

Faculté de philosophie, arts et lettres

LittéraTube, un outil pour stimuler la lecture ?

Analyse de vidéos visant à promouvoir la littérature
dans l'enseignement secondaire supérieur

Autrice : Clarisse Dubray

Promoteur : Jean-Louis Dufays

Année académique 2019-2020

Master 60 en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale

Je tiens tout d'abord à remercier mon promoteur, Monsieur Jean-Louis Dufays, qui a toujours fait preuve de beaucoup d'enthousiasme et de confiance à l'égard du sujet que je souhaitais développer dans ce travail de fin d'études et qui m'a également soutenue dans l'élaboration de ce projet.

Je remercie en outre sincèrement :

- mon lecteur pour sa lecture attentive et l'intérêt porté à mon domaine d'étude ;
- les enseignants qui m'ont volontairement et avec bienveillance cédé une partie de leur temps afin de contribuer à mes recherches ;
- les élèves des Athénées royales de La Louvière, Marguerite Bervoets et Saint-Ghislain pour leur participation active à l'expérience et leurs témoignages ;
- Mesdames Laurence Casera et Catia Aniballi qui ont semé en moi les graines d'un attachement profond à la littérature et m'ont amenée à m'intéresser à de multiples supports ;
- mes parents et mes grands-parents, pour m'avoir toujours encouragée et soutenue tout au long de mes journées et nuits de labeur ;
- et enfin, Alexandre Decrème, pour tout.

Exception faite des citations et des références bibliographiques, ce travail de fin d'études applique les rectifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française et adoptées par l'Académie française en 1990.

Table des matières

Introduction	7
Chapitre 1 : L'enseignement de la littérature : état des lieux	11
1.1. Quoi ?	11
1.1.1. Qu'est-ce que la littérature ?	11
1.1.2. Qu'est-ce qu'un classique ?	12
1.2. Comment ?	16
1.2.1. Comment enseigner la littérature ?	16
1.2.2. Comment ont été enseignés les classiques jusqu'à maintenant ?	19
1.2.3. Que préconisent les programmes ?	21
1.2.4. Les nouvelles technologies peuvent-elles aider à enseigner les classiques ?	25
1.2.5. Y a-t-il déjà eu des tentatives d'enseigner les classiques sur la base du numérique ?	28
1.3. Pourquoi ?	31
1.3.1. Pourquoi enseigner les classiques par le biais des nouvelles technologies ? Quels sont les impacts de ce type d'approche ?	31
Chapitre 2 : la plateforme sociale YouTube et la littérature	33
2.1 Qu'est-ce que YouTube ?	33
2.2 Quelles sont les différentes « familles » de vidéos présentes sur YouTube ?	37
2.3 LittéraTube, BookTube, vulgarisation littéraire sur YouTube, quelles différences ? ..	39
2.4 Quel est l'impact de YouTube et des YouTubeurs/ YouTubeuses ?	43
2.5 Les retombées sociales de YouTube	45
Chapitre 3 : L'enseignement de la littérature avec le numérique	47
3.1. Un peu de vocabulaire	47
3.2. Caractéristiques de la littérature numérique, apports et difficultés	51
3.3. L'intertextualité à travers les supports numériques	54
3.4. Un état des expériences réalisées dans le domaine de la littérature numérique	57
3.5. Le manuel scolaire à l'ère du numérique	62
3.6. Une évolution de la relation entre enseignants et élèves	65
3.7. Interaction, collaboration et coopération	66
3.8. Le Booktubing : un support privilégié d'intégration de la littérature numérique dans le cadre scolaire ?	68
3.9. Les problèmes de la technique	73
3.10. La vulgarisation littéraire par le biais des supports numériques	74
Chapitre 4 : Une expérience en classe de français	77
4.1. Présentation de l'expérience	77
4.2. Grille de comparaison des supports	81

4.3. Témoignages des professeurs et des élèves	83
4.3.1. Professeurs	83
4.3.1.1. Témoignages avant le visionnage	84
4.3.1.2. Témoignages après le visionnage	87
4.3.2. Elèves	90
4.3.2.1. Témoignages avant le visionnage	91
4.3.2.2. Témoignages après le visionnage	93
4.4. Analyse des questionnaires	96
4.4.1. Usage du numérique par les enseignants, les pratiques déclarées.....	96
4.4.2. Le regard des enseignants sur les vidéos liées à YouTube	96
4.4.3. Plus-value de l'expérience menée.....	98
4.4.4. Point de vue des enseignants, analyse des effets déclarés sur les élèves	99
4.4.5. Pistes pédagogiques	100
Conclusion.....	103
Bibliographie	105

Introduction

Si la culture du livre, dans son évolution historique, a donné lieu à la naissance et au sacre de l'écrivain, la culture numérique, dans sa dimension anthologique, inaugure la renaissance du lecteur.

Milad DOUEIHI, « Pour un humanisme numérique », Seuil, 2011.

Qu'ils aient besoin de se divertir en regardant des vidéos humoristiques, d'apprendre à réparer leur nouveau téléphone à la mode, qu'ils aient envie de regarder un film, de danser au rythme des clips musicaux d'artistes du monde entier ou de s'évader en découvrant d'autres cultures, « ils sont un milliard à se rendre chaque mois sur YouTube pour y regarder quelques six milliards d'heures de vidéos, et ce gratuitement »¹. Les adolescents n'y font pas exception et ils sont même devenus, en quelque sorte, les cibles préférées des YouTubeurs et de leurs Networks.

« Ce qui devait, au départ, être une simple plateforme de partage de vidéos représente aujourd'hui près de 4% des pages consultées sur Internet dans le monde. »² Désormais, tout est à portée de clic. « Certains n'ont donc plus peur d'affirmer que YouTube a bouleversé le quotidien de l'être humain et a changé la face de la Terre : le site l'a rendue plus petite et plus accessible. »³ Mais à côté de ce séisme, YouTube a également donné l'opportunité à des internautes d'accéder à la célébrité, a fourni aux publicitaires un nouveau terrain sur lequel se battre, « a permis à des causes politiques et à des initiatives diverses de se faire entendre et a révolutionné la manière dont on se divertit, dont on se cultive »⁴.

Ce travail de fin d'études, réalisé dans le cadre d'un master 60 en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale, propose d'aborder, en classe de français, les vidéos vulgarisant la littérature classique réalisées par des YouTubeurs et YouTubeuses, ces nouveaux « amis » à la fois virtuels et bien réels qui ont bouleversé le quotidien des adolescents. Étendant leur influence à divers domaines tels que la mode, la décoration, les jeux de société, le maquillage ou encore les jeux vidéos, ce que l'on pourrait considérer comme les célébrités de l'ère numérique, tentent aujourd'hui d'élargir leurs horizons en prenant une place importante dans le monde de la vulgarisation littéraire.

Bien loin de renier ces supports d'un nouveau genre, les professeurs de français sont appelés à leur offrir une place de choix au sein de leurs cours. En effet, comme en fait part le

¹ BOUILLOT Charlotte, *YouTube, « Broadcast Yourself », le début de la révolution vidéo sur Internet*, Bruxelles, 50 minutes, 2016, numéro 7, (Business Stories), p. 4

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

philosophe français Michel Serres dans son essai *Petite Poucette*⁵, les adolescents développent « un rapport familial avec le numérique et une approche intuitive à l'égard des nouveaux outils de communication »⁶. Petite Poucette, comme de nombreux élèves composant les classes du secondaire, est « connectée », c'est-à-dire capable d'évoluer et de s'épanouir dans le monde d'Internet. La jeune fille « est la dernière version de nous-mêmes [enfants, adolescents ou adultes] et elle est en train de modifier profondément notre façon de communiquer, de penser et de travailler »⁷. Le philosophe explique que « le comportement de Petite Poucette ne doit pas être perçu comme un frein, un risque ou même un obstacle à la connaissance et à l'intelligence »⁸. Au contraire, « il faut accepter que les choses changent, évoluent »⁹ comme tout ce qui est inhérent au monde et que ces bouleversements « nous contraignent parfois, et souvent à raison, à changer notre manière d'appréhender le monde »¹⁰. En tenant compte de ces évolutions, les professeurs doivent remettre en question leur manière d'enseigner en perspective avec ce monde empli de Petites Poucettes. Dorénavant, lorsqu'un enseignant pénètre dans une salle de classe, il doit prendre conscience qu'en tant que détenteur du savoir il est concurrencé par un rival beaucoup plus complet, Internet.

Mais pourquoi, justement, ne pas se servir de ce nouvel assujettissement à la Toile pour développer les compétences définies par les programmes du cours de français ? En effet, selon ceux-ci, que ce soit ceux du second degré ou ceux du troisième degré, l'un des objectifs poursuivis par l'enseignant est de

propose[r] des contextes évoquant des situations susceptibles de donner du sens à l'apprentissage et de favoriser l'implication de l'élève. Ces contextes figurent donc à titre d'exemples et n'excluent nullement la créativité et l'inventivité de chaque classe. Ils renvoient occasionnellement à des questions-problèmes qui interpellent les élèves ou décrivent un parcours à travers plusieurs fiches, ou encore proposent des situations motivantes à divers titres (projets, actions de socialisation ...) dans lesquelles inscrire les apprentissages. À l'occasion, ils remplissent plusieurs de ces fonctions¹¹.

⁵ SERRES Michel, *Petite Poucette*, Paris, Le Pommier, 2012, (Manifestes).

⁶ CASTOR Laurène, « "Petit Poucette" de Michel Serres », 2013, en ligne : <https://laurenecastor.com/petite-poucette-de-michel-serres/> (Page consultée le 31 mars 2020).

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ FÉsec Transition 2^e-3^e degrés, 2018, p. 8.

Il est à noter que les programmes d'études cités dans ce travail ont fait l'objet d'abréviations afin de ne pas surcharger les notes infrapaginales.

Le programme d'études du cours de français édité par la Fédération Wallonie-Bruxelles indique :

La métacognition désigne d'une part les connaissances introspectives et conscientes que l'élève a de ses propres manières d'apprendre et, d'autre part, sa capacité à les réguler délibérément. On dira donc que l'élève exerce sa métacognition, soit quand il fait état de connaissances explicites de son fonctionnement cognitif, soit quand il contrôle et adapte intentionnellement ce dernier en vue d'atteindre un objectif d'apprentissage¹².

Être capable d'adopter une posture réflexive sur ce que l'on fait, sur la manière dont on apprend, favoriser la réussite des apprentissages. Dans la mesure où cette posture permet de mettre en lumière le sens de ces derniers, elle accroît la motivation de l'élève. Elle ouvre la voie de l'autonomie en facilitant le transfert¹³.

L'intégration de vidéos vulgarisant la littérature liées à des YouTubeurs ou YouTubeuses au sein d'un cours de français correspondrait donc tout à fait aux objectifs développés dans les programmes.

L'envie de faire partager à d'autres notre quotidien, notre source de divertissement par excellence a également motivé le choix de ce sujet particulier dans le cadre de ce travail de fin d'études. Étant restée adolescente dans l'âme et très attachée à l'univers et aux communautés qu'est parvenue à créer la plateforme sociale que constitue YouTube, nous aimerions inculquer à d'autres l'envie de dépasser les aprioris dont ils peuvent être victimes par rapport aux nouvelles technologies et à ce moyen de communication assez singulier. Parce que nous nous retrouvons totalement lorsqu'il s'agit d'évoquer les fans de créateurs de contenus, nous souhaitons exposer les aspects positifs de la plateforme sociale. Elle peut aider les individus à se construire grâce à des actes de partage qui dépassent les frontières et à un enrichissement culturel.

Avant d'envisager l'expérimentation consacrée à ces supports d'un nouveau genre que sont les vidéos de vulgarisation littéraire sur YouTube, il nous a paru intéressant de réaliser un état des lieux de l'enseignement de la littérature et plus particulièrement des classiques. S'attacher à définir les notions de littérature et de classiques, identifier les différentes approches d'enseignement des classiques et le lien étroit avec les nouvelles technologies seront au centre de la première partie de ce travail de fin d'études.

¹² ROMAINVILLE Marc, « Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques » dans PONSE Frédérique et DUDIN Pierre-André (dir.), *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, pp. 108-130 cité dans le programme d'étude du cours de français de la W.B.E. Qualification 2^e-3^e degrés, 2015, p. 11.

¹³ Programme W.B.E. Qualification 2^e et 3^e degrés, *op. cit.*, p. 11.

Ensuite, nous remonterons aux origines de YouTube afin d'évoquer l'évolution de la plateforme. En effet, pour bien comprendre les enjeux des vidéos de YouTubeurs et YouTubeuses, il est essentiel d'en apprendre davantage sur le phénomène qui a mené à cette montée en puissance des vidéastes ; c'est pourquoi nous étudierons les différents éléments qui ont influencé l'histoire de la plateforme, ses contenus ainsi que les conséquences sociales et les raisons d'un tel engouement à l'égard des créateurs de contenus.

Enfin, nous élaborerons une synthèse des recherches menées dans le cadre de l'enseignement de la littérature par le biais du numérique.

À l'issue de cette première partie théorique, nous proposerons l'analyse d'une expérience menée auprès de 69 élèves et 20 enseignants portant sur l'intégration de vidéos vulgarisant la littérature classique dans le cadre d'un cours de français. Des graphiques et des témoignages permettront une mise en évidence de la plus-value d'une telle approche, mais également ses inconvénients. Des pistes pédagogiques seront ensuite proposées aux enseignants qui souhaitent expérimenter ce dispositif au sein de leurs propres classes.

Chapitre 1 : L'enseignement de la littérature : état des lieux

1.1. Quoi ?

1.1.1. Qu'est-ce que la littérature ?

Jean-Luc Godard, cinéaste franco-suisse, a dit : « Le cinéaste pense avec les yeux et les oreilles, le peintre avec les mains. La littérature est un refuge. Elle approfondit la vision du monde. »¹⁴ Ces quelques mots résument très bien le but de la littérature. Cependant, le terme « littérature » est complexe. Le langage courant l'emploie à tort et à travers, et pourtant, il est difficile de fixer les limites du concept.

Étymologiquement, le terme « littérature » est issu du latin *littera* qui renvoie à la lettre de l'alphabet, au caractère d'écriture. Le premier sens qu'a donc pris ce mot était une extension et désignait toute espèce d'écrits à connotation littéraire ou scientifique.

Le nom *litteratura*, proche de l'appellation connue aujourd'hui, existait également en latin, mais avait un sens bien différent, renvoyant à l'écriture et surtout à l'érudition. Dans cette perspective, l'érudition est définie par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales comme « la pratique d'une méthode consistant à rassembler des documents nombreux et souvent exhaustifs autour d'une recherche »¹⁵.

Charles Batteux, rapidement suivi par Mme De Staël, fut le premier à employer le terme littérature « pour distinguer et mettre en évidence les œuvres des écrivains au sein de ce qu'on appelait jusqu'alors les "Belles-Lettres" »¹⁶. Mais il faudra attendre la fin du 19^e siècle pour que la littérature devienne un véritable domaine de connaissance et puisse revendiquer son intégration dans le cadre scolaire.

Néanmoins, depuis le 20^e siècle, la littérature est au cœur de phénomènes littéraires opposant deux approches. « L'une qu'on peut qualifier d'interne centrée sur la recherche d'une littérarité immanente aux textes et/ou à leur(s) contexte(s) d'énonciation, l'autre, qu'on peut

¹⁴ ASSOULINE Pierre, « Jean-Luc Godard : "Heureusement qu'on a les livres et les films " », *L'Express*, mai 1997, en ligne : https://www.lexpress.fr/culture/livre/jean-luc-godard-heureusement-qu-on-a-les-livres-et-les-films_800342.html (Page consultée le 31 mars 2020).

¹⁵ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, « Erudition », en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9rudition> (Page consultée le 31 mars 2020).

¹⁶ DUFAYS Jean-Louis, LISSE Michel et MEURÉE Christophe, *Théorie de la littérature. Une introduction*, Louvain-La-Neuve, Academia Bruylant, 2017, p. 23.

qualifier d'externe centrée sur la mise en relation des textes avec leur(s) contexte(s) de réception. »¹⁷

Ainsi, la notion de littérature est et a toujours été tiraillée entre plusieurs approches et le temps n'a pas joué en sa faveur en lui attribuant des sens différents selon les époques. Il appartient donc aujourd'hui à chacun de prendre conscience du caractère instable de cette notion et de s'intéresser aux discussions dont elle fait l'objet.

1.1.2. Qu'est-ce qu'un classique ?

« Les classiques sont ces livres dont on entend toujours dire : "Je suis en train de le relire ..." et jamais : "Je suis en train de le lire..." »¹⁸, tels sont les mots par lesquels Italo Calvino introduit sa réflexion autour des classiques dans le livre qui pose la question de l'essence de leur lecture. Il développe ce théorème à la fois sérieux et ironique en soulignant que cette définition des classiques n'est pas valable pour la jeunesse. En effet, si certains peuvent se targuer de relire des œuvres dites classiques, c'est parce qu'ils y ont été initiés souvent dans le cadre de leur scolarité. Calvino précise : « La jeunesse communique à la lecture, comme à toute autre expérience, une particulière saveur et une particulière importance ; tandis qu'à l'âge mûr on apprécie (ou l'on devrait apprécier) beaucoup plus de détails, on repère des niveaux, on distingue des sens. »¹⁹

Nous partons donc de l'hypothèse selon laquelle les classiques en faisant partie du champ de la littérature et plus largement de la culture font partie intégrante des apprentissages qui doivent être réalisés à l'école. Jouant à la fois sur la nouveauté, la découverte et les compétences de repérage de détails, de niveaux et de distinction de sens, le cours de français dans le secondaire supérieur semble être un support privilégié pour faire entrer les classiques dans la sphère de connaissance des individus. En effet, étant pour la plupart âgés de 15 à 18 ans, les adolescents de ce cycle témoignent encore d'un certain émerveillement face aux découvertes, mais sont également déjà capables de s'appuyer sur des connaissances théoriques et pratiques relatives à la littérature. À partir de ce bagage, ils sont tout à fait aptes à saisir la portée des classiques et à leur appliquer des analyses.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ CALVINO Italo, *Pourquoi lire les classiques ?*, traduit de l'italien par Manganaro Jean-Paul, Paris, Editions Gallimard, 2018, p. 7.

¹⁹ *Id.*, p. 8.

Cependant, il convient, avant tout, de leur faire prendre conscience de ce qu'est un classique dans le domaine de la littérature, de l'évolution de ce terme et des oppositions, des remises en cause dont il fait l'objet encore actuellement.

Lorsqu'il est utilisé dans le langage courant, le terme « classique » renvoie à « ce qui est conforme au bon goût traditionnel »²⁰. Appliqué à une personne, il désigne quelqu'un « qui ne s'écarte pas du bon usage, des règles établies »²¹. Le langage familier l'apparente à « un procédé ou à un comportement habituel, ordinaire »²². Néanmoins, les premières définitions proposées par le dictionnaire font état d'une extension de sens. Les formes substantive et adjectivale ont d'abord fait référence à l'esthétique dans le domaine de la littérature puis des arts en général (architecture, danse, peinture, sculpture, etc.).

Dans une perspective évolutive, selon *Le Petit Robert*, peut être désigné comme « classique » une œuvre ou un auteur

qui mérite d'être imité (XVI^e – XVII^e) ; qui fait autorité, est considéré comme modèle (1611) ; qu'on enseigne dans les classes (1680) ; qui appartient à l'Antiquité gréco-latine, considérée comme base de l'éducation et de la civilisation (XVIII^e) ; qui appartient aux grands auteurs du XVII^e siècle, imitateurs des anciens (opposé à *romantique*) (1802) ; qui a les caractéristiques esthétiques (mesure, respect des règles, clarté, division des genres, etc.) (par extension) de la période classique²³.

La définition de 1611 fait apparaître une notion très importante dans le cadre d'une tentative d'élaboration de ce qui constitue un classique : l'autorité. Déjà en latin, le nom « classique » qui avait alors pour forme *classicus* désignait ce qui était exemplaire. L'adjectif était quant à lui une référence aux *classici*, des citoyens qui, durant l'Antiquité romaine, étaient les plus fortunés. Les autres habitants de la Cité prenaient ces *classici* comme modèle et désiraient fortement leur ressembler.

Ainsi, la définition du classique repose à la fois sur les notions d'autorité et de modèle. Pour cette raison, les ouvrages relevant de ce patrimoine sont encore très présents dans le contexte scolaire. Le texte classique doit servir de modèle, de figure d'autorité dans les écoles, « de base d'étude à l'enseignement »²⁴.

²⁰ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, « Classique », en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/classique> (Page consultée le 31 mars 2020).

²¹ *Ibid.*

²² *Ibid.*

²³ Le Petit Robert, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, sous la dir. de REY Alain et REY-DEBOVE Josette, Paris, Le Robert, 2014, p. 448.

²⁴ Trésor de la Langue Française informatisé, « Classique », en ligne : <https://cutt.ly/gyOLRvH> (Page consultée le 31 mars 2020).

L'adjectif « classique » est également souvent utilisé pour faire référence aux auteurs de la Renaissance, les Grecs ou encore les Latins de l'Antiquité. En témoigne l'expression « humanités classiques » qui a pour synonymes les « lettres classiques » ou encore les « études classiques » et qui désigne un ensemble de disciplines scolaires ou universitaires dans lesquelles intervient l'étude des littératures grecque ou latines. Dès lors, le lien entre l'école et le terme « classique » s'avère de nouveau central.

Les classiques désignent également les auteurs qui ont pris pour modèles les écrivains antiques et ont tenté de les imiter. C'est notamment le cas des artistes qui ont gravité autour de Louis XIV et qui ont donc constitué le courant classique. Autour de leur admiration très forte pour les auteurs antiques, les classiques ont développé d'autres caractéristiques propres à leur mouvement que sont le respect des règles, des valeurs morales et un goût pour le raisonnable. Le classicisme s'oriente ainsi vers la recherche d'un idéal qui prend la forme de l'« honnête homme » et qui est toujours à la recherche de la perfection.

Selon Charles-Augustin Sainte-Beuve, même si le classicisme ajoute à la définition de classique une dimension historique, il est bien plus qu'un simple aspect de cette sphère.

Un vrai classique, comme j'aimerais l'entendre définir, c'est un auteur qui a enrichi l'esprit humain, qui en a réellement augmenté le trésor, qui lui a fait faire un pas de plus, qui a découvert quelque vérité morale non équivoque, ou ressaisi quelque passion éternelle dans ce cœur où tout semblait connu et exploré ; qui a rendu sa pensée, son observation ou son invention, sous une forme n'importe laquelle, mais large et grande, fine et sensée, saine et belle en soi ; qui a parlé à tous dans un style à lui et qui se trouve aussi celui de tout le monde, dans un style nouveau sans néologisme, nouveau et antique, aisément contemporain à tous les âges²⁵.

Sainte-Beuve introduit l'idée selon laquelle un classique est surtout un auteur qui a su se démarquer et donc perdurer. Sa définition entre en conflit avec les idées d'autorité et de conformité à un modèle qui prévalaient jusqu'alors. Il ajoute à ce propos :

Ma conclusion pourtant, quand je parle de se fixer et de choisir, ce n'est pas d'imiter ceux mêmes qui nous agréent le plus entre nos maîtres dans le passé. Contentons-nous de les sentir, de les pénétrer, de les admirer, et nous, venus si tard, tâchons du moins d'être nous-mêmes²⁶.

Sainte-Beuve cherche donc à associer différentes conceptions des classiques. Il voit en eux à la fois un mouvement qui rend hommage aux Anciens et qui injecte la nouveauté propre

²⁵ SAINT-BEUVE Charles-Augustin, « Qu'est-ce qu'un Classique ? » dans *Causeries du lundi*, t. III, Paris, Garnier, 1851, p. 33.

²⁶ *Ibid.*

aux Modernes. Pour lui, les classiques sont donc un moyen de s'inscrire dans un modèle tout en s'en distanciant, et par là de permettre à la conscience littéraire de prendre une nouvelle forme.

Pour Calvino, déjà abordé au début de cette partie, un ouvrage porte le nom de classique seulement lorsqu'il a laissé une trace indélébile dans l'esprit de celui qui en a fait la lecture. Consciemment ou non, certaines œuvres nous marquent, laissent dans la mémoire des bribes de mots qui servent de supports pour reconstruire l'histoire des années après. Néanmoins, il est parfois nécessaire de relire ces œuvres pour renouer avec une certaine forme de nostalgie, mais également pour y découvrir des aspects inexplorés.

Les classiques sont des livres qui exercent une influence particulière aussi bien en s'imposant comme inoubliables qu'en se dissimulant dans les replis de la mémoire par assimilation à l'inconscient collectif ou individuel. C'est pourquoi l'on devrait consacrer, à l'âge adulte, un temps à la redécouverte des plus importantes lectures de sa jeunesse. Car, si les livres ne changent pas (mais en réalité ils changent à la lumière d'une perspective historique différente), nous-même avons changé, et nos retrouvailles avec eux sont des événements nouveaux. Que l'on emploie le verbe « lire » ou « relire » n'a dès lors plus aucune importance²⁷.

Dans cette perspective, les lectures scolaires n'obtiendraient le titre de classiques qu'une fois la relecture accomplie à l'âge adulte. L'école se place donc dans une posture d'aide à la compréhension, de médiation vers un plaisir certain par le biais « des modèles, des termes de comparaison, des schémas de classification, des échelles de valeurs, des paradigmes de beauté »²⁸. L'école n'enseigne pas comment lire les classiques, mais elle donne aux jeunes des pistes pour en saisir l'enveloppe, même s'ils devront attendre l'âge mûr pour espérer faire l'expérience de l'essence des œuvres.

Calvino ajoute également qu'« est classique ce qui tend à reléguer l'actualité au rang de rumeur de fond, sans pour autant prétendre éteindre cette rumeur »²⁹. Les classiques tiennent compte de ce qui a constitué leur postérité et favorisent une confrontation entre différentes œuvres, différentes perceptions et visions.

En conclusion, il apparaît clair que la notion de classique a connu différentes acceptations au cours du temps et que les auteurs qui se sont essayés à la définir se sont vite retrouvés confrontés à des conceptions opposées. Dans le cadre de ce travail de fin d'études, lorsqu'il sera question d'étude de classiques, il faudra entendre les œuvres qui sont considérées

²⁷ CALVINO Italo, *op. cit.*, pp. 9-10.

²⁸ *Id.*, p. 9.

²⁹ *Id.*, p. 15.

comme telles par les instances scolaires. Nonobstant, l'appartenance d'une œuvre au domaine des classiques est également liée à l'expérience de lecteur et aux choix de l'enseignant qui peut considérer certains ouvrages comme importants pour le développement de la pensée et la construction de chacun des élèves.

1.2. Comment ?

1.2.1. Comment enseigner la littérature ?

« On ne peut rien enseigner à autrui. On ne peut que l'aider à le découvrir lui-même. »³⁰
Déjà au 16^e siècle, Galilée avait perçu l'essence même du processus d'apprentissage et donc de l'enseignement. Pour lui, il ne sert en rien de se poser en détenteur du savoir à l'école secondaire sans s'intéresser un minimum aux motivations des élèves et aux conséquences des apports de savoirs sur celles-ci.

La lecture de textes littéraires peut être justifiée par deux sortes d'enjeux. Certains d'entre eux concernent les aspects cognitifs et intellectuels de la lecture : nous les qualifierons de rationnels ; d'autres concernent ses dimensions émotionnelles et relèvent du psychoaffectif, de l'imaginaire, voire de l'inconscient : nous les qualifierons de passionnels³¹.

Les enjeux que Jean-Louis Dufays, Michel Lisse et Christophe Meurée associent à la lecture de textes littéraires, correspondent à ce que Michel Picard nomme le « lecteur » et le « lu ». Dans sa lignée, Vincent Jouve, dans son essai *L'effet personnage dans le roman*³², développe l'opposition entre le « lecteur », le « lisant » et le « lu ». Le « lecteur » concerne « la dimension du lecteur qui est tirée vers la distance critique, l'interprétation »³³. Le « lu » implique « la dimension du lecteur qui est pris dans la passion de l'écrit »³⁴. Enfin, le « lisant » fait référence au « lecteur plongé dans l'illusion de l'univers référentiel, comme le "lu", mais de façon consciente, par opposition au "lu" qui est happé dans les fantasmes de l'histoire »³⁵.

Ces trois catégories permettent de distinguer trois impacts sur le lecteur.

Tout d'abord, l'« effet-personne », qui va de pair avec l'instance du « lisant ». Le lecteur intègre le récit en tant que personnage, il ne perçoit plus la limite entre l'imaginaire et

³⁰ MONToux Alain, *Dictionnaire des organisations. Dicojob : concepts et vocabulaire*, Saint-Denis, Publibook, 2012, p. 228.

³¹ DUFAYS Jean-Louis, LISSE Michel et MEURÉE Christophe, *op. cit.*, p. 6.

³² JOUVE Vincent, *L'effet personnage dans le roman*, Paris, Presses universitaires de France, 1998.

³³ DUFAYS Jean-Louis, *LFIAL1550 : Théorie de la littérature*, Université Catholique de Louvain, 2017-2018.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*

le réel. « Le personnage apparaît comme "vrai", il participe à l'illusion référentielle et favorise la projection volontaire du lecteur dans l'histoire. »³⁶

Ensuite, l'« effet pion » est en lien avec l'instance du « lectant ». Le lecteur n'envisage plus les personnages comme des apports non essentiels du récit, simples supports à l'histoire. Ils deviennent nécessaires à la structure, ils sont des pions avec lesquels jouer pour organiser une cohérence, une certaine logique. « Le personnage est envisagé comme actant, un élément structurel de l'histoire. »³⁷

Enfin, l'« effet prétexte » utilise l'instance du « lu ». Les personnages jouent sur les sentiments du lecteur, ils l'impliquent émotionnellement dans l'histoire. Le lecteur n'a pas l'impression d'être influencé, car ce mécanisme se met en place malgré lui, à travers des phénomènes inconscients.

La préservation d'un équilibre entre les enjeux passionnels et rationnels se doit d'être garantie pour que le lecteur puisse passer par l'ensemble des postures définies par Jouve. Pour Dufays, Lisse et Meurée, « négliger l'un des deux termes reviendrait [...] à réduire la richesse potentielle de la littérature, ce qui semblerait aussi discutable sur le plan scientifique que nuisible sur le plan pédagogique »³⁸.

Les enjeux passionnels s'organisent autour de quatre axes.

Le rapport à la littérature permet, initialement, une expérience de décentrement et d'évasion. En s'identifiant aux personnages, le lecteur échappe à son quotidien. Il se construit en partie une personnalité basée sur une expérience de fuite de sa propre existence. Comme le précisent Dufays, Lisse et Meurée, « en nous permettant ainsi d'accéder à nous-mêmes par le truchement de ses personnages, la littérature exerce une fonction initiatique : elle nous révèle notre propre personnalité »³⁹.

Mais ce rapport à la littérature peut également s'inverser pour donner au lecteur l'occasion de se trouver, de se centrer. En attribuant des caractéristiques proches des siennes aux personnages, le lecteur fait d'eux des doubles de papier qui agissent comme le ferait le lecteur dans la vie réelle. Ils sont confrontés aux désirs, aux interrogations et aux expériences du lecteur pour tenter de lui apporter des réponses satisfaisantes sur son passé, son présent et

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ibid.*

³⁸ DUFAYS Jean-Louis, LISSE Michel et MEURÉE Christophe, *op. cit.*, p. 6.

³⁹ *Id.*, p. 7.

son futur. « Levier actif de la mémoire involontaire, elle [la littérature] agit en nous de la même manière que la madeleine trempée dans le thé, qui, au début de *A la recherche du temps perdu*, fait ressurgir à la conscience du narrateur proustien tout un pan de son passé. »⁴⁰

Pour pouvoir se trouver, il faut également envisager la possibilité de se perdre. Ce phénomène de déstabilisation est désigné par Roland Barthes comme la « jouissance du texte »⁴¹. Il décrit une situation dans laquelle le trouble du lecteur face au texte est tel qu'il l'empêche de se situer par rapport à celui-ci. C'est l'effet que produisent certaines œuvres novatrices face auxquelles le lecteur se sent captivé, voire dominé par le récit.

L'enrichissement du lecteur par le biais du texte peut se faire sur le pan des valeurs, des attentes morales ou des désirs. Il conduit alors à « vivre plus intensément »⁴². « En lisant, nous nous posons des questions existentielles, nous construisons et nous exerçons notre rapport éthique au monde. »⁴³

La littérature est aussi source de connaissances parmi lesquelles il est possible de distinguer trois types d'enjeux rationnels.

Des connaissances d'ordre langagier nous sont offertes par le biais de structures syntaxiques et de connaissances lexicales. Les textes littéraires sont des supports de mémorisation puis d'appropriation qui suscitent chez le lecteur l'utilisation de nouvelles constructions.

Selon Dufays, Lisse et Meurée, « la littérature nous fournit aussi des codes, des mythes, des scénarios, des stéréotypes relevant de différents genres et courants littéraires et non littéraires »⁴⁴. Ainsi, c'est en se plongeant dans la lecture d'œuvres de genres différents qu'il est possible d'en assimiler les codes pour ensuite les réinterroger et les réinvestir dans d'autres productions du même genre. Ces connaissances sont appelées génériques et esthétiques.

Mais la littérature ne se suffit pas à elle-même, elle exerce une fonction « gnoséologique »⁴⁵. Au lieu de nous emprisonner dans son monde, elle ouvre des perspectives et, dans cette lignée, nous fournit des informations sur l'univers. Le lecteur doit alors les confronter à ses propres connaissances pour les enrichir de savoirs à propos de lui-même,

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ BARTHES Roland, 1973 cité dans DUFAYS Jean-Louis, LISSE Michel et MEURÉE Christophe, *op. cit.*, p. 7.

⁴² DUFAYS Jean-Louis, LISSE Michel et MEURÉE Christophe, *op. cit.*, p. 7.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ *Id.*, p. 8.

⁴⁵ *Ibid.*

d'autrui, de son environnement, de son histoire, etc. « Plus précisément, la lecture de la littérature est un moyen d'accès privilégié au témoignage des hommes qui nous ont précédés. C'est donc un outil pour mieux comprendre le monde en nous ouvrant à d'autres points de vue, d'autres cultures, d'autres époques. »⁴⁶

Si ces enjeux prévalent dans le champ de la littérature, ils impactent également d'autres domaines parmi lesquels la réception audiovisuelle. « La littérature semble néanmoins les mobiliser d'une manière plus intense et plus diversifiée en raison de la durée de sa lecture, de nombreuses pauses qui en résultent et du travail cognitif plus intense qu'elle requiert. »⁴⁷

L'impact de la littérature dans la construction des individus et des communautés est tel qu'il amène les dirigeants politiques, en temps de dictature, à la censurer pour éviter des rébellions. Subtiliser aux citoyens leur moyen le plus précieux de réfléchir et donc de s'exprimer revient à leur ôter la forme la plus fondamentale de liberté, car la littérature est une source essentielle d'ouverture au monde et d'expériences humaines.

Aussi ne semble-t-il pas excessif de penser que le degré de tolérance et de démocratie d'une société est largement fonction de l'importance qu'elle accorde à la littérature, et qu'à l'inverse, les sociétés où elle est peu pratiquée et peu lue sont plus facilement la proie des préjugés et des ostracismes. Même si elle ne suffit pas à le garantir, la littérature forge le sens démocratique⁴⁸.

