

LES RESSOURCES NUMÉRIQUES ET LA LITTÉRATURE EN CLASSE, ENTRE AMBITIONS PRÉSOMPTUEUSES ET ADAPTATION AUX BESOINS

Magali Brunel

Université de Grenoble

François Quet

Université de Lyon, Litextra, LITT&ARTS

Les ressources offertes par les environnements numériques peuvent-elles constituer des auxiliaires efficaces dans le cadre d'un enseignement de la littérature ?

La question peut paraître paradoxale dans la mesure où elle associe à des contenus immémoriaux (dont la présentation n'a guère changé au cours des siècles) dominés par la culture de l'imprimé, une instrumentation récente, en perpétuelle mutation (et d'ailleurs très vite obsolète). Tandis que certaines voix perçoivent l'apparition du numérique comme une véritable révolution qui anticipe même la fin de l'école¹, il paraît juste de s'interroger sur les usages que les enseignants de littérature font des environnements numériques. Est-on à l'aube d'une révolution qui va profondément modifier (ou peut-être compromettre) les modalités de

1. Philippe Meirieu, « Comment le numérique a transformé l'école », *Sciences Humaines* n° 277, janvier 2016.

François Durpaire et Béatrice Mabilon-Bonfils, *La fin de l'école. L'ère du savoir-relation*, Presses universitaires de France, 2014.

transmission du patrimoine littéraire ? Assiste-t-on au contraire à un transfert des usages privés vers les pratiques professionnelles, une sorte d'adaptation destinée à faciliter le travail des enseignants et peut-être même des élèves ? C'est ce que nous avons voulu savoir en procédant à une enquête dans des classes de lycée. Notre objectif n'était pas de repérer des pratiques exceptionnelles ou innovantes mais de voir comment un matériel ou des instruments nouveaux pouvaient s'insérer dans la pratique professionnelle des enseignants de français. Avant de présenter les résultats de nos observations, quelques détours sont nécessaires pour mesurer les attentes que suscite le développement du numérique à l'école.

NOBLESSE DES OUTILS

Les ressources numériques ne sont pas autre chose que des outils au service d'un utilisateur, à ce titre elles n'intéressent pas grand monde et ceux qui s'y intéressent risquent parfois de sombrer dans une fascination fétichiste qui leur fera préférer la beauté des machines à l'efficacité de leur emploi. La didactique de la littérature est bien plus souvent descendante qu'ascendante : partons du ciel des théories, on trouvera bien quelque chose à en faire. Ou à faire faire. Ainsi, les travaux de didactique du français s'intéressent peu aux *outils* concrets de l'enseignement. Le numéro 60 de *Recherches (Outils)* reste assez isolé. Un numéro plus ancien de *Repères*² l'avait pourtant précédé. Élisabeth Nonnon³ y analysait le rôle du tableau noir, reflet des interactions dans la classe, et Anne-Marie Chartier⁴, dans une perspective anthropologique, examinait l'usage des cahiers et des classeurs. Dans un ouvrage capital, *L'école et la lecture obligatoire*⁵, elle a montré, au fil d'une histoire des pratiques, que les liens entre les méthodes ou les objectifs d'apprentissage et la dimension matérielle de l'enseignement de la lecture et de l'écriture (les supports, les instruments d'écriture, l'organisation du temps et de l'espace) sont toujours très importants. D'autres contributions dans le même numéro de *Repères* (Legros et Crinon, Mangenot) s'intéressaient à l'ordinateur et aux transformations qu'il apportait dans le domaine de l'écriture principalement. Les travaux du groupe qu'anime Nathalie Lacelle à l'UQAM concernent d'une façon générale la *Littérature médiatique multimodale*⁶ et par exemple les différences de réception entre les supports en contexte scolaire⁷ ou la réception par les élèves

