



HAL
open science

Les écrits de travail numériques au service de l'écriture littéraire

Magali Brunel, Carole Guérin-Callebout

► **To cite this version:**

Magali Brunel, Carole Guérin-Callebout. Les écrits de travail numériques au service de l'écriture littéraire. Cahiers Pédagogiques, 2018. hal-01976134

HAL Id: hal-01976134

<https://hal.science/hal-01976134v1>

Submitted on 19 Sep 2021

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.

Les écrits de travail numériques au service de l'écriture littéraire.

Magali Brunel (Université Nice-Sophia Antipolis/ LINE) et Carole Guérin-Callebout
(Académie de Lille)

Nous présentons le fruit d'une expérimentation menée pendant deux ans dans un collège REP Plus de l'académie de Lille, fondée sur le constat d'une démobilité des élèves de collège dans les activités d'écriture. Le protocole consiste à proposer aux élèves de s'appuyer sur un texte d'écrivain premier, sur écran, et, par différentes opérations numériques, d'« écrire dans » celui-ci (F. Le Goff, 2003) pour aboutir, finalement, à une forme de texte collaboratif. L'expérimentation prend appui sur l'utilisation du traitement de texte dans ses fonctionnalités courantes, *copier, coller, couper, déplacer, barrer, surligner, commenter*. Prônant des usages simples, maîtrisés par tous - élèves comme professeur -, le logiciel est intégré au quotidien des pratiques, sans jamais constituer un environnement « techno-pédagogique » (Brunel, 2013) pesant. Le recours au numérique vise à déjouer les représentations négatives de l'écrit des élèves, en proposant de nouveaux supports, considérés comme plus attractifs, et en instaurant de nouvelles modalités et gestes d'écriture. Les écrits numériques constituent en effet, des écrits « gestualisés » associant la manipulation à l'acte d'écriture.

Refusant l'opposition généralement établie entre écrits fonctionnels et écrits fictionnels, nous souhaitons à la fois développer le plaisir d'écrire et le goût d'en interroger le processus, c'est pourquoi l'écrit est tantôt l'occasion de notes et de commentaires, tantôt l'occasion d'activités réflexives, collaboratives, tantôt encore créatives.

La conduite des séances nous a amené à concevoir plusieurs types d'écrit de travail, c'est à dire de productions intermédiaires de différents types permettant aux élèves de constituer peu à peu matière à développer et à réorienter la réécriture (Chabanne et Bucheton, 2002). Le texte de l'écrivain en constitue la strate initiale à partir de laquelle se développe l'écriture de l'élève et sa posture d'auteur :

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. (Taveron et Sève, 2005, p. 28).

L'intérêt des écrits de travail numériques est notamment fondé sur la proximité que ceux-ci permettent de conserver avec le texte littéraire source : de la lecture à l'écrit de travail puis à l'écrit abouti, il n'y a plus changement de support mais glissement, reprise, dans une forme de continuum que les potentialités technologiques favorisent. Nous présentons ici les différentes formes d'écrits de travail que l'outil numérique a pu susciter en montrant qu'ils ont permis d'améliorer l'écriture littéraire.

1. L'activation de la fonction « commentaire » comme moyen de garder trace de sa lecture

Ce premier écrit de travail est un écrit de *jonction* entre la lecture d'un texte et l'écriture. La lecture littéraire, on le sait, est une lecture exigeante qui suppose de son lecteur un engagement pour permettre au texte de « fonctionner » (Eco, 1979). Mais c'est une activité difficile : la complexité du vocabulaire, la résistance des textes, le temps souvent trop court lié au format de la séance, multiplient les embûches. L'expérimentation a révélé combien l'écriture de commentaires, posée comme un temps d'activité à part entière de la séance, favorise la rencontre entre le texte et son lecteur.

J'ai trois souvenirs d'école ¹ |

Le premier est le plus flou : c'est dans la cave de l'école. Nous nous bousculons. **On nous fait essayer des masques à gaz**; les gros yeux de mica, le truc qui pendouille par-devant, **l'odeur écœurante du caoutchouc**.

