

DES GESTES PROFESSIONNELS CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATIE NUMÉRIQUE ? L'EXEMPLE DE L'ENSEIGNEMENT COMPÉTENCE « NAVIGUER-RECHERCHER »

Magali Brunel & Jimmy Coste
Université Côte d'Azur (INSPÉ), LINE

INTRODUCTION

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la prise en compte des enjeux éducatifs du XXI^e siècle, et notamment de la recommandation de promouvoir la maîtrise du numérique comme outil essentiel pour répondre aux besoins des enfants dans un environnement numérique (OCDE, 2015 ; 2023). Dans ce contexte global, nous conduisons, en didactique du français, une recherche portant sur l'enseignement de la littératie numérique que nous désignons, à la suite de nombreux chercheurs et institutions (Bonnet, 2014, OCDE, 2015), comme la compétence générale à lire, comprendre et écrire des documents numériques et à en maîtriser les codes en contexte courant. En effet, savoir « s'autoformer, s'informer, et communiquer par différentes technologies constitue désormais une condition essentielle pour pouvoir à la fois s'adapter à une société en mutation constante et devenir des acteurs sociaux à part entière » (Karsenti, 2018, p. 38).

Notre recherche est menée dans une méthodologie de type recherche innovation (Lacelle & Dolz, 2017) et vise à accompagner l'appropriation de ce nouvel objet d'enseignement (Dolz & Schneuwly, 2009) par les enseignants.

Dans ce but, nous cherchons à contribuer, dans la continuité de recherches antérieures (Lacelle *et al.*, 2017 ; Fastrez & De Smet, 2012), à la production de savoirs théoriques et à la constitution de ressources didactiques susceptibles d'aider les enseignants à prendre en charge l'enseignement explicite des compétences de littératie numérique. Dans le cadre de cet article, nous focalisons notre intérêt sur l'enseignement de l'une de celles-ci, la compétence « naviguer-rechercher ». De manière exploratoire, à partir de captations vidéo issues d'un échantillon de quatre séances proposant cet enseignement à deux niveaux différents de scolarité, nous nous demandons quels choix opèrent les enseignants dans leur traitement de l'objet enseigné et dans quelle mesure cet enseignement mobilise des gestes et des pratiques pédagogiques spécifiques.

1. LES DEUX CONTEXTES DE LA RECHERCHE

L'étude que nous menons prend appui sur deux récoltes de données issues de deux recherches parallèles : la première¹ est menée dans l'enseignement secondaire et vise à analyser la mise en œuvre de séances visant l'enseignement de compétences de littératie numérique dans la discipline français. À partir d'outils et d'articles théoriques mis à disposition des enseignants collaborateurs de la recherche, un canevas didactique a été coconstruit puis adapté lors d'une première phase de mise en œuvre l'année 2021-2022. Il est décomposé en quatre séances, dont la première porte sur l'objectif « rechercher une information sur internet ». C'est cette dernière qui fait l'objet de notre attention.

La seconde² recherche est un projet doctoral de type expérimental visant à étudier la mise en œuvre d'une séquence d'enseignement de la littératie numérique avec des élèves de CM1 en France³. La question de recherche qui

1. Cette étude a été soutenue par le GTnum#Scol_IA « Renouveau des pratiques numériques et usages créatifs du numérique et IA », en collaboration avec la Direction du Numérique Éducatif (DNÉ) du MENJS.

2. Ce travail a bénéficié d'une aide de l'État gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du programme d'investissement d'avenir portant la référence ANR-17-EURE-004.

3. La recherche comporte également un volet comparatiste puisque s'ajoute à ces deux classes une classe de 5^e année à Québec, qui n'est pas ici intégrée dans les données.

sous-tend cette recherche est la suivante : à quelles conditions l'enseignement de la littératie numérique peut-il favoriser, chez les jeunes élèves de début de cycle 3, la formation de la personne et du citoyen du XXI^e siècle ?

Les enseignants expérimentateurs de la seconde recherche se voient proposer un canevas de séquence (de douze séances) visant le développement de compétences en littératie numérique, qu'ils modulent et mettent en œuvre en fonction de leur contexte de classe, de leurs contraintes institutionnelles et de leurs pratiques professionnelles personnelles. La première séance portait sur l'identification et la manipulation de l'outil « moteur de recherche » : les élèves avaient pour tâche d'effectuer des recherches de définitions à partir d'un corpus de mots polysémiques. La deuxième séance porte spécifiquement sur l'enseignement de la compétence « chercher des informations sur internet ». Au sein de celle-ci, les élèves sont mis en situation de recherche sur des sites internet. Ils doivent prélever des informations disponibles sur un site donné, ce qui les conduit à interroger la véracité de certaines de ces informations.

Même si nos deux recherches possèdent chacune leur spécificité, elles présentent de nombreux traits communs qui nous amènent à réunir une partie des données et à les analyser de manière associée. En particulier, nous nous proposons de regarder ensemble, dans le cadre de cette étude, la séance qui, dans chaque cas, a permis d'enseigner la compétence « chercher des informations sur internet » pour chercher à mieux documenter ces pratiques, encore relativement rares dans les contextes scolaires.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1. De la littératie à la littératie numérique

Le concept de littératie numérique est consubstantiel à celui de littératie, défini par l'OCDE comme « une aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, 2000). En effet, la littératie numérique constitue un ensemble particulier de littératie caractérisée par son contexte numérique. Plusieurs auteurs (Penloup, 2017 ; Lebrun, Lacelle, Boutin, 2019) insistent sur le fait qu'elle doit être abordée en lien avec la littératie : la littératie en contexte traditionnel et la littératie en contexte numérique présentent des points communs qui autorisent toutes les circulations. La notion a fait l'objet de travaux de recension, y compris dans le champ de la didactique du français (Hébert & Lépine, 2013) : ainsi, M. Hébert et M. Lépine (2013) ont souligné la nécessaire adaptation de

l'enseignement de la littératie aux supports et aux pratiques sociales contemporaines.