-
2. *Repères* n° 22, *Les outils d'enseignement du français* (dirigé par Sylvie Plane et Bernard Schneuwly), 2000.
 3. « Le tableau noir et l'enseignant, entre écrit et oral », *Repères* n° 22, p. 83-120.
 4. « Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire », *Repères* n° 22, p. 135-159 ; voir aussi : « Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire », *Hermès* n° 25, 1999, p. 207-218.
 5. Anne-Marie Chartier, *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Retz, 2008.
 6. <http://litmedmod.ca/>.
 7. Voir Monique Lebrun et Nathalie Lacelle, « Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français », dans *Repères* n° 45, *Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège*, 2012, p. 81-95.

d'œuvres interactives, mais l'apport des outils informatiques et du matériel informatique (dont beaucoup de salles de cours sont désormais équipées) sur l'enseignement de la lecture ou de la littérature reste assez peu connu. En quoi ces équipements peuvent-ils constituer une aide pour l'enseignant de français ? Dans quelle mesure peuvent-ils faciliter l'accès aux œuvres et la mise en place des méthodologies attendues aux examens ? En quoi l'outil informatique peut-il déterminer le geste et/ou les contenus de l'enseignement ?

DÉNATURALISER LE THÉÂTRE DE LA CLASSE

Des transformations techniques ou commerciales comme l'invention de la plume d'acier puis celle du stylo-bille, la démocratisation des machines à écrire dans la deuxième moitié du XX^e siècle, puis celle des photocopieuses, la multiplication des éditions de poche et l'édition dans ce format d'ouvrages de plus en plus récents comme l'essor commercial de l'édition pour la jeunesse ont profondément modifié l'image de la classe, le statut du manuel, celui de la littérature lue à l'école. Or l'introduction de la nouveauté peut se produire par le biais de programmes institutionnels largement annoncés et suivis avec plus ou moins de zèle ou de conviction, grâce à l'énergie de militants (comme ce fut le cas pour l'introduction de la littérature de jeunesse dans les années 1970), ou encore par glissements successifs, de façon tout à fait invisible, au gré des adaptations par lesquelles chaque utilisateur accommode les habitudes de l'espace privé à son espace professionnel. Ainsi, le feuilleté technologique qui accompagne les gestes du métier reste le plus souvent insaisissable⁸ : on ne peut prendre conscience de son existence que dans les moments de dysfonctionnement, quand on ne trouve ni la brosse ni l'éponge qui permettrait de nettoyer le tableau, quand on entre dans une classe dont l'organisation ne correspond pas à l'usage standard – quand les chaises n'ont pas été remises *en place*. Par quel *pliage technique*⁹ passe désormais l'enseignement de la littérature ? La plupart des professeurs stagiaires aujourd'hui écrivent des mémoires ou des dossiers avec un traitement de texte mais ne s'étonnent pas d'exiger de leurs élèves des productions manuscrites sur des feuilles de format seyes. Décrire la technologie¹⁰ du cours de littérature en s'intéressant prioritairement aux outils numériques revient à décrire un habitus, des gestes perçus comme ordinaires, et *dans ce contexte* relever l'appropriation d'un outil en relation avec d'autres outils, c'est-à-

8. C'est ce qu'essaient de « déplier » Giguère et Reuter dans leur tentative de décrire les univers de l'écrit à l'école. Voir Jacinthe Giguère & Yves Reuter, « Présentation d'une grille d'analyse de l'univers de l'écrit à l'école primaire », *Les Cahiers Théodile* n° 4, 2003, p. 103-122.

9. « Loin de servir d'abord un but, [les technologies] commencent par explorer des univers hétérogènes que rien, jusqu'ici, ne prévoyait, et derrière lesquels courent des fonctions nouvelles. » Bruno Latour, *La fin des moyens*, <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/80-RESEAU-FIN-MOYENpdf.pdf>, consulté le 20 Octobre 2015.

