

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education
et de la Formation »

Parcours : Professeur Documentaliste

La fanfiction : un atout pour le travail en commun

**soutenu par
Lucie Brideau
le 18 mai 2021**

Sous la direction de :
Brigitte Tafforin

Jury de soutenance :
Brigitte Tafforin, Elodie Keller

A Madame Tafforin, référente pour ce mémoire et formatrice à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) pour ses conseils et pour son investissement lors de l'écriture de ce mémoire professionnel.

A Madame Augé, Mme Keller et Mme Montel-Roux pour leur bienveillance au cours de ces deux années de Master.

A toutes mes tutrices de stage d'observation pour leurs précieux conseils pendant mes heures de stage.

A Sümmeye, pour ses retours précis et encourageants,

A mes ami.e.s,

A ma famille,

A ma maman, la meilleure du monde, pour sa relecture et son soutien.

Table des matières

Table des matières	3
Introduction.....	5
1. Les communs	7
1.1. Définition.....	7
1.2. Le rôle de l'école.....	8
2. L'écriture collaborative.....	10
2.1. Collaboration et coopération	10
2.2. La ludicisation des pratiques d'écriture collaborative	10
2.3. Les cinq procédés de l'écriture collaborative	11
2.4. Les quatre phases de l'écriture collaborative	12
2.5. Cadre de l'étude.....	12
2.6. Collaboration en travaux pratiques de sciences.....	13
2.6.1. Analyse.....	14
2.7. Collaboration pour créer un jeu de fiction	15
2.7.1. Analyse.....	16
3. Les pratiques de fanfictions	19
3.1. Définition.....	19
3.2. La fanfiction et les communs.....	21
3.3. Présentation.....	22

3.3.1. Déroulement	23
3.3.2. Consignes.....	24
3.3.3. Analyse.....	24
Conclusion.....	30
Bibliographie.....	31
Sommaire des annexes	33
Annexes.....	34
4ème de couverture.....	37

Introduction

Le travail en commun fait partie de la notion plus générale de communs (du latin *communis* « ce qui appartient à tous, à plusieurs »¹), défini par l'annuaire des Communs² comme des « ressources, gérées collectivement par une communauté, celle-ci établit des règles et une gouvernance dans le but de préserver et pérenniser cette ressource », et par Hervé Le Crosnier comme « ce que nous avons ensemble, ce dont nous héritons et qu'il nous faut maintenir et préserver pour les générations futures et, d'un autre côté, ce que nous construisons ensemble dans l'esprit de partage³ ». La gestion et la protection de ces ressources est un enjeu indubitablement actuel, notamment face à des systèmes d'enclosure empêchant l'accès à ces ressources.

A ce sujet, Hélène Mullet et Louise Merzeau remarquent que les communs combinant des enjeux notamment pédagogiques et démocratiques, l'enseignement des communs « développe un apprentissage critique des dispositifs, des modes de gouvernance et des logiques communautaires » (Merzeau & Mullet, 2017) et place les élèves dans une situation d'acteurs de leurs connaissances. L'apprentissage du travail en commun à l'école permet donc de développer des méthodes et compétences qui permettront aux élèves d'évoluer en société.

Le travail en commun est présent dans plusieurs textes institutionnels, ce qui nous montre que son apprentissage n'est pas une préoccupation récente de l'éducation nationale. D'abord, cette notion est clairement établie dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui structure le cursus de scolarité obligatoire : dans les objectifs de connaissances et de compétences, on apprend que l'élève « travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait

¹ <https://www.cnrtl.fr/etymologie/commun/0>

² Communauté ouverte constituée de nombreux collectifs cherchant à faire connaître les communs dans les pays francophones (et particulièrement la France).

³ Le Crosnier, H. (2018). Une introduction aux communs de la connaissance. *Tic&société*, Vol. 12, N°1 (<https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2481>)

preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus⁴ ». Il doit aussi savoir que le milieu scolaire est un milieu de collaboration et d'entraide. L'école devant former des citoyens éclairés, l'apprentissage de pratiques sociales (négociation, collaboration...) est primordial. Ces compétences sont aussi travaillées dans le Parcours citoyen, qui cherche à favoriser l'engagement des élèves dans leur établissement scolaire et au sein de leurs apprentissages. De plus, le Référentiel des Compétences Professionnelles des Métiers du Professorat et de l'Education souligne l'importance d' « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la sociabilisation des élèves. »

Cependant, comment enseigner concrètement le travail en commun dans un cadre scolaire ? Le lien avec l'Education aux médias et à l'information (EMI), qui cherche à développer des compétences permettant une connaissance critique de l'environnement dans lequel nous évoluons, nous semble un élément important à envisager. Grâce à son rôle unique et polyvalent d'enseignant et d'expert en documentation, le professeur-documentaliste a donc une expertise évidente à apporter dans cette formation. La thématique des communs avait d'ailleurs été sélectionnée en 2016 pour l'épreuve externe de Capes de documentation⁵. De plus, le fonctionnement de son métier lui demande beaucoup de collaboration avec les autres acteurs de son établissement scolaire et d'autres acteurs extérieurs.

Cela nous amène donc à nous questionner sur les actions qu'il pourrait mettre en place afin d'encadrer la formation des élèves au travail en commun. La pratique de l'écriture collaborative, et notamment de la fanfiction, une manière d'écrire dans les communautés de fans, est la piste que nous allons explorer.

Nous répondrons à notre questionnement en abordant tout d'abord les communs et leur rôle à l'école. Nous définirons ensuite ce qu'est l'écriture collaborative, terrain propice au travail ensemble, puis nous nous pencherons sur un exemple de ce procédé d'écriture : la fanfiction.

⁴ Socle commun de compétences, de connaissances et de culture, Domaine 2 « Les méthodes et outils pour apprendre »

⁵ « En prenant appui sur le texte d'Hervé Le Crosnier, vous vous demanderez dans quelle mesure les ressources éducatives peuvent être analysées comme des Communs. » Epreuve de maîtrise de savoirs académiques, 2016.

1. Les communs

1.1. Définition

Il peut être difficile de définir les communs. En effet, cette notion englobe de nombreux éléments, des terres agricoles jusqu'au savoir partagé, ou encore même l'eau. Différents termes sont utilisés pour les décrire : « biens publics mondiaux », « communs universels », « biens communs », « l'en-commun », « communs globaux », « communaux collaboratifs » (Le Crosnier, 2015). Nous privilégierons ici le terme de « commun » car il nous semble le plus inclusif de tous les éléments qui sont compris dans sa définition.

Carbillet et Mulot définissent les communs comme la somme d'un ensemble de trois éléments : une ressource, une communauté d'intérêt et des règles de gouvernance pour assurer le développement et la préservation de cette ressource. (2019, p.157). Il est néanmoins important de souligner qu' « il ne peut pas y avoir de définition figée des biens communs, mais le partage d'un certain nombre de critères, ou de « poteaux d'angles », en reconfiguration permanente⁶ ». En effet, les communs ne sont pas immuables. Par exemple, depuis la démocratisation du web, ils comprennent notamment actuellement les ressources nativement numériques.

Elinor Ostrom a établi huit principes pour déterminer l'efficacité d'un commun, son utilité pour sa communauté et sa capacité à se conserver dans le temps : « des groupes aux frontières définies ; des règles régissant l'usage des biens collectifs qui répondent aux besoins et spécificités locales ; la capacité des individus concernés de les modifier ; le respect de ces règles par les autorités extérieures ; le contrôle du respect des règles par la communauté qui dispose d'un système de sanctions graduées ; l'accès à des mécanismes de résolution des conflits peut coûteux ; la résolution des conflits et activités de gouvernance organisées en strates différentes et imbriquées. » (Le Crosnier, 2015, p.27).

Le collectif est essentiel à la notion de commun et nécessite donc la mise en place de règles et de négociations pour les fixer. Gérer une ressource requiert un flot continu d'activités pour l'archiver, la revaloriser, la partager...

