

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

La littérature numérique pour favoriser l'engagement et l'expression artistique des élèves du cycle 3

Création et passation d'une séquence d'initiation à la poésie en 9^{ème} Harmos

Auteur	Julmy Arnaud
Superviseuse	Jeanneret Sylvie
Date	22.07.26

Introduction

Notre travail tire son origine de différents constats. Tout d'abord, selon les plans d'études en vigueur dans nos écoles (CIIP, 2024) et selon la recherche, il est nécessaire que l'éducation au numérique soit l'objet de toutes les disciplines pour permettre à nos élèves de s'insérer dans un monde social et professionnel influencé par des nouvelles technologies en constante évolution, impliquant des compétences nouvelles, dont l'adaptabilité à ces dernières semble être l'une des plus importantes (Dusenberry *et al.*, 2015). Le numérique doit ainsi passer du stade de simple outil au service des savoirs disciplinaires à celui d'objet d'enseignement (Dumont & De Lièvre, 2023). Les enseignant·e·s de langue, et donc de français, sont particulièrement concerné·e·s par cette nécessité d'une éducation au numérique dépassant les simples aspects techniques, puisque le développement du numérique a modifié en profondeur les pratiques communicationnelles, forçant « la compréhension traditionnelle du faire-sens et de la communication à être revisitée [...] dans les classes aujourd'hui » (traduit de Edwards-Groves, 2011, p. 52). Or, malgré cette nécessité d'éducation au numérique, la recherche constate sur le terrain une approche des outils numériques souvent « désincarnée des contenus disciplinaires » (Lebrun *et al.*, 2013, p. 79) et focalisée sur les aspects techniques des outils, avec un usage qui relève davantage d'une transposition de ce qui se fait déjà

sur papier que d'une modification des pratiques (Edwards-Groves, 2011 ; Perret, 2018 ; Goducheau-Damais *et al.*, 2024). De plus, les enseignant·e·s ont globalement un faible sentiment de compétence quant à leur capacité à enseigner les formes de communication numériques (Brehm *et al.*, 2020), entre autre dû à leur méconnaissance de ces dernières (Petitjean, 2020 ; Dumont et De Lièvre, 2023). Lebrun *et al.* (2013) insistent alors sur le manque de pistes didactiques et de scénarios concrets et sur la nécessité de « la création en recherche de designs pédagogiques originaux utilisant des modes d'expression différents pour enrichir les curriculums actuels » (p. 82). Les enseignant·e·s se trouvent donc tiraillé·e·s entre la nécessité d'éduquer au numérique et particulièrement à la communication sur ces supports, et leur faible sentiment de compétence couplé au manque de dispositifs didactiques concrets à leur disposition.

Un autre constat que nous faisons, lié plus directement à la discipline du français, est celui de la nécessité de repenser l'enseignement de la littérature, et plus particulièrement de la poésie, qui fait l'objet de notre projet. En effet, la poésie a besoin de l'école car c'est le lieu qui lui permet « d'exister auprès de futurs lecteurs » mais c'est paradoxalement aussi le lieu qui dégoûte beaucoup de jeunes de ce genre littéraire et lui donne une mauvaise réputation en la rendant « dépoétisée » (Duez, 2025, paragr. 2). Repenser l'enseignement de la poésie à l'école apparaît donc indispensable, d'autant plus que différentes études semblent craindre un déclin de cette dernière en milieu scolaire (Jusslin & Höglund, 2021, p. 39), notamment parce que sa mauvaise réputation chez les élèves, qui la considèrent comme « déconnectée de leur expérience et de leurs intérêts », provoque une « réticence de la part des enseignant·e·s à utiliser la poésie en classe » (traduit de Creely, 2019, p. 117). Ainsi, on entre dans un cercle vicieux où la poésie est peu ou mal enseignée à cause de cette réticence des enseignant·e·s, et écope donc d'une réputation de matière élitiste, complexe et ennuyeuse du point de vue des élèves, ce qui décourage les enseignant·e·s de l'aborder en classe.