10. On utilise ici le mot de technologie dans un sens très large, celui qui fait dire par exemple à André Leroi-Gourhan (*Le geste et la parole, T.1 Technique et Langage*, Albin Michel, 1964, p. 164) que « la technique est à la fois geste et outil, organisés en chaîne par une véritable syntaxe qui donne aux séries opératoires à la fois leur fixité et leur souplesse ».

dire faire l'examen d'une forme de *créativité* professionnelle dont l'intentionnalité n'est pas toujours consciente. Ce qui signifie qu'on n'est nullement à la recherche de pratiques innovantes ou exceptionnelles (certainement intéressantes, peut-être signes de l'évolution du métier mais peut-être aussi illustrations d'aventures sans avenir) mais qu'on veut prêter attention à des pratiques, des savoirs intégrés (Sennett), percevoir une circulation entre *tradition* et *innovations minuscules*.

Comment la lecture d'une fable de La Fontaine peut-elle être assistée selon qu'elle transite par un manuel, une photocopie, une tablette ou la projection sur un écran grâce un vidéoprojecteur ? Quelles opérations de mise en page, de surlignage la numérisation offre-t-elle ? Quelles sont les possibilités de contextualisation qu'offre la connexion à des moteurs de recherche ? Une illustration de Gustave Doré, l'illustration par un dessin animé qui en actualise ou en caricature le message, la diction d'un comédien sur *Youtube* ? Quelles anticipations (au moment de la préparation) mais aussi quelle réactivité autorise la connexion de l'appareil installé dans la classe ?

UN OCÉAN DE RESSOURCES

Le rapport de 2010 sur *le manuel scolaire à l'ère du numérique* commence par rappeler que les manuels jouent un rôle capital dans l'histoire de l'enseignement et tout particulièrement dans l'histoire de la littérature enseignée. Ils tiennent lieu de « petite bibliothèque de poche [...] où les élèves trouvent un substitut pour des œuvres qui leur sont difficilement accessibles, non seulement intellectuellement, mais aussi pratiquement ». D'une façon générale, il est un « lieu de lectureursive qui par sa structure est à même de rendre compte du sens ». Lien entre le discours de l'enseignant et les programmes, entre l'école et la maison ou les familles, le livre scolaire est un objet sacralisé qui a rempli plusieurs fonctions au fil des âges. Sa fonction *instrumentale*, d'outil au service des apprentissages, est largement dominée au XIX^e siècle par une fonction *idéologique*. Mais depuis les années 1970, « le manuel scolaire, conçu pour les élèves, est de plus en plus configuré pour être utilisé en classe, sous la conduite avertie du professeur », et il est « de moins en moins l'ouvrage de référence qui peut aider les parents à soutenir leurs enfants dans leur parcours scolaire ». De plus en plus, il sert à mettre à disposition du professeur un ensemble riche de documents utiles. Ce bref historique est nécessaire pour comprendre que le manuel numérisé consomme une rupture avec l'outil traditionnel, mais une rupture déjà amorcée dans l'évolution du manuel traditionnel avec, par exemple, les énormes anthologies de Biet, Brighelli et Rispaïl au début des années 1970, mais aussi avec l'utilisation systématique des photocopies et l'ouverture de la classe (dans les lectures cursives au collège entre autres) à la production contemporaine. La prolifération des ressources accessibles, prolifération aujourd'hui illimitée, favorise les parcours originaux, aide chaque enseignant à construire un cheminement personnel tout en éloignant sans doute l'élève d'une liste fiable de repères. « Un manuel numérique, écrivent les auteurs du rapport, n'est pas un simple manuel numérisé ; c'est un dispositif applicatif intégré à un espace réticulaire au cœur duquel il détermine des usages plutôt que des savoirs, infléchit des méthodes plutôt qu'il n'expose des contenus de connaissance ». Le manuel numérique « n'est

plus un objet, il est un service dont la valeur se développe par les usages ». Les auteurs du rapport décrivent un *dispositif* complexe :

Au manuel scolaire ou au produit didactisé « fini » se substitue donc un produit qui se construit ou qui s'élabore dans l'espace même de la classe : le discours de l'enseignant prend appui sur des ressources plurielles pour bâtir pour et avec les élèves un produit original où manuel et cahier se confondent, comme se confondent le concepteur et l'utilisateur. Ces évolutions, en retour, influencent progressivement le « format » des ressources. L'élaboration dynamique de l'enseignant ne peut s'opérer qu'à partir de « granules » qu'il organise ou qu'il structure au rythme de la progression qui lui paraît adaptée à sa classe.

