

## **LA FANFICTION : UNE RESSOURCE POUR LIRE L'ŒUVRE INTÉGRALE**

Magali Brunel  
Université Nice – Sophia Antipolis – Line  
LITT&ARTS, Université de Grenoble – Alpes

Les fanfictions sont à l'origine des écrits de fans, qui s'emparent des œuvres qu'ils aiment pour les modifier, les transformer à leur goût. Cette pratique est très présente dans les formes culturelles contemporaines et concerne les publics qui concentrent leur goût sur une œuvre ou une série envers laquelle ils entretiennent une forme de culte. Sur le plan littéraire, la fanfiction constitue une pratique d'écriture non officielle : ses auteurs reprennent des éléments fictionnels issus d'œuvres parues dans le circuit éditorial traditionnel à destination d'une communauté qui apprécie celles-ci. Elle relève en cela des formes de transfiction (Saint Gelais, 2011). Ces pratiques, depuis les années 2000, ont muté sur Internet et se développent, particulièrement auprès du public jeune, sur différentes plateformes dédiées, notamment sur le site fanfiction.net et plus récemment, sur Wattpad<sup>1</sup>.

---

1. Fanfiction.net, créé depuis 1998, est l'un des sites Internet de fanfictions les plus fréquentés. Il s'utilise essentiellement sur ordinateur. Wattpad est un site social plus

Les didacticiens ont, depuis quelque temps déjà, identifié le potentiel formateur de ces nouvelles formes d'écrits. Ainsi, B. Chapelain précise :

Tous ces genres – dont nous venons d'approfondir certaines pratiques d'écriture – que les jeunes exercent avec une maîtrise différenciée et progressive des codes, et des régimes variés de participation, constituent des pratiques culturelles qui ne peuvent plus être ignorées. Des enseignants et des bibliothécaires ont compris qu'il fallait utiliser ces compétences et ces méthodes participatives acquises en tant que savoirs informels en dehors de l'école (2017, p. 54)

C'est dans ce contexte que, depuis 2016, nous avons réfléchi à une adaptation dans la classe de pratiques de fanfiction. Notre projet s'inscrit dans le cadre d'une recherche collaborative entre un chercheur, un enseignant spécialiste du numérique (membre de la délégation académique au numérique éducatif – DANE) et des enseignants de français<sup>2</sup>, et a obtenu le soutien national des TRaAM (travaux académiques mutualisés<sup>3</sup>). Selon un protocole coconstruit et évolutif, nous avons créé une ressource numérique, adaptée sur la plateforme institutionnelle des établissements, et qui constitue le support d'un enseignement de l'œuvre intégrale. Nous nous proposons ici de décrire cette ressource et d'expliquer nos choix d'adaptation des pratiques sociales de fanfiction dans un contexte scolaire et dans le cadre d'un projet d'enseignement visant à développer les compétences littéraires des élèves.

## LE PROJET DE L'EXPÉRIMENTATION

Notre projet s'appuie sur plusieurs constats qui constituent des points d'appuis de notre réflexion et dont les conclusions, dans le cadre de notre étude, présentent des convergences. Il est directement lié aux préoccupations professionnelles qui concernent le public des jeunes collégiens et au contexte d'enseignement des programmes pour les cycles III et IV dans lequel il a été expérimenté. Plus précisément, il se confronte à une difficulté de

---

récent, et peut être utilisé sur smartphone. Son interface est simple et permet de nombreux échanges entre lecteurs et auteurs.

2. Nous remercions le collège G. Giono du Beausset, en particulier Mme Schol, ainsi que le collège J.-Y. Cousteau à La Garde, en particulier Mme Sampieri, pour leur précieuse collaboration ainsi que l'inspection de lettres du rectorat de Nice, pour son soutien.
3. Les TRaAM sont des expérimentations sollicitant le numérique conduites dans les classes et identifiées au sein des académies comme intéressantes à mutualiser à des fins de formation et d'accompagnement des enseignants. Les travaux proposés dans les différentes académies sont sélectionnés par un comité national qui les rend ensuite visibles dans les Édu'bases, sites académiques de ressources nationales (Éduscol).

l'enseignement de la littérature, ainsi qu'en témoigne un numéro récent des *Cahiers de didactique des Lettres*<sup>4</sup>, celle de l'étude de l'œuvre intégrale.

## **Les comportements lectoraux des jeunes**

Nous nous appuyons sur deux enquêtes publiées (2016, 2017) par le Centre national de la lecture (CNL) et l'institut de sondage IPSOS, qui portent l'une sur les comportements des jeunes lecteurs de 7 à 16 ans, et l'autre sur les pratiques de lecture des français. Ces deux enquêtes avancent certaines conclusions, directement liées à l'enseignement de la littérature :

– les adolescents se détournent de la lecture à partir du collège et encore plus nettement du lycée : « Les enfants de primaire lisent en moyenne 6 livres par gout personnel. Ils en lisent trois fois moins après le collège (seulement 2 livres) » (2016, p. 4) ;

– les lecteurs de 7 à 16 ans passent en moyenne 8 heures par semaine sur Internet, soit plus du double du temps qu'ils consacrent à la lecture ;

– les élèves de secondaire et lycéens pratiquent sur Internet des activités qui ont trait à la lecture, telle la consultation de forums pour choisir un livre, des échanges sur des forums au sujet d'œuvres lues ou vues, et, pour une part non négligeable d'entre eux, la lecture – voire l'écriture – de fanfictions.

Finalement, les collégiens et lycéens constituent la catégorie de lecteurs la plus fragile, tandis que leurs pratiques de lecture liées au numérique sont les plus vigoureuses. Il semble alors pertinent, voire profitable de s'appuyer sur ces pratiques numériques familières, « déjà-là » dans les usages culturels informels, pour soutenir un public qui a tendance à se détourner de la lecture.