2.2. Modèles des compétences mobilisées en littératie numérique

Pour approcher plus précisément les dimensions que recouvre la notion de littératie numérique, on peut se référer à des modélisations qui la présentent comme une maîtrise complexe.

Nous nous appuyons d'une part sur la typologie des compétences de littératie médiatique multimodale en contexte numérique proposée par Lacelle *et al.* (2017). Ces chercheurs soulignent les spécificités pragmatiques et rhétoriques du texte numérique : il s'enrichit, notamment, de contenus multimodaux (images, textes, sons) et revêt des aspects réticulaires du fait de sa construction par liens hypertextes. Cette approche peut être qualifiée de langagière. Nous nous référons également au modèle issu du champ de la communication de Fastrez et de Smedt (2012), qui insiste particulièrement sur les compétences liées à la navigation et à la recherche et distingue les dimensions informationnelles, techniques et sociales de la littératie numérique.

Nous convoquons également des travaux issus d'autres disciplines des sciences de l'éducation qui ont cherché à fonder la notion de citoyenneté numérique à l'instar de ceux de Ribble (2015), du Conseil de l'Europe (Richardson & Milovidov, 2020) ou de Jones et Mitchell (2016). Ces recherches mobilisent toutes, pour définir la citoyenneté numérique, la notion de littératie numérique. Les deux notions semblent donc liées, la maîtrise littératique permettant de former des citoyens capables de participer activement à la société (Ollivier, 2018).

2.3. Constats scientifiques sur l'enseignement de la littératie numérique

Plusieurs travaux ont mis en œuvre des recherches sur l'enseignement de la littératie numérique (Lebrun *et al.*, 2012 ; Lacelle *et al.*, 2017 ; Cordier, 2015). Nous retenons particulièrement certains de leurs résultats :

– le plus souvent les élèves sont confrontés au milieu numérique dans le cadre de pratiques non formelles, en dehors des cadres académiques et scolaires. Selon Cordier (2015), il est pourtant nécessaire d'enseigner ces compétences afin de donner aux apprenants la possibilité d'évoluer dans un contexte littératié largement numérisé dont ils ont besoin de comprendre le fonctionnement et les enjeux ;

– dans ce but, Cordier, ainsi que Fluckiger et Bruillard (2008), insistent sur la nécessité de « la maîtrise de connaissances validées socialement et objectivées dans un document ou un discours, et le déploiement d'opérations

cognitives complexes » (Cordier, 2015, p. 240). En effet, ces chercheurs considèrent que la faiblesse des compétences effectives des jeunes pourrait s'expliquer par une quasi-absence de verbalisation empêchant la conceptualisation des pratiques et recommandent donc un enseignement explicite, fondé sur l'objectivation des tâches et des processus en jeu.

– la recherche documentaire de l'équipe de la chaire LMM de l'UQAM⁴ a débouché sur plusieurs recommandations dont nous retenons particulièrement le fait qu'il s'agit d'« apprendre aux élèves à mobiliser des stratégies différentes selon les intentions de lecture, les genres et les supports et apprendre à mobiliser fréquemment et pendant tout l'acte de lecture (avant, pendant, après) les stratégies liées au processus métacognitif » (Lacelle *et al.*, 2017, p. XX). En outre, les auteurs soulignent l'importance de la manipulation, par les élèves comme par les enseignants, d'un métalangage pour parler de la spécificité de la lecture numérique.

C'est dans la continuité de ces recherches que nous nous situons.

3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3.1. Une méthode de recherche collaborative

La méthode qui prévaut dans les deux expérimentations à partir desquelles est menée l'étude est celle de la recherche collaborative : les contenus à enseigner ont été travaillés avec les enseignants dans le cadre de rencontres préalables.

Dans le cas de la première expérimentation, menée dans le secondaire, les enseignants ont coélaboré pendant deux années des scénarios didactiques avec la chercheuse, dans une démarche de recherche design⁵. Le canevas établi par l'équipe comporte d'abord plusieurs éléments permettant de

4. La Chaire en littératie médiatique multimodale de l'Université du Québec à Montréal a été créée en 2017, et dirigée par Nathalie Lacelle. Son but est de favoriser le développement et le transfert de connaissances en recherche dans le domaine émergent de la littératie médiatique multimodale (LMM).

5. Les différences de choix dans les conceptions des scénarios didactiques testés entre les deux expérimentations s'expliquent notamment du fait d'une moindre familiarité des enseignants du premier degré avec les pratiques numériques : en effet, les enseignants du premier degré ont moins bénéficié de formation au numérique et les différents plans numériques nationaux ont bien moins concerné les écoles maternelles et élémentaires que les collèges et lycées.

définir les orientations didactiques de la séance⁶. Puis, chaque activité est présentée de manière synthétique à travers une liste de points saillants. Des références à des fichiers supports complémentaires sont également mentionnées pour aider éventuellement l'enseignant.

Dans le cas de la seconde expérimentation, qui concerne les classes de CM1, ceux-ci se sont ensuite emparés de canevas didactiques proposés par le chercheur. Ces documents se présentent sous la forme de tableaux pour chaque séance⁷. Les informations principales de celle-ci, ses objectifs, les compétences visées, les outils à mobiliser, sont présentés d'emblée.

L'activité de la séance est ensuite décrite de manière succincte avec de possibles activités complémentaires. Des références avec d'autres ressources sont visibles car ce canevas est accompagné une mallette pédagogique numérique comportant des liens, des fiches et des ressources complémentaires, à disposition des enseignants.