De ces constats sur l'éducation au numérique et sur l'enseignement de la poésie naît donc l'idée de ce travail, qui se donne pour objectif de créer et d'expérimenter sur le terrain une séquence basée sur les programmes officiels et incluant différentes œuvres de littérature numérique (définie comme toute forme de littérature non-imprimable). Nous tentons alors, après évocation de tous les défis causés par l'incursion des supports de communication numériques dans le cours de français, de répondre à la question de l'apport de l'inclusion des œuvres numériques dans le corpus enseigné, notamment sur la dimension de l'engagement des élèves dans la lecture et la production.

Méthode

Notre étude a consisté en la création d'une séquence sur la poésie conforme aux objectifs du PER et de la PAF et répondant autant que faire se peut aux défis et aux conseils des différentes recherches évoquées plus haut. L'enseignement de cette séquence dans une classe a permis : de mettre en évidence ses points positifs et les axes d'amélioration ; d'analyser, par des questionnaires et productions d'élèves, l'engagement dans la lecture et l'écriture de ces dernier·ère·s, ainsi que leur atteinte des objectifs et leur compréhension des notions de poésie et des codes de la production numérique multimodale. Cette recherche est donc résolument exploratoire et n'a pas vocation à être généralisable ; elle montre et aborde avec un regard critique un exemple d'intégration de la littérature numérique en contexte réel, mettant à disposition les ressources créées pour qu'elles puissent être utilisées et adaptées, et a pour objectif d'ouvrir le terrain à d'autres expérimentations et à un enseignement plus régulier de la littérature numérique dans les classes suisses romandes.

Quatre œuvre littéraires numériques ont fait l'objet de cette séquence d'enseignement : *Traversées*, une œuvre se rapprochant du jeu-vidéo, dans laquelle le·la lecteur·trice déplace un personnage grâce à son curseur dans un décor naturel pour y récupérer des fragments de haïkus créés par l'intelligence

artificielle à partir d'un corpus de poèmes ; les collages de @md_poete, réalisés à l'aide de mots découpés dans des journaux et publiés sur Instagram ; les *Animogrammes*, recueil de 147 calligrammes représentant différents animaux, dont certains sont animés ; *Émile et moi*, œuvre dans laquelle le·la lecteur·trice écrit le texte en sautant avec un personnage guidé par les touches de son clavier sur les mots de son choix parmi une liste proposée grâce à l'intelligence artificielle générative. Dans l'objectif de ne pas remplacer la littérature plus classique mais d'enrichir les corpus enseignés, ces quatre œuvres numériques sont mises en relation avec des œuvres plus classiques, telles que les *Calligrammes* d'Apollinaire. L'approche de ces œuvres numériques est balisée et enrichie par toute une série d'activités qui permettent aux élèves de les découvrir dans les meilleures conditions et de se les approprier, notamment par des activités de production. En parallèle de ces activités axées davantage sur la découverte et l'appropriation sensible des œuvres, des activités d'analyse plus traditionnelle mobilisant différents outils tels que le champ lexical, la versification ou les figures de style, permettent une lecture plus distanciée de l'œuvre. La séquence s'articule également autour de trois activités de production suivant trois des œuvres numériques abordées : après l'exploration de *Traversées*, les élèves utilisent un haïku généré par l'œuvre en plaçant les mots sur une image de leur choix pour produire une création multimodale ; après l'analyse des collages de @md_poete, ils·elles en produisent un à leur tour, en le faisant tenir dans le cadre d'une publication au format Instagram, thématissant ainsi la contrainte de la plateforme de publication ; enfin, la dernière production suivant l'exploration d'*Émile et moi* se présente sous la forme d'un poème libre, pour lequel les élèves doivent s'inspirer d'une image du jeu de société *Dixit*.