Le second est le plus tenace : je dévale en courant — ce n'est pas exactement en courant : à chaque enjambée, je saute une fois sur le pied qui vient de se poser ; c'est une façon de courir à mi-chemin de la course proprement dite et du **saut à cloche pied** très fréquente chez les enfants, mais je ne lui connais pas de dénomination particulière —, je dévale donc la rue des Couronnes, tenant à bout de bras un dessin que j'ai fait à l'école (une peinture même) et qui représente un ours brun sur fond ocre. **Je suis ivre de joie. Je crie de toutes mes forces : « Les ours ! Les ours ! »**

Le troisième est, apparemment, le plus organisé. **A l'école on nous donnait des bons points**. C'étaient des petits carrés de carton jaunes ou rouges sur lesquels il y avait écrit : 1 point, encadré d'une guirlande. Quand on avait eu un certain nombre de bons points dans la semaine, on avait droit à une médaille. J'avais envie d'avoir une médaille et un jour je l'obtins. La maîtresse l'agrafa sur mon

CP Collège Pierre Mendès France
Ah bon ? A l'époque de **Perec**, à l'école on faisait essayer des masques à gaz aux enfants ? C'est à première que j'**entend** parler de Masques à gaz essayer aux enfants à l'école
Je retiens ça car pour moi, ce n'est pas très normal de faire essayer à des enfants des masques gaz.

CP Collège Pierre Mendès France
Perec a vécu la seconde guerre mondiale car à l'école ils essayent des masques à gaz puis le masque est fait de caoutchouc.

CP Collège Pierre Mendès France
Perec est heureux et il nous le fait ressentir avec sa ponctuation (point d'exclamations) et puis le petit dialogue (« Les **Ours**!**Les Ours**!»)

CP Collège Pierre Mendès France
Ça me marque car je me rappelle de mes années à l'école primaires quand **ont** nous donner des bons **points** quand ont avaient une bonnes **réponses**.

Capture d'écran 1 : Extrait de *W ou le souvenir d'enfance*, de Perec, surligné par l'élève aux endroits qu'il souhaite et annoté en marge.

Face à l'écran, l'élève se trouve libre d'agir, d'aller et venir dans la trame textuelle, et ainsi, s'approprie progressivement le texte. Il en questionne le sens, se heurte à ses difficultés, formule des hypothèses, ce qui constitue bel et bien une première entrée dans le texte, un terrain sur lequel le débat interprétatif pourra se construire. L'ensemble des commentaires produits forme en quelque sorte un « inter-texte » (Barthes, 1973), constituant le terreau de futures écritures.

2. L'activation des fonctions « couper/effacer/barrer » comme première trace d'appropriation du texte.

Ce deuxième type d'écrit invite l'élève à intervenir directement dans le texte de l'écrivain : on propose de « couper/barrer » les passages qui ne lui « parlent » pas, sans que ces actions n'altèrent le sens des phrases, comme on peut le voir ici dans cet exemple de lecture d'un extrait de *Après le livre* de François Bon, dans lequel ce dernier décrit son « paysage d'écrire ».

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 sache régulièrement les archives. Il y a aussi les papiers administratifs reçus par la poste, de moins en moins, et qui s'accumulent; il y a le mug de café vide, des raccords blancs pour le chargement de la tablette, de l'appareil photo ou du téléphone.
Sur le coin gauche de la table, ou empilés sur les enceintes à musique, **il y a des livres, pas beaucoup, parce que trop empilés ils tombent - 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 meuble de bois avec ses huit étagères - il monte jusqu'au plafond. Auparavant l'étagère la plus basse servait au classement des disques, ils sont partis.**
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 - ils font partie, eux aussi, du paysage d'écrire.
Derrière, et au-dessus, les livres. **ils sont classés plutôt par bassins d'emploi** (si détourner ainsi l'expression est permis). En bas, **les livres qui ont servi à mes enquêtes sur l'histoire du rock, documentation volumineuse**, pourtant je n'ai plus vraiment besoin de la consulter. Plus

- 1 Auteur inconnu
Parce que j'aime pas les papiers, ça prend trop temps, et surtout ceux qui sont administratif et n'aime pas mes archives.
- 2 Auteur inconnu
J'aime pas parce que je trouve que les documents sont très ennuyeux.
- 3 Auteur inconnu
Je n'aime pas non plus les archives, je trouve ça intéressant.

