
Enseignement de la lecture documentaire numérique : quelles pratiques et outillage des enseignants ?

Noémie Joris*^{†1}, Sarah Higuët*¹, Jonathan Rappe*^{‡1}, Juliette Renaud*^{§2}, and Kumps
Audrey*^{¶3}

¹Université de Liège – Belgique

²Activité, Connaissance, Transmission, éducation - Clermont Auvergne – Université Clermont Auvergne
: EA4281 – France

³Université de Mons / University of Mons – Belgique

Résumé

Depuis la massification des outils et supports numériques et, plus particulièrement, depuis la démocratisation d'Internet, les habitudes de lecture des citoyens et des élèves ont évolué (Mullis et al. 2017) et un nouvel objet d'étude a vu le jour : la lecture numérique.

Les pratiques associées à la lecture numérique sont diverses. Nous nous centrerons, pour notre part, sur la **lecture documentaire numérique** comme activité de recherche, de lecture et de compréhension d'informations en ligne dans le but de répondre à une question ou de s'informer sur un sujet (Piffaré & Argelagos, 2020). Elle nécessite dès lors la mobilisation de divers processus (ex. accès à l'information, traitement et évaluation des informations obtenues, intégration et corroboration d'informations issues des sources différentes, etc.) et la mise en œuvre de stratégies spécifiques. Les travaux soulignent l'existence de stratégies communes entre la lecture numérique et la lecture " papier " (déduction, synthèse, usage d'éléments non-textuels, etc.) (Kumps, 2024), mais mettent également en lumière des stratégies spécifiques à la lecture numérique (utilisation de mots-clés, écrémage ou balayage de l'information, prises d'indices métatextuels propres aux interfaces web, etc.) (Kumps, 2024 ; Schillings & André, sous presse).

La lecture numérique semble ainsi constituer un objet d'enseignement à part entière. Cette thématique s'insère petit à petit dans les programmes scolaires. Cependant les enseignants sont peu, voire pas, formés à l'enseignement de ces compétences chez leurs élèves (OCDE, 2019). Et cela peut, les amener à émettre des réserves quant à son intégration en classe, à faire face à des difficultés ou à se sentir démunis (Kumps, 2024 ; OCDE, 2019). De ce fait, les pratiques et l'outillage des enseignants en matière d'enseignement de la lecture numérique demeure actuellement peu étudié.

Ce symposium (court) articulera les résultats de trois recherches menées auprès (ou avec) d'(des) enseignants dans la réalisation d'activités pédagogiques visant le développement de

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: noemie.joris@uliege.be

[‡]Auteur correspondant: j.rappe@uliege.be

[§]Auteur correspondant: juliette.renaud1@univ-orleans.fr

[¶]Auteur correspondant: audrey.kumps@umons.ac.be

ces compétences chez leurs élèves. Quelles sont leurs pratiques ? Quels sont leurs difficultés et leurs besoins ? Comment s'approprient-ils les ressources (numériques ou non) mises à leur disposition ?

Bibliographie :

Kumps, A. (2024). Former les enseignants à la didactique de la recherche d'information en ligne à partir des pratiques effectives des élèves. (Doctoral thesis). ORBi UMONS-University of Mons. <https://orbi.umons.ac.be/handle/20.500.12907/48844>

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>

Pifarre, Manoli & Argelagós, Esther. (2020). Embedded Information Problem-Solving Instruction to Foster Learning from Digital Sources: Longitudinal Effects on Task Performance. *Sustainability*, 12(19). <https://doi.org/10.3390/su12197919>

OCDE. (2019). Résultats de TALIS 2018 (Volume I): Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie. OECD. <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>

Schillings, P., & André, M. (Sous presse). La lecture numérique en 4e et 5e année primaire : obstacles et enjeux d'apprentissage en Fédération Wallonie-Bruxelles. In V. Henry & G. Simons (Eds.), Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage. Presses Universitaires de Liège. <https://hdl.handle.net/2268/308864>

Communication 1

Enseigner la lecture numérique : analyse de l'activité d'enseignants du secondaire en Belgique francophone

Mots-clés : lecture numérique ; activité enseignante ; instrumentation-instrumentalisation

En Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles – FWB), une grande réforme du programme de l'enseignement obligatoire a été implémentée depuis 2019. Cette réforme appelée Pacte pour un enseignement d'Excellence implique, entre autres, la mise en œuvre progressive de nouveaux référentiels de compétences à destination des élèves de 5 à 15 ans. Parmi ceux-ci, trois référentiels font explicitement mention de compétences liées à lecture numérique : le Référentiel de Français et Langues anciennes (FRALA), le référentiel de formation historique, géographique et économique (FHGE) et le référentiel en Formation manuelle, technique, technologique et numérique (FMTTN). À titre d'exemple, il est indiqué dans le FRALA : " le lecteur confirmé (ici, l'élève) développe des stratégies de compréhension spécifiques à la lecture digitale : évaluation de la fiabilité des sources, corroboration des informations issues de plusieurs sources traitant de sujets qui lui sont familiers... " (FWB, 2022, p.111) (Référentiel de Français et Langues ancienne)

Alors que ces référentiels n'entreront en vigueur dans l'enseignement secondaire qu'en 2026, une recherche menée en 2019 (Kumps, 2024) auprès d'enseignants belges montrent que, depuis plusieurs années, des enseignants proposaient à leurs élèves des activités liées à la lecture numérique. Interrogés sur leurs pratiques en termes d'enseignement de la lecture numérique, 32,3% (sur 399 répondants) des enseignants du secondaire en FW-B affirment proposer à leurs élèves des activités visant la recherche d'informations en ligne. Parmi les compétences visées chez les élèves, l'autrice relève principalement la conscientisation d'un besoin d'information (84%), la consultation de documents sélectionnés par l'enseignant (92%), la comparaison de plusieurs sources (52%) et la production d'une réponse sur la base des documents lus (87%). Ces enseignants indiquent avoir recouru majoritairement (91%) à l'ordinateur et au moteur de recherche Google (93%) pour travailler ces compétences. Enfin, sur le plan didactique, les enseignants déclarent majoritairement faire travailler les élèves

”de façon informelle” (54%). Environ la moitié (50%) mettent en œuvre un accompagnement individuel soit de l’enseignant (21%), soit à l’aide de fiche-outils (16%) ou si besoins (13%). Un quart des enseignants laissent les élèves travailler en totale autonomie (26%). Moins fréquentes, des pratiques de classe inversée (13%) d’enseignement explicite (12%) sont également mises en place dans les classes.

Il semble donc qu’une partie des enseignants aient anticipé la prescription. Cette anticipation pourrait être due à une conscientisation de l’importance de ces compétences dans la vie quotidienne et professionnelle future des apprenants. Autrement dit, ces choix sont posés selon des pratiques sociales de référence (Reuter et al., 2013). Il apparaît essentiel d’analyser ces pratiques ” auto-prescrites ” afin d’en comprendre les objectifs sous-jacents, les finalités didactiques et les besoins auxquels ils répondent. Au travers de l’analyse de l’activité de 3 à 5 participants, nous souhaitons mettre en lumière les outils dont ils se servent, les caractéristiques de l’activité mise en place (dont la méthodologie employée) et les difficultés auxquels les enseignants font face.

Nous mobilisons pour ce faire le cadre de la genèse instrumentale (Rabardel, 1995). Au sein de ce dernier, le double mouvement d’instrumentalisation (les propriétés retenues et/ou attribuées à l’artefact) et d’instrumentation (la manière dont l’artefact s’intègre aux schèmes d’action du professionnel) nous aidera à comprendre l’activité de l’enseignant relative à l’enseignement de la lecture numérique. Ces divers éléments seront mis en regard des recherches actuelles afin de définir des zones proximales de développement de ces enseignants et de fournir des pistes concrètes, le plus proche possible du terrain, pour la construction de dispositifs permettant d’outiller les enseignants ne se sentant pas encore capable ou n’ayant pas encore le besoin de travailler ces compétences avec les élèves.

