

Nouveaux supports de lecture et littératie numérique scolaire

Jacques Crinon et Georges Ferone

Résumé

Cet article étudie les implications de la nature et de l'organisation des supports sur les modes de lecture. Il introduit la notion de texte composite et s'interroge en particulier sur les caractéristiques des écrits numériques. Dans une perspective inspirée des New Literacy studies, il revient sur les concepts de littératie scolaire et de littératie numérique scolaire et, à partir de plusieurs recherches récentes de l'équipe CIRCEFT-Escol et de quelques données inédites, analyse les compétences que demandent aux élèves les supports de lecture auxquels ils se trouvent de plus en plus souvent confrontés. Il montre également comment des enseignants de l'école primaire se trouvent souvent démunis face à la spécificité des supports numériques, qu'ils considèrent comme allant de soi pour leurs élèves.

Mots-clés

Littératie, Supports d'enseignement, Textes composites, Textes numériques

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo

Auteurs

Jacques Crinon, Univ Paris Est Creteil, CIRCEFT, ESCOL, F-94380 Bonneuil, France
jacques.crinon@u-pec.fr

Georges Ferone, Univ Paris Est Creteil, CIRCEFT, ESCOL, F-94380 Bonneuil, France
georges.ferone@u-pec.fr

Nouveaux supports de lecture et littératie numérique scolaire

Jacques Crinon et Georges Ferone

Dans un monde où la communication est massivement devenue numérique au cours de la dernière décennie, l'école accorde un intérêt croissant aux compétences et aux difficultés des élèves confrontés aux textes et documents numériques. L'apparition de cette question dans les textes officiels en atteste¹. Un autre signe de cette préoccupation est que la littératie numérique est désormais une compétence que les systèmes scolaires évaluent, introduite depuis 2009 dans les évaluations internationales PISA (OCDE, 2019). Dans le même temps, la littératie numérique est devenue un objet de recherche majeur et d'élaboration conceptuelle dans plusieurs disciplines. Nous présentons ici la manière dont l'équipe CIRCEFT-Escol² s'est emparée de cette question et au sein de quel réseau conceptuel elle a tenté d'étudier les nouveaux supports de lecture – et notamment les supports numériques –, les compétences qu'ils appellent chez les élèves et les situations de classe où se construisent ces compétences.

De la littératie à la littératie scolaire

Notre premier appui théorique a été la notion de littératie telle qu'elle s'est constituée dans le sillage de J. Goody (1979), W. Ong (2015) ou D. Olson (1998). Cette conception de la littératie dépasse la simple désignation du savoir lire-écrire et la maîtrise des normes linguistiques permettant de communiquer par écrit ; elle englobe les enjeux intellectuels et sociaux qui l'accompagnent. Pour ces auteurs, la connaissance est un produit du langage, le médium langagier (la voix, l'écrit, l'imprimé, le numérique) influe sur les modes de pensée, et en outre « l'écriture transforme le langage en objet de pensée » (Olson, 2006, p. 86).

Dans cette perspective, les contextes dans lesquels se constituent et s'exercent les compétences littératiées importent particulièrement. Les compétences à lire et à écrire, autant que de connaissances sur le code écrit – qui permettent de passer de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral –, dépendent de connaissances liées à des situations sociales et à la pratique de genres langagiers qui appartiennent à des communautés discursives particulières (Bernié, 2002). Cet ancrage des littératies dans des contextes sociaux, particulièrement mis en avant par le courant des *New literacies studies* (Fraenkel & Mbodj-Pouye, 2010 ; Street, 1993), nous amène à parler de littératie scolaire à propos des compétences à utiliser l'écrit à l'école pour comprendre des textes et des discours, conduire des raisonnements explicites ou s'approprier des connaissances. Déjà, les recherches ethnographiques de Scribner et Cole (1981) dans des communautés du Liberia avaient mis en évidence le rôle de la scolarisation dans l'acquisition des raisonnements logiques formels : l'écrit est ici abordé, « non comme donnant accès d'emblée à un ensemble d'aptitudes cognitives, mais comme lié à des contextes d'apprentissage et d'usage précis » (Fraenkel & Mbodj-Pouye, 2010, p. 15). Autant qu'à la « raison graphique », il convient de s'intéresser à la « raison scolaire » (Lahire, 2008).