Sur le coin gauche de la table, ou empilés sur les enceintes à musique : c'est un renseignement qui nous apporte rien il peut être au milieu à droite ça change rien on peut ne pas le mettre ou il se situe ça changera rien.

parce que trop empilés ils tombent - 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 j'ai choisi de supprimer ce passage car c'est un passage qui précise je choisis ce passage car il indique et précise trop de chose qui ne sont pas important et qui pourrais réduire le texte tout en gardent le même sens.

Capture d'écran 2 : Manipulations dans le texte de F. Bon, et leurs justifications

On se prémunit du risque d'opérations gratuites en associant l'acte de « barrer » à la production d'un commentaire de justification. De plus, la prise en compte du sens des phrases conduit l'élève, dans ses suppressions, à faire de la cohérence du texte une attention constante. Dès lors, il saisit le texte dans son architecture générale, comme un édifice qui tire sa cohérence d'un tissage complexe.

3. Les écrits réflexifs comme occasion de développer une intention d'auteur.

Cette troisième modalité d'écrit de travail constitue un prolongement des deux premières. On

demande à l'élève de produire un commentaire argumenté pour expliquer et justifier ses choix d'écriture dans le texte d'écrivain. En effet, après la lecture exprimée dans les différentes « traces » présentées plus haut, l'élève intervient *dans* le texte pour le transformer et en produire une variante, prenant la forme d'une co-écriture avec l'auteur. Il s'agit alors de justifier ses choix d'auteur :

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.
j'ai pas trop détailler pour rester dans le mystère, pour se poser des questions sur l'endroit par exemple.
Et j'ai jouer avec les mots, par exemple. « vieux et abimé » pour moi ça représenter le banc et les deux hommes, et je me suis amusée a le répété pour finir avec cette phrase et faire comme une répétition pour jouer un jeu de déjà vue, comme si a chaque fois qu'elle qu'un tomber dans ce jeu.

Capture d'écran 3 : Texte de justification rédigé à la suite de l' « écriture dans » *Le désespoir est assis sur un banc* de J. Prévert.

En justifiant son intervention, l'élève se met en situation d'en interroger le sens et la nature. Il convoque des savoirs grammaticaux et stylistiques, qu'il relie à une intention d'auteur. L'écrit de justification constitue ainsi à la fois une activité réflexive au service de l'écriture littéraire et un socle sur lequel l'enseignant peut s'appuyer dans les entraînements au commentaire littéraire.

4. Ecrire « dans » le texte d'écrivain comme support de développement d'une posture d'auteur

L'écrit de l'élève lui-même est envisagé comme la suite d'un processus, entamé par l'écrivain: il est saisi comme un écrit intermédiaire, une réécriture, parce « qu'apprendre à écrire, c'est avant tout apprendre à réécrire » (Oriol-Boyer, 2003). Dès lors, l'élève se trouvant libéré du poids angoissant d'une page blanche dont il s'agirait de combler le vide, peut se concentrer sur son action.

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.*

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 te reposer. Ce geste m'est essentiel. Au-dessus, ce que je nomme mes ateliers : nombre restreint *de compositeur* pour lesquels j'ai accumulé non seulement des éditions fiables, mais des biographies et des essais *de parodie* les concernant – parfois exhaustivement, ainsi *Mozard, Ridsa, ...*

Capture d'écran 4 : Ecriture dans un extrait de *Après le Livre*, de F. Bon.

Comme cet exemple le montre, la production se développe comme un dialogue avec l'écrivain, dont l'élève essaie de suivre le rythme et la musicalité. Ainsi, dans cet extrait, il reprend l'usage quasi poétique de l'infinitif, et joue de son accumulation, s'appuyant sur la pratique de F. Bon, dans le paragraphe précédent. S'engage bien alors, par l'activité d'écriture, une réflexion sur la singularité du *style* d'un écrivain, en même temps que se développe une posture d'auteur.