⁶ Réseau francophone des biens communs. (2013). *(Biens) communs : Contours et repères*. Repéré à <http://www.savoirscom1.info/2013/05/bien-communs-contours-et-reperes/>

1.2. Le rôle de l'école

L'enseignement des communs à l'école prend ici tout son sens : en effet, un de ses enjeux est de partager les savoirs. Il est donc nécessaire de réfléchir aussi aux façons de conserver et gérer ces savoirs. On parle d'ailleurs des « communs de la connaissance » pour cibler précisément les biens de la connaissance et l'activité humaine permettant leur conservation et leur gestion. L'école doit donc s'assurer que les élèves perçoivent les espaces de savoir comme des espaces à investir. En tant qu'accompagnatrice de citoyens en devenir, il est important qu'elle permette aux élèves de comprendre l'importance et l'utilité de leur participation dans la construction et l'amélioration de notre société. Cette participation ne doit néanmoins pas être perçue sous le seul prisme de l'individu mais bel et bien sous celui de son évolution au sein d'un groupe, qu'il s'agisse du groupe-classe ou de la société elle-même. Cynthia Fleury évoque à ce sujet la « citoyenneté capacitaire » (Merzeau & Mulot, 2017), c'est-à-dire une citoyenneté reposant sur la formation de chaque personne pour pouvoir participer de façon plus directe aux affaires de la « Cité ».

Au sein d'un établissement, c'est donc aussi repenser la politique de gouvernance afin de valoriser les communs et le travail en commun. Cela nécessite donc aussi un engagement de la communauté pédagogique : l'enseignant ne peut pas encourager le travail en commun de ses élèves s'il ne collabore pas lui-même avec ses collègues. Ceux-ci lui permettent d'échanger non seulement sur ses méthodes pédagogiques et de récolter l'expertise d'autres personnes, mais aussi de pouvoir participer à la gestion des communs de l'école. En effet, l'école publique a aussi la responsabilité de questionner les logiques d'enclosure imposées par les grandes firmes, notamment les géants du Web (les GAFAM : Google, Amazon, Facebook, Apple, Microsoft). Il nous semble néanmoins important de souligner que les initiatives d'enseignants travaillant en collaboration ne sont pas toujours soutenues et aidées par les structures de fonctionnement même de l'éducation nationale.

Travailler en commun permet donc un meilleur engagement des élèves dans leurs apprentissages, mais aussi la prise en compte de leur diversité car pour qu'ils évoluent pertinemment au sein du groupe, il faut aussi qu'ils soient perçus comme individus. On peut donc argumenter que le travail en commun est primordial pour permettre aux

élèves de se positionner au sein de l'école et de la société. Le sentiment d'appartenance à l'école renforce d'ailleurs leur motivation en tant qu'élèves et renforce leur pouvoir d'agir (Carbillet & Mulot, 2019, p.252). Par ailleurs, cela permet la promotion de plusieurs valeurs, notamment celles de respect et d'égalité, mais aussi des compétences de solidarité et de responsabilité.

Travailler en commun permet aussi aux élèves de se confronter à ce que André Tricot appelle le conflit socio-cognitif, c'est-à-dire le fait qu'une personne doit « verbaliser sa pensée puis la confronter à celle de l'autre pour résoudre un problème » (Carbillet & Mulot, 2019, p.197). Cela permet aux élèves de prendre conscience des limites de leurs idées et connaissances et donc d'établir des stratégies de résolution et d'obtention de nouveaux savoirs afin d'améliorer leurs apports de connaissances, jusqu'à la résolution du problème. Il permet donc un travail d'élaboration d'une vision commune. Pour l'enseignant, cela amène à la création de situations permettant le développement de compétences d'écoute, de négociation ou encore d'opposition réfléchi aux arguments d'une autre personne.

Former au travail en commun, c'est donc bien sûr former à des capacités communicationnelles qui permettent de s'assurer des échanges pertinents ayant pour socle le respect de l'autre. Pour ce faire, il faut donc enseigner aux élèves comment se construisent les connaissances, idées, opinions. L'éducation aux médias et à l'information prend ici tout son sens en permettant aux élèves de savoir analyser des informations, comprendre et trouver les sources, savoir les référencer, savoir comparer différentes informations.

Cependant, il ne faut pas se contenter de transmettre des connaissances de façon linéaire. Pour véritablement préparer les élèves à leur rôle de citoyen, il faut aussi les former à une attitude, celle de la construction collaborative de savoirs. On peut parler dans ce sens d'« apprentissage participatif » (Jenkins, & Ito & boyd, 2017). Non seulement il permet des apprentissages collectifs plutôt qu'individualisés, mais il place également les élèves au centre de ces apprentissages en leur donnant plus de contrôle sur leur cursus scolaire. Cela entraîne évidemment un questionnement nécessaire sur le rôle de l'enseignant à l'école. Il est cependant essentiel de relever que le rôle de l'enseignant ne peut se disjoindre « d'une série d'obligations légales liées à leur statut de fonctionnaires, ce qui limite la part de liberté qu'il pourrait offrir aux étudiants »

(Jenkins, & Ito & boyd, 2017, p.171). Le but de l'apprentissage participatif à l'école publique n'est donc pas de laisser libre cours à toutes les demandes des élèves. Ils doivent être encadrés et c'est notamment là qu'intervient l'expertise de l'enseignant.

2. L'écriture collaborative

2.1. Collaboration et coopération

Un exercice qui nous semble permettre à la fois de former les élèves au travail ensemble, en favorisant la construction d'une production commune est l'écriture collaborative. Avant de la définir, il convient d'abord de définir un terme que nous avons utilisé précédemment ; celui de collaboration.

Selon Henri et Lundgren-Cayrol, la coopération « propose à l'apprenant de s'acquiescer d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche⁷ » tandis que la collaboration permet une action effectuée autant par l'apprenant que par le groupe. C'est donc un engagement, une contribution à la réalisation d'une œuvre commune⁸.

La collaboration permet donc le partage des processus de création et de réalisation tandis que la coopération est plus simplement le partage du travail. C'est pour cela qu'on parle d'écriture collaborative et non d'écriture coopérative.

2.2. La ludicisation des pratiques d'écriture collaborative

L'écriture collaborative permet l'utilisation de forum et autres outils d'échanges qui, selon Moinard (2017) améliorent les capacités d'analyse littéraire des élèves. L'écriture collaborative, et notamment la fanfiction, permet aussi d'apprendre aux élèves une forme d'écriture moins scolaire, ce que nous verrons par la suite.

⁷ Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001) *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec

⁸ Ertzscheid, O. (2014). DU PINCEAU DE LA CONTRIBUTION A L'ECHELLE DE LA PARTICIPATION. *Les Cahiers de la SFSIC, Société française des sciences de l'information et de la communication*, 234-239. (https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01145203)

Par conséquent, nous pouvons estimer que son apprentissage requiert une structure ludique. Nous parlerons ici de ludicisation⁹, c'est-à-dire d'une manière de jouer au lieu du terme plus commun de ludification (ou gamification). Alors que ludification désigne « le processus qui conduit à intégrer des ressorts ludiques dans une situation a priori non ludique¹⁰ », la ludicisation cherche à prendre en compte le processus qui fait que cet objet est devenu ludique. Il inclut donc tout objet qui n'a pas été créé à des fins ludiques, mais aussi les interactions qui se jouent autour de l'objet ludique.

Pédagogiquement, la ludicisation est intéressante car elle permet à l'enseignant de former ses élèves en comprenant que la façon dont il introduit l'écriture collaborative à ses élèves, le sens qu'il lui confère ou encore les règles qu'il met en place vont influencer les apprentissages des élèves.

2.3. Les cinq procédés de l'écriture collaborative

L'écriture collaborative se fait à plusieurs ; c'est donc une écriture sociale. Elle est classée par Saunders (1989) en cinq procédés, en commençant par celui qui nécessite le plus de collaboration (*co-writing*) et en finissant par celui qui en demande le moins (*writing-helping*)

- Le « *co-writing* ». C'est la production d'un seul texte par un groupe de participants. La collaboration est donc nécessaire pour l'élaboration et le bon fonctionnement de chaque tâche, du choix des idées jusqu'à la publication.
- Le « *co-publishing* » désigne l'élaboration d'écrits individuels réunis dans un projet commun. La collaboration peut donc se faire dans le choix du thème du projet ou de la mise en commun des écrits mais pas dans l'activité d'écriture même.
- Le « *co-responding* » est similaire au *co-publishing*, mais les textes n'ont pas visée à être réunis dans un document commun. La phase de collaboration prend

⁹ Genvo, S. (2013). Penser les phénomènes de ludicisation à partir de Jacques Henriot. *Sciences du jeu*, 1 (<https://doi.org/10.4000/sdj.251>)

¹⁰ Sanchez, E. & Young, S & Jouneau-Sion, (2015) Classcraft : de la gamification à la ludicisation. *7ème Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, 360-371 (<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01405965>)

donc place uniquement lors de la révision, qui permet à tous les membres d'un groupe de commenter les textes de leurs pairs.

