à étudier l'évolution des travaux d'écriture des trois élèves sélectionnés. Nous analyserons deux aspects qui nous semblent particulièrement révélateurs de leur évolution :

1. L'engagement de l'élève dans l'écriture comme sujet-scripteur.
2. Le développement d'une posture d'auteur d'écrits littéraires.

Dans chacun de ces axes d'analyse, nous chercherons à comprendre en quoi le dispositif « écrire dans » le texte d'auteur mis en œuvre avec les outils numériques a pu faciliter les apprentissages.

Analyse des productions et évaluation du dispositif

Évolution de l'engagement dans l'écriture

Enjeux des consignes

L'un des principes de l'expérimentation consiste à proposer aux élèves un protocole d'écriture qui déjoue les freins et blocages que rencontrent habituellement les élèves en renouvelant les activités de l'écrit à contrainte. La première approche consiste à faire évoluer la relation que les élèves entretiennent avec l'écriture en leur proposant une activité qui semble, du moins au départ, supprimer la dimension de rédaction, et ce, en prenant notamment appui sur la formulation et les tâches envisagées dans les consignes. En insistant sur le fait qu'il s'agit d'*intervenir* dans les textes d'auteur (plutôt que d'écrire un texte) et en utilisant les verbes liés aux opérations qu'on leur propose d'employer dans les consignes — *couper, copier, coller, déplacer*, puis *amplifier* le texte premier —, la représentation de l'activité évoluée, elle est saisie comme une fabrication ou une construction plus que comme une rédaction (au sens scolaire usuel du terme). Ce choix désamorce, en quelque sorte, la charge de représentations négatives liées à l'écriture, dont Lafont-Terranova (2009) ou Barré-De Miniac (2000) ont montré qu'elles conditionnent les apprentissages.

De plus, par la mise en œuvre de ces opérations, le travail s'engage du côté des processus d'écriture, qui sont peu enseignés dans les classes, mais dont les généticiens du texte ont montré l'aspect essentiel puisque « tout manuscrit est analysable comme le résultat d'une suite de substitutions qui sont des ajouts, des suppressions, des remplacements et des déplacements » (Doquet-Lacoste, 2011, p. 23). Nous rejoignons Doquet-Lacoste dans l'idée que « les modifications effectuées dans le déjà écrit sont essentielles, sur le plan phrastique aussi bien que textuel ». Ainsi, nous pensons que ce protocole ne permet pas seulement d'effectuer des aménagements de surface, mais qu'il est susceptible d'engager les élèves à réaliser des modifications profondes et à saisir le texte aussi bien au niveau micro-structurel que macro-structurel. Il s'agit donc de proposer des manipulations numériques souvent bannies de l'institution scolaire (Quet, 2011) — la plupart du temps, à juste titre —, en particulier le « copier », le « coller » et

le « déplacer », mais qui, dans le cadre du dispositif, conduisent à libérer l'écriture et à stimuler des processus de production essentiels. Ces deux exemples (figure 1 et production 1) reconstituent le travail de réduction, puis de développement de Fiona à partir du texte de Bon.

centaine d'ouvrages qui me servent régulièrement pour mes ateliers d'écriture et mes cours – je veille à les remplacer de temps en temps s'ils sont trop usés (cela concerne, par exemple, *Espèces d'espaces* de Georges Perec, le *Journal* de Kafka, *Lambeaux* de Charles Juliet ou *Vous qui habitez le temps* de Valère Novarina). Pour la plupart, je dispose de versions numériques, mais lorsque je fais travailler des étudiants, j'ai besoin qu'ils soient présents comme objets, dépôts matériels « montrables » du texte. Ils comptent parmi eux des œuvres qui semblent communiquer directement avec les chantiers de la table. Koltès, Sarraute, Duras, Bernhard sont plus des indicateurs que de simples dépôts. Plus haut, une rangée de livres auxquels me rattachent des souvenirs plus personnels : rarement besoin de les ouvrir mais ce *Under the Volcano* de Malcom Lowry dans cette édition Penguin usée et cornée sera toujours là, tout proche. De la poésie aussi : prendre le livre, l'ouvrir au hasard, s'y absorber, le reposer. Je ne fais pas cela avec le récit, et pourtant ce geste m'est essentiel. Au-dessus, ce que je nomme mes ateliers : nombre restreint d'auteurs pour lesquels j'ai accumulé non seulement des éditions fiables, mais des biographies et des essais critiques les concernant – parfois exhaustivement, ainsi Balzac, Lautréamont, Rabelais, Baudelaire, Michaux.

Il y a plusieurs années que je suis installé dans cette pièce minuscule, c'est peut-être de cette immobilité que cet entassement fixe témoigne d'abord.

J'aime pas parce que je trouve que les documentaires sont très ennuyeux
Auteur inconnu
21/01/2016 08:13

Je n'aime pas non plus les archives, je trouve ça non intéressant
Auteur inconnu
21/01/2016 08:14

Je n'aime pas les ouvrages aussi, je n'aime aucun genre de livre
Auteur inconnu
21/01/2016 08:18

Parce que je suis toujours sur le numérique, comme l'ordinateur ou le téléphone, donc j'aime
Auteur inconnu
21/01/2016 08:19

Par contre je n'aime pas travailler, c'est lassant.

Figure 1. Réduction à un texte minimal d'un extrait de François Bon, *Après le livre*, réalisé par Fiona.