En conclusion, la littérature gagne à être enseignée selon plusieurs dimensions. Elle demande de mobiliser les différentes instances du « lisant », du « lectant » et du « lu » associées aux enjeux passionnels et rationnels. Dès lors, l'enseignant doit se placer comme un facilitateur d'apprentissage, comme un médiateur qui permettra à l'élève de se construire un savoir littéraire sur la base de ses propres motivations et donc des découvertes plus ou moins importantes que lui permet la littérature.

1.2.2. Comment ont été enseignés les classiques jusqu'à maintenant ?

Une enquête menée par la collection « Espace Nord » et relayée par le magazine *Prof* en 2016, révèle que plus de la moitié des enseignants interrogés « inscrivent à leur programme de lecture des œuvres antérieures à 1945 »⁴⁹. Les classiques, belges ou étrangers, semblent donc

⁴⁶ *Id.*, p. 9.

⁴⁷ *Id.*, p. 6.

⁴⁸ *Id.*, p. 10.

⁴⁹ DELMÉE Patrick, FAUBERG Aurélie et MOREAU Catherine avec la collaboration de CHATELAIN Françoise et HABRAND Tanguy, « La littérature belge en classe. Classiques ou contemporains ... », Magazine *Prof*, n°30, juin-juillet-août 2016, en ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=1468> (Page consultée le 31 mars 2020).

faire partie intégrante du cours de français. Néanmoins, cette enquête a également permis un constat : la frontière entre Patrimoine et littérature contemporaine n'est pas forcément très nette pour certains. Comme le déplorent Françoise Chatelain et Tanguy Habrand,

la notion de Patrimoine court parfois jusqu'aux années 1980 (*La Femme de Gilles* de Madeleine Bourdouxhe), tandis que la littérature contemporaine peut englober des œuvres remontant au milieu du XX^e siècle quand elle relève de la littérature de genre (*L'Assassin habite au 21* de Stanislas-André Steeman, *Malpertuis* de Jean Ray)⁵⁰.

Malgré le constat de cette difficulté à différencier de manière certaine les œuvres appartenant aux classiques et celles de la littérature contemporaine, les professeurs de français semblent avoir conscience du fait qu'une de leur mission commune consiste à sensibiliser les adolescents aux œuvres incontournables de la littérature, aux intemporels.

Il est utile dès lors de s'intéresser à la manière dont ces classiques ont été enseignés jusqu'à la période actuelle. Selon Serge Martin, professeur de littérature contemporaine de langue française à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, il convient d'éviter un dispositif basé sur « le triangle des Bermudes », notion que cet auteur définit comme suit.

J'appelle triangle des Bermudes pour l'enseignement de la littérature scolaire l'éclectisme dominant qui met cet enseignement tantôt dans la schizophrénie interprétative d'un passage inconsideré et réversible de l'autoritarisme au subjectivisme, tantôt dans le tourniquet explicatif du formalisme, du thématisme pour imposer de la maternelle à l'université, la logique du discontinu et de la déshistoricisation des écritures comme des lectures au travers d'instrumentalismes variés. Le point de vue du discontinu oblige en effet l'enseignement à considérer les œuvres des arts du langage comme autant d'exemples qui viennent illustrer l'un ou l'autre des trois sommets du triangle didactique naturalisé depuis fort longtemps et confirmé par Paul Aron et Alain Viala⁵¹ : « la langue, l'esthétique et l'histoire ».⁵²

Il est important d'envisager la littérature et donc les classiques différemment. Au lieu de baser leur étude sur la langue, l'esthétique et l'histoire en se référant à des analyses préétablies, il faut laisser la possibilité aux élèves de s'approprier leurs contenus. Il semble important de leur permettre de partir en quête de sens, de construire leurs propres connaissances sur la base des écrits de leurs ancêtres. La lecture accompagnée de questions relatives à des traits caractéristiques des différents genres ne doit plus constituer la seule façon d'aborder les classiques. Nous laissons à Martin le soin de résumer cette idée :

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ ARON Paul et VIALA Vincent, *L'Enseignement littéraire*, PUF, « Que sais-je ? », 2005.

⁵² MARTIN Serge, « Conceptualisations, classiques, faire œuvre(s). Enseigner les classiques de la littérature en évitant le triangle des Bermudes », 25/02/2013, en ligne : <https://littecol.hypotheses.org/443> (Page consultée le 31 mars 2020).

C'est le défi des classiques du point de vue du continu quand habituellement [les lectures] ne servent qu'à célébrer le connu, le passé du passé et au mieux le passé du présent. L'enjeu de ce défi maintenu par une dialectique critique est considérable : le patrimoine ou la défense des classiques n'est pas à laisser à ceux qui font tout pour conjuguer passé, présent et futur au passé quand il faut les conjuguer au présent voire au futur⁵³.

En conclusion, l'étude des classiques gagnerait à évoluer. Ce renouvellement reposerait sur l'implication des apprenants dans leurs apprentissages, les tentatives de faire apprécier la littérature classique en utilisant les facultés des élèves et le développement de stratégies visant à conjuguer passé, présent et futur.

1.2.3. Que préconisent les programmes ?

Si l'on s'intéresse aux recommandations des programmes scolaires belges à propos de l'enseignement des classiques par le biais du numérique, on constate que ces deux domaines au lieu d'être reliés, ne sont considérés que de manière distincte. Tant les outils proposés par la Fédération Wallonie-Bruxelles que le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique n'envisagent pas de manière explicite un rapport privilégié entre le numérique et la littérature patrimoniale.

Une brève recherche par mot dans les programmes du secondaire des 2^e et 3^e degrés de transition et des 2^e et 3^e degrés de qualification de la Fédération Wallonie Bruxelles, nous révèle que le mot « littérature » n'y fait l'objet que, respectivement, de 14 et 11 occurrences. Les outils du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique semblent évoquer davantage la place de la littérature dans le cours de français du secondaire de transition puisque le terme y apparaît 25 fois. À l'inverse, dans le programme des 2^e et 3^e degrés professionnel et technique de transition de l'enseignement libre on ne trouve que quatre utilisations du terme « littérature ». La place accordée à celle-ci semble donc être très réduite à ce niveau.

En renouvelant expérience avec le substantif « classique », qui peut également être reconnu en tant qu'adjectif, on constate que les programmes de l'enseignement libre n'utilisent jamais ce terme dans le sens qui a été défini précédemment. Le programme de la Fédération Wallonie-Bruxelles, totalise neuf et dix occurrences du terme, mais il ne mentionne qu'à une

⁵³ *Ibid.*

seule reprise le lien avec des auteurs. Le plus souvent, « classique » est utilisé en tant qu'adjectif pour caractériser la fable, la comédie ou encore le courant qui porte ce nom.

Lorsque nous effectuons la même recherche avec le mot « technologie » dans des programmes identiques, les constatations sont, à nos yeux, préoccupantes. Le programme de la Fédération Wallonie-Bruxelles ne fait référence aux outils numériques qu'à cinq et six reprises, tandis que celui de l'Enseignement Catholique ne les mentionne que cinq, huit et quatre fois, selon les programmes.

Une analyse plus approfondie des occurrences du substantif « technologie » dans les programmes du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, nous apprend que les rédacteurs ont bien conscience du lien étroit qui existe entre cette notion et le cours de français. En témoigne cet extrait :

Depuis une quarantaine d'années, en effet, au noyau dur des contenus relatifs à la langue et à ses usages utilitaires ou artistiques se sont ajoutés des contenus ayant trait à d'autres moyens de communication. Ceux-ci se conjuguent généralement aux moyens verbaux, à commencer par l'image, fixe ou mobile. Le développement très rapide des technologies numériques a, plus récemment, multiplié les produits culturels caractérisés par la multiplicité des moyens sémiotiques utilisés pour leur élaboration et par leur ouverture à l'infini sur d'autres produits⁵⁴.

L'apparition de nouveaux supports a également été actée par les rédacteurs, qui, sans rendre cela obligatoire, conseillent aux professeurs de français de tenir compte du renouvellement qu'ont offert les ressources technologiques.

Dans l'outil d'accompagnement 2 du programme destiné aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement qualifiant en Fédération Wallonie-Bruxelles, trois paragraphes sont consacrés à réfuter les stéréotypes selon lesquels les nouvelles technologies engendreraient une baisse du niveau scriptural importante :

Pour autant, la variété privilégiée pour la langue standard reste l'écrit. Et on n'entend guère reprocher à quelqu'un de parler comme il écrit. Par contre, combien de fois n'entendons-nous pas : « Les jeunes ne savent plus écrire. Ils écrivent comme ils parlent. D'ailleurs, ils n'écrivent plus, ma bonne dame. » ?

La réalité des pratiques actuelles d'écriture, diversifiées, multipliées par le biais des nouvelles technologies, est tout autre. Ces dernières décennies ont vu se développer toute une panoplie de supports-espaces divers pour l'écrit : le téléphone (pour le SMS) et l'ordinateur (pour le courriel, MSN, les forums de débat ou de rencontre, le chat, les

⁵⁴ W.B.E. Transition 2^e-3^e degrés, 2018, p. 9.

blogs, les réseaux sociaux ou communautés d'internautes, les plateformes de jeu, ...) ont permis l'expansion des modes d'écriture qui troquent la plume pour le clavier.

Ces clavardages ont certes mauvaise presse ; ils contamineraient l'écrit : « Les jeunes écrivent en SMS. » Des études récentes montrent néanmoins l'impact somme toute limité du SMS sur l'écriture⁵⁵.

Ces écrits témoignent d'une réalité : si les ressources numériques sont souvent associées à une baisse de niveau d'écriture, elles n'en sont pas pour autant responsables. La possibilité est donc laissée aux enseignants de se saisir de ces outils pour contrer les préjugés les concernant et prouver qu'ils peuvent être au centre d'un dispositif novateur de développement de savoirs et de savoir-faire.

Les programmes édités par l'Enseignement Catholique s'engagent davantage en faveur du numérique. En témoigne un ensemble de recommandations relatives aux nouvelles technologies intitulé : « Le fil rouge du numérique ». Cette appellation évoque un élément récurrent au sein d'un discours. Elle peut également faire référence à une légende d'origine chinoise selon laquelle un fil rouge invisible relie ceux qui sont destinés à se rencontrer. De manière poétique, cette légende pourrait s'appliquer au numérique et à la littérature que le destin, ou plutôt le travail des enseignants, aurait décidé d'unir.

En précisant les apports du développement des technologies de l'information et en admettant la nécessité d'acquisition de nouvelles compétences en lien avec la navigation, la lecture et l'écriture numériques, les concepteurs des programmes de l'enseignement libre ont en quelque sorte balisé un terrain encore peu sollicité. Ils ont tenu à préciser les objectifs visés par l'utilisation des nouvelles technologies :

Les usages numériques

- s'accompagnent d'une éthique communicationnelle en réponse aux nouvelles questions sociétales posées : droit à l'information et à la liberté d'expression, responsabilité des propos, propriété intellectuelle, frontière entre la vie privée et la vie publique ... ;
- explorent des contenus autres que ceux réservés à la détente, à l'échange identitaire, aux services ou aux commerces ;
- explorent des lieux et des techniques facilitant la création artistique ;
- facilitent l'apprentissage (encyclopédies en ligne, logiciel d'aide à la rédaction, à la structuration de la pensée, écriture collaborative ...) ;
- développent voire créent des formes collectives, et solidaires d'échange de connaissances, d'expériences⁵⁶...

⁵⁵ W.B.E. Qualification 2^e-3^e degrés, 2015, p. 76 de l'outil d'accompagnement 2.

⁵⁶ FÉsec Transition 2^e-3^e degrés, 2018, p. 14 ; FÉSec Qualification 2^e-3^e degrés, 2014, p. 15.

Face aux difficultés techniques que pourrait poser ce genre d'approche, une certaine forme de lucidité est perceptible à travers les propos des rédacteurs qui concluent la partie du programme consacrée à l'apport du numérique. Néanmoins, pour eux, au-delà du caractère technique, l'utilisation est également susceptible de poser problème. Ils soulignent en effet que : « L'école est le lieu d'apprentissage de ces usages. »⁵⁷ Il est essentiel à leurs yeux de former des professeurs à l'enseignement des fonctionnalités des nouvelles technologies afin qu'ils puissent transmettre leurs connaissances aux élèves et ainsi constituer une chaîne de propagation de nouvelles compétences.

Le programme adapté aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement qualifiant du réseau libre propose également des pistes méthodologiques basées sur des questions fréquemment posées par les enseignants. L'une de ces interrogations est : « Faut-il absolument un matériel sophistiqué et de hautes compétences technologiques pour enseigner la recherche via le web ? » Les concepteurs du programme fournissent une réponse claire en se basant sur un principe simple : le numérique est accessible à tous et ne doit pas nécessiter d'un haut degré d'expertise. Ils précisent également que le professeur doit se servir des connaissances techniques des élèves et leur permettre de se rassembler en petits groupes pour partager autour de ces connaissances.

La position de l'enseignant est centrale comme guide au niveau de la réflexion :

- sur la pertinence des informations recueillies ;
- sur l'évaluation collective des procédures mises en place par les élèves ;
- sur leur posture par rapport aux technologies de l'information.

L'attention de ces aspects aidera aussi à éviter de tomber dans les travers de la délégation du travail de recherche vers le temps extrascolaire et de l'illusion de sérieux d'un contenu creux bien mis en page⁵⁸.

Il est donc précisé aux enseignants qu'ils doivent tenir compte de l'évolution des technologies tant sur le plan écrit, que lors de travaux organisés à l'oral. En effet, selon les concepteurs, « les écrits numériques, et particulièrement les échanges en ligne, empruntent à la fois aux caractéristiques de l'écrit et de l'oral, mais possèdent aussi certaines spécificités »⁵⁹.

En conclusion, la technologie, bien que s'étant propagée dans la plupart des sphères de la société, fait encore l'objet de peu de considération de la part des concepteurs des programmes de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ils en recommandent l'utilisation sans pour autant fournir de pistes de travail aux enseignants. Les programmes édités par l'Enseignement Catholique abordent davantage la question du numérique. Cependant, force est de constater qu'aucun

⁵⁷ FÉSec Transition 2^e degré, 2018, p. 14.

⁵⁸ FÉSec Qualification 2^e-3^e degrés, 2014, p. 42.

⁵⁹ *Id.*, p. 96.

support ne tisse de lien entre l'étude de la littérature (et plus particulièrement des classiques) et le numérique. Il convient dès lors à chaque enseignant de procéder selon ses envies et ses compétences pour tenter de faire progresser et évoluer les élèves en utilisant le numérique comme tremplin.

1.2.4. Les nouvelles technologies peuvent-elles aider à enseigner les classiques ?

Lors d'une conférence portant sur la révolution culturelle et cognitive engendrée par les nouvelles technologies, Michel Serres, célèbre philosophe, historien et académicien, a prononcé une phrase qui fait sens dans le cadre de notre recherche : « Les nouvelles technologies nous ont condamnés à devenir intelligents. »⁶⁰ Cette réflexion s'inscrit dans le constat d'une révolution et d'une transformation de nos modes de vie qui avait commencé avec l'apparition de l'écriture puis de l'imprimerie.

Pour reprendre Martin, qui préconisait, dans le cadre scolaire actuel, la conjugaison des modes passé, présent et futur, les nouvelles technologies s'inscrivent pleinement comme paramètre essentiel de notre actualité. Elles ont pour avantage de permettre de conjuguer connu et inconnu. En effet, le numérique s'avère être un domaine souvent connu et apprécié des adolescents qui ne jugent désormais que par leurs smartphones, leurs tablettes et leurs ordinateurs. La littérature, espace qui comprend les classiques, en parallèle, est un domaine du cours de français peu côtoyé en dehors du cadre scolaire par de nombreux élèves. Le recours aux nouvelles technologies pour enseigner les contenus d'ouvrages du passé pourrait donc constituer une piste pédagogique intéressante. Le numérique permettrait aux élèves de se sentir davantage concernés par la tâche à accomplir, de s'inscrire dans un rapport vivant à des écrits datant parfois de plusieurs siècles.

Néanmoins, pour pouvoir aborder la littérature classique par le biais des nouvelles technologies, il paraît essentiel de tenir compte de deux paramètres : le contexte matériel et le contexte humain.

⁶⁰ JAESA, *La révolution culturelle et cognitive – Michel Serres : « Les nouvelles technologies nous ont condamnés à devenir intelligents »*, 01/05/2015, vidéo en ligne : <https://iatranshumanisme.com/2015/05/01/la-revolution-culturelle-et-cognitivemichel-serres-les-nouvelles-technologies-nous-ont-condamnes-a-devenir-intelligents/> (Page consultée le 2 avril 2020).

De nombreuses recherches mettent en évidence l'impact des conditions matérielles sur l'efficacité pédagogique des dispositifs d'enseignement-apprentissage. On observe à cet égard deux situations qui influencent fortement les stratégies pédagogiques : le regroupement des outils numériques au sein de ce que l'on nommera un laboratoire, et la distribution du matériel dans plusieurs classes. Selon Christian Depover et Thierry Karsenti, les effets de ces deux pratiques divergent fortement : « une organisation rigide sous forme de laboratoire induit davantage des usages transmissifs, alors que la mise à disposition dans les classes engendre des usages plus créatifs basés sur la redécouverte et la construction personnelle du savoir »⁶¹. En effet, la présence d'un laboratoire numérique dans une école implique une organisation particulière pour les professeurs qui désirent en faire usage. Il leur faut souvent organiser l'activité des semaines à l'avance afin de vérifier que le local sera libre durant le créneau horaire désiré et s'assurer d'une parfaite connaissance des outils pour ne pas gâcher une seule précieuse minute du temps accordé. De telles contraintes suscitent du stress chez les enseignants et engendrent une démotivation par rapport, non pas aux supports numériques en tant que tels, mais à leur accès. À l'inverse, des outils répartis dans une diversité de classes permettent une certaine forme de liberté. Il faut, certes, s'assurer de pouvoir accéder à un local muni d'un dispositif numérique lorsque le besoin s'en fait sentir, mais les créneaux horaires disponibles sont plus nombreux et l'enseignant se sent plus libre d'organiser des apprentissages qui font sens à la fois pour lui et les élèves et qu'il peut être amené à réitérer.

Le contexte humain a également un grand impact sur l'utilisation du numérique dans les salles de classe.

Des études mettent en évidence le rôle prépondérant de l'enseignant dans l'exploitation du potentiel cognitif des outils. Duffy, Lowyck et Jonassen (1993) constatent que les échecs enregistrés dans le passé à propos de l'utilisation pédagogique d'outils à potentiel cognitif peuvent le plus souvent être attribués à la mise en œuvre par les enseignants d'approches pédagogiques traditionnelles⁶².

Ainsi, les professeurs conservent leurs supports papier et les adaptent aux outils numériques. La transposition n'est alors pas toujours opportune, car elle ne modifie pas fondamentalement le rapport des apprenants avec le support. Ils sont toujours confrontés aux mêmes données et aux mêmes activités. Ce qu'il convient de faire c'est de modifier complètement la tâche en la rendant plus attractive et surtout en adéquation avec les centres

⁶¹ DEPOVER Christian et KARSENTI Thierry, *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 5.

⁶² *Ibid.*

d'intérêts des élèves. L'enseignant doit alors se présenter comme un facilitateur d'apprentissage, un médiateur et non un détenteur suprême du savoir. Il accompagne l'élève dans la découverte de notions, mais ne lui en transmet pas de manière directive. Les autres apprenants occupent également une place essentielle au sein de ce dispositif, car les interactions sociales sont susceptibles d'enrichir les connaissances à des niveaux divers.

Salomon, Perkins et Globerson (1991) soulignent avec pertinence que les effets cognitifs de l'ordinateur dépendent aussi très largement des élèves et plus particulièrement de leur engagement personnel dans les tâches proposées par les outils. À ce propos, ces auteurs établissent une distinction entre « apprendre de l'ordinateur » et « apprendre avec l'ordinateur ». Dans le premier cas, on placera l'élève dans une attitude passive face à l'ordinateur alors que, dans le second, il sera amené à s'engager dans un véritable partenariat cognitif avec l'ordinateur. Cet engagement personnel de l'apprenant sera particulièrement important en ce qui concerne l'exploitation pédagogique d'outils cognitifs qui ne peut se concevoir en dehors d'une pédagogie laissant une large place au contrôle et à l'initiative des apprenants⁶³.

Cerner le potentiel cognitif des outils numériques paraît donc compliqué si on ne tient pas compte du modèle d'apprentissage dans lequel leur utilisation s'inscrit.

Un premier modèle possible est le béhaviorisme, qui tend à une transmission efficace des connaissances et contrôle leurs effets sur les apprenants; mais « apprendre avec l'ordinateur implique un investissement de l'apprenant dans son propre apprentissage qui fait largement défaut dans l'approche béhavioriste »⁶⁴.

Dans l'approche cognitiviste, l'apprenant s'approprie les contenus en participant de manière dynamique à l'activité. De cette manière, il reconstruit des savoirs et les arrange pour qu'ils forment ses propres références.

Néanmoins, c'est avec l'avènement des approches interactionnistes que les outils informatiques s'ancrent dans une conception de l'apprentissage basée à la fois sur l'individu et son environnement matériel et humain. « Il ne s'agit plus de concevoir des dispositifs centrés sur la transmission de certains contenus, mais plutôt de mettre au point des environnements permettant d'engager l'apprenant dans des processus cognitifs de haut niveau. »⁶⁵

La perspective constructiviste a permis de replacer la technologie dans un cadre humain. « Que ce soit à travers la réhabilitation du rôle de l'enseignant ou la reconnaissance explicite

⁶³ *Id.*, p. 6.

⁶⁴ *Id.*, p. 35.

⁶⁵ *Id.*, p. 36.

de la place des pairs dans l'apprentissage, il est clair que l'époque où l'élève se trouvait seul face à sa machine est révolue. »⁶⁶

Cependant, selon Etienne Wenger, « l'apprentissage est un acte naturel et spontané chez l'individu »⁶⁷. Cette idée a conduit cet auteur à « envisager des dispositifs plus ouverts où le rôle essentiel de la technologie résidait dans sa capacité à mettre l'apprenant en relation avec une ou plusieurs communautés de référence en lui procurant l'accès aux OPC⁶⁸ les mieux adaptés »⁶⁹. Ainsi, il a mis en œuvre divers projets dont le but était de partir des motivations des individus pour constituer un ensemble d'écrits rendus disponibles à d'autres.

L'ambition de ces chercheurs est de restructurer les écoles pour en faire de véritables communautés dans lesquelles la construction de la connaissance s'appuiera sur la démarche spontanée des élèves, à la manière de ce qui se passe dans la vie de tous les jours (Scardamalia et Bereiter, 1994). Il s'agit, pour les élèves engagés dans le projet, de prendre une part active dans le processus de construction de la connaissance en produisant de nouveaux éléments de connaissance (nœuds), mais aussi en commentant, critiquant et complétant ceux qui sont produits par d'autres⁷⁰.

Les différents arguments présentés ici permettent de conclure que les nouvelles technologies peuvent aider à enseigner les classiques. Bien entendu, il serait propice, dans le contexte scolaire actuel, d'user de pratiques qui placeraient l'élève au centre de son apprentissage et donc d'évoluer dans une perspective constructiviste. À la lueur des éléments présentés, il semble qu'une utilisation réfléchie des supports numériques pourrait aider les apprenants à s'approprier les connaissances véhiculées par les textes classiques et à en faire usage dans leur propre manière de penser, de réfléchir, de se positionner par rapport au monde.

1.2.5. Y a-t-il déjà eu des tentatives d'enseigner les classiques sur la base du numérique ?

Les tentatives d'enseigner les classiques sur la base du numérique se sont multipliées ces dernières années. Si au départ les enseignants se sont montrés réservés vis-à-vis de ces

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ WENGER Etienne, 1998 cité dans DEPOVER Christian et KARSENTI Thierry, *op. cit.*, p. 36.

⁶⁸ *Outil à potentiel cognitif* à ne pas confondre avec *outil cognitif*. Selon Christian Depover et Thierry Karsenti, « l'*outil à potentiel cognitif* désigne un environnement informatique disposant de caractéristiques qui le rendent propre à certains usages pédagogiques susceptibles d'entraîner des effets cognitifs positifs. Un *outil cognitif* désigne, quant à lui, un environnement dont les effets cognitifs se sont déjà actualisés dans le cadre d'un contexte particulier et en fonction de certains usages ».

⁶⁹ DEPOVER Christian et KARSENTI Thierry, *op. cit.*, p. 36.

⁷⁰ *Id.*, p. 37.

nouvelles pratiques, elles sont aujourd'hui bien plus ancrées dans le quotidien de nombreuses classes.

Malgré tout, il convient de distinguer deux approches de l'enseignement avec les outils numériques. Cette distinction rejoint celle que nous avons établie précédemment entre « apprendre de l'ordinateur » et « apprendre avec l'ordinateur ».

Dans le premier cas, le numérique sert simplement de support à la dispense de connaissances. C'est le cas notamment des situations d'apprentissage dans lesquelles les apprenants se voient proposer une version projetée du cours qui existe également en version papier et définit certaines notions. La simple recherche d'informations sur Internet et l'écoute en ligne de textes d'auteurs font également partie des dispositifs qui n'engagent que très peu l'élève dans son apprentissage. Même si ces stratégies pédagogiques relèvent également de l'enseignement par le biais du numérique, elles ne permettent pas une exploitation optimale des potentialités offertes par les outils technologiques actuels.

Dans le cas d'un « apprentissage avec l'ordinateur », le professeur permet, à l'inverse, à l'apprenant d'exploiter les multiples possibilités de l'interface numérique. Ces utilisations peuvent prendre des formes diverses et variées en fonction des objectifs d'apprentissage visés. Cela peut aller de l'élaboration d'un reportage sur un monstre de la littérature ou de la mythologie⁷¹ à la réalisation d'une danse filmée – par exemple par le professeur d'éducation physique – pour rendre compte de la compréhension d'un ouvrage littéraire⁷². Dans les deux cas, les outils numériques font l'objet d'un investissement par les élèves. Ceux-ci sont amenés à se les approprier, à jouer avec leurs possibilités pour travailler sur des classiques de la littérature. Il n'est plus question de se limiter uniquement au travail de la lecture et de l'écriture en classe de français, les paramètres de l'oral peuvent également être entraînés en contexte. Les représentations devant les camarades qui constituaient jusqu'alors l'unique scénario, sont relayées au second plan par les opportunités de création de vidéos qu'offre le numérique. La création d'une web TV littéraire⁷³ est par exemple l'occasion de mêler les classiques et les nouvelles technologies.

⁷¹ BONNARD Patricia, « Mission monstre – réaliser un reportage sur un monstre de la littérature ou de la mythologie », 2015, en ligne : <http://lettres-lca.enseigne.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article240&lang=fr> (Page consultée le 9 février 2020).

⁷² DUPOIZAT Ariane, « Littérature et expression artistique », 2018, en ligne : <http://lettres-lca.enseigne.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article327&lang=fr> (Page consultée le 9 février 2020).

⁷³ GUERREIRO Carlos, « Création d'une web TV littéraire en classe de 2DE », 2013, en ligne : http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_281121 (Page consultée le 9 février 2020).

Les plateformes d'écritures collaboratives constituent également un moyen novateur de permettre aux élèves l'enrichissement de textes de Voltaire⁷⁴ ou d'autres écrivains classiques. Ils ont alors la possibilité de disposer du texte original pour travailler ensemble sur les réécritures possibles.

À partir des textes produits, il est désormais imaginable de créer un réseau afin de conserver, exploiter les écrits des élèves et ainsi d'en faire des objets d'apprentissage et le fondement de retours critiques. Cette expérience a d'ailleurs été mise en œuvre sous le titre : « Muse, musée ... un musée pour la classe »⁷⁵. Elle permet une véritable prise de conscience de l'investissement des élèves dans un tel travail. Ils écrivent et s'inspirent de muses pour qu'ensuite leurs rédactions soient vues comme les œuvres d'un musée, susceptibles de faire l'objet de multiples analyses.

Les situations du quotidien inspirent également beaucoup les professeurs qui en usent afin de placer les apprenants dans des contextes connus. Ainsi, il est parfois demandé, dans le cadre d'une séquence sur l'argumentation, de prendre position vis-à-vis d'un récit classique et de poster cette critique sur le site de vente bien connu qu'est Amazon⁷⁶. Le travail des élèves, par le biais du numérique, s'ancre alors davantage dans leurs pratiques sociales de référence⁷⁷.

On le voit, l'enseignement des classiques par le biais du numérique a déjà fait l'objet de nombreuses expérimentations à tous les niveaux. Ces dernières témoignent d'une volonté des enseignants de travailler sur la base des motivations des élèves. En effet, un investissement dans la tâche demandée représente une partie déjà importante du travail. Néanmoins, une analyse détaillée de ces expériences a permis de mettre en évidence l'absence totale de recherches concernant la vulgarisation littéraire sur YouTube. C'est précisément parce que le sujet de ce travail de fin d'études n'a jamais fait l'objet de tentatives d'intégration dans un cours de français qu'il nous paraît essentiel d'y remédier.

⁷⁴ ACADÉMIE DE STRASBOURG, « Faciliter la lecture d'un texte grâce aux nouvelles technologies : Micromégas », 2018, en ligne : <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/lettres/enseigner-avec-le-numerique/traam-2018/lire-numeriquement-micromegas/> (Page consultée le 9 février 2020) ;

MARÉCHAL Bernard, « Voltaire, L'Ingénu : un texte équipé par des classes de Première », 2010, en ligne : <http://gt-lettres-tice.ac-besancon.fr/2010/05/19/voltaire-lingenu-un-texte-equipe-par-des-classes-de-premiere/> (Page consultée le 9 février 2020).

⁷⁵ SORLIN Juliette, ROBBE Michel et BLARDONE Valérie, « Muse, musée ... un musée pour la classe », en ligne : <http://gt-lettres-tice.ac-besancon.fr/2018/06/19/modele-darticle-2/> (Page consultée le 9 février 2020).

⁷⁶ HIMBERT Bruno, « Apprendre à exprimer et à justifier une opinion en classe de 6^e », 20 février 2013, en ligne : <http://lettres.ac-dijon.fr/spip.php?article550> (Page consultée le 15 avril 2020).

⁷⁷ La notion de pratique sociale de référence a été élaborée et travaillée dans les années 1980 par Jean-Louis Martinand, chercheur français en sciences de l'éducation et professeur des universités.

1.3. Pourquoi ?

1.3.1. Pourquoi enseigner les classiques par le biais des nouvelles technologies ? Quels sont les impacts de ce type d'approche ?

Pour Simone Weil, « Plus le niveau de la technique est élevé, plus les avantages que peuvent apporter des progrès nouveaux diminuent par rapport aux inconvénients. »⁷⁸ Ces dires inscrivent directement les nouvelles technologies dans une dimension reposant sur l'équilibre des apports en lien avec les investissements demandés. En effet, dans un contexte scolaire, la technique doit, le plus possible, s'effacer pour ne laisser à l'enseignant que le loisir de créer des situations qui l'emploient. De trop grandes difficultés dans le maniement des outils peuvent rapidement entraîner une démotivation totale vis-à-vis de ce genre de supports et un refus de les exploiter.

Mais au-delà du caractère technique parfois problématique, les outils numériques constituent également une source importante de mobilisation de compétences diverses. Ces dernières sont intrinsèquement liées, par leur définition, à la situation qui leur a donné naissance. Ce n'est qu'intégrées dans un contexte particulier qu'elles obtiendront une signification. Ainsi, c'est parce que l'acte d'écriture s'insère dans un contexte de communication qu'il fait sens.

Le caractère global d'une compétence est également une caractéristique importante que permettent d'atteindre les nouvelles technologies. « Il s'agit d'un savoir-faire qui permet à celui qui le détient de traiter une situation dans toute sa complexité, telle qu'elle apparaît dans la réalité : résoudre un problème, démontrer un principe, construire un modèle, etc. »⁷⁹ Les outils numériques donnent la possibilité à l'apprenant de mettre en œuvre des situations complexes susceptibles d'intervenir dans leurs vies professionnelles ou sociales. Ils décroissent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être pour les intégrer dans de multiples situations.

Bien plus que le développement de ces deux caractéristiques, les outils numériques, placés dans des contextes appropriés, « se révéleront particulièrement propices à susciter l'émergence de compétences d'ordre cognitif, mais aussi social, [...] métacognitif [...] et affectif »⁸⁰. En effet, les nouvelles technologies renforcent les capacités de collaboration et

⁷⁸ WEIL Simone, *Réflexions sur les causes de la liberté de l'oppression sociale*, Paris, Gallimard, 1^e éd, 1934 ; 1998, Folio (Folio essais), p. 44.

⁷⁹ DEPOVER Christian et KARSENTI Thierry, *op. cit.*, p. 8.

⁸⁰ *Ibid.*

d'interaction au sein d'un groupe ainsi que le contrôle des émotions. Elles ont également pour vocation de stimuler des méthodes de travail et d'évaluation efficaces. La motivation s'en trouve alors largement augmentée.

Comme le souligne Papert (2003), l'effet des TIC⁸¹ sur les compétences en particulier celles qui ne relèvent pas directement du registre cognitif, est largement lié au fait que l'apprenant est amené à s'engager cognitivement mais aussi affectivement dans des activités librement choisies. C'est à travers cette capacité à mobiliser l'apprenant dans sa globalité en faisant appel à son intelligence logicomathématique ou linguistique, mais aussi inter et intrapersonnelle, kinesthésique, visuospatiale, etc. (Gardner, 1983), que les TIC pourront révéler tout leur potentiel en matière de développement de compétences de haut niveau dans tous les registres de la connaissance humaine⁸².

L'un de ces registres de connaissances pourrait être la littérature et plus particulièrement les classiques. Un recours régulier aux outils informatiques pourrait ancrer des contenus qui semblent souvent dépassés aux yeux des élèves dans une dimension plus actuelle. De plus, comme le démontrent les experts évoqués, les compétences que permet d'atteindre la combinaison entre les sphères de l'école et de la technologie sont nombreuses. Pour autant que les investissements techniques ne soient pas disproportionnés par rapport à la tâche, un rapprochement de ces deux sphères augmente la motivation à la fois des enseignants et des élèves.

Tout ceci montre l'importance croissante des apports pédagogiques liés à l'utilisation des outils numériques dans le cadre des dispositifs d'enseignement-apprentissage visant l'appropriation de contenus liés à la littérature classique. Ces technologies nécessitent donc qu'on leur accorde une position de choix dans le cadre scolaire.

⁸¹ Technologies de l'information et de la communication.

⁸² DEPOVER Christian et KARSENTI Thierry, *op. cit.*, p. 9.

Chapitre 2 : la plateforme sociale YouTube et la littérature

2.1 Qu'est-ce que YouTube ?

Selon Pierre Lévy, sur Internet, « non seulement chacun ou presque peut mettre en ligne ce qu'il veut dire, non seulement des forums de discussions se créent, mais de véritables villes, de véritables régions virtuelles naissent, tissant des liens qui échappent aux barrières politiques et géographiques traditionnelles »⁸³. Cette liberté nouvelle est le fruit d'un besoin de chaque être humain de s'approprier des contenus, de les faire correspondre à ses préoccupations et de communiquer avec ceux qui possèdent les mêmes centres d'intérêt.