- Le « *co-editing* » : Comme pour le *co-responding*, elle suppose une « aide obligatoire » (Saunders, 1989), mais lors de la correction cette fois-ci. Les textes sont corrigés séparément et les échanges possibles autour de ces corrections ne le sont que par la suite.
- Le « *writing-helping* » : Ce procédé relève entièrement de volontariat, « d'aide permise » (Saunders, 1989). Les auteurs sont libres de demander de l'aide d'autres personnes sans qu'il y ait un besoin de réciprocité.

2.4. Les quatre phases de l'écriture collaborative

En reprenant le modèle de Saunders, Alain Baudrit organise l'écriture collaborative en quatre phases :

- La planification collaborative, ou le processus de partage et de *feedback* autour des idées et savoirs à propos de l'écriture collaborative. L'échange est donc au centre de cette étape.
- La rédaction collaborative, c'est-à-dire la production écrite en groupe, induit un questionnement commun, de la négociation, des échanges, pour raconter un récit collectif. Dès lors, la progression du groupe dépend de « l'attention constante portée par chaque individu » (Saunders, 1989)
- La révision collaborative : Cette phase se fait après la rédaction d'un texte. Elle nécessite une relecture (dans le cadre du *co-writing*), ou une lecture des textes des autres (dans le cadre du *co-publishing*), puis un échange de commentaires autour des textes. L'idée est d'avoir un échange à propos des idées présentes dans les textes.
- La correction collaborative : Cette phase-là est similaire à la phase précédente, mais elle se concentre sur la forme même de l'écrit : la ponctuation, l'orthographe, la tournure des phrases...

2.5. Cadre de l'étude

Il ne m'a pas été possible d'observer des séances d'écriture collaborative au sein de mon stage d'observation et de pratique accompagnée. J'ai donc fait le choix de

deux projets pédagogiques sur la thématique de l'écriture collaborative, et d'une séquence sur la fanfiction. Je pense que cela me permet aussi de valoriser le travail d'enseignant, et de démontrer que le travail en commun trouve aussi son importance dans le partage en ligne des travaux pédagogiques et culturels réalisés par les enseignants.

2.6. Collaboration en travaux pratiques de sciences

Il est important de souligner que l'écriture collaborative, et la collaboration, peuvent être mises en place en dehors de séquences pédagogiques. C'est le cas des actions menées par des enseignants de sciences physiques dans des lycées de l'académie de Grenoble, publiées en 2018 sur leur site académique. Partant du principe qu'un apprentissage est toujours fait en commun, ils ont décidé de commencer l'utilisation d'outils d'écriture collaborative autour de différents travaux pratiques. Les objectifs visés sont notamment de pouvoir proposer de l'aide aux élèves et de mieux cerner leurs besoins, mais aussi de « favoriser l'entraide et la coopération entre élèves » (Badel, S. & Claret, A. & Darne, R. & Parmentier, A. & Vossier, N, 2018). Ces actions sont divisées en trois projets, chacun mené par des professeurs différents avec des classes différentes. Le projet que nous allons étudier est le premier, réalisé avec une classe de 33 élèves de Terminale S (en 2017-2018).

Le but de ce projet est de valoriser l'entraide des élèves pour leur permettre de préparer des propositions de protocoles avant le cours. Le sujet est donné aux élèves une semaine à l'avance, avec le partage d'un lien les renvoyant à un document d'écriture collaborative en ligne (ici Google docs). La veille de la séance sur le travail pratique, l'enseignant valide les propositions les plus pertinentes.

Ce projet repose sur le volontariat : aux élèves de proposer leurs réponses et explications du problème. Ils peuvent aussi utiliser l'espace de commentaires proposé sur Google docs pour demander de l'aide ou poser d'autres questions en lien avec le travail pratique à préparer. L'enseignant peut lui aussi intervenir, en publiant ou modifiant des commentaires.

2.6.1. Analyse

L'utilisation d'un outil d'écriture en ligne permet aux élèves de travailler à la maison en ayant juste à utiliser le lien donné par le professeur. Pour ceux sans accès à internet, le délai d'une semaine leur permet de venir travailler sur les postes informatiques du CDI. Les élèves élaborent un document commun : nous sommes donc ici dans un projet de *co-writing*. Néanmoins, ce projet semble mettre la première phase de l'écriture collaborative de côté, ou plutôt la fusionner avec la phase d'écriture. Cela pourrait expliquer le taux plutôt faible d'élèves ayant activement participé à la rédaction écrite du document. En effet, bien que les élèves de la classe concernée soient majoritaires à déclarer utiliser les documents d'écriture collaborative régulièrement, voire très régulièrement¹¹, seul 20% d'entre eux ont affirmé véritablement collaborer, c'est-à-dire participer à la rédaction du document ou aider leurs camarades. La grande majorité des élèves se servent donc de ces documents seulement pour la vérification de leurs propres travaux ou pour demander de l'aide.

Il aurait sans doute été pertinent d'établir le projet en deux temps : d'abord avec un échange d'idées pendant une moitié de la semaine puis avec la répartition de la rédaction entre tous les élèves participants. Ainsi, chaque élève pourrait vraiment manipuler les connaissances et idées. Cela permettrait aussi de laisser une certaine forme de volontariat en premier lieu : les élèves pourraient toujours choisir de participer ou non à la première phase.

Ce travail en commun permet tout de même quelques améliorations du travail des élèves. D'abord car certains élèves notent la rapidité des réponses, ce qui leur permet de véritablement préparer le travail pratique sans devoir attendre une correction du professeur (Vossier, N. 2018, a). Il permet ensuite d'aborder le sujet plus rapidement en classe, les élèves connaissant déjà le sujet (Vossier, N. 2018, b). Enfin, une élève interrogée note qu'elle passe plus de temps à formuler ses réponses pour que ses camarades les comprennent (Vossier, N. 2018, c). Nous pouvons ainsi estimer qu'un certain travail sur l'écrit est fait.

¹¹ « Seulement 3% des élèves interrogés affirment ne jamais utiliser les documents d'écriture collaborative pour préparer leurs TP ou ne préparent pas leur TP. » (Badel & Claret & Darne & Parmentier & Vossier, 2018).

Les élèves interrogés ont tous réutilisés le document. On peut regretter ici le choix de l'outil Google doc, au lieu d'un outil en licence libre, comme Framapad par exemple. Il semblerait ici judicieux d'associer ce travail à des cours d'Education aux Médias et à l'Information, menés par un professeur-documentaliste, pour former aux pratiques éthiques de travail en commun sur le web et sensibiliser à la logistique marchande des GAFAM. Cependant, la forme même du projet qui repose sur le volontariat des élèves pendant des heures extra-scolaires ne permet pas forcément de mettre en valeur l'apprentissage de compétences autres que celles liées directement à la physique-chimie.

Ce projet permet donc de déformaliser les apprentissages, et de favoriser un apport de connaissances entre élèves mais sans complètement investir l'ensemble de la classe, et sans permettre un travail réel sur les logistiques que nécessite le travail collectif.

2.7. Collaboration pour créer un jeu de fiction

Nous allons donc ici analyser un autre projet, centré cette fois sur le récit d'invention afin d'en estimer les plus-values pour le travail en commun.

Cette séquence pédagogique a été menée par une professeure documentaliste, un professeur de lettres et un professeur de mathématiques au lycée Camille Claudel de Digoin pendant l'année scolaire 2018-2019. Elle a été publiée sur le site de la Délégation régionale du numérique pour l'éducation (DRNE) de la région académique Bourgogne-Franche-Comté.