Pour les deux expérimentations, les scénarios initiaux sont ensuite personnalisés et adaptés par chaque enseignant selon son contexte particulier de classe. De plus, les séances mises en œuvre font l'objet, au cours de la séquence d'enseignement, de retours réflexifs communs, retours qui orientent les séances suivantes. Ceux-ci favorisent en outre la prise de confiance des enseignants, qui se sont sentis, notamment au début des expérimentations, fragilisés face à un objet qu'ils ont indiqué mal maîtriser. Cette difficulté est notamment formulée par les enseignants lors des entretiens réalisés en amont de l'expérimentation. Ainsi, par exemple, un enseignant d'une des classes de CM1, interrogé sur sa formation aux usages numériques pédagogiques, répond :

ENS : [13 :53] C'est très lourd ça prend du temps, des années dans les pratiques etc. Il faut se déconstruire aussi, on a des pratiques qui font que ça roule, ça marche on se dit pourquoi abandonner ce qui fonctionne, voilà on a toute une traduction à faire, c'est-à-dire traduire les apprentissages de manière, on va dire, plus classique vers quelque chose de plus numérique en utilisant l'outil numérique. [...]

3.2. Les données de l'étude

Nous cherchons à répondre à notre question de recherche à travers une démarche qualitative et sur un échantillon réduit. Ainsi, nous avons filmé puis transcrit quatre séances d'enseignement de la même compétence

6. Le scénario élaboré pour la séance analysée dans le cadre de cet article est également fourni en annexe 2.

7. Le tableau qui concerne la séance étudiée est présenté en annexe 1.

« chercher des informations sur internet » et nous nous fondons, pour cette étude, sur les 4 verbatims de ces séances, répartis comme suit :

- premier degré – Cycle 3 - Classe de CM1 – Verbatim P1 ;
- premier degré – Cycle 3 - Classe de CM1 – Verbatim P2 ;
- second degré – Cycle 4 - Classe de 3^e – Verbatim P3 ;
- second degré – Cycle 4 - Classe de 2^{de} – Verbatim P4.

Nous disposons également, pour analyser les séances des enseignants, de leurs plans de cours respectifs, que nous utilisons dans un but compréhensif.

Nous nous proposons d'étudier nos données en cherchant à repérer les orientations didactiques et pédagogiques communes des quatre enseignants mais également les spécificités que nous pouvons cerner selon qu'ils enseignent à des publics du premier ou du second degré. De telles analyses, sur un si faible échantillon, ont une visée uniquement exploratoire. Elles pourront en effet, par la suite, nous aider à fonder des hypothèses susceptibles d'être testées sur des échantillons plus consistants. En outre, le traitement des données issues de cet échantillon, aussi réduit qu'il soit, exige la conception d'outils, qui, à cette occasion, peuvent être éprouvés.

3.3. La conception d'outils d'analyse

En prenant appui sur des modèles théoriques existants, nous avons cherché à constituer un outil conceptuel qui soutienne les coconceptions de séances (dans le cas de la recherche menée dans le secondaire) et en permette ensuite la description et l'analyse⁸. Nous nous proposons donc de prendre en compte le concept de littératie numérique comme une maîtrise complexe engageant trois dimensions principales.

Nous retenons une dimension technique, suivant Ollivier (2018) et Fastez et De Smedt (2012) : celle-ci concerne les compétences techniques et technologiques nécessaires à l'évolution au sein d'un écosystème numérique, et comporte :

- une maîtrise matérielle qui se réfère aux outils tangibles comme peuvent l'être le clavier, la souris, l'écran. Souchier (1996) qualifiait les écrits numériques d'écrit d'écran ce qui met en exergue l'interface matérielle ;
- une maîtrise logicielle, qui concerne l'appréhension des caractéristiques techniques d'une interface, qui évolue dans le temps, au fil

8. Nous parlons d'une coanalyse dans le cas de la recherche design menée dans le secondaire, les enseignants étant également impliqués dans cette phase, qui relance ensuite le processus de conception.

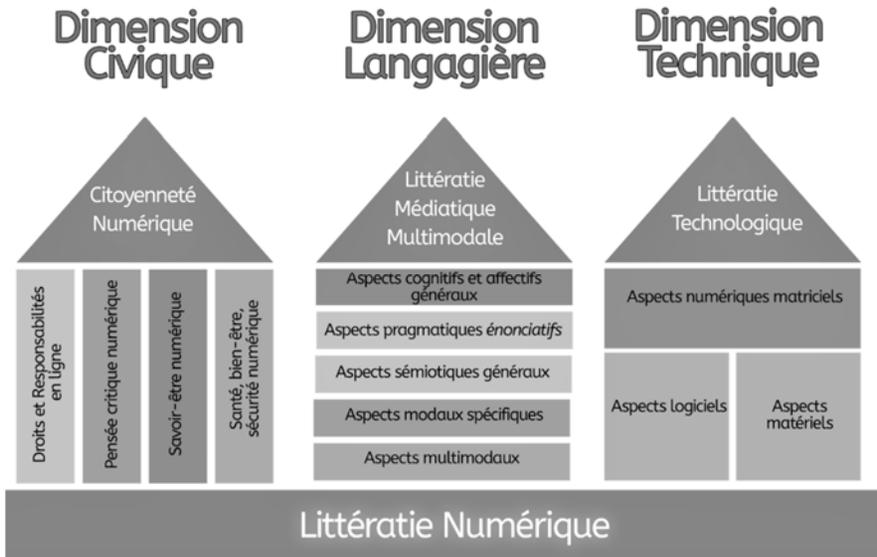
des évolutions techniques, et la capacité à utiliser en réception les formats de tel ou tel logiciel.