Pour comprendre les origines du phénomène YouTube basées sur ce besoin irrépressible de liberté, il convient de remonter à une époque bien plus ancienne, à la fin du IV^e millénaire avant Jésus-Christ et de s'intéresser à une région du Moyen-Orient située entre le Tigre et l'Euphrate appelée la Mésopotamie et qui coïncide pour sa plus grande part avec l'Irak actuel. À cette époque, se développe en ces terres une culture où la production agricole et le développement d'échanges commerciaux permettent aux Sumériens, les habitants de l'extrême sud de la Mésopotamie, de créer une économie. C'est ainsi que la première organisation sociale apparaît et ce passage d'une société agricole à une société urbaine contraint les Sumériens à créer le premier système d'écriture reconnu. En effet, selon les historiens, les premiers signes graphiques auraient simplement servi « d'aide-mémoire à l'usage de quelques scribes dont la seule préoccupation était de conserver la trace d'opérations comptables toujours plus nombreuses et complexes, inhérentes à la gestion des premiers grands centres urbains »⁸⁴. Le niveau culturel et social nécessaire à une telle invention n'a été atteint qu'à partir du IV^e siècle avant notre ère, plus particulièrement dans les communautés agricoles du Proche-Orient, de l'Égypte et de l'Indus.

À partir de l'invention de l'écriture, ce procédé innovant se développe dans toutes les régions du Monde jusqu'à le rendre accessible à une grande partie de l'élite dans un premier temps puis à la majorité de la population. La création de la presse écrite marque ensuite le premier pas d'une série d'évolutions en matière de communication au plus grand nombre. Deux faits éminents ont accompagné la naissance de ce type de presse : l'utilisation de l'imprimerie,

⁸³ LÉVY Pierre, *Cyberdémocratie : essai de philosophie politique*, Paris, Editions Odile Jacob, 2002, quatrième de couverture.

⁸⁴ VIERS Rina (dir.), *Langues et écritures de la Méditerranée*, Paris, Editions Karthala et Association Alphabets, 2006, p. 37.

grâce à l'invention de la typographie par Johannes Gutenberg en 1438, et l'apparition des périodiques au XVIII^e siècle. Avant cela, les informations importantes étaient véhiculées par voie orale, par courrier, ou de façon plus occasionnelle via un mode d'affichage.

Néanmoins, en dépit de son rôle très important de passeur de savoir et de transmetteur de culture, après un démarrage fulgurant certainement dû à un engouement sociétal, la presse écrite a été ralentie par l'analphabétisme et le cout abusif de l'impression. C'est alors que naît, en 1895, un autre média influent : la radiophonie.

Lors de la Seconde Guerre mondiale, on détourna l'usage de cette technologie. Elle fut transformée en arme. En effet, cette technique fournissait un moyen de communication indispensable entre les chars et les engins militaires en déplacement.

Après la guerre, toutes les chaînes françaises furent supervisées par l'État qui ne put toutefois réprimer l'apparition de radios privées établies hors de France, mais proches de ses frontières. C'est alors que naissent les radios périphériques. Ce n'est que trente-cinq ans plus tard, en 1982, que le droit de créer des radios locales sur des canaux alternatifs fut enfin accordé.

Dès la fin du XIX^e siècle, des savants réfléchirent aux moyens de transmettre des images et donc d'obtenir de l'argent grâce à ce procédé. Différentes découvertes permirent à des chercheurs de s'approcher du succès, mais c'est finalement en 1926 que l'inventeur John Baird présente à Londres son « téléviseur » défini alors comme l'appareil qui permet de recevoir des images transmises en télévision.

Cependant, comme la radio, la télévision a été sujette à la polémique. En effet, en 1947, il n'existait qu'une seule chaîne de télévision et l'État surveillait de très près les programmes diffusés. En 1949, la RTF⁸⁵ est créée pour organiser et contrôler la diffusion radiophonique et télévisuelle. Par la suite, un réseau d'antennes est installé et permet à la population de découvrir d'autres cultures par l'intermédiaire du petit écran.

Enfin, la télévision a aujourd'hui laissé la place à une autre évolution technologique majeure de ce siècle : Internet. Ce réseau informatique est né dans les années 1960 aux États-Unis. « À cette époque, la Guerre Froide caractérisée par une période de tensions entre le bloc communiste avec l'URSS, qui défend une économie contrôlée et planifiée par l'État et le camp occidental autour des États-Unis qui défend un système libéral, démocratique et le

⁸⁵ Radiodiffusion et Télévision française.

capitalisme »⁸⁶ bat son plein. Craignant que des attaques nucléaires de la part de ses ennemis puissent mettre hors service son système de communication, le gouvernement américain rassembla un groupe de chercheurs, leur demanda de trouver une solution alternative et de créer un réseau de communication fiable. Afin de répondre à cette demande, les chercheurs choisirent une solution assez simple : faire passer les données informatiques par les lignes téléphoniques. Par conséquent, si une partie du réseau était détruite, il était toujours possible de transférer les données par une autre voie.

Toutefois, il ne faut pas oublier que, sans l'invention de l'ordinateur au XX^e siècle, Internet n'aurait jamais pu être créé. Ainsi, « le terme Internet provient de l'expression anglaise International Network, qui peut être traduite par réseau international »⁸⁷. Selon cette appellation, Internet est un réseau de réseaux de millions d'ordinateurs connectés les uns aux autres, qui leur permet de s'échanger toutes sortes de données et de communiquer entre eux en utilisant le réseau téléphonique, le câble ou un satellite.

Reliée par cette toile d'araignée géante à d'autres plateformes, à des réseaux sociaux ou encore à des sites de partage et de rencontres, la plateforme sociale YouTube est aujourd'hui le 2^e site le plus visité dans le monde. « Certains n'ont donc pas peur d'affirmer que YouTube a changé la face de la Terre, qu'il l'a rendue plus petite et plus accessible. »⁸⁸ Cette facilité à rencontrer de l'information et à en transmettre est la base même de YouTube. En effet, l'idée de cette plateforme serait née à l'aube de 2005 à la suite des difficultés de Chad Hurley, l'un des concepteurs, à partager des vidéos enregistrées lors d'un dîner chez Steve Chen, l'un des autres créateurs de ce concept⁸⁹. « L'une des possibilités qui a également été mise en avant est qu'en 2005 le web gagnait en maturité ; la vidéo était alors le prochain grand challenge que de jeunes entrepreneurs ont voulu développer grâce à leur connaissance des tendances. »⁹⁰ L'enjeu de la plateforme sociale que constitue YouTube était donc lié à un besoin de l'être humain de s'approprier des contenus, de les partager et de créer une communauté libre d'exprimer ses idées. Ainsi, les origines étymologiques du terme « YouTube » sont assez simples. « You » fait référence à « Vous », êtres humains, habitants du monde capables de maîtriser certains codes

⁸⁶ ACADÉMIE DE GRENOBLE, « 1947 – 1989, la guerre froide », en ligne : http://www.acgrenoble.fr/webcurie/pedagogie/histgeo/jpm_tstg/TSTG_relatinter_synthese_2.pdf (Page consultée le 2 avril 2019).

⁸⁷ NORCIA Damien, *YouTube Marketing. Vidéos en ligne et stratégies de contenus : le nouveau storytelling*, Paris, Ellipses, février 2016, p. 16.

⁸⁸ BOUILLOT Charlotte, *op. cit.*, p. 4.

⁸⁹ C'est du moins l'histoire régulièrement reprise par les médias au sujet de la création. Jawed Karim, le dernier membre de l'équipe, qui n'était pas présent lors de ce repas, a nié à plusieurs reprises que cela s'était déroulé ainsi.

⁹⁰ NORCIA Damien, *op. cit.*, p. 16.

d'Internet et « Tube » provient d'un terme familier nord-américain signifiant « télévision ». Cette expression composée de deux termes implique donc que les utilisateurs (le « Vous » du titre) peuvent soumettre leurs propres contenus (le « Tube » du titre) de manière assez libre.

Dans cette quête de liberté et de partage, la nouvelle « baseline »⁹¹ « Broadcast Yourself », l'âme du nouveau site, ne fait pas exception et sert même de figure d'exemple. Selon Damien Norcia, « "Broadcast Yourself ", c'est la promesse que chacun peut être le réalisateur de sa vie. C'est la promesse que la difficulté d'exécution ne sera une barrière pour personne. Une caméra ou un téléphone et une connexion au site suffisent. Chacun peut s'adresser au monde de chez soi. »⁹²

« Broadcast Yourself », c'est également « la promesse de quelque chose de nouveau dans le paysage audiovisuel. Une nouvelle approche, un pied de nez aux médias dont il accélère l'obsolescence »⁹³, car ceux-ci sont beaucoup trop empreints de censures. Cette « baseline » est associée au fameux logo noir, blanc et rouge.

En définitive, on peut affirmer que la plateforme YouTube s'est construite et a réussi à se développer comme une réponse à un besoin d'une plus grande liberté d'expression. Tandis que la presse écrite, la radiophonie et la télévision se sont laissés enfermer dans les censures politiques, religieuses et morales, la plateforme sociale a réussi à sortir son épingle du jeu en laissant libre cours à l'imagination de chacun et à l'expression d'idées, quelle qu'en soit la nature. Les seules restrictions que connaît à l'heure actuelle YouTube concernent le sexe, les droits d'auteurs ainsi que les contenus considérés comme dangereux, haineux et extrémistes qui incitent à la haine. En effet, des enfants d'un très jeune âge et des personnes fragiles sont susceptibles de consulter le média et ils ne doivent pas être choqués par ce qu'ils voient et entendent. Les droits d'auteurs liés aux musiques, aux chansons, aux films et à certains jeux vidéos sont également au cœur de la répression. Il n'est en aucun cas question d'utiliser les créations d'autrui dans un but de profit personnel sur YouTube.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il semble utile de définir quelques notions indispensables à la bonne compréhension de ce travail.

YouTube est très souvent qualifié de plateforme sociale, mais, pour parvenir à une définition exacte, il convient de différencier les réseaux sociaux des médias sociaux. Dans

⁹¹ « Ligne de conduite » en français.

⁹² NORCIA Damien, *op. cit.*, p. 18.

⁹³ *Ibid.*

l'ouvrage intitulé *Les médias sociaux en entreprise : les comprendre, les utiliser et en tirer profit*, Guillaume Brunet, Martin Lessard et Marie-Claude Ducas distinguent deux définitions.

L'expression « réseau social » fait allusion aux liens sociaux et aux interconnexions entre les individus. Autrement dit, les réseaux sociaux tels que Facebook ou MySpace, par exemple, ont au départ, comme raison d'être, la relation entre les individus. Le terme « médias sociaux », lui, concerne l'ensemble des communications et des échanges d'informations qui s'effectuent dans les réseaux sociaux. Désormais, avec ce développement de divers médias sociaux, la notion de « réseau » n'est plus forcément centrale dans toutes les plateformes⁹⁴.

De façon globale, les réseaux sociaux misent donc sur les gens et les médias sociaux travaillent davantage sur le contenu. De cette façon, Facebook est un réseau social et YouTube davantage un média social. C'est donc à partir de l'expression « média social » que l'adjectif « social » s'est ajouté au nom « plateforme ».

Mais qu'en est-il du terme « plateforme » ? Pour le Conseil national du numérique⁹⁵,

Une plateforme est un service occupant une fonction d'intermédiaire dans l'accès aux informations, contenus, services ou biens édités ou fournis par des tiers. Au-delà de sa seule interface technique, elle organise et hiérarchise les contenus en vue de leur présentation et leur mise en relation aux utilisateurs finaux. À cette caractéristique commune s'ajoute parfois une dimension écosystémique caractérisée par des relations entre services convergents⁹⁶.

Ainsi, le réseau social Facebook est parfois utilisé pour relayer des vidéos issues de la plateforme sociale qu'est YouTube.

2.2 Quelles sont les différentes « familles » de vidéos présentes sur YouTube ?

Sur la plateforme sociale que constitue YouTube, on trouve de multiples supports : des chaînes qui publient les clips des musiques à la mode en passant par les bandes-annonces de films, les tutoriels mode et beauté, des vidéos d'humour ou encore des rediffusions d'émissions de télévision. YouTube est aujourd'hui devenu une source inépuisable de divertissement, mais surtout le plus grand générateur de contenus vidéos du monde entier. Peu importe ce que l'on

⁹⁴ BRUNET Guillaume, LESSARD Martin et DUCAS Marie-Claude, *Les médias sociaux en entreprise : les comprendre, les utiliser et en tirer profit*, Paris, Infopresse, 2012, p. 25.

⁹⁵ C.N.Num.

⁹⁶ BATIFOULIER Francis, *Manuel de direction en action sociale et médico-sociale*, Malakoff, Dunod, 2^e édition, 2019, non paginé.

cherche, on le trouvera le plus souvent sur la plateforme et si ce n'est pas le cas, on découvrira des choses qui s'en approchent plus ou moins et feront ainsi rencontrer d'autres univers.

Les huit « familles » de vidéos de YouTube se répartissent de la sorte :

Premièrement, l'humour est assez bien représenté grâce à certaines émissions organisées par les YouTubeurs, des critiques de vidéos, des sketches, des clips, des parodies, mais également des caméras cachées, des zappings⁹⁷, des montages qui mettent souvent en scène des animaux ou encore des podcasts⁹⁸.

La seconde « famille » est composée des web-séries, des reportages et des films disponibles sur la plateforme sociale.

La catégorie mode et lifestyle⁹⁹ réunit de nombreuses vidéos traitant de la beauté, de la mode, du voyage, du bien-être, du sport, de la cuisine ou encore des conseils de vie, etc. Cette rubrique est l'une des plus fournies sur la plateforme.

L'univers de la LittéraTube quant à lui intègre toutes les vidéos en lien avec des œuvres littéraires. Le concept de « LittéraTube », défini par Gilles Bonnet, professeur de littérature moderne et contemporaine à l'Université de Lyon 3, regroupe les vidéos de booktubeurs, de lectubeurs, les enregistrements d'entretiens avec des écrivains, les adaptations et la création littéraire sur YouTube. La LittéraTube fera l'objet d'un développement dans la suite de ce travail.

Il existe également une « famille » intitulée « vulgarisation et savoirs » qui comprend un très grand nombre de vidéos basées sur la vulgarisation scientifique de sujets en tous genres tels que la psychologie, la médecine, les mathématiques, les effets spéciaux, etc. À côté de ces thèmes, il est également possible de retrouver des podcasts ou des vidéos portant sur des expériences scientifiques ou totalement délirantes, la culture, la créativité, l'esprit critique, etc. Cette « famille » a donc pour but de divertir et à la fois d'informer tout un chacun ou de l'aider à comprendre plus facilement certains concepts.

Par ailleurs, le cinéma est un univers très prisé, qui se présente sous la forme d'émissions, de critiques, de podcasts, de courts-métrages, d'interviews, de parodies ou encore

⁹⁷ Séquences imagées qui se succèdent très rapidement.

⁹⁸ Contenu audio numérique que l'on peut écouter n'importe où et n'importe quand. Le Canada francophone préfère le terme « baladodiffusion ».

⁹⁹ « Style de vie » en français. Dans les vidéos de ce type, des YouTubeurs et YouTubeuses prodiguent des conseils et astuces liés à la vie quotidienne.

d'analyses d'œuvres et d'actualités à propos de sorties imminentes. La plupart des YouTubeurs qui mettent en ligne ce genre de vidéos ne se présentent pas comme des spécialistes dans le domaine, ils veulent plutôt amener un regard à la fois nouveau et citoyen, loin de celui des critiques aguerries au 7^e art.

L'une des plus importantes « familles » de vidéos présentes sur YouTube est bien entendu celle qui est dédiée aux jeux vidéos. L'explosion, ces dernières années, de ce type de divertissement en fait l'un des principaux centres d'intérêt des jeunes et donc l'une des cibles des YouTubeurs et des YouTubeuses. Portant sur tous les jeux à la mode tels que *Minecraft*, *Wow*, *League of legends*, *Overwatch*, *Call of Duty* ou encore *FIFA*, une partie de ces vidéos est également consacrée au retrogaming¹⁰⁰. Comme pour le cinéma, on retrouve des émissions, des critiques, des analyses, des actualités sur le sujet ou encore des démonstrations concernant des jeux indépendants créés sans l'aide financière d'un éditeur.

Enfin, il existe aussi des YouTubeurs qui traitent de musique. Grâce à des émissions, des analyses, des critiques, des explications, des podcasts, mais également, dans un autre registre, des reprises, des compositions ou encore des medley's.

Cependant, s'il existe huit « familles » de vidéos sur YouTube, il est presque impossible de classer les YouTubeurs dans une seule « famille ». En effet, la plupart d'entre eux ne se contentent pas de produire un seul type de contenu, ils multiplient ceux-ci en variant les sujets.

2.3 LittéraTube, BookTube, vulgarisation littéraire sur YouTube, quelles différences ?

En ce qui concerne l'exposition médiatique sur YouTube, de nombreux concepts s'entremêlent, au point qu'il peut parfois devenir problématique de distinguer des notions relevant pourtant de réalités différentes. Ces difficultés sont au cœur d'une incompréhension générale à l'origine de nombreuses idées reçues. Pour une grande partie de la population, pourtant familière avec la plateforme sociale, le concept de BookTube regroupe l'ensemble des vidéos traitant d'ouvrages littéraires. Or, lorsque l'on porte un intérêt certain à ce type de supports, il n'est pas rare d'être confronté à d'autres termes tels que LittéraTube ou encore

¹⁰⁰ Le retrogaming est le fait de jouer et/ou de collectionner des jeux vidéos et/ou des consoles datant de 15 ans ou plus.

vulgarisation littéraire sur YouTube. Il semble alors utile de définir à la fois ces appellations et les frontières qui en délimitent les constituants.

Bonnet se propose de désigner par LittéraTube,

un corpus nouveau et en expansion constante, regroupant les expériences actuelles de vidéo-écriture, qui explorent un pan audio-visuel de la littérature diffusée sur Internet. Qu'il s'agisse de contenus nativement numériques et « YouTubéens », c'est-à-dire pensés et créés pour être mis à disposition d'un public d'internautes usagers du site, ou de contenus provenant d'autres médias (TV, radios, captations) et désormais remédiatisés, transférés sur la plateforme, au prix parfois de modifications et d'altérations éventuelles – de la qualité de l'image ou du son notamment. C'est un écosystème littéraire inédit qui se construit ici, interrogeant le statut du littéraire via la mise en place de modalités neuves de publication¹⁰¹.

La LittéraTube se subdivise ensuite en trois catégories au sein desquelles YouTube est successivement perçu comme medium, archive ou laboratoire, pour reprendre les termes de Bonnet.

La première catégorie regroupe ce qui est communément appelé les « booktubeurs » et les « booktubeuses ». Le néologisme BookTube est issu de la contraction de deux mots anglais : book, soit le livre en français et YouTube, la plateforme sociale de vidéos en ligne.

Les chroniques littéraires existent sur YouTube depuis son lancement, en 2005, mais il faut attendre 2009 pour que la tendance prenne de l'ampleur aux États-Unis. Aujourd'hui, le phénomène est mondial, les communautés anglophones et hispanophones sont les plus importantes. Le principe ? Celui-ci est assez simple : des lecteurs, [aussi appelés] booktubeurs, publient des vidéos en ligne sur leur chaîne pour parler de leurs lectures, partager leurs découvertes et coups de cœur. Ils se filment, la plupart du temps, dans leur chambre ou devant des étagères pleines de livres et proposent des critiques décalées et personnelles, en monologue face à la caméra. Ils rassemblent ainsi, autour d'eux, une communauté de lecteurs planétaire en constante expansion¹⁰².

Les avis présentés par ces nouveaux critiques font l'objet d'un travail en amont soit sur la base de leurs connaissances générales dans le domaine soit, plus rarement, en lien avec une activité professionnelle leur ayant permis de développer un certain savoir. Il est ainsi possible de voir se côtoyer des vidéos de professeurs de français, d'historiens, de vendeurs dans des magasins culturels, d'écrivains, d'avocats, d'étudiants dans de nombreux domaines ou encore d'une employée dans l'armée comme c'est le cas pour Nine Gorman, fondatrice de la chaîne

¹⁰¹ BONNET Gilles, « LittéraTube », 2018, en ligne : <http://www.fabula.org/atelier.php?LitteraTube> (Page consultée le 19 avril 2019), p. 1.

¹⁰² TRÉBOSC Amélie, « BookTube, une nouvelle façon de parler livre », *Monde du livre*, 2015, en ligne : <http://mondedulivre.hypotheses.org/4116> (Page consultée le 18 avril 2019).

éponyme. De manière récurrente, ces nouveaux influenceurs sont devenus une cible privilégiée pour les maisons d'édition qui ont ajouté leurs noms dans leurs services de presse afin d'obtenir une publicité et toucher une large communauté. Bonnet qualifie cette pratique de reprise de flambeau par YouTube, tout en « l'adaptant à l'horizontalité de la culture numérique et de la culture afférente du Do It Yourself, des émissions de télévision ou de radio consacrées à la littérature »¹⁰³.

Au sein de cette première catégorie, il est primordial de distinguer les influenceurs qui donnent leurs avis sur des œuvres et ceux qui pratiquent la lecture en ligne. Cette dernière activité, nommée « lectubing » est souvent associée à des auteurs qui veulent transmettre leurs créations. Ces lectubeurs et lectubeuses, comme il est commun de les appeler, permettent de faire connaître des œuvres à plus petit budget, qui ne sont pas liées à de grandes maisons d'édition et de donner envie aux internautes d'acheter l'ouvrage papier. Parmi les lectubeurs les plus connus, on compte François Bon¹⁰⁴ et son « service de presse », Claude Enuset¹⁰⁵ et ses « lectures impromptues » ou encore Christophe Sanchez¹⁰⁶ qui pratique les « lectures lentes »¹⁰⁷.

Le terme de LittéraTube recense également, au sein de cette première catégorie, les enregistrements d'entretiens avec des écrivains. Par l'intermédiaire de ces supports, ils présentent leurs ouvrages dans un cadre que Bonnet qualifie « d'esthétique dépouillée qui rappelle d'ailleurs directement celle de la webcam domestique, à l'origine des vidéos historiques de YouTube »¹⁰⁸. Il s'agit, pour ces auteurs, de tenter de se rapprocher du public, de lui faire prendre conscience de ses intentions et de le persuader de prendre part à son imaginaire.

Ainsi, la première catégorie repose sur la perception de YouTube en termes de medium. La plateforme sociale sert à donner corps et voix au texte.

Très fortement liées, la seconde catégorie poursuit en quelque sorte les intentions de la première. En effet, elle regroupe « les adaptations de livres en feuilletons vidéos et les

¹⁰³ BONNET Gilles, *op. cit.*, p. 2.

¹⁰⁴ Chaîne FRANÇOIS BON disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/tierslivre> (Page consultée le 14 mai 2020).

¹⁰⁵ Chaîne CLAUDE ENUSET disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/claudeenuset> (Page consultée le 14 mai 2020).

¹⁰⁶ Chaîne CHRISTOPHE SANCHEZ disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/arfzik> (Page consultée le 14 mai 2020).

¹⁰⁷ Les vidéos de ce genre sont répertoriées dans la catégorie « SlowReading ».

¹⁰⁸ BONNET Gilles, *op. cit.*, p. 2.

captations de lectures ou de performances, filmées en direct puis uploadées »¹⁰⁹. Les œuvres littéraires sont mises en scènes, recrées pour capter l'attention du public par le biais d'un soutien permanent entre le texte et l'image. Dans le cadre de ce type de production, YouTube occupe donc une position centrale : celle de support d'archives. La plateforme constitue une véritable ressource renfermant des milliers d'heures de vidéos et est le témoin direct d'une évolution non seulement des œuvres, mais également des techniques de production audiovisuelles. Dans le cadre de ce travail de fin d'études, cet aspect sera considéré comme primordial, car les vidéos choisies s'inscrivent dans ce type de démarche, celle de la vulgarisation littéraire.

Enfin, dans une logique de recherche perpétuelle d'innovation qui caractérise notre siècle, il était nécessaire de considérer YouTube comme un laboratoire de création. Ces dernières années, le phénomène d'écriture à l'écran a en effet pris de l'ampleur. Plus besoin de stylo et de papier pour s'exprimer, produire des contenus, une simple caméra suffit. Ce nouvel art bouleverse les codes en les mêlant les uns aux autres. La création littéraire rencontre les spécificités du support numérique et joue avec les capacités de diffusion sur le Net. Les résultats sont des web-performances qui peuvent prendre la forme de journaux personnels filmés tels des vlogs¹¹⁰ ou encore des vidéo-poèmes.

Barthes avait déjà distingué les notions d'écrivain et d'écrivain.

L'écrivain est celui pour qui écrire est un verbe transitif, celui qui « travaille sa parole et s'absorbe fonctionnellement dans ce travail ». Il se distingue de l'écrivain, lequel est un homme transitif, celui « qui pose [...] une fin (témoigner, expliquer, enseigner) dont la parole [...] n'est qu'un moyen ».¹¹¹

Bonnet ajoute à cette distinction la notion d'« écranvain », composition formée des termes « écran » et « écrivain ». Il définit l'« écranvain » comme celui qui utilise les technologies numériques, qui en tire parti et en subit les contraintes. Il peut déjà avoir publié sous format papier auparavant ou accorder le primat au web.

Bonnet, faisant appel aux écrits d'Antonio Dominguez Leiva, en conclut que YouTube, « "à la fois archive, bibliothèque et galerie multimédia, mais aussi réseau social [...] et dispositif

¹⁰⁹ *Ibid.*

¹¹⁰ Terme anglophone utilisé pour désigner les vidéoblogs. Un vlog est un journal de bord sous format vidéo.

¹¹¹ BARTHES Roland, 1964 cité dans FALARDEAU Jean-Charles, « Ecrivains et écrivains », *Liberté*, volume 3, numéro 5, novembre 1961, p. 712.

intermédiatique"¹¹², devient un lieu littéraire en recomposition permanente, ouvrant aux œuvres mobiles numériques une fenêtre de toute première importance, celle de la LittéraTube »¹¹³.

2.4 Quel est l'impact de YouTube et des YouTubeurs/ YouTubeuses ?

« Simplifier le processus pour que les gens n'aient pas à penser à grand-chose, nous laissant nous occuper des tâches de fond comme l'encodage etc. »¹¹⁴, tels sont les objectifs définis par Chad Hurley lors d'une interview menée par Loïc Le Meur pour *LeWeb*, à l'occasion d'une conférence centrée sur les blogs et les nouvelles technologies à Londres en 2012. En effet, l'engouement pour la plateforme sociale que constitue YouTube est en grande partie liée à la simplicité d'utilisation. L'objectif premier de ses concepteurs était de permettre aux utilisateurs le partage de leurs vidéos sans la moindre barrière technique ou la moindre difficulté. « Le projet devait être accessible à tout un chacun, quels que soient son statut social et l'étendue de ses connaissances en matière d'informatique. C'était la promesse d'une expérience unique du divertissement en ligne. »¹¹⁵ Dans leur quête pour atteindre ce but ultime, Hurley et Chen, deux des créateurs de la plateforme, ont bien identifié l'origine du problème à résoudre : la nature même du format vidéo. Dans le cas de ce genre de support, il s'agit, bien sûr, d'un fichier plus lourd que le texte ou l'image. De plus, les origines des vidéos peuvent être multiples : du simple enchainement d'images capturé à l'aide d'un téléphone portable de qualité médiocre à l'utilisation d'un studio fourni avec des caméras flambant neuves et à la pointe de la technologie, les formats varient. « Ces derniers nécessitent donc le recours à une batterie de codecs différents, c'est-à-dire d'applications qui interviennent dans le traitement de la vidéo numérique afin de réduire le volume de mémoire occupé par celle-ci suivant la qualité d'image que l'on veut obtenir. »¹¹⁶ Ces codecs sont à inclure à un « media player », un lecteur multimédia qui fonctionne sous Windows et qui permet de lire la majorité des fichiers en se comportant à la fois comme un lecteur d'images, audio, DVD, vidéo. Malheureusement, ce système est souvent lourd, peu pratique et ses fonctionnalités sont quelquefois insatisfaisantes. S'ajoutent à cela des vitesses de connexions parfois très lentes qui viennent perturber la lecture

¹¹² DOMINGUEZ LEIVA Antonio, *YouTube Théorie*, Montréal, Les Editions de ta mère, 2014, (Essais), p. 3.

¹¹³ BONNET Gilles, *op. cit.*, p. 2.

¹¹⁴ NORCIA Damien, *op. cit.*, p. 19.

¹¹⁵ *Id.*, p. 18.

¹¹⁶ FUTURA TECH, « Codec », en ligne :

<http://www.futura-sciences.com/tech/definitions/internet-codec-1876/>, (Page consultée le 2 avril 2019).

des supports et deviennent un obstacle lorsqu'un individu veut faire de la vidéo en ligne son métier.

Tous ces éléments s'opposent à la lecture facile, instantanée d'un clip vidéo. Et c'est pourtant là tout l'enjeu : avoir la possibilité de partager en quelques clics, ses contenus vidéo avec le monde. Parallèlement, offrir à chacun la possibilité de consulter des contenus, sans obstacle¹¹⁷.

L'aboutissement des recherches des concepteurs de la plateforme, Chad Hurley, Jawed Karim et Steve Chen, les amène à faire de YouTube un web service. Par ces termes, il faut entendre un système capable d'« accepter toutes les vidéos aux formats les plus courants et de les encoder directement au moment de la mise en ligne »¹¹⁸. Grâce à cette solution, les problèmes qui paraissaient auparavant si insurmontables disparaissent : chacun peut visionner et chacun peut coopérer.

Mais, revenons un instant aux propos à travers lesquels Hurley met en avant la volonté des concepteurs de YouTube de simplifier le processus de partage de vidéos et d'accès à celles-ci. Hurley achève son interview par ces mots : « L'effet de réseau a fait le reste. »¹¹⁹ Par ces propos, il met en évidence le phénomène de partage qui a pris toute son importance et fait grandir le nombre d'utilisateurs. Partant donc de l'idée selon laquelle le réseau s'est occupé du reste, la méthode s'est vue payante. Ces dernières années, des communautés de plus en plus importantes se sont créées.

Petit à petit, par affinité, autour de thèmes donnés ou de YouTubeurs charismatiques, des internautes se sont rassemblés. Des *clusters* [« groupements »¹²⁰] d'internautes ont trouvé une forme d'équilibre au gré des comportements de consommation similaires. Ces communautés virtuelles sont intrinsèquement liées à des branches thématiques et on a vite pu découvrir un écosystème de Vlogers (blogueurs vidéo), de musiciens, de YouTubeurs/YouTubeuses beauté et maquillage, etc.¹²¹

Comme cela avait été le cas lors de l'avènement des forums et des « chat-rooms »¹²² il y a quelques années, les communautés qui entourent les créateurs de contenus sur YouTube sont composées de membres qui interagissent les uns avec les autres et qui créent des affinités fortes et durables entre eux, mais également avec les YouTubeurs dans lesquels ils se retrouvent, que ce soit du point de vue intellectuel ou grâce à leurs centres d'intérêt communs.

¹¹⁷ NORCIA Damien, *op. cit.*, p. 19.

¹¹⁸ *Ibid.*

¹¹⁹ *Ibid.*

¹²⁰ Encyclopédie illustrée du marketing, « Définition : Cluster », 2016, en ligne : <http://www.definitions-marketing.com/definition/cluster/> (Page consultée le 18 avril 2019).

¹²¹ NORCIA Damien, *op. cit.*, p. 18.

¹²² « Salons de discussion » en français.

« Ces individus rassemblés partagent des valeurs communes, un certain état de conscience qui renforcent les liens entre eux. Forme identitaire revendiquée, ils partagent un langage et un espace défini. En somme, "je regarde donc je suis". »¹²³

Ces communautés sont très loin de ce qu’avaient imaginé les concepteurs de YouTube. Pourtant, la plateforme les favorise grâce à son algorithme qui met en avant, grâce au fil d’actualité des internautes, les chaînes de YouTubeurs auxquelles ils se sont abonnés, car ils ont demandé à être avertis, sur une page prévue à cet effet, des nouvelles vidéos publiées. Mais ce n’est pas tout, l’engouement du public et donc les rentrées d’argent associées ont également été des éléments clés qui ont permis d’officialiser le rachat de la plateforme sociale par Google.

2.5 Les retombées sociales de YouTube

La troisième Révolution industrielle est digitale. Comme les deux premières Révolutions qui, dès la fin du XVIII^e siècle, ont apporté leur lot d’inventions telles que la machine à vapeur ou l’électricité, cette dernière vague numérique a transformé au XXI^e siècle la société et les comportements des individus. Et ce, au point même de répondre à un manque absolument fondamental pour chacun qui n’avait pas encore été comblé jusque-là. Grâce à Internet et aux réseaux sociaux, l’Homme peut satisfaire son besoin grégaire d’être entouré et connecté avec ses pairs. Il discute et échange avec d’autres complices en qui il place sa confiance. L’individu ne croit plus aux institutions, aux élites, mais davantage à ceux qui sont près de lui et qui partagent les mêmes centres d’intérêt¹²⁴.

Tels sont les propos de Jean-Marc Tassetto, ancien directeur général de Google France et de SFR et aujourd’hui cofondateur de Coorpacademy, une start-up spécialisée dans la formation en ligne pour les entreprises. Il poursuit en affirmant que cette troisième Révolution industrielle redonne du pouvoir aux gens et les place au sein d’une communauté. L’internaute explore la Toile à la recherche de sujets qui touchent de près ou de loin à ses centres d’intérêt et à propos desquels il souhaite s’investir et entreprendre.

En un peu plus de dix ans, la plateforme sociale que constitue YouTube est ainsi devenue un véritable lieu de rencontre et un passage obligé pour de nombreuses générations notamment les adolescents qui se sentent proches des YouTubeurs et des YouTubeuses par leur âge et les sujets qu’ils abordent.

¹²³ NORCIA Damien, *op. cit.*, p. 20.

¹²⁴ PRINS Colombe et ZAMECZKOWSKI Anthony, *#FANS : comprendre la nouvelle génération hyper-connectée sur YouTube, Twitter, Instagram, Vine ..., Bluffy*, Editions Kawa, 2015, p. 7.

YouTube est devenu un véritable moteur de recherche faisant entrer la vidéo dans la culture des nouvelles générations connectées. Le géant de la vidéo en ligne a apporté une pierre majeure à la transformation des comportements en créant grâce à toutes ces nombreuses chaînes, un véritable phénomène communautaire et collaboratif¹²⁵.

Mais, comme nous l'avons déjà évoqué, ce changement dans le paysage audiovisuel d'Internet n'est pas né seul. Dès ses prémices et de manière encore plus marquante actuellement, YouTube est associé à un mot : « fans ». En effet, comme c'est le cas pour les grands chanteurs, les humoristes, les sportifs et bien d'autres, les YouTubeurs et YouTubeuses ont, eux aussi, leurs communautés d'admirateurs. Mais qu'est-ce qu'un fan ?

Les fans sont des admirateurs. Ils aiment passionnément et ardemment une star de cinéma, un chanteur, un groupe de musique ou un sportif et connaissent mieux que quiconque la vie de cette personne tant adulée. Ils vont par exemple aux concerts ou aux matchs de leurs vedettes préférées et achètent toutes sortes d'objets à leur effigie. Dans le passé, ils faisaient partie de fan clubs et s'abonnaient à des fanzines. Aujourd'hui, ils s'intéressent à la vie et à l'actualité de leurs vedettes sur les réseaux sociaux et s'abonnent à leur chaîne YouTube ou les suivent sur Instagram et Twitter. Les fans entretiennent une relation intime, personnelle et authentique avec leurs célébrités¹²⁶.