Nous proposons de présenter, au travers de cette communication, les résultats de l’analyse de l’activité de plusieurs enseignants issus du secondaire inférieur (élèves de 11 à 15 ans) en FW-B. La méthodologie se compose de deux temps. D’abord, une analyse artéfactuelle des outils (numériques et non-numériques) des enseignants, c’est-à-dire une analyse de la conception et de l’ergonomie de ces outils indépendamment de l’usage que l’enseignant en fait. Ensuite, une analyse de l’usage avec une focalisation particulière sur les processus d’instrumentation-instrumentalisation des artefacts (Rabardel, 1995). Sur le plan méthodologique, l’étude combinera observations en classe, entretiens d’autoconfrontation simple et analyses interprétative (Rappe, 2024).

Bibliographie :

Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) (2022). Référentiel de français et langues anciennes. <http://www.enseignement.be/download.php?do.id=17235> Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) (2022b). Référentiel de formation Manuelle, Technique, Technologique et Numérique. <http://enseignement.be/download.php?do.id=17242>

Kumps, A. (2024). Former les enseignants à la didactique de la recherche d’information en ligne à partir des pratiques effectives des élèves. (Doctoral thesis). ORBi UMONS-University of Mons. <https://orbi.umons.ac.be/handle/20.500.12907/48844>

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies: Approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin.

Rappe, J. (2024). Accéder à la pensée qui organise l’action : Une proposition ethnographique. *Éducation permanente*, 241(4).

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013>

Communication 2

Que sait-on sur les pratiques enseignantes en lecture documentaire ? Enquête auprès de 12 enseignants de cycle 3 (9-12 ans)

Mots-clés : lecture documentaire ; pratiques ordinaires ; enseignants primaires

Les faibles résultats des élèves français aux évaluations du Programme international en lecture scolaire (PIRLS) interrogent sur les pratiques d'enseignement-apprentissage en lecture documentaire. A travers cette communication, nous proposons de brosser le portrait des pratiques ordinaires de 12 enseignants en lecture documentaire numérique (ce qu'ils enseignent et comment ils l'enseignent) afin d'identifier des nœuds didactiques qui entravent la mise en œuvre de cet enseignement.

Dans un premier temps, nous décrivons le travail prescrit aux enseignants en lecture documentaire en différenciant apprendre à lire et lire pour apprendre dans les programmes. Nous résumerons aussi comment les maîtres enseignent habituellement la lecture documentaire en nous appuyant sur la littérature internationale. Puis, dans un second temps, pour compléter ces données, nous identifierons comment des enseignants traduisent la prescription des programmes d'enseignement français dans leurs pratiques effectives. Autrement dit, nous nous focaliserons sur la tâche redéfinie (Leplat, 2000) et notamment sur la manière dont les enseignants guident leurs élèves en lecture documentaire. Par ce biais, nous voulons rendre explicites les manières ordinaires d'enseigner la lecture documentaire pour nous permettre de déterminer des axes qu'il serait souhaitable de prioriser en formation. Nous nous appuyons sur une enquête empirique à laquelle 12 enseignants ont participé.

Nous avons choisi des écoles rattachées à deux collèges de zone urbaine. Nous souhaitons cibler des écoles accueillant un public défavorisé c'est-à-dire composé d'élèves qui ont le plus besoin de l'école pour acquérir des compétences complexes. Nous voulions identifier les pratiques des enseignants au sein de ce contexte. Enfin, nous avons un dernier critère : ces enseignants devaient être expérimentés afin d'avoir des habitudes d'utilisation des documentaires dans leurs classes. L'enquête était composée d'un questionnaire et d'un mur collaboratif numérique (padlet). Le questionnaire interrogeait les enseignants sur la nature des activités consacrées à la lecture documentaire dans leur classe, le temps passé lors de ces activités, mais aussi les supports utilisés, ainsi que les difficultés rencontrées.

Les résultats de cette enquête seront exposés selon cinq axes : la connaissance de la prescription (les enseignants savent-ils ce qu'ils doivent enseigner ?), le contexte d'utilisation (à quel moment utilisent-ils ces textes ?), la nature des activités d'enseignement (pour en faire quoi ?), et enfin, les difficultés rencontrées par les élèves et par les 12 enseignants de notre enquête, d'après leurs déclarations.