Cette séquence a pour centre le roman *D'après une histoire vraie* de Delphine de Vigan, qui raconte la rencontre de la narratrice avec une femme mystérieuse nommée L qui ravive les angoisses qu'elle ressent par rapport à son travail d'écriture. Les élèves, de deux classes de premières STMG et STI2D, ont tous lu le livre précédemment. Le but de cette séquence est de leur faire créer un jeu de fiction interactive et de travailler le récit d'invention, au programme pour les premières. Elle prend place une heure par semaine, sur l'heure d'accompagnement personnalisé. Les classes sont donc divisées en plusieurs groupes de deux ou trois élèves. Les différentes tâches à réaliser (une par groupe) sont les suivantes :

- La rédaction d'une partie du profil en ligne de L., en utilisant un réseau social (Facebook, Twitter, Instagram ou LinkedIn).
- La création des lettres de menace mentionnées dans le livre et une réponse de la narratrice.
- La création d'un carnet de notes pour son prochain roman.
- L'utilisation de Copains d'avant pour imaginer ce que sont devenus les camarades de classe de L.
- L'écriture d'un début de roman de la narratrice sur la télé-réalité.
- La création d'un dialogue entre un joueur et L.
- Enfin, un dernier groupe a été chargé d'écrire à Delphine de Vigan pour lui présenter le projet.

Toutes ces activités sont reliées dans un parcours ludique sur Genially, un outil de présentation en ligne. Le but est de trouver les informations afin de répondre à un questionnaire en ligne.

Chaque heure de cours commence de la même façon : la professeure fait le point sur ce qui a été fait précédemment puis fixe les objectifs de la séance à venir. Un barème a aussi été fourni aux élèves pour l'évaluation de leur travail.

2.7.1. Analyse

Cette séquence est intéressante car elle allie le *co-writing* au *co-publishing*. Les élèves travaillent en groupe (*co-writing*) à la construction d'un outil qui fera partie d'un tout (*co-publishing*). L'intérêt de travailler en commun de cette façon est d'apprendre aux élèves les différentes formes que peut prendre le travail collectif. En effet, en suivant la logique des communs, une ressource nécessite plusieurs activités différentes afin de la protéger et de la valoriser. Chacun doit donc apporter sa propre expertise.

Les enseignants ont décidé de responsabiliser leurs élèves en les laissant s'organiser pour la répartition des tâches. Pour permettre un investissement des élèves et les mettre en situation de citoyens en devenir, il nous semblerait en effet intéressant de les laisser prendre ce genre de décisions. Néanmoins, il semblerait que cela ait en fait entraîné plus de difficultés que de plus-values : « Une fois les consignes

données, les élèves ont eu du mal à commencer, à respecter les consignes, à s'organiser... » (Gronfier, S, 2019). Cela souligne l'importance de commencer la formation au travail ensemble tôt dans le cursus scolaire sous une forme qui laisse une certaine liberté de décision aux élèves. Travailler ensemble nécessite un panel de compétences qui ne sont pas innées. Ici, il aurait fallu penser la séquence avec un encadrement différent, peut-être avec plus de règles déterminées en accord avec les élèves.

Cela met aussi en lumière l'importance de travailler sur le travail en commun sur un temps long. Cette séquence a duré 8 mois, de septembre à avril (une heure hebdomadaire) mais les enseignants notent que la séquence a été arrêtée au moment où « tous les groupes avaient trouvé leur rythme » (Gronfier, S, 2019.). Le projet était assez ambitieux ; peut-être aurait-il fallu simplifier certaines activités. La durée des séances, d'une heure, pourrait peut-être expliquer aussi les problèmes d'organisation des élèves. Il nous semble compliqué d'avoir le temps de mettre en place des échanges pertinents de cette façon.

De plus, on peut regretter que le travail semble reproduire un schéma assez classique où le travail des élèves est dirigé vers les enseignants. La séquence étant centrée autour de l'écriture même, les barèmes de notation ne prennent pas en compte le travail en commun. Il pourrait être pertinent ici de demander aux élèves de s'évaluer entre eux, par exemple. Nous notons d'ailleurs que la séquence ne permet pas vraiment d'échanges entre les différents groupes sur leurs activités. La création finale d'un jeu Genially semble être le seul moment où les élèves peuvent découvrir les travaux de leurs pairs, alors même que certains des groupes ont des activités très similaires (la création de comptes sur les réseaux sociaux, par exemple). Là encore, il serait pertinent d'établir des règles et un système de notation permettant un travail en commun centré autour des avis des élèves et de véritables interactions entre les différents groupes.

Comparé au projet analysé précédemment, un véritable travail a été fait afin de former les élèves à l'utilisation des outils numériques. Un professeur-documentaliste est intervenu pour cela dans la séquence. En effet, les élèves ont pu bénéficier d'une séance définissant l'identité numérique et abordant les notions d'e-réputation, les traces volontaires et involontaires et la différence entre public et privé sur les réseaux

sociaux. L'enseignant a évoqué les traces laissées par les deux classes sur internet et, élément essentiel, leur a donné des pistes pour mieux maîtriser leur présence sur internet en leur présentant le droit à l'oubli. Une formation au droit à l'image et au droit d'auteur a aussi été mise en place. Nous pouvons constater ici à quel point la place de l'Education aux médias et à l'information est importante dans la formation au travail en commun. Dans une société connectée, travailler en commun implique en effet de savoir investir l'espace du net et donc d'en comprendre le fonctionnement et les enjeux. Une formation un peu plus longue sur l'utilisation des réseaux sociaux aurait d'ailleurs été utile : l'enseignante était partie du principe que ses élèves maîtrisaient les réseaux sociaux en ligne alors cela ne semble pas le cas : « d'autres [groupes] nous ont fourni un travail bien pauvre, notamment les groupes qui travaillaient sur les réseaux sociaux. Parce que ce sont des outils qu'ils utilisent au quotidien, nous nous attendions à des profils beaucoup plus riches... » (Gronfier, S, 2019).

La forme même de la création finale, qui permet une sorte d'évaluation des connaissances grâce au questionnaire de fin est intéressante et nous semble être un aspect motivant. De plus, cela met vraiment en valeur la façon dont les élèves ont dû mobiliser leurs connaissances sur l'œuvre étudiée. L'écriture collaborative, alliée avec le jeu de fiction interactive permet une approche ludique de l'écriture et de l'analyse de l'œuvre, loin des consignes habituellement normatives. Nous retrouvons ici un exemple intéressant de ludicisation, avec par exemple la création de profils en ligne, une approche qui désacralise le rapport à l'écriture en l'ancrant avec des pratiques familières des élèves. Un autre exemple est la rédaction d'une réponse aux lettres de menace que reçoit l'héroïne et qui permet aux élèves de ne pas être placés dans une position passive de lecteur mais de devoir allier à la fois la compréhension du texte et le savoir-faire (ici, l'écriture).

L'utilisation ludique des outils numériques pour l'écriture collaborative est aussi un atout : cela permet de leur donner un autre regard à la fois sur ces outils mais aussi sur la construction des apprentissages des élèves : « La plupart des élèves se sont tout de suite montrés enthousiastes devant ce projet malgré la lecture obligatoire du roman. Ils ont apprécié travailler autrement, sur des outils qu'ils n'avaient pas l'habitude d'utiliser dans un contexte pédagogique, ils ont pu mettre en valeur les compétences qu'ils maîtrisaient dans ce domaine. » (Gronfier, S, 2019). L'enseignante

note en conséquence une participation accrue : « Des élèves peu investis en temps normal se sont totalement emparés du projet. » (Gronfier, S, 2019).

Pour conclure, il semblerait que ces deux utilisations de l'écriture collaborative reflètent un désir d'enseigner autrement afin de donner un autre regard sur les apprentissages. Le travail en commun des élèves est facilité par l'utilisation d'outils informatiques. Former au travail ensemble afin de former les élèves à évoluer en société semble difficilement dissociable de la formation à l'utilisation des nouvelles technologies. La plus-value du professeur-documentaliste prend ici tout son sens, grâce à son rôle de « maître d'œuvre de l'acquisition par les élèves d'une culture de l'information et des médias¹². » Néanmoins, on peut constater que le premier projet ne permet pas de formation aux logistiques encadrant le travail en commun et le deuxième projet ne place pas les interactions entre élèves au centre.

C'est pour cela que nous allons maintenant aborder l'utilisation d'une autre forme d'écriture collaborative, la fanfiction, afin de déterminer si elle permet de mieux aborder le travail en commun.