De nos jours, le phénomène des « fans » est en pleine expansion, mais les libertés qui leur sont octroyées ne sont plus les mêmes que lorsque le terme « fan » est entré dans la langue française, au début du XXe siècle. Elles ont évolué grâce aux nouvelles technologies et aux plateformes en ligne qui ont donné aux fans bien plus d'influence et de pouvoir qu'auparavant. Désormais, ceux-ci « "likent", "tweetent", partagent, commentent, s'abonnent, suivent, créent, mettent en ligne et peuvent financer ce qu'ils aiment »¹²⁷.

¹²⁵ *Ibid.*

¹²⁶ *Id.*, p. 11.

¹²⁷ *Ibid.*

Chapitre 3 : L'enseignement de la littérature avec le numérique

3.1. Un peu de vocabulaire

Dans son sixième et dernier ouvrage intitulé *Notre cœur*, Guy de Maupassant, avec une grande lucidité, écrit :

Car c'est par l'écriture toujours qu'on pénètre le mieux les gens. La parole éblouit et trompe, parce qu'elle est mimée par le visage, parce qu'on la voit sortir des lèvres, et que les lèvres plaisent et que les yeux séduisent. Mais les mots noirs sur le papier blanc, c'est l'âme toute nue¹²⁸.

L'âme évoquée par Maupassant fait désormais l'objet d'une multiplication des formes et des supports. Les mots ne sont plus seulement l'apanage du papier, mais également de l'informatique, du numérique. Dans ce domaine, la terminologie peut varier pour désigner des réalités proches : littérature ou lecture électronique, informatique, numérisée, digitale, sur Internet, à l'écran, en ligne ou encore numérique. À partir de là, les appellations foisonnent : hypertexte, hypermédia ou encore livre enrichi sont autant de concepts qui entretiennent un lien de parenté avec la littérature numérique.

Dans un premier temps, précisons ce que nous entendons par lecture et littérature. La lecture renvoie à « l'action de lire, de déchiffrer visuellement des signes graphiques qui traduisent le langage oral »¹²⁹. La littérature, quant à elle, peut être définie, au sens large, comme « l'ensemble des productions intellectuelles à visée esthétique qui se lisent, qui s'écoutent »¹³⁰. La lecture est donc l'acte par excellence qui permet à la littérature – notamment – de s'ancrer dans l'esprit des lecteurs.

Dans un second temps, il est essentiel d'établir une distinction claire entre les deux formes principales de littérature sur support numérique : la littérature numérisée et la littérature numérique.

La littérature numérisée reprend le plus souvent des œuvres d'abord publiées sur papier dans des éditions numériques, que l'on appelle enrichies ou augmentées en ce qu'elles apportent des fonctionnalités (annoter, chercher, partager) ou des contenus

¹²⁸ DE MAUPASSANT Guy, *Notre cœur*, Paris, Flammarion, 2014, p. 210.

¹²⁹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, « Lecture », en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/lecture/substantif> (Page consultée le 20 février 2020).

¹³⁰ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, « Littérature », en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/litt%C3%A9rature> (Page consultée le 20 février 2020).

multimédias (vidéos, iconographie, etc.) permettant d'apprécier et de comprendre l'œuvre¹³¹.

Mais l'aspect fondamental qui distingue la littérature numérisée de la littérature numérique, c'est la nature du texte. En effet, la numérisation n'est en réalité qu'une simple transposition des caractères de l'écrit sur un support informatique. Dans cette optique, une impression du texte ne changerait en rien la nature et la qualité du discours.

Selon Serge Bouchardon¹³², la littérature numérique existe depuis plus de cinq décennies. Cette dernière a été pensée par et pour le numérique, dans une perspective actuelle de modification des contenus pour les adapter à la réalité du terrain. Ainsi, dans le cadre d'œuvres numériques, une impression sur support papier changerait profondément la nature du document. Cette catégorie recouvre notamment les productions collaboratives en ligne, les poèmes animés, les œuvres recourant à la génération automatique de texte ou encore les fictions hypertextuelles.

L'ambition des auteurs est de concevoir et réaliser des œuvres spécifiquement pour l'ordinateur et le support numérique en exploitant les caractéristiques : dimension multimédia ou multimodale, animation textuelle, technologie hypertexte, interactivité, géolocalisation ou réalité virtuelle. Le numérique apparaît alors comme un laboratoire pour des expériences littéraires¹³³.

De plus, la littérature numérique « s'organise en démarches plus qu'en œuvres »¹³⁴ dans la mesure où elle ne contribue que très peu à la production d'œuvres, mais organise celles-ci pour leur permettre de s'adapter à l'ère du numérique. Ainsi, selon Benjamin Hoguet, « la littérature numérique réinvente la narration à travers des interactions technologiques collaboratives et littéraires »¹³⁵. Cette réinvention a créé une tension très forte entre numérique et création littéraire qui amène Magali Brunel, coordinatrice avec François Quet de l'ouvrage *L'enseignement de la littérature avec le numérique*¹³⁶, à relayer trois questions issues des réflexions de Bouchardon. La première concerne les possibles offerts par le numérique à la création littéraire. En effet, il est courant d'entendre vanter les mérites des nouvelles technologies, mais il peut être intéressant de s'interroger sur ce qu'elles ont à offrir à un marché comme la littérature. La seconde consiste à se positionner quant aux apprentissages du

¹³¹ BOUCHARDON Serge cité dans BRUNEL Magali et QUET François (dir.), *L'enseignement de la littérature avec le numérique*, Bruxelles, Peter Lang, 2018 (ThéoCrit'), p. 201.

¹³² *Ibid.*

¹³³ *Id.*, p. 202.

¹³⁴ BOOTZ Philippe, 2011 cité par BÉLISLE Claude (dir.), 2011 dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 21.

¹³⁵ HOGUET Benjamin, 2016 cité dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 21.

¹³⁶ BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 21.

numérique à propos de la création littéraire. Quels sont les apports concrets possibles d'un domaine à l'autre ? La dernière demande de considérer ce que peut nous renseigner la littérature numérique à propos des écritures du même type. « La littérature numérique peut en effet jouer un rôle de révélateur des écritures numériques ordinaires, de leurs contraintes, de leurs possibles. »¹³⁷

De façon générale, il est courant d'utiliser les termes de lecture numérique pour faire référence à toutes les actions impliquant l'acte de lire et le numérique, même si la distinction est claire entre les notions de littérature numérique et numérisée. Ainsi, « La lecture numérique comprend [...] l'ensemble des pratiques dont les finalités et les modalités sont parfois très différentes, telles que la lecture d'un roman sur une liseuse et la recherche d'informations sur un blogue menée à partir d'un téléphone intelligent. »¹³⁸

Comme l'a souligné Gilbert Simondon, il est important de « ne pas penser le numérique seulement comme un moyen, mais comme un milieu (ce qui est à la fois autour de nous et entre nous), comme notre nouveau milieu d'écriture et de lecture »¹³⁹.

La littérature, mais aussi l'art numérique, nous permettent de mieux comprendre notre milieu numérique et d'agir de façon éclairée dans celui-ci. L'enjeu, pour des élèves qui sont nés avec les objets connectés, est évidemment essentiel. Il relève du nécessaire pas de côté qui permet de porter un regard critique sur ses usages¹⁴⁰.

Dans un cadre scolaire justement, selon Emmanuel Fraisse,

La numérisation modifie nos manières de penser et de transmettre les savoirs parce qu'elle implique une circulation toujours accrue et accélérée entre l'école et le monde extérieur et une redistribution de leurs rôles respectifs. Les savoirs ne sont plus simplement transmis ou distribués à travers des livres, mais se construisent à travers des situations de recherche, d'exploration, de contribution¹⁴¹.

Les apports de Vincent Monetti en 2002¹⁴² permettent également de déclarer que nous sommes dans le troisième temps de l'innovation scolaire. Le premier temps, qui s'est étalé jusqu'aux années 1980, était caractérisé par une didactique de type applicationniste. Le second qui a duré entre 1980 et 2000, a privilégié une perspective de formation continue. Le troisième, dans lequel nous évoluons aujourd'hui, repose sur l'idée selon laquelle l'innovation est

¹³⁷ BOUCHARDON Serge cité dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 202.

¹³⁸ BREHM Sylvain, BEAUDRY Marie-Christine, LACELLE Nathalie et LEBRUN Monique cités dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 24.

¹³⁹ SIMONDON Gilbert, 1989 cité dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 213.

¹⁴⁰ BOUCHARDON Serge cité dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 213.

¹⁴¹ FRAISSE Emmanuel, 2012 cité dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 249.

¹⁴² MONETTI Vincent, *Certitudes et paradoxes de l'innovation : état des lieux, états d'esprit*, Paris, INRP, 2002.

désormais largement individualisée et le numérique est devenu un des facteurs d'autoformation des enseignants de littérature. L'école, à tous ses niveaux, constituerait désormais l'un des enjeux de la dimension numérique.

Venons-en maintenant à la réception du texte numérique. Selon Alexandra Saemmer,

[Elle] est définie comme une rencontre, au moins partielle, entre un texte avec ses procédés rhétoriques et ses formes sur la page-écran, et l'horizon d'attente d'un lecteur doté de ses capacités, centre[s] d'intérêt et référents culturels, membre d'une société avec laquelle il partage une ou plusieurs langues, valeurs, pratiques et imaginaires¹⁴³.

De façon plus générale, le modèle dialectique de la « lecture littéraire » développé par Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur invite à

concevoir la réception esthétique comme une activité autoentretenu par le sujet lisant, qui se complexifie en se développant. Ce paradigme distingue deux focalisations attentionnelles ou « modalités » adoptées par le lecteur. La « participation » qui correspond à une centration sur les représentations imaginaires provoquées par le texte comme l'identification à un personnage par exemple. La « distanciation » qui correspond une prise en compte du texte et une interrogation de l'origine des affects et des réactions dont le lecteur se rend conscient. La « lecture littéraire » correspond à l'entretien et à l'accentuation d'un « va-et-vient » dialectique entre les deux modalités¹⁴⁴.

La lecture numérique tient compte de la « lecture littéraire » en élargissant son champ à celui du numérique et à son contexte de réception particulier.

Pour en revenir aux différentes terminologies utilisées dans le cadre des littératures numérique et numérisée, il est possible et souvent utile de catégoriser certaines appellations afin de créer un réseau de synonymes. Ainsi, selon les possibilités octroyées par la dimension numérique, la littérature à l'écran, en ligne, sur Internet et digitale se rapporte à la littérature numérique ou numérisée. Néanmoins, en ce qui concerne les notions d'hypertexte, hypermédia et livre enrichi, un éclaircissement est nécessaire.

Comme le laisse entendre sa composition, le mot hypertexte désigne un document ou un ensemble de documents reprenant des informations reliées par des hyperliens textuels. L'hypermédia est une extension de l'hypertexte dans la mesure où il relie des informations qui peuvent être de natures diverses telles que des sons, des images, des vidéos, en d'autres termes, des supports multimédias. Enfin, le livre enrichi est un « ouvrage créé avec un logiciel

¹⁴³ SAEMMER Alexandra, 2015 citée dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 108.

¹⁴⁴ DUFAYS Jean-Louis, 2010 cité par DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique, 2015 dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 164.

permettant l'intégration de textes, d'images, de fichiers sons et vidéos ainsi que des surgissements et défilements de formes et d'images »¹⁴⁵. Le texte n'est plus le seul support de construction du récit, de la narration, il est enrichi ce qui lui donne une plus-value importante.

3.2. Caractéristiques de la littérature numérique, apports et difficultés

La littérature numérique est souvent responsable d'un brouillage des repères spatiaux, temporels, relationnels et communicationnels classiques. La justification de ces phénomènes est simple : ce type de littérature s'inscrit dans une dimension multiple voire une hybridation. L'évolution rapide des technologies qui y sont rattachées est parfois évoquée pour justifier cette multidimensionnalité. Les supports ne sont qu'éphémères, vite remplacés par d'autres dont les publicités ne cessent de vanter les mérites et les performances. Nous sommes entrés dans ce que l'on appellera l'ère de la mutation accélérée d'Internet et de ses outils.

La littérature numérique se caractérise également par un dynamisme, une interaction constante et essentielle avec le lecteur. Cette dynamique est déterminée par l'apparition et la disparition rapide des caractères, qui se font en temps réel avec les récits génératifs¹⁴⁶. Les auteurs sont connectés en même temps sur une plateforme et élaborent un scénario collectivement. Ils modifient le déroulement du récit selon les réactions du lecteur. Selon Florence Rio :

L'usager de ces nouveaux dispositifs est ainsi tantôt un lecteur lié à l'œuvre par un contrat de lecture défini comme pacte entre le lecteur et l'auteur autour d'une commune acceptation de l'univers romanesque et en vertu duquel il reste extérieur à la progression et à la construction narrative, tantôt il est acteur de cet univers, en tant que joueur impliqué dans une action de jeu et d'exploration¹⁴⁷.

Dans le cas, par exemple, de la lecture de livres augmentés (ou enrichis selon l'appellation utilisée), le lecteur modifie les supports et son statut durant la lecture. Il passe du livre à l'ordinateur en recourant aux liens fournis par le premier support et devient acteur, participant, personnage de l'histoire en faisant des choix susceptibles d'influencer la suite du récit. Considérons également la possibilité de ne pas consulter les liens disponibles sur le Net comme une prise de position, un choix comme les autres.

¹⁴⁵ MOINARD Pierre cité dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 162.

¹⁴⁶ Les récits génératifs sont constitués de présentations écrites d'événement réels ou imaginaires qui en engendrent d'autres formant un réseau de récits entrelacés.

¹⁴⁷ RIO Florence, « Le livre augmenté : pour une innovation technique et narrative », *Mémoires du livre, Studies in Book Culture*, n°5 (2), 2014, non paginé.

La littérature numérique est également « fragmentaire »¹⁴⁸ et s'inscrit dans « une logique associative »¹⁴⁹. Selon Patricia A. Alexander, « en contexte numérique, la lecture est délinéarisée »¹⁵⁰. Il en résulte une « hyper-lecture »¹⁵¹ qui demande une « hyper-attention »¹⁵². La non-linéarité permet de s'approprier le support écrit, de s'en créer une version personnelle qui permet l'apparition de termes comme « Secondary author » ou encore « Wreader ». Cependant, il ne faut pas oublier que cette dimension hypertextuelle est également présente dans les livres papier par le biais des renvois, des notes de bas de page, des allusions à d'autres textes, mais le phénomène est exacerbé dans le cadre de la littérature numérique. « La lecture semble donc plus ouverte et personnalisée, même si l'hypertexte impose tout de même des chemins préétablis. »¹⁵³

La navigation est l'un des autres termes clés de cette caractérisation de la littérature numérique. Quand elles parlent de « lecture » de pages web, Inger Askehave et Ellerup Nielsen¹⁵⁴ distinguent le « mode de lecture » du « mode de navigation ». Selon elles, le lecteur en « mode de lecture » s'attache au texte et exploite le document web comme un document papier. Le lecteur en « mode navigation », quant à lui, s'écarte du texte et tire parti des opportunités de navigation du document.

Grâce à ses multiples caractéristiques, la littérature numérique comptabilise un nombre important de compétences qui lui sont liées. Selon Anne-Marie Bergeron, « Le web et ses plateformes offrent une variété de perspectives nouvelles quant à la lecture, certes, mais aussi quant à l'étude du texte littéraire. »¹⁵⁵

Parmi les compétences mobilisées par la lecture numérique, sont souvent évoquées celles qui concernent la « fonctionnalité intermédiaire d'une interaction dynamique entre les lecteurs et les textes »¹⁵⁶. Celles-ci comportent « la distinction des différents systèmes de signes à l'écran, la maîtrise de grilles de lecture et de ces systèmes de signes, la manipulation des supports ou encore l'assimilation de repères sensori-moteurs »¹⁵⁷. Au second plan, mais de

¹⁴⁸ VANDENDORPE Christian, 2011 cité par BÉLISLE Claude (dir.), 2011 dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 24.

¹⁴⁹ VANDENDORPE Christian, 1999 cité dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 25.

¹⁵⁰ ALEXANDER Patricia A., 2002 citée dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 29.

¹⁵¹ SOSNOSKI James, 1999 cité dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 29.

¹⁵² HAYLES Nancy Katherine, 2007 citée dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 29.

¹⁵³ BREHM Sylvain, BEAUDRY Marie-Christine, LACELLE Nathalie et LEBRUN Monique cités dans BRUNEL M. et Quet F. (dir.), *op. cit.*, p. 24.

¹⁵⁴ ASKEHAVE Inger et NIELSEN Ellerup, 2005 citées dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 30.

¹⁵⁵ BERGERON Anne-Marie, 2013 citée dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 31.

¹⁵⁶ BERTRAND – GASTALDY Suzanne, « Des lectures sur papier aux lectures numériques : quelles mutations ? », en ligne : archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000256/document (Page consultée le 20 février 2020).

¹⁵⁷ *Ibid.*

manière tout aussi importante, la littérature numérique mobilise également des compétences de navigation et d'exploration liées directement à Internet et à son interface ainsi que « des compétences multimodales »¹⁵⁸ et des compétences métacognitives. Toutefois, Claude Bélisle précise qu'« interagir avec des textes numériques, c'est mettre en œuvre des compétences qui s'enracinent encore principalement dans l'expérience de la lecture sur papier »¹⁵⁹.

Malgré ses qualités et les nombreuses compétences qu'elle permet de mobiliser, la littérature numérique et son utilisation dans des classes peuvent également être à l'origine de plusieurs contraintes et difficultés.

Ce sont les processus perceptifs, cognitifs et attentionnels qui sont au premier plan.

Tout d'abord, les supports numériques, à l'exception des liseuses, ne sont pas adaptés à la lecture prolongée, car les écrans sont rétroéclairés, ce qui entraîne une fatigue visuelle accrue et des difficultés de mémorisation selon Thierry Baccino¹⁶⁰.

Ensuite, toujours selon les dires de Baccino, les supports numériques induisent une perte des repères spatiaux assurés par le papier. La mémoire spatiale des mots aide à structurer et donc à la compréhension. L'électronique a introduit dans notre société des informations désormais mobiles, déplaçables et effaçables.

Enfin, il en résulte une perte de sens liée au manque de structure, à la fragmentation.

S'ajoutent à cela d'autres difficultés parmi lesquelles la réduction des efforts nécessaires à une recherche d'information grâce à la rapidité des moteurs qui y sont dédiés, une baisse de l'attention et un apprentissage en surface lorsqu'il est question de confronter un nombre important de sources diverses et de faire des liens, ou encore une absence d'implication dans la lecture et un recours trop peu systématique aux hyperliens proposés. Le lecteur semble également s'être habitué à une certaine forme de rapidité et ne supporte plus d'attendre lorsqu'il sollicite l'interface. Dans cette perspective, il est rapidement distrait par les notifications et messages intempestifs qui apparaissent sur l'écran. Sa capacité d'attention s'en trouve donc modifiée.

En conclusion, si l'apport du numérique à la littérature est certes responsable d'une perte des repères, il est source également d'une certaine liberté.

¹⁵⁸ LEBRUN Monique, BOUTIN Jean-François et LACELLE Nathalie, 2012 cités dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 34.

¹⁵⁹ BÉLISLE Claude, 2011 cité dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 32.

¹⁶⁰ BACCINO Thierry, « Lire sur Internet, est-ce toujours lire ? », *Bulletin des Bibliothèques de France*, n°5, 2011, en ligne : http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011_05-0063-011 (Page consultée le 31 mars 2020).

3.3. L'intertextualité à travers les supports numériques

« Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme. » Cette phrase en apparence simple résonne souvent lorsque se dessine une mutation d'ordre scientifique. Cet aphorisme que beaucoup attribuent à Antoine Laurent de Lavoisier, chimiste, philosophe et économiste français, se baserait sur une analyse des corps composés capables de se décomposer en corps simples et à l'inverse les synthétiser. Mais si l'on remonte aux origines, on trouve une première formulation de cette idée chez un Grec présocratique nommé Anaxagore, qui, dans un élan de lucidité, a écrit : « Rien ne naît ni ne périt, mais des choses déjà existantes combinent, puis se séparent de nouveau. »¹⁶¹

L'analogie entre ces deux phrases, prononcées à plus de deux mille ans d'intervalle, permet d'introduire la notion d'intertextualité proposée par Julia Kristeva, qui est l'adaptation en français de la notion de « dialogisme » définie par le théoricien russe Mikhaïl Bakhtine. Ainsi, comme Harold Bloom en fait la démonstration « sur un plan psychologique, toute écriture est réaction par rapport à l'autre qui l'a précédée et qui fait autorité, elle est donc prise de position d'un individu qui tente de négocier avec l'autorité des Anciens »¹⁶². C'est grâce à cette logique du dialogue entre les textes qu'il est encore possible aujourd'hui d'être confronté à des ouvrages qui semblent novateurs et qui empêchent la fossilisation des genres. C'est ce qu'Antoine Compagnon appelle le travail de la citation. Il s'agit d'une sorte de « labyrinthe dans le texte, un réseau de citation au travail ». « Tout cela a l'allure d'une énigme : qu'est-ce que je travaille et qui me travaille à la fois ? Le texte, la citation. »¹⁶³ Mais l'intertextualité, précise Sophie Rabau, ne se réduit pas au simple constat que les textes entrent en relation avec d'autres. « Elle engage à repenser notre mode de compréhension des textes littéraires, à envisager la littérature comme un espace ou un réseau, une bibliothèque si l'on veut, où chaque texte transforme les autres qui le modifient en retour. »¹⁶⁴ Selon cette logique, « un texte est porteur de son passé qu'il détermine plus qu'il n'est déterminé par lui ; inversement un texte est porteur de son futur qu'il contient en puissance sinon en acte : la trace est trace du futur plus que du passé ».¹⁶⁵

¹⁶¹ ARNALDEZ Roger et TATON René, *La science antique et médiévale : des origines à 1450*, Presses universitaires de France, 1994, p. 217.

¹⁶² BLOOM Harold cité dans RABAU Sophie, *L'intertextualité*, Paris, Flammarion, 2002, (GF Corpus), p. 27.

¹⁶³ COMPAGNON Antoine, *La seconde main ou le travail de la citation*, Paris, 1^{re} éd., 1979, Points ; Seuil, 2016, p. 43.

¹⁶⁴ RABAU Sophie, *op. cit.*, p. 37.

¹⁶⁵ *Ibid.*

Selon Aron, « c'est en se plaçant dans les pas des auteurs qu'on a lus qu'on acquiert des compétences à écrire, à la manière des écrivains classiques imitateurs des Anciens aussi bien que des modernes qui ont pastiché leurs prédécesseurs, à l'instar de Proust »¹⁶⁶. Ainsi, il est nécessaire de reconnaître le rôle important de la lecture dans l'activité d'écriture. C'est en s'inspirant des écrits déjà parus que l'on devient soi-même scripteur. Gérard Genette dégage deux phénomènes relevant de ce qu'il appelle la « transtextualité » et qui s'appliquent à la fois à la lecture et à l'écriture : l'architextualité et l'intertextualité. La première renvoie aux rapports entre les genres existants et la seconde à « la reprise de textes existants à des degrés et sous des modalités divers »¹⁶⁷. Ainsi, pour Genette, la notion d'intertextualité est plus restreinte que chez Kristeva. En effet, l'intertextualité pour Genette ne concerne que la référence explicite d'un texte à un autre texte dans un rapport de soumission à une autorité.

Des entretiens menés par Deborah Brandt¹⁶⁸ en 2015 prouvent que les jeunes scripteurs, lorsqu'ils prennent connaissance des textes d'autrui, sont déjà en pleine préparation de leurs propres écrits. L'intégration des idées d'autrui à son propre texte induit alors une problématique mêlant possession, appropriation et propriété et s'apparentant alors à une usurpation d'identités. Dans son œuvre intitulée *La seconde main ou le travail de la citation*, Compagnon distingue ce qui est propre au livre, à l'auteur et à ceux qui l'ont influencé.

La relation de possession, essentiellement ambivalente, se joue dans l'imaginaire, au niveau d'un fantasme fusionnel, sans que le sujet fasse la part du dedans et du dehors, de son propre et de l'autre. La relation d'appropriation, quant à elle, fait sien sans distinction et constitue une étape intermédiaire où le sujet part à la quête de lui-même comme d'un autre, à la recherche de son identité parmi les objets qui l'entourent. Enfin, la propriété se résout en faisant accéder l'auteur à la maturité, en assumant la séparation de l'auteur et du livre¹⁶⁹.

Ainsi, l'intertextualité peut être perçue comme

une sorte de bibliothèque à grande échelle au sein de laquelle les auteurs s'inspirent de leurs confrères d'étagères, mais également où les lecteurs se laissent subjugués par l'étendue des informations qui leur sont proposées et se laissent porter d'œuvre en œuvre en se basant sur les renvois intertextuels afin de comprendre l'étendue des notions abordées. En ce sens, le concept suppose que les textes portent en eux leur future intertextualité¹⁷⁰.

¹⁶⁶ ARON Paul, 2006 cité dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 118.

¹⁶⁷ GENETTE Gérard, 1982 cité dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 218.

¹⁶⁸ BRANDT Deborah, *The rise of writing: Redefining mass literacy*, Cambridge, University Press, 2015.

¹⁶⁹ COMPAGNON Antoine, *op. cit.*, p. 43.

¹⁷⁰ DUBRAY Clarisse, *Le roman policier : coupable d'usurpation d'identités ? (La place de l'intertextualité au sein du roman policier)*, travail dans le cadre du cours LFIAL 1550 : Théorie de la littérature, Université Catholique de Louvain, 2017-2018.

De cette façon, dans le travail de l'intertextualité, « le sens ne se donne pas à travers un mouvement qui va d'une cause à un résultat »¹⁷¹, souligne Rabau, « le nouveau texte existe déjà en puissance dans les textes antérieurs qui eux-mêmes voient leur sens modifié par chaque nouveau texte. C'est d'une interaction non d'une rédaction que naît alors le sens. »¹⁷²

Le numérique a comme caractéristique importante d'avoir des supports manipulables. Il permet, sans grande difficulté, les opérations d'apports, de suppressions, de remplacements et d'ajouts en intervenant directement sur le texte. Il n'a jamais été aussi facile qu'actuellement de s'inscrire dans le processus de filiation des grands auteurs qu'en faisant quelques recherches et en leur empruntant des dires. Le numérique permet ainsi de prendre appui sur un texte déjà rédigé pour en poursuivre l'écriture en intervenant directement dans le corps de l'écrit. Mais la relation de parenté ne s'arrête pas là, les nouvelles technologies ont, en effet, permis une hybridation de différents supports. Ainsi, il n'est pas rare de rencontrer un texte qui s'inspire à la fois d'écrits, de vidéos, de sons, et à l'inverse de visionner des vidéos qui ne sont que le reflet d'écrits célèbres. Selon Michael Halliday, l'écrivain transmédia est un « homme sociosémiotique »¹⁷³. « Il exerce son pouvoir imaginant en disloquant des œuvres littéraires pour les refaçonner »¹⁷⁴ et « donner vie à de nouveaux espaces imaginaires qui intègrent des formes d'interactions techniques, sociales, créatives et collaboratives »¹⁷⁵. De cette façon, « La confusion des frontières entre la posture de scripteur et de lecteur permet à ce dernier de devenir un "coauteur" de l'œuvre. »¹⁷⁶

De plus, selon Angeliki Kordoni,

Par rapport à sa première mouture, le web 2.0., également appelé « Web social » ou « participatif » se distingue par les solutions qu'il offre aux utilisateurs pour interagir et collaborer. Là où le web 1.0. permettait de faire circuler l'information dans une seule direction, de l'auteur de contenus en ligne vers ses lecteurs, le web 2.0. se construit autour de technologies et d'outils (wiki, blogs, forums, etc.) qui permettent la coaction des internautes et rendent possible leur contribution aux contenus en ligne qu'ils consultent¹⁷⁷.

L'intertextualité est donc présente à de nombreux niveaux. Selon Bouchardon, non seulement « la circulation entre les œuvres numériques et le questionnement de la recherche

¹⁷¹ RABAU Sophie, *op. cit.*, p. 35.

¹⁷² *Ibid.*

¹⁷³ HALLIDAY Michael, 1975 cité dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 80.

¹⁷⁴ KRESS Gunther, 2010 cité dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 80.

¹⁷⁵ LONGUET Frédérique citée dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 80.

¹⁷⁶ COUCHOT Edmond, *La technologie dans l'art : de la photographie à la réalité virtuelle*, Nîmes, Editions Jacqueline Chambon, 1998, p. 250.

¹⁷⁷ KORDONI Angeliki citée dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p.153.

réactualisent l'objet littéraire »¹⁷⁸, mais ils affectent aussi le statut de l'auteur. En effet, la figure de l'écrivain ne se réduit plus à celle d'un homme ou d'une femme qui écrit son ouvrage, mais correspond de plus en plus à une multitude d'auteurs qui collaborent à la création d'un réseau de récits par le biais des nouvelles technologies.

Pour conclure cette analyse, nous citerons une phrase que Bernard Werber a écrite dans *Nous, les dieux*, un roman paru en 2004 : « Le savoir n'appartient à personne [...] Il est à la disposition de tous. »¹⁷⁹ Le romancier évoquait ainsi le partage de connaissances qui a débuté avec l'intertextualité et qui se poursuit par le biais des nouvelles technologies.

3.4. Un état des expériences réalisées dans le domaine de la littérature numérique

L'ouvrage dirigé par Brunel et Quet sous le titre *L'enseignement de la littérature avec le numérique* recense huit expériences menées autour de cette thématique¹⁸⁰. À chaque fois, le public et les objectifs sont différents, et pourtant certaines conclusions sont proches. Il est donc intéressant d'analyser certaines expériences afin de faire émerger leurs atouts et leurs limites respectifs en vue de pouvoir les transposer à d'autres activités.

La première expérience¹⁸¹ a consisté à interroger des diaporamas réalisés par des enseignants pour faire découvrir à leurs élèves des œuvres picturales en relation avec des œuvres littéraires. Comme supports, 99 diaporamas envoyés par 32 enseignants ont fait l'objet d'une analyse approfondie. N'ont été retenus que les diaporamas plurisémiotiques, c'est-à-dire faisant intervenir des tableaux et des textes, destinés à être projetés en classe et donc à générer des interactions en grand groupe. Le public visé par ces diaporamas était composé de classes de 4^e, 3^e et Secondes (du système français¹⁸²). Un classement en trois groupes a pu être effectué, après analyse et entretiens semi-directifs avec les enseignants, selon les objectifs qui prédominaient dans les intentions de ces derniers : permettre l'apprentissage d'un contenu culturel, préparer l'étude d'un texte singulier ou d'un corpus de textes et étudier un tableau pour lui-même, le lien avec la littérature n'étant envisagé que de plus loin.

¹⁷⁸ BOUCHARDON Serge cité dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 215.

¹⁷⁹ WERBER Bernard, *Nous, les dieux*, Albin Michel, 2004, pp. 66-67.

¹⁸⁰ Ces expériences sont relatées et analysées par les auteurs qui ont contribué aux recherches de Magali Brunel et François Quet. Toutefois, l'identité des acteurs ayant mené les recherches sur le terrain, les dates des expériences ainsi que les articles qui y font référence ne sont pas explicités.

¹⁸¹ Expérience relatée par Marie Sylvie Claude dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, pp. 61-77.

¹⁸² Ces niveaux correspondent à des classes de 2^e, 3^e et 4^e années du secondaire dans l'enseignement belge.

La seconde expérience¹⁸³ a consisté à concevoir collaborativement et de manière réflexive de la poésie numérique. Le public visé était composé d'étudiants qui se formaient aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation à l'ESPE¹⁸⁴ Paris-Sorbonne. Ces étudiants étaient particulièrement motivés :

Les étudiants possèdent une culture numérique acquise hors de l'école qu'ils vont pouvoir mobiliser ; les étudiants possèdent une culture littéraire classique acquise lors de leur formation secondaire (en particulier la poésie) ; et enfin les étudiants sont capables de créer collaborativement une œuvre originale enrichie par leurs répertoires variés¹⁸⁵.

Le but était d'exploiter le monde fictionnel d'une œuvre littéraire dans de multiples dimensions en combinant un ou plusieurs médias interactifs. Concrètement, les échanges ont permis « l'élaboration d'objets culturels partagés nouveaux à partir d'œuvres littéraires existantes¹⁸⁶ ». Quatre pistes différentes ont été développées par les étudiants : l'exploration du potentiel de socialisation et de dialogisation du réseau social Facebook, l'utilisation et le questionnement du principe de transgression d'une œuvre, l'exploitation de la digression narrative par l'hyperfiction et enfin la conception d'une poésie sur la base de l'exploitation d'un potentiel algorithmique lié aux outils numériques.

La troisième expérience¹⁸⁷ repose sur la lecture et l'écriture de productions multimodales à l'université dans le cadre d'un cours sur l'adaptation littéraire et multimodale. Le public-cible est composé d'étudiants de 2^e année de Lettres (portugais, français – portugais, Espagnol – portugais, anglais – portugais) de 18 à 25 ans à São Paulo. L'expérience ne compte que deux étapes : tout d'abord, il s'agit d'outiller l'apprenant pour l'analyse et la production de transpositions multimodale. Ensuite, l'étudiant est mené, à partir du référentiel théorique acquis et de l'ensemble du groupe de travail, à devenir un créateur/manipulateur/scripteur d'une adaptation littéraire dans un langage multimodal.

Les conclusions de cette expérience sont plutôt positives. En effet, la liberté offerte aux étudiants de choisir le support de création a permis un engagement personnel dans une compréhension approfondie de l'univers dans lequel s'inscrit le média choisi. Cette liberté a, selon Ana Luiza Ramazzina Ghirardi inspirée par les propos de Paulo Freire, « favorisé le développement de la conscience de l'étudiant de son potentiel comme auteur/sujet capable

¹⁸³ Expérience relatée par Frédérique Longuet dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, pp. 79-95.

¹⁸⁴ Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation.

¹⁸⁵ LONGUET Frédérique citée dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 80.

¹⁸⁶ *Ibid.*

¹⁸⁷ Expérience relatée par Ana Luiza Ramazzina Ghirardi dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, pp. 97-111.

d'affirmer des préférences et son identité à partir des formes d'expression qui lui semblaient plus ajustées à sa façon d'être »¹⁸⁸. Le développement de cette conscience a engendré la reconnaissance d'un lien étroit entre langue, média et genre, et par conséquent l'intégration de la posture de lecteur et scripteur dans le processus de construction du sens.

La quatrième expérience¹⁸⁹ a pour public des classes de CE2, CM1 et CM2¹⁹⁰ de la banlieue parisienne accueillant des élèves de milieux sociaux hétérogènes. Le protocole suivi est simple et consiste en l'articulation de trois séances sur l'écriture et de la réécriture de texte dans un laps de temps de dix jours à l'aide du logiciel Scripertexte¹⁹¹.

Les résultats sont significatifs : l'utilisation accompagnée de ce logiciel aide les élèves, et particulièrement ceux qui n'ont que l'école pour acquérir une culture littéraire et des compétences en littératie, à passer de « l'écriture des textes de genre premier à l'écriture de textes de genre second »¹⁹² et donc favorise leur entrée dans le « processus de secondarisation »¹⁹³. Ainsi, l'utilisation du logiciel Scripertexte par l'enseignant peut reposer sur deux objectifs : améliorer les productions des élèves ou, dans le cas des élèves en difficulté, favoriser l'appropriation et donc les améliorations du texte¹⁹⁴.