Le manuel numérique, dont les usages semblent aujourd'hui encore embryonnaires, est symptomatique à la fois de la richesse et de la dispersion que représentent les ressources numérisées et Internet dans sa pratique quotidienne, privée ou professionnelle : il instaure un nouveau régime du savoir et des apprentissages qui pourrait modifier en profondeur les façons d'enseigner.

L'aide à la préparation ou à la constitution de corpus s'est considérablement développée grâce à l'Internet. Reste à savoir, mais c'est une banalité de le dire, si l'abondance de ressources ne nuit pas à la mobilisation des ressources. Et pas seulement parce que l'abondance et la dispersion rendent les choix plus difficiles, mais aussi parce que l'image du texte numérisé, rencontré, lu sur le net, est labile, constamment soumise à des décontextualisations et recontextualisations qui en modulent le sens et la réception. L'absence ou le flou de l'*énonciation éditoriale*¹¹ ou d'une image fixée du texte constitutive d'un texte second, complémentaires du texte de l'auteur et qui en guident la réception dans un espace « réticulaire », pose évidemment des questions de corpus et de tissage des corpus, de culture et de références communes comme d'organisation de la transmission, de progression, ou encore de programmation.

DES AIDES LIMITÉES MAIS PAS MARGINALES

De nombreuses publications présentent des approches innovantes liées à ces nouveaux outils et en même temps des ouvrages de prospectives conjecturent les transformations de la relation pédagogique et du rapport aux apprentissages dans ce contexte scolaire rénové : à notre sens, ces pratiques d'exception ou ces anticipations futuristes ne prédisent en rien les évolutions à venir. En effet, au lieu de s'appuyer sur les pratiques ordinaires de l'utilisateur, sur ses résistances ou sur les glissements

11. Emmanuel Souchier, « L'image du texte. Pour une théorie de l'énonciation éditoriale », *Cahier de médiologie* En ligne : http://www.mediologie.org/cahiers-de-mediologie/06_mediologues/souchier.pdf, p. 138 : « Prendre en compte la dimension graphique, visuelle de l'écriture, et plus généralement de l'information graphique, implique un autre regard, une attention autre que celle dévolue d'ordinaire au texte [...]. C'est toute cette épaisseur de l'écrit que convoque la notion d'énonciation éditoriale. Car il s'agit bien de refuser "le clivage entre le corps et l'esprit de la culture" [Yves Jeanneret]. »

intuitifs qui permettent de déplacer ou de décontextualiser l'emploi de tel ou tel « outil », elle présentent de façon à la fois trop prescriptive et trop modélisante des propositions si éloignées de la pratique ordinaire que le travailleur ne voit pas comment ou quand il pourrait se les approprier. Notre enquête vise les pratiques les plus quotidiennes de l'enseignement avec plusieurs hypothèses :

a. le paysage didactique se modifie insensiblement et presque à l'insu des acteurs.

b. les pratiques ordinaires définissent un espace réaliste : celui des compatibilités ou des équilibres entre technologie, formation, compétences, aspirations nouvelles, expertise professionnelle acquise et repli identitaire sur un « métier » difficile.

c. les pratiques ordinaires indiquent les tendances à partir desquelles des transformations didactiques généralisables peuvent être pensées et proposées.