## **Le contexte institutionnel de la mise en place des programmes du collège**

Les programmes de collège de 2015 (MEN, 2015), s'appuient sur les avancées des recherches en didactique de la littérature et invitent les professionnels à enseigner des compétences d'implication de l'élève dans sa lecture et d'appréciation de ce qu'il a lu. Ainsi le texte officiel précise que les enseignants doivent conduire l'élève à la « convocation de son expérience et de sa connaissance du monde pour exprimer une réaction, un point de vue ou un jugement sur un texte ou un ouvrage » (MEN, 2015, p. 110). Les programmes insistent également sur la formation du lecteur, l'exercice de la subjectivité du sujet (Rouxel & Langlade, 2004) se trouvant associé à la formation de communauté de lecteurs permettant la négociation et l'objectivation des interprétations (Sauvaire, 2013 ; Ahr, 2018).

---

4. <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/388>.

Les activités de lecture mêlent de manière indissociable compréhension et interprétation. Elles supposent à la fois une appropriation subjective des œuvres et des textes lus, une verbalisation de ses expériences de lecteur et un partage collectif des lectures pour faire la part des interprétations que les textes autorisent et de celles qui sont propres au lecteur (MEN, 2015, p. 113).

De même les propositions d'écriture du programme se diversifient pour développer l'écriture littéraire créative, et des activités « d'imitation, de transposition, de greffe » sont recommandées (MEN, 2015, p. 235).

Ces orientations ou propositions, qui n'étaient pas explicitement présentées dans les textes programmatiques précédents, sollicitent de nouvelles conceptions didactiques et de nouvelles modalités de mise en œuvre. Tandis que les programmes avancent d'ailleurs certaines propositions – débats interprétatifs, cercles de lectures, échanges, partage des lectures, blogs –, il semble opportun d'accompagner les professeurs dans la mise en œuvre de ces nouvelles modalités.

C'est dans ce contexte que nous nous proposons d'adapter une pratique sociale numérique – la fanfiction – associée à un outil – une plateforme numérique spécifique – pour offrir un support, des outils facilitant la mise en place de tels dispositifs et concourant à l'enseignement des compétences recommandées par les textes officiels. Il s'agit donc, dans une certaine mesure, de répondre à un besoin didactique et pédagogique.

## **La lecture de l'œuvre intégrale**

Plus spécifiquement, l'enseignement de la littérature est organisé, dans la classe, selon différentes modalités – lecture en groupement de textes, en lecture cursive ou lecture d'œuvres intégrales – cette dernière constituant sans doute la modalité la plus exigeante pour les élèves. Comme le souligne V. Larrière, dans son article des *Cahiers de didactique des Lettres* (2015) consacré à l'accompagnement de l'élève dans la lecture d'œuvres intégrales, les obstacles sont nombreux pour qu'un élève adolescent accède à une telle lecture. La complexité est double : elle peut relever des résistances et des difficultés des élèves à accéder à des œuvres complètes – ce que souligne l'auteurice – mais également de la difficulté à concevoir ces séquences, ainsi que l'exprime cette enseignante, sur un forum : « Je ne parviens pas à comprendre comment sont abordés les œuvres lors d'une lecture en œuvre intégrale et en lecture cursive (Eli, forum Néo prof<sup>5</sup>) ».

---

5. <http://www.neoprofs.org/t62879-oeuvre-integrale-lecture-cursive>, consulté le 11 juin 2018.

Si l'on se réfère aux travaux de didactique à disposition concernant l'approche de l'œuvre intégrale spécifiquement (Descotes, Jordy et Langlade, 1993 ; Langlade, 1991/1996), qui constituent les principales ressources bibliographiques disponibles, nous notons qu'ils sont déjà anciens et surtout qu'ils ne paraissent pas convergents avec les principes que semble promouvoir une didactique du sujet lecteur.

En effet, ces ouvrages préconisent une lecture personnelle des élèves avant l'étude, celle-ci en constituant une « relecture ». Or, il apparaît que le choix d'une étude qui suivrait une première lecture personnelle tend à privilégier le développement, dans la classe, de postures analytiques plutôt que de postures d'engagement subjectif. Déjà, G. Langlade envisageait, en 1996, des orientations plus nuancées, en distinguant trois phases à la démarche didactique d'enseignement de l'œuvre intégrale – lecture, étude et réalisation culturelle – et en insistant sur le fait que ces trois phases n'étaient pas forcément successives mais pouvaient être circulaires :

Chaque phase enrichissant la suivante avant d'être, à son tour, enrichie par les effets de cet enrichissement. La lecture engendre l'étude qui alimente la culture qui nourrit à son tour la lecture (1996, p. 47).

Dans la perspective de la formation d'un sujet lecteur capable de s'identifier à des personnages, de se positionner par rapport au système axiologique du texte, ou encore, de développer une capacité à combler les blancs textuels par une reconfiguration personnelle de l'œuvre, il est souhaitable que la séance de lecture accompagne davantage la découverte de l'œuvre et la phase de lecture, sans, pour autant, verser dans les risques d'un « pas à pas » trop besogneux de la lecture – qui risquerait alors de conduire aux dérives de l'ancienne « lecture suivie ». C'est ainsi que G. Langlade (2008) souligne l'intérêt de prêter attention à ce qui se passe « lors de la lecture » et de proposer à des élèves de prolonger un événement diégétique, au cours de la lecture. Il observe pour sa part, à propos de la lecture du *Portrait ovale* d'Edgar Allan Poe, la diversité des « apports fictionnels » de ses étudiants (2008, p. 62) et souligne l'intérêt d'un tel dispositif dans la saisie de la diversité des investissements subjectifs des lecteurs. Une telle démarche de lecture proposant des « pauses » rendrait possibles d'authentiques échanges collectifs, permettrait de travailler des nœuds textuels à travers des cercles de lecture ou des débats délibératifs ou encore favoriserait la confrontation des interprétations à travers des débats interprétatifs. Il y aurait, en tous cas, un enjeu fort à développer la réflexion didactique sur les moyens de mieux accompagner l'élève dans sa lecture de l'œuvre intégrale et de développer, à travers l'étude, son goût pour la littérature ainsi que son autonomie.