La séquence a été enseignée dans le cadre d'un stage dans un cycle d'orientation fribourgeois, dans une classe de 9^{ème} Harmos pré-gymnasiale comportant 17 élèves, 9 filles et 8 garçons. Elle s'est étendue sur deux semaines, à raison de 5 périodes de 50 minutes par semaine, dont deux composaient une double-période. Dans l'enseignement de la séquence, des questionnaires ont été remplis par les élèves volontaires, concernant chacune des quatre œuvres numériques abordées et mesurant des indicateurs liés au sentiment de compétence des élèves quant à leur atteinte des objectifs disciplinaires, au plaisir général perçu, aux apports et difficultés liées aux œuvres numériques, à l'apport de la didactisation des œuvres et à l'influence globale des activités sur l'envie de lire et d'écrire de la poésie hors cadre scolaire. Les productions des élèves volontaires ont également été récoltées et analysées selon des grilles critériées rendant compte de la maîtrise par l'élève des codes de la production numérique multimodale, mais aussi de sa maîtrise de la langue et de la poéticité de son texte.

Résultats

L'étude des questionnaires et des productions d'élèves nous invite tout d'abord à souligner l'importance de la didactisation de l'œuvre numérique, comme pour toute autre œuvre abordée en classe. Les réponses aux différents questionnaires montrent que les apports de cette didactisation aident à la compréhension de l'œuvre et à l'acquisition des objectifs. La didactisation de l'œuvre permet aussi une appropriation de cette dernière par les élèves, notamment par le biais de l'activité de production prévue à la suite de sa découverte. Les réponses aux questionnaires montrent que les élèves apprécient l'activité de production encore plus que l'exploration de l'œuvre, et que ces activités leur permettant de s'exprimer autour des œuvres sont donc primordiales. La didactisation doit être également en partie au service d'une expérience sensible positive de l'œuvre et de l'activité d'écriture. Les réponses aux différents questionnaires montrent en effet que le plaisir pris durant la lecture et l'écriture est une composante essentielle à l'engagement des élèves dans ces activités et à leur

acquisition des connaissances et des compétences. L'œuvre s'avère par ailleurs plus utile à la production qui la suit lorsque les élèves ont pu prendre du plaisir à la découvrir.

L'analyse de nos données a aussi confirmé, comme nous l'avons abordé dans notre cadre théorique, la complexité de la communication numérique multimodale et les nouvelles compétences qu'elle mobilise et que les élèves doivent acquérir. Les réponses aux questionnaires montrent que les objectifs liés à la production multimodale sont plus complexes à atteindre et à auto-évaluer car plus hauts dans la taxonomie et plus abstraits. Dans l'analyse des productions de collages, on remarque que les compétences textuelles monomodales restent des bases nécessaires à l'écriture et que les compétences multimodales ne font que s'y ajouter. L'exercice est donc plus complexe car il mobilise à la fois des compétences textuelles de base et des compétences de design multimodal. On constate également dans les productions liées à *Traversées* et les productions de collages que les élèves dont les productions sont les meilleures d'après la grille critériée sont ceux·celles qui mobilisent et combinent différentes manières de faire sens (placement du texte, couleur, typographie, lien avec l'image...).

La nécessité d'une thématisation claire et frontale des notions, des compétences et des enjeux des œuvres et de la communication numérique ressort également de l'analyse des questionnaires et des productions. Par exemple, les compétences de design numérique multimodal ayant été peu thématisées frontalement, on constate dans les productions certaines erreurs évitables, comme des choix de couleur entravant la lisibilité du texte placé sur l'image. Les réponses au questionnaire sur les collages ont aussi montré que le fait d'aborder une œuvre en lien avec les réseaux sociaux ne suffisait pas à sensibiliser les élèves à l'utilisation de ces derniers, et qu'on gagnerait à thématiser clairement ces enjeux. En bref, le développement des compétences numériques, comme celui des compétences disciplinaires, passe inévitablement par le fait d'aborder clairement et frontalement les notions et les enjeux qui les sous-tendent.