La littératie scolaire est elle-même multiple, car un des savoirs littératiés transmis par l'école est que les savoirs peuvent être catégorisés en disciplines³, qui se caractérisent notamment par le recours à des modes langagiers et cognitifs propres à chacune pour décrire et comprendre le monde. Aussi ne peut-on pas séparer la littératie des pratiques de lecture-écriture dans les disciplines. C'est dans cette logique que se sont

¹ Par exemple, dans les Instructions officielles françaises (cycle 2) : « Tout enseignement ou apprentissage est susceptible de donner à lire et à écrire. En lecture, les supports peuvent consister en textes continus ou en documents constitués de textes et d'illustrations associées, donnés sur supports traditionnels ou numériques » (MEN, 2015, p. 21) ; (cycle 3) « Les professeurs de français ont plus spécifiquement la charge d'affermir et de développer les compétences de lecture liées à la compréhension et l'interprétation des textes littéraires, mais sont amenés également à faire lire des textes documentaires, des articles de presse, des documents composites (pages de manuel par exemple) ou numériques en fonction des besoins de la discipline. » (MEN, 2015, p. 66). Ou dans le Plan d'études romand : « [l'élève] crée et gère des documents et des dossiers de nature variée, accède à des ressources numériques adaptées à ses apprentissages » (CIIP, 2012).

² Centre Interdisciplinaire de Recherche Culture Éducation Formation Travail - Éducation et Scolarisation, Université Paris 8 et Université Paris Est Créteil.

³ Reuter (2007) propose d'appeler conscience disciplinaire la manière dont les acteurs (et notamment les élèves) construisent et se représentent les disciplines scolaires.

développées dans les années 80 et 90 des approches de l'enseignement de la lecture ou de l'écriture étroitement intégrées aux disciplines scolaires : *Writing across the curriculum* en Grande-Bretagne et aux États-Unis (Bazerman et al., 2005), Maîtrise du langage en France (Baudry, Bessonnat, Laparra & Tourigny, 1997)... Des narrations de recherche en mathématiques (Chanudet, 2019) à des démarches intégrant la lecture de textes informatifs à la construction et la résolution de problèmes scientifiques (Avel & Crinon, 2012), des annotations portées sur les livres (Étienne, 2018) aux journaux des apprentissages (Crinon, 2008), autant de pratiques où le langage écrit est en même temps fin et moyen, où les compétences langagières en cours d'appropriation sont aussi instrument pour atteindre les objectifs des disciplines scolaires.