Cette enquête nous a conduits, au printemps 2015, dans deux établissements, un lycée polyvalent en zone prioritaire, un établissement « jeune » avec des filières générales, technologiques et professionnelles, mais aussi des classes postbac (BTS) et un lycée de centre-ville (avec une spécialité théâtre). L'observation des classes (une trentaine de cours d'une heure) est *aléatoire*. De plus, nous avons étudié les séquences programmées par deux professeurs de français en lycée sur deux classes de seconde (15 séquences) et deux classes de 1^{re} S (12 séquences).

La première impression sur les séances observées est que l'aide constituée par les outils et ressources numériques dans la préparation et la réalisation du cours de littérature est très réduite et ne remet globalement en cause ni les corpus de littérature enseignée, ni la relation d'enseignement. La plupart du temps, le recours au numérique est essentiellement lié au traitement de texte servant à la conception d'un document, qu'il s'agisse de l'extrait étudié ou de la préparation du professeur. Les séances au cours desquelles les élèves utilisent eux-mêmes des ordinateurs sont peu nombreuses : une recherche par binômes sur Perec et l'Oulipo (en BTS) et trois séances d'exposés (dont deux en BTS) où des élèves seuls au tableau présentent des documents qui associent textes et images. Les enseignants confirment au cours des entretiens que les classes post-bac offrent plus de liberté avec les programmes, avec le temps, et que les publics les plus motivés (1^{re} L) ou au contraire les plus éloignés de la culture littéraire (BTS, STI) facilitent l'utilisation de l'écran. Les classes « médianes » (2^{de}, 1^{re} S) semblent cantonnées aux usages les plus traditionnels. Autrement dit, les ressources numériques ne sont pas perçues comme une aide à la réalisation du cours traditionnel de français puisqu'elles paraissent réservées à des situations où l'enseignement est plus facile ou d'un moindre enjeu. Il faut ajouter que la relation au matériel, pourtant présent dans chaque salle, est compliquée par des pannes fréquentes : une collègue raconte qu'elle a dû demander à ses élèves de récupérer une image sur leurs smartphones parce que le vidéoprojecteur ne fonctionnait pas ; un professeur doit changer de salle en début de cours pour présenter les documents qu'il avait prévu de montrer en raison d'une autre défaillance technique. Ces éléments sont des facteurs d'insécurité qui rendent les enseignants méfiants.

Le traitement de texte est cependant un outil quasi systématique qui permet en particulier à presque tous les professeurs rencontrés de clarifier avec les élèves leurs progressions, les plans de séquences. Les élèves disposent de ce plan de cours, sont

invités à s’y référer. La clarté de cet itinéraire partagé (qui serait sans doute possible sans traitement de texte mais qui semble clairement lié aux facilités d’impression et aux espaces de travail) est un auxiliaire majeur pour le professeur comme pour l’élève. Ainsi, cette transformation, en apparence minimale, autorisée par le traitement de texte, permet une objectivation totale du parcours de la séquence et la plupart des professeurs que nous avons rencontrés l’emploient.

UN ESPACE GRAPHIQUE NOUVEAU, UN TEMPO DIFFÉRENT

Les professeurs que nous avons enquêtés mobilisent encore des ressources numériques dans trois directions qui semblent leur assurer un meilleur confort de travail ou un plaisir de transmettre plus intense.

Textes en lignes, textes numérisés

La bibliothèque disponible sur le net (et en libre accès) permet d’étendre les corpus étudiés. Le discours de Camus à Stockholm ou *La comtesse d’Escarbagnas* (pièce peu éditée de Molière) peuvent ainsi être lus par l’ensemble de la classe et mis à la disposition des élèves pendant une période brève (l’achat d’un volume et l’investissement qu’il représente impose bien souvent qu’on s’en serve durablement). En réalité, cette possibilité est finalement peu utilisée par les enseignants observés mais on peut supposer qu’elle pourrait se généraliser. Dans les classes où nous avons conduit notre enquête coexistent en effet les éditions papiers, les manuels de français, les textes photocopiés et les textes scannés ou téléchargés. Avec le téléchargement, le professeur peut s’autoriser le travail d’édition scolaire qui convient à ses desseins : présentation originale, ajout d’une numérotation des lignes, espacement entre les lignes pour permettre la prise de note, association de plusieurs textes sur une même page, reproduction d’image en vis à vis du texte. La numérisation permet plus encore que la photocopie (ou associée à la photocopie) à chaque enseignant de se faire l’auteur de son manuel. En tout cas, la diversité des supports est un trait frappant des classes observées, y compris avec l’encouragement à lire à la maison et sur écran tel ou tel texte classique.