[...] je veille à remplacer de temps en temps *les CD si ils* sont trop usés *ou encore rayé* (cela concerne, par exemple, *Jenifer, garou, Jean-jacque Goldman,...*).
 Pour la plupart, je dispose de versions numériques, *comme une clé USB ... j'ai besoin de c'est objets dans ma vie de tout les jours, elle m'aide a économiser de l'argent juste en téléchargent le morceau de musique.*
 Plus haut, une rangée de *CD* auxquels me rattachent des souvenirs plus personnels, *des musique qui mon marqué étant plus jeune* : rarement besoin de les *écoutés* mais *de temps en temps, quand la nostalgie et la, j'aime les sortir et les écouter en m'allongeant dans mon sofa* tout proche *de ma table.*

Production 1. Expansion dans le texte de l'auteur rédigé par Fiona.

Les deux travaux présentés soulignent le lien manifeste entre l'opérationnalisation de la consigne et la production textuelle significative et signifiante. Les premières opérations (surligner, barrer, ajouter un commentaire) permettent à l'élève de s'emparer librement du texte et de s'en approprier le sens. Les secondes (couper, copier, coller, amplifier) l'engagent dans l'écriture « puisque c'est avec cela [les phrases prises dans les livres] qu'on invente et écrit » (Bon, 2011, p. 126). L'élève écrit donc en s'appuyant sur ses coupes et ses collages. Il intervient en profondeur dans la matrice textuelle pour en

proposer un nouvel avatar, en croisant la trame de l'auteur et sa trame d'écriture personnelle.

La facilitation de l'engagement du scripteur

Le deuxième levier permettant de déjouer les freins habituels que rencontrent les élèves dans l'écriture est lié aux conditions nouvelles qu'instaure le dispositif.

Outre le fait que le support numérique désacralise les textes sur lesquels les élèves vont intervenir (Miguet, 2014), ceux-ci seront d'autant plus aptes à le faire s'ils ont le sentiment de ne pas partir de rien. En effet, le premier écueil contre lequel butent les élèves est celui de la page vierge, qui conduit souvent à une production indigente. L'étude du prétest met en évidence des récits qui ressemblent davantage à un squelette d'écriture qu'à un texte qui se déploie. Les élèves semblent ne pas savoir comment s'y prendre, comment mettre de l'ordre pour produire du sens. Le dispositif peut constituer une remédiation face à cette difficulté. Les différentes opérations de manipulation proposées, dans et sur les textes, sont concrètes, visibles et accessibles à tous ; elles lèvent un premier nœud de blocage qui est celui de la résistance à l'engagement dans l'activité. Tous les élèves sont capables de réaliser les opérations de sélection, de prélèvement, de copie et de collage à partir d'un texte source, et de « s'immiscer dans la chaîne du texte » (Vandendorpe, 2012b), comme l'a fait Kevin dans le texte de Georges Perec :

J'ai trois souvenirs d'école, le premier est le plus flou, effectivement car à la sortie, dans l'escalier, il y eut une bousculade qui se répercuta de marche en marche et d'enfant en enfant. J'étais au milieu de l'escalier et je fis tomber une petite fille. La maîtresse crut que je l'avais fait exprès ; elle se précipita sur moi et, sans écouter mes protestations, m'arracha ma médaille. Je suis parti voir ma mère pour lui expliquer ce qu'il c'était passé et elle m'a dit qu'il y avait des choses plus grave de ce qu'il c'est passé.

Production 2. Production de Kevin dans le texte de Georges Perec

Dans cet exemple, les passages prélevés sont nombreux et Kevin produit un texte en les greffant les uns aux autres, puis en greffant sa propre phrase à ceux-ci. Certes, son texte se compose quasi exclusivement de passages extraits du texte source. Néanmoins, ceux-

ci n'ont pas tous été prélevés au même endroit, ce qui révèle un premier effort de construction. L'élève ne produit finalement que la dernière phrase, très maladroite, voire incohérente, mais le résultat produit présente bien la macrostructure d'un texte et correspond à la tâche proposée. Le dispositif permet donc aux élèves les plus en difficulté, comme Kevin, d'entrer dans une démarche de production en s'appuyant sur les mots et les phrases de l'auteur, qui fonctionnent comme un déjà-là rassurant. Kevin se trouve déjà engagé dans un apprentissage scriptural, puisqu'apprendre à écrire « nécessite de la part de l'élève de s'imprégner des modèles multiples et à titre d'étape de recopier les éléments qu'il n'a pas encore en mémoire au service de sa propre écriture » (Crinon, 2006, p. 72). Les opérations de copie et de collage, que les élèves sont invités à faire dans les textes, constituent ainsi un premier jalon, indispensable à leur entrée en écriture, qui les place déjà en situation de réussite puisqu'en situation de production.

L'évolution vers un engagement personnel dans l'écrit

Un troisième aspect marquant de l'évolution des élèves est leur progressive inscription, comme sujet, dans les textes produits. Peu à peu, l'activité ne semble plus extérieure à eux-mêmes, mais ils s'y engagent personnellement. Pour le montrer, nous nous proposons de suivre le parcours de Yanis, du prétest jusqu'au texte produit « dans » le poème de Prévert :

Prétest (suite du texte de A. de Saint-Exupéry, <i>Terre des hommes</i>)	Texte dans Bon (réduction à une trame minimale, puis expansion)	Texte dans Prévert (écriture « dans » le poème intégral)
<i>Je fût tout seul à côté de mon petit avion, il n'y a vraiment aucune chose pour me venir en aide. J'ai les yeux fermer, j'approfondit mon rêve. Dans mon rêve tout est merveilleux. Je continu mon voyage sans aucun soucis. Je rentre chez moi, je vois ma femme, mes</i>	Manipulations opérées dans le texte : Je suis à ma table, et sur ma table il y a l'ordinateur avec ses deux écrans, il y a deux enceintes si je souhaite que l'ordinateur diffuse de la musique, [...] j'en ai eu besoin pour le travail, ils sont restés là (ce matin, un Kant, un Sebald). Sur le mur de gauche de mon bureau, un	Et vous restez là, Assis figé, Souriant sur le banc, Des enfants jouent près de vous <i>et vous vous les regardez en vous voyant petits en train de jouer.</i> Des passants passent tranquillement. Des oiseaux <i>qui viennent et se</i>