Notre présentation de ce que nous entendons par littératie scolaire ne serait cependant pas complète si nous n'évoquions pas son rapport avec les inégalités d'apprentissage. Les inégalités sociales retentissent de plusieurs manières sur les différences de compétences langagières entre les élèves. Certaines, d'ordre linguistique, sont bien connues des enseignants, comme le déficit en vocabulaire des enfants de milieux défavorisés (Hart & Risley, 2003) ou leur moindre familiarité avec les normes de l'orthographe et de la syntaxe de l'écrit, qui ne sont pas sans créer des obstacles, tant pour comprendre que pour produire des textes (Daussin, Kespaik & Rocher, 2011). Mais d'autres différences restent souvent peu visibles pour les enseignants : la conscience des usages langagiers de l'école, pour raisonner et analyser et pas seulement pour communiquer, n'est pas partagée également entre les élèves. Elles dépendent de pratiques langagières socialement construites et socialement différenciées (Bautier, 2001 ; Bernstein, 1975). Notre équipe a ainsi mis en évidence des malentendus entre les enseignants et certains de leurs élèves, pour lesquels la réussite de la tâche est le seul but, alors que ces tâches sont des moyens pour apprendre aux yeux des enseignants qui les ont fixées. Il s'agit pour ces élèves de produire le bon résultat à l'exercice sans aller plus loin que « j'ai bon parce que l'enseignante l'a dit » et sans mettre en œuvre l'activité cognitive sollicitée, ou de trouver leur motivation dans le caractère ludique ou nouveau d'une situation indépendamment du contenu de savoir qu'elle porte. Ce type de rapport aux savoirs et aux apprentissages scolaires est particulièrement fréquent chez les enfants de familles où prévalent des relations sociales et des usages du langage que Bernstein (1975) nomme « particularistes » (vs. « universalistes »). Pratiquer un langage transparent, pour communiquer et transmettre des consignes, concourt à rendre difficiles les usages d'un langage d'élaboration requis par les apprentissages scolaires et même d'interpréter en termes cognitifs les situations proposées par l'enseignant (Bautier & Rayou, 2009). Ces difficultés ne se résorbent pas au cours de la scolarité, ce qui oblige à réfléchir sur la manière dont les enseignants échouent à les prendre en compte, voire contribuent à les aggraver (Rochex & Crinon, 2011).

Les difficultés que certains élèves peuvent avoir face à des textes (à y trouver de l'information, à les comprendre, à les utiliser pour réfléchir, selon la tripartition proposée par PISA) ne sont donc pas seulement d'origine strictement cognitive, mais possèdent une dimension sociocognitive liée à la perception des attendus des situations scolaires mettant en jeu l'écrit et à une familiarisation, dans le milieu social, à des usages du langage comme instrument pour explorer, commenter et comprendre le monde, pour agir sur celui-ci et sur soi-même. Il n'en va pas autrement lorsque les élèves lisent et utilisent des textes numériques, à ceci près que ces textes peuvent rendre encore plus complexes les opérations cognitives nécessaires et ajouter à l'opacité des situations d'apprentissage.

Textes composites et littératie numérique scolaire

Nous n'évoquerons ici ni les particularités ergonomiques des supports numériques (instabilité des formats de présentation en fonction du choix de paramètres d'affichages, perte des repères de la page traditionnelle dans le cas des écrans déroulants...), ni les problèmes de l'accès à l'information et de la fiabilité de celle-ci, ou de la porosité croissante entre l'auteur et le lecteur⁴. Nous insisterons en revanche sur le caractère hétérogène et discontinu de ces documents. Notre équipe a considéré le texte ou le document numérique comme appartenant à une catégorie plus large avec laquelle il partage plusieurs caractéristiques,

⁴ Rouet [2012] fait remarquer que contrairement au texte classique, le texte numérique doit d'abord être constitué par le lecteur lui-même à partir d'éléments sélectionnés sur des moteurs de recherche ou au cours de sa navigation.

celle que nous avons proposé de nommer textes et documents composites⁵ dans un article de 2012 (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012).

Vignier (1997) avait déjà décrit les changements qu'ont connus les manuels scolaires de sciences et d'histoire-géographie en quelques dizaines d'années. L'information, linéaire et organisée selon un plan apparent et un discours construit, narratif et / ou explicatif dans les manuels de la première moitié du XX^e siècle, y apparaît désormais, dans le cadre de doubles pages, sous une forme éclatée, juxtaposant courts textes aux statuts et aux formats sémiotiques divers (informations, questions, résumés, lexiques, exercices...), photos, dessins, reproductions d'œuvres d'art, cartes, légendes, schémas, graphiques... L'instance énonciative unique a laissé place à « un univers discursif hétérogène qui fait du lecteur un scripteur potentiel – celui qui va reformuler les écritures fragmentaires en une écriture organisatrice continue » (Vignier, 1997, p. 75).