3. Les pratiques de fanfictions

3.1. Définition

Bien que les fanfictions puissent être un modèle d'écriture collaborative, elles définissent un phénomène plus large. Elles peuvent être définies comme « des récits fictionnels écrits par les fans et qui s'inspirent d'œuvres préexistantes (qu'elles soient littéraires comme la saga *Harry Potter*, cinématographiques comme *Star Wars*, ou encore vidéoludiques) » (F. Barnabé). Il s'agit donc d'utiliser un ou des éléments (le monde, un personnage, un évènement) d'une œuvre originale pour créer son propre récit. Le fan se place ici dans une position toute particulière, où son expertise de l'œuvre enrichit son écriture. Son rôle n'est pas passif : il est créatif. Les fans évoluant dans des espaces de publication de fanfictions endossent donc la fonction de lecteur, en partageant leurs ressentis et leurs réactions, mais aussi d'auteur, en écrivant et publiant leurs propres récits. Ce fonctionnement rappelle le *writing-helping* de

¹² Circulaire n° 2017-051 du 28-3-2017 définissant les missions du professeur-documentaliste

Saunders. La fanfiction ne se limite pourtant pas à l'écriture même du récit : elle implique aussi un fonctionnement en communauté. En effet, il est conseillé aux fans de choisir un "bêta-lecteur" (du terme informatique désignant la version d'essai d'un produit avant sa publication), c'est-à-dire un autre fan qui va conseiller l'auteur dans ses choix d'écriture mais aussi corriger ses fautes et l'encourager pour qu'il finisse le récit. De plus, les lecteurs sont encouragés à laisser des commentaires qui permettent à l'auteur de s'améliorer ou plus simplement de le galvaniser afin qu'il publie un nouveau chapitre, ou un nouveau récit. L'écriture de fanfictions mêlent donc « l'écriture plaisir » et « l'écriture de rigueur » (Chapelain, 2017 p.52). Le fan est à la fois dans une recherche d'amusement en exerçant une passion, mais aussi dans une volonté de s'améliorer et de satisfaire son public.

Les règles des sites d'hébergement sont aussi déterminées par les communautés de fans (lorsqu'elles prennent en charge leur gestion, ce qui n'est pas toujours le cas). Par exemple, là où « Archive Of our own » accepte la plupart des contenus du moment qu'ils sont des créations de fans¹³, le site francophone de fanfictions de l'œuvre Harry Potter « hpfanfiction.org » n'accepte par exemple pas « les situations de contrainte psychologique, de chantage, de harcèlement, utilisées à outrance et de façon perverse¹⁴. »

En France, la fanfiction semble être une pratique émergente chez les jeunes adolescents. Selon un rapport de 2016 du Centre national de lecture (CNL) et l'institut de sondage IPSOS, les lecteurs de 7 à 16 ans sont 12% à en lire et 4% à en écrire¹⁵.

¹³ « We will not remove content from the Archive because it contains explicit material, as long as it doesn't violate any other part of the content policy (e.g., the harassment policy). One basic consequence is that *users are responsible for reading and heeding the warnings provided by the creator*. Risk-averse users should keep in mind that not all content will carry full warnings. » https://archiveofourown.org/tos_faq

« Nous ne retirerons pas du contenu de l'Archive parce qu'il contient du matériel explicite, du moment qu'il n'enfreint aucune autre partie de la politique sur le contenu (par ex. la politique sur le harcèlement). Une conséquence fondamentale est que *les utilisateurs sont responsables de la lecture et prise en compte des avertissements fournis par le créateur*. Les utilisateurs prudents devraient garder à l'esprit que tous les contenus n'auront pas d'avertissements complets. » Traduit par mes soins.

¹⁴ <https://www.hpfanfiction.org/fr/viewpage.php?page=rules>

¹⁵ <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-et-la-lecture>

3.2. La fanfiction et les communs

Cette participation en communauté nous semble être un très bon tremplin pour l'apprentissage du travail en commun à l'école. En effet, elle repose sur des relations sociales pour l'écriture même de la fanfiction, mais aussi pour s'assurer du bon fonctionnement des sites qui les hébergent. Ecrire des fanfictions et les publier en ligne est donc une passerelle pour se questionner sur le fonctionnement de nos sociétés connectées. L'histoire de la fanfiction repose de fait sur des changements et questionnements constants des pratiques d'écriture et de publication, liés à la censure (par exemple la suppression de fanfictions au contenu interdit au moins de 17 ans sur Fanfiction.net¹⁶), au danger des logistiques commerciales (le site FanLib qui tenta de monétiser les fanfictions¹⁷) ou encore au bon vouloir des auteurs du contenu original (les *cease & desist* envoyés par l'autrice Anne Rice à certains de ses fans).¹⁸

On peut aussi parler dans ce sens de culture collaborative, c'est-à-dire de l'association de « l'esprit de « l'agir ensemble » à celui de « l'agir par soi-même » (Jenkins, & Ito & boyd, 2017 p. 294). Elle met au centre de ses activités des valeurs d'entraide et permet la valorisation de chaque contribution.

Afin de protéger les pratiques de fanfictions, des fans ont d'ailleurs créé l'Organization for Transformative Works (OTW). Cette organisation rejoint la logique des communs : une communauté active pour valoriser et protéger une ressource (ici, les créations de fans). Chaque fan a son expertise à apporter : les fans ayant des métiers liés à la justice peuvent apporter leur aide en cas de procédure juridique, les fans intéressés par la recherche ont créé un journal à propos des communautés de fans¹⁹ et un wiki pour archiver l'histoire de ces communautés²⁰. Cette organisation a aussi permis la création d'un des principaux sites d'hébergement de fanfiction : Archive of our own (AO3).

¹⁶ https://fanlore.org/wiki/FanFiction.Net%27s_NC-17_Purges:_2002_and_2012

¹⁷ <https://fanlore.org/wiki/FanLib>

¹⁸ https://fanlore.org/wiki/Where_has_Anne_Rice_fanfiction_gone%3F

¹⁹ <https://journal.transformativeworks.org/index.php/twc/about>

²⁰ <https://fanlore.org/wiki/Fanlore:About>

Nous allons ici essayer de démontrer les intérêts que peuvent avoir les fanfictions dans un cadre scolaire, en utilisant un projet pédagogique mis en place grâce à un Travail Académique Mutualisé (TraAM) de l'académie de Nice.

3.3. Présentation

Ce projet a été mené conjointement par une professeure de français Valérie Schol et une enseignante chercheuse, spécialiste de la didactique de la littérature, Magali Brunel, avec l'aide de Laure Mayer, Interlocutrice Académique au Numérique Lettres dans l'académie de Nice. Le but de ce projet est de favoriser l'engagement des élèves, à la fois comme auteurs et comme lecteurs : « L'objectif de la séquence est d'accéder à une œuvre littéraire résistante, en développant particulièrement les compétences de lecture participative et subjective des élèves ainsi que les compétences d'écriture littéraire. » (Brunel & Taous, 2018.)

En effet les enseignantes se sont appuyées sur une étude CNL et IPSOS qui démontre que les enfants lisent en moyenne trois fois moins de livres au collège qu'à école primaire. Les pratiques de fanfiction sont néanmoins relativement populaires et les enseignantes ont donc décidé de s'appuyer sur les outils numériques dans le cadre de cette séquence.

Le projet a été menée sur trois classes : une classe de 6^{ème} pendant un semestre, une classe de 3^{ème} à l'année et une classe de cinquième dans un autre établissement et avec une autre professeure de français. Nous avons fait le choix de sélectionner la classe de 3^{ème}. En effet, celle-ci a pu travailler sur plusieurs livres et sur une plus longue période, de trois trimestres. Il y a donc plus d'éléments à analyser. Cette classe de troisième est décrite comme une classe avec un niveau moyen, et même parfois faible et avec des élèves « parfois agités, peu enclins au travail en classe ou à la maison. » (Le Baut, 2017).

Les livres étudiés ont d'abord été *Le collier rouge* de Jean-Christophe Rufin (Octobre) puis *La ferme des animaux* de George Orwell (Janvier) et *Le meilleur des mondes* de Aldous Huxley (Mai). Ces œuvres ont été choisies pour leur niveau assez exigeant, et pour leur accord avec le programme de français de cycle 4. En effet, les élèves doivent savoir « élaborer une interprétation de textes littéraires », « exploiter

les principales fonctions de l'écrit », « adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces » et « exploiter des lectures pour enrichir son écrit.²¹ »

3.3.1. Déroulement

Les enseignantes avaient à leur disposition deux salles informatiques. La classe a été organisée en binômes pour l'écriture pendant les séances en classe. Les élèves pouvaient ensuite continuer l'écriture individuellement à la maison dans un temps extrascolaire. Cet agencement permet de dynamiser l'écriture des élèves.