<p><i>enfants etc...</i></p>	<p>meuble de bois avec ses huit étagères : il monte jusqu'au plafond [...] Ce sont des objets sans fonction, comme s'ils avaient le droit et le devoir de rester ici à jamais — ils font partie, eux aussi, du paysage d'écrire.</p> <p>Texte produit : Je suis à ma table, et sur ma table il y a l'ordinateur avec ses deux écrans, il y a deux enceintes si je souhaite que l'ordinateur diffuse de la musique, il y a un petit boîtier opaque pour que j'en sauve régulièrement les archives. Il y a aussi les papiers administratifs reçus par la poste <i>qui concerne l'école, de plus en plus</i>, et qui s'accumulent <i>sans cesse</i> . Il y a le mug de café <i>remplis de stylos, des longs cables</i> blancs pour le chargement de <i>ma tablette, ou de mon</i> téléphone. Sur le coin gauche de la table, <i>ou empilés sur quelques vêtements, il y a mes cahiers qui date de il y a certainement 2 ans [...]</i></p>	<p><i>r'envolent</i></p> <p>Quittant un arbre</p> <p>Pour un autre <i>qui en est le même</i></p>
------------------------------	---	--

Production 3. Évolution de l'engagement personnel dans l'écriture de Yanis

Le premier travail de l'élève dénote une mise en retrait par rapport à la consigne d'écriture. Le vocabulaire est pauvre (« aucune chose »), répétitif ou stéréotypé. L'usage « etc... », qui ferme le propos sans le clôturer, constitue un signe de désintérêt ou, à tout le moins, de lassitude face à l'activité. Le travail à partir du texte de Bon traduit un changement de posture : Yanis intervient (en bleu) rigoureusement dans les phrases de l'auteur. Certes, l'écriture reste fragmentaire, mais le travail réalisé souligne la sollicitation d'un imaginaire personnel et l'attention au placement d'ajouts pertinents dans le texte de l'auteur (Yanis ajoute, par exemple, « sans cesse » pour compléter le verbe « accumuler »). Les opérations de manipulation ont engagé l'élève dans une appropriation personnelle du texte de l'auteur, appropriation déjà visible dans le travail de colorisation effectué — de sa propre initiative — par l'élève pour s'emparer du texte.

Nous voyons ici se manifester l'intérêt de la maniabilité (Saemmer, 2015) du texte numérique, qui devient un atout pour l'engagement de l'élève. Par la suite, l'investissement de Yanis se manifeste dans ses interventions puisqu'elles développent toutes une dimension personnelle (« ma tablette/mon téléphone/mes cahiers ») et mettent en scène son univers (l'école, les cahiers conservés d'année en année). Enfin, les interventions réalisées dans le poème de Prévert manifestent encore davantage l'engagement personnel de Yanis dans l'activité d'écriture. On perçoit aisément l'élève se projetant dans la situation décrite par le poète pour la reconfigurer personnellement : « Des enfants jouent près de vous *et vous vous les regardez en vous voyant petits en train de jouer* ». L'élève se montre attentif à l'image suggérée par Prévert et la prolonge, dans une projection propre. Il ne se décrit pas lui-même, mais dépeint plutôt la situation telle qu'il l'habite, telle qu'il est capable de l'investir.

Cette analyse souligne également l'importance du choix des textes et des actions de manipulation, et leur nécessaire progressivité. Les élèves sont d'abord sollicités pour des interventions ponctuelles, à l'intérieur d'un texte dans lequel ils sont invités à se glisser (par exemple, dans l'extrait de Perec). Puis, la proposition didactique à partir du texte de Bon les a conduits à reconfigurer de manière personnelle « leur paysage d'écrire ». Le texte tuteur, une fois réduit, n'est plus qu'un squelette, et les élèves doivent prendre davantage de place au sein d'un support dans lequel ils sont sollicités personnellement. Le texte source constitue un texte ouvert, susceptible d'entrer en résonance avec eux. À ce moment de l'expérimentation, ils sont prêts à cette résonance qui, finalement, facilite leur engagement dans l'écriture. Par la suite, dans le travail sur le texte de Prévert, les élèves s'investissent dans un texte plus éloigné de leur univers de référence, mais continuent à s'y impliquer personnellement.

Développement d'une posture réflexive

L'expérimentation accompagne également les élèves dans le développement d'une posture réflexive. En effet, être capable de mettre son texte à distance est fondamental dans le développement de la compétence à écrire. Dans le dispositif analysé, l'écriture

de commentaires contribue à cette acquisition. L'appareillage numérique des textes y concourt largement en facilitant l'insertion de notes, adossées directement au texte, et en contribuant de ce fait au plaisir des élèves qui trouvent un lieu pour dire et exprimer librement leur point de vue. Nous voyons se développer ces compétences dans les productions de Fiona :