Même si tous les questionnaires témoignent du plaisir ressenti par la majorité des élèves durant la découverte des œuvres numériques et pendant les activités qui les accompagnent, ils montrent également que ce plaisir ne s'associe de loin pas systématiquement à une envie de prolonger l'expérience hors du cadre scolaire. Précisément, ce qu'on constate en analysant les réponses des élèves est que le plaisir ressenti en classe est nécessaire pour générer l'envie de lire et d'écrire de la poésie en-dehors de l'école, mais que l'envie de lire et d'écrire de la poésie en-dehors de l'école n'est pas obligatoirement présente lorsque du plaisir est ressenti en classe. On pourrait dès lors se questionner sur ce transfert hors du cadre scolaire du plaisir pris à la lecture et à l'écriture de la poésie : comment favoriser l'expression de soi par la poésie à la fois en classe et au-dehors ? Comment faire en sorte que la poésie ne soit pas cantonnée au milieu scolaire mais que les élèves la réinvestissent au quotidien ? Pour répondre en partie à ces questions, il faut garder à l'esprit que le but ne doit pas être d'imposer le médium poétique comme médium d'expression aux élèves, mais plutôt de le promouvoir et de leur offrir la possibilité de le saisir et de se l'approprier. En gardant cela en tête, on peut relativiser ces réponses aux questionnaires : le fait que les élèves prennent du plaisir en classe avec la poésie, et que seuls quelques-un·e·s déclarent vouloir lire et écrire de la poésie dans leur quotidien constitue déjà une réussite. L'idée forte de notre séquence et de l'inclusion des œuvres numériques en classe serait alors de planter des graines pour plus tard, de cultiver une appréciation qui prend du temps à pousser : la séquence et les œuvres numériques constituent alors une première approche du genre poétique en en faisant une expérience positive, qui servira ensuite l'appréciation de ce genre et l'engagement des élèves dans ce dernier à l'avenir, les expériences passées étant l'une des composantes de l'engagement en lecture selon Lemieux et Berthiaume (2023).

Dans la « lecture » des œuvres numériques proposées dans la séquence, l'interactivité a été ressentie par les élèves comme un vecteur de plaisir et non comme un frein. La multimodalité, quant à elle, a été plus compliquée à appréhender, notamment car elle intervient également dans la production et demande, comme nous l'avons souligné, des compétences d'écriture particulières qui doivent être

acquises. Elle a pu néanmoins agir comme une aide dans la compréhension des œuvres et de la poéticité, et aider les élèves à se lancer dans la production. On constate en effet que si le fait d'imposer des mots à utiliser dans les productions ou un cadre dans lequel les faire entrer peut être vécu comme une contrainte, le fait de partir d'une image pour produire (dans la production finale par exemple) est vécu plutôt comme une aide.

Pour revenir sur notre question de recherche, nos résultats nous amènent à conclure que dans le groupe-classe dans lequel la séquence a été enseignée, les différents apports des œuvres numériques ont pu agir sur les dimensions de l'engagement dans la lecture définies par Lemieux et Berthiaume (2023). En effet, les données récoltées ont montré que les élèves ont ressenti du plaisir à la lecture des œuvres numériques et dans les activités qui les accompagnent, et ont donc vécu des expériences positives qui auront une influence positive sur leur engagement futur. De plus, les activités de production et de découverte ont permis une interaction plus grande avec l'œuvre, par exemple par le choix d'une image liée à un poème de *Traversées* ou la réutilisation des codes des collages de @md_poete. La multimodalité des œuvres, leur variété et le choix qu'elles laissaient à leur lecteur·trice a également constitué une aide dans l'acquisition des objectifs et pu jouer sur le sentiment de compétence des élèves. Pour ce qui est de l'expression de soi, les activités de production qui suivent les œuvres numériques abordées ont pu, comme nous l'avons discuté plus haut, permettre aux élèves de se les approprier et de les lier à leur propre expérience. Les productions des élèves comprennent souvent l'expression de leurs émotions et la liberté qui leur a été laissée a permis d'obtenir des créations assez différentes les unes des autres, et donc probablement plus personnelles. Nous avons également ressenti une plus grande effervescence dans la classe durant les activités de production multimodales que durant la production finale, ce qui impliquerait l'idée que l'écriture numérique multimodale favorise l'expression de soi des élèves. En revanche, comme nous l'avons déjà abordé, si l'expression de soi par la poésie semble avoir été favorisée par les activités réalisées en classe à la suite de l'exploration des œuvres numériques, il n'en résulte pas souvent une envie d'utiliser ce médium comme canal d'expression de soi hors du cadre scolaire.

