

# Élaboration collaborative de commentaires littéraires avec une suite bureautique en ligne

---

www.adjectif.net/spip/spip.php



## Pour citer cet article :

Rion, Valery (2014). Élaboration collaborative de commentaires littéraires avec une suite bureautique en ligne. Témoignage d'expérience. *Adjectif.net* [En ligne], mis en ligne le 26 décembre 2014. URL : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article328>

## Résumé :

L'objet de cet article sera de présenter une expérience menée dans une classe de français de lycéens de première année du Lycée cantonal de Porrentruy (première année post-obligatoire dans le système scolaire suisse, après les onze années d'école obligatoire) [1] : ils ont élaboré un commentaire littéraire à distance et de manière collaborative à l'aide du logiciel de traitement de texte inclus dans la suite bureautique en ligne *Google Drive* (anciennement *Google documents*). Le dispositif tel qu'il est décrit dans cet article est aisément transposable sur d'autres logiciels de traitement de textes qui permettent d'écrire simultanément sur un même document depuis plusieurs ordinateurs différents (comme *Framapad* ou *Etherpad* par exemple). Une réflexion sur l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement suit la présentation dudit dispositif.

## Mots clés :

Enseignement secondaire, Suisse, TICE



**Mots-clefs** : commentaire littéraire, TICE, apprentissage collaboratif, enseignement à distance, suite bureautique en ligne.

## Introduction

Rolland Viau déclare que « l'intégration des TIC dans les milieux scolaires est inévitable et souhaitable, mais ce que l'on peut souhaiter, c'est que cette intégration se fasse avec des considérations pédagogiques plutôt que politiques et économiques comme ce fut si souvent le cas dans le passé [2] ». Bon nombre d'enseignants s'interrogent quant à la manière d'intégrer les TIC afin que celles-ci soient bénéfiques pour eux et les élèves. C'est pour cette raison que je souhaitais présenter un dispositif didactique utilisant des technologies, en mettant en évidence des points forts ainsi que des faiblesses observées. Doctorant en littérature et enseignant [3], donc praticien avant tout, ma contribution aura une visée essentiellement pratique, même si je m'essaierai tout de même à quelques considérations théoriques et réflexives.

L'objet de cet article sera donc de présenter une expérience menée avec une classe de lycéens de première année lors du second semestre de l'année scolaire 2012-2013 (autrement dit la première année post-obligatoire dans le système scolaire suisse, après les onze années d'école obligatoire). Les élèves du lycée se destinent pour la plupart d'entre eux à des études supérieures (universités, écoles polytechniques fédérales, hautes écoles spécialisées ou hautes écoles pédagogiques). Il s'agissait d'élaborer de manière collaborative une lecture analytique d'un texte littéraire [4]. Tout cela s'est fait sous forme d'enseignement à distance à l'aide du logiciel

de traitement de texte fourni dans l'application *Google Drive* (anciennement *Google documents*). Il est bien évident que cette contribution n'a pas pour but de promouvoir spécifiquement l'utilisation des logiciels de Google. Le dispositif tel qu'il est décrit dans cet article est aisément transposable sur d'autres logiciels de traitement de textes qui permettent d'écrire simultanément sur un même document depuis plusieurs ordinateurs différents (comme *Framapad* ou *Etherpad* par exemple).

L'utilisation de ce logiciel permet d'acquérir non seulement des connaissances relatives à l'exercice de l'explication de textes, mais également un savoir-faire lié à l'utilisation du logiciel, des compétences qu'ils pourront réutiliser spontanément lorsque d'autres travaux de groupes leur seront demandés, pas nécessairement en français d'ailleurs. L'utilisation des TICE, ici, au service du travail de groupe, renvoie à un mode de travail qui devrait permettre d'améliorer le rendu des travaux parce que les élèves profitent de l'œil critique de leurs pairs.

Je vais dans un premier temps présenter le dispositif avec davantage de détails. Je m'interrogerai par la suite sur son impact sur l'apprentissage des élèves. Enfin, je me pencherai sur le bilan des résultats obtenus et sur l'avis des élèves.

## Présentation du dispositif

La référence d'un texte, tiré d'un des récits fantastiques de Théophile Gautier [5], est mise à disposition sur un document dans *Google Drive* pour chacun des groupes de trois ou quatre élèves, ceux-ci ayant dans un premier temps pour consigne de l'analyser, en rédigeant leurs commentaires sur le fichier où doit être reproduit l'extrait.