<p>À propos du texte de Perec (sélection de passages du texte de l'auteur, puis écriture entre les fragments)</p>	<p>À propos du texte de Bon (constitution d'une trame minimale, puis expansion)</p>	<p>À propos du texte de Prévert (écriture dans le poème intégral)</p>
<p>Commentaires produits pour justifier les passages retenus, supports de l'écriture :</p> <p>1-Exemple 1. J'aime bien ce passage parce-que sa me rappelle notre enfance.</p> <p>2-Exemple 2 Je n'aime pas ce passage mais je trouve qu'il est important. Il montre bien que les grands juge aussi vite que les petits.</p> <p>.</p>	<p>Justification des réductions opérées par l'élève, inscrites en marge du texte de F. Bon (extraits) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parce que j'aime tous ce qui informatique et que je suis toujours dessus. - Parce que j'adore la musique et que j'en fait. - Parce que je n'aime pas les papiers, ça prend trop de temps. - Parce que je n'aime pas lire, je trouve ça ennuyant. - Je n'aime pas parce que ça prend trop de place et que je suis claustrophobe. <p>Extrait du texte de Fiona</p> <p>Sur le coin gauche de la table, <i>il y a des CD, qui sont</i> empilés sur les enceintes à musique <i>en groupe de 5</i>, parce que trop empilés ils tombent [...] Certains objets sont là depuis très longtemps. Ce sont des objets <i>de collection, ils ont l'obligation</i> et le devoir de rester ici à jamais – ils font partie, eux aussi, du paysage</p>	<p>Commentaires produits à l'issue du travail réalisé :</p> <p>alors, j'ai changer ce texte : en gardant toujours la forme, « des petites phrases » pour rester en liaison avec l'auteur, pour me l'approprier sans en faire trop.</p> <p>j'ai pas trop détailler pour rester dans le mystère, pour se poser des questions sur l'endroit par exemple.</p> <p>Et j'ai jouer avec les mots, par exemple. « vieux et abimé » pour moi ça représenter le banc et les deux hommes,</p>

Production 4. Évolution des écrits de commentaires de Fiona

Les premiers commentaires sont essentiellement binaires, se limitant quasiment à « j’aime » ou « j’aime pas ». À l’évidence, la prise de distance critique est très limitée, mais elle existe. C’est un premier palier dans l’élaboration d’une posture réflexive.

Le travail réalisé à partir du texte de Bon révèle combien la fonction « commentaire » devient un élément du dialogue engagé par l’élève avec le texte, fonctionnant comme un intercesseur entre sa lecture et son écriture — si les commentaires restent toujours majoritairement binaires, ils justifient la lecture sélective opérée par Fiona et déterminent le texte produit, qui se présente comme une réponse aux différentes prises de position exprimées dans les commentaires — tandis que l’élève commente de manière négative les nombreux livres accumulés par Bon, elle évoque, de son côté, les nombreux disques empilés dans ce qu’elle rebaptise le « paysage de la musique ». Les commentaires émis à la suite de la lecture concourent donc directement à soutenir l’activité de l’élève dans son écriture. En commentant directement ses actions de suppressions, l’élève se regarde littéralement en train de lire et apprend ainsi progressivement à se décentrer. Dans le troisième exemple, extrait du travail dans le poème de Prévert, les interventions commentatives de Fiona portent sur son écrit : les justifications ne relèvent plus du seul critère d’appréciation personnelle, mais bien d’une volonté de mettre en valeur la singularité du texte, « alors, j’ai changer (*sic*) ce texte : en gardant toujours la forme, “des petites phrases” pour rester en liaison avec l’auteur, pour me l’approprier sans en faire trop », et permettent le développement d’une posture réfléchie sur son propre écrit et ses propres choix.

Les spécificités du dispositif — fondé sur l’usage d’outils et de fonctionnalités numériques pour écrire « dans » les textes littéraires — permettent ainsi aux élèves de notre échantillon, qui possèdent une représentation dégradée de l’écriture, de développer, par la médiation de l’écrit d’écrivain et celle de l’écran, un nouveau rapport à l’écriture. De plus, le protocole permet également d’activer des compétences d’écriture littéraire.

Évolution de la posture d'un auteur d'écrits littéraires

Plusieurs compétences d'écriture littéraire se développent au cours de l'expérimentation. Pour chacune, l'outil numérique constitue un facilitateur, voire le moyen de la mise en œuvre.

Développement de compétences de cohérence textuelle

La première compétence est celle qui tient à la maîtrise de la cohérence textuelle, aux plans énonciatif, sémantique et référentiel. Le dispositif, fondé sur les manipulations et les interventions sur le texte, favorise en effet une approche de l'écriture comme acte de construction et actionne particulièrement ces compétences.

Le prétest rend manifestes des difficultés portant sur la prise en compte du texte source, notamment aux niveaux énonciatif et référentiel. Les premiers travaux d'écriture, produits en septembre, soulignent encore plus nettement les difficultés de cohérence textuelle, la pratique de l'écriture « dans » le texte d'auteur les rendant encore plus saillantes que celles manifestées dans la suite de texte. Mais dès lors, la nécessité d'être attentif à la cohérence d'un texte et à ses enchaînements devient beaucoup plus manifeste aux yeux des élèves. Nous nous proposons de suivre les productions de Kevin, à travers trois extraits révélateurs de cet aspect.

Prétest (suite de <i>Terre des hommes</i>)	Texte de Perec (sélection de passages du texte de l'auteur, puis écriture entre les fragments)	Post-test (suite de <i>Ceux de 14</i>)
Je revoyais les grandes armoires solennelles de la maison, elles s'entrouvraient sur des piles de draps blancs comme neige. Du coup, j'ai donc décidé de partir à pied. J'ai marché des jours et des jours, j'avais faim et soif, je marche encore et je vois à gauche une flaque d'eau.	La maîtresse crut que je l'avais fait exprès ; elle se précipita sur moi et sans écouter mes protestations, m'arracha ma médaille. Je suis parti voir ma mère pour lui expliquer ce qu'il s'est passé. J'étais un tout petit peu triste car je tenais beaucoup à cette médaille. Mais cela n'est pas très grave car un jour plus tard, je suis ivre de joie, oui, parce qu'à l'école, on nous donnait des bons points [...]	C'est très long, quant on ne voit même pas la fumée de sa pipe [...] Les gouttes tombent [...] Je vais m'en aller. Il faut que je me lève, que je marche, que je parle à quelqu'un. Je me lève sous cette pluie atroce, trempé, je marche, tout le long de la tranchée. Je ne voyais rien à cause de la fumée des cigarettes et des pipes, je devais faire attention sur quoi je marchais.