La cinquième expérimentation¹⁹⁵ a pour sujet l'intervention et la réécriture dans des textes d'auteurs avec le numérique. Le public choisi est une classe de 3^e professionnelle composée d'élèves à parcours scolaires compliqués, avec des problèmes d'absentéisme pour certains, mais surtout une image de soi négative, complètement altérée. Les résultats de cette classe sont comparés à ceux d'une classe de 3^e qui a travaillé de manière plus classique. Le but est, durant une année scolaire, « d'explorer les nouvelles stratégies d'enseignement de l'écriture littéraire fondées sur l'utilisation des potentialités des nouvelles technologies. Le texte en version numérique devient appui de l'écriture, car l'élève se l'approprie, dialogue avec lui. »¹⁹⁶ Les options du numérique exploitées sont relativement simples et appartiennent au domaine du traitement de texte (collage, copie, suppression, commentaires, révisions, etc.) afin de ne pas

¹⁸⁸ FREIRE Paulo, 2013 cité par RAMAZZINA GHIRARDI Ana Luiza dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 108.

¹⁸⁹ Expérience relatée par Jacques Crinon, Georges Ferone, Patricia Richard-Principalli et Brigitte Marin dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, pp. 115-126.

¹⁹⁰ Ce qui correspond en Belgique à des classes de 3^e, 4^e et 5^e années du primaire.

¹⁹¹ Ce logiciel permet la recherche de mots, expressions, procédés visant à améliorer la qualité des productions.

¹⁹² BAKHTINE Mikhaïl, 1952/1984 cité dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 126.

¹⁹³ BAUTIER Elisabeth et GOIGOUX Roland, 2004 cités dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 126.

¹⁹⁴ Constatations réalisées par Jacques Crinon, Georges Ferone, Patricia Richard-Principalli et Brigitte Marin, cités dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 125.

¹⁹⁵ Expérience relatée par Magali Brunel dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, pp. 127-145.

¹⁹⁶ BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 128.

créer d'environnement insécurisant qui nuirait au bon déroulement de l'expérience. Cette recherche se fonde sur un constat accablant selon lequel les élèves font généralement peu de progrès en écriture durant l'année de 3^e et en viennent à abandonner les pratiques scripturales. L'élève s'inscrit alors dans un curriculum scolaire où l'écrit est perçu comme un échec. Il convient dès lors, pour les chercheurs, de « déjouer les représentations négatives pour faire évoluer, par le renouvellement des gestes et des activités, le rapport de l'élève au texte patrimonial et à l'écriture »¹⁹⁷.

Les résultats des tests effectués montrent que « la classe test [celle qui avait accès aux supports numériques] a progressé davantage dans l'ensemble des domaines, en particulier dans la composition du texte ainsi que dans les qualités littéraires »¹⁹⁸. Après des entretiens individuels avec les élèves, deux éléments importants sont mis en exergue : l'évolution des représentations associées à l'acte d'écriture ainsi que la prise de conscience des activités et dispositifs d'écriture. En effet, les apprenants identifient leurs progrès et surtout la source de ceux-ci. « Le travail sur écran est perçu comme une rupture et une source de motivation »¹⁹⁹, tandis que l'écriture sur papier est vécue comme « une corvée », quelque chose « qui fait mal » : « les expressions [...] révèlent une forme d'investissement, voire d'immersion dans la tâche, que l'on identifie également dans les vidéos des séances par des postures actives ou des temps de concentration importants »²⁰⁰. De plus, « les élèves ne perçoivent pas les manipulations sur le texte comme des actes déconnectés entre eux et gratuits, mais [...] ils les ont associés à une compétence, celle du tissage de liens de sens avec la trame d'auteur dans laquelle ils s'inscrivent »²⁰¹.

La sixième expérience²⁰² repose sur l'interactivité et la collaboration autour des supports numériques dans le cadre d'une classe de français langue étrangère. Comme cette expérience n'est pas en lien avec notre domaine d'étude, nous ne l'explicitons pas davantage.

La septième expérience²⁰³ est liée à ce que Barthes proposait, c'est-à-dire la création de livres pour former des lecteurs de littérature. Dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement avec le numérique, il a été demandé à des élèves d'une classe de 5^e²⁰⁴ du collège Valmy (Paris)

¹⁹⁷ *Ibid.*

¹⁹⁸ *Id.*, p. 136.

¹⁹⁹ *Id.*, p. 137.

²⁰⁰ *Id.*, p.138.

²⁰¹ *Id.*, p.139.

²⁰² Expérience relatée par Angeliki Kordoni dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, pp. 149-160.

²⁰³ Expérience relatée par Pierre Moinard dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, pp. 161-178.

²⁰⁴ Ce qui correspond en Belgique à une classe de 1^{re} année du secondaire.

de créer un livre numérique d'aventures²⁰⁵. Cette démarche a permis d'analyser les conséquences sur la réception du recours à un livre enrichi. Pour rappel, le livre enrichi associe quatre manières de créer du sens : l'écrit verbal, l'image fixe, l'audiovisuel et les voix enregistrées. Afin de mêler ces quatre supports, la chercheuse a procédé en trois étapes : l'invention d'une fiction verbale cohérente et suffisamment riche pour inspirer des compléments visuels et sonores dans le cadre du cours de français en lien avec des ateliers d'écriture, un travail plastique à l'aide de tablettes numériques et enfin la création de séquences musicales par les élèves.

Au cours des échanges entre eux et avec les adultes qui les encadrent, les élèves établissent des relations entre des contenus fictionnels, le texte (monomodal ou multimodal selon le cas) créé ou à créer et leurs réactions de lecteur-spectateur-auditeur réel qu'ils confrontent parfois aussi aux effets recherchés sur un lecteur potentiel (et espéré)²⁰⁶.

Cette expérience a permis de démontrer que « les négociations nécessaires à la création collaborative d'un livre enrichi peuvent offrir des situations intéressantes pour faire évoluer les verbalisations des réceptions réfléchies »²⁰⁷. Elle a également rendu possible une conduite participative et donc un large partage entre les participants. Ainsi, « "le projet ebooks" parvient à faire produire une œuvre multimodale et balise le chemin vers la littérature numérique. Les œuvres numériques peuvent [alors] déplacer (ou brouiller) les frontières entre narration fictionnelle, poésie et arts plastiques. »²⁰⁸

La huitième et dernière expérience²⁰⁹ porte sur l'écriture sur pad au collège et au lycée. L'objectif est d'identifier les points de tension, les leviers éventuels pour « libérer le geste d'écriture »²¹⁰ ainsi que « les déplacements engendrés dans les représentations et l'éventuelle adaptation des gestes professionnels de l'enseignant »²¹¹. La démarche consiste à suivre deux enseignants volontaires dans le cadre d'un dispositif d'analyse de pratiques mis en place à l'ESPE de Rouen. Le public est constitué de deux classes d'élèves de 2^e année²¹² qui ont participé à des ateliers d'écriture tous les quinze jours par le biais de Framapad²¹³. S'organisant

²⁰⁵ Projet *eBook*.

²⁰⁶ MOINARD Pierre dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, pp. 167-168.

²⁰⁷ *Id.*, p. 177.

²⁰⁸ *Ibid.*

²⁰⁹ Expérience relatée par Anne-Marie Petitjean dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, pp. 179-198.

²¹⁰ JEANNERET Yves et SOUCHIER Emmanuel, 2005 cité dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 181.

²¹¹ BUCHETON Dominique et SOULÉ Yves, 2009 dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 181.

²¹² Ce qui correspond en Belgique à une classe de 4^e année du secondaire.

²¹³ Un « pad » est un éditeur de texte collaboratif en ligne. Les contributions de chaque utilisateur sont signalées par un code couleur, apparaissent à l'écran en temps réel et sont enregistrés au fur et à mesure qu'elles sont tapées.

autour d'un « Tribunal des lettres », l'expérience a nécessité trois étapes. La première a consisté à proposer aux apprenants des dossiers de délits organisés autour d'extraits de roman et de pièces de théâtre, dans lesquels ils sont dans l'obligation de trouver un possible délit/crime, un mobile, des témoins à charge et à décharge ainsi que des arguments pour la défense et l'accusation. La seconde étape a reposé sur la constitution d'un « cabinet d'avocats » ou d'un « groupe de procureurs » qui ont construit une plaidoirie ou un réquisitoire à propos du coupable du crime. Cette étape a permis l'utilisation du pad, dont les caractéristiques permettent l'écriture collaborative, la reconnaissance de différents scripteurs à l'aide de couleurs et l'archivage minuté des différents états du texte. La troisième étape a consisté à mettre en scène le procès des personnages. Au terme des ateliers, ont été présentés un réquisitoire contre Roger Granville, personnage du roman d'Honoré de Balzac *Une double famille*, et un discours relatif à la cour dont a fait l'objet Thérèse Raquin, l'une des protagonistes d'Émile Zola.

Les résultats ont permis de faire émerger des objectifs en lien avec le numérique que les enseignantes concernées désiraient atteindre. Il est à noter qu'elles poursuivaient notamment l'ambition de leur faire mieux comprendre qu'un texte se pense, s'écrit, se travaille et se retravaille afin de changer le rapport à l'écrit et l'établissement d'une interaction « immédiate » entre la proposition des élèves et les conseils. La motivation des professeures est devenue une source de motivation pour les élèves. En voyant leurs enseignantes impliquées dans la tâche à produire, ils ont tenu à également s'intéresser à ce qui leur était proposé. Néanmoins, des problèmes techniques sont venus entacher l'expérience. En particulier, l'obsolescence du matériel mis à disposition, l'organisation des classes pas toujours adaptées pour l'utilisation du numérique et la maîtrise du logiciel a causé de nombreuses difficultés.

Pour conclure, ces huit expériences tendent à démontrer que « le numérique scolaire cherche à se départir d'une tendance conservatrice qui résisterait à ce que le numérique fait aux pratiques ordinaires d'écriture et à la littérature de l'extrême contemporain »²¹⁴.

3.5. Le manuel scolaire à l'ère du numérique

Le manuel scolaire numérique désigne toute forme d'outil dématérialisé qui passe par l'usage d'Internet. La dématérialisation peut concerner la totalité du manuel ou seulement certaines parties. Ainsi, il existe trois formes de dématérialisation possibles : la numérisation

²¹⁴ PETITJEAN Anne Marie citée dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 194.

totale du support, le prolongement vers les sites éditoriaux consultables en ligne et l'intégration, dans le manuel papier, d'hyperliens menant vers des ressources numériques.

Dans le cas d'une numérisation totale du manuel, l'enseignant dispose de la liberté de le décomposer et de le recomposer selon ses besoins. Il peut également procéder à des ajouts à partir d'autres ressources. En somme, ces manuels numériques constituent un support privilégié pour permettre au professeur de préparer ses leçons, de les organiser comme bon lui semble.

Les prolongements vers les sites éditoriaux consultables en ligne ont pour but premier de permettre une individualisation des apprentissages et une différenciation du travail en classe. L'enseignant peut y avoir recours pour solliciter des exercices supplémentaires ou encore les corrections d'un manuel papier. Il peut ainsi préparer des tâches différentes en fonction des besoins de ses élèves.

Les hyperliens menant aux ressources numériques prennent davantage la forme de compléments culturels ou d'activités de recherche. Ils ne sont pas systématiques à chaque séquence présente dans le manuel et ne constituent donc pas un ensemble cohérent. Dans ce cas, il est essentiel d'avoir le support papier pour comprendre le sujet ; le recours au numérique ne suffit pas.

Les deux premières formes de dématérialisation sont connues depuis plusieurs décennies, mais la dernière n'est apparue qu'avec le développement du numérique. Désormais, l'apprentissage ne se limite plus au simple contenu du manuel, il peut être élargi tant par le professeur que par les médias qui permettent une approche différente, tandis que « le manuel imprimé fige les contenus et les modes de transmission, le numérique les démultiplierait et faciliterait leur accès »²¹⁵.

Mais si désormais les manuels changent de supports, ils font également évoluer leurs contenus comme le révèle l'enquête d'Ana Dias-Chiaruttini et Nathalie Salagnac. L'analyse d'images, le visionnage d'extraits de films, l'enseignement du théâtre et même le développement de contenus multimédias liés à la littérature sont désormais possibles.

Concernant l'analyse d'images, selon Dias-Chiaruttini et Salagnac, les sites des manuels numériques permettent à l'enseignant de projeter un tableau d'une qualité d'image supérieure afin de démarquer les plans, faire apparaître les lignes de force, associer un texte sonore, associer un texte de présentation de l'œuvre. Il est même possible de visiter virtuellement et

²¹⁵ DIAS-CHIARUTTINI Ana et SALAGNAC Nathalie citées dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 42.

gratuitement certains musées sans bouger de chez soi ou de sa salle de classe. L'Histoire de l'Art s'imisce donc de façon prégnante dans le contexte scolaire grâce au numérique.

Les nouvelles technologies permettent également aux manuels de créer une vidéothèque virtuelle en offrant la possibilité aux enseignants de disposer de ressources correspondant parfaitement à la problématique qu'ils exploitent. Plus besoin de chercher quels passages couper dans les films pour expliquer certaines notions, les manuels s'en sont déjà chargés. Néanmoins, il est peu probable de trouver des hyperliens directs dans les manuels menant aux films complets, surtout lorsque ceux-ci ne sont pas en accès libres sur Internet.

L'enseignement du théâtre a aussi évolué. Il n'est plus question de désigner plusieurs élèves se donnant la réplique pour analyser une pièce. En classe, il est désormais possible d'« accéder à la captation d'une représentation filmée ou à une répétition filmée, à une écoute audio d'une scène, à une interview de comédien, de metteur en scène, à la visite virtuelle d'un théâtre, etc. »²¹⁶.

La littérature s'inscrit dans cette perspective de changement. Le numérique a permis de mettre en réseau des interviews d'auteurs et d'éditeurs datant parfois de plusieurs années, voire plusieurs décennies. Il existe même des ouvrages lus par leurs auteurs, ce qui donne la possibilité à l'auditeur d'associer une intonation et donc des émotions à certains passages de récits.

Toutefois, même si les manuels tentent une approche numérique, les pratiques sont encore fortement ancrées dans une tradition scolaire basée sur le format papier. Il est donc courant pour des professeurs de simplement utiliser les outils proposés par le numérique pour projeter des documents disponibles en version papier. Il n'y a alors aucune interaction avec le texte, celui-ci constitue simplement un support sur lequel les élèves travaillent et non une source à partir de laquelle dialoguer et à faire dialoguer. Les objets d'enseignement relativement classiques demeurent encore, car la tradition les a ancrés dans l'expérience scolaire. Les manuels étant des biens consommables, il est important pour les éditeurs de publier des ouvrages susceptibles d'être recommandés par les enseignants. Dans cette perspective, ils se doivent de rester proches des pratiques en vigueur pour éviter d'être moins choisis et, partant, moins achetés.

²¹⁶ *Ibid.*

Comme le soulignent Dias-Chiaruttini et Salagnac,

La littérature numérique est exclue des manuels analysés et peu d'espace est laissé à la créativité des élèves, que ce soit à travers les écritures collaboratives, la conception de blogues de lecteurs, ou encore une lecture interactive de texte produit en ligne (e-littérature). Les sources et ressources multimédias constituent des supports pour les enseignants. [...] Ils facilitent le travail de préparation des enseignants par les recompositions des documents qu'ils proposent, mais aussi par des suggestions d'exercices pour différencier les activités des élèves. Le rôle d'accompagnement des pratiques enseignantes est important dans le choix éditorial des manuels : on peut ainsi dire que ces ouvrages accompagnent le changement plus qu'ils n'impulsent l'innovation²¹⁷.

Comme le pense également Yves Reuter, « ces contenus en ligne posent la relation entre le scolaire et l'extrascolaire »²¹⁸. Ils prolongent la lecture des textes, en la préparant, en mettant en relation diverses pratiques culturelles. Même si ces connaissances ne sont pas disponibles uniquement sur le Net, mais aussi en bibliothèque, « c'est l'accès et l'immédiateté qui sont désormais facilités »²¹⁹.

3.6. Une évolution de la relation entre enseignants et élèves

Lors des expériences relatées ci-dessus, il a souvent été mis en évidence que les motivations des enseignants jouaient un rôle important dans la prise de conscience par les élèves de l'intérêt de la tâche. Elles sont en effet l'un des moteurs de la mise en œuvre des projets qui ne pourraient avoir lieu sans l'impulsion de professeurs désireux de transmettre grâce à d'autres supports. Dans de nombreux cas également, cet investissement du corps professoral a suscité l'envie de poursuivre le dispositif de création dans un contexte extrascolaire.

Ces dispositifs basés sur les nouvelles technologies ont surtout permis un changement d'attitude notable des élèves vis-à-vis de la posture professorale. On assiste clairement chez eux à un abandon de la posture « frontale » pour une posture de « référent ». Le savoir ne vient plus de l'enseignant, il vient des apprenants qui doivent le construire, se l'approprier et se construire eux-mêmes à partir de celui-ci. Chaque membre du groupe, y compris le professeur, est l'un des piliers de la communauté de rédacteurs, de chercheurs, de réviseurs. Aucun n'est capable de donner la bonne réponse, car il n'y en a pas. Selon les élèves, la modification de la relation avec l'enseignant est due à une proximité plus grande et à des contacts moins fréquents, moins

²¹⁷ *Id.*, pp. 54-55.

²¹⁸ REUTER Yves, 2015 cité dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 55.

²¹⁹ DIAS-CHIARUTTINI Ana et SALAGNAC Nathalie citées dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 54.

nécessaires. En ne se posant plus en détenteur du savoir, le professeur est moins sollicité par les apprenants, et lorsqu'il l'est, ce n'est pas pour une correction, mais pour des échanges de points de vue à propos de la tâche. L'autorité n'est pas pour autant bafouée, mais le respect entre les membres semble s'établir sans qu'il y ait de règles strictes.

Même si le langage utilisé par les élèves sur le tchat réservé à l'écriture collaborative n'est pas toujours parfait dans l'expérience d'écriture sur pad au lycée, ils se corrigent les uns les autres, réalisant ainsi une sorte de parodie des demandes magistrales. Là encore, le statut de l'enseignant doit s'adapter. Il n'est pas question de sanctionner les écrits en cours de réalisation, mais de les orienter et de les conseiller. L'enseignant est là pour rappeler les consignes, indiquer des ressources, encourager, rappeler à l'ordre et évaluer la production finale et non, par le biais de ses paroles, pour créer des blocages.

Selon Kordoni, la part la plus difficile du travail consiste à « encourager les étudiants à assumer leur autonomie, mais aussi à aiguïser leur sens critique vis-à-vis des informations collectées ainsi que vis-à-vis de leurs propres textes »²²⁰. L'enseignant a un rôle de guide, d'accompagnateur, de médiateur et non de transmetteur des savoirs, mais il doit tout de même amener les élèves à se positionner face à leurs sources et à leur crédibilité. Il s'agit donc pour le professeur de trouver une posture médiane entre ses différents rôles.

3.7. Interaction, collaboration et coopération

Dans les expériences réalisées, la part accordée à l'interaction est importante. Cette interaction est de type technologique lorsqu'il s'agit de cliquer, toucher ou encore scanner, mais elle peut également avoir un caractère social par le biais des discussions et des commentaires. La créativité est en outre un lieu privilégié d'interaction dans la mesure où elle contribue à l'édification d'un univers fictionnel. Les médias eux-mêmes sont interactifs et ils rendent l'écrivain sur média interactif.

L'écrivain-designer transmédia adapte son œuvre aux spécificités technologiques (interactivité, réseau, etc.) et transsémiotiques (systèmes sémiotiques mixtes : verbal, musical, pictural) des médias. Il implémente l'histoire de manière à engager le récepteur interprète dans l'œuvre transmédiée, ce qui l'induit à réfléchir aux usages possibles de ce récepteur interprète. La collaboration de ce dernier peut se limiter à l'interface comme expérience. L'univers est alors défini et les interactions programmées, limitées. Mais la collaboration peut aussi être sociale. Dans ce cas, l'écrivain-designer transmédia est un « entremetteur qui agit comme un incubateur

²²⁰ KORDONI Angeliki citée dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 160.

d'interactions sociales »²²¹. Il cherche à dialoguer au sein même de l'œuvre ou sur les réseaux sociaux en proposant au récepteur interprète de participer à des discussions. Enfin, la collaboration peut être créative. L'écrivain-designer transmédia invite alors l'interprète à contribuer à l'extension du monde fictionnel²²².

L'interactivité sociale va de pair avec la collaboration. Comme l'explique Jean-Marc Quaranta,

Le texte collectif se construit jour après jour, il déconstruit le statut de l'auteur et efface sa singularité. L'œuvre finale n'est pas la somme d'œuvres individuelles, mais plutôt le produit d'une communauté. Écrire de manière collaborative c'est agencer un savoir collectif avec des connaissances individuelles²²³.

Pour rappel, l'interaction est définie comme « l'action réciproque de deux ou plusieurs objets, de deux ou plusieurs phénomènes »²²⁴. La collaboration, quant à elle, est vue comme « la participation à l'élaboration d'une œuvre commune »²²⁵. Enfin, la coopération est « l'action de participer (avec une ou plusieurs personnes) à une œuvre ou à une action commune »²²⁶. La collaboration est donc fort proche de la coopération, mais l'une se manifeste lors l'élaboration d'un projet et l'autre évoque l'implication dans le projet en lui-même.

Lev S. Vygotsky a développé une théorie de la construction sociale des savoirs²²⁷. Selon lui, le développement des compétences humaines et de la connaissance s'accomplit dans le cadre d'interactions sociales. Cette théorie est renforcée par celle qui concerne l'apprentissage coopératif (« Cooperative Learning »).

Elle est axée sur l'acquisition d'habiletés sociales. Elle préconise un travail d'équipe où les groupes doivent être représentatifs d'une certaine hétérogénéité, ce qui permet de dynamiser les échanges entre les apprenants, qui associent leurs compétences pour atteindre un même objectif²²⁸.

Il s'agit aussi de promouvoir les compétences sociales de collaboration (*social collaborative skills*) et l'interdépendance positive (*positive interdependence*) en vertu de quoi chaque membre met ses connaissances personnelles au service d'un projet commun. Dans cette optique, celle de la pédagogie socioconstructiviste, l'écriture collaborative est une des formes de travail les plus intéressantes à mettre en œuvre.

²²¹ HOGUET Benjamin, 2016 cité par LONGUET Frédérique dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 21.

²²² LONGUET Frédérique citée dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 82.

²²³ QUARANTA Jean-Marc, 2014 cité dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 153.

²²⁴ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, « Interaction », en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/interaction> (Page consultée le 7 mars 2020).

²²⁵ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, « Collaboration », en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/collaboration> (Page consultée le 7 mars 2020).

²²⁶ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, « Coopération », en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/cooperation> (Page consultée le 7 mars 2020).

²²⁷ La traduction en anglais de cette théorie date de 1978.

²²⁸ BAUDRIT Alain, 2005 cité par KORDONI Angeliki dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 154.

Les chercheurs expliquent en effet que les échanges entre apprenants facilitent l'acquisition des savoirs et qu'un environnement de *peer collaboration* pourrait constituer une source de motivation pour l'écriture²²⁹.

Comme le souligne Neomy Storch, « il est souhaitable d'encourager les apprenants à participer à des activités qui stimulent le processus de co-construction des savoirs et promeuvent l'interaction »²³⁰.

Ainsi, si beaucoup d'expériences présentées ont obtenu un réel succès auprès de la population scolaire, elles sont fortement liées au principe de collaboration. La comparaison que les élèves font entre leur travail et celui de leurs pairs peut parfois créer un sentiment d'infériorité, mais elle est également source de motivation. Il est donc important de respecter une dynamique positive, une coopération basée sur le dialogue et l'entraide.

3.8. Le Booktubing : un support privilégié d'intégration de la littérature numérique dans le cadre scolaire ?

Comme expliqué précédemment, le terme Booktubing est un mot-valise issu de la contraction de « book », livre en anglais et de « Tube » en référence à la plateforme sociale que constitue YouTube. Les booktubeuses sont généralement des femmes âgées de 15 à 25 ans qui se mettent en scène dans de courtes vidéos (5 à 20 minutes la plupart du temps). Comme l'explique Florence Quinche,

Ce phénomène s'avère particulièrement intéressant sous plusieurs aspects. Sur le plan sociologique, il va à l'encontre des idées reçues sur les habitudes de lecture des jeunes. Comme en témoignent ces vidéos, les jeunes semblent lire et apprécier la lecture beaucoup plus que les adultes ne le pensent. Ce phénomène nous apprend également beaucoup de choses sur les nouveaux modes de diffusion de l'information au sein d'une classe d'âge. Sur le plan des contenus, ces vidéos en ligne, postées en général par des adolescent.es ou de jeunes adultes (18-25 ans), donnent un vaste aperçu de leurs différentes lectures : en effet, ces internautes passionnés présentent leurs livres préférés (et parfois aussi ceux qu'ils ont moins aimés) sous forme de courtes vidéos²³¹.

La différence avec les chroniques littéraires classiques est majeure. Les booktubeurs ne sont que très rarement des professionnels de l'édition, des enseignants ou encore des critiques

²²⁹ BONNASSIES Isabelle, 2006 citée dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 155.

²³⁰ STORCH Neomy, 2005 citée dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 155.

²³¹ QUINCHE Florence, « Booktubing. D'une pratique en réseau social à une activité pédagogique ? », *Revue française de l'information et de la communication*, 2018, en ligne : <https://journals.openedition.org/rfsic/5046> (Page consultée le 23 mars 2020), p. 2.

littéraires avertis. Il est à noter quand même que certains libraires se sont attelés à la création de chaînes Booktube, mais ils sont peu nombreux. La manière de s'exprimer de ces férus de lecture, très proche du langage familier des jeunes, donne de l'authenticité à leurs productions. Cette liberté s'étend aux contenus notamment grâce à l'absence de certaines contraintes. Il n'est, en effet, pas question pour les booktubers de s'inscrire dans un rapport au livre basé sur l'obligation. Ils développent des avis positifs ou négatifs autour de productions qui relèvent de tous les genres littéraires, mais ne se présentent pas comme des critiques littéraires avec le sérieux qui accompagne cette posture. Leur but est avant tout de partager une passion, de divertir les internautes sur la base de leurs lectures et de les aiguiller vers leurs coups de cœur livresques. Même les différences entre l'univers Booktube et les chroniques littéraires ne touchent pas uniquement les contenus, elles sont également notoires dans la forme et les modes de transmission. L'avènement d'Internet et des réseaux sociaux a permis de partager en seulement quelques clics des réalisations originales et appréciées. Facebook, Twitter, Instagram et les autres médias similaires sont à la base de millions de chaînes virales qui inondent nos écrans. Il suffit qu'un individu décide de partager du contenu avec un autre et que celui-ci fasse de même auprès de ses amis réels et virtuels pour que le phénomène prenne de l'ampleur. De plus, l'accès aux tablettes et aux smartphones a démocratisé l'accès à YouTube. Il n'est désormais plus indispensable d'avoir un ordinateur pour partager ou visionner des vidéos. Les supports sont donc adaptés à notre époque où la rapidité est devenue un dogme. Comme le souligne Quinche,

Ce type de média appartient à la vague 2.0 d'internet, caractérisée par la possibilité pour les internautes de communiquer entre eux et de créer leurs propres productions médiatiques sans passer par des médias professionnels, mais surtout d'interagir entre internautes. Les jeunes s'adressent ainsi directement à leurs pairs, sans subir le filtre d'institutions ou d'experts²³².

Selon Monique Lebrun, il y a là un défi pour l'école :

L'école doit [...] se « brancher » davantage sur la culture médiatique des jeunes et les aider à aller plus loin que le plaisir immédiat qu'ils en ressentent. Il faut produire des consommateurs critiques. L'enseignant efficace ne peut plus se contenter d'imposer les valeurs et les normes de la culture officielle²³³.

Elle ajoute :

Le fait de conjuguer dans leurs apprentissages des éléments issus de la tradition et d'autres provenant de la culture populaire permet aux élèves de développer une

²³² *Ibid.*

²³³ LEBRUN Monique, 2012 citée dans QUINCHE Florence, *op. cit.*, p. 12.

littérature critique, d'opérer un retour distancié sur leur propre culture et de se constituer une sorte de capital culturel²³⁴.

Mais si les motivations des adolescents pour devenir booktubers ou regarder leurs vidéos sont fortement liées au sentiment de liberté que leur suscitent celles-ci et au détachement des figures d'autorité que constituent les experts et les institutions, comment imaginer une intégration de ces contenus dans les pratiques scolaires ? En effet, l'école est l'une des plus vieilles institutions connues et, en son sein, les professeurs font figure d'experts. La réponse repose sur l'évolution de la posture frontale de l'enseignant vers celle d'accompagnateur, de médiateur, qui va de pair avec un changement dans la relation professeur-élève. L'enseignant n'est plus perçu comme la figure d'autorité qui sanctionne les activités. C'est désormais au public qu'incombe cette tâche. Dans le cadre de la publication d'une vidéo Booktube réalisée par des élèves en classe de français, le feed-back est donné par une communauté extérieure au seul cadre de la classe. C'est l'élève lui-même qui devient le détenteur du savoir et qui le transmet à ses pairs. Pour Kaspar Sorensen et Andrew Mara, « en offrant des situations de communication authentiques, la publication sur YouTube permet aux élèves de se mettre en situation de communication réelle, mais aussi de recontextualiser leurs apprentissages scolaires »²³⁵.

Les expériences menées dans le sens d'une intégration de vidéos Booktube en contexte scolaire se sont, dès lors, multipliées ces dernières années.

Vanessa Depallens propose, dans cette perspective, sur le site Voie Livres²³⁶, plusieurs pistes pédagogiques visant à intégrer les différents jeux imaginés par les booktubers pour favoriser une approche différente du livre. Elle développe notamment l'idée du « Book Tower Challenge » qui consiste à réunir vingt livres selon diverses contraintes comme les couleurs de la couverture, les noms des personnages, la présence d'un épilogue, etc. Le « Guess That Book Character » est organisé autour de devinettes permettant de nommer le personnage de livre qui a été attribué aux participants par le biais d'un post-it. Ces défis demandent parfois une connaissance des récits et peuvent donc constituer une manière ludique de vérifier que les élèves ont bien saisi les caractéristiques des personnages, l'intrigue, le cadre spatio-temporel, etc.

²³⁴ *Ibid.*

²³⁵ SORENSEN Kaspar et MARA Andrew, 2013 cités par QUINCHE Florence, *op. cit.*, p. 14.

²³⁶ DEPALLENS Vanessa, « Le Booktubing : une occasion d'aborder la littérature en classe autrement », 21/03/2016, en ligne : <https://www.voielivres.ch/le-booktubing%E2%80%AF-une-occasion-daborder-la-litterature-en-classe-autrement%E2%80%AF/> (Page consultée le 23 mars 2020).

Caroline Ducrey Evéquoz propose d'adapter le modèle de la chronique littéraire en classe²³⁷. Elle demande, pour cela, à ses élèves de réaliser une vidéo Booktube autour d'un ouvrage lu. La structure relativement simple et courte de ce type d'activité permet, selon elle, de l'intégrer facilement dans un cours de français. De plus, l'intérêt porte aussi sur le développement des compétences orales. L'élève peut saisir cette chance pour réécouter ses productions orales, les analyser et tenter de remédier à des difficultés de prononciation et de diction.

José Pereira « intègre le Booktubing dans une pédagogie de projet visant à faciliter la construction de l'image de soi des élèves et la réflexion sur les usages des réseaux sociaux »²³⁸. Dans cette perspective, il axe ses activités autour de l'expression individuelle de l'élève et son autonomie dans les choix de lecture. De plus, selon Quinche,

Si les chaînes sont largement appréciées, force est de constater que le contenu est parfois plus lié à du phatique, à savoir à la création de lien pour une communauté en ligne, qu'à des commentaires approfondis et originaux. Le livre devient parfois prétexte à une mise en scène de soi, à se raconter devant autrui. Les dérives narcissiques ne sont pas loin. Mais elles participent sans doute de la nécessaire construction identitaire de l'adolescence, qui utilise le groupe comme miroir d'identification. [...] Le phénomène des booktubers s'apparente ainsi à un mélange entre création médiatique, à la limite du *people*, et construction d'un réseau social²³⁹.

Un projet interdisciplinaire²⁴⁰ (anglais – français) a également été mis en place au Collège René Cassin à Tarascon par Christelle Bonhoure et sa collègue Fontanilles dont le prénom n'est pas cité. Ce projet reposait sur la création de deux vidéos, une dans chaque langue cible et visant à présenter des ouvrages lus. En français, les compétences visées étaient « la lecture complète d'un livre, exprimer les éléments subjectifs de sa lecture (sentiments, sensation, avis personnel), réaliser un compte rendu oral, trouver des arguments, les organiser »²⁴¹. En anglais, l'expression orale était privilégiée, autour des objectifs suivants : « mobiliser des connaissances lexicales et syntaxiques pour produire un texte oral, lecture et compréhension d'une vidéo, mise en voix d'un discours, savoir raconter, décrire, expliquer, argumenter, synthétiser des informations »²⁴². Ces deux enseignantes ont également trouvé intéressant de sensibiliser leurs élèves au domaine du livre par le biais de la visite d'une maison

²³⁷ QUINCHE Florence, *op. cit.*, p. 12.

²³⁸ PEREIRA José, 2017 cité dans QUINCHE Florence, *op. cit.*, p. 12.

²³⁹ QUINCHE Florence, *op. cit.*, p. 11.

²⁴⁰ BONHOURE Christelle, « Booktube, un projet en classe de 3^e », le 20 juin 2016, en ligne : http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10454323/fr/booktube-un-projet-en-classe-de-3e (Page consultée le 24 avril 2020).

²⁴¹ QUINCHE Florence, *op. cit.*, p. 13.

²⁴² *Ibid.*

d'édition et par la découverte des critères de choix des éditeurs. Un travail sur la subjectivité et sur l'expression a renforcé ce projet.

Au terme des expériences impliquant la production de vidéos, une question importante s'est posée à propos de la diffusion du produit final sur le Net. Moyennant un accord des parents, des élèves et des directions d'école, des publications ont pu voir le jour : la motivation des élèves a dès lors été décuplée et une certaine forme de fierté s'est fait ressentir.

La publication du produit final permet de réaliser un travail d'éducation aux médias et à la protection de l'image personnelle, mais elle peut également enrichir une réflexion « sur le fait même de produire un média multimodal et sur l'intégration de la culture populaire dans les productions des élèves »²⁴³.

En effet, le fait de réaliser des productions vidéos multimodales²⁴⁴ contenant divers éléments permet d'associer différents types de compétences (lecture, écriture, création d'images, travail sur l'oralité et le son), ainsi que la valorisation de compétences techniques souvent déjà acquises par certains élèves dans leurs pratiques privées. Ces pratiques complexes des médias lorsqu'elles sont mises en avant dans le contexte scolaire, sont ainsi revalorisées et permettent des échanges et transferts de compétences entre élèves²⁴⁵.

En conclusion, il est possible de faire émerger deux conceptions différentes du Booktubing.