L'expérimentation fanfiction que nous avons menée depuis 2015 s'inscrit donc dans le projet de tenir compte des constats sociologiques, institutionnels et didactiques pour accompagner un renouvellement des pratiques.

## **L'ADAPTATION DIDACTIQUE : UN PROJET À RISQUE**

Notre proposition consiste à réaliser une adaptation scolaire de la pratique des fanfictions, appréhendées comme pratique numérique sociale, car celle-ci nous semble offrir de nombreuses convergences avec les orientations que la didactique de la littérature – en lecture et en écriture – privilégie. Nous situons notre démarche dans le projet d'une adaptation d'un genre social à un contexte scolaire, en nous référant aux travaux de De Pietro et Schneuwly (2003) sur la transposition didactique ainsi qu'à ceux du *New London Group*, lorsqu'il décrit les phases de transposition didactique des pratiques multimodales (1996) : ce dernier envisage une transposition qui s'appuie sur les pratiques situées, d'abord décrites et cernées notamment sur le plan sémiotique, puis une phase d'analyse des compétences et des notions sollicitées par ces pratiques, nommée « cadrage critique » et enfin une étape de « réappropriation » par laquelle se réalise une adaptation de celles-ci pour un usage d'apprentissage.

Nous avons créé une plateforme numérique permettant de développer des pratiques langagières spécifiques dans un contexte didactique et cherché à concevoir celle-ci en suivant la démarche de transposition décrite ci-dessus.

### **Identifier les caractéristiques des pratiques fanfictionnelles**

Il s'agit tout d'abord de s'appuyer sur des études des pratiques sociales de référence, ou pratiques situées, pour identifier certaines caractéristiques des pratiques de fanfictions.

À partir des travaux réalisés sur les fanfictions (François 2009, Oger, 2012 ; Barnabé, 2014 ; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), nous distinguons le genre fanfiction du blogue fanfiction.

La fanfiction, comme genre discursif, désigne les productions créatives de lecteurs fans. Plus précisément, nous définissons une fanfiction, à la suite de F. Barnabé, comme un récit fictionnel écrit par des fans qui prennent appui sur des œuvres préexistantes admirées, littéraires ou non, qui ont souvent remporté un grand succès populaire (la série *Harry Potter* par exemple, et pour le cinéma ou les séries, *Star Trek* ou *Stars Wars*). Ces récits empruntent l'univers diégétique de l'œuvre source et se proposent, « à partir d'un certain évènement de l'intrigue originale, de faire bifurquer l'histoire et

de créer un monde parallèle, mais aussi concurrent, de celui qu’avaient élaboré les scénaristes ou l’auteur officiel » (François, 2011, p. 166).

Le lecteur est actif, créatif, investi dans l’œuvre au point de s’en sentir fan : dans sa relation à l’œuvre, son adhésion à l’univers fictionnel est intense et relève d’une immersion (Schaeffer, 1999 ; Citton, 2007). De plus, par sa production fanfictionnelle, l’activité du lecteur relève d’une activité fictionnalisante (Langlade 2004, 2008), conduisant à une reconfiguration personnelle de l’œuvre lue, reconfiguration qui constitue une forme de « texte de lecteur » (Mazauric, Fourtanier, Langlade, 2011).

Nous retrouvons, dans l’activité lectorale du fan, des postures que les recherches sur le sujet lecteur ont permis de théoriser, tandis que sur le plan de l’écriture, nous rapprochons l’activité du fan de celle d’écriture de l’intertextualité ou encore d’écriture de la greffe, qu’ont exploré, dans leurs différents travaux, V. Houdart-Mérot (2006) ou F. Le Goff (2003 ; 2011). Celui-ci privilégie « une écriture située dans un espace fictionnel déterminé et original afin que l’écriture se nourrisse des savoirs acquis au cours des lectures de l’œuvre intégrale notamment. » (2003, p. 29)

Le blogue de fanfiction désigne un espace numérique réunissant plusieurs pratiques langagières gravitant autour de la production de fanfiction, des pratiques de forums, les pratiques d’écriture de fanfiction proprement dites et des pratiques de reviews ou commentaires. En ce sens, le blogue de fanfiction constitue un espace de « rencontre entre l’intra et l’extratextuel » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017, p. 46). Au-delà des productions fanfictionnelles, le blogue comporte des espaces de discussion, au sein desquels les lecteurs échangent sur leur gout et leurs préférences, mais aussi abordent l’actualité de l’œuvre aimée (attente d’un nouveau volume...), pratiquant ainsi une forme de conversation lettrée virtuelle qui renvoie à la fonction sociale mais aussi formative de la lecture. Se développent, au sein de ces discussions sur l’œuvre et sur la lecture, des formations de comportements lectoraux (Moinard, 2017), mais aussi du jugement appréciatif (Gabathuler, 2016) et de la négociation des interprétations, telles que les décrivent M. Sauvaire (2004) ou H. Côté et D. Simard, lorsqu’ils évoquent le contexte scolaire :

L’enseignement du français au secondaire amène les élèves à donner sens au monde selon leur perspective tout en reconnaissant celle des autres, et ce, à travers une investigation du discours. Cette dernière est favorisée par les discussions des élèves à propos des textes lus ou des propos entendus, qui leur permettent de partager leurs expériences culturelles et langagières et de prendre conscience de la diversité des interprétations (Côté et Simard, 2007, p. 82).

S’ajoutent des espaces numériques de commentaires, qui amènent les lecteurs de fanfiction à donner leur avis sur les œuvres lues, à prodiguer des

conseils aux auteurs. Ces espaces peuvent également recueillir les justifications des auteurs, qui s’y expliquent sur leur choix auprès de leurs lecteurs. Ainsi, sont stimulées des postures appréciatives et analytiques sur les textes lus mais également des postures réflexives ou métalangagières : les commentaires constituent des lieux de mise à distance des écrits créatifs, marquent des points d’étapes d’une écriture fanfictionnelle qui s’en nourrit et s’élabore ainsi selon un processus progressif, dans la continuité d’expérimentations conduites autour des ateliers d’écriture (Oriol Boyer, 1990 ; Neumayeur et Neumayeur 2003/2011). Ces activités métalangagières, qui conduisent vers une réécriture productive, forment un scripteur vigilant, formé à la prise de distance par son propre exercice du commentaire.

Ainsi, les membres d’un blogue de fanfiction déploient différentes activités littéraires et se trouvent, tour à tour, lecteurs évoquant l’œuvre de manière subjective, producteurs d’une fanfiction, ou commentateurs de fanfictions lues, la circulation entre ces activités et postures constituant selon nous, une des spécificités et des intérêts de cette pratique.

### **Concevoir la didactisation des pratiques fanfictionnelles**

En prenant pour objet les genres fanfictionnels, nous opérons des choix en vue de leur adaptation en contexte scolaire, ce que les chercheurs du *New London Group* nomment « cadrage critique ». Comme le soulignent De Pietro et Schneuwly, l’école élabore « des objets à enseigner, par exemple des genres scolaires ou à enseigner, adaptés à sa mission de développement, par l’enseignement, des modes de penser, parler et faire des élèves » (2003, p. 48). Les genres enseignés ne forment en effet pas le « décalque » des genres sociaux, l’opération de transposition n’est pas « transparente » mais créative. En changeant de fonction, l’objet opère des mutations, le critère central de constitution de ces genres scolaires résidant dans son « efficacité pour atteindre les objectifs didactiques de transformation des modes de penser et de parler des élèves » (2003, p. 49).

Dans ce projet de transformation d’un objet à des fins d’enseignement – comme dans toute construction didactique – une forme de créativité se développe, puisqu’il s’agit de choisir, de modifier des contenus en vue d’un enseignement et dans une situation d’apprentissage précise, c’est à dire de les recontextualiser sur la scène scolaire (Schneuwly et Dolz, 2009). Il s’agit également de scénariser ces contenus en situations d’enseignement/apprentissage, en découpant des unités d’enseignement fondées sur des objectifs partiels d’apprentissage, organisés dans le cadre de la forme scolaire de la séquence. Cette créativité s’accompagne d’une forme de risque inhérent au projet d’adaptation, celui d’une transformation qui viendrait dénaturer la pratique sociale de référence. C’est dans cet équilibre fragile, entre risque de



rupture avec le genre de référence et objectif principal d'enseignement, bien connu de tout professeur de français, que se développe le projet didactique.

Nous avons donc retenu du blogue fanfictionnel trois pratiques langagières, associées à leur format numérique spécifique, comme ressources susceptibles de contribuer à la formation littéraire des élèves : les échanges entre lecteurs, qui sont l'occasion de développement de compétences appréciatives et de développement de communautés de lecteurs et qui seront développés au sein d'un forum ; les productions de fanfiction (au sens strict) qui constituent des écrits créatifs littéraires, qui se développeront dans des espaces numériques dédiées à l'écriture ainsi que les commentaires qui favorisent des compétences d'analyse textuelle et métatextuelle ainsi que des compétences de réflexivité.

Nous nous proposons, de présenter quels ont été les choix didactiques de notre adaptation du blogue de fanfiction, forme secondarisée (Denizot, 2013), scolaire, de la pratique culturelle numérique.

## **DES OPTIONS DIDACTIQUES, DES ESPACES NUMÉRIQUES**

### **La plateforme numérique et son architecture**

Le premier choix d'adaptation est institutionnel et éthique : il s'agit de sélectionner une interface numérique adaptée pour accueillir une plateforme fanfictionnelle garantissant la protection des droits et de la vie privée des élèves. Avec l'accompagnement de la DANE de l'académie de Nice, nous avons opté pour la plateforme académique Moodle, et nous sommes employés à tirer parti de ses contraintes techniques – l'organisation en wikis<sup>6</sup> – pour développer les différents espaces que nous souhaitons concevoir.

---

6. Un wiki est un logiciel de gestion de contenus qui peuvent être développés de manière collaborative, qui sont modifiables et susceptibles d'être enrichis ou amendés progressivement. En revanche, il présente un mode de structure de pages toujours identiques, qui n'est pas modifiable. Le plus célèbre site organisé sous le modèle du wiki est Wikipédia.



**Document 1. Capture d'écran de la page d'entrée dans le blogue fanfiction sur Moodle (Classe de 3<sup>e</sup>, 2016)**

Deux grandes unités composent la plateforme, une unité de forum – espace de l'échange sur la lecture « réaction des lecteurs » – et une unité d'écriture – espace de productions de fanfiction et de commentaires, cette dernière étant elle-même catégorisée selon les choix de fanfictions soumis : par exemple, dans la capture d'écran ci-contre, la fanfiction proposée consiste à faire intervenir un autre personnage. Un autre espace s'ajoute, propre à recueillir des documents liés à l'œuvre, que nous avons nommé « espace média » ; il permet, à la manière du fan, de « collectionner » des hypertextes de l'œuvre. Ainsi, le professeur travaillant sur le *Collier Rouge* de J.-C. Rufin, a déposé des extraits d'interview vidéos de l'auteur tandis que l'enseignante travaillant sur *La Ferme des animaux* de G. Orwell, a regroupé plusieurs illustrations des différentes éditions de l'œuvre.

L'ensemble de ces espaces est visible sur le même écran, et la circulation des uns aux autres s'en trouve facilitée, ce qui fluidifie les manipulations en classe.

## Fanfiction La Ferme des animaux

### Réaction des lecteurs



#### Forum Informel

Ici, tu peux déposer tes impressions de lecture librement, poser des questions, aider tes camarades dans leur lecture...

#### Fils de discussion - Forum

Ici, tu peux répondre à trois questions et rendre compte de l'évolution de ton point de vue au fur et à mesure de ta lecture.

### Faire intervenir un autre animal

Quel animal voudriez-vous ajouter à cette ferme? Quelle serait sa position dans l'histoire? Quel pourrait être son discours?

### *Document 2. Les espaces de la fanfiction (Fanfiction sur La Ferme des animaux, classe de 3<sup>e</sup>)*

## Les productions de fanfiction

Une deuxième adaptation réside dans le choix des objets textuels à produire en fanfiction et dans leurs conditions de production. La situation courante de production sociale du genre, une écriture personnelle de loisir,

un choix libre des œuvres et des discours employés, est altérée par le projet d'apprentissage : c'est dans le contexte scolaire que les élèves sont impliqués dans la production fanfictionnelle que leur propose l'enseignant et le travail s'effectue au sein du groupe classe. Pour autant, les choix que nous avons réalisés cherchent à préserver au mieux l'espace de liberté des élèves, de façon à permettre le développement de ce que nous visons, c'est à dire un engagement du sujet scripteur dans une activité qui lui permette, finalement, de développer une posture d'auteur.

Tout d'abord, en ce qui concerne les œuvres choisies, il ne s'agit pas de faire lire des œuvres dont les élèves sont déjà fans, mais de les conduire, grâce au dispositif, à goûter des œuvres littéraires auxquelles ils n'auraient spontanément jamais eu accès. Le choix s'est donc porté sur des œuvres littéraires exigeantes, s'intégrant dans les perspectives des programmes, dans le but d'offrir à tous la possibilité de construire une culture littéraire commune et de viser une formation identitaire par la littérature. Ainsi, ont été abordées, parmi les œuvres étudiées, *Le Collier rouge*, de J.-C. Rufin, *La Planète des singes*, de P. Boulle, *La Vague*, de Todd Strasser, mais aussi *Le Meilleur des Mondes* de A. Huxley ou encore *La Ferme des animaux* de G. Orwell.

Puis, en ce qui concerne les productions fanfictionnelles, nous avons décidé d'orienter les possibles fictionnels en présentant, dans les pages d'écran du blogue, des propositions d'écriture larges, qui permettent aux élèves de se sentir libres, de créer des scénarios divers, de réaliser de véritables choix d'auteurs. Les commentaires des élèves sur les fanfictions de leurs pairs portent d'ailleurs souvent sur l'originalité de ces productions.

Nous écartons donc des sujets de rédactions qui seraient trop précis et associés à des consignes normatives. Les propositions soumises aux élèves n'en restent pas moins inscrites dans des formes scolaires traditionnelles de sujets d'écriture, qui sont finalement tout à fait convergentes avec les pratiques fanfictionnelles – la suite de texte par exemple n'est-elle pas une forme de « bifurcation » (François, 2011) de l'histoire ? Voici quelques exemples des propositions soumises aux élèves et les genres et discours qu'ils permettent de travailler :

<p>Dans <i>Le meilleur des Mondes</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Imaginez un nouveau lieu dans lequel se rend un personnage de votre choix.</li> <li>– Changez la fin de l'histoire comme vous auriez aimé la lire.</li> </ul>	<p>Description</p> <p>Narration</p> <p>Suite de texte</p>
<p>Dans <i>La Ferme des animaux</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quel animal voudriez-vous ajouter dans cette ferme ? Quel rôle pourrait-il jouer ?</li> </ul>	<p>Narration</p> <p>Récit d'un épisode</p>

Enfin, du côté des modalités d'écriture, nous avons privilégié une écriture en binôme. Les élèves écrivent par deux pendant les séances en classe, et interviennent ensuite individuellement dans le texte commun pour le poursuivre ou le modifier dans le temps extrascolaire. Cette forme d'alternance entre une écriture personnelle et une écriture par deux contribue à préserver une situation d'écriture proche des pratiques sociales de fanfiction tout en permettant de s'appuyer sur les intérêts pédagogiques du binôme. Cette modalité de regroupement dynamise en effet l'écriture, et l'on observe, comme la capture d'écran ci-dessous l'atteste, que l'intervention d'un élève est souvent rapidement suivie de celle de son camarade.

Créé le vendredi 10 février 2017, 15:10 par Rom

Diff	Version	Utilisateur	Modifié
<input type="radio"/>	12	Professeur	17:07 5 mars 2017
<input checked="" type="radio"/>	11	Rom	08:06 5 mars 2017
<input type="radio"/>	10	Rom	22:04 19 février 2017
<input type="radio"/>	9	Mat	21:04 19 février 2017
<input type="radio"/>	8	Mat	20:47 19 février 2017
<input type="radio"/>	7	Mat	20:14 19 février 2017
<input type="radio"/>	6	Professeur	13:37 17 février 2017
<input type="radio"/>	5	Professeur	13:31 17 février 2017
<input type="radio"/>	4	Professeur	13:30 17 février 2017
<input type="radio"/>	3	Rom	15:50 10 février 2017
Diff	Version	Utilisateur	Modifié
<input type="radio"/>	2	Rom	15:42 10 février 2017
<input checked="" type="radio"/>	1	Rom	15:31 10 février 2017

***Document 3. Historique de l'écriture d'une fanfiction par le binôme Rom et Mat, classe de 3<sup>e</sup>.***

Surtout, en contexte de classe, l'organisation en binôme rend nécessaire la verbalisation avant l'écriture – puisqu'il s'agit de communiquer ses idées –, la confrontation des positions – puisqu'il s'agit de les défendre et de se mettre d'accord –, la distanciation – puisque celui qui relit n'est pas celui

qui écrit. En outre, elle est plus conforme à la réalité matérielle des équipements des établissements, qui permettent le plus souvent de fonctionner avec un écran pour deux élèves.

Ainsi, les choix d'adaptation de l'écriture fanfictionnelle ont conduit à plusieurs types d'altération de la pratique sociale de référence : tous sont commandés par le projet de développer des compétences littéraires.

### **Lire une œuvre avec un blogue de fanfiction : une piste pour la lecture de l'œuvre intégrale ?**

Enfin, le choix d'adapter un blogue de fanfiction en classe est directement lié à la difficulté que rencontrent les professeurs et les élèves dans la lecture de l'œuvre intégrale. Le forum paraît constituer un espace adapté pour soutenir cette lecture. Il est conçu pour accompagner une lecture effective de l'œuvre et une saisie de celle-ci dans son unité, grâce à des dispositifs favorisant son parcours transversal et l'approche d'une interprétation globale, notamment de type herméneutique, puisque cette forme de saisie ne s'accomplit qu'après la lecture<sup>7</sup> (Tauveron, 1999).

Deux espaces de forum ont été créés en fonction de ces objectifs. Le premier, nommé « forum informel » a pour fonction de recueillir les réactions et jugements émis de manière spontanée. Il est alimenté par les élèves, qui y ajoutent librement des sujets de discussion ou viennent développer des fils de discussion existants. Il constitue rapidement au cours de l'expérimentation le lieu où les élèves s'entraident, vérifient leur compréhension auprès de leurs pairs, voire engagent des débats. Il devient ainsi un soutien à la lecture mais favorise également l'engagement du lecteur, comme cet extrait d'échange peut l'illustrer :

---


7. C. Tauveron explique en effet : « Certains textes ne posent aucun problème de compréhension majeure mais, parce qu'ils ont une portée symbolique évidente et forte, sollicitent un important travail d'INT2. [...] En réalité le sens qu'on leur attribue effectivement, si on ne se laisse pas aller à l'indécision, se (re)construit bien souvent à posteriori. » (1999, p. 21-22). La dénomination « INT2 » désigne dans l'article des interprétations de type 2, c'est-à-dire qui relèvent de la démarche herméneutique.

## Forum informel

Réponses en ligne, la plus ↕

Déplacer cette discussion vers... ↕    Déplacer

---

 **je ne pas compris les chapitre 5**  
par **Fari** [redacted] Jeudi 16 novembre 2017, 16:23

vous pouvez m exlique

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

---

 **Re: je ne pas compris les chapitre 5**  
par **Alex** [redacted] jeudi 16 novembre 2017, 19:47

C'est Michaël sur l'île il rencontre un vieil homme Michaël fait du feu mais le vieil homme ne veut pas donc Michaël suis ses règle et du coup le vieil homme lui donne à mangé à la fin du chapitre Michaël voit un bateau

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

---

 **Re: je ne pas compris les chapitre 5**  
par **Ocea** [redacted] jeudi 16 novembre 2017, 19:52

Moi non plus j'ai pas compris quand il arrive sur l'île j'ai pas compris

[Niveau supérieur](#) | [Modifier](#) | [Séparer](#) | [Supprimer](#) | [Répondre](#)

---

 **Re: je ne pas compris les chapitre 5**  
par **Cam** [redacted], jeudi 16 novembre 2017, 21:54

En fait , on apprend que micheal et stella sont dans une île ,il croit qu'il y a que des singes .Mais un jour , un petit déjeuner lui est servi :avec du poisson ,ect ..

Il décide de prendre une pierre pour laisser un message à la personne en lui disant merci pour ce repas .

***Document 4. Capture d'écran d'un extrait du forum informel  
(fanfiction sur Le Royaume de Kensuké, 6<sup>e</sup>, 2016)***

Dans cet espace, le professeur s'implique le moins possible, et laisse les élèves réfléchir et évoluer dans leur lecture. Ainsi, il renforce le développement d'une forme de communauté lectorale autonome. Dans la première expérimentation du forum, menée sur une année scolaire complète, nous soulignons ainsi l'émergence d'une telle communauté, mise en évidence par la régularité de fréquentation du forum de nombreux élèves. En revanche, il nous faut nuancer ce premier résultat. D'une part se manifeste un fort différentiel entre les élèves qui lisent les messages du forum et ceux qui y interviennent : le passage à l'écrit constitue une étape que la moitié des élèves n'ose pas franchir, même s'ils participent, comme lecteurs – parfois

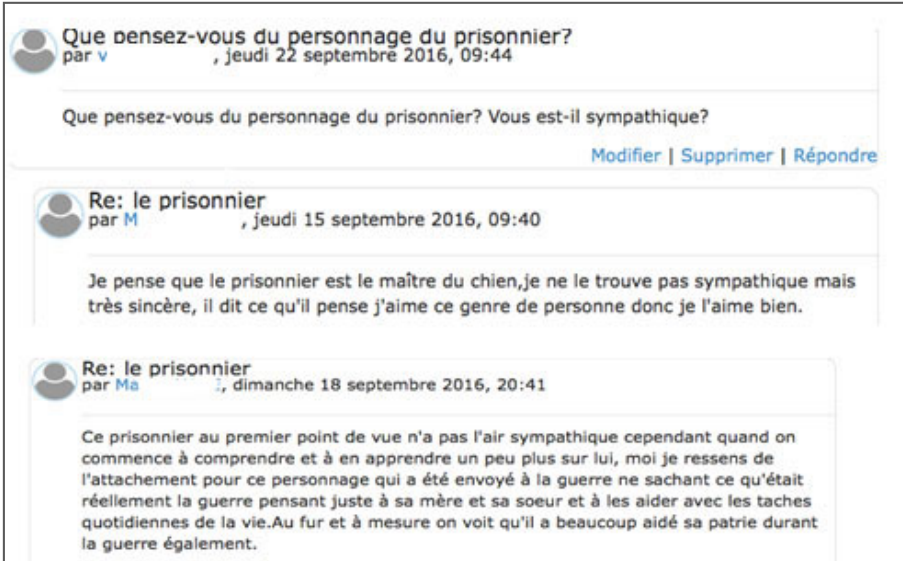
réguliers – au dispositif. D'autre part, un petit nombre d'élèves, s'ils ont investi les situations pédagogiques basées sur l'utilisation du forum en classe, n'ont pas utilisé celui-ci sur le temps extrascolaire.

Le deuxième forum, nommé « fils de discussion » forme un ensemble de trois fils formalisés sous forme de questions soumises par le professeur. Celles-ci visent à favoriser une lecture transversale du texte, à se saisir de ses enjeux, les élèves étant invités à les compléter au cours de leur lecture. Voici, par exemple, les trois fils de discussion proposés pour la lecture du *Collier rouge* :

1. Que penses-tu du personnage du prisonnier ? T'est-il sympathique ?
2. Quel est le rôle du chien, selon toi, dans l'histoire ?
3. Que veut nous dire l'auteur, selon vous, dans le livre ?

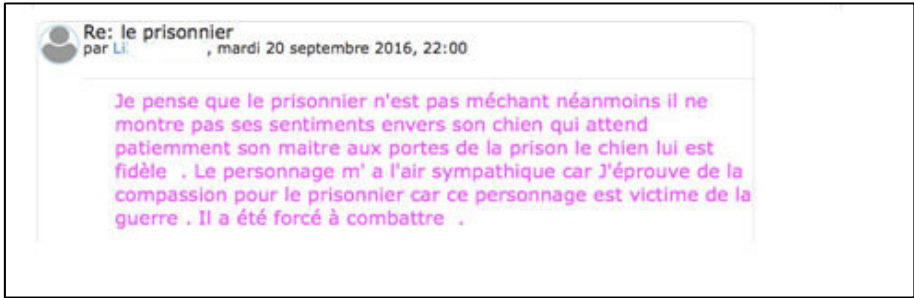
Ces fils permettent des lectures qui approchent la construction diégétique de l'œuvre. Ainsi, le fil consacré au personnage du prisonnier donne à voir l'évolution de l'antipathie ou de l'empathie que les élèves développent à l'égard de ce personnage, évolution qui est largement programmée par l'auteur.

Les fils accompagnent également une saisie qui s'affine, se complexifie, s'enrichit. Nous le percevons dans ces prises de position portant sur le personnage du prisonnier dans *Le Collier rouge* :



The screenshot shows a forum thread with three posts. The first post is the question: "Que pensez-vous du personnage du prisonnier? Vous est-il sympathique?" posted by user 'v' on Thursday, September 22, 2016, at 09:44. The second post is a reply by user 'M' on Thursday, September 15, 2016, at 09:40, stating: "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." The third post is another reply by user 'Ma' on Sunday, September 18, 2016, at 20:41, stating: "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."





***Document 5. Extrait d'un fil de discussion  
(Fanfiction sur Le Collier rouge, 3<sup>e</sup>, 2016).***

Comme on le voit dans cet exemple, l'échange met en évidence l'évolution du regard du lecteur face à un personnage qu'il découvre peu à peu. Dans la séquence, le professeur s'appuie sur ces différents fils pour construire à rebours, avec les élèves, une forme d'itinéraire de lecteur, ou encore pour dégager la dynamique de la construction du récit. Enfin, le dernier fil de discussion invite à une lecture herméneutique du texte et donne lieu à une séance de débat interprétatif adossée aux propos développés sur la plateforme. De cette manière, le débat se densifie, le support de travail que constitue le fil se prêtant à différentes activités de classement, à des retours au texte et à des écrits de travail restituant la diversité des interprétations. Les fils de discussion alimentent ainsi la mise en œuvre de dispositifs de débats relativement nouveaux en collège, sécurisant le professeur dans son approche, et nourrissant les échanges de manière féconde. Ils constituent un accompagnement pertinent de l'approche transversale de l'œuvre, et donc, de la lecture de l'œuvre intégrale.

## **CONCLUSION**

Nous avons ainsi cherché à expliquer notre tentative d'adaptation de pratiques fanfictionnelles dans un contexte scolaire, que nous situons dans un espace de créativité et de prise de risque didactique : en effet, à chaque niveau d'adaptation, c'est le projet d'enseignement qui a guidé notre orientation, tandis que le souci de préserver les fondements des discours et des usages sociaux du blogue est resté un point de vigilance permanent.

Les premiers résultats de l'expérimentation de cette adaptation pour lire l'œuvre intégrale sont encourageants : les élèves ont progressé dans leurs compétences appréciatives et plus encore dans l'écriture littéraire, comme

nos tests évaluatifs<sup>8</sup> le montrent. Il reste que l'expérimentation a été évaluée à l'échelle très réduite d'une classe et présente donc encore un caractère exploratoire. Menée pendant une année scolaire, et reconduite l'année suivante, elle a pu conduire à des ajustements des propositions didactiques et des améliorations techniques du blogue.

Ces éléments nous permettent de nous orienter vers la création d'une mallette numérique fanfiction accompagnant, par des ressources techniques, didactiques et pédagogiques, les enseignants qui désireront mener à leur tour des lectures intégrales en s'appuyant sur un blogue fanfictionnel et s'essayer ainsi à ce que les élèves de nos établissements tests nomment « la fan ».

## BIBLIOGRAPHIE

- Ahr S. (2017), « Actualisation / (re)contextualisation des textes patrimoniaux : d'un questionnement épistémologique à des questions d'ordre didactique », *Recherches et travaux* n° 91 (J.-F. Massol, G. Plissonneau, B. Bloch, coord.), Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, ELLUG, <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/954>
- Barnabé F. (2014), « La ludicisation des pratiques d'écriture sur Internet : une étude des fanfictions comme dispositifs jouables », *Sciences du jeu*, n° 2. <https://journals.openedition.org/sdj/310>
- Chapelain B. (2017) « La participation dans les écritures créatives en réseaux : de la réception à la production », *Le français aujourd'hui* n° 196, p. 45-56.
- Centre National de la lecture (2017), *Les français et la lecture* : [http://www.centrenationaldulivre.fr/fr/ressources/etudes\\_rapports\\_et\\_chifres/les\\_francais\\_et\\_la\\_lecture/](http://www.centrenationaldulivre.fr/fr/ressources/etudes_rapports_et_chifres/les_francais_et_la_lecture/)
- Centre National de la lecture (2016), *Les jeunes et la lecture* : [http://centrenationaldulivre.fr/fichier/p.\\_ressource/8478/ressource\\_fichier\\_fr\\_les\\_jeunes.et.la.lecture.syntha.se.2016.06.27.ok.pdf](http://centrenationaldulivre.fr/fichier/p._ressource/8478/ressource_fichier_fr_les_jeunes.et.la.lecture.syntha.se.2016.06.27.ok.pdf)
- Citton Y. (2007), *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris, éd. Amsterdam.
- Côté H. & Simard D. (2007), *Langue et culture dans la classe de français. Une analyse de discours*, Québec, Presses universitaires de Laval.

---

8. Deux classes ont été prises en charge par le même professeur tout au long d'une année scolaire, l'une bénéficiant de l'utilisation du blogue fanfiction pendant que l'autre étudiait les œuvres intégrales de manière plus traditionnelle. Des tests équivalents, permettant les comparaisons des résultats obtenus, ont été menés, en début et fin d'année et à la fin de chaque séquence d'œuvre intégrale.

- Denizot N. (2013), *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*, Bruxelles, Peter Lang.
- De Pietro J.-F., Schneuwly B. (2003), « Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique », *Les cahiers Théodile* n° 3, p. 27-52.
- Descotes M., Jordy J., Langlade G. (1993), *Le projet pédagogique en français*. Paris, Bertrand-Lacoste / CRDP Toulouse.
- François S. (2009), « Fanf(r)ictions : Tensions identitaires et relationnelles chez les auteurs de récits de fans », *Réseaux* n° 153, p. 157-189. [<http://www.cairn.info/revue-reseaux-2009-1-page-157.htm>].
- Houdart-Mérot V. (2006), « L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire », *Le français aujourd'hui* n° 153, p. 25-32.
- Larrère V. (2015), « Pourquoi et comment accompagner l'élève dans la lecture d'œuvres intégrales ? », *Les Cahiers de Didactique des lettres*, Lire et être lecteur, <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/388>.
- Lacelle N., Boutin J.-F. & Lebrun M. (2017), *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique*, Québec, Presses Universitaires du Québec.
- Langlade G. (1991/1996), *L'œuvre intégrale au collège et au lycée*, Toulouse, CRDP.
- Le Goff, F. (2003), « Écrire un portrait d'écrivain en classe de seconde. Questions posées à une didactique de l'Écriture d'Invent », *Recherches*, n° 39, p. 21-36.
- Le Goff, F. (2011), « La question du support dans les apprentissages : le cas du " grand brouillon " », *Recherches* n° 55, p. 65-87, [[http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/08/4/LE\\_GOFF-CSP-Contribution\\_386084.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/08/4/LE_GOFF-CSP-Contribution_386084.pdf)].
- Mazauric C., Fourtanier M.-J. & Langlade G (dir.) (2011), *Le texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang.
- Moinard P. (2017), « Commenter des textes littéraires en collaboration sur des forums et des blogues dans le secondaire », *Le Français aujourd'hui* n° 196, *Écritures numériques, des usages sociaux aux formations*, p. 71-80.
- Neumayeur, O. et Neumayeur, M. (2003/2011), *Animer un atelier d'écriture faire de l'écriture un bien partagé*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- New London Group (1996), « A pedagogy of multiliteracies », dans B. Cope et M. Kalantzis (dir.), *Multiliteracies : Literacy learning and the design of social futures* (p. 9-38), Melbourne, Australie, Macmillian.
- Oger M. (2012), *Littérature et Internet – La fanfiction – Enjeux littéraires et éditoriaux*, [[http://memoireonline.com/07/12/5994/m\\_Litterature-et-internet--la-fanfiction-Enjeux-litteraires-et-editoriaux0.html](http://memoireonline.com/07/12/5994/m_Litterature-et-internet--la-fanfiction-Enjeux-litteraires-et-editoriaux0.html)].

- Oriol-Boyer, C. (1990), *La réécriture*, Actes de l'université d'été de Cerisy-La-Salle du 22-27 août 1988, Grenoble, CEDITEL.
- Rouxel A. & Langlade G. (2004), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Penloup M.-C. (2017), « Didactique de l'écriture : le déjà-là des pratiques d'écriture numérique », *Le français aujourd'hui* n° 196, p. 57-70.
- Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), *Bulletin officiel spécial* n° 11 du 26 novembre 2015.  
[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=33400](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400)
- Saint-Gelais R. (2011), *Fictions transfuges : la transfictionnalité et ses enjeux*, Paris, Seuil.
- Sauvaire M. (2013), *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers*, Thèse de doctorat, <https://tel.archives-ouvertes.fr>.
- Schaeffer, J.-M. (1999), *Pourquoi la fiction ?* Paris, Seuil.
- Schneuwly B. et Dolz J. (2009), *Des objets enseignés en classe de français*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Tauveron (1999), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères* n° 19, p. 9-38.  
[https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1999\\_num\\_19\\_1\\_2289](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289).