Production 5. Évolution de la maîtrise de la cohérence textuelle chez Kevin.

Tandis que dans le premier texte Kevin semble ignorer totalement le texte source, les modalités d'écriture des travaux de type « écriture dans » conjuguées aux consignes de manipulations numériques l'obligent à le prendre en compte dans celui de Perec. L'élève produit alors une intervention cohérente par rapport à l'univers représenté : le monde enfantin demeure, et le sentiment de tristesse qui s'oppose à celui de la joie est évoqué ensuite. Cette opposition révèle une attention à la progression du texte et à sa logique, même si la cohérence temporelle, en revanche, n'est pas respectée. La production du post-test révèle encore une évolution : l'élève réutilise, de manière pertinente et utile pour son propre texte, des éléments contextuels du texte de Genevoix, par exemple, la pluie, la référence à la pipe, les actions de se lever et de marcher. Le texte s'enchaîne aisément avec l'extrait de Genevoix. La comparaison avec l'enchaînement produit dans le prétest est évidente et révèle l'évolution des compétences de l'élève. Il nous semble que les activités menées, à partir du dispositif d'écriture dans le texte d'auteur, sont centrales dans cette acquisition : les opérations de prélèvement d'extraits dans les textes littéraires, puis de recomposition (notamment proposées pour le texte de Perec), ainsi que les opérations de « copier » et « coller » engagent un travail centré sur la manière de construire un récit progressif et sur les ressources de la cohérence. Dans d'autres cas, comme dans le texte de Bon, la consigne est de réduire le texte par des opérations de suppression, puis de le développer pour en faire un nouveau texte. La possibilité de s'appuyer sur un texte palimpseste aide les élèves les plus en difficulté à s'inscrire dans une trame, suivant la métaphore des architectes romains, présentée par Tauveron et Sève (2005) : soutenus par le texte de l'écrivain, ils conservent son canevas à travers les interventions de réduction. Leurs ajouts, plus ou moins humbles, ne portent ainsi plus sur la construction générale du texte, mais se concentrent sur la cohérence (sémantique, syntaxique, énonciative, thématique) de leurs interventions sur un plan plus local, plus accessible dans un premier temps. Ceci constitue une étape importante de leur apprentissage de la cohérence textuelle.

Développement d'une intention d'auteur

La seconde compétence développée, que nous voudrions mettre en évidence, est celle de l'émergence d'une intention d'auteur. Elle se manifeste par la prise en compte du registre du texte source et de la visée de son auteur dans les textes produits par les élèves, mais aussi, et de manière explicite, dans leurs commentaires et justifications. Nous prenons pour exemples, pour étudier cet aspect, trois extraits de production de Yanis :

Prétest (suite de <i>Terre des hommes</i>)	Texte de Bon (Réduction du texte, puis expansion personnelle)	Texte de Prévert, « Le désespoir est assis sur un banc » (déplacements et ajouts dans le texte)
<p>Je revoyais les grandes armoires solennelles de la maison, elles s'entrouvraient sur des piles de draps blancs comme neige. <i>Je fus tout seul à côté de mon petit avion, il n'y a vraiment aucune chose pour me venir en aide. J'ai les yeux fermés, j'approfondis mon rêve. Dans mon rêve tout est merveilleux. Je continue mon voyage sans aucun souci. Je rentre chez moi.</i></p>	<p>Je suis à ma table [...]. Certains objets sont là depuis très longtemps. Ce sont des objets sans fonction, comme s'ils avaient le droit et le devoir de rester ici à jamais. <i>Dans cette pièce, j'y passe peut-être pas tout mon temps, mais la plupart. Ma chambre est un refuge. [...] Elle est rouge et grise, ce sont des couleurs très sombres. Mais même dans cette pièce assombris, je me sens merveilleusement bien.</i></p> <p>Commentaire : les moments là où j'ai écrit, c'est en ce qui concerne mon travail et mes devoirs d'école. Ces devoirs à lui, c'est décrire des romans, mais moi ça n'est pas sa, on a pas le même âge alors on n'a certainement pas le même états d'espi [...].</p>	<p>Alors il vous regarde et il sourit <i>fortement</i></p> <p>Et vous souffrez atrocement,</p> <p>Et l'homme continue de sourire en vous regardant <i>bizarrement</i></p> <p>Et vous souriez <i>exactement</i> du même sourire <i>jusqu'aux oreilles</i> [...]</p> <p>Et vous restez là,</p> <p>Assis figé,</p> <p>Souriant sur le banc,</p> <p>Des enfants jouent tout près de vous <i>et vous les regardez en vous voyant petits en train de jouer</i></p> <p>Des passants passent</p> <p>Tranquillement</p> <p>Des oiseaux <i>qui viennent et se r'envolent</i></p> <p>Quittant un arbre pour un autre <i>qui est le même</i></p> <p>Et vous restez là [...]</p>

		<p>Commentaire : Avec ces modifications, j'ai essayé de créer des rimes, et d'en faire un lecteur fasciné, et ravi de lire ce texte, tout en étant dans la peau de l'écrivain, en ressentant les sentiments produit. J'ai rajouter de la ponctuation volontairement, pour qu'il y ait encore plus de sens. J'ai voulu mettre en valeur les sentiments de peur, de tristesse et de lacidude.</p>
--	--	---

Production 6. Développement de l'intention et d'une visée dans les productions de Yanis