La première est celle de beaucoup d'enseignants qui voient dans ces supports providentiels une occasion unique de donner envie de lire aux élèves en se rapprochant au plus près de leurs pratiques sociales de référence. Néanmoins, selon Quinche,

Les objectifs de l'intégration du Booktubing en classe sont [...] nettement plus larges que simplement inciter les élèves à lire et découvrir des textes, ils intègrent des éléments liés au développement des capacités transversales des élèves (communication, pensée créatrice, démarche réflexive) et d'éléments de formation générale (Mitic) : travail sur des médias multimodaux (son, image, texte), sur la citoyenneté (droit à l'image, respect des normes légales)²⁴⁶.

La seconde conception est celle de la plupart des booktubers, pour qui l'interaction semble avoir plus de valeur que le fait de donner envie aux internautes de lire et de développer des compétences. Dans cette perspective, le produit final sert surtout à faire dialoguer les internautes, à leur faire confronter leurs points de vue et à partager. Pour Quinche, « en ce sens,

²⁴³ *Ibid.*

²⁴⁴ LEBRUN Monique, 2012 citée dans QUINCHE Florence, *op. cit.*, p. 13.

²⁴⁵ QUINCHE Florence, *op. cit.*, pp. 13-14.

²⁴⁶ *Id.*, p. 14.

c'est bien là que YouTube fonctionne aussi dans certains cas comme un média "social" (un "média social" est un média dont le but premier est la création de lien et non la transmission unilatérale de contenus) »²⁴⁷.

En somme, le Booktubing peut être perçu comme un moyen tantôt de diffusion de contenus, tantôt d'interaction et de dialogue. Il appartient à chacun de se positionner quant à la poursuite de l'une ou l'autre de ces finalités, mais le Booktubing n'en apparaît pas moins comme un support non négligeable pour l'intégration de la littérature numérique dans un cadre scolaire.

3.9. Les problèmes de la technique

Malgré ses avantages notoires, l'enseignement de la littérature avec le numérique est confronté à de nombreux problèmes techniques. En effet, les évolutions en termes de potentiels informatiques ne cessent d'augmenter, mais la tradition scolaire est encore fortement ancrée dans un passé dénué de ces supports innovants. Ainsi, les problèmes techniques et d'organisation matérielle deviennent vite rédhibitoires pour des professeurs de littérature plus habitués à miser sur les livres et sur les photocopies qu'à organiser des séances d'écriture collaboratives autour du pad. L'obsolescence du matériel mis à disposition par les établissements scolaires, les difficultés dans la maîtrise du logiciel et les organisations de classes qui varient deviennent vite un frein pour des enseignants au départ pleins d'enthousiasme. Selon Brunel et Quet qui relaient des constats d'Anne Marie Petitjean, « pour que les pratiques sur écran deviennent des pratiques scolaires, il appartient manifestement à la technique de se faire oublier. Il faut que les professeurs de littérature parviennent à faire du numérique un paramètre signifiant pour leur discipline. »²⁴⁸

C'est encore loin d'être le cas et pour cause, les évolutions en matière de numérique sont récurrentes. Ces progrès demandent alors à chacun de s'adapter, de se reconstruire un réseau de connaissance et de bousculer ses habitudes. L'écart technologique entre des expérimentations sur le numérique réalisées entre 2000 et 2017 est déjà énorme, comme le fait remarquer Brunel. Le web est en constante mutation et inscrit ses supports et genres dans une forme de précarité.

²⁴⁷ *Id.*, p. 15.

²⁴⁸ PETITJEAN Anne-Marie citée dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 194.

Le texte numérique dépend de la pérennité du dispositif où il est produit. La littérature numérique est [dès lors] souvent considérée comme éphémère en raison de l'instabilité de son soubassement technique, du changement des codes et de la vitesse de calcul, variable, d'une machine à l'autre, d'une génération d'ordinateurs à la suivante²⁴⁹.

Si les pratiques pédagogiques se renouvèlent autour des pratiques numériques, ces dernières sont elles aussi en constante évolution ce qui ne permet pas de proposer des possibilités et des pistes immuables. L'enseignant doit s'inscrire dans une recherche continuelle d'actualisation des supports et donc s'intéresser à ce qui fait le renouvellement du web.

Pourtant, un autre souci demeure ; Noël Cordonier pose à ce propos des questions primordiales :

Les enseignants diplômés ont-ils les savoirs et savoir-faire suffisants pour accompagner les apprenants dans la lecture (multimodale) et l'interprétation des différentes formes/ sens que le numérique multiplie et qu'il fait collaborer ? Leurs théories et expériences personnelles avec l'art multimodal et sur lui se traduisent-elles par des gestes professionnels sûrs et cohérents ? Les apprenants, accompagnés par leurs enseignants, arrivent-ils à créer et à justifier un parcours de sens dans une œuvre, à les transformer en expériences métabolisées, c'est-à-dire utiles à leurs parcours de vie²⁵⁰ ?

Cordonier prolonge ces questions par un constat alarmant :

Aujourd'hui, la pédagogie place dans la métacognition des espoirs de rendre durables et explicites ces apprentissages, mais sommes-nous suffisamment outillés pour donner aux apprenants les conditions de cette appropriation ? L'expérience de formation laisse penser que non et elle interroge donc la responsabilité de chacun²⁵¹.

3.10. La vulgarisation littéraire par le biais des supports numériques

Lorsque l'on entend parler de l'enseignement de la littérature avec le numérique, il est souvent question de littérature numérisée ou numérique, selon les définitions qui ont été énoncées auparavant. Il est plus rare de côtoyer des enseignants qui utilisent la vulgarisation littéraire sur YouTube comme support de leurs apprentissages. Nous disposons dès lors de peu de retours concernant les avantages et les défauts de ce type d'approche.

Néanmoins, des témoignages existent à propos des effets du numérique sur la lecture. Selon l'étude de Pierre Barbagelata, Aude Inaudi et Maud Pelissier, « les plus gros lecteurs sur papier sont également ceux qui lisent le plus sur un support numérique. [...] Les élèves qui

²⁴⁹ KORDONI Angeliki citée dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 160.

²⁵⁰ CORDONIER Noël cité dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 220.

²⁵¹ *Ibid.*

détestent lire sont plus nombreux à lire des livres numériques que ceux qui hésitent ou ceux qui aiment bien lire. »²⁵² Ces constatations mettent en évidence un engagement face aux supports numériques qui devient un élément déclencheur d'apprentissages. Pour Ramazzina Ghirardi, « La dynamique de lecture, caractéristique de nouveaux médias exige, pour le développement du lecteur critique, des stratégies pédagogiques qui brisent la linéarité traditionnelle de la salle de classe. »²⁵³ Il faut, dès lors, « placer l'étudiant comme élément actif de son processus de formation et le rendre auteur de nouvelles formes d'expressions »²⁵⁴.

La vulgarisation littéraire sur YouTube fait partie intégrante de ces formes d'expression.

Les bases de données littéraires ont connu une grande évolution : vastes bibliothèques interrogeables en ligne, corpus limité, mais précisément indexés. Ces bases de données sont souvent utilisées à l'université, mais très peu comme accompagnement de l'écriture à l'école primaire et au début du collège²⁵⁵.

Force est donc de constater que les outils sont là, mais que peu de professeurs s'en servent. Pourtant, il pourrait être intéressant de lier littérature numérique et vulgarisation littéraire sur YouTube dans de nombreuses séquences : pour vérifier la compréhension d'un ouvrage, pour confronter des analyses, pour comparer plusieurs œuvres dont certaines auraient été lues entièrement et d'autres découvertes par le biais de vidéos, etc. Ces activités passeraient par une prise de notes qui aurait pour but de filtrer les informations en fonction de l'objectif et de soutenir la mémoire.

Comme le soulignent Olivier Le Deuff et Ziming Liu, « Le numérique constitue à la fois une perte de repère et une nouvelle liberté. »²⁵⁶

Les conclusions de l'expérience sur l'écriture de productions multimodales à l'université le prouvent : l'utilisation de supports numériques entraîne un sentiment de liberté, car ces supports n'ont pas le caractère matrimonial et donc intimidant du livre papier. Cette liberté encourage, chez l'apprenant, le développement de la conscience de sa posture d'auteur/sujet, enrichissement qui a débouché sur une représentation affinée du rapport entre langue, genre et média.

²⁵² BARBAGELATA Pierre, INAUDI Aude et PELISSIER Maud, 2014 cités dans BRUNEL M. et QUET F. (dir), *op. cit.*, p. 37.

²⁵³ RAMAZZINA GHIRARDI Ana Luiza citée dans BRUNEL M. et QUET F. (dir), *op. cit.*, p. 98.

²⁵⁴ *Ibid.*

²⁵⁵ CRINON Jacques, FERONE Georges, RICHARD-PRINCIPALLI Patricia et MARIN Brigitte cités dans BRUNEL M. et QUET F. (dir), *op. cit.*, p. 116.

²⁵⁶ LE DEUFF Olivier, 2010 ; LIU Ziming, 2005 dans BRUNEL M. et QUET F. (dir), *op. cit.*, p. 38.

La perte de repères annoncée serait minime dans le cadre de l'utilisation de vidéos mises en ligne sur YouTube. En effet, le public de la plateforme est essentiellement constitué d'adolescents qui ont l'habitude de consommer ce genre de supports, de faire des recherches à partir de ceux-ci, de les confronter. La nouveauté résiderait donc plutôt dans les contenus. Les vidéos d'humour, les jeux vidéos ou encore les tutoriels beauté seraient à garder pour un usage personnel, tandis que des contenus littéraires seraient abordés en classe de français, même si cela n'empêche en rien une consultation de ces supports dans un cadre extrascolaire.

Chapitre 4 : Une expérience en classe de français

4.1. Présentation de l'expérience

Cette expérience a été réalisée dans cinq classes de français de l'enseignement secondaire supérieur et a généré 69 réponses d'élèves au questionnaire préalable au visionnage et 66 lors de l'enquête postérieure au visionnage. Ces trois abstentions sont liées à des problèmes de comportement récurrents qui ont conduit à un écartement lors de l'activité. Du côté des enseignants, vingt se sont prêtés au jeu.

Afin d'intégrer cette expérience de manière optimale dans un dispositif d'enseignement-apprentissage, nous avons pris le parti d'associer les vidéos de YouTubeurs (Annexe 1) visant la vulgarisation littéraire à des sujets traités lors de séquences conseillées par les programmes.

À l'Athénée Royal de La Louvière, trois classes ont fait l'objet de cette expérimentation en septembre 2019 : deux classes de 5^e générales et une classe de rhétorique.

La séquence abordée en 5^e générale à ce moment de l'année portait sur un rappel des courants littéraires que sont le classicisme, le romantisme et le réalisme. Nous avons donc proposé aux apprenants de visionner deux vidéos²⁵⁷ de vulgarisation littéraire sur YouTube. Ces supports avaient pour sujet le roman de Stendhal *Le Rouge et le Noir*. La première avait été réalisée par Miss Book²⁵⁸ et la seconde par JPDepotte²⁵⁹ dans le cadre de sa série *L'Alchimie d'un roman*. La consigne demandait aux élèves de réaliser une synthèse des raisons pour lesquelles ce roman était considéré à la fois comme appartenant aux courants réaliste et romantique. Pour cela, ils devaient confronter les éléments présentés en vidéo avec les caractéristiques des différents courants définies dans le cadre du cours. Nous leur avons proposé un tableau (Annexe 2.1) permettant de classer les informations selon leur lien avec le romantisme et/ou le réalisme.

En rhétorique, la première séquence de cette année scolaire avait pour sujet la dissertation. Les élèves, qui avaient déjà travaillé, lors de l'introduction, sur des arguments

²⁵⁷ MISS BOOK, *Le rouge et le noir de Stendhal*, 24/06/2018, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=0mUQKbx7eA> ; JPDEPOTTE, *Le rouge et le noir de Stendhal (Alchimie d'un roman, épisode n°35)*, 11/01/2016, en ligne : https://www.youtube.com/watch?v=Zdr_GnXH5CY (Pages consultées le 15 avril 2020).

²⁵⁸ Chaîne MISS BOOK disponible en ligne sur https://www.youtube.com/channel/UC_9Z28lA28JxAgFv-m4_nlw (Page consultée le 15 avril 2020).

²⁵⁹ Chaîne JPDEPOTTE disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/JPDepotte> (Page consultée le 15 avril 2020).

autour de la problématique « Sommes-nous les artisans de notre bonheur ? », ont été amenés à visionner quatre vidéos²⁶⁰ autour du roman de Gustave Flaubert *Madame Bovary*. Ces supports avaient été réalisés par les concepteurs des quatre chaînes de vulgarisation littéraire sur YouTube qui sont à la base de ce travail de fin d'études : *Miss Book*, *Le Mock*²⁶¹, *Le Marque-Page*²⁶² et *JPDepotte*. À partir des vidéos, les élèves devaient relever des éléments de l'histoire de Charles et Emma Bovary susceptibles d'enrichir leurs arguments. Un tableau (Annexe 2.2) leur a également été proposé afin qu'ils puissent répertorier les éléments qui allaient dans le sens d'une implication de chacun dans la construction de son bonheur et ceux qui allaient à l'encontre de cette idée.

L'Athénée Royal Marguerite Bervoets à Mons a également rendu possible cette expérimentation en octobre 2019. Une classe de 4^e année générale option littéraire a travaillé à la fois sur les propos tenus par les protagonistes de ces chaînes de vulgarisation littéraire et sur les postures non verbales. Le but était d'introduire les courants réaliste et romantique tout en analysant les expressions utilisées pour faire passer un message. Dans cette perspective, les mêmes vidéos que celles qui avaient été visionnées par les élèves de 5^e générale de l'Athénée Royal de La Louvière leur ont été proposées. Néanmoins, les travaux réalisés à la suite de cette expérience ont davantage porté sur le rapport au corps et à son utilisation pour transmettre des informations que sur les courants réaliste et romantique. En effet, les heures d'option qui ont permis l'expérimentation devaient poursuivre cet objectif.

À l'Athénée Royal de Saint-Ghislain, deux classes auraient dû participer à cette expérience. Cependant, la pandémie de Covid-19 nous a empêchée d'impliquer davantage d'apprenants dans la découverte. Seuls douze élèves avec qui l'expérience a pu avoir lieu le dernier jour de cours avant le confinement ont pu contribuer à la recherche. Lors de la quatrième séquence de cette année scolaire, le théâtre devait faire l'objet d'un développement autour de plusieurs supports multimédias. Différents extraits de représentations devaient être diffusés aux

²⁶⁰ MISS BOOK, *Madame Bovary de Gustave Flaubert*, 17/06/2018, en ligne : https://www.youtube.com/results?search_query=miss+book+madame+bovary ; LE MOCK, *Comprendre Madame Bovary (Flaubert) en moins de 10 minutes (Résumé – analyse)*, 21/03/2015, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=4fEbirGoVOW> ; LE MARQUE-PAGE, *Madame Bovary – Gustave Flaubert*, 22/09/2015, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=DwKEkyaFKCg> ; JPDEPOTTE, *"Madame Bovary" de Gustave Flaubert (Alchimie d'un roman, épisode n°25)*, 29/01/2015, en ligne : https://www.youtube.com/watch?v=AwppG_O2ZFM (Pages consultées le 15 avril 2020).

²⁶¹ Chaîne LE MOCK disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/channel/UC2XIqez2q8sk2bd8YcAok5Q> (Page consultée le 15 avril 2020).

²⁶² Chaîne LE MARQUE-PAGE disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/channel/UCJgYXYDJV9UZfxMcKuv-c0g> (Page consultée le 20 avril 2020).

apprenants afin de leur faire découvrir la pièce de Molière *Les Fourberies de Scapin*. Molière, grand auteur classique par excellence, devait permettre d'introduire le théâtre classique ainsi que d'autres écrivains tels que Jean Racine et Pierre Corneille. L'annonce du confinement ayant précipité les événements, nous avons décidé d'introduire la séquence sur le théâtre grâce à cinq vidéos de vulgarisation littéraire sur YouTube. *Miss Book* et *Le Mock* ont permis d'aborder *Dom Juan* de Molière²⁶³, *Le Marque-Page* a dévoilé une analyse de l'œuvre *Le Misanthrope* de Molière²⁶⁴ et a réalisé une comparaison entre *Bérénice* de Racine, Corneille et Bréville²⁶⁵. La vidéo de *JPDepotte* sur *Les Misérables* de Victor Hugo²⁶⁶ n'a, quant à elle, été visionnée que pour les besoins de l'expérience. En effet, ce YouTubeur ne traite que du genre du roman dans sa série intitulée *L'Alchimie d'un roman*. Les élèves ont donc été confrontés à l'une de ses vidéos dans le seul but d'obtenir un avis à propos de celle-ci et de permettre une comparaison avec les autres supports proposés. Comme la première séquence de l'année scolaire était basée sur la prise de notes, nous avons demandé aux apprenants de réaliser une synthèse des propos relatés dans les vidéos. Ce travail devait par la suite permettre une comparaison des styles des auteurs.

Lors de chacune de ces expériences, deux questionnaires ont été proposés aux apprenants. L'un avait pour but de recenser leurs attentes, leurs doutes, leurs motivations face à des supports novateurs que sont les vidéos vulgarisant la littérature sur YouTube. Il était également question de dénombrer les élèves qui avaient déjà eu l'occasion de côtoyer des professeurs de français faisant usage de supports numériques. S'en suivait une identification de la nature de ces supports et des effets produits par ceux-ci sur les élèves. Le second questionnaire était distribué après le visionnage des vidéos et la réalisation des activités dédiées. Il avait pour objectif de recueillir directement les impressions des participants, leurs perceptions face aux supports proposés et la possible hausse de motivation que ceux-ci avaient engendrée. Des discussions avec les apprenants ont également permis d'obtenir des éclaircissements à propos de certaines pratiques et leurs réactions à la suite du visionnage des vidéos.

²⁶³ MISS BOOK, *Dom Juan de Molière*, 03/06/2018, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=2D0pDtBP2PA> ;

LE MOCK, *Comprendre Dom Juan (Molière) en moins de 10 minutes (Résumé – analyse)*, 24/01/2015, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=vbg7wRWJsLU> (Pages consultées le 15 avril 2020).

²⁶⁴ LE MARQUE-PAGE, *LMP 18 : Le Misanthrope de Molière*, 09/02/2017, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=h3HqIThLomg> (Page consultée le 15 avril 2020).

²⁶⁵ LE MARQUE -PAGE, *LMP 27 : Bérénice, Corneille, Racine et Bréville*, 25/10/2018, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=fv4tstk2byo> (Page consultée le 15 avril 2020).

²⁶⁶ JPDepotte, *"Les Misérables" de Victor Hugo (Alchimie d'un roman n°60)*, 14/09/2018, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=e5Z2GzOvIJg> (Page consultée le 15 avril 2020).

En ce qui concerne les enseignants, deux questionnaires leur ont été proposés via la plateforme Google Forms²⁶⁷. Comme pour les apprenants, l'un était préalable au visionnage et le second lui était postérieur. Cette fois, l'objectif était d'analyser les réponses fournies afin de définir les pratiques des professeurs concernant le numérique et surtout leurs attentes à l'encontre des supports visant la vulgarisation littéraire sur YouTube ainsi que leur conception d'une possible intégration dans le cours de français. Le questionnaire postérieur au visionnage avait comme objectif principal, comme pour les apprenants, de recueillir les impressions des enseignants et de les interroger sur leur capacité, mais aussi leurs motivations à inclure ces supports au sein de leurs parcours d'enseignement-apprentissage.

L'enjeu de cette expérience était d'analyser les réactions des élèves et des enseignants face à ces supports novateurs afin de dégager des pistes d'exploitation de ces vidéos en adéquation avec les motivations de chacun.

Malheureusement, toute expérience a ses limites et celle-ci n'y fait pas exception. En effet, il faut d'abord déplorer un questionnaire à destination des élèves qui n'a pu leur être distribué que sous format papier. Il était, en effet, difficile dans les établissements participants d'obtenir des classes munies d'un nombre d'ordinateurs suffisant pour permettre aux apprenants de répondre eux aussi grâce à Google Forms. Dans cette perspective, nous avons également éprouvé des difficultés à disposer d'une classe avec accès à un projecteur dans une des trois écoles. De plus, les vidéos ont dû être téléchargées au préalable, car les accès au Wi-Fi sont rares. Ainsi, comme évoquée dans le début de ce travail de fin d'études, la technique peut parfois faire défaut.

La seconde limite à cette expérience a été la longueur de certaines vidéos. Afin de permettre aux apprenants de se faire un avis sur les différents styles de vidéos visant la vulgarisation littéraire sur YouTube, plusieurs supports leur ont été diffusés. Malgré le côté novateur des apports, la concentration de tous n'a pas pu être maintenue jusqu'à la fin. Certains apprenants se sont rapidement lassés.

Enfin, la notion de « vulgarisation littéraire sur YouTube » a dû faire l'objet de multiples explications et définitions tant pour les élèves que pour les enseignants. Ils n'avaient, pour la plupart, jamais côtoyé ce genre de supports et ils ne savaient donc pas ce que ce concept concernait.

²⁶⁷ Les questionnaires sont disponibles en ligne sur <https://forms.gle/6JxZe4cipjdLoE1a7> (questionnaire préalable au visionnage) et <https://forms.gle/PWGjRCQVMLhYnZ8v7> (questionnaire postérieur au visionnage).

4.2. Grille de comparaison des supports

	Miss Book	Le Mock	Le Marque-Page	JPDepotte
Durée moyenne des vidéos	+/- 6 minutes	+/- 6 minutes	+/- 8 minutes	+/- 11 minutes
Genres littéraires abordés	Narratif, poétique, théâtral ainsi que des bandes dessinées, des mangas, des livres d'auto-assistance et de diététique et des critiques de cinéma basées sur l'humour.	Narratif, poétique, théâtral ainsi que des vidéos portant sur des thématiques précises : le héros, la vulgarisation, le cinéma, etc.	Narratif, poétique et théâtral. Une vidéo a également été consacrée à une bande dessinée.	Narratif (romans, nouvelles).
Ouvrages considérés	Anciens et actuels	Anciens	Anciens et actuels	Anciens
Ouverture au monde concernant les ouvrages traités	Ouvrages d'auteurs essentiellement français ou américains.	Les ouvrages analysés sont essentiellement français. Néanmoins, les thématiques abordées peuvent être en lien avec des ouvrages étrangers comme le roman de Léon Tolstoï <i>Anna Karénine</i> .	Ouvrages internationaux	Ouvrages internationaux
Individus réguliers qui apparaissent dans les vidéos	Nawal Stouli, Charlotte Robb et Emilie David.	Bruno et Nicolas alias Redek et Pierrot.	Le dessin d'un personnage est présent de manière régulière dans les vidéos et ses vêtements sont adaptés en fonction de la situation.	Aucun

Formations des individus principaux	Nawal Stouli : école de commerce et a travaillé pour des chaînes de télévision. Charlotte Robb : école de cinéma et est intermittente du spectacle, autrice, réalisatrice, monteuse et chargée de production sur des programmes TV. Emilie David : comédienne.	Nicolas : professeur agrégé de lettres. Bruno : journaliste après avoir effectué des études de sciences politiques et obtenu un master d'histoire contemporaine à la Sorbonne.	Jordi Gabioud a réalisé des études de lettres à l'Université de Lausanne, a été président durant plusieurs années d'une association de cinéastes amateurs nommée Arkaös et fut le bassiste du groupe Macaô.	Jean-Philippe Depotte possède un diplôme dans le domaine scientifique, est auteur de romans et inventeur, programmeur, directeur de production de jeux vidéos et éditeur de méthodes de langues.
Procédés de mise en scène	Trois jeunes femmes jouent des personnages : la professeure, l'aristocrate, la jeune, etc.	Deux hommes jouent des « personnages qui leur ressemblent, mais qui ne sont pas eux » ²⁶⁸ .	Par le biais de dessins de personnages, d'images et de quelques mots, Jordi Gabioud crée un univers particulier.	Mise en scène d'illustrations et d'extraits de romans et de nouvelles ainsi que des théories liées à ces écrits.
Niveau de langue et vocabulaire utilisé	Actuel et parfois familier	Actuel et parfois familier	Courant et parfois soutenu	Actuel et parfois familier
Objectif de la chaîne	Divertir et amener les 15-30 ans à la lecture en dépassant les blocages auxquels ils peuvent être confrontés.	Transmettre le goût de la littérature classique aux gens des jeunes générations.	« Donner aux gens l'envie de dévorer, encore, des bouquins. » ²⁶⁹	Décortiquer les petites et grandes œuvres qui font la littérature.

²⁶⁸ ABESCAT Michel, « Le Mock, la chaîne YouTube qui potache ses classiques », en ligne : <https://www.telerama.fr/enfants/le-mock,-la-chaîne-youtube-qui-potache-ses-classiques,n5613959.php> (Page consultée le 22 avril 2020).

²⁶⁹ SEPPEY Agathe, « Jordi Gabioud, le Valaisan qui pousse à bouquiner grâce à YouTube », en ligne : <https://www.lenouvelliste.ch/articles/valais/canton/jordi-gabioud-le-valaisan-qui-pousse-a-bouquiner-grace-a-youtube-712113> (Page consultée le 22 avril 2020).

4.3. Témoignages des professeurs et des élèves

4.3.1. Professeurs

Dans le cadre de ce travail de fin d'études, l'anonymat des professeurs ayant participé à cette expérience est garanti. Néanmoins, d'autres informations fournies par les enseignants permettent d'établir des profils (Annexe 3.1).

Ainsi, la tranche d'âge est un indicateur de mixité. Âgés de 23 à 49 ans, les participants témoignent d'une expérience du métier relativement différente. Le contraste est important. L'un d'entre eux cumule 28 ans de service et quatre autres n'en sont encore qu'aux prémices d'un apprentissage sur le terrain du métier d'enseignant. Les témoignages des jeunes professeurs, confrontés aux dires des plus expérimentés, seront l'occasion d'établir un constat concernant la vision et surtout l'utilisation des outils numériques dans un cadre scolaire selon les générations.

Les diplômes obtenus par les participants font également l'objet de différences. 16 enseignants disposent d'un master en langues et lettres à finalité didactique ou d'une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur. Cependant, l'agrégation de l'enseignement secondaire inférieur est aussi un diplôme revendiqué par quatre participants. Cela s'explique par une forte demande des établissements scolaires visant les professeurs de français du secondaire supérieur qui a conduit à une pénurie. Les enseignants qui disposent d'un diplôme comparable ont, dès lors, pu prétendre à l'enseignement dans des classes qui n'étaient pas, à la base, constituées de leur public de prédilection. Deux professeurs disposent également d'autres diplômes, notamment le CAPAES²⁷⁰ et le CDER²⁷¹.

Les établissements scolaires dans lesquels exercent les participants relèvent de réseaux différents. Dans le cadre de cette enquête, des professeurs d'athénées, de collèges, d'instituts et de lycées ont été amenés à faire part de leurs considérations. Des enseignants de la Haute École Provinciale de Hainaut – Condorcet et de l'école à programme belge du Maroc dont l'implantation se situe à Casablanca nous ont également transmis leurs positions.

Dans cette perspective, le public d'apprenants auquel s'adressent les enseignants participant à cette enquête est très large. Il est constitué à la fois d'élèves de l'enseignement général, technique et professionnel. De nombreuses filières sont également représentées. Les enseignants interrogés pratiquent auprès d'élèves qui étudient des domaines tels que

²⁷⁰ Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur.

²⁷¹ Formation destinée aux enseignants d'autres disciplines qui désirent se former pour enseigner la religion, que ce soit au secondaire inférieur ou supérieur.

l'informatique, l'économie, le bois, la mécanique, l'art, l'électricité, le service social, la biotechnique, l'animation, la comptabilité, etc. Une participante est également chargée de cours afin de former les professeurs de français des générations futures. Son témoignage nous a permis de connaître ses pratiques et celles qu'elle recommande aux enseignants. Ces derniers seront amenés à utiliser, de manière prégnante, les outils numériques dans le cadre de leurs séquences et il est intéressant de constater qu'ils y sont préparés.

4.3.1.1. Témoignages avant le visionnage

Interrogés sur leurs projets visant l'intégration de vidéos publiées sur YouTube dans le cadre de leurs cours, tous les enseignants ont admis avoir déjà fait usage de ces pratiques (Annexe 3.1.1). Cependant, les expériences menées sont très différentes.

13 enseignants sondés utilisent YouTube comme une plateforme qui recense de nombreux contenus pas forcément créés par des YouTubeurs et YouTubeuses. Ainsi, ils visionnent, avec les élèves dont ils ont la charge, des documentaires sur des sujets divers et variés, des films, des extraits de pièces de théâtre, des reportages, des discours, des témoignages d'auteurs. Cependant, ces contenus ne sont pas propres à YouTube, ils ne sont pas nés par le biais de la plateforme. Cette dernière est seulement un tremplin qui permet une exposition à plus grande échelle de ces supports. La motivation des apprenants face à ce genre de vidéos est, selon le témoignage d'un enseignant, plus réduite que face à des contenus créés par des YouTubeurs et YouTubeuses. Les documentaires et autres reportages n'impliquent pas personnellement les apprenants, ils ne s'adressent pas particulièrement à eux et n'adaptent pas leur discours afin de permettre une meilleure réception chez les jeunes.

Pour cette raison, sept professeurs, dans une part plus réduite, s'attachent à faire découvrir à leurs élèves les créateurs de contenus qu'a fait naître la plateforme. Elle est devenue, pour beaucoup, un moyen d'expression privilégié, une source de développement de la culture. Dans cette perspective, les enseignants interrogés font parfois visionner des capsules humoristiques dans le but d'introduire la matière de façon ludique, ils demandent aux élèves d'analyser les propos des chaînes critiques afin de s'en inspirer, ils réalisent des rappels de notions grammaticales ou ils font simplement appel à des vidéos de YouTubeurs et YouTubeuses pour fournir une explication à propos d'un thème. Les usages qui sont faits de la plateforme sont multiples. Deux enseignants sondés révèlent même s'être prêtés au jeu de la caméra. L'un a conçu des tutoriels en format vidéo visant à maîtriser un logiciel de retouches

d'images dans le cadre d'un de ses cours. L'autre a publié sur la plateforme une chanson créée en collaboration avec l'ensemble de ses élèves.

Les réactions des apprenants face à l'utilisation de ce genre de supports en général sont positives. Selon le témoignage d'un professeur, les élèves apprécient l'interaction qui ressort de l'utilisation du numérique. Ils ont également manifesté le besoin d'avoir un rapport visuel avec la matière qui s'éloigne des feuilles photocopiées. Les autres termes mis en évidence par les professeurs pour faire part de l'attitude des élèves face aux supports sont du même ordre : ludique, dynamique, intéressant, intérêt significatif, efficace. Néanmoins, deux enseignants soulignent le caractère exceptionnel de ce recours à des vidéos pour expliciter ou introduire leurs propos. C'est d'ailleurs cette dimension d'exception, de changement dans les habitudes qui permet une réception si favorable. Selon ces deux professeurs, une utilisation courante de ces supports réduirait la propension des apprenants à s'y intéresser.

En outre, seuls cinq enseignants sondés ont révélé avoir déjà visionné des supports issus des chaînes YouTube nommées *Miss Book*, *Le Mock*, *Le Marque-Page* et *JPDepotte*. La connaissance de ces chaînes est, dans deux cas, liée aux suggestions répertoriées par la plateforme et proposées, en fonction des contenus préalablement visionnés, aux utilisateurs. Dans les autres cas, ces chaînes ont fait l'objet d'une découverte par le biais d'un groupe Facebook constitué de professeurs de français, d'une recherche autour d'un livre ou encore d'une discussion avec une collègue.

Pour ceux qui avaient déjà eu l'occasion de consulter les chaînes précitées avant l'expérience, les retours sont positifs. Deux enseignants reconnaissent que les supports sont exploitables dans le cadre d'un cours de français. Il en ressort que les vidéos produites sont agréables, témoignent d'un certain dynamisme de la part des créateurs et permettent une approche didactique intéressante.

Sur la base de l'objectif de ces chaînes YouTube, qui est de rendre la littérature accessible à un large public, il a été demandé aux professeurs de se prononcer quant à la possibilité d'intégrer des supports similaires à leurs activités d'enseignement-apprentissage. Une écrasante majorité, à savoir 19 enseignants se sont déclarés prêts à travailler sur la base des vidéos de ce genre. Selon eux, les bénéfices sont importants.

Le principal argument développé par les professeurs interrogés est que ces vidéos permettent de se rapprocher des pratiques des apprenants. Le recours à ces supports permettrait d'intégrer la littérature, souvent perçue comme issue d'un monde « vieilli », au monde nouveau

des réseaux sociaux. Les élèves sont des consommateurs de YouTube, ils ont l'habitude d'en faire usage, et introduire la plateforme dans un cours de français leur donnerait l'occasion de voir que d'autres individus que leurs enseignants s'intéressent à la littérature et que l'accès à la culture est possible pour tous. Dans notre société, le phénomène vidéo est devenu omniprésent. L'ouverture à YouTube au sein des classes a pour avantages indéniables de provoquer un certain dynamisme, d'entraîner un accroissement de la motivation liée aux aspects ludiques, de favoriser la compréhension et la mémorisation, de répondre à une demande des élèves qui témoignent d'un intérêt significatif pour les contenus multimédias au détriment des textes et d'encourager l'autonomie. Ainsi, les classes inversées pourraient être au centre de certains dispositifs d'apprentissage basés sur les supports vidéos. Rappelons que le mathématicien Salman Kahn, qui a développé le concept de classe inversée en reprenant les idées d'Éric Mazur, avait déjà eu recours à YouTube en 2004 afin d'aider des enfants de sa famille à comprendre certaines subtilités mathématiques. Il s'est rendu compte a posteriori que des centaines de personnes consultaient ses vidéos pour obtenir des explications. Dans cette perspective, il serait question de demander aux apprenants de visionner des vidéos de vulgarisation littéraire sur YouTube dans le but de les exploiter par la suite dans le cadre scolaire. En effet, le principe de classe inversée repose sur « la découverte et l'apprentissage des savoirs [...] hors de la classe, au rythme de l'élève alors que le temps en classe est consacré aux activités d'apprentissage actives, aux débats et aux discussions »²⁷².

Néanmoins, quelques réticences vis-à-vis de ce genre d'approches ont également été mises en évidence par trois enseignants. Parmi les problèmes évoqués, la technique est encore présente. Selon un professeur, il peut s'avérer fastidieux d'obtenir l'accès à des supports informatiques au sein d'un établissement scolaire. Un autre enseignant fait part de ses craintes quant aux débordements que pourrait provoquer une activité considérée comme plus ludique, divertissante. Enfin, le dernier participant pense qu'il est plus intéressant d'utiliser YouTube dans le cadre d'un cours dédié à l'éducation aux médias.

Ces témoignages mettent en exergue une attitude générale plutôt réceptive des enseignants face aux contenus issus de la plateforme que constitue YouTube. 19 professeurs semblent prêts, avant le visionnage des vidéos proposées dans le cadre de ce travail de fin d'études, à repenser leurs dispositifs d'enseignement-apprentissage afin de laisser une place à ces supports numériques.

²⁷² D'HOINE Hedwige, « Les TICE au service de la classe inversée. Usages pédagogiques et professionnels », 2017, en ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27818&navi=4337> (Page consultée le 8 mai 2020).

4.3.1.2. Témoignages après le visionnage

Les 20 professeurs qui avaient été soumis à la première enquête ont ensuite été sollicités afin de répondre à un second questionnaire (Annexe 3.1.2). Au préalable, ils ont été invités à visionner un montage²⁷³ vidéo regroupant des extraits issus de quatre chaînes YouTube : *Miss Book*, *Le Mock*, *Le Marque-Page* et *JPDepotte*.