Pendant cette étape, l'enseignant peut à tout moment intervenir en indiquant ses remarques ou ses questions directement sur le texte. Les élèves ont accès au fichier et aux modifications en temps réel. Ce procédé leur permet de travailler par groupe et à distance sur le même fichier informatique. Ces caractéristiques du dispositif le rendent bien différent d'autres modalités de travail collaboratif du fait des actions à distance, synchrones et asynchrones.

Dans un deuxième temps, les élèves ont été invités à rédiger un commentaire littéraire à partir des observations formulées sur le texte. Cette expérience a remplacé un travail écrit traditionnel qui aurait consisté en un commentaire littéraire individuel, sur table, comme nous le faisons très souvent, que ce soit au lycée ou à l'université.

Nous avons travaillé avec cette classe de première année sur les récits fantastiques de Théophile Gautier. Les élèves ont évidemment lu ces textes avant que nous les étudions plus en détail. J'ai tout d'abord donné un cours général d'introduction sur la notion de fantastique, et quelques éléments de contexte historico-littéraire sur le romantisme et le romantisme noir en particulier. Ensuite, nous avons travaillé de manière « traditionnelle » sur les trois premiers textes du recueil, à savoir « La Cafetière », « Omphale » et « La Morte amoureuse » : autrement dit, nous avons fait plusieurs lectures analytiques en classe sur des extraits de ces nouvelles. Les élèves ont travaillé individuellement ou par groupes (selon les extraits) afin de repérer les éléments principaux à commenter dans les différents passages analysés. Il leur a parfois été demandé de rédiger un commentaire littéraire individuellement.

C'est pour l'étude des nouvelles suivantes : « Le Pied de Momie », « Arria Marcella », « Avatar » et « Jettatura » que j'ai décidé d'utiliser *Google Drive* et cela pour deux raisons principalement : d'une part, pour introduire l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte dans le processus de rédaction et d'autre part, car le travail par groupe est plus efficace. En effet, ce dispositif permet d'aborder les textes plus rapidement, chaque groupe en étudie un en détail et prend connaissance des textes des autres puisque leur travail fait partie intégrante du cours. On aurait pu utiliser évidemment un autre traitement de texte en ligne et collaboratif.

J'ai distribué une feuille de consignes qui leur indiquait la marche à suivre. Les élèves devaient se rendre sur mon site Internet personnel ([www.valeryrion.ch](http://www.valeryrion.ch)) que j'utilise habituellement pour mettre à disposition des documents divers relatifs à mes cours. Là, ils trouvaient les liens qui les redirigeaient sur le logiciel de traitement de texte *Google Drive* où j'avais attribué un extrait de texte d'un récit fantastique de Gautier à chacun des groupes que j'avais moi-même formés. Seules les personnes qui disposent du lien sont autorisées à éditer le

document. Il faut toutefois régler cela dans les paramètres de partage du programme de *Google Drive* lorsque l'on crée le document. Comme mon site est protégé par un nom d'utilisateur et un mot de passe, mes élèves sont les seuls à pouvoir accéder à ces pages sécurisées. Cela évite d'avoir des parasitages quelconques toujours possibles sur Internet.

En cliquant sur le lien, ils accédaient donc à une page de traitement de texte comprenant pour seules indications, les références de l'extrait que le groupe devait étudier. Le premier travail consistait à reproduire le texte à analyser sur le fichier *Google Drive*, l'intérêt étant de pouvoir travailler sur le texte avec des couleurs notamment pour mettre en évidence des phénomènes observés. Très vite, certains se sont aperçus qu'ils pouvaient trouver le texte en intégralité sur des sites tel *Wikisource*. Il n'était par conséquent pas nécessaire de le retaper *in extenso*. Il suffisait dès lors de copier-coller l'extrait qu'ils devaient étudier.

Une fois ces préparatifs effectués, les élèves pouvaient commencer le travail d'analyse des textes à proprement parler. Cela devait s'effectuer en deux temps. Ils avaient un premier délai pour faire un travail de repérage sur le texte. Ils pouvaient utiliser les couleurs, les soulignements et la fonction « commentaire » – *Google Drive* dispose en effet d'une fonction « commentaire » qui permet de glisser des remarques n'importe où sur le document – pour indiquer ce qu'ils trouvaient intéressant de mettre en évidence dans le texte. Il s'agissait donc d'un moment de lecture analytique.

Ensuite, ils devaient rédiger un commentaire littéraire de l'extrait qu'ils avaient étudié, toujours sur ce même document *Google Drive*, en reprenant et en mettant en forme les observations de la première phase. Le texte final devait comporter deux pages de traitement de texte selon les consignes distribuées. Il y avait donc également un travail de synthèse des diverses analyses à opérer.