L'écart entre le prescrit et le réel des pratiques nous permettra de souligner que les particularismes de la lecture documentaire restent des angles morts lorsqu'il y a un déficit en formation. En proposant d'adosser la formation aux obstacles rencontrés dans cet enseignement, notre projet est de donner aux enseignants du pouvoir d'agir afin qu'ils puissent dire : " je peux " et " je sais " (Rabardel et Pastré, 2005). Aussi, il nous semble souhaitable de faire des propositions, notamment en rendant visibles trois compétences d'autorégulation propres à la lecture documentaire, apprendre aux élèves à :

- 1) réguler leur activité de lecture à travers un but ;
- 2) prélever les informations pertinentes en fonction de ce but ;
- 3) produire une explication cohérente pour pouvoir montrer qu'ils ont compris.

Enfin, nous tenons à souligner que ces compétences sont des tremplins, non seulement pour lire et comprendre des documentaires, mais aussi pour rédiger des explications, sollicitées, par exemple, par un questionnaire ou par un exposé, ou encore pour les mettre en mots en produisant une explication longue. Les enjeux de la lecture documentaire sont loin d'être anodins.

Bibliographie :

Avel, P. et Crinon, J. (2012). Lire des textes pour apprendre en sciences et pour apprendre à comprendre. D'une lecture en contexte à une lecture instrumentalisée. *Repères*, 45, p. 117-134.

Colmant, M. et Le Cam, M. (2017). PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit. Evolution des performances sur quinze ans. Note d'information, n° 17.24. MEN-DEPP.

Ferone, G., Richard-Principalli, P. et Crinon, J. (2015). Les supports numériques pour enseigner, quels obstacles? Litteratie numérique scolaire et pratiques enseignantes. Dans M-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Symposium international sur la littéracie à l'école/ International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL)*, p. 364-383. Les Editions de l'Université de Sherbrooke.

Lafontaine, D., Dupont, V. et Schillings, P. (2018). Does reading literacy instruction vary according to language or culture? Similarities and differences in English-, German-and French-speaking education systems in PIRLS 2016. *IEA Compass: Briefs in Education* n° 4.

Renaud, J. (2023). Concevoir un outil didactique avec et pour les enseignants. Dans B. Kervyn, M. Lebrun, V. Marmy Cusin, C. Scheepers (dir.), *Questionner l'articulation entre théories et pratiques en didactique du français*, p. 83-104. Presses universitaires de Namur.

Rouet, J. F. (2006). La lecture hypertextuelle. Dans J.-F. Rouet, B. Germain et I. Mazel (dir.), *Lecture et technologies numériques*, p. 69-88. Sceren et Savoir-Livre.

Communication 3

Didactique de la recherche d'information en ligne - Analyse de l'évolution des profils d'acceptation chez 199 enseignants inscrits à une formation en ligne

Mots-clés : recherche d'information en ligne ; formation à distance ; formation continue

Cette communication s'inscrit dans le cadre du " Pacte pour un Enseignement d'excellence " de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B, 2017). Ce pacte, adopté en Belgique francophone, vise à transformer le système éducatif pour mieux répondre aux défis actuels. En 2018, la Belgique francophone a annoncé une stratégie numérique pour l'éducation en introduisant pour la première fois des contenus numériques à enseigner dans l'enseignement obligatoire. Cette stratégie a été concrétisée par le référentiel " Formation manuelle, technique, technologique et numérique " (FW-B, 2022) qui définit des compétences numériques en accord avec le Digital Competence Framework for Citizens (Vuorikari et al., 2022). Ce référentiel se structure autour de quatre champs d'apprentissage : Informations et données, Communication et collaboration, Création de contenus, et Sécurité. Dans ce contexte, notre communication se concentre sur le premier champ, " Informations et données ", avec pour objectif de renforcer les compétences informationnelles des élèves. Ces compétences sont essentielles dans une société où la quantité d'informations disponibles est immense, mais où l'accès et la gestion de ces informations restent complexes (Bricteux et al., 2021). Les compétences informationnelles sont encore peu enseignées dans les écoles belges, alors même que de nombreux élèves éprouvent des difficultés à les maîtriser (Digital Wallonia, 2018). Ce constat justifie le choix de focaliser notre étude sur le développement de ces compétences.