Si les réactions de 13 participants étaient plutôt positives, fortement liées à la surprise, lors de la découverte du support, six professeurs ont émis un avis plutôt mitigé. Cette attitude est liée à des extraits en particulier. En effet, cinq enseignants ont révélé avoir peiné à écouter jusqu'au bout certains passages pour diverses raisons qui seront évoquées par la suite. L'un des participants a également admis avoir déjà visionné ce type de support. Habitué à ce genre de vidéos, il n'a donc eu aucune réaction en les découvrant.

Chez 13 enseignants interrogés, la première réaction et les émotions qui en ont résulté sont restées celles qui ont dominé même après une réflexion approfondie. Pourtant, sept professeurs ont avoué avoir changé de position. C'est surtout une analyse des discours tenus, un approfondissement des contenus proposés qui ont permis ce revirement. Deux participants ont pointé une forme de sérieux qui se dégageait au-delà la mise en scène. Même si la forme paraît fantasque, le fond est élaboré et les propos révèlent une profonde réflexion de la part des créateurs. Des supports ludiques sont mêlés à des éléments plus scolaires, pourtant les contenus sont tout aussi intéressants selon un enseignant. Pour un autre professeur, c'est le niveau de langue qui a créé la surprise au début. Mais ce recours à un langage familier se justifie par le souci de se rapprocher de la réalité des jeunes. Les enseignants se rejoignent sur un trait essentiel : si certains aspects provoquent un sentiment désagréable, notamment certaines voix, ces vidéos permettent d'aborder les caractéristiques des œuvres classiques de manière ludique, avec un humour qui est susceptible de plaire aux élèves.

Néanmoins, un professeur, au départ surpris par les supports, a indiqué avoir adopté une posture négative vis-à-vis de ces vidéos. Pour lui, elles sont tout simplement pénibles à écouter. Les mises en scène viennent alors supplanter les propos et produisent un désintérêt pur et simple. Ce participant a formulé une question intéressante : « Faut-il faire du spectacle pour faire passer du savoir ? » Chacun est libre de se positionner comme il le souhaite face à cette

²⁷³ Présentation de chaînes YouTube littérature, 12/03/2019, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=mdex-Hu6DPQ&fbclid=IwAR2LTi8jyVv58pdJFx03iSwXv6ybX0xz8Q65fuAU1gYdxQwDZD84AM6JIww> (Page consultée le 22 avril 2020).

interrogation, mais il est important de prendre en compte les motivations des élèves face à des contenus plus attrayants, scénarisés.

Les 13 professeurs qui sont restés sur leurs positions de départ ont témoigné d'un grand intérêt pour l'intégration de ces vidéos dans le cadre d'un cours de français. Bien avant que la question ne soit formulée clairement, six enseignants ont indiqué être prêts à utiliser ces supports. En effet, ils s'avèrent intéressants pour les élèves qui éprouvent des difficultés à écouter un cours « traditionnel » avec un professeur. Ils sont plus à l'aise avec les écrans, car cela fait partie de leurs pratiques sociales de référence. Un recours au numérique permettrait aux élèves de mieux comprendre la littérature et une ouverture du cours de français sur un monde en pleine évolution. Une participante révèle même être admirative de ce que des jeunes parviennent à mettre en jeu pour transmettre notre culture.

De plus, un enseignant qui était, lors du visionnage, mitigé quant à l'utilité de ces supports a indiqué ne pas avoir changé d'avis. Selon lui, certaines vidéos sont intéressantes et d'autres le sont moins. Il conviendrait que chaque professeur choisisse les supports qui lui correspondent le mieux en fonction de l'activité élaborée et surtout de ce qu'il apprécie. En effet, la motivation de l'enseignant entraîne souvent une implication significative des apprenants.

Cependant, la motivation des enseignants vis-à-vis des vidéos vulgarisant la littérature sur YouTube semble ébranlée par certains aspects des supports. Plusieurs éléments les ont dérangés voire gênés lors du visionnage. Les aspects les plus cités sont le ton employé, un jeu théâtral déplorable à certains moments, le débit trop rapide, le côté démagogique, « le langage familier, voire ordurier »²⁷⁴, les mises en scène trop nombreuses, les modifications de voix qui rendent des extraits inaudibles, les gros plans, les changements d'énonciateurs ou encore le côté réducteur, sans découverte concrète de l'écriture de l'auteur.

Pourtant, interrogés sur l'objectif des chaînes visionnées, qui est de rendre la littérature accessible à un large public par le biais d'une approche moderne liée à YouTube, 19 enseignants ont reconnu que ce but était louable, particulièrement dans le contexte actuel. Selon l'un d'entre eux, les élèves aiment apprendre, mais parfois ils sont davantage motivés à s'impliquer grâce à des supports qui ne sont pas forcément liés à l'école. Un autre professeur a indiqué qu'il était

²⁷⁴ Ce sont les propos d'un enseignant. Ils peuvent s'expliquer par le recours, dans les vidéos proposées, à des termes et des expressions tels que « le keum, pécho, beauf, gerber, choper, bande de couilles à merde, ma petite chatte » ou encore « les blagues de culs qui sentent le calva ». Il convient tout de même de rappeler que les créateurs de contenus usent de ce langage afin de se rapprocher de la façon de parler des jeunes.

heureux que ce genre de vidéos existe, car cela permet à des élèves peu intéressés par la littérature classique d'enfin la considérer comme moins « ringarde ».

Même si les avis de 19 professeurs vont plutôt dans le sens de cet objectif que défendent les créateurs de vidéos vulgarisant la littérature sur YouTube, un professeur a tout de même émis un jugement négatif. Selon lui, « Il n'y a pas besoin de faire le bouffon pour vulgariser la littérature ! »

Pour 18 participants, le pari de ces chaînes semble néanmoins réussi. Même si deux enseignants regrettent un manque de profondeur, une mise en scène omniprésente au détriment du contenu et des vidéos plus intéressantes que d'autres, les avis des 18 autres professeurs interrogés sont plutôt positifs. Ce sont à la fois les créateurs dynamiques, la vulgarisation de contenus pas toujours faciles à faire comprendre aux élèves, une meilleure compréhension, une manière d'aborder la culture autrement et le côté accrocheur de ses vidéos qui ont retenu l'attention de ces enseignants. La transmission de savoirs se fait par le biais de supports qui sont plus couramment utilisés dans un cadre extrascolaire et cela a un impact sur la motivation des apprenants. Un participant déplore, même si lui ne le fait pas systématiquement, que peu de ses collègues guident leurs élèves vers ce genre de vidéos.

Concernant les créateurs de contenus que favoriseraient les professeurs dans le cas d'une intégration de vidéos à leurs séquences, les avis sont partagés. Il est possible de mettre en évidence deux tendances fortes : le duo *Miss Book* et *Le Mock* ou la combinaison liant *Le Marque-Page* et *JPDepotte*.

Miss Book et *Le Mock* sont souvent évoqués ensemble par cinq enseignants pour leur dynamisme, leurs mises en scène, l'approche pédagogique basée sur l'humour et l'attachement aux personnages joués.

Le Marque-Page et *JPDepotte* sont, quant à eux, plébiscités par cinq participants pour réussir à la perfection une combinaison de texte et d'images. Le support visuel est attractif, les illustrations favorisent la compréhension et les explications sont claires et adaptées au niveau des élèves. De plus, la lecture de différents passages par *JPDepotte* permet de mettre en évidence les aspects intéressants de l'écriture. Un professeur reconnaît préférer ces deux chaînes de vulgarisation, mais admet que ces élèves préféreront sans doute l'autre duo pour des raisons de mises en scène. Ainsi, cet enseignant semble conscient des concessions qu'il devra faire s'il intègre ces supports vidéos. Ses préférences ne sont pas forcément celles des apprenants. Nonobstant, comme nous l'avons déjà évoqué, il est primordial que les professeurs

soient convaincus par les vidéos qu'ils présentent. Ce n'est que dans cette perspective qu'une hausse de motivation est possible. L'enthousiasme des professeurs constitue souvent une source d'implication pour les élèves.

La conclusion la plus importante à dégager de ces témoignages est cependant l'implication dont sont prêts à faire preuve les enseignants concernant les pratiques liées à la vulgarisation littéraire sur YouTube. En effet, 19 participants se disent prêts à tenter l'expérience et à introduire ce genre de supports vidéos dans leurs activités d'enseignement-apprentissage. Si les professeurs sont disposés à agir de la sorte, il serait utile de leur fournir des pistes pédagogiques afin de les aider à mener leurs projets à bien. Une liste de propositions basée sur les suggestions des enseignants et enrichie sera donc établie dans la suite de ce travail de fin d'études.

4.3.2. Elèves

Cette expérience a été menée auprès de 69 élèves de l'enseignement secondaire supérieur (Annexe 3.2).

45 filles et 24 garçons âgés de 14 à 19 ans ont témoigné de leurs habitudes à propos d'Internet. Ils étudient dans trois établissements différents et évoluent dans des options variées, mais leurs pratiques se rejoignent. En effet, ils sont 32 à avoir désigné Instagram en tant que site de prédilection. YouTube, comptabilisant 26 votes, se situe en seconde position du classement. Cette place est confortée par le temps que consacrent les participants à la plateforme sociale. Une moyenne a permis de révéler que les adolescents interrogés passent environ 5h30 par semaine sur YouTube. Cela peut paraître élevé, mais l'algorithme de la plateforme en est, en partie, responsable. Afin d'amener les internautes à consommer YouTube, ses concepteurs lui ont ajouté une fonction. Cette dernière vise à proposer des vidéos en lien avec celles déjà regardées par les utilisateurs afin de leur donner envie de poursuivre le visionnage.

Les supports basés sur l'humour, la mode et le lifestyle ou encore les clips musicaux sont plébiscités par les apprenants. Les vidéos en lien avec la vulgarisation, les savoirs et l'univers BookTube ne font, quant à elles, pas l'objet d'un grand engouement dans un cadre extrascolaire.

4.3.2.1. Témoignages avant le visionnage

L'analyse des questionnaires préalables au visionnage des vidéos (Annexe 3.2.1) montre que seuls trois apprenants publient régulièrement sur la plateforme que constitue YouTube. Les supports diffusés ont une visée humoristique, prodiguent des conseils mode, beauté et cuisine ou sont de l'ordre du nightcore²⁷⁵, de l'AMV²⁷⁶ et du FMV²⁷⁷.

Lorsque l'on s'intéresse à la connaissance par les élèves des chaînes YouTube qui vulgarisent la littérature, on constate que 22 d'entre eux en ont déjà entendu parler ou s'y sont intéressés. Néanmoins, force est de constater que 18 apprenants confondent les chaînes qui ont pour seul but la vulgarisation littéraire avec celles qui pratiquent le Booktubing et les chaînes dont les protagonistes ont publié des livres ou qui ont dressé un classement de leurs ouvrages favoris. Le concept de vulgarisation littéraire sur YouTube semble ne pas faire écho à des pratiques connues dans la plupart des cas. Seul un apprenant a évoqué le visionnage des vidéos de la chaîne *Le Mock*. 18 apprenants ont évoqué des YouTubeurs tels que *Squeezie*²⁷⁸, *Cyprien*²⁷⁹ ou encore *Mister V*²⁸⁰ qui n'ont pas fait de la littérature leur cheval de bataille, mais qui traitent parfois de ce sujet dans le cadre d'autres vidéos. *LinksTheSun*²⁸¹, un YouTubeur spécialisé dans l'humour qui organise des « Points culture », des critiques de paroles de chanson, des résumés de films a également été cité. *Nine Gorman*²⁸² et *Jeannot se livre*²⁸³, les deux YouTubeuses évoquées, sont, quant à elles, des booktubuses et *Ex Materiae*²⁸⁴ est une chaîne d'essais qui prône l'étendue de notre vision du monde. Trois élèves ont répondu qu'ils avaient déjà eu connaissance de chaînes pratiquant la vulgarisation littéraire sur YouTube, mais n'ont pas été en mesure de citer les supports consultés. Il semble donc que cela n'ait pas marqué leur esprit outre mesure.

²⁷⁵ Le nightcore est un style d'édition électronique. Il consiste à accélérer le tempo d'une musique existante pour en augmenter la hauteur de la musique.

²⁷⁶ « Anime Music Video », montage vidéo alliant musique et dessin animé.

²⁷⁷ « Full motion video », jeu vidéo dans lequel les scènes sont enregistrées avec des acteurs réels.

²⁷⁸ Chaîne SQUEEZIE disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/aMOODIESqueezie> (Page consultée le 22 avril 2020).

²⁷⁹ Chaîne CYPRIEN disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/MonsieurDream> (Page consultée le 22 avril 2020).

²⁸⁰ Chaîne MISTER V disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/mistervofficial> (Page consultée le 22 avril 2020).

²⁸¹ Chaîne LINKSTHESUN disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/LinksTheSun> (Page consultée le 22 avril 2020).

²⁸² Chaîne NINE GORMAM disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/LesLecturesdeNiNe> (Page consultée le 22 avril 2020).

²⁸³ Chaîne JEANNOT SE LIVRE disponible en ligne sur https://www.youtube.com/channel/UC_LnEcOHgLSX3ZA3fGrog (Page consultée le 22 avril 2020).

²⁸⁴ Chaîne EX MATERIAE disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/channel/UC5-Gx0ueVuNRM1pC-pzEoSg> (Page consultée le 22 avril 2020).

En interrogeant les apprenants à propos de leurs connaissances des chaînes *Miss Book*, *Le Mock*, *Le Marque-Page* et *JPDepotte*, il ressort qu'un seul élève a déjà entendu parler des jeunes hommes qui sont derrière *Le Mock*. Il affirme regarder régulièrement leurs vidéos et en avoir une vision positive.

À la question portant sur la connaissance d'un professeur utilisant les vidéos de vulgarisation littéraire dans le cadre de son cours, treize élèves ont révélé avoir côtoyé des enseignants qui usaient de ces pratiques. Les circonstances et les cours qui en ont fait l'objet sont multiples. Les professeurs du cours de citoyenneté semblent parfois user de ces vidéos afin d'illustrer des notions portant notamment sur les nouvelles technologies ou encore la langue de bois. La classe d'anglais a également servi de lieu privilégié au visionnage de vidéos portant sur la littérature anglaise. Mais le cours de français est celui qui intègre le plus souvent ces supports. Que ce soit pour illustrer les œuvres de Molière dans le cadre d'une séquence sur le théâtre, introduire des œuvres poétiques ou exemplifier des présentations critiques de livres, les professeurs de français font parfois usage de vidéos vulgarisant la littérature sur YouTube. Toutefois, la proportion d'élèves qui admettent avoir fait l'objet de ce genre de dispositif d'enseignement-apprentissage est peu élevée.

La dernière question de ce questionnaire : « Aimerais-tu que ton professeur de français fasse usage de ces vidéos vulgarisant la littérature dans le cadre de son cours ? » a induit 39 réponses favorables. Les motivations évoquées sont d'ordres divers. 12 élèves aiment simplement le fait de recourir à des vidéos, de sortir du cadre traditionnel du cours de français qui semble, selon eux, trop figé et recourir trop souvent aux mêmes supports. Ce type de vidéos diversifierait les contenus. Selon sept participants, les images ont également pour vocation d'aider à la compréhension, de la faciliter et de mener à une mémorisation plus efficace. Pour 12 apprenants, c'est le caractère ludique et amusant des vidéos qui est important. Selon huit autres élèves, c'est le recours à un langage actuel proche de celui des adolescents qui favoriserait des contenus accrocheurs et dynamiques menant à une attention accrue. D'après les dires de 39 participants, des méthodes plus modernes motiveraient donc davantage un travail à domicile, donneraient envie de lire et permettraient de comprendre la littérature de façon globale.

Néanmoins, un apprenant qui s'oppose au recours à ce genre de supports vidéos a tenu à exprimer la raison de son choix. D'après ses explications, le cours de français a pour but d'apprendre à parler et à écrire de façon correcte. Mais la parole serait déjà une compétence acquise selon lui, il n'est donc nul besoin de travailler sur la base de vidéos pour aborder la

littérature. Elle doit faire l'objet d'une analyse purement écrite, car c'est à cette finalité que doit amener le cours de français.

À travers ces témoignages, un constat clair peut être fait : les apprenants éprouvent des difficultés à se souvenir des vidéos de vulgarisation littéraire auxquelles ils ont déjà été confrontés et à identifier leurs motivations. Cette perte de mémoire peut être due aux chaînes de vidéos virales qui circulent sur le Net. Les adolescents y sont confrontés sur les réseaux sociaux. Ils visionnent des supports vidéos vulgarisant la littérature sur YouTube, mais ne sont pas capables de les rattacher à un domaine d'étude. Ils s'y intéressent de manière spontanée puis les oublient tout aussi vite. Nés dans une société où la vitesse est la plus grande des qualités, ils sont les victimes de cette immédiateté, de cette mémoire temporaire. Confrontés à des supports toujours plus nombreux, ils réalisent un tri d'informations et celles qui ne sont pas nécessaires sont évacuées. Les difficultés d'identification de leurs motivations semblent, quant à elles, dues à un problème de mise en mots. Ils ont l'impression de ne pas pouvoir exprimer correctement ce qu'ils ressentent et donc s'abstiennent. En outre, aucun élève n'a eu l'occasion de participer à des situations d'enseignement-apprentissage similaires. Les apprenants ne sont donc pas capables de dire si de telles démarches pourraient augmenter leurs motivations. Ils préfèrent attendre d'y être confrontés afin d'analyser leurs perceptions et de témoigner de leur implication.

4.3.2.2. Témoignages après le visionnage

Le questionnaire distribué aux 66 apprenants à la suite du visionnage des vidéos vulgarisant la littérature sur YouTube était basé sur cinq questions principales, dérivées pour certaines en sous-questions (Annexe 3.2.2).

La première interrogation portait sur la réaction des élèves lorsqu'ils ont découvert les supports proposés. À ce sujet, les réponses divergent. 55 apprenants ont déclaré avoir été surpris. 34 participants ont expliqué avoir ressenti de la joie, de l'intérêt, de l'amusement, de la satisfaction ou encore une certaine forme de clairvoyance. Ils ont mis en exergue le caractère innovant du procédé, la facilité de compréhension des informations divulguées, la bonne construction, la modernité, l'humour et la complétude. Cependant, les réactions ne se sont pas toutes avérées positives. 21 apprenants se sont concentrés sur un débit de paroles trop rapide, la longueur, l'humour particulier de personnages, le cadrage, l'impression de désordre de certaines scènes et il en a résulté des sentiments négatifs à l'égard des vidéos proposées. Les mots utilisés pour décrire les réactions sont : « déçu, mal à l'aise, gêné, choqué ». Trois élèves

ont même qualifié les supports de « nuls, inutiles » et affirment qu'ils auraient préféré avoir une explication donnée par le professeur. Toutefois, même si des réactions positives et négatives ont pu être relevées, 11 élèves ont également déclaré n'avoir eu aucune réaction lors du visionnage. Parmi eux, cinq participants ont admis avoir déjà été confrontés à ce genre de vidéos, ce qui a conduit à une impression de déjà-vu. Les autres n'ont pas pris le temps d'expliquer cette absence de réaction et l'ont juste déplorée.

La seconde question avait pour but de juger de l'évolution des avis par rapport aux vidéos. En effet, la réaction à la découverte des supports a pu être modifiée par une réflexion postérieure. Pour 51 apprenants, cela n'a pas été le cas. Ils se sont prononcés et leur position n'a pas évolué. Cependant, 14 élèves ont déclaré avoir changé d'avis. 13 participants ont transformé un point de vue relativement négatif sur la question en une opinion positive. Lors des demandes d'explication, ils ont indiqué comprendre l'intérêt de l'intégration de ce genre de support dans un cours de français. L'un d'entre eux a même écrit : « Le monde évolue, donc je pense que les contenus des cours doivent aussi évoluer dans ce sens. » Une approche contemporaine, plus moderne et en lien avec leurs pratiques sociales de référence a souvent été évoquée pour expliquer les changements de position. Néanmoins, dans une mesure plus restreinte, un apprenant a admis être passé d'un avis positif à un avis négatif. Au début, surpris par les supports, il a déclaré ne pas comprendre clairement où était la place de ces vidéos dans un cours de français. Le professeur, devrait, selon lui, jouer le rôle de détenteur et transmetteur du savoir et ce rôle ne devrait pas se substituer au profit des YouTubeurs.

La troisième question avait pour objectif d'identifier les éléments susceptibles de gêner. Trente apprenants ont révélé avoir été dérangés par certains aspects des vidéos. Sont revenus le plus souvent, le débit trop rapide, le manque de clarté, un humour exagéré, des gros plans qui entraînent un sentiment de malaise, les voix trop aigües, les accoutrements d'une autre époque ou disproportionnés, le langage utilisé très proche de celui des adolescents, mais mal imité, le manque de naturel dans les postures, les mouvements répétés ou encore les imitations mal réalisées.

La quatrième question demandait aux élèves de se prononcer quant à l'objectif de ces chaînes, qui est de rendre la littérature accessible par le biais d'une approche moderne liée à YouTube. Pour 56 participants, ce but est atteint et les vidéos sont utiles dans le cadre d'un cours de français. Ils approuvent l'idée et encouragent ce genre de pratiques. Cependant, six apprenants ont déclaré ne pas être attirés par ces supports. Un débit trop rapide a réduit leurs capacités de compréhension et, pour eux, il s'agit d'une mauvaise idée. Un élève a même écrit

de manière très désinvolte : « Ils n'ont rien d'autre à faire » en parlant des YouTubeurs qui créent ce genre de contenus. Quatre élèves ont également émis un avis mitigé en réponse à cette question. Ils admettent que l'objectif est atteint, mais regrettent que cela ne leur corresponde pas ou que le procédé soit difficile à mettre place en raison du climat dissipé de certaines classes ou tout simplement des problèmes techniques.

Lorsque nous demandons aux apprenants si le pari des YouTubeurs qui créent les contenus de vulgarisation littéraire sur YouTube est réussi, 46 d'entre eux pensent que oui. Les raisons invoquées de ce succès sont la facilité de compréhension, l'humour, l'intérêt que ces vidéos peuvent susciter auprès de ceux qui aiment la littérature, la simplicité, le résumé avec précision de l'œuvre sans pour autant tout dévoiler, l'aspect ludique, la fluidité, le langage des jeunes ou encore le caractère original du support qui intègre les nouvelles technologies. À l'inverse, 15 élèves se sont prononcés en défaveur de ces vidéos, car, encore une fois, ils déplorent un débit trop rapide, une intrigue pour le support qui disparaît relativement vite, un aspect lassant créé par la longueur des vidéos, un humour exagéré, une mise en scène désorganisée ou tout simplement leur propre désintérêt profond pour les vidéos en elles-mêmes. Sept participants n'ont pas été en mesure d'apporter une réponse à cette interrogation.

Enfin, la dernière question invitait les élèves à s'exprimer sur la hausse de motivation que créerait l'intégration de vidéos vulgarisant la littérature au sein du cours de français. Pour 40 apprenants, celle-ci serait significative. Elle serait liée aux supports vidéos qui impliquent à la fois une écoute et un visionnage, à un changement dans les habitudes de classe, à l'aspect numérique qui rencontre les attentes des élèves et surtout leurs pratiques en dehors de l'école, à une attractivité rendue possible grâce au montage, à l'humour, à la facilité de compréhension et de mémorisation ou encore au dynamisme procuré par l'attitude des YouTubeurs. Néanmoins, 24 participants émettent des réserves. Un élève précise que ce genre de support serait bénéfique pour le cours de français, mais qu'il ne faudrait pas en abuser de peur de rendre cela lassant et de perdre l'aspect intrigant. Un autre évoque la nécessité de varier les créateurs de contenus, d'alterner ceux qui ont un débit relativement rapide et ceux qui prennent davantage le temps de l'explication.

En conclusion, les avis des apprenants à propos de l'intégration de vidéos vulgarisant la littérature dans le cours de français sont plutôt positifs. Ils apprécient l'attention qui leur est portée de s'intéresser aux supports qu'ils privilégient dans un contexte extrascolaire. La majorité d'entre eux seraient motivés pour tenter l'expérience à long terme malgré certains aspects négatifs qui subsistent dans les discours. Les outils numériques semblent donc être un

moyen privilégié d'actualiser les pratiques des enseignants et les élèves s'y disent plutôt favorables.

4.4. Analyse des questionnaires

4.4.1. Usage du numérique par les enseignants, les pratiques déclarées

Les réponses des enseignants au premier questionnaire mettent clairement en évidence un engagement numérique personnel qui trouve également sa place dans le cadre scolaire. Les professeurs utilisent les nouvelles technologies dans un contexte privé, mais travaillent également à une intégration de celles-ci dans leurs classes en recherchant des supports appropriés.

Même si YouTube est évoqué à cinq reprises en tant que dernier site utilisé couramment par les enseignants dans un cadre personnel au profit de Twitter, ils témoignent d'un réel intérêt pour la plateforme dans le contexte scolaire. Le temps passé sur YouTube par chacun d'entre eux se situe aux environs d'une heure par semaine, ce qui peut paraître peu. Néanmoins, en analysant les supports visionnés, force est de constater qu'ils consacrent souvent ce temps à des recherches visant des apports pour leurs séquences. Les vidéos BookTube ainsi que celles qui traitent d'une certaine vulgarisation de notions et de savoirs sont souvent citées comme des supports qui attirent l'attention et font l'objet d'un visionnage récurrent.

4.4.2. Le regard des enseignants sur les vidéos liées à YouTube

18 enseignants sur 20 interrogés reconnaissent ne pas publier de vidéos sur YouTube, mais ont déjà envisagé la possibilité d'utiliser la plateforme dans un cadre scolaire. Tous ont même déjà pu mener leurs projets à terme. Globalement, ces activités intégrant des vidéos ont été bien perçues à la fois par les élèves et par les professeurs. 15 participants mettent en évidence les aspects positifs de ce type d'approche.

Toutefois, comme pour les élèves, trois enseignants ont confondu les chaînes YouTube qui vulgarisent la littérature avec celles qui ne font qu'apporter un éclairage particulier à certaines notions. Ainsi, *LinksTheSun*, un YouTubeur également cité par les élèves, a été évoqué par un enseignant lorsqu'il s'agissait de mentionner des chaînes YouTube qui vulgarisent la littérature. Comme expliqué dans la partie consacrée aux témoignages des élèves, ce créateur de contenus réalise des « Points culture » concernant certaines notions, mais ne

rattache pas toujours ses propos au domaine de la littérature. *L'Antiseche*²⁸⁵, une chaîne visant à obtenir le bac et le brevet français, a également été citée par les professeurs. Ce créateur de contenus traite de sujets divers et variés tels que l'accord du participe passé, le calcul de la masse molaire, les techniques de l'analyse documentaires ou encore la loi de Newton, mais ne réalise pas de vidéos de vulgarisation littéraire. *Le Stagirite*²⁸⁶ et *Ginger Force*²⁸⁷ ont également été évoquées. Néanmoins, ces chaînes traitent de l'actualité avec humour pour l'une et comparent les œuvres écrites à leur adaptation cinématographique tout en abordant les grands thèmes du féminisme pour l'autre. Un professeur a révélé s'être intéressé, dans le cadre de l'une de ses séquences, à la chaîne YouTube *Anna B.* Pourtant, une recherche minutieuse sur la plateforme n'a pas permis de relier ce nom à un créateur de contenus visant la vulgarisation littéraire. Les vidéos proposées sont en anglais et il semble peu probable que l'enseignant en ait fait usage dans le cadre d'un cours de français. L'hypothèse retenue est qu'il a peut-être associé un nom et une chaîne différente.

Cependant, si trois professeurs ont commis des erreurs lorsqu'il s'agissait de citer des chaînes de vulgarisation littéraire sur YouTube, quatre autres ont évoqué des créateurs de contenus qui poursuivent bien cet objectif. *Miss Book*, *Le Mock* et *Le Marque-Page* ont été mis en évidence aux côtés des chaînes intitulées *Les boloss des belles lettres*²⁸⁸ et *L'Homme Littéraire*²⁸⁹. *Les boloss des belles lettres* retransmettaient sur YouTube une émission présentée par Jean Rochefort²⁹⁰ sur France 5. Tous les jeudis, une nouvelle œuvre issue du patrimoine littéraire classique était analysée, selon les mots des concepteurs, de façon « décomplexée » et « enthousiaste ». *L'Homme Littéraire* est une chaîne YouTube qui organise une émission littéraire de vulgarisation, « consacrée à des grands thèmes littéraires et dont l'objectif est de diffuser au plus grand nombre – et le plus simplement possible – une culture littéraire, des savoirs précis sur le monde des livres, et expliciter son histoire »²⁹¹.

²⁸⁵ Chaîne L'ANTISECHE disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/channel/UCeOp9CWBaW2tVIBAzCobzow> (Page consultée le 22 avril 2020).

²⁸⁶ Chaîne LE STAGIRITE disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/LeStagirite> (Page consultée le 22 avril 2020).

²⁸⁷ Chaîne GINGER FORCE disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/GingerForce01> (Page consultée le 22 avril 2020).

²⁸⁸ Chaîne LES BOLOSS DE BELLES LETTRES disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/channel/UC32vOdZp-NN4eZZhJrUNR6w> (Page consultée le 22 avril 2020).

²⁸⁹ Chaîne L'HOMME LITTÉRAIRE disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/channel/UCkv82c0G9Qn1vUZ2mBcOn4A> (Page consultée le 22 avril 2020).

²⁹⁰ Actuellement, les créateurs de la chaîne *Les boloss des belles lettres* ne publient plus. En effet, à la suite de la mort de Jean Rochefort le 9 octobre 2017, l'émission diffusée sur France 5 et par la même occasion les retransmissions sur YouTube ont été interrompues.

²⁹¹ Présentation de la chaîne YouTube L'HOMME LITTÉRAIRE.

Les enseignants, interrogés sur leurs connaissances des chaînes YouTube que sont *Miss Book*, *Le Mock*, *Le Marque-Page* et *JPDepotte*, ont été 15 à avouer n'avoir jamais eu l'occasion de les consulter. Néanmoins, 19 professeurs affirment qu'ils pourraient envisager d'intégrer des supports issus de chaînes qui poursuivent un objectif de vulgarisation littéraire à leurs activités d'enseignement-apprentissage. Ce constat témoigne d'une volonté d'évolution des contenus propres au cours de français.

Même si le problème de la technique s'avère être un frein pour trois enseignants, les 17 autres participants ont déclaré qu'il leur était possible d'avoir accès à des salles équipées de dispositifs permettant de projeter sans réservation préalable ou avec un maximum de deux semaines de délai selon la disponibilité des locaux. La technique semble donc, dans ce contexte, s'effacer quelque peu au profit des apprentissages.

La plupart des directions d'établissements scolaires n'émettraient même, selon 13 participants, aucune réserve quant à l'utilisation de YouTube dans le cadre d'un cours de français à condition que les contenus présentés s'intègrent au sein d'activités pédagogiques.

En conclusion, les enseignants semblent prêts à intégrer les nouvelles technologies dans leurs activités d'enseignement-apprentissage. Pour tous les professeurs interrogés dans le cadre de cette enquête, c'est déjà chose faite et l'ajout de vidéos vulgarisant la littérature sur YouTube à leurs supports de prédilection ne constituerait pas un changement déstabilisant à la fois pour eux et pour leurs élèves.

4.4.3. Plus-value de l'expérience menée

L'expérience a permis de mettre en évidence une hausse de motivation significative chez les apprenants lorsqu'il leur est proposé de sortir d'un schéma de cours classique. Même si deux élèves révèlent préférer des méthodes traditionnelles et 22 apprenants ne sont pas convaincus par certains aspects des supports, la majorité, c'est-à-dire 39 participants, se positionne comme favorable à l'intégration de supports vidéos vulgarisant la littérature classique par le biais de YouTube dans le cadre de leur cours de français.

Bien entendu, des préférences apparaissent quant aux chaînes proposées. Il semble que certains aspects décontenancent les apprenants jusqu'à diminuer leurs capacités de concentration. Il est alors important de veiller à varier les supports et à ne pas en faire usage de manière abusive. Ces vidéos constituent des outils pour l'enseignant. Cependant, en aucun cas,

elles ne peuvent se substituer aux discours d'un professeur expérimenté, formé à la pratique de l'enseignement-apprentissage.

Quant aux enseignants, ils se disent, pour 19 d'entre eux, prêts à mettre de côté les difficultés techniques au profit de la vulgarisation littéraire sur YouTube. De plus, des professeurs qui ont assisté à l'expérience en classe ont indiqué avoir été impressionnés par la hausse de motivation de certains apprenants. Plus calmes, concentrés, réalisant des prises de notes claires, des élèves considérés comme « turbulents » par de nombreux enseignants se sont révélés transformés par l'expérience. La surprise ayant laissé place à l'intérêt, les élèves ont apprécié qu'un professeur intègre leurs pratiques culturelles dans son cours. Ils se sont sentis écoutés, compris et ont tenu à témoigner de leur reconnaissance en s'impliquant dans les activités réalisées sur la base du visionnage.

Enseignants et élèves semblent donc s'accorder sur un point : les avantages indéniables du recours à des vidéos de vulgarisation littéraire sur YouTube dans le cadre d'un cours de français. Même si certains inconvénients viennent quelque peu entacher le tableau et que rien ne prouve qu'un tel dispositif fasse progresser la connaissance et la fréquentation de la littérature classique, il n'en reste pas moins que les retombées positives des pratiques associées aux supports multimédias sont importantes en matière de motivation.

4.4.4. Point de vue des enseignants, analyse des effets déclarés sur les élèves

Il peut être intéressant, grâce à l'analyse de ces questionnaires, de vérifier l'adéquation entre les propos tenus par les enseignants et ceux qui constituent le discours des élèves. En effet, de nombreux professeurs basent leur réflexion concernant cette expérience sur les potentielles réactions des apprenants face à ce genre de supports. Toutefois, elles sont parfois bien éloignées des prédictions.

Les enseignants plébiscitent des chaînes YouTube telles que *Miss Book* ou encore *Le Mock*. Comme l'explique ce commentaire d'un enseignant interrogé :

Ce sont des chaînes animées, on s'éloigne, mais pas trop du cours magistral par l'intermédiaire d'un support dynamique. *Miss Book* propose une prestation presque théâtrale qui maintient l'attention du spectateur avec un apport humoristique et décalé qui permet de se sentir à l'aise, de comprendre ce dont on parle sans être écrasé par le poids que représentent les classiques. Ça permet d'ouvrir le débat et de comprendre que tout le monde peut parler et avoir accès à la « grande littérature »²⁹².

²⁹² Témoignage d'un enseignant.

Cependant, les apprenants ont, quant à eux, tendance à préférer les chaînes *Le Marque-Page* et *JPDepotte*. Ils déplorent sur les deux autres chaînes des gros plans omniprésents, des mises en scène désorganisées, un humour disproportionné et des imitations mal réalisées. Les apprenants, loin d'être imperméables à l'humour, semblent pourtant s'en désintéresser rapidement, voire éprouver un sentiment de malaise dès lors où celui-ci est exagéré et que le manque de naturel se fait sentir. Les capacités d'attention s'en trouvent alors largement diminuées.

La mise en scène prônée par les professeurs fait également l'objet d'une divergence. Pour 34 apprenants, la surprise liée à la découverte de supports est positive. Néanmoins, celle-ci est atténuée dès le moment où les vidéos demandent une concentration trop importante à la fois dans l'analyse des décors et des propos tenus. La surcharge cognitive entraîne un désintérêt quasiment instantané.