Joigneaux (2015), de son côté, a montré la généralisation de l'usage de fiches de plus en plus complexes, dès l'école maternelle. Richesse sémiotique, structure tabulaire des espaces graphiques concourent à la difficulté pour les élèves à « réaliser les mises en relation attendues » (p. 61).

Depuis longtemps aussi, les spécialistes de la littérature de jeunesse avaient montré les rapports complexes entre le texte et l'image dans les albums de fiction, l'image venant compléter le texte, voire le contredire plutôt que l'illustrer (voir par exemple Leclaire-Halté, 2009). D'autres analyses insistaient par ailleurs sur le recours fréquent à des procédés littéraires fondés sur la multiplication des points de vue et l'hétérogénéité énonciative.

Les livres documentaires ont aussi connu une remarquable évolution (Legendre, 2005). Aujourd'hui, ils fragmentent l'information en de courtes unités, où l'image, les schémas, les infographies, etc. jouent un rôle important, nécessitant que les lecteurs prennent en compte d'autres indices que les indices rhétoriques ou graphiques du documentaire linéaire classique, pour construire une cohérence et un discours correspondant à l'intention explicative des auteurs.

Il en va de même pour les documents numériques, par nature multimodaux et hypertextuels. Leur caractère multimodal est accentué par la possibilité d'y intégrer du son, de la vidéo, des schémas animés... Leur caractère hypertextuel (ou hypermédia) est défini par une structuration en « nœuds » d'information entre lesquels l'utilisateur circule grâce à des « liens ». À l'exploration oculaire de l'écran (comme de la page ou de la double page du support papier) s'ajoute une exploration tactile ou kinesthésique. Aux renvois d'une page à une autre du livre se substituent les multiples chemins de navigation ouverts par les zones sensibles de l'écran (Pudelko, Legros & Georget, 2002)⁶.

C'est donc à un univers de l'écrit scolaire assez différent de celui d'il y a quelques décennies que se trouvent confrontés les élèves aujourd'hui, qu'il s'agisse des manuels, des fiches, des albums, des sites Web et autres écrits numériques... Pour récapituler, nous avons relevé quatre ensembles de traits communs à ces textes et documents composites. Ceux-ci sont :

- « non continus : juxtaposition de modules d'information de taille variable, sans organisation rhétorique évidente, sans liens logiques explicités et sans discours d'ensemble unificateur ;
- hétérogènes du point de vue sémiotique : on y trouve notamment, et en relation les uns avec les autres, des textes écrits, des images, des tableaux, des graphiques, des icônes, des légendes ;
- hétérogènes du point de vue de l'énonciation : effacement des repères des situations d'énonciation, mélange des attitudes d'énonciation (récit/discours), des registres de l'écrit et de l'oral, incertitude sur le régime épistémique de ce qui est rapporté (valeurs de vérité), etc. ;
- équivoques dans les intentions et les enjeux de communication (instruire, distraire, convaincre, etc.). » (Ferone, Richard-Principalli & Crinon, 2016, p. 369).

⁵ Les termes « textes composites » et « documents composites » ont été largement repris par la suite, tant par l'institution (Instructions officielles françaises de 2015 et 2018) que par les recherches en éducation (Halté et Maisonneuve, 2020).

⁶ Les problèmes spécifiques posés par la lecture des hypertextes et l'apprentissage dans les disciplines à partir des hypertextes ont été étudiés dès les années 1980 et 1990 (voir notamment Britt, Rouet & Perfetti, 1996). Plus récemment, l'apparition de nouvelles formes numériques d'expression artistique et littéraires a donné lieu à de nouveaux champs de recherche autour des humanités numériques et de la littératie médiatique multimodale (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012 ; Saemmer, 2015).