Dans le prétest, Yanis produit un texte peu cohérent et très pauvre sur le plan sémantique, mais surtout, les phrases semblent s'enchaîner au fil de la plume, sans intention propre et sans perception de l'intention d'auteur de présenter de manière nostalgique des lieux finalement banals. En effet, l'élève juxtapose des phrases sans lien entre elles et évoque le « merveilleux » du rêve, mais sans nourrir cette piste d'éléments et, surtout, sans suivre le projet de Saint-Exupéry. L'intention d'auteur semble mieux perçue dans le travail sur François Bon, dans lequel l'expression du sentiment de bien-être est conforme à la visée de l'auteur, dans laquelle la dernière phrase révèle la perception fine du lieu banal ressenti comme cher. En revanche, cette intuition, juste et exprimée, n'est pas mentionnée dans le commentaire, signe qu'elle n'a pas été forcément prévue ou réfléchie. Au contraire, le commentaire du texte de Prévert présente une véritable intention et devient le lieu d'une conscientisation. Comme le soulignent les chercheurs en didactique de l'écriture, l'explicitation des démarches constitue un levier de l'intégration des savoirs et des savoir-faire : l'élève fait référence au texte de l'écrivain et à son propre effort pour développer chez son lecteur les sentiments que Prévert cherchait à susciter. De plus, Yanis évoque son travail en termes de projet personnel (« j'ai voulu », « j'ai essayé », « pour qu'il y ait plus de sens ») et fait mention explicitement de son lecteur. Une posture d'auteur se développe ainsi, par la combinaison de deux formes d'écriture, l'une commentative et l'autre créative, chacune favorisant la meilleure perception de l'autre. La production constitue finalement un espace hybride où dialoguent la voix de l'écrivain — certes, prolongée

par celle de l'élève — et sa voix propre, c'est-à-dire sa créativité linguistique personnelle étant articulée à des effets de sens pertinents par rapport à l'intention de l'écrivain. Le texte source permet donc à l'élève d'être soutenu et de progresser par étapes : il est peu à peu capable d'identifier l'intention de l'auteur, sans forcément réussir à la transcrire, puis il parvient à prolonger le projet de l'auteur (comme Yanis dans le cas du texte de Bon), sans toutefois encore proposer d'intentions personnelles précises ni d'explicitation sur celles de l'auteur. Enfin, il réussit à expliquer comment il a cherché à entrer en dialogue avec le projet de l'écrivain et à mettre en œuvre ses propres intentions et visées émotionnelles (comme le texte de Yanis dans le poème de Prévert). Dans cette évolution, le support numérique constitue une aide précieuse, car il favorise la fluidité des relectures, les essais et les corrections aux différentes phases d'écriture qui, parce qu'ils sont moins coûteux, sont beaucoup plus nombreux. De plus, les ajouts et développements ne se produisent souvent pas linéairement, mais par « récurrence » (Doquet-Lacoste, 2011) : ainsi, l'élève, lors d'une de ses interventions du texte, fait un essai d'ajout d'adverbe qui lui convient (dans le texte de Prévert) et, par la suite, il relit l'ensemble du texte en réalisant des ajouts adverbiaux. Ce type de tentative « transversale » est largement rendue possible par le support numérique ; elle favorise en outre la prise de conscience de l'intérêt d'une continuité thématique, sémantique ou stylistique dans un texte littéraire.

Développement de compétences stylistiques

Le dernier aspect que nous souhaitons développer est celui de l'acquisition progressive de compétences stylistiques. Nous remarquons en effet un effort réalisé sur l'utilisation de procédés stylistiques dans les activités d'écriture « dans », même quand les interventions des élèves restent localisées. Ceux-ci n'ayant pas à concevoir la totalité d'un texte, ils peuvent prêter attention, et se montrent effectivement sensibles, aux dimensions littéraire et stylistique du texte. Nous nous proposons de suivre les progrès de Fiona concernant cet aspect.

Texte de Perec (sélection de passages et écriture entre ceux-ci)	Texte de Bon (Réduction du texte, puis expansion personnelle)	Texte de Prévert, « Le désespoir est assis sur un banc », (déplacements et ajouts dans le texte)
<p>Quand on avait eu un certain nombre de bons points dans la semaine, on avait droit à une médaille.</p> <p><i>Une fois j'avais ramené deux bon point a ma mère, qui elle était très fière de mes efforts, parce qu'il se trouver que j'étais un enfant assez perturbateur. Du soir elle m'avait fait mon gâteau au chocolat préféré.</i></p> <p><i>Un autre jours de la semaine suivante, j'avais fait une très bonne actions, qui consister a vendre le plus de calendrier pour les enfants démunis. J'en avais vendu une cinquantaine, et j'étais fière de ramener tout l'argent récolé à mon école. C'était le directeur qui m'avait donné cette médaille, j'étais plus que content parce que c'était ma première médaille mais aussi qu'il me manqué encore 8 points. Le directeur me mis la médaille juste avant que la sonnerie de la récré sonne. Je sortie de la classe, et marchais jusqu'au escalier. [...]</i></p>	<p>Plus haut, une rangée de <i>CD</i> auxquels me rattachent des souvenirs plus personnels, <i>des musique qui mon marqué étant plus jeune</i> : rarement besoin de les <i>écoutés</i> mais <i>de temps en temps, quand la nostalgie et la, j'aime les sortir et les écouter en m'allongeant dans mon sofa tout proche de ma table.</i></p> <p><i>Pendant mes pauses je prend un CD, je l'écouter, je me laisse emporter, juste fermer les yeux, et ce laisser absorber par le son si mélodieux, puis enfin l'arrêter et le reposer.</i> Ce geste m'est essentiel [...].</p>	<p>Il fume un petit ninas il est assis <i>sur ce banc</i> <i>vieux et abîmé</i></p> <p>Et il vous appelle quand on passe Ou simplement il vous fait signe <i>il vous regarde intensément</i> <i>vous ne le connaissait pas</i> <i>il a l'air sympathique</i> <i>vous pensez</i></p> <p>« Il ne faut pas le regarder Il ne faut pas l'écouter Il faut passer Faire comme si on ne le voyait pas <i>Comme si on ne l'entendait pas</i> <i>Comme s'il n'existait pas</i> <i>Il faut passer et presser le pas</i> [...] <i>vous l'avait regarder</i> <i>vous l'avait saluer</i> <i>vous vous êtes arrêté</i> <i>vous avez faits l'inverse</i> <i>comme si de rien n'était</i> <i>et maintenant</i> <i>sous êtes là</i> <i>sur ce banc</i> <i>vieux et abimé</i></p>