Contextualisation et actualisation

Sept séances sur la trentaine observée présentent des documents iconiques (animés ou non). Des images donc, qui peuvent avoir deux statuts :

– quand le document n’est pas étudié comme tel, on lui attribuera un statut d’*illustration* ; c’est un *adjuvant* pour motiver l’attention et l’intérêt des élèves (plusieurs enseignants témoignent de ce souci), pour aider à la représentation. Ainsi, un tableau de Menzel sur une réception prolonge le bal de *Mme Bovary*. Généralement le document est proposé *après*, comme pour asseoir ou confirmer les représentations. Ce souhait d’illustrer le cours passe par l’actualisation du propos : une parodie récente, un extrait de film rapprochent ou sont supposés rapprocher la culture des élèves et le propos ou le scénario de l’œuvre étudiée. L’image est ainsi perçue comme une médiation possible avec l’œuvre littéraire, elle vient au secours des professeurs pour faciliter l’accès au texte ;

– mais il arrive aussi que le document projeté devienne un objet d'étude à part entière dans le cadre d'une séquence ou en relation avec l'histoire des arts (un film de Resnais, un court métrage parodique d'animation, un tableau de Courbet).

L'accès aux images (plus encore que l'accès aux sons ou à des documents écrits) est une commodité à laquelle tous les professeurs n'ont pas recours – qui est rarement utilisée en direct, pour répondre à une question, pour improviser un prolongement au cours – et qui nécessite des préparations parfois longues (repérage précis de l'image ou de la séquence à utiliser, minutage, transfert sur une clé, etc.). La classe n'est pas « ouverte » sur le net – pour des raisons le plus souvent matérielles (peur de la panne) ou administratives (connexion réduite) – mais les professeurs s'aident véritablement du net pour construire leur séquence, la rendre plus « vivante », contextualiser ou actualiser les textes étudiés.

Vidéoprojection

Enfin, la projection des textes permet des transformations « à vue » : surlignage, mise en relation d'éléments. Dans ce cas, le texte est projeté sur le tableau blanc et la plupart des manipulations se font au feutre de couleur (mots entourés, flèches, liens entre des encadrés, mots recopiés au tableau ou éléments synthétiques copiés à côté du texte, sur le tableau qui fonctionne comme une marge). D'autre part, la projection (plus ou moins progressive) du commentaire didactique (plus ou moins fragmentaire) : plans de cours, plans types... plus que la mise à disposition de ce document sur un support papier sollicite l'attention des élèves et accentue le guidage didactique. À l'issue du cours, un document synthétique souvent préparé à l'avance fonctionne comme résumé (ou trace à recopier) du travail collectif ou encore, pendant le cours, un canevas est progressivement rempli sur les suggestions des élèves (orientation méthodologique). Dans les deux cas, le tableau (blanc) et le document projeté entrent en interaction avec l'oral : soit ils le sollicitent et le structurent, soit ils en gardent la trace. La projection est un auxiliaire important de ce dialogue. Au tableau organisé en colonnes ou dans les interstices du texte projeté, on recueille à l'écrit les traces des échanges professeur-élèves. Qui écrit (qui tient le feutre entre ses mains ?) ? À quel moment ? Qui choisit ce qui doit être noté ? Pourquoi le feutre est-il la plupart du temps préféré au clavier ? Toutes ces questions n'appellent qu'une réponse : le dispositif de la projection est un renfort considérable de la voix de l'enseignant et de sa position. L'écriture sur clavier entrainerait par exemple un décentrage de sa position corporelle dans la classe, une quasi absence de la scène tandis que le feutre utilisé par un élève (le plus souvent sous la dictée de l'enseignant) ou tenu par le professeur maintient la convergence des regards.