La séquence a été organisée autour de trois temps de travail :

- D'abord, un temps de travail plus traditionnel de lecture en classe. Ce travail permet une première analyse de l'œuvre entre les élèves et l'enseignante et des discussions sur les passages que les élèves veulent modifier ou dont ils veulent s'inspirer.
- Ensuite, la production écrite d'un premier scénario en binôme en salle informatique.
- Enfin, le travail extrascolaire, c'est-à-dire l'écriture de commentaires sur les forums et la continuation de l'écriture de son propre travail.

Ces trois espaces sont liés : une séance de lecture peut s'appuyer sur des commentaires du blog lecteur, les avis apportés par des élèves sur le forum servent à l'amélioration du récit d'un autre groupe...

La plateforme numérique Moodle a été choisie pour le travail se déroulant dans les deux derniers temps de travail. Elle permet non seulement aux élèves de déposer plusieurs versions de leurs récits mais aussi au lecteur de commenter pour donner son avis et apporter des conseils. Cette plateforme est organisée en Wiki, c'est-à-dire avec une organisation de pages non-modifiables et identiques qui permettent de l'apport de contenu, ce dernier pouvant être modifié et détaillé de manière collaborative. Elle a été divisée en deux grands espaces : un espace de forum et un espace d'écriture. Le premier permet l'échange des lecteurs sur les œuvres, le dernier permet la publication des fanfictions et des commentaires. L'espace forum a été structuré par trois questions

²¹ Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4)
<https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-college-3203>

choisies par la professeure à propos de certains points du textes plus difficiles et requérant plus d'analyse de la part des élèves. Les élèves ayant créé d'autres discussions entre eux, un « forum informel » a été rajouté. Afin de permettre à tous les élèves de pouvoir interagir sur les mêmes passages de l'œuvre, il leur a été demandé de commencer les cinquante premières pages au même moment.

Un troisième espace, l' « espace média », sert à la publication de documents relatifs à l'œuvre. Par exemple, lors du travail sur *Le Collier Rouge*, l'enseignante a partagé des extraits d'interviews vidéo de J.C Rufin, l'auteur. Tous ces espaces sont accessibles sur le même écran, ce qui permet une approche « multi-tâches » et son utilisation pendant les cours.

3.3.2. Consignes

Les enseignantes ont proposé des idées d'écriture en évitant les consignes normatives et valorisant plutôt celles laissant les élèves libres de faire de véritables choix d'auteurs, tout en permettant l'acquisition d'apprentissages liés au programme. Par exemple, pour *Le meilleur des Mondes*, l'enseignante a proposé d'imaginer « un nouveau lieu dans lequel se rend un personnage de votre choix. » qui permet à l'élève choisissant cette consigne de pratiquer l'écriture de descriptions. Dans *La ferme des animaux*, deux questions proposées étaient « Quel animal voudriez-vous ajouter dans cette ferme ? Quel rôle pourrait-il jouer ? » permettant de travailler la narration et le récit d'un épisode.

3.3.3. Analyse

Cette séquence permet de faire travailler les élèves en commun de plusieurs façons : Tout d'abord, l'utilisation d'un blog lecteur permet un échange entre pairs encadré par l'enseignante. Le blog lecteur, structuré par trois fils de questions, permet d'aider la compréhension de certains points du texte plus compliqués à comprendre. Voici par exemple une piste de réflexion donné par l'enseignante sur *Le Collier rouge* : « Que penses-tu du personnage du prisonnier ? T'est-il sympathique ? » (Annexe I p. 34)

La première réponse est assez succincte mais les deux autres sont plus détaillées. Là où le premier élève se contente d'une argumentation assez simple (« il dit ce qu'il pense j'aime ce genre de personne donc je l'aime bien ») (Annexe I p. 34), les deux autres ont précisé leurs arguments : « moi je ressens », « cependant », « néanmoins », « car j'éprouve ». On peut ici observer que les élèves prennent en compte les réponses des autres pour fournir plus de complexité à leurs propres réponses. Au fur et à mesure de l'année, les capacités d'analyse semblent plus affinées. En effet, leurs ajouts dans le blog lecteur sont plus pertinents, plus riches avec une meilleure utilisation de l'œuvre pour justifier leurs points de vue. Les interventions ont aussi augmenté en quantité, avec souvent « des interventions de vingt lignes » (Site de lettres de l'académie de Nice, 2017) en fin d'année. Les pistes de réflexion permettent donc d'aider les élèves à mieux comprendre le récit, tout en leur permettant à leur tour d'aider leurs camarades. Ce forum permet donc de développer la compétence « Il apprend lui-même à développer un point de vue personnel et à argumenter sur un sujet » de l'Objectif 6 de la Matrice pour une Education aux médias et à l'information.²² Cette compétence est aussi développée grâce aux commentaires des élèves pour les textes des autres binômes. Ils sont ici placés dans une situation de lecteur-commentateur car ils associent la pratique d'écriture à celle de lecture, rôle fréquent dans les communautés d'auteurs de fanfictions. Par exemple, cet élève qui commente sur une fanfiction de *Le Meilleur des mondes* : « J'aime beaucoup votre texte, il y a de bonnes idées et une histoire bien construite. Je n'ai cependant pas compris ce qu'était ce tableau de lumière étourdissante, il faudrait un peu plus développer et mieux expliquer à quoi il sert. » (Annexe II p. 35). L'élève a ici une réflexion constructive : il valorise les aspects qu'il a aimés tout en soulignant ce qui lui semble améliorable. Il est important ici de relever que les commentaires doivent être "respectueux, constructifs et argumentés" (Le Baut, 2017). Les élèves sont donc bel et bien dans une attitude bienveillante d'analyse, qui cherche à améliorer et encourager les progrès de leurs pairs. Ces commentaires peuvent aussi être perçus comme une sorte de récompense : le plaisir d'écrire ne vient pas simplement de la recherche de la bonne note, mais aussi d'une forme de reconnaissance des pairs, ce qui, selon les enseignantes a permis aux élèves de ne plus écrire pour leurs professeurs, mais pour un public.

²² Créée par l'équipe TraAM de l'académie de Toulouse.

Il est d'ailleurs important de souligner qu'une séance pédagogique a été consacrée uniquement à l'apprentissage des règles à respecter au sujet de ces commentaires. Cependant, ces commentaires n'ont pas pour simple but de développer leurs capacités d'analyse et d'argumentation. Ils permettent aussi aux élèves d'améliorer leurs écrits. Ces commentaires influencent d'ailleurs réellement les écrits des élèves : par exemple, le premier jet des binômes a révélé peu de soin du niveau de langue. Néanmoins, après des retours de l'enseignante et de camarades rapides à pointer du doigt les fautes d'orthographe, une véritable amélioration a pu être observée, avec un dernier jet beaucoup plus abouti (Voir annexe III p. 36). La quantité d'écriture a aussi doublé (ou plus) pour certains binômes, ce qui n'est pas un indice qualitatif mais révèle quand même la façon dont les commentaires des élèves ont motivé leurs pairs. Brunel mentionne par exemple que dans le cas de trois binômes observés, les premiers jets étaient de 10 lignes, et les derniers jets comprenaient entre 33 et 70 lignes à la fin de l'année. A ce sujet, Mme Schol note que certains élèves lui ont même demandé pourquoi ils n'avaient reçu aucun retour de sa part sur leurs textes : « Souvent, il est arrivé que certains me demandent pourquoi je n'avais pas commenté leur texte. Je devais leur faire comprendre qu'après une certaine heure, je n'allais plus sur la plateforme, ce qui pouvait leur paraître frustrant » (Le Baut, 2017).

Il est important de souligner, cependant, que les élèves intervenant sur le forum sont en plus petit nombre que ceux lisant seulement les réponses. Certains élèves n'ont même pas du tout investi le forum en dehors des heures de classe. C'est là toute la complexité du travail en commun, s'il repose sur la base du volontariat. On pourrait imaginer imposer un certain nombre de commentaires par élèves pour favoriser leur investissement, mais il nous semble évident que cela pourrait en fait au contraire impacter négativement leur motivation.