Production 7. Évolution de la maîtrise stylistique dans les travaux de Fiona.

Du premier exemple au troisième, l'élève a développé des compétences stylistiques : tandis que l'on ne perçoit pas, dans la production dans le texte de Perec, d'attention stylistique, mais plutôt un effort de cohérence pragmatique et référentielle, un travail sur la forme du texte apparaît dans le travail produit dans le texte de Bon. Fiona prend en compte, dans ses développements, la construction stylistique de l'auteur et se l'approprie de manière personnelle : dans son dernier paragraphe, l'élève s'appuie sur la structure, avec l'accumulation de verbes à l'infinitif du texte de Bon, pour la personnaliser. En effet, le texte de Bon est le suivant : « De la poésie aussi : prendre le livre, l'ouvrir au hasard, s'y absorber, le reposer. Je ne fais pas cela avec le récit, et pourtant ce geste m'est essentiel » (Bon, 2011, p. 207). On voit alors comment il constitue un tuteur pour permettre à l'élève d'exprimer sa propre idée, en l'inscrivant dans une structure stylistique qu'elle adopte : « juste fermer les yeux, et ce (*sic*) laisser absorber par le son si mélodieux, puis enfin l'arrêter et le reposer. Ce geste m'est essentiel ». Il nous semble ici que c'est bien une forme de greffe qui s'opère, et que le texte final constitue un texte hybride, collaboratif, et surtout formateur pour l'élève. Mais l'attention au style de l'auteur ne se traduit pas seulement par une appropriation de ses choix scripturaux : le troisième texte révèle également des tentatives d'exploration stylistique qui permettent au poème de conserver son registre émotionnel. L'attention à la littéarité se manifeste (peut-être le genre du poème le stimule-t-il particulièrement) par la reprise des structures, les accumulations et les assonances qui viennent faire écho au texte de Prévert et l'enrichir de nouvelles potentialités : d'une part, l'élève suit les pas de Prévert, par exemple, quand en milieu de l'extrait présenté elle reprend la structure « comme si » en début de vers. D'autre part, elle explore une nouvelle ressource stylistique quand elle réutilise, en fin de poème, la structure qu'elle a utilisée au début, comme pour transcrire une impression de cycle et une clôture du poème. Dans ce cas, sa production dialogue avec les thèmes et les registres de Prévert, sans en constituer une reformulation, mais bien un développement créatif propre dans une démarche d'écriture littéraire.

Discussion et conclusion

Au terme de notre étude, nous soulignons donc l'intérêt du dispositif que l'étude des productions des trois élèves de notre échantillon a permis de mettre en évidence. D'une part, le protocole, grâce à l'appui sur un texte littéraire et aux fonctionnalités spécifiques du texte lu et écrit sur écran, favorise l'évolution du rapport à l'écriture des élèves et leur adoption d'une posture de sujet-scripteur. D'autre part, grâce à la « greffe littéraire », mais également aux processus de manipulation, construction, fonction commentaire, révision, etc. offerts par le texte numérique, il permet le développement de compétences d'écriture littéraire d'un sujet conscient de ses choix, et riche de ressources stylistiques qu'il a faites siennes.

À travers ces analyses, nous sommes donc en mesure de valider nos hypothèses générales : le dispositif permet une appropriation à la fois sensible et savante de l'écriture d'un auteur et il apparaît que, dans ce résultat, les outils numériques jouent un rôle central.

Des difficultés demeurent cependant, et les élèves ne développent pas au même rythme les mêmes compétences. Par exemple, jusqu'à la dernière séquence, Kevin propose des interventions limitées dans le texte (ceci est à relier avec le fait qu'il est un des élèves que le prétest révèle comme l'un des plus faibles de la classe). Cependant, il semble qu'à des niveaux divers de performance, les élèves progressent dans l'engagement dans l'écriture, dans la maîtrise de la cohérence textuelle, ainsi que dans leur attention à la littérarité du texte ; le retour d'un rapport positif à l'écriture — ou ce nouveau rapport — constituant le levier du développement des autres compétences.

Soulevons enfin une limite de l'exercice, ou du moins un point de vigilance à garder à l'esprit pour ne pas en perdre l'intention première. L'enjeu est bien celui de permettre aux élèves de s'approprier, en situation, la complexité de l'activité d'écriture pour la faire leur, et pour ensuite leur permettre de s'appuyer sur les compétences acquises lors de nouvelles situations d'écriture. Les manipulations proposées sont à penser comme des signes visibles et des supports concrets des différentes tâches entrant en jeu dans le processus d'écrire : en coupant, collant, copiant et déplaçant, les

élèves planifient, structurent, révisent et contrôlent leur texte. L'interface numérique est un outil pour apprendre la compétence « écrire », et non un objet de manipulation en soi. Il ne faudrait donc pas que le protocole se transforme en un jeu gratuit d'interventions techniques, voire technicistes. En ce sens, la grande porosité entre les textes lus et produits, l'adéquation des consignes et des opérations proposées à une situation d'écriture et à un objectif didactique, les justifications associées à chaque manipulation, les phases de discussions et de révisions sont essentielles, au même titre que la progressivité des consignes d'écriture.