Conclusion

L'objectif qui a sous-tendu toute notre recherche était celui de permettre aux enseignant·e·s du troisième cycle d'inclure plus sereinement dans leur enseignement la lecture et l'écriture numériques. En réponse aux difficultés évoquées en introductions, une revue de la recherche a été menée pour définir plus clairement la littérature numérique et identifier ses apports pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture au cycle 3, sans passer sous silence les différents défis que son ajout au corpus enseigné génère mais en tentant d'y trouver des solutions, tout en montrant en quoi ces défis pouvaient être transformés en opportunités. L'initiation à la poésie en 9^{ème} Harmos a servi d'exemple concret illustrant ces cadrages théoriques et un dispositif composé d'un dossier de l'élève et d'un dossier pédagogique à destination de l'enseignant·e a été proposé comme un outil orienté vers la pratique. Si ce projet reste en grande partie exploratoire, nous espérons que de telles expériences seront menées à nouveau dans le futur et que la lecture et l'écriture numériques entreront davantage dans les pratiques.

Bibliographie

Brehm, S., Beaudry, M.-C., & Turgeon, E. (2020). La réception des œuvres numériques jeunesse du point de vue des concepteurs et des enseignants québécois. *Revue de Recherches en LMM*, 11. <https://doi.org/10.7202/1071475ar>

Conférence intercantonale de l'instruction publique et de la culture de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2024). Éducation numérique – Commentaires généraux de l'éducation numérique. *Plan d'Étude Romand*. <https://portail.ciip.ch/per/domains/8>

Creely, E. (2019). 'Poetry is dying': Creating a (re)new(ed) pedagogical vision for teaching poetry. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 116-127. <https://doi.org/10.1007/BF03652031>

Duez, G. (2025). Les choix des enseignants de français pour enseigner la poésie sont-ils une affaire de programmes scolaires ? *Carnets de Poédiles*, 2. <https://doi.org/10.56078/carnets-poediles.422>

Dumont, M., & De Lièvre, B. (2023). Intégrer le numérique dans la discipline du français : exemples raisonnés de pratiques enseignantes. *Trema*, 59. <https://doi.org/10.4000/trema.8201>

Dusenberry, L., Hutter, L., & Robinson, J. (2015). Filter. Remix. Make.: Cultivating Adaptability Through Multimodality. *Journal of Technical Writing and Communication*, 45(3), 299-322. <https://doi.org/10.1177/0047281615578851>

Edwards-Groves, C. J. (2011). The multimodal writing process: changing practices in contemporary classrooms. *Language and Education*, 25(1), 439-64. <https://doi.org/10.1080/09500782.2010.523468>

Goducheau-Damais, C., Lemieux, A., & Ehret, C. (2024). Intégrer le jeu vidéo en tant qu'objet d'apprentissage dans l'enseignement de la littérature au secondaire : quels avantages ? Quels défis ? *Multimodalité(s)*, 20, 61-78. <https://doi.org/10.7202/1115965ar>

Jusslin, S., & Höglund, H. (2021). Arts-based responses to teaching poetry: a literature review of dance and visual arts in poetry education. *Literacy*, 55(1), 39-51. <https://doi.org/10.1111/lit.12236>

Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2013). La littératie médiatique à l'école : une (r)évolution multimodale. *Globe*, 16(1), 71-89. <https://doi.org/10.7202/1018178ar>

Lemieux, A., & Berthiaume, R. (2023). Sur la notion d'engagement envers la lecture : constats, angles morts et complexités. *Nexus*, 3(1), 58-72. <https://doi.org/10.14428/nexus.v3i1.68443>

Perret, L. (2018). Le jeu vidéo et le *serious game* sont-ils légitimes dans l'enseignement de la littérature en France ? Une perspective historique. *Revue de Recherches en LMM*, 8. <https://doi.org/10.7202/1050937ar>

Petitjean, A.-M. (2020). Cours de littérature ou cours de littérature numérique ? Éléments de cadrage disciplinaire à partir de pratiques universitaires. *Revue de Recherches en LMM*, 11. <https://doi.org/10.7202/1071478ar>