Les deux phases de ce travail ont été effectuées à distance et sous forme de travail collaboratif puisque les deux ont été produits sur le même fichier de traitement de texte sur la plate-forme *Google Drive*. Toutes les modifications, attribuées à leurs auteurs, sont par conséquent visibles par toutes les personnes qui disposent de l'adresse URL du fichier.

Les élèves ont l'habitude de travailler avec des couleurs pour souligner des éléments stylistiques intéressants lorsqu'ils travaillent sur table et on a constaté qu'ils ont travaillé sensiblement de la même manière dans un environnement numérique. Les observations sont *in fine* reprises et interprétées dans le travail final : le commentaire littéraire.

L'utilisation du dispositif collaboratif à distance semble avoir aidé les élèves à comprendre qu'un travail d'analyse de texte se fait en plusieurs étapes : lecture attentive de l'extrait, repérage de phénomènes stylistiques, description de ces phénomènes et insertions des observations dans un discours qui explique le passage et fournit des interprétations.

## **Impacts sur l'apprentissage ?**

Il est difficile de mesurer réellement l'impact d'un tel dispositif sur l'apprentissage. Ayant pris beaucoup de temps pour mettre en place cette activité dans ma classe, je n'ai pas eu le loisir d'y adjoindre un appareil d'analyse de pratiques suffisamment précis pour avoir des résultats tangibles du point de vue scientifique. Le fait que je n'aie, pour l'instant, essayé ce dispositif qu'avec une seule classe ne me permet de toute façon pas d'avoir de données statistiquement significatives. Je vais néanmoins formuler quelques réflexions à partir des travaux que j'ai corrigés à la fin du processus et des impressions des élèves que j'ai recueillies à l'issue de cette expérience.

L'enseignant peut à tout instant voir ce qui est en train de se faire sur le document. Cela lui permet de commenter et de poser des questions pour que les élèves approfondissent leur réflexion. Il y a donc, pour l'enseignant, la possibilité de procéder à une remédiation quasiment instantanée du travail. Ce stade d'élaboration du commentaire littéraire est peu ou prou invisible à l'enseignant lorsque l'on fait un travail sur table. Il ne voit et ne corrige que le rendu. Il s'agit donc d'un apport qualitatif signifiant dans l'aide à la composition d'un commentaire littéraire. Cela permet à l'élève d'avoir un retour (*feedback*) régulier sur l'avancement de sa tâche.

J'ai pu, par exemple, intervenir sur des imprécisions terminologiques. La formule « jour nocturne » était caractérisée comme une antithèse par l'un des groupes alors qu'il s'agit plus précisément d'un oxymore. J'ai donc sélectionné le terme « antithèse » sur leur fichier et ai ajouté le commentaire suivant : « s'agit-il vraiment d'une antithèse ? ». Pour les aider à développer leur commentaire de cette figure, intéressante pour montrer que Gautier brouille les repères spatio-temporels, je les ai encouragés à expliquer pourquoi Gautier utilisait une telle formule.

Stéphane Métral relève qu'il s'agit d'un avantage intéressant dans l'utilisation de ce qu'il appelle le *tutoring* en ligne : « Le *tutoring* en ligne, soit la possibilité de commenter en ligne les productions des élèves favorise un feedback rapide, ce qui est généralement apprécié mais peut être ressenti comme trop intrusif par certains-e-s élèves » (Métral, 2013).

Dans le cas de l'expérience présentée ici, le fait que les élèves puissent consulter ce que faisaient les autres groupes a toutefois été perçu comme rassurant, d'après leurs retours. L'investissement personnel est apparu plus facile dans un environnement virtuel, où personne ne nous voit ni ne nous juge, que dans une salle de classe. Une plate-forme de traitement de texte en ligne peut donc aussi s'apparenter à un espace de liberté. En effet, certains élèves, même s'ils savent qu'il y a un contrôle de l'enseignant, s'expriment plus spontanément et plus librement dans un environnement virtuel comme celui-ci, qu'en classe.

Beaucoup des élèves, au sein des différents groupes, ont eu d'importantes discussions autour des textes et de leur interprétation. Cela peut se mesurer par le nombre de remarques ou commentaires qu'ils ont postés mais aussi par les discussions qu'ils pouvaient avoir en se commentant les uns les autres. Par ailleurs, il existe une fonction « chat » dans *Google Drive* qu'ils ont beaucoup utilisée lorsqu'ils étaient connectés au même moment. Cela leur a manifestement été utile pour discuter des analyses des textes.