5. Les débats créatifs, comme processus de négociation de l'écrit littéraire

L'écriture en strates se fonde notamment sur les travaux de génétique textuelle qui ont montré combien l'écrivain lui-même procède par aller et retour dans son texte. Elle se transpose, dans la classe, dans des modalités de travail qui, souvent, se limitent à un dialogue entre le seul élève et son professeur. Il s'agit ici de placer ce processus au cœur d'une négociation collective entre pairs et de faire de l'écriture un lieu de débat interprétatif. Le texte écrit dans le texte d'écrivain, d'un ou de plusieurs élèves, devient le point d'ancrage d'une analyse collective préalable à la réécriture. L'expérimentation montre ici la plus-value de l'écriture numérique. Le logiciel

facilite les interventions au plus près du texte, et l'activité n'est plus parasitée par le geste de (re)copie. Les fonctions « déplacer/ coller » prennent ainsi tout leur sens, associées à des propositions d'enrichissement. Le dialogue interprétatif se concrétise en effet au gré des opérations de déplacement, de correction et d'ajout, comme on peut le voir dans la capture d'écran ci-dessous, présentant le fruit d'un travail de négociation et de reconstruction textuelle, prenant appui sur l'œuvre de G. Perec, *tentative d'épuisement d'un lieu parisien*. Un nouvel écrit se tisse, nourri du retour négocié et collectif sur la production initiale.

Tentative d'épuisement d'un lieu tourquenais

Lieu : Usine Lepoutre

Heure : 13h48

Date : 28 septembre 2015

Deux enfants traversent au passage piéton

Je vois que les fenêtre n'ont pas d'élégance.

Le feu passe au rouge

Plus de 6 voitures s'arrêtent

Passent trois voiture à la suite

Un camion blanc reprend la route

Un taxi noir passe...

Il n'est pas jaune mais noir.

Passes le monsieur de la sécurité.

Ce que j'observe en ce moment n'a vraiment pas d'importance pour les gens

Il est 15h28 et j'observe le premier étage

Il comporte 40 fenêtre dont 33 repeintes de peinture blanche

Le boulevard est presque vide à 15h33

Passes trois voitures qui viennent de s'arrêter au feu rouge

Passes une femme qui est au téléphone qui crie.. On se demande pourquoi.

Passes une voiture à grande vitesse

Le boulevard commence à se remplir

J'entends de la musique venant d'une voiture

A présent, nous sommes dans une usine, usine LE POUTRE

Je vois un grand camion blanc.

Passes une Citroën noire avec un couple devant et derrière deux jumeaux

Je vois un bus passer, celui-ci est à moiter plein.

Un jeune couple passe.

Je vois un bus rouler tranquillement avec au moins une vingtaine de personnes dedans.

Capture d'écran 5 : Réécriture négociée d'un texte à partir de *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien* de George Perec

Les différents types d'écrit de travail envisagés ont en commun de prendre appui sur le texte d'un auteur comme source de l'écriture de l'élève, qu'elle soit commentative ou créative. Le développement de l'activité dans un cadre circonscrit en facilite la productivité et concentre l'activité sur des compétences précises, la cohérence textuelle, les choix sémantiques, syntaxiques et stylistiques. Le recours au traitement de texte et l'usage de ses fonctionnalités les plus simples, même si elles semblent détourner les élèves de l'activité « écrire », l'enrichissent au contraire de dimensions nouvelles. Invités à copier, couper, déplacer, ajouter..., les élèves sont engagés dans une démarche réflexive les conduisant à interroger le processus d'écriture lui-même, et c'est par là même qu'ils entrent véritablement dans l'écrit, en développant « une posture d'auteur ».

Boite référence :

Orio-Boyer C. (dir.), *Critique génétique et didactique de la réécriture*, Editions Bertrand Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées, 2003.

Saemmer A., *Rhétorique du texte numérique : figures de la lecture, anticipations de pratiques*, Collection Papier, Presses de L'ENSSIB, Lyon, 2015.

Brunel M. et Guérin-Callebout C., PNF Lettres et numérique, 2016, vidéo en ligne : https://www.canal-u.tv/video/eduscol/theme_3_memoire_et_memorisation_la_bibliotheque_1_ecole_le_reseau_partie_3.33305