L'absence de réaction face aux supports a également été évoquée par un enseignant en réponse au premier questionnaire. Il avait révélé avoir utilisé des vidéos dans le cadre d'explications et de révisions grammaticales. Ces apports avaient été bien perçus par les élèves, mais sans générer un grand enthousiasme. De telles pratiques leur semblaient ne pas changer de l'ordinaire. Cette absence de réaction a également été constatée chez 11 apprenants lors du visionnage de vidéos vulgarisant la littérature dans le cadre de cette enquête. Chez cinq d'entre eux, ce constat peut être lié à une découverte préalable des supports, mais chez les six autres, force est de constater que le recours à des pratiques innovantes n'a quelquefois pas l'effet escompté.

Toutefois, même si les professeurs et les élèves n'ont pas toujours eu les mêmes réactions face aux supports vidéos proposés dans le cadre de ce travail de fin d'études, il en résulte qu'ils s'accordent à dire que le recours à un support visuel est primordial, que les interactions rendues possibles par les vidéos sont des outils privilégiés et qu'un changement dans les habitudes de classe a souvent des retombées positives, motivantes à la fois pour l'apprenant et l'enseignant.

4.4.5. Pistes pédagogiques

Les réponses des enseignants aux questionnaires proposés ont permis de mettre en évidence plusieurs pistes pédagogiques incluant l'utilisation de vidéos vulgarisant la littérature

sur YouTube. Ces supports trouveraient une place privilégiée à de nombreux moments d'une séquence et viseraient un objectif à court ou long terme.

Une première option constituerait à organiser le visionnage d'une ou plusieurs vidéos dans le cadre de l'introduction d'une activité d'enseignement-apprentissage. Le recours à ce genre de support pourrait, dès lors, permettre d'introduire un thème, donner envie aux apprenants d'entamer la lecture d'un ouvrage imposé ou encore orienter leur choix de lecture dans une liste d'œuvres proposée. Un enseignant participant à l'enquête a révélé que l'étude de productions issues de la littérature classique constituait un véritable « calvaire » pour les élèves. Le recours à des supports inhabituels, proches de leur quotidien permettrait peut-être d'augmenter la motivation des apprenants. De plus, l'analyse de certaines vidéos donnerait l'occasion de mettre en évidence les caractéristiques de certains courants littéraires dans le but d'introduire une séquence sur le sujet.

La seconde alternative reposerait sur l'intégration de ces vidéos au sein d'une séquence pédagogique. L'utilisation de ces supports aurait pour avantage de permettre aux élèves de comparer des ouvrages sans avoir réalisé une lecture complète de l'ensemble des œuvres. En outre, des bases de comparaison et des pistes d'analyse sont souvent développées dans ces vidéos. Des pistes évoquées par les enseignants eux-mêmes sont également intéressantes. Ils suggèrent des exercices de consolidation, des prises de notes, des compréhensions à l'audition ou encore la mise en place de jeux de rôles. Il serait possible d'imaginer, par exemple, la découverte d'un courant littéraire organisée par le professeur suivie du visionnage de plusieurs vidéos vulgarisant la littérature sur YouTube. Les élèves auraient alors pour but de justifier les raisons de l'appartenance des œuvres présentées en vidéo au courant étudié. Afin de complexifier la tâche, l'enseignant pourrait réaliser la même activité sur la base de plusieurs courants en multipliant le nombre de livres et, par conséquent, de vidéos. Une autre alternative serait fondée sur l'exploitation de personnages issus d'œuvres classiques diverses mis en scène dans des vidéos. Le professeur pourrait imposer aux apprenants d'imaginer une rencontre entre les protagonistes. Les élèves devraient alors s'imprégner des jeux d'acteurs et s'inspirer des thèmes des œuvres pour créer des dialogues transversaux. L'objectif de ces activités serait de vérifier que les apprenants sont capables de créer un lien entre les différentes notions développées en cours et par le biais des vidéos. S'investir dans les démarches évoquées demanderait aux élèves d'avoir assimilé les contenus et d'être en mesure de les réinvestir.

La troisième possibilité serait d'organiser la création de ce genre de vidéos en tant que tâche finale d'une séquence élaborée autour de la lecture d'une œuvre classique. Les apprenants

devraient alors mettre en œuvre des capacités de synthèse, d'analyse, d'organisation, de mise en scène, et surtout collaborer pour parvenir à un produit final qualitatif. Cette réalisation pourrait avoir comme source une analyse critique des supports afin de mettre en évidence les qualités et les défauts de la mise en scène et des contenus. Le but serait d'apprendre des erreurs des créateurs de contenus. Il serait également intéressant d'envisager une confrontation avec des œuvres lues dans la cadre d'autres cours, notamment en anglais, en religion, en morale, etc. De plus, il serait envisageable de concilier une séquence sur le théâtre et la création de ce genre de contenus afin de donner l'occasion aux apprenants de s'exercer à la mise en scène ainsi qu'à l'expression verbale et non verbale.

À plus long terme, il serait possible d'organiser la création d'une chaîne YouTube éphémère avec l'ensemble de la classe. Ce projet qui demanderait aux apprenants de réaliser des vidéos vulgarisant la littérature sur YouTube sur la base des œuvres classiques lues aurait comme avantage indéniable de leur donner l'occasion de travailler à la fois l'oral et l'écrit. Les compétences scripturales et lectorales se mêleraient aux compétences basées sur l'écoute et la prise de parole. Un tel projet aurait aussi comme atout de permettre aux élèves de se familiariser avec certains outils techniques tels que les logiciels de montage qui dynamisent les scènes filmées. Les apprenants pourraient alors s'en servir dans le futur pour concrétiser des ambitions tant personnelles que professionnelles.

L'intégration de ces vidéos dans le cadre d'un cours de français dans l'enseignement secondaire supérieur permettrait, par ailleurs, de mettre en place le principe de « classe inversée ». Ce dernier se base sur le visionnage de vidéos à domicile par les apprenants pour ensuite donner lieu à des activités de consolidation en classe. Dans cette perspective, le professeur n'est plus le détenteur du savoir, celui qui transmet ses connaissances, mais bien celui qui accompagne l'apprenant dans la découverte de nouvelles notions et qui l'aide à les comprendre. Il occupera une fonction de guide dans la découverte de certaines notions.

Pour conclure, les perspectives pédagogiques rendues possibles par l'utilisation de vidéos vulgarisant la littérature sur YouTube sont multiples, elles tendent à s'inscrire à divers moments du processus d'apprentissage et elles permettent surtout un travail basé à la fois sur la lecture, l'écriture, l'écoute et la prise de parole. Ces compétences sont particulièrement compliquées à travailler simultanément au sein de la même activité. Toutefois, les vidéos proposées dans le cadre de ce travail de fin d'études offrent de nombreuses possibilités dans ce sens.

Conclusion

Selon Michel Serres, « nos sociétés occidentales ont déjà vécu deux révolutions : le passage de l’oral à l’écrit, puis de l’écrit à l’imprimé »²⁹³. La troisième révolution concerne le passage de l’imprimé aux nouvelles technologies, tout aussi majeur. Chacune de ces révolutions s’est accompagnée de « mutations politiques, sociales et cognitives »²⁹⁴ : lors du passage de l’oral à l’écrit, par exemple, la pédagogie a été inventée. La dernière révolution en date, celle du passage aux nouvelles technologies induit, elle aussi, en toute logique des changements. Ceux-ci concernent en partie le paysage littéraire qui tend à s’élargir de manière exponentielle et à s’ouvrir à d’autres horizons. Ainsi, comme on l’aura compris grâce à ce travail de fin d’études, les vidéos de vulgarisation littéraire créées par des YouTubeurs et YouTubeuses, ces nouveaux représentants de l’ère numérique, ont une place à prendre dans les cours de français.

Ces supports, par l’étendue des textes qu’ils permettent d’aborder, les analyses qui en sont faites et leur ancrage dans les pratiques sociales de référence des élèves, constituent une manière originale et novatrice d’étudier la littérature classique. Nous croyons en tout cas pouvoir affirmer, au terme de ce travail, qu’ils peuvent être abordés en classe de français avec des élèves du second et du troisième degré de l’enseignement ordinaire.

En effet, le recours à ces supports offre à l’enseignant l’occasion de dynamiser son cours en enthousiasmant les élèves par le biais de référence à des créateurs de contenus auxquels ils peuvent s’identifier et avec lesquels ils ont parfois déjà créé des liens en dehors du cadre scolaire. Une telle finalité est appréciable à une époque où les études²⁹⁵ démontrent que l’intérêt des jeunes pour la littérature diminue de manière significative. Nous espérons donc, par le biais de ce travail, avoir ouvert une brèche et convaincu les professeurs de français de s’ouvrir aux nouveaux outils qui sont mis à leur disposition afin de développer la motivation de leurs élèves.

En outre, l’attrait des jeunes pour les nouvelles technologies ne fait, à l’heure de la 4G, qu’augmenter de manière exponentielle. Dès lors, le cours de français peut bénéficier de l’intégration de ces créateurs d’un nouveau genre que sont les YouTubeurs et de la variété de

²⁹³ SERRES Michel, *op. cit.*, quatrième de couverture.

²⁹⁴ *Ibid.*

²⁹⁵ HOUSSEONLOGE Dominique, « 17./18 Les jeunes lisent-ils encore ? », novembre 2018, en ligne : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/1718-lecture-et-jeunes.html> (Page consultée le 3 mai 2020).

leurs contenus afin de semer les bases, dans le coeur d'une majorité de « Petites Poucettes »²⁹⁶, d'un engouement pour la découverte littéraire.

Enfin, nous pensons que les vidéos développées par les YouTubeurs constituent une richesse qui permet un travail d'expression écrite et orale extraordinaire. En effet, un adolescent peut, à la lumière des contenus faire un parallélisme avec son expérience personnelle et se lancer lui aussi dans la rédaction d'écrits, mais également la réalisation de vidéos. L'élève se découvre alors de nouvelles compétences insoupçonnées.

Cependant, et pour conclure, les pistes didactiques proposées dans ce travail ne constituent qu'un aperçu des possibilités qu'offrent les vidéos de vulgarisation littéraire sur YouTube. En effet, les développements qu'elles intègrent à propos des classiques peuvent servir de supports à de nombreuses activités et trouver une place dans de multiples tâches problèmes de communication. Pourquoi ne pas imaginer la création d'une chaîne YouTube liée à un professeur et qui traverserait les années afin de mettre en scène un nombre important de classiques ? Les apprenants détiendraient alors la possibilité de consulter les supports à de nombreux moments de leur vie pour faire preuve de nostalgie, se remémorer des détails trop souvent oubliés ou encore apprivoiser le monde créé par l'auteur avant d'entamer une relecture. Comme l'a si bien dit Italo Calvino, « Un classique est un livre qui n'a jamais fini de dire ce qu'il a à dire. »²⁹⁷ Libre donc à celui qui le désire d'exploiter cette piste, mais surtout d'en concevoir d'autres, et d'amener les élèves à percevoir le monde au-delà de la caméra.

²⁹⁶ Expression empruntée à l'essai de Michel Serres *Petite Poucette*.

²⁹⁷ CALVINO Italo, *op. cit.*, p. 10.

Bibliographie

Monographies et ouvrages collectifs

ARNALDEZ Roger et TATON René, *La science antique et médiévale : des origines à 1450*, Paris, Presses universitaires de France, 1994.

ARON Paul et VIALA Vincent, *L'Enseignement littéraire*, Paris, Presses universitaires de France, 2005, (Que sais-je ?).

BAKHTINE Mikhaïl, « Les genres du discours » (1952-1953), dans *Esthétique de la création verbale*, traduit du russe par Aucouturier Alfreda, Paris, Gallimard, 1984, (Bibliothèque des idées).

BARTHES Roland, *Essais critiques*, Paris, Seuil, 1964.

BARTHES Roland, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973.

BATIFOULIER Francis, *Manuel de direction en action sociale et médico-sociale*, Malakoff, Dunod, 2^e édition, 2019.

BÉLISLE Claude (dir.), *Lire dans un monde numérique*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2011.

BOUCHARDON Serge, *Littérature numérique : le récit interactif*, Paris, Hermès, 2009.

BOUCHARDON Serge, *La valeur heuristique de la littérature numérique*, Paris, Hermann, 2014.

BOUILLOT Charlotte, *YouTube, « Broadcast Yourself », le début de la révolution vidéo sur Internet*, Bruxelles, 50 minutes, 2016, numéro 7, (Business Stories).

BRANDT Deborah, *The rise of writing: Redefining mass literacy*, Cambridge, University Press, 2015.

BRUNEL Magali et QUET François (dir.), *L'enseignement de la littérature avec le numérique*, Bruxelles, Peter Lang, 2018, (ThéoCrit').

BRUNET Guillaume, LESSARD Martin et DUCAS Marie-Claude, *Les médias sociaux en entreprise : les comprendre, les utiliser et en tirer profit*, Paris, Infopresse, 2012.

CALVINO Italo, *Pourquoi lire les classiques ?*, traduit de l'italien par Manganaro Jean-Paul, Paris, Editions Gallimard, 2018.

COMPAGNON Antoine, *La seconde main ou le travail de la citation*, Paris, Seuil, 1^{re} éd., 1979 ; Points, 2016.

COUCHOT Edmond, *La technologie dans l'art : de la photographie à la réalité virtuelle*, Nîmes, Editions Jacqueline Chambon, 1998.

DE MAUPASSANT Guy, *Notre cœur*, Paris, Flammarion, 2014.

DEPOVER Christian et KARSENTI Thierry, *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.

DOMINGUEZ LEIVA Antonio, *YouTube Théorie*, Montréal, Les Editions de ta mère, 2014, (Essais).

DOUEIHI Milad, *Pour un humanisme numérique*, Paris, Seuil, 2011.

DUFAYS Jean-Louis, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, Peter Lang, 2010, (Théocrit').

DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique, *Pour une lecture littéraire, histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 3^e éd., 2015.

DUFAYS Jean-Louis, LISSE Michel et MEURÉE Christophe, *Théorie de la littérature. Une introduction*, Louvain-La-Neuve, Academia Bruylant, 2017.

FREIRE Paulo, *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse, Érès, 2013.

GENETTE Gérard, *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982.

HALLIDAY Michael, *Learning How to Mean : Explorations in the Development of Language*, Londres, Edward Arnold, 1975.

HOGUET Benjamin, *Créer et produire pour les nouveaux médias. Le guide de la narration interactive et transmedia*, Paris, Dixit, 2016.

JOUBE Vincent, *L'effet personnage dans le roman*, Paris, Presses universitaires de France, 1998.

KRESS Gunther, *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, Londres et New-York, Routledge, 2010.

LÉVY Pierre, *Cyberdémocratie : essai de philosophie politique*, Paris, Editions Odile Jacob, 2002.

MONETTI Vincent, *Certitudes et paradoxes de l'innovation, Etats de lieux, états d'esprit*, Paris, INRP, 2002.

NORCIA Damien. *YouTube Marketing. Vidéos en ligne et stratégies de contenus : le nouveau storytelling*, Paris, Ellipses, 2016.

PONS Frédéric et DOUDIN Pierre-André (dir.), *La conscience chez l'enfant et l'élève*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.

PRINS Colombe et ZAMECZKOWSKI Anthony, *#FANS : comprendre la nouvelle génération hyper-connectée sur YouTube, Twitter, Instagram, Vine, ...*, Bluffy, Editions Kawa, 2015.

RABAU Sophie, *L'intertextualité*, Paris, Flammarion, 2002, (GF Corpus).

SAEMMER Alexandra, *Rhétorique du texte numérique. Figures de la lecture, anticipations de pratiques*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2015.

SAINTE-BEUVE Charles-Augustin, *Causeries du lundi*, t. III, Paris, Garnier, 1851.

SERRES Michel, *Petite Poucette*, Paris, Le Pommier, 2012, (Manifestes).

SIMONDON Gilbert, *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier, 1989.

LIMBU Marohang et Gurung Binod, *Emerging Pedagogies in the Networked Knowledge Society, Practices integrating social media and Globalization*, Hershey, IGI, 2014.

VANDENDORPE Christian, *Du papyrus à l'hypertexte*, Montréal, Boréal, 1999.

VIERS Rina (dir.), *Langues et écritures de la Méditerranée*, Paris, Editions Karthala et Association Alphabets, 2006.

WEIL Simone, *Réflexions sur les causes de la liberté de l'oppression sociale*, Paris, Editions Gallimard, 1^e éd., 1934 ; Folio, 1998, (Folio essais).

WENGER Etienne, *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

WERBER Bernard, *Nous, les dieux*, Albin Michel, 2004.

Articles et revues

ALEXANDER Patricia A., “The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. Reading Into the Future : Competence for the 21st Century”, *Educational Psychologist*, n°47 (4), 2002.

ASKEHAVE Inger et NIELSEN Ellerup, “What are the Characteristics of Digital Genres ? Genre Theory from a Multi-Modal Perspectiv”, *38th Hawaii International Conference on System Sciences*, Actes du Colloque, 2005.

BARBAGELATA Pierre, INAUDI Aude et PELISSIER Maud, « Le numérique vecteur d’un renouveau des pratiques de lecture : leurre ou opportunité ? », *Etudes de communication*, n°43, 2014.

BAUTIER Elisabeth et GOIGOUX Roland, « Difficultés d’apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, 2004.

BERGERON Anne-Marie, « Entre le Web et la littérature : rapports, problèmes et enjeux », *Québec français*, n°168, 2013.

BOUCHARDON Serge, « L’écriture numérique : objet de recherche et d’enseignement », *Les Cahiers de la SFSIC*, juin 2014.

FALARDEAU Jean-Charles, « Ecrivains et écrivains », *Liberté*, volume 3, numéro 5, novembre 1961.

FRAISSE Emmanuel, « Lecture, littérature, apprentissages : les effets de la numérisation », in *Le Français aujourd’hui*, n°178, 2012.

JEANNERET Yves et SOUCHIER Emmanuel, « L’énonciation éditoriale dans les écrits d’écran », *Communication et langage*, n°145, 2005.

LEBRUN Monique, « Culture populaire et littératie médiatique multimodale », *Québec français*, Littérature et journalisme, n°166, septembre 2012.

LE DEUFF Olivier, « La skholè face aux négligences : former les jeunes générations à l’attention », *Communications et langages*, n°163, 2010.

LIU Ziming, “Reading behavior in the digital environment : Changes in reading behavior over the past ten years”, *Journal of Documentation*, n°61, 2005.

REUTER Yves, « Lorsque l'extrascolaire définit le disciplinaire », *La Lettre de l'AIRDF*, n°58, 2015.

RIO Florence, « Le livre augmenté : pour une innovation technique et narrative. Mémoires du livre », *Studies in Book Culture*, n°5 (2), printemps 2014.

Programmes et référentiels

Les programmes cités dans ce travail ont fait l'objet d'abréviations afin de ne pas surcharger les notes infrapaginales. Ci-dessous, nous fournissons les références complètes.

Programme d'étude du cours de français de la Fédération Wallonie-Bruxelles, enseignement secondaire ordinaire, 2^e et 3^e degrés, humanités générales et technologiques, 2018, 468P/2018/240.

Programme d'étude du cours de français de la Fédération Wallonie-Bruxelles, enseignement secondaire ordinaire, 2^e et 3^e degrés, humanités professionnelles et techniques, 2015, 464/2015/240.

VAN RAEMDONCK Dan et MEINERTZHAGEN Lionel, *Outil d'accompagnement 2 au programme 464/2015/240. Cadre théorique pour l'enseignant : système grammatical*, 2015.

Programme d'étude du cours de français de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique, 2^e degré, humanités générales et technologiques, 2018, D/2018/7362/3/09.

Programme d'étude du cours de français de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique, 2^e et 3^e degrés, humanités professionnelles et techniques, 2014, D/2014/7362/3/19.

Programme d'étude du cours de français de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique, 3^e degré, humanités générales et technologiques, 2018, D/2018/7362/3/37.

Sites internet et articles consultés en ligne

ABESCAT Michel, « Le Mock, la chaîne YouTube qui potache ses classiques », en ligne : <https://www.telerama.fr/enfants/le-mock,-la-chaîne-youtube-qui-potache-ses-classiques,n5613959.php> (Page consultée le 22 avril 2020).

ACADÉMIE DE GRENOBLE, « 1947 – 1989, la guerre froide », en ligne : http://www.acgrenoble.fr/webcurie/pedagogie/histgeo/jpm_tstg/TSTG_relainter_synthese_2.pdf (Page consultée le 2 avril 2019).

ACADÉMIE DE STRASBOURG, « Faciliter la lecture d'un texte grâce aux nouvelles technologies : Micromégas », 2018, en ligne : <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/lettres/enseigner-avec-le-numerique/traam-2018/lire-numeriquement-micromegas/> (Page consultée le 9 février 2020).

ARON Paul, « Sur les pastiches de Proust », *CONTEXTES*, n°1, 2006, en ligne : <http://contextes.revues.org/59;DOI:10.4000/contextes.59> (Page consultée le 31 mars 2020).

ASSOULINE Pierre, « Jean-Luc Godard : "Heureusement qu'on a les livres et les films " », *L'Express*, mai 1997, en ligne : https://www.lexpress.fr/culture/livre/jean-luc-godard-heureusement-qu-on-a-les-livres-et-les-films_800342.html (Page consultée le 31 mars 2020).

BACCINO Thierry, « Lire sur Internet, est-ce toujours lire ? », *Bulletin des Bibliothèques de France*, n°5, 2011, en ligne : http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011_05-0063-011 (Page consultée le 31 mars 2020).

BAUDRIT Alain, « Apprentissage coopératif et entraide à l'école », *Revue française de pédagogie*, vol. 153, 2005, en ligne : http://www.persee.fr/do/rfp_0556-7807_2005_num_153_1_3400 (Page consultée le 31 mars 2020).

BERTRAND – GASTALDY Suzanne, « Des lectures sur papier aux lectures numériques : quelles mutations ? », en ligne : archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic00000256 (Page consultée le 20 février 2020).

BONHOURE Christelle, « Booktube, un projet en classe de 3^e », le 20 juin 2016, en ligne : http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10454323/fr/booktube-un-projet-en-classe-de-3e (Page consultée le 24 avril 2020).

BONNARD Patricia, « Mission monstre – réaliser un reportage sur un monstre de la littérature ou de la mythologie », 2015, en ligne : <http://lettres-lca.enseigne.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article240&lang=fr> (Page consultée le 9 février 2020).

BONNASSIES Isabelle, « L'apport des TICE et de l'écriture collaborative au développement des compétences écrites dans l'acquisition/apprentissage d'une L2 », *Cahiers de l'APLIUT*, vol. 25, n°3, 2006, en ligne : <https://apliut.revues.org/2381> (Page consultée le 24 avril 2020).

BONNET Gilles, « LittéraTube », p. 1, en ligne : <http://www.fabula.org/atelier.php?LitteraTube>, 2018 (Page consultée le 19 avril 2019).

CASTOR Laurène, « "Petit Poucette" de Michel Serres », 2013, en ligne : <https://laurenecastor.com/petite-poucette-de-michel-serres/> (Page consultée le 31 mars 2020).

DELMÉE Patrick, FAUBERG Aurélie et MOREAU Catherine avec la collaboration de CHATELAIN Françoise et HABRAND Tanguy, « La littérature belge en classe. Classiques ou contemporains ... », *Magazine Prof*, n°30, juin-juillet-août 2016, en ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=1468> (Page consultée le 31 mars 2020).

DEPALLENS Vanessa, « Le Booktubing : une occasion d’aborder la littérature en classe autrement », 21 mars 2016, en ligne : <https://www.voielivres.ch/le-booktubing%E2%80%AF-une-occasion-daborder-la-litterature-en-classe-autrement%E2%80%AF/> (Page consultée le 23 mars 2020).

D’HOINE Hedwige, « Les TICE au service de la classe inversée. Usages pédagogiques et professionnels », 2017, en ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27818&navi=4337> (Page consultée le 8 mai 2020).

DUPOIZAT Ariane, « Littérature et expression artistique », 2018, en ligne : <http://lettres-lca.enseigne.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article327&lang=fr> (Page consultée le 9 février 2020).

FUTURA TECH, « Codec », en ligne : <http://www.futura-sciences.com/tech/definitions/internet-codec-1876/>, (Page consultée le 2 avril 2019).

GUERREIRO Carlos, « Création d’une web TV littéraire en classe de 2DE », 2013, en ligne : http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_281121 (Page consultée le 9 février 2020).

HAYLES Nancy Katherine, “Hyper and Deep Attention : The Generational Divide in Cognitive Modes”, *Mla journal*, 2007, en ligne : <http://www.mlajournals.org/doi/abs/10.1632/prof.2007.2007.1.187?journalCode=prof> (page consultée le 20 avril 2020).

HIMBERT Bruno, « Apprendre à exprimer et à justifier une opinion en classe de 6^e », le 20 février 2013, en ligne : <http://lettres.ac-dijon.fr/spip.php?article550> (Page consultée le 15 avril 2020).

MARÉCHAL Bernard, « Voltaire, L'Ingénu : un texte équipé par des classes de Première », 2010, en ligne : <http://gt-lettres-tice.ac-besancon.fr/2010/05/19/voltaire-lingenu-un-texte-equipe-par-des-classes-de-premiere/> (Page consultée le 9 février 2020).

MARTIN Serge, « Conceptualisations, classiques, faire œuvre(s). Enseigner les classiques de la littérature en évitant le triangle des Bermudes », 25/02/2013, en ligne : <https://littecol.hypotheses.org/443> (Page consultée le 31 mars 2020).

MISS BOOK, « A propos de nous », en ligne : <http://miss-book.fr/> (Page consultée le 15 avril 2020).

MOTTE Angélique, « Interviews . Le Mock », en ligne : <https://www.lesclefsdelecole.com/Clefs-des-champs/Interviews/Le-Mock> (Page consultée le 12 mai 2020).

PEREIRA José, « " Booktube " et " Vlog ", deux productions numériques pour donner du sens aux apprentissages et apprendre aux élèves à se construire », *Expérithèque, bibliothèque des expérimentations pédagogiques*, 2017, en ligne : eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche12510.pdf (Page consultée le 23 mars 2020).

QUARANTA Jean-Marc, « Ecrire ensemble pour trouver l'auteur : outils numériques pour écrire et recherche en création littéraire », *Former aux ateliers d'écriture, vingt ans après*, 2014, en ligne : <http://dueccriture.canalblog.com/archives/2014/09/24/30643255.html> (Page consultée le 31 mars 2020).

QUINCHE Florence, « Booktubing. D'une pratique en réseau social à une activité pédagogique ? », *Revue française de l'information et de la communication*, 2018, p. 2, en ligne : <https://journals.openedition.org/rfsic/5046> (Page consultée le 23 mars 2020).

SEPPEY Agathe, « Jordi Gabioud, le Valaisan qui pousse à bouquiner grâce à YouTube », en ligne : <https://www.lenouvelliste.ch/articles/valais/canton/jordi-gabioud-le-valaisan-qui-pousse-a-bouquiner-grace-a-youtube-712113> (Page consultée le 22 avril 2020).

SORENSEN Kaspar et MARA Andrew, "Booktubers as a Networked knowledge community", 2013, en ligne : https://www.researchgate.net/publication/297364604_BookTubers_as_a_networked_knowledge_community (Page consultée le 5 mai 2020).

SORLIN Juliette, ROBBE Michel et BLARDONE Valérie, « Muse, musée ... un musée pour la classe », en ligne : <http://gt-lettres-tice.ac-besancon.fr/2018/06/19/modele-darticle-2/> (Page consultée le 9 février 2020).

STORCH Neomy, “Collaborative writing : Product, process, and student’s reflections”, *Journal of Second Language Writing*, vol. 14, n°3, 2005, en ligne : <http://lrc.cornell.edu/events/09docs/papers12/storchstorch.pdf> (Page consultée le 6 mai 2020).

TRÉBOSC Amélie, « BookTube, une nouvelle façon de parler livre », *Monde du livre*, 2015, en ligne : <http://mondedulivre.hypotheses.org/4116> (Page consultée le 18 avril 2019).

Cours et travaux universitaires

DUBRAY Clarisse, *Le roman policier : coupable d’usurpation d’identités ? (La place de l’intertextualité au sein du roman policier)*, travail dans le cadre du cours LFIAL 1550 : Théorie de la littérature, Université Catholique de Louvain, 2017-2018.

DUFAYS Jean-Louis, *LFIAL1550 : Théorie de la littérature*, Université Catholique de Louvain, 2017-2018.

Dictionnaires, ressources textuelles et lexicales, encyclopédies

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, « Classique », en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/classique> (Page consultée le 31 mars 2020).

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, « Collaboration », en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/collaboration> (Page consultée le 7 mars 2020).

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, « Coopération », en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/cooperation> (Page consultée le 7 mars 2020).

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, « Erudition », en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9rudition> (Page consultée le 31 mars 2020).

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, « Interaction », en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/interaction> (Page consultée le 7 mars 2020).

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, « Lecture », en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/lecture/substantif> (Page consultée le 20 février 2020).

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, « Littérature », en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/litt%C3%A9rature> (Page consultée le 20 février 2020).

Le Trésor de la Langue Française informatisé, « Classique », en ligne : <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?12;s=2757441990;r=1;nat=;sol=1;> (Page consultée le 31 mars 2020).

L'encyclopédie illustrée du marketing, « Définition : Cluster », 2016, en ligne : <http://www.definitions-marketing.com/definition/cluster/> (Page consultée le 18 avril 2019).

Le Petit Robert, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, sous la dir. de A. REY et J. REY-DEBOVE, Paris, Le Robert, 2014.

MONTOUX Alain, *Dictionnaire des organisations. Dicojob : concepts et vocabulaire*, Saint-Denis, Publibook, 2012.

Chaines YouTube

Chaine CLAUSE ENUSET disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/claudeenuset> (Page consultée le 14 mai 2020).

Chaine CHRISTOPHE SANCHEZ disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/arfzik> (Page consultée le 14 mai 2020).

Chaine CYPRIEN disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/MonsieurDream> (Page consultée le 22 avril 2020).

Chaine EX MATERIAE disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/channel/UC5-Gx0ueVuNRM1pC-pzEoSg> (Page consultée le 22 avril 2020).

Chaine FRANÇOIS BON disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/tierslivre> (Page consultée le 14 mai 2020).

Chaine GINGER FORCE disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/GingerForce01> (Page consultée le 22 avril 2020).

Chaine JEANNOT SE LIVRE disponible en ligne sur https://www.youtube.com/channel/UC_LnEcOHgLSX3ZA3fGrog (Page consultée le 22 avril 2020).

Chaine JPDEPOTTE disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/JPDepotte> (Page consultée le 15 avril 2020).

Chaine L'ANTISECHE disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/channel/UCeOp9CWBaW2tVIBAzCobzow> (Page consultée le 22 avril 2020).

Chaine LE MARQUE-PAGE disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/channel/UCJgYXYDJV9UZfxMcKuvvc-0g> (Page consultée le 20 avril 2020).

Chaine LE MOCK disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/channel/UC2XIqez2q8sk2bd8YcAok5Q> (Page consultée le 15 avril 2020).

Chaine LES BOLOSS DE BELLES LETTRES disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/channel/UC32vOdZp-NN4eZZhJrUNR6w> (Page consultée le 22 avril 2020).

Chaine LE STAGIRITE disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/LeStagirite> (Page consultée le 22 avril 2020).

Chaine L'HOMME LITTÉRAIRE disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/channel/UCkv82c0G9Qn1vUZ2mBcOn4A> (Page consultée le 22 avril 2020).

Chaine LINKSTHESUN disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/LinksTheSun> (Page consultée le 22 avril 2020).

Chaine MISS BOOK disponible en ligne sur https://www.youtube.com/channel/UC_9Z28lA28JxAgFv-m4_nlw (Page consultée le 15 avril 2020).

Chaine MISTER V disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/mistervofficial> (Page consultée le 22 avril 2020).

Chaine NINE GORMAM disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/LesLecturesdeNiNe> (Page consultée le 22 avril 2020).

Chaine SQUEEZIE disponible en ligne sur <https://www.youtube.com/user/aMOODIEsqueezie> (Page consultée le 22 avril 2020).

Vidéos en ligne

JAESA, *La révolution culturelle et cognitive – Michel Serres : « Les nouvelles technologies nous ont condamnés à devenir intelligents »*, 01/05/2015, en ligne : <https://iatranshumanisme.com/2015/05/01/la-revolution-culturelle-et-cognitivemichel-serres-les-nouvelles-technologies-nous-ont-condamnes-a-devenir-intelligents/> (Page consultée le 2 avril 2020).

JPDEPOTTE, *Le rouge et le noir de Stendhal (Alchimie d'un roman, épisode n°35)*, 11/01/2016, en ligne : https://www.youtube.com/watch?v=Zdr_GnXH5CY (Page consultée le 15 avril 2020).

JPDepotte, *"Les Misérables" de Victor Hugo (Alchimie d'un roman n°60)*, 14/09/2018, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=e5Z2GzOvIJg> (Page consultée le 15 avril 2020).

JPDEPOTTE, *"Madame Bovary" de Gustave Flaubert (Alchimie d'un roman, épisode n°25)*, 29/01/2015, en ligne : https://www.youtube.com/watch?v=AwppG_O2ZFM (Page consultée le 15 avril 2020).

LE MARQUE-PAGE, *LMP 18 : Le Misanthrope de Molière*, 09/02/2017, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=h3HqIThLomg> (Page consultée le 15 avril 2020).

LE MARQUE-PAGE, *LMP 27 : Bérénice, Corneille, Racine et Brasillach*, 25/10/2018, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=fv4tstk2byo> (Page consultée le 15 avril 2020).

LE MARQUE-PAGE, *Madame Bovary – Gustave Flaubert*, 22/09/2015, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=DwKEkyaFKCg> (Page consultée le 15 avril 2020).

LE MOCK, *Comprendre Dom Juan (Molière) en moins de 10 minutes (Résumé – analyse)*, 24/01/2015, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=vbg7wRWJsLU> (Page consultée le 15 avril 2020).

LE MOCK, *Comprendre Madame Bovary (Flaubert) en moins de 10 minutes (Résumé – analyse)*, 21/03/2015, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=4fEbirGoVOw> (Page consultée le 15 avril 2020).

LEWEB, *All-Star Entrepreneurs Discuss the Future – LeWeb London 2012 – Plenary 1*, 21/06/2012, en ligne : https://youtu.be/uxv93N_iKYA (Page consultée le 15 avril 2020).

MISS BOOK, *Dom Juan de Molière*, 03/06/2018, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=2D0pDtBP2PA> (Page consultée le 15 avril 2020).

MISS BOOK, *Le rouge et le noir de Stendhal*, 24/06/2018, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=0mUQKbxF7eA> (Page consultée le 15 avril 2020).

MISS BOOK, *Madame Bovary de Gustave Flaubert*, 17/06/2018, en ligne : https://www.youtube.com/results?search_query=miss+book+madame+bovary (Page consultée le 15 avril 2020).

Présentation de chaînes YouTube littérature, 12/03/2019, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=mdex-Hu6DPQ&fbclid=IwAR2LTi8jyVv58pdJFx03iSwXv6ybX0xz8Q65fuAU1gYdxQwDZD84AM6JIww> (Page consultée le 22 avril 2020).

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial