

Finalement, la question de recherche suivante a été formulée afin de guider la suite du travail : Pour les élèves, quels sont les apports observables d’une introduction à la littérature classique dans l’enseignement du français durant la deuxième partie du cycle 2 de l’école primaire ?

Méthodologie

La définition des fondements méthodologiques a été la première étape de l’écriture du deuxième chapitre du travail. Ceux-ci ont permis de définir la recherche comme étant qualitative, répondant à une démarche d’innovation et compréhensive, se basant sur une approche hypothético-déductive, ayant un enjeu ontogénique ainsi qu’une visée pratique.

Le sous-chapitre suivant, intitulé « nature du corpus », avait pour but de décrire les œuvres choisies et le dispositif qui serait mis en place lors de la phase de recherche sur le terrain. Aussi, les moyens utilisés pour la récolte de données et les outils spécifiques ont été décrits. Parmi ceux-ci étaient comptés les trois questionnaires (deux au début et un à la fin de la séquence), les observations libres et la récolte de traces. Finalement, les procédés de traitement des données ont été explicités. D’une part, les questionnaires devaient permettre de produire des données chiffrées mais également des verbatims issus des élèves. Afin d’en extraire les informations essentielles, la méthode d’analyse choisie a été l’analyse thématique organisée en fonction des hypothèses de recherche, c’est-à-dire l’accroissement de l’intérêt pour la littérature, les apports humains et émotionnels, ainsi que les apports culturels.

Présentation et interprétation des résultats

Les résultats concernant un potentiel accroissement de l’intérêt pour la littérature sont, dans l’ensemble, mitigés. En effet, les élèves ne semblent visiblement pas davantage apprécier la lecture de textes littéraires au terme de la mise en œuvre du dispositif. Ces résultats se confirment dans une majorité des questions posées au sujet de l’intérêt pour la littérature. Une partie des élèves justifient leur manque d’intérêt par une compréhension difficile des textes. Pour d’autres, seule une partie des textes ayant un thème spécifique leur a plu. Toutefois, bien que l’intérêt des élèves n’ait pas été suscité, ils paraissent avoir forgé un avis plus réfléchi sur le sujet qu’auparavant.

Pour ce qui est des apports humains et émotionnels, le bilan est en demi-teinte. Une partie des élèves ont manifesté de l’empathie pour les personnages découverts lors des diverses lectures. Toutefois, la lecture qui semble les avoir le plus touchés est le conte *La petite fille aux allumettes*. Une explication à cela pourrait être que les élèves ont pu tisser des liens entre leur vécu et l’histoire de la petite fille, mais également l’accessibilité du texte qui a permis une réelle implication des élèves lors de la lecture.

Finalement, les apports culturels ont été les plus visibles. En effet, une grande partie des élèves ont été capables, en fin de séquence, de brièvement définir la littérature et d’en identifier l’intérêt et ce même s’ils n’adhéraient pas à cette idée. Aussi, un certain nombre de questionnements historiques et culturels ont été mis en avant par les élèves.

Conclusion

L’élaboration du dispositif a permis d’approfondir les questionnements initiaux en fonction de diverses recommandations en lien avec la littérature et les nombreuses possibilités permettant d’introduire et de travailler les textes littéraires avec les élèves. Aussi, l’analyse des divers choix opérés a permis de remettre en question certaines idées préconçues sur la littérature et d’envisager diverses adaptations en fonction des critiques apportées grâce à l’analyse des données. ■

Des fichiers partagés sur le cloud pour soutenir l’apprentissage

Kevin Brunner-Tschanz, enseignant en sciences de la nature et biologie, diplômé de la HEP-BEJUNE en 2020

Jean-Steve Meia, professeur et adjoint à la responsable de la formation secondaire, HEP-BEJUNE

■ Deux exemples de recours au numérique dans l’enseignement

■ Usage d’un carnet de bord partagé pour l’évaluation formative

■ Le numérique pour soutenir l’apprentissage, différencier et gérer l’hétérogénéité

Introduction

Depuis de nombreuses années, le recours aux outils numériques s’intensifie dans le monde de la formation et de l’enseignement. Ainsi, en sciences par exemple, il devient de plus en plus fréquent de voir les élèves saisir leurs observations directement sur une tablette ou un ordinateur portable dans un fichier qui servira de base au rapport d’expérience. Si ce fichier est à disposition sur un serveur partagé, la rédaction pourra se faire simultanément et à plusieurs à l’école ou à la maison. La mise en place de telles pratiques contribue au développement des compétences numériques souhaité par les plans d’études, que l’on soit à l’école obligatoire, au postobligatoire ou au niveau tertiaire. Mais comment aller plus loin ? Comment faire du fichier partagé un véritable outil de soutien à l’apprentissage ? Cette question a fait l’objet d’investigations dans deux contextes différents : la formation des enseignant-e-s et l’enseignement au degré secondaire I.

Dans la formation à l’enseignement

Le premier cas concerne un enseignement dispensé à la formation secondaire de la HEP-BEJUNE dans lequel est utilisé un outil de réflexion partagé en ligne (Meia et Zappella, sous presse). Il est demandé aux étudiant-e-s d’y rédiger leurs préconceptions avant le cours en présentiel, puis, après celui-ci, de revenir sur leurs textes pour les compléter ou les corriger. Les fichiers sont partagés en ligne par groupes de trois à quatre étudiant-e-s et chacun-e est invité-e à commenter les écrits de ses collègues. À son issue, la démarche est l’objet d’une réflexion sur les avantages de porter un regard critique sur son apprentissage et celui de ses pairs (deux manières de pratiquer l’évaluation formative). Cette modalité de travail est mise en œuvre depuis 2016 par les formateurs et les formatrices. Elle est jugée enrichissante par les étudiant-e-s qui, de manière récurrente, mettent en avant l’absence de contrainte de temps et de lieu et se déclarent intéressé-e-s à reprendre tout ou partie du dispositif dans leur pratique enseignante future.

« Dans ma pratique je pense qu’il serait possible d’utiliser cet outil pendant un travail de groupe de longue durée comme une sorte de journal de bord pour documenter les progrès du groupe. De cette façon, d’autres groupes pourraient ensuite donner des conseils et répondre à des questionnements du groupe. »

Un-e étudiant-e à propos de la perspective d’utiliser un outil de réflexion partagé en ligne avec des classes des degrés secondaires.

Au secondaire 1

La démarche mise en œuvre au degré secondaire I, dans le cadre d’un enseignement en sciences de la nature destiné à des élèves neuchâtelois de 10H (niveau 1), consistait à utiliser un carnet de bord numérique à accès partagé entre l’élève et l’enseignant-e dans une perspective d’évaluation formative. Elle a fait l’objet d’un travail écrit de recherche qui visait à apprécier la pertinence de l’outil principalement du point de vue des apprenant-e-s. Le travail (Brunner, 2020) détaille les différentes étapes, qui se sont déroulées sur 16 semaines d’école (de septembre à décembre 2019), et fait le bilan des courts entretiens semi-dirigés tenus avec les élèves en janvier 2020. Après une période sans carnet de bord, celui-ci a été introduit et utilisé d’abord avec des questions dites « simples », c’est-à-dire fortement analogues à celles discutées en classe, puis avec des questions « complexes » nécessitant davantage de recherches personnelles et de réflexion. Entre les cours, les élèves répondaient aux questions sur un fichier texte en ligne

puis l'enseignant·e lisait les réponses et rédigeait un commentaire assorti d'une appréciation. Au final, les élèves se sont majoritairement bien approprié le carnet de bord qu'ils ont utilisé, conformément aux recommandations de l'enseignant·e, une dizaine de minutes par semaine. La plupart le considèrent comme un outil de révision utile qui permet de mieux organiser ses révisions et de se replonger dans le cours plus fréquemment. Certain·e·s considèrent qu'il permet aussi d'obtenir une meilleure note au travail écrit sommatif. Un autre point fort du dispositif testé est qu'il a permis à l'enseignant·e d'être informé·e du degré d'acquisition des connaissances de façon récurrente et ainsi de mieux cibler ses interventions auprès des élèves en difficulté.

« Eh bien, au début je trouvais cela un peu nul mais plus cela avance, plus cela m'aide pour les TE, je peux aller lire un peu ce que j'ai fait et je trouve que c'est bien, utile et pratique, c'est mieux que faire des fiches ou des trucs comme cela. »
Un·e élève du secondaire I à propos de l'utilisation d'un carnet de bord numérique toutes les semaines.

En guise de bilan conjoint

D'abord, il nous semble intéressant de relever la grande similitude entre les deux démarches que nous venons de présenter, pourtant initiées séparément et sans concertation préalable. Même la plateforme informatique mobilisée est identique (en l'occurrence Google Drive). Toutes deux encouragent à l'utilisation d'un carnet de bord de l'apprentissage, que celui soit partagé avec ses pairs, comme Lebrun (2015) le proposait déjà mais sous forme manuscrite, ou seulement avec l'enseignant·e, dans l'esprit du portfolio numérique (Monney et Cody, 2019). Dans les deux cas, le dispositif mis en place permet d'appliquer l'un des quatre grands principes de différenciation de l'enseignement énoncés par Bablon (2019) : l'étayage personnalisé des apprentissages. Par ailleurs, dans les deux contextes, la démarche a contribué à développer des compétences transversales, spécialement dans les domaines de la communication et de l'usage des outils numériques. Et celles-ci se sont avérées notamment bien précieuses lorsque l'enseignement à distance s'est imposé pour des raisons sanitaires en mars 2020 ! ■

Références

Bablon, F. (dir.) (2019). *Différencier son enseignement au collège et au lycée*. Paris : ESF.