Nous avons ainsi, en référence d'une part à la nature de ces textes et en particulier des textes numériques, d'autre part à la littérature scolaire telle que nous l'avons présentée plus haut, défini la littérature numérique scolaire comme « la capacité à chercher des informations, à les utiliser et à produire des significations, en ayant recours à différentes modalités et à différents codes sémiotiques liés au langage écrit, au son et à l'image, et en maîtrisant les fonctionnalités des technologies afférentes, pour construire des savoirs propres aux domaines et aux disciplines scolaires et à communiquer selon des exigences langagières spécifiques » (Ferone, Richard-Principalli & Crinon, 2016, p. 368).

Nous ne reprendrons pas ici les analyses empiriques que les membres de notre équipe ont proposées ailleurs sur la manière dont des élèves de différents niveaux de l'école élémentaire et de différents milieux utilisant des textes composites papier dans différentes disciplines s'y prennent pour construire des significations et des difficultés différenciées qu'ils rencontrent (Bautier, 2015 ; Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Richard-Principalli, 2020 ; Bonnéry, 2012 ; Delarue-Breton & Bautier, 2015 ; Delarue-Breton & Crinon, 2016 ; Viriot-Goeldel & Crinon, 2014 ; Viriot-Goeldel & Delarue-Breton, 2014). Nous reviendrons en revanche maintenant sur un travail conduit en histoire dans des classes de CM2⁷ avec le support d'un site éducatif. Cette recherche avait déjà donné lieu à la publication de deux séries d'analyses, les unes du point de vue des élèves (Richard-Principalli, Ferone & Crinon, 2017), les autres du point de vue des enseignants (Ferone, Richard-Principalli & Crinon, 2016). Nous chercherons ici à comparer les manières de procéder des différents enseignants afin de mettre en lumière des facteurs plus ou moins favorables à une construction de connaissances à partir du support.

Quand des classes de la fin du primaire utilisent un document numérique pour faire de l'histoire

La séquence de deux fois une heure, consacrée à la période napoléonienne, avait pour objectif de montrer en quoi Napoléon était le continuateur de la Révolution française et en quoi son avènement constituait une rupture avec celle-ci⁸.

Le document utilisé, *Napoléon Bonaparte*, disponible sur un site éducatif, a été réalisé par la société Pense-Tête⁹ pour France Télévision. Il est composé de cinq pages-écrans, consultables à partir d'une frise chronologique cliquable permettant la navigation ; les liens y figurent sous des périodes et des dates (1799, Consulat, Sacre 1804, Empire, 1815). Les pages contiennent des textes et des images (par exemple le célèbre tableau de David représentant le sacre). D'autres pages proposent des jeux d'appariement.

Six classes de région parisienne ont participé au travail en 2013-2014, les unes dans des zones à recrutement défavorisé (éducation prioritaire), les autres dans un milieu socialement mixte. La séquence de travail était composée de deux séances d'une heure que nous avons filmées. Nous avons observé la manière dont les enseignants ont utilisé le document comme outil d'apprentissage de l'histoire, les modes de travail intellectuel qu'ils ont mobilisés et la manière dont ils ont pris en compte les caractéristiques sémiotiques et énonciatives propres à ce support. Lors de la première phase de la recherche, chaque enseignant¹⁰ avait conçu sa propre démarche, avec la contrainte de viser l'objectif d'étude historique fixé, d'utiliser la ressource numérique indiquée et de proposer aux élèves en fin de travail une évaluation écrite commune établie par les chercheurs¹¹.

En quoi ont consisté ces démarches ? Les décrire permet de mettre en évidence différentes logiques qui président à l'utilisation du document numérique dans les classes, l'intérêt des choix opérés et leurs limites

⁷ 5^e année de l'école élémentaire, élèves de 10-11 ans.

⁸ Les élèves avaient à s'informer sur différents aspects de l'action de Napoléon et à comprendre par exemple comment son action législative ou économique se situe dans la continuité des changements instaurés lors de la Révolution et comment son régime est devenu de plus en plus autoritaire. À la fin de la séquence, ils avaient tous à répondre notamment à la question suivante : « Montre en quoi Napoléon se comporte comme un nouveau roi ».