Les enquêtes de Digital Wallonia (2018) et Pirls (2021) révèlent par ailleurs que l'utilisation des outils numériques reste limitée dans les pratiques pédagogiques des enseignants belges. Jusqu'en septembre 2023, les programmes de formation des futurs enseignants ne comprenaient pas de référentiel pour les compétences numériques (FW-B, 2017). Cela explique les disparités dans l'usage éducatif des outils numériques, en particulier pour la recherche d'information en ligne. Certains enseignants intègrent des activités de recherche en ligne sans les enseigner préalablement, tandis que d'autres n'en perçoivent pas l'intérêt (Kumps, 2024). Pour remédier à ces besoins, il est essentiel de former les enseignants (Svetec & Div-

jak, 2021). En effet, la formation continue est considérée comme un " levier de changement important et une composante structurelle de l'exercice d'un métier évolutif par nature " (FW-B, 2017, p. 162), agissant comme un moteur du développement professionnel et permettant aux enseignants d'améliorer leur pratique (Uwamariya & Mukamurera, 2005). De plus, la littérature souligne aussi que la formation est essentielle pour intégrer le numérique en contexte scolaire, car la seule mise à disposition de matériel technique ne garantit pas son utilisation en classe (Bricteux et al., 2021).

Pour répondre à ces enjeux, nous avons conçu et dispensé une formation en ligne portant sur la didactique de la recherche d'information en ligne à 199 enseignants du primaire et du secondaire. Une approche de formation en ligne de type cMOOC a été adoptée, offrant une flexibilité et une collaboration accrues (Cisel, 2016). Les cMOOC favorisent l'engagement des apprenants dans la coconstruction des connaissances, ce qui permet une personnalisation élevée de l'apprentissage, en adéquation avec les principes de l'efficacité de la formation continue évoqués dans la littérature (Soubrié, 2016) et les besoins des enseignants pour intégrer le numérique dans leur pratique pédagogique (Hanna et al., 2019). La formation se compose de quatre modules, dont trois sont optionnels et un est collaboratif et obligatoire. Ces modules couvrent des aspects pédagogiques, techniques et pratiques de la recherche d'information en ligne, s'appuyant sur les pratiques effectives des élèves. L'objectif final de la formation est la coconstruction d'un dispositif pédagogique applicable en classe, accompagné d'une réflexion critique. Ainsi, elle s'articule autour de différentes activités telles que l'agrégation, le remixage, la production et le partage au sein de groupes collaboratifs (Kop & Hill, 2008). Les thématiques abordées sont sélectionnées en tenant compte de la diversité des profils d'enseignants, car la littérature met en évidence des lacunes variées en compétences techniques, gestion de classe et efficacité personnelle dans l'utilisation du numérique.

Pour évaluer l'effet de cette formation, nous nous sommes appuyés sur les trois premiers niveaux du modèle d'évaluation de l'efficacité du développement professionnel de Guskey (2002). Cette analyse a révélé que les enseignants participants étaient globalement satisfaits de la formation. Ils ont acquis de nouveaux apprentissages à court et à long terme, et ont pu transférer ces compétences dans leurs pratiques en classe, indépendamment de leur profil d'acceptabilité de l'enseignement de la recherche d'information en ligne (Kumps et al., 2023).

Bibliographie :

Bricteux, S., Crépin, F., Quittre, V., & Lafontaine, D. (2021). Résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les jeunes de 15 ans et la lecture. Les Cahiers des Sciences de l'éducation, 45. Université de Liège.

Cisel, M. (2016). Utilisations des MOOC : éléments de typologie. (Thèse de doctorat, Université Paris-Saclay).

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). Formation manuelle, technique, technologique et numérique. Bruxelles - Fédération Wallonie-Bruxelles. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_i

Guskey, T. R. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59(6).

Kumps, A. (2024). Former les enseignants à la didactique de la recherche d'information en ligne à partir des pratiques effectives des élèves (Thèse de doctorat, Université de Mons). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18559.21924>

Soubrié, T. (2016). La pratique réflexive, une dimension centrale dans la formation des enseignants à l'intégration du numérique dans l'éducation. Dans C. Olliver, T. Gaillat, L. Puren (Eds.), *Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires.* (pp.1-18.). Editions des archives contemporaines.

Mots-Clés: lecture documentaire numérique, pratiques enseignantes, ressources didactiques