NOUVELLES PERSPECTIVES

L'analyse de 27 séquences de lycée conduites par deux professeurs offre d'autres perspectives : un peu plus jeunes, travaillant en équipe, ces deux collègues s'appuient davantage sur les ressources numériques, comme en témoignent les plans de séquence qu'elles ont mis à notre disposition.

Première remarque : de nombreux documents multimédias sont introduits dans leurs cours avec des finalités différentes :

a. des tableaux peints en lien avec l'histoire des arts : *Les Ambassadeurs* (Holbein), *Les Mendiants* (Breughel), *Médée* (Delacroix), *La Gare d'Orsay* et *Les Coquelicots* de Monet, des tableaux d'Otto Dix, *Un enterrement à Ornans* (Courbet), *L'Olympia* et *Le Déjeuner sur l'herbe* de Manet, les illustrations de Gustave Doré pour Perrault, le *Diderot* de Van Loo, Gaspar David Friedrich, le *Portrait prémonitoire de Guillaume Apollinaire* par Chirico, un tableau de Meissonnier et un autre de Neuville, la *Vénus de Cnide* et celle de Botticelli, et le *Rêve causé par le vol d'une abeille* de Dali...

b. des extraits de films : *Persépolis*, *Edward aux mains d'argent*, *Paranoïa Park*, *Elephant Man*, *Incendies*, *Bianca Neves*, *OSS 117 nid d'espions au Caire*, *Wall-E*, diverses bandes annonces, dont celle de *La Chambre des officiers*.

c. et enfin toutes sortes de documents associant texte et images et puisés sur le net : un discours d'Obama, *Barbara* (Prévert) dit par Reggiani, deux lectures d'*Ophélie* (Rimbaud), des extraits de spectacles théâtraux (*Don Juan...*), un projet architectural (*Lilypad*), une séquence des *Guignols de l'info*.

L'extension des corpus permet une grande virtuosité chronologique (de Praxitèle à *Bianca Neves*) et géographique (Otto Dix, *Persépolis*, *Elephant Man*) mais aussi une ouverture à des productions plus ou moins légitimées (Meissonnier à côté de Manet, *OSS 117* à côté de Rimbaud). Chaque œuvre étudiée l'est au cours d'une séance complète et toujours en lien avec des œuvres littéraires abordées auparavant. L'histoire des arts s'insère aisément dans des problématiques littéraires (liées à la séquence : le héros, le romantisme, les images de la guerre, etc.). D'une façon générale, les œuvres multimédias ne sont pas des accessoires supposés faciliter l'assimilation de connaissances ou de problématiques littéraires, elles sont étudiées pour elles-mêmes ; mais, à plusieurs reprises, les enseignantes évoquent la comparaison entre deux extraits, entre deux interprétations, entre deux œuvres, comme si l'offre internet favorisait la mise en relation, la construction de corpus et de réseaux...

Mais le recours au net ne se fait pas seulement par l'intermédiaire du traitement de texte ou de la vidéoprojection. Les professeurs demandent à leurs élèves de rechercher par eux-mêmes des informations sur le cadastre social de *Corniche Kennedy*, le contexte historique du *Quart Livre*, la Guerre de 70, Les Atrides ou La Guerre de Troie, Ovide et les *Métamorphoses*, sur les jeux littéraires surréalistes et oulipiens, ou le projet *Lilypad*. Certaines de ces recherches sont guidées (questionnaires, sélections de sites à consulter, etc.). Elles ont lieu à la maison ou au CDI mais jamais en cours. Toutes donnent lieu à des productions écrites et orales, parfois sur support numérique.

Enfin, les productions multimédias demandées en classe sont très variées. On citera un journal de lecture ou d'impressions personnelles sur support papier ou numérique, un corpus de textes et images sur l'engagement (support papier ou diaporama), un diaporama sur la poésie de Verlaine associant des textes du poète, des commentaires personnels, des musiques et des images en correspondance, la mise en scène d'un extrait de *Don Juan* (sur décor projeté), l'écriture et l'édition d'une nouvelle naturaliste dans la veine de Maupassant.

Ces productions, fondées sur des ressources multimédia, sont de deux ordres ; certaines d'entre elles n'obéissent à aucune forme générique préétablie (le diaporama « Verlaine » associe des sons, des images, du texte avec la seule contrainte de créer des correspondances dans une forme qui est à peu près totalement à inventer) ; d'autres (l'écriture d'une nouvelle naturaliste, une enquête documentaire sur un sujet donné) répondent à un cahier des charges sémantique et formel très précis, y compris typographique.

Enfin, troisième remarque, la vidéoprojection est utilisée pour la correction de copies à partir d'extraits « significatifs », commentés et corrigés par l'enseignante ou le plus souvent par d'autres élèves. Quant à la mise à disposition des cours, elle prend une plus grande ampleur par la mise à disposition de l'ensemble des notes de cours sur un blog qui favorise le travail en autonomie.

POUR CONCLURE

Les professeurs dont nous avons suivi le travail¹², pour la plupart, ouvrent timidement les corpus, utilisent davantage le traitement de texte et le vidéoprojecteur que l'étendue du net, qu'ils explorent un peu dans le cadre des préparations, beaucoup moins dans la classe et encore moins quand il s'agit de permettre aux élèves de travailler directement sur écran. Tout se passe comme si nos collègues s'engageaient avec prudence dans cette voie, à des degrés divers en fonction sans doute de l'âge, des motivations ou des pratiques personnelles. Comme Serge Proulx¹³, on pourrait noter qu'il y a « comme une résistance du “corps” enseignant à s'effacer tout à fait » et que la « reconfiguration des matérialités » dont parle Alan Liu¹⁴ est encore loin : le cadre de la classe est à peu près immuable : les corpus, l'organisation de l'espace, la prégnance du discours professoral ne semblent pas altérés par les nouveaux outils. On préférera conclure que les enseignants n'utilisent ces ressources que dans la mesure où elles les aident vraiment, où ils en perçoivent la nécessité : qu'il s'agisse de répondre à des ambitions nouvelles des programmes (histoire des arts), qu'il s'agisse de chercher à motiver les élèves et à leur rendre plus proches les textes littéraires des programmes. C'est la raison pour laquelle le traitement de texte et le vidéoprojecteur semblent privilégiés : l'amélioration qu'ils proposent en termes de visibilité ou de clarté est immédiatement sensible, l'un et l'autre permettent une communication plus « sure » ; ils ouvrent cependant l'espace graphique de la classe en prolongeant de façon spectaculaire les usages du tableau. Ces innovations ne sont pas minuscules, contrairement cependant aux attentes de

12. Nous remercions les collègues du lycée polyvalent Algoud/Laffemas à Valence et ceux du lycée Vaugelas à Chambéry qui nous ont ouvert leur porte avec beaucoup de générosité. Un grand merci à Laetitia Agut et Céline Saluzzo du lycée d'Albertville de nous avoir confié leurs progressions et plans de séquences.

13. *La révolution internet en question*, Montréal, Québec Amérique (2004).

14. « Translittératies : le big bang de la lecture en ligne », Dossier de l'INA, <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/translitteraties-le-big-bang-de-la-lecture-en-ligne.html>, consulté le 5 Octobre 2015.

quelques rêveurs qui voyaient dans les outils numériques les instruments d'une révolution cognitive, elles procèdent par glissement, développent de nouveaux espaces respectueux des usages antérieurs, articulés sur les besoins et les compétences immédiates de la profession.