Dans cette perspective, la collaboration constante entre l'enseignant-praticien dans la classe et l'enseignant-chercheur capable d'apporter son analyse distanciée, constitue un levier très riche permettant la formation d'une véritable communauté de pratiques pour échanger et ajuster les gestes pédagogiques, et la réflexion didactique au service des élèves comme des enseignants.

Bibliographie

- Audet, R. et Brousseau, S. (2011, janvier). Pour une poétique de la diffraction de l'œuvre littéraire numérique : l'archive, le texte et l'œuvre à l'estompe. *Protée*, 39, 9-22.
Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/1006723ar>
- Balpe, J.-P. et Christin, A.-M. (2010). Écriture. Dans *Encyclopedia Universalis 2010* [version DVD-ROM].
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Becchetti-Bizot, C. (2012, septembre). La question du numérique. Enjeux, défis et perspectives pour l'enseignement des lettres. *Le Français aujourd'hui, L'enseignement des lettres et le numérique*(178), 41-51.
- Bon, F. (2005). *Tous les mots sont adultes*. Paris : Fayard.
- Bon, F. (2011). *Après le livre*. Paris : Seuil.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- Crinon, J. (2006). Lire et écrire la fiction : quelques malentendus. *Repères*, (33), 61-79.
- Dabène, M. (1991). La notion d'écrit ou le continuum scriptural. *Le français aujourd'hui*, (93), 25-35.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A. et Penloup, M.-C. (2000). *Passages à l'écriture, un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Doquet-Lacoste, C. (2011). *L'écriture débutante, Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Doueïhi, M. (2015, août-septembre). Quelles humanités numériques ? Dans A. Gefen (dir.), *Des chiffres et des lettres : les humanités numériques* (Critique n° 819-820, p. 704-711). Liège, Belgique : Éditions de Minuit.
- Fabre-Cols, C. (2004). Les brouillons et l'école : ce qu'a changé la critique génétique. *Le français aujourd'hui*, (144), 18-24.
- Garcia-Debanc, C. (2007). *Place et fonction de l'écriture au collège : développer un regard d'artisan*. Actes présenté dans le cadre des journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir du 24 Janvier 2007 à Paris.

- Hayes, J. R. et Flower, L. (1980). The dynamics of composing : Making plans and juggling constraints. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in Writing Hillsdale* (p. 31-50). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Houdart-Mérot V. (2006, février). L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire. *Le français aujourd'hui*, (153), 25-32.
- Houdart-Mérot, V. et Mongenot, C. (2013). *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Genève : Honoré Champion.
- Lafont-Terranova J. (2009). *Se construire à l'école comme sujet écrivain, l'apport des ateliers d'écriture* (Dyptique, n° 15). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Le Goff, F. (2003). Écrire un portrait d'écrivain en classe de seconde. Questions posées à une didactique de l'Écriture d'Invention. *Recherches*, (39), 21-36.
- Le Goff, F. (2011, février). La question du support dans les apprentissages : le cas du « grand brouillon ». *Recherches*, (55), 65-87. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/08/4/LE_GOFF-CSP-Contribution_386084.pdf
- Ligorio, B., Talamo, A. et Pontecorvo, C. (2005). Building intersubjectivity at a distance during the collaborative writing of fairytales. *Computer & Education*, (45), 357-374.
- Meirieu, P. (2008). Faut-il en finir avec la pédagogie ? Conférence donnée dans le cadre du GREP. Repéré à http://www.meirieu.com/ARTICLES/grep_pedagogie.htm
- Miguet, M. (2014, février). Livres numériques : stratégies des lecteurs dans leurs pratiques. *Études de communication, Le livre numérique en question*, (43), 57-74.
- Neumayeur, O. et Neumayeur, M. (2003/2011). *Animer un atelier d'écriture faire de l'écriture un bien partagé*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Oriol-Boyer, C. (1990). *La réécriture*. Actes de l'université d'été de Cerisy-La-Salle du 22-27 août 1988 à Grenoble : CEDITEL.
- Petitjean, A.-M. (2015). Quand l'atelier d'écriture devient numérique, des pratiques en secteur universitaire aux questions qu'elles génèrent. Dans A.-M. Petitjean et V. Houdart Mérot (dir.), *Numérique et écriture littéraire, Mutations des pratiques* (p. 13-28) Paris : Hermann.
- Quet, F. (2015). Entre recadrage et innovation : les modélisations de la culture humaniste sur le web. *TREMA*, (43), 79-92.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

- Saemmer, A. (2010, avril). Lire la littérature numérique à l'université : deux situations pédagogiques. *Études de linguistique appliquée*, (160), 411-420.
- Saemmer, A. (2015). *Pour une rhétorique du texte numérique : figures de la lecture, anticipation de pratiques*. Lyon : ENNSIB.
- Saemmer, A. et Tréhondart, N. (2014). Les figures du livre numérique « augmenté » au prisme d'une rhétorique de la réception. *Études de communication*, (43), 107-128.
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire, ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2*. Paris : Hatier.
- Vandendorpe, C. (2012a). Lecture sur écran et avenir du roman. Dans C. Clivaz, J. Meizoz, F. F. Valloton et J. Verheyden (dir.), *Lire demain, des manuscrits antiques à l'ère digitale* (p. 69-80). Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Vanderdorpe, C. (2012b). De nouveaux horizons de lecture et leurs implications pour l'école. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 17-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.

¹ Nous avons pu consulter les copies des élèves avec l'autorisation des instances du rectorat de Lille.