Une autre forme de collaboration, moins scolaire, a pris place dans l'utilisation du forum « informel ». Le forum a pour « fonction de recueillir les réactions et jugements émis de manière spontanée » (Brunel, 2018 b). Ici, les élèves échangent uniquement entre eux, sans que l'enseignante investisse cet espace. Ce fonctionnement est aidé par l'outil numérique Moodle qui permet que les échanges puissent prendre place pendant le temps extra-scolaire. On peut supposer que ce cadre plus libre permet aux élèves d'aborder plus sereinement et avec moins de limites

de temps leurs écrits et ceux des autres. Les enseignantes estiment que ce forum a véritablement permis de « libérer la parole » des élèves.

De plus, il induit des pratiques qui déformalisent les apprentissages des élèves. Son articulation avec le forum lecteur se fait aisément : les fils de discussions fléchés par l'enseignante permettent d'aborder l'œuvre de façon plus scolaire, plus traditionnelle tandis que l'espace informel rend possible des conversations moins structurées par le développement de compétences « scolaires ». De véritables échanges et questionnements ont place, par exemple sur des difficultés de compréhension au niveau du scénario ou du vocabulaire. Les élèves participent donc toujours à l'élaboration de leurs connaissances, mais avec plus de liberté.

Les enseignantes notent à ce sujet que ce forum informel, a permis aux élèves ayant beaucoup de mal à poursuivre leur lecture de comprendre quand même le récit grâce aux échanges et donc de pouvoir passer à l'étape d'écriture sans aucun souci. Cette entraide permet donc d'éviter un certain décrochage de la part d'élèves moins à l'aise avec la lecture.

Le fonctionnement de cette séquence repose essentiellement sur l'utilisation de l'outil numérique Moodle. Il pourrait d'ailleurs être utilisé par un professeur documentaliste pour aborder la notion d'identité numérique et permettre aux élèves d'observer les traces volontaires et involontaires qu'ils laissent en publiant des commentaires et récits, et de pouvoir comprendre les limites qu'ils peuvent établir. Il ne semble pas pertinent de les faire publier sur de vrais sites de fanfictions, pour des raisons de protection des données, mais aussi car ces sites hébergent souvent du contenu dirigé vers les adultes. L'outil Moodle permettrait donc d'encadrer cet apprentissage de manière sécurisée.

Cet exercice d'écriture permet d'aborder la notion de publication, qui fait d'ailleurs partie du premier objectif « Être auteur : consulter, s'approprier, publier » de la Matrice EMI de Toulouse. Dans un premier temps, les élèves apprennent à discerner les différents espaces de publication. En effet, un commentaire sur une des œuvres étudiées ne sera pas publié dans l'espace où les élèves peuvent commenter les écrits de leurs camarades et la publication du récit, qu'il soit au stade de premier jet ou de réécriture, ne se fera pas dans le forum informel. De plus, cela nécessite qu'ils comprennent les modalités de publication, en déterminant qui peut publier et de quelle

façon. Dans le premier projet analysé, l'organisation permettant aux élèves de travailler ensemble empêchait l'ajout de séances d'EMI car il reposait sur la base du volontariat. On peut voir ici, que le format, équilibrant les heures scolaires et extra-scolaires (et donc heures de volontariat), permettrait facilement d'y ajouter des heures d'Education aux médias et à l'information.

Le travail sur la fanfiction offre une grande liberté d'écriture, qu'il est important de conserver au sein de séances pédagogiques. Cela permet notamment de développer l'autonomie des élèves en les laissant prendre leurs propres décisions. C'est le cas ici, puisque les consignes de l'enseignante sont surtout des propositions, des pistes pour guider les élèves. Par ailleurs, ces consignes favorisent aussi de vrais choix d'auteurs venant des élèves. La proposition « Changez la fin de l'histoire comme vous auriez aimé la lire » permet par exemple d'introduire un nouveau personnage, de changer de lieu ou encore d'apporter un rebondissement. Les élèves ont d'ailleurs beaucoup apprécié l'originalité des textes de leurs camarades. (Brunel, 2018 b). Néanmoins, il est essentiel de rappeler que cette liberté a des limites : celle du droit d'auteur. L'élève doit savoir que « tout document (texte, image, vidéo, son) est le fruit du travail d'une personne ou d'un groupe de personnes et que cette œuvre leur appartient de manière inaliénable »²³. Il est donc important de travailler cette notion avec eux, par exemple en leur demandant de citer l'œuvre originale dont ils s'inspirent en début de publication.

Cette approche ludique de l'écriture et de la lecture a favorisé la motivation des élèves. Des élèves peu investis d'habitude se sont véritablement mis au travail. L'enseignante parle même de « plaisir d'aller en cours de français ». L'investissement des élèves a été tel que certains continuaient à intervenir dans le blog lecteur jusqu'au mois de juin, alors que la dernière phase d'écriture s'est déroulée en mai. La forme même de la fanfiction permet aussi d'aborder plusieurs notions d'Education aux médias et à l'information, ce qui rend son utilisation particulièrement intéressante pour une professeure documentaliste.

On peut donc dire que le travail pédagogique autour de la fanfiction et des différents aspects qui la construisent, ouvre sur un travail en commun qui place les élèves dans une situation active de lecteurs, de commentateurs et d'auteurs. Les

²³ Matrice pour une Education aux Médias et à l'Information de l'académie de Toulouse

pratiques autour de la fanfiction permettent donc de développer, grâce à une approche ludique, différentes compétences relationnelles ainsi qu'une meilleure connaissance de la société dans laquelle nous évoluons.

Conclusion

Dans ce mémoire, nous avons voulu explorer les façons dont le professeur-documentaliste peut utiliser les pratiques d'écriture collaborative, notamment la fanfiction, afin de former les élèves à travailler en commun. L'enseignement du travail en commun est nécessaire pour que les élèves puissent construire une citoyenneté capacitaire. Cela requiert donc l'apprentissage de compétences sociales mais aussi de connaissances permettant aux élèves de comprendre et donc d'évoluer dans notre société.

L'écriture collaborative est un outil intéressant car elle participe à l'élaboration de projets nécessitant un travail en commun. Les projets analysés nous ont permis de démontrer qu'elle avait une grande adaptabilité et pouvait être utilisée dans des espaces informels et extrascolaires tout autant qu'en classe. Cependant, c'est la fanfiction qui nous semble être le meilleur outil de travail en commun. En effet, son fonctionnement repose autant sur l'écriture du récit que sur les interactions sociales qu'elle génère et permet ainsi d'interroger les élèves sur leurs pratiques écrites, mais aussi, grâce à l'utilisation d'outils numériques, sur leurs pratiques sur le web. La fanfiction est donc un outil utile pour le professeur-documentaliste afin de sensibiliser aux logiques du web en utilisant notamment l'Education aux médias à l'information.

L'utilisation de la fanfiction à l'école favorise aussi la collaboration des enseignants et est donc un outil très intéressant pour des travaux pluridisciplinaires ou interdisciplinaires. On pourrait donc envisager son utilisation dans les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE) afin de favoriser la collaboration entre les étudiants de différents parcours.

Bibliographie

Badel, S. & Claret, A. & Darne, R. & Parmentier, A. & Vossier, N. (2018). *Heures Numériques - Ecriture-collaborative-en-TP*. Repéré à <http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/spc/articles.php?lng=fr&pg=120>

Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif : Plus qu'une méthode collective ?* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/dbu.baudr.2007.01>

Brunel, M. (2018 a). Les écrits de fanfiction dans la classe. *Le français aujourd'hui*, 200 (1), 31-42.

Brunel, M. (2018, b). La fanfiction : une ressource pour lire l'œuvre intégrale. *Recherches*, 69, 51-70

Brunel, M & Taous, T. (2018). Réviser son texte sur écran. Analyse des processus à l'œuvre dans un dispositif d'écrits de fanfiction en classe de troisième. *Repères*. 57, 57-82.

Carbillet, M. & Mulo H. (2019). *A l'école du partage : les communs dans l'enseignement*. Caen : C&F

Chapelain, B. (2017). La participation dans les écritures créatives en réseaux : De la réception à la production. *Le français aujourd'hui*, 196 (1), 45-56.