Nous identifions également une dimension que nous qualifions de langagière, en nous référant aux travaux de Lacelle *et al.* (2017) ainsi qu'à ceux de Fastrez et De Smet (2012). Dans ce cas, ce sont les particularités de la littératie numérique comme texte qui sont mobilisées, notamment sa spécificité multimodale, le texte numérique s'enrichissant souvent d'images, de vidéos et de sons. Nous intégrons dans cette dimension les spécificités pragmatiques, sémiotiques et rhétoriques (Saemmer, 2015 ; Acerra, 2019) de ces textes.

Enfin, nous suivons Ollivier (2021) et Fastrez et De Smedt (2012) pour considérer qu'une troisième dimension, liée à la relation sociale et citoyenne qui est appréhendée à travers nos actes de lecture/écriture sur écran, compose la littératie numérique. Nous la nommons dimension civique et en identifions plus spécifiquement quatre aspects :

- droits et responsabilités en ligne ;
- critique (ou cadre critico-éthique) ;
- être numérique ;
- bien-être et sécurité numérique.

Nous considérons que ces trois dimensions composent la littératie numérique et que leur maîtrise permet de devenir un citoyen numérique, c'est-à-dire un citoyen impliqué dans des activités de production et de réception numérique pour ses différents usages personnels et sociaux courants. Nous les résumons dans le schéma suivant :



Le schéma présenté⁹ synthétise ainsi les différents aspects et dimensions que nous rattachons à la littératie numérique. Il constitue l'outil à travers lequel nous nous proposons de décrire les pratiques des enseignants de notre échantillon.

Dès lors, nous pouvons préciser ce que nous analyserons, en mobilisant celui-ci : il s'agit, tout d'abord, de cerner les spécificités des quatre séances de notre échantillon au regard des différentes dimensions que les enseignants mobilisent pour enseigner la recherche d'informations sur internet. Par effet de réciprocité, notre étude nous permettra, ensuite, d'éprouver la validité de l'outil conceptuel conçu, ce qu'il permet de décrire, mais aussi ce qu'il ne permet pas de cerner.

3.4. La démarche de traitement des données

Nous conduisons l'étude des verbatims selon une méthode d'analyse de discours de type thématique : à travers le discours tenu par l'enseignant, nous cherchons à interpréter l'intention qui est la sienne et la dimension de la littératie numérique qu'il souhaite particulièrement mobiliser.

Pour mesurer l'activité de l'enseignant de ce point de vue, nous comptabilisons le temps consacré à chacune des dimensions de la littératie numérique au sein des verbatims de nos séances, en relation avec leur durée totale. Les différents résultats sont ensuite comparés entre eux.

4. ANALYSES

Le traitement de nos verbatims sur la base de l'outil que nous avons conçu permet de décrire la séance effectivement menée par les enseignants pour former leurs élèves à « rechercher une information sur internet », objet d'enseignement que tous abordaient pour la première fois. C'est ce que nous nous proposons tout d'abord de faire dans un premier temps. Dans un second temps, en travaillant davantage les éléments saillants du discours des enseignants, nous nous proposons de pointer certaines caractéristiques de leurs pratiques d'enseignement de la compétence numérique visée.

9. Ce schéma, encore en élaboration dans le cadre de la recherche doctorale en cours, est ici présenté dans son premier état.

4.1. Les différentes dimensions de la littératie numérique convoquées

À partir des verbatims des séances, nous pouvons restituer le pourcentage de temps consacré par chaque enseignant, dans sa séance, aux différentes dimensions caractéristiques de la littératie numérique. Ces résultats sont rassemblés dans le tableau suivant :

Dimensions littératie numérique (en % des minutes enseignées dans la séance)					
	Dimension Civique	Dimension médiatique	Dimension technique	Part en % des dimensions dans la séance	Hors dimensions
Verbatim P1	13,85	6,15	7,69	27,69	72,31
Verbatim P2	37,78	11,11	24,44	73, 33	26,67
Verbatim P3	24,24	17,17	10,1	51,51	48,48
Verbatim P4	21,11	15,56	14,44	51,11	48,89

Tout d’abord nous notons la présence des trois dimensions¹⁰ de la littératie numérique dans chacun des verbatims étudiés, que ce soit dans le premier degré ou dans le second degré. Cela signifie que, dans le cadre de la séance observée, les sujets impliqués ont mobilisé les différentes dimensions que nous avons rattachées à la littératie numérique, et ce malgré les écarts de niveau, la variété des contextes d’enseignement, ou encore le fait que les enseignants du premier et du second degré disposaient de canevas différents¹¹.

La dimension civique semble être la plus mobilisée dans chaque verbatim. L’objectif de la séance peut expliquer ce résultat, car l’activité de

10. La partie hors dimensions correspond à des moments de classe hétérogènes. Il peut s’agir de moments de gestion de classe, de traitement de questions logistiques ou d’étayage portant sur des objets ne concernant pas la littératie numérique.

11. Ceux-ci sont visibles en annexes 1 et 2.

recherche d'informations engage une réflexion sur la fiabilité des éléments repérés. Nous retrouvons une activité de ce type dans l'extrait suivant où l'enseignant de lycée interroge un groupe d'élèves sur ses choix de site :

- ENS : Est-ce que vous voulez proposer un autre site et pourquoi ?
Oui ?
EL1 : Le *Figaro*.
ENS : Pourquoi ?
EL1 : Parce que c'est une archive.
ENS : Alors le fait que ce soit une archive pour toi, ça permet d'être **pertinent, fiable** ou les deux ?
EL1 : Les deux.
ENS : Bah oui. Donc pertinent **puisque**'on a un article de presse qui critique le roman et pourquoi le site est fiable ? [...]
EL6 : Je pense que le Figaro est connu. (Extrait V. P4 - l. 403-413)

L'enseignant entraîne ses élèves à justifier leurs choix et avance notamment, pour cela, l'argument de la fiabilité. Il les amène à se constituer des critères (par exemple le fait qu'un site soit connu) pour vérifier celle-ci. Un autre exemple illustre une activité du même type dans une des classes de CM.