⁹ <http://www.pense-tete.com/> Pour une analyse du support, voir Ferone, Richard-Principalli & Crinon, 2016.

¹⁰ Dans la suite, nous désignerons les enseignants par une initiale : E, J, L, R, V, X.

¹¹ Cette évaluation a été présentée en détail dans Richard-Principalli, Ferone & Crinon (2017).

car, à la fin de la séquence, dans toutes les classes, la grande majorité des élèves échoue à aller au-delà de la restitution de quelques informations ponctuelles¹².

Dans deux des classes (L et R qui travaillent dans la même école et ont préparé la séquence ensemble), le travail s'organise autour de la découverte du document. Les enseignants y proposent un rallye. Les élèves doivent lire successivement chaque page du support numérique et, sur une feuille, répondre à des questions (première séance). Puis, lors de la seconde séance, leurs réponses sont corrigées collectivement. La démarche a l'avantage de s'inscrire dans les habitudes de la classe et de motiver les élèves puisque, lors des séances d'« informatique », ces deux enseignants proposent habituellement des rallyes ludiques conduisant les élèves à pratiquer des recherches d'informations.

Cependant cette manière de procéder est source de plusieurs types de difficultés chez les élèves.

- Il y a malentendu sur la tâche puisqu'il s'agirait ici de construire des connaissances historiques – non seulement une suite d'événements, mais aussi des notions comme celle de régime politique et des relations causales entre les événements –, et non pas de faire un jeu de recherche d'informations comme d'habitude.
- Les questions ponctuelles nombreuses n'ont pas permis aux élèves de parcourir tout le site et notamment de consulter la dernière page où se trouvent les informations les plus importantes par rapport à l'objectif de la séance.
- Ce rallye et sa correction collective n'ont pas aidé les élèves à sélectionner et à organiser les informations du site qui pouvaient être utiles pour atteindre l'objectif – repérer les réalisations napoléoniennes qui prolongent l'œuvre de la Révolution et la rupture que constitue le retour à un pouvoir autoritaire –, ni sans doute à comprendre qu'une recherche documentaire se fait en fonction d'un but.

Dans la troisième classe, X demande aux élèves de découvrir le site et de prendre des notes, sans indiquer de consigne ni d'objectif plus précis, puis propose une « enquête » (réponses à des questions ponctuelles). La seconde séance est consacrée à la correction de l'enquête, sous la forme également d'un cours dialogué. Cette enseignante propose donc, elle aussi, une démarche connue de ses élèves : découverte en autonomie du support, prise de notes puis réponse à un questionnaire, centré sur des informations ponctuelles, et correction collective.

Elle a sans doute fortement sous-estimé la difficulté de l'exercice, en pensant que ses élèves pouvaient utiliser seuls ce type de ressources. Le support ne précise pas d'objectif d'apprentissage. L'enseignante non plus. Elle n'indique pas à quelles questions les notes prises devront répondre ; les élèves recopient donc les pages-écrans mot à mot, sans leur donner un sens particulier.



Figure 1 : Première page écran du site de France Éducation

¹² Sur l'ensemble des six classes, seulement 8 élèves sur 96 ont réussi à formuler le raisonnement attendu pour « montrer en quoi Napoléon se comporte comme un nouveau roi », alors même que les questions qui ne nécessitent que de prélever et restituer des informations isolées sont réussies par la plupart.

un corse du nom de Napoléon Bonaparte est à l'origine des
lancées en 1802. Napoléon est né à Ajaccio le 15 août 1769.
Capitaine à 16 ans, général à 24. Il révèle ses talents militaires
pendant la révolution française. Il prend le pouvoir par
le coup d'État du 18 brumaire et instaure le régime
autoritaire du consulat (1799-1804). En 15 ans, Napoléon

Figure 2 : Extrait de la prise de note d'un élève de la classe de l'enseignant X

Quant au questionnaire, tout comme celui de L et de R, il reste factuel, incite à prélever des informations ponctuelles sur la vie de Napoléon et ne permet pas d'aboutir à une compréhension de la question historique travaillée¹³. La longue correction en cours dialoguée ne débouche pas sur un discours explicatif susceptible de construire un raisonnement et articulant les informations trouvées.

Au contraire, dans la quatrième classe (E), l'enseignante propose d'abord une « Enquête du petit historien ». Les élèves disposent d'un livret avec un lexique et un tableau correspondant aux cinq pages-écrans principales du site (1799, Consulat, Sacre, Empire et 1815). Les élèves sont répartis en trois groupes selon trois thèmes : *Napoléon législateur*, *Napoléon chef de guerre*, *Napoléon dictateur*. En fonction du thème qui leur est attribué, ils doivent trouver des mots clés correspondants et les inscrire dans la bonne colonne (le groupe *Législateur* peut répondre « Code civil » dans la colonne « Consulat »...). Elle organise ainsi le travail en fonction de l'objectif de cette séquence d'histoire : le premier thème permettra de comprendre comment Napoléon a poursuivi l'œuvre de la Révolution et les deux autres comment il a instauré un pouvoir autoritaire. Le travail en groupes est censé permettre des interactions entre élèves favorisant la compréhension.

Les élèves pourtant achoppent sur plusieurs points.

- Pour faciliter la tâche, l'enseignante a demandé de relever uniquement des mots, si bien que les élèves, dans les groupes, ne tentent aucune formulation permettant d'explicitier le lien entre l'évènement et la catégorie qu'il est censé illustrer.
- Les élèves sont laissés en autonomie une séance entière alors qu'ils ne comprennent pas véritablement le sens de cette activité difficile et nécessitant un étayage important.
- La synthèse collective effectuée pendant la deuxième séance, sous forme dialoguée, est longue. Elle ne permet cependant pas à la plupart d'identifier les éléments les plus importants et à mettre en relation les trois thèmes, les élèves ayant du mal à s'intéresser aux savoirs travaillés par les autres groupes et à se les approprier.

Les démarches proposées par les deux derniers enseignants laissaient plus de place à la construction de significations et au raisonnement (langage d'élaboration). V propose deux questionnaires à la complexité progressive ; le premier demande aux élèves de prélever des informations ponctuelles sur le personnage historique (par exemple, *D'où vient Napoléon ? Qu'a-t-il fait durant la révolution ? Quand et comment prend-il le pouvoir ?*), le second exige des élèves qu'ils construisent une réflexion écrite, centrée sur l'objectif de la séance (à propos du sacre, l'enseignante demande : *Cette cérémonie correspond-elle à l'esprit de la Révolution ?* ou encore à propos des guerres : *Cette politique correspond-elle à l'esprit de la Révolution ?*).

Cependant, le temps de la séquence a été principalement consacré aux jeux du site, aux questions ponctuelles et à leur correction. Les élèves ont dû répondre en autonomie, par binôme, au deuxième questionnaire qui nécessitait de construire une réflexion par écrit. Ainsi livrés à eux-mêmes et disposant de peu de temps, ils ont très peu produit de réponses et cette partie du travail a tourné court.

¹³ Exemples de questions : quelle est la date de naissance de Napoléon ? Quel est le nom du peintre du tableau du sacre ? Est-ce que la mère de Napoléon était présente le jour du sacre ? Quel est le nom de l'île où Napoléon a été exilé la première fois ?

J précise d'entrée aux élèves l'objectif de la séance. Il propose dans un premier temps une découverte individuelle puis une découverte guidée. Il projette et distribue ensuite aux élèves un tableau qui distingue la manière dont Napoléon à la fois poursuit l'œuvre de la Révolution et la trahit. Il en profite pour revenir sur les acquis de celle-ci. Il demande aux élèves de renseigner ce tableau, de manière individuelle et en autonomie. Devant l'incapacité des élèves à réaliser cette tâche, il renseigne le tableau au cours d'un travail collectif. Le site est exploité dans sa totalité.