Gronfier, S. (2019). *TraAM EMI – Créer un jeu de fiction interactive à partir d'un personnage de roman*. Repéré à <http://dane.ac-dijon.fr/2019/06/11/traam-emi-creer-un-jeu-de-fiction-interactive-a-partir-dun-personnage-de-roman/>

Jenkins, H. & Ito M. & boyd d. (2017). *Culture participative : une conversation sur la jeunesse, l'éducation et l'action dans un monde connecté*. Caen : C&F

Le Baut, J-M. (2017). *Virginie Schol : Tous chercheurs, même en lettres ?* Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/12/04122017Article636479705602072296.aspx>

Le Crosnier, H. (2015). *En communs : une introduction aux communs de la connaissance*. Caen : C&F

Merzeau, L. & Mulet, H. (2017). Les communs : levier pour l'enseignement (du) numérique à l'école. *Hermès, La Revue*, 78 (2), 193-200. (<https://doi.org/10.3917/herm.078.0193>)

Moinard, P. (2017). Commenter des textes littéraires en collaboration sur des forums et des blogs dans le secondaire. *Le français aujourd'hui*. 196, 71-80.

Saunders W. M. (1989). Collaborative writing tasks and peer interaction. *International Journal of Educational Research*, 13 (1), 101-112. ([https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90019-0](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90019-0))

Site de lettres de l'académie de Nice. (2017). *De l'usage scolaire de la fanfiction*. Repéré à <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/lettres/2017/10/08/de-l-usage-scolaire-de-la-fanfiction/>

Site de lettres de l'académie de Nice. (2019). *TraAM Fanfiction (2017-19)*. Repéré à <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/lettres/2019/09/11/traam-fanfiction-2017-19/>

Vossier, N. (2018, a). *Interview Samuel Brice Leo écriture collaborative*. Repéré à <https://soundcloud.com/nicolas-vos/interview-samuel-brice-le-o-e>

Vossier, N. (2018, b). *Interview seb écriture collaborative*. Repéré à <https://soundcloud.com/nicolas-vos/interview-seb-e-criture>

Vossier, N. (2018, c). *Interview océane écriture collaborative en TP sciences*. Repéré à <https://soundcloud.com/nicolas-vos/interview-oc-e-ane-e-criture>

Sommaire des annexes

- I. Extrait d'un fil de discussion sur *Le Collier rouge* P.34
- II. Capture d'écran d'un commentaire d'un élève sur proposition d'écriture d'un nouveau lieu dans la fanfiction issue de *Le Meilleur des mondes* P.35
- III. Extrait rédigé à partir de l'œuvre *Le Meilleur des mondes* d'un binôme P.36

Annexes

I. Extrait d'un fil de discussion sur *Le Collier rouge*

 **Que pensez-vous du personnage du prisonnier?**
par v , jeudi 22 septembre 2016, 09:44

Que pensez-vous du personnage du prisonnier? Vous est-il sympathique?

[Modifier](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

 **Re: le prisonnier**
par M , jeudi 15 septembre 2016, 09:40

Je pense que le prisonnier est le maître du chien, je ne le trouve pas sympathique mais très sincère, il dit ce qu'il pense j'aime ce genre de personne donc je l'aime bien.

 **Re: le prisonnier**
par Ma , dimanche 18 septembre 2016, 20:41

Ce prisonnier au premier point de vue n'a pas l'air sympathique cependant quand on commence à comprendre et à en apprendre un peu plus sur lui, moi je ressens de l'attachement pour ce personnage qui a été envoyé à la guerre ne sachant ce qu'était réellement la guerre pensant juste à sa mère et sa soeur et à les aider avec les tâches quotidiennes de la vie. Au fur et à mesure on voit qu'il a beaucoup aidé sa patrie durant la guerre également.

 **Re: le prisonnier**
par Li , mardi 20 septembre 2016, 22:00

Je pense que le prisonnier n'est pas méchant néanmoins il ne montre pas ses sentiments envers son chien qui attend patiemment son maître aux portes de la prison le chien lui est fidèle . Le personnage m'a l'air sympathique car j'éprouve de la compassion pour le prisonnier car ce personnage est victime de la guerre . Il a été forcé à combattre .

Brunel, 2018, b.

II. Capture d'écran d'un commentaire d'un élève sur proposition d'écriture d'un nouveau lieu dans la fanfiction issue du *Meilleur des mondes*



Brunel & Taous, 2018

III. Extrait rédigé à partir de l'œuvre *Le Meilleur des mondes* d'un binôme

Version 1 du 10 février	Version 6 du 19 février	Version 7 du 19 février
<p>Quand Lénina arriva sur l'île en hélicoptère touristique bleu marine avec une inscription 147 pour retrouver Jhon, elle fut surpris par le paysage.</p> <p>Quand ils furent atterris, John qui auparavant avait une colère noire envers tous ces touristes et journaliste qui le prenait pour une bête sauvage en le prenant en photo et le filmant, se transforma tout a coup en véritable joie lorsqu'il aperçut Lénina.</p>	<p>Quand Lénina arriva sur l'île en hélicoptère touristique bleu marine avec une inscription 147 pour retrouver John, elle fut surprise par le paysage choisi par Jhon qui pour elle ne lui ressemble pas (au niveau caractéristique). Quand ils eurent atterri, John qui auparavant avait une haine envers tous ces touristes et journalistes qui le prenaient pour une bête sauvage en le prenant en photo et le filmant, se transforma tout à coup en véritable joie lorsqu'il aperçut Lénina.</p>	<p>Quand Lénina arriva sur l'île en hélicoptère touristique bleu marine avec une inscription 147 pour retrouver John, elle fut surprise par le paysage choisi par Jhon. C'était un paysage avec beaucoup de verdure. pour elle cela ne lui ressemblé pas (au niveau de ses goûts). Quand ils eurent atterri, John qui auparavant avait une haine envers tous ces touristes et journalistes qui le prenaient pour une bête sauvage en le prenant en photo et le filmant, se transforma tout à coup en véritable joie lorsqu'il aperçut Lénina.</p>

Brunel, 2018 a

4ème de couverture

Résumé en français (1000 à 1500 signes espace compris)

Les communs, ces ressources partagées mobilisant des activités communautaires afin de les protéger et préserver, font partie intégrante de notre société. Afin de participer à leur gestion, il est nécessaire d'apprendre aux élèves comment travailler en commun : cela permet non seulement l'apprentissage de compétences sociales, mais aussi de questionner notre environnement et de comprendre comment y évoluer. L'écriture collaborative, une forme d'écriture nécessitant de la collaboration, est un atout pour favoriser ces apprentissages. De plus la fanfiction, une forme d'écriture collaborative qui s'inspire d'un contenu original et qui nécessite une collaboration entre fans, nous semble être un outil privilégié pour former au travail ensemble. Grâce à son expertise en tant que maître d'œuvre d'une acquisition d'une culture des médias et de l'information, le professeur-documentaliste a donc un rôle essentiel à jouer. A travers l'observation de plusieurs projets pédagogiques utilisant des formes d'écriture collaborative, et notamment l'utilisation de fanfictions, nous cherchons à démontrer comment le professeur-documentaliste peut les utiliser afin de former ses élèves à travailler en commun.

Résumé en anglais (1000 à 1500 signes espace compris)

The commons, those shared resources rallying community activities to protect and preserve them, are an integral part of our society. In order to participate in their management, it is necessary to make students learn how to work together: not only does it allow the learning of social skills, but also to question the environment we live in and to understand the way society evolves within. Collaborative writing, a type of writing that necessitates collaboration, is an asset to further these learnings. Moreover, fanfiction, a type of collaborative writing that is inspired by original work and that necessitates collaboration between fans, seems to us to be a privileged tool to train about working together. Thanks to their expertise as a specialist of an acquisition about a culture of medias et information, the teacher-documentalist has thus an essential role to play. Through the observation of several pedagogical projects that use various types of collaborative writing, and notably, the use of fanfiction, we are trying to demonstrate how the teacher-documentalist can use them to train his students in working together.

Mots clés en français (5 séparés par des virgules) : communs, fanfiction, écriture collaborative, collaboration, professeur-documentaliste

Mots clés en anglais (5 séparés par des virgules) : commons, fanfiction, collaborative writing, collaboration, teacher-documentalist