Le développement de compétences dans l'exercice du commentaire littéraire s'est accompagné d'un développement de compétence dans l'utilisation du logiciel de traitement de texte inclus dans *Google Drive* : par exemple, via l'intégration harmonieuse de citations du texte original dans leur commentaire de texte. Cette compétence est indispensable à tout futur étudiant dans une université. C'est une compétence en informatique qu'ils ont apprise par l'expérience. Lebrun (2007) dans son ouvrage *Théories et méthodes pour enseigner et apprendre : quelle place pour le TICE*, lie d'ailleurs les nouvelles technologies et la pédagogie active, dont l'un des slogans est « *learning by doing* ». C'est précisément en faisant cet exercice que mes élèves ont appris à utiliser *Google Drive*. Aucun n'avait utilisé ce logiciel auparavant.

Certains élèves ont posé des questions au professeur dont la réponse pouvait être trouvée par une recherche sur Internet. Il est intéressant d'observer qu'alors qu'ils agissaient sur un support en ligne, ils oubliaient parfois de faire appel à d'autres artefacts informatisés pour nourrir leur démarche. C'est moi qui ai dû le leur suggérer. On constate par conséquent que les types d'activité relatifs à la littératie médiatique définis par Fastrez et De Smedt (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012, p. 51-56), à savoir « lecture, écriture, navigation et organisation » doivent être travaillés.

Les compétences en matière de nouveaux médias ne sont pas innées. Ce n'est pas parce que la plupart des élèves ont une familiarité avec le numérique qu'ils ont le réflexe spontané d'utiliser de manière pertinente les outils qu'ils ont à leur disposition pour les aider à progresser dans leur tâche. Cette compétence de navigation s'acquiert par des exercices ou des situations telles que celle-ci. Par exemple, des élèves sont intervenus via la fonction « commentaire » pour me demander ce qu'était un « bouvier », au sens de celui qui s'occupe des bœufs et qui les garde, et qui était Ingres. Je me suis contenté de les encourager à chercher par eux-mêmes la réponse dans un dictionnaire ou sur Internet.

À propos de l'intérêt d'utiliser des dispositifs d'enseignement comprenant l'utilisation des nouvelles technologies, je rejoins les remarques formulées par Stéphane Métral qui s'appliquent peu ou prou à mon dispositif. En effet, l'utilisation des nouvelles technologies permet notamment :

- de tendre à rendre l'élève le plus autonome possible, quel que soit son niveau et donc

*aussi d'augmenter sa motivation,*

- *de familiariser l'élève à une utilisation non exclusivement ludique ou communicationnelle de l'ordinateur, de le/la rendre attentif/ive aux problèmes de la publication sur Internet et de le/la former aux bons usages des nouvelles technologies,*
- *de réaliser des activités nouvelles impossibles à réaliser autrement. (Métral, 2013)*

Métral souligne que l'utilisation de dispositifs tels que celui que je présente contribue à augmenter l'autonomie des élèves et donc leur motivation [6].

## **Bilan**

De mon point de vue, il y a beaucoup de points positifs dans l'utilisation d'un tel procédé. Par exemple, les élèves ont, pour la plupart, eu de la peine à se limiter à deux pages car ils avaient trouvé beaucoup de choses à dire et voulaient absolument évoquer ces aspects dans leur commentaire. De plus, j'ai constaté un progrès important dans l'expression écrite du travail final par rapport à ce qu'ils ont pu me rendre habituellement individuellement. Cela est dû sans aucun doute au fait qu'ils se sont relu très attentivement les uns les autres. Il s'agit donc, en l'occurrence, d'un aspect positif du travail collaboratif.

Néanmoins, il faut reconnaître que la mise en place d'une telle activité est extrêmement coûteuse en temps. Non seulement dans le choix des extraits, mais également dans la phase d'élaboration si l'on veut être véritablement utile aux élèves. J'ajoute que je n'ai fait cela qu'avec une classe et je pense qu'il serait difficile de le faire avec plusieurs classes simultanément. On peut assez vite se retrouver débordé. Cela dit, j'imagine qu'en reproduisant plusieurs fois ce dispositif, on gagnerait en efficacité, ce qui permettrait de gagner du temps. En outre, des variantes de ce dispositif proposant la création de textes entiers par les élèves (de types créatifs ou argumentatifs par exemple) sont sans doute plus faciles à mettre en place.

J'ai demandé l'avis des élèves à la fin du processus. Globalement, ils l'ont vécu plutôt positivement. Ils relèvent le caractère novateur de l'exercice. Personne n'avait encore travaillé de cette manière. En outre, beaucoup soulignent également qu'il est pratique de pouvoir faire un travail de groupe sans pour autant être contraints de se rencontrer physiquement. Grâce à *Google Drive*, les élèves pouvaient prendre connaissance de ce qui avait été fait pendant qu'ils n'étaient pas connectés et pouvaient ensuite continuer le travail.