- ENS : Est-ce que l'information provient d'un site sérieux ? C'est quoi comme site ?
EL19 : France bleu.
ENS : Est-ce que c'est sérieux France bleu comme radio ?
EL2 : Oui.
ENS : Oui, ça fait partie de la télévision et la radio publique.
EL16 : On l'entend dans la voiture !
ENS : Oui, tu demanderas à Maman ou Papa. Tu peux même chercher toi toute seule. (Extrait V.P1 - l. 369-376)

Dans cet extrait, l'enseignant du primaire effectue également une mise en commun avec les élèves en leur donnant des outils pour vérifier la fiabilité d'un site.

Cependant, l'on peut repérer que, parmi nos quatre verbatims, la proportion de temps consacré à cette dimension est sensiblement différente entre les séances du premier et celles du second degré : il nous semble que cet écart ne peut s'expliquer par l'âge des élèves, mais qu'il est plutôt à rattacher à la nature de la tâche proposée par les enseignants, et qui était prévue dans le canevas didactique sur lequel ils se sont fondés : en effet, le support sur lequel les élèves étaient invités à réaliser leur recherche d'informations en CM1 était un site donnant de fausses informations. En toute logique, les enseignants ont insisté, auprès de leurs élèves, sur l'attention à la fiabilité des informations lues. Dès lors, nous considérons que le support de la séance introduit un biais, dont nous devons tenir compte

pour interpréter nos résultats. Si nous pouvons considérer que les quatre enseignants ont réservé une part importante de leur séance à la dimension civique, nous ne pouvons aller plus loin dans l'analyse.

Si l'on souhaite s'attacher aux autres dimensions sollicitées, nous notons que des écarts apparaissent entre les deux verbatims du premier degré et les deux du second degré. En effet, la dimension technique est la seconde la plus sollicitée dans le premier degré. Ce résultat est susceptible de s'expliquer du fait du temps nécessaire pour appréhender les outils numériques proposés avec des élèves qui n'utilisent pas régulièrement les ordinateurs dans leur quotidien ou à l'école. L'extrait ci-dessous en constitue un exemple :

ENS : Au tableau je vous écris les sites sur lesquels vous devez vous rendre. Pour aller sur le site, vous allez entrer l'adresse url. C'est une adresse qui va nous permettre d'aller sur un site. Elle se termine par .fr car c'est un site français mais nous l'avions vu ça peut se terminer par .ca pour le canada, .es pour l'Espagne etc. Le site sur lequel nous allons aller est : grainesdemenhir.fr. Pour faire le point, vous pouvez le faire sur la droite du clavier vers les chiffres, on appelle cela le pavé numérique. [...]

EL20 : Je n'arrive pas trop toute seule sur l'ordinateur.

ENS 35 :33 : On va venir t'aider, Bastien tu pourras l'aider ? Allez, on se met au travail. Vous commencez par le premier site, puis le second. (Extrait V. P1- l. 267-281)

Dans ce passage, l'enseignant rappelle à son groupe le fonctionnement d'un navigateur et d'une adresse url. Si cette notion a été abordée dans le cours précédent, elle a été souvent, pour les élèves, une découverte, ce qui nécessite, dans la séance analysée, une explicitation. Se manifeste, dans ce choix de reprendre la procédure qui avait fait l'objet du cours précédent, le fait que les élèves du premier degré n'ont pas l'habitude d'utiliser l'ordinateur, mais également qu'ils ne sont pas accoutumés à effectuer des tâches de recherche (en contexte numérique notamment). Ils ne bénéficient pas, majoritairement, comme cela peut être davantage le cas pour des élèves du secondaire, de prérequis techniques, que ceux-ci aient été acquis via des apprentissages informels à partir desquels ils peuvent opérer des transferts (Cordier, 2015) ou encore qu'ils aient fait l'objet d'apprentissages formels, pris en charge dans le cadre scolaire.

Dans le secondaire c'est la dimension médiatique qui occupe le second temps le plus important de la séance, les enseignants s'attachant à mieux faire identifier les spécificités langagières des textes informatifs numériques, comme on peut le retrouver dans l'exemple suivant :

ENS : vous pouvez comparer les écrans. Est-ce que vous constatez des premiers écarts ? [...] Est-ce que vous avez pensé à regarder les

petites lignes en dessous ? Parce qu'ici, ils ont remarqué sur Google par exemple, qu'est-ce que tu as remarqué sur Google ? [...]

EL5 : Il y a des sites marchands.

ENS : Il y a des sites marchands. Vous avez l'impression que ça répond à la question et quand vous regardez un peu plus bas, vous vous rendez compte que c'est pour vous vendre des livres. Donc est-ce que vous voulez un site de vente de livres en ligne ?

CLASSE : Non. (Extrait V. P3. l. 359-381)

Dans cet extrait, l'enseignante interroge les spécificités des supports sélectionnés par les élèves. Elle les amène ainsi à repérer la présence de liens hypertextes commerciaux ou de modules de paiement propres aux sites de e-commerce afin de saisir la nature du site et les invite à procéder à l'analyse d'indices sémiotiques (Lacelle *et al.*, 2017) leur permettant d'écarter certains types de contenu qui ne seraient pas pertinents pour leur recherche d'informations.