Brunner, K. (2020). L'évaluation formative via un carnet de bord en tant qu'élément utile pour l'élève dans l'apprentissage des sciences au secondaire I. [Travail écrit de recherche]. Bienne : HEP-BEJUNE.

Lebrun, M. (2015). Un outil de réflexivité pour l'enseignement tertiaire et la formation à l'enseignement. *Enjeux pédagogiques*, 25, 28-32.

Meia, J.S. et Zappella, D. (sous presse). Un outil de réflexion partagé en ligne pour favoriser l'apprentissage et contribuer à la professionnalisation dans une formation à l'enseignement. Dans C. Gremion et S. Boucenna (dir.), *Les technologies numériques... nouvelles opportunités pour l'apprentissage en alternance ? IPTIC - Intégration pédagogique des TIC*, revue internationale de l'Association AUPTIC•Education, 1.

Monney, N. et Cody, N. (2019). Exemple d'une recherche collaborative pour expérimenter l'usage du eportfolio. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1).

Comment faire de la littérature au secondaire I ?

Le cahier d'écriture : un outil de partage et de réflexivité

Aurore Tiengwelieu Schneeberger, enseignante en français et histoire, diplômée de la HEP-BEJUNE en 2020

- Comment aborder la littérature au secondaire I
- Mise au point d'un dispositif de lanceurs d'écriture
- L'écriture réflexive, un outil adaptable

Introduction – problématique

Enrichie par la littérature dès mon plus jeune âge, j'ai fait l'expérience de vivre la littérature, que j'envisageais davantage comme un héritage à transmettre plutôt qu'une discipline à enseigner. Je me suis alors questionnée sur la manière d'aborder la littérature au secondaire I, sans utiliser la littérature comme un prétexte (langagier et linguistique) mais plutôt comme une « incarnation d'une pensée et d'une sensibilité », un « discours sur le monde », ou une « interprétation du monde » (Todorov, 2007). J'ai été confrontée, sans comprendre tout d'abord, au désintérêt des élèves pour la littérature avant de réaliser à quel point son accès leur était parfois rendu difficile. En effet, Tzvetan Todorov ramène la littérature à « un objet langagier clos, autosuffisant, absolu » qui ne suscite plus le goût de lire chez les élèves. Cet accès à la littérature devait se faire par le sens dont il fallait retrouver avec eux le chemin. Il me fallait revenir à une définition de la littérature me permettant d'interroger le rapport des élèves à cette discipline afin de travailler sur leurs représentations qui constituaient un frein à leurs apprentissages, afin d'être en mesure de proposer une nouvelle façon de faire de la littérature au secondaire I.

Je devais aider les élèves à trouver dans les textes littéraires « une résonance » et « un mode d'investissement » personnels (Bélanger, 2015) grâce à ce que Nathalie Mahé (2001) a appelé la « pédagogie de détour ». J'ai donc mis au point un dispositif d'écriture autour des lanceurs d'écriture qui favorise le processus réflexif chez l'élève, tout en réduisant la distance historique entre le texte littéraire étudié (souvent classique) et sa réalité vécue, plus contemporaine. Ce dispositif didactique place cette recherche dans le vaste champ disciplinaire de la praxéologie, dans la lignée des dispositifs qui « permettent de favoriser [chez l'élève] l'émergence et la construction d'une posture auctoriale et d'une posture critique » (Lebrun, 2010, p. 167). En intégrant l'idée selon laquelle « l'élève scripteur devient un auteur à partir du moment où il écrit pour un·e lecteur·trice qui ne soit pas simplement un enseignant correcteur et évaluateur » (Giglio & Lebrun, 2016). Dans cette classe de littérature, l'élève peut y vivre autre chose que des interactions unilatérales, il peut échanger avec ses pairs et se laisser nourrir par leurs représentations, grâce à un cahier réflexif à partager, qui conserverait les traces laissées par « [l'] élève lecteur et auteur [de] la communauté culturelle de la classe » (Lebrun, 2010, p. 93). Ainsi, le partage dont l'enjeu principal est celui de l'argumentation permet cette « coconstruction » de la réflexion dans le groupe classe et une « mise à distance » également nécessaire au processus réflexif (Lebrun, 2019). La question principale liée aux objectifs de recherche de ma problématique est la suivante : Les élèves vont-ils·elles réussir à entrer en littérature comme des lecteur·trice·s et des auteur·e·s ?