Voici des exemples d'avis recueillis auprès des élèves : « Cette méthode est particulièrement pratique ! On peut se connecter et se déconnecter quand on veut. », « On peut discuter en ligne avec nos camarades et échanger nos idées. Le travail se construit petit à petit. Chacun y met du sien. », « Le professeur peut nous aider et nous conseille en plaçant un commentaire et je trouve ça rassurant. », « J'ai découvert des aspects de l'œuvre que je n'avais pas remarqués à la première lecture ».

Certains relèvent également des aspects négatifs inhérents, je crois, à tous les travaux collaboratifs. En effet, quelques élèves se plaignent qu'un des membres du groupe n'a pas fait grand-chose et s'est reposé sur le travail des autres. Je pense hélas que c'est inévitable lorsque l'on choisit de faire un travail de ce type.

## **Conclusion**

En tant qu'enseignant, je trouve intéressant de tirer parti d'outils informatiques tels que *Google Drive*, qui peuvent être utiles non seulement en français mais également dans d'autres disciplines, comme les langues ou les sciences (humaines ou expérimentales).

Cette plate-forme, ou d'autres équivalentes [7], peut permettre à l'enseignant d'apporter des informations supplémentaires à ses élèves, de les aider à construire une analyse ou un exposé ou encore de compléter son cours et combler ainsi le manque de temps résultant d'un horaire strict et chargé. Elle peut permettre aux élèves de travailler en collaboration sans avoir à se trouver dans la même salle, de demander de l'aide à leurs camarades ou à l'enseignant ou encore de partager son travail avec les autres élèves.



Toutefois, il convient de rester prudent afin d'éviter de se surcharger ou de surcharger les élèves avec trop de travail supplémentaire. Les TIC modifient l'enseignement, dans les pratiques notamment, mais il conviendrait de ne pas négliger, comme le rappelle Peraya et Dumont, que :

*la monocanalté de tels dispositifs de communication [= par ordinateur] [est] un désavantage. En effet, ils n'offrent à l'utilisateur que le canal de l'écrit et affichent, au sens strict, l'énoncé. La situation d'énonciation et son contexte, les aspects analogiques de la communication – qualité de la voix, mimiques faciales, mouvements posturaux, etc. – ne peuvent en conséquence être exprimés ni perçus puisqu'ils sont normalement véhiculés par d'autres canaux. (Peraya, Dumont, 2003, p. 52)*

L'école, c'est avant tout une classe où l'on a des relations réelles, humaines avec les élèves, et non un monde uniquement virtuel. C'est pour cette raison que je trouve le dispositif que j'ai testé intéressant à mettre en place mais devant être utilisé avec parcimonie, car le commentaire littéraire sur *Google Drive* est désincarné et n'a pas le charme d'un partage d'interprétations dans une salle de classe.

En conclusion, il est certain qu'il faudra encore de nombreuses expériences afin de mesurer l'impact réel que les TIC ont sur l'enseignement et sur l'apprentissage du français. Les élèves ont dans l'ensemble bien participé à cette expérience, mais à quel degré ont-ils acquis de nouvelles connaissances au sujet des textes, de l'auteur, du contexte littéraire et culturel du XIXe siècle et de l'explication de texte en général ? Cela reste pour l'enseignant qui utilise un tel procédé, difficile à mesurer. En effet, il est trop occupé à enseigner pour faire le travail d'observation et d'analyse que pourrait faire un chercheur.

## Références

Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck.

Lebrun, M. & Lacelle, N. & Boutin, J.-F. (2012). *La Littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école.* Québec. Presses de l'Université du Québec.

Métral, S. (2013) « Utilisation pédagogique des MITIC en classe, au quotidien » in *Usages des médias, de l'image et des TIC au Secondaire II – Colloque du 18 septembre 2013 à Martigny, p.14-15, disponible en ligne : [http://svia-ssie-ssii.ch/\\_media/ssie/news/2013\\_11\\_25\\_actes\\_colloque\\_18sept2013\\_martigny\\_v2.pdf](http://svia-ssie-ssii.ch/_media/ssie/news/2013_11_25_actes_colloque_18sept2013_martigny_v2.pdf)*, consulté le 10 janvier 2013.

Peraya, D. & Dumont, P. (2003). Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. *Revue Française de Pédagogie* 145.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français.* Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Viau, R. *12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre.* Université de Sherbrooke, <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/lombard/motivation/viau-motivation-tic.html>, consulté le 10 janvier 2013