Ainsi, au regard de notre petit échantillon, nous pouvons avancer quelques constats : les enseignants observés, lorsqu'ils enseignent la compétence « rechercher une information sur internet », consacrent un temps important à l'appréhension de la dimension civique de la littératie numérique, et notamment à la fiabilité de l'information trouvée. Mais ils attachent également de l'importance à la dimension technique des manipulations à réaliser, surtout lorsqu'elles sont peu familières aux élèves ; avec des élèves un peu plus à l'aise avec les outils numériques, dans le secondaire, l'attention est plutôt portée sur la spécificité des textes médiatiques numériques, ce qui rejoint une attention plus formelle et distanciée qui est le propre des pratiques (non numériques) de lecture du secondaire (Ahr, 2023).

4.2. Spécificités des pratiques d'enseignement de la littératie numérique

Au-delà des proportions de temps accordées à telle ou telle dimension que fait émerger l'analyse, plusieurs aspects caractéristiques de l'étayage de l'enseignant en contexte numérique se dégagent.

On constate tout d'abord, dans les quatre verbatims, l'importance des mises en lien que les enseignants effectuent entre pratiques de recherche documentaire papier et numérique ou entre fonctionnement des supports médiatiques traditionnels et numériques (Penloup, 2017 ; Lebrun *et al.*, 2019). Ainsi, dans le verbatim P3, la séance est lancée par une activité de consultation de la table des matières du manuel de français des élèves à partir de laquelle l'enseignante fait le lien vers la future recherche en contexte numérique :

ENS. **À la page du sommaire**, je voudrais que vous regardiez un petit peu combien de textes écrits par des écrivaines, des femmes, des autrices, sont proposés à la lecture Comment vous faites pour faire la tâche que je vous ai demandé de faire ? Vous êtes au sommaire. Alors qu'est-ce que vous devriez faire ?

EL3 : On regarde le nom et on va à la page. [...]

ENS : Bon vous avez bien cherché. Sur environ 70 textes proposés dans votre manuel, seulement cinq ont été écrits par des femmes. Comment vous pouvez expliquer cela ? Ce que je vous propose aujourd'hui, **ça va être d'utiliser internet pour mener une enquête**, pour résoudre cette question, notre question : pourquoi aussi peu de femmes écrivaines dans notre manuel scolaire ? (Extrait V. P3- l. 13-18/68-72)

Ainsi, l'enseignante de collège prend appui sur une recherche documentaire sur manuel pour la prolonger en contexte numérique : les liens entre sommaire et pages dans le manuel seront par la suite mis en relation avec les liens entre mots-clés et sites obtenus sur un moteur de recherche.

Un autre aspect saillant qui se dégage de nos analyses concerne le type d'étayage que mobilisent les enseignants : dans les quatre séances, nous sommes en effet frappés par l'importance des questions ou activités qui favorisent la verbalisation des actions réalisées sur écran et la réflexivité sur l'activité menée à partir de l'évaluation des résultats. Cette dernière opération est systématique dans le verbatim P4 : l'enseignant de seconde propose des retours en groupe classe dont l'objectif consiste à évaluer les activités menées en petit groupe. Elle est très manifeste également dans le verbatim (P3) au sein duquel l'enseignante propose en fin de séance de réaliser une fiche des « bonnes pratiques » mais aussi dans les verbatims P1 et P2. Par exemple, dans le verbatim P1, l'enseignant accompagne les élèves dans leur évaluation de la fiabilité d'un site :

ENS : Qu'est-ce qui vous a fait penser que ce site était fiable ?

EL3 : Parce qu'il y a écrit « la graine » et tout, ils expliquent tout, dans les détails.

ENS : C'est bien expliqué, est-ce que c'est bien écrit ?

EL (ensemble) : *Oui général.*

ENS : Plutôt oui. Et est-ce qu'il y a un moyen de contact ?

Oui général.

EL13 : Dans la partie « plus ».

ENS : Comment on appelle cet élément ?

EL 3 : Une adresse mail ! (Extrait V. P2. l. 135-142)

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant du primaire s'efforce de mettre en place une méthodologie de vérification de la fiabilité d'un site : la clarté des informations données, la qualité de l'écrit, la présence d'un contact mail sont des indices qui peuvent permettre une telle évaluation. Il fait verbaliser les

élèves, leur fait prendre conscience de ce qu'ils ont repéré, pratiques dont Cordier (2015), Fluckiger et Bruillard (2008) ont souligné la nécessité.

Notre recueil de données, certes réduit, a permis d'identifier deux aspects saillants des pratiques des quatre enseignants : d'une part, ils ont le souci de tisser des liens, à travers leurs discours et les activités qu'ils proposent, entre les pratiques de lecture et d'écriture en contexte traditionnel et les pratiques en contexte numérique, notamment à propos des activités documentaires. D'autre part, les deux projets expérimentaux visant explicitement l'enseignement du numérique comme objet, les enseignants se montrent soucieux de conduire les élèves à conscientiser, verbaliser et évaluer leurs activités, au regard de l'objectif qu'ils se sont donné. Si cette attention était déjà présente dans les canevas didactiques mis à disposition, il s'avère que, dans la mise en œuvre, elle a effectivement été l'objet de l'activité conjointe des enseignants et des élèves, et ce dans les quatre verbatims.

5. CONCLUSION

Nous sommes en mesure, dans ce dernier temps de l'étude, de répondre à notre question de recherche qui interrogeait les choix didactiques et pédagogiques communs des quatre enseignants mais également d'éventuelles spécificités dans leurs choix. En nous appuyant sur notre typologie des dimensions de la littératie numérique, nous avons pu montrer que, pour enseigner une compétence de lecture en contexte numérique « rechercher une information sur internet », les enseignants mobilisent les trois dimensions inhérentes à la littératie numérique, de manière combinée, et qu'ils consacrent notamment du temps à sa dimension civique. Nous avons également pu constater qu'ils s'adaptent aux besoins de leurs élèves et aux objets à enseigner en attachant plus d'attention tantôt à la dimension technique (avec des élèves plus jeunes et moins habitués à manipuler le matériel informatique), tantôt à la dimension médiatique et langagière (avec des élèves plus âgés, avec lesquels ils mènent traditionnellement des études linguistiques des textes).

De telles analyses, qui ont ici une visée exploratoire, peuvent conduire à un élargissement. Elles permettent en effet de valider un outil de traitement des séances d'enseignement de la littératie numérique qui pourra être étendu pour décrire l'ensemble des séances récoltées au sein des deux projets de recherche et faciliter ainsi l'appréhension des spécificités des autres séances,

en relation avec les supports choisis ou encore l'âge et les prérequis des élèves¹².

Nous avons également pu identifier deux traits caractéristiques des pratiques des quatre enseignants, et notamment, leur forte tendance à proposer un enseignement explicite des compétences de littératie numérique, fondé sur la maîtrise d'un métalangage, sur la verbalisation et sur des activités métaréflexives. Nous chercherons, dans la suite des deux recherches, à cerner si ces pratiques ont pu faciliter l'apprentissage des élèves. Enfin, se dessinent, dans le rapprochement des deux recherches, quelques éléments pour envisager une construction didactique curriculaire de l'enseignement de la littératie numérique. Cette piste prometteuse pourrait constituer à terme, un beau prolongement de nos recherches.

BIBLIOGRAPHIE

- Acerra, E. (2019). *Les applications littéraires pour la jeunesse : œuvres et lecteurs*. [Thèse de doctorat, Université de Montpellier 3].
- Ahr, S. et De Peretti, I. (2023). *Analyser des textes littéraires du collège au lycée*. UGA Éditions.
- Bonnet, Y. (2014). Jules Ferry 3.0. Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique, *Rapport du Conseil national du numérique*. https://cnnumerique.fr/files/201710/Rapport_CNNum_Education_oct14.pdf
- Bouchardon, S (2014). *La valeur euristique de la littérature numérique*. Hermann.
- Cordier, A. (2015). *Grandir connectés. Les adolescents et la recherche d'information*. C&F éditions.
- Dolz, J. & Lacelle, N. (2017). L'innovation en didactique : de la conception à l'évaluation des dispositifs, *La Lettre de l'AIRDF*, n° 62, p. 5-9. <https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2129>
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école* (6^e éd.). ESF éditeur.
- Fastrez, P. & De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique, dans M. Lebrun-Brossard, N.
- Fluckiger, C., & Bruillard, E. (2008). TIC : Analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires.

12. Dans le cadre du projet doctoral portant sur l'enseignement dans le premier degré, ces analyses pourront également permettre de mieux comparer les spécificités des deux contextes territoriaux de la recherche (français et québécois).

- Hébert, M., & Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : Un état des lieux en sciences de l'éducation1. *Globe*, 16(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/1018176ar>
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063–2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Karsenti, T. (2018). Intelligence artificielle en éducation : L'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain ?, *Formation et profession*, 26(3), p. 112-119. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a159>
- Lacelle, N. & Lebrun, M. (2016). La formation à l'écriture numérique : 20 recommandations pour passer du papier à l'écran, *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, n° 3.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique – LMM@ : Outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1z27hcs>
- Lebrun, M., Lacelle, N. & Boutin, J. F. (2012). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses de l'Université du Québec, p. 45-60.
- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J. F. (2019). Inscription de la littératie médiatique multimodale dans l'enseignement du français : regard sur l'évolution d'une discipline, dans Dias-Chiaruttini et Lebrun M. (dir.), *La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français*, Presses universitaires de Namur, p. 59-73.
- OCDE (2015). *Connectés pour apprendre. Les élèves et les nouvelles technologies*. PISA.
- OCDE & Statistiques Canada. (2000). *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264281769-fr>
- OCDE (2023). *Recommandation du Conseil sur les enfants dans l'environnement numérique*. OECD/LEGAL/0389. <https://legalinstruments.oecd.org/fr/instruments/OECD-LEGAL-0389%20>.
- Ollivier, C. & Projet e-lang. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Ollivier, C., Jeanneau, C., Hamel, M.-J., & Caws, C. (2021). Citoyenneté numérique et didactique des langues, quels points de contacts ? *Lidil*, 63. <https://doi.org/10.4000/lidil.9204>
- 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. <https://doi.org/10.3917/lfa.196.0057>

- Ribble, M. (2015). *Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know (3rd ed.)*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Richardson, J., & Milovidov, E. (2020). *Manuel d'éducation à la citoyenneté numérique : Être en ligne, bien-être en ligne, mes droits en ligne* (Conseil de l'Europe, Éd.). Conseil de l'Europe.
- Saemmer, A. (2015). *Rhétorique du texte numérique : Figures de la lecture, anticipations de pratiques essai*. Presses de l'ENSSIB.
- Souchier, E. (1996). L'écrit d'écran, pratiques d'écriture & informatique. *Communication et langages*, 107(1), 105-119.
<https://doi.org/10.3406/colan.1996.2662>

ANNEXE 1 : CANEVAS PROPOSÉ AUX ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ

Séance 3/16	Comment vérifier une information trouvée sur internet ?	Module 1
Objectif de la séance : Utiliser de manière pertinente un moteur de recherche S'interroger sur l'information reçue sur internet		Outils utilisés : Tablette ou ordinateur Cartons Plickers
Compétences à construire (en littératie numérique) : Techniques : J'utilise un moteur de recherche de manière efficace Médiatique : Décoder, comprendre et intégrer un message multimodal Reconnaître et analyser les contextes de réception et/ou de production d'un message multimodal Civiques : S'interroger sur le message reçu, l'analyser, le critiquer, s'intéresser à son contexte d'émission. Je connais les logiques mercantiles des outils que j'utilise Je suis capable de chercher d'évaluer et d'utiliser une information trouvée en ligne		
Activité réalisée La séance commence par un quizz interactif (via Plickers par exemple cf. fiche ressource) afin de faire une évaluation diagnostique des compétences des élèves pour la séance à venir, et sommative pour les compétences déjà travaillées lors des séances précédentes. Vérificateur de fait et mise en commun : Pour cette séance le professeur lance aux élèves une activité intitulée « Vérificateur de faits » (cf. fiche activité). Il s'agira d'introduire la demande d'un personnage fictif qui sollicite les élèves de la classe afin de vérifier si le site internet qu'il a trouvé dit ou non la vérité. Il sera donné aux élèves des sites parodiques, et ils devront mettre en œuvre des stratégies pour vérifier les contenus disponibles sur les sites proposés. Les élèves devront sourcer leurs réponses et expliquer comment choisir une source plutôt qu'une autre. Un support vidéo explicatif peut être proposé en fin de séance.		
Activité complémentaire : En fonction du temps restant, il sera possible de laisser les élèves continuer leurs recherches sur le sujet d'engagement en leur présentant un outil pour commencer à recueillir des premières données (type framapad).		

ANNEXE 2 : CANEVAS COCONÇU AVEC LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

1. Séance – Rechercher une information sur internet

Compétence enseignée :

- utiliser un moteur de recherche ;
- chercher des sites pertinents sur internet et savoir écarter des sites non pertinents ;
- identifier les thèmes et sous-thèmes d'un objet de la recherche ;
- rechercher la catégorie adéquate de source de production du message (champs spécialisés, presse, sites institutionnels...)

Objectifs :

- utiliser un moteur de recherche de manière pertinente pour identifier des sites ou ressources en fonction d'un sujet donné ;
- Objectif à énoncer avec les élèves : expliciter ce que l'on veut obtenir en fin de séance.

Connaissances et compétence :

- connaissances notionnelles (moteur de recherche, opérateur booléen, mot clé, indexation), (<https://www.youtube.com/watch?v=iKMm6SXO0wA>) ;
- connaissances culturelles (sur l'écriture numérique, sur l'intelligence artificielle qui produit des résultats dans un moteur de recherche) ;
- connaissances et compétences techniques (gestes de manipulation efficace ; nécessité d'aller-retour entre les écrans) ;
- compétences communicationnelles et civiques : vérifier une information, valider une source ;
- compétences métaréflexives (la capacité à évaluer la relation entre ce que l'on cherche et les résultats de sa recherche).

Activité 1 : Construire une représentation adéquate de ce que l'on cherche

(Pour cette activité il peut être indiqué de réduire le champ de recherche à un thème, un sujet déjà connu, de façon à mettre la priorité sur les apprentissages de littératie numérique).

- Sur le plan thématique
- Sur le plan pragmatique (macrostructure ; indices repérables)
- Sur le plan générique (genres adéquats) et modal (mode.s privilégié.s)

Activité 2 : passer d'un thème à une recherche

À partir du thème, ou du sujet cherché, comment procéder sur un moteur de recherche ?

- Définir ce qu'est un « mot clé » ; établir des mots clés.
- Mettre en relation les mots clés entre eux par les opérateurs booléens.

Activité 3 : tester plusieurs moteurs de recherche et remarquer les écarts.

- Connaitre l'intérêt de différents moteurs de recherche : Google, Qwant, Ecosia.
- Proposez de chercher le sujet sur plusieurs moteurs de recherche.
- Mise en commun : en fonction de quoi choisit-on en amont le moteur de recherche le plus adapté ? Évoquer le fonctionnement d'un moteur de recherche : indexation, intelligence artificielle (programmation)

Activité 4 : Choisir 3 sites pertinents parmi ceux affichés sur Qwant

(Le travail doit avoir été préparé en amont pour cela, cela permet de réduire les possibles et de permettre aux élèves d'échanger à partir des mêmes résultats obtenus).

Prévoir une fiche support élève « verbalisation et réflexivité : qu'est-ce qui a été efficace dans mon activité ? »

Possibilités de traces différentes : forme audio sur tablette ; forme trace écrite pour un groupe complet

Activité 5 : Mise en commun

Quels sont les critères permettant de sélectionner un site ?

Adaptation au sujet

- Se souvenir de l'objectif de la recherche (sa forme, sa longueur, son destinataire) pour identifier la forme adéquate dans les sites.
- Retrouver les mots clés dans le site.

Fiabilité du site

- Connaissance du site ou de certaines de ses références (ministère...)
- Croisement des informations entre plusieurs sites ?

Bilan de la séance

- Évaluation des procédures et synthèse collective retenant les bonnes procédures : fiche outil.
- Analyse des résultats : être capable en fin de séance de justifier si l'on a obtenu ce que l'on souhaitait (expliciter ses réussites mais aussi les écarts avec ce qui était attendu).

Ressources pour l'enseignant

– <https://www.clemi.fr/fr/ressources/nos-ressources-pedagogiques/ressources-pedagogiques/rechercher-sur-le-web-analyser-et-comparer-les-moteurs-de-recherche.html>

– <https://www.reformedulycee.fr/2019/12/3-etapes-pour-faire-une-recherche-qualitative-sur-internet/>

– https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/theme-web-fiche-5-02-les-moteurs-de-recherche-gillesblb_1565624336901-pdf?ID_FICHE=1424110213357&INLINE=FALSE