Mais, comme chez l'enseignante précédente, l'essentiel du temps de la séquence est consacré aux tâches les plus simples et engageant le moins une élaboration conceptuelle (réalisation des jeux proposés par le support, découpage d'étiquettes à coller sur la frise). Et comme pour V, un grand temps est laissé aux élèves pour répondre seuls aux questions les plus complexes. J leur demandera plusieurs fois de renseigner le tableau et, devant leur incompréhension, il finira par le remplir avec eux, très rapidement compte tenu du temps restant.

Quelques constats sur l'utilisation du document numérique

Des pratiques peu susceptibles de développer des compétences en littératie numérique scolaire

On peut ainsi faire plusieurs constats à partir des différents dispositifs imaginés ici, de leur mise en œuvre et des difficultés pour les élèves à construire des savoirs en s'appuyant sur le document, dans les situations observées. Face à la nécessité tout à la fois de poursuivre un objectif cognitif et de maintenir les élèves mobilisés sur la tâche, les enseignants ont choisi des manières de faire qui privilégient, comme souvent aujourd'hui (Crinon & Ferone, 2018), la mise en activité des élèves, leur autonomie et les discussions, sans forcément avoir le souci de privilégier un langage d'élaboration, d'apporter les savoirs nécessaires au travail collectif et d'explicitier les enjeux et les objectifs des tâches assignées, au-delà de la réalisation matérielle de celles-ci. Et même les enseignants qui semblaient prendre en compte la notion de littératie scolaire (V et J), proposer des situations d'écriture d'élaboration et penser ainsi conjointement le travail sur ces documents et les situations didactiques dont ils sont les supports peinent à aller jusqu'au bout de leur intention.

Sans doute aussi faut-il voir ici une difficulté à percevoir de manière précise les obstacles posés par les documents composites. Ainsi, comme nous l'avons montré ailleurs à partir d'une analyse précise de l'ensemble des interactions dans trois des classes (Ferone, Richard-Principalli & Crinon, 2016), ce support composite numérique semble aller de soi. Il n'est jamais présenté en tant que tel ni sa fiabilité interrogée. Son fonctionnement hypertextuel n'est pas explicité : « L'aide à la navigation est essentiellement une aide ponctuelle au sein de la page où se trouvent les élèves et par rapport à la question à traiter, mais pas dans l'ensemble du site. Aucun enseignant ne présente le support dans sa spécificité numérique : la coexistence d'éléments statiques et dynamiques, la place accordée aux éléments dynamiques et visuels, aux activités ludoéducatives, la manière d'y naviguer et de s'y retrouver. » (Ferone, Richard-Principalli & Crinon, 2016, p. 377). L'hétérogénéité sémiotique n'est pas explicitée (par exemple les fonctions respectives des différents éléments iconiques), pas plus que l'hétérogénéité discursive (les textes présents n'ont pas tous le même statut ni la même visée).

Utiliser de tels supports se résume ainsi à y chercher des informations ponctuelles, selon le modèle, souvent présent dans les classes, du rallye ou de la chasse au trésor numérique. Les élèves, livrés à eux-mêmes, ont ainsi à mettre en œuvre des compétences littératiées qui sont celles justement qu'il s'agirait de les aider à acquérir. Le caractère ludique d'une partie importante des activités pratiquées ne contribue pas à clarifier pour eux la nature du support et de ce qu'il peut apporter dans le travail scolaire.

Supports numériques : des pistes pédagogiques pour construire des savoirs

Nous terminerons en formulant, à partir des analyses précédentes, quelques conditions pour développer la littératie numérique scolaire, dès l'école primaire, de manière progressive.

– Initier aux caractéristiques des documents numériques composites

Ces documents sont divers et l'univers du numérique est mouvant et protéiforme. C'est pourquoi les enseignants ont besoin d'analyser les caractéristiques propres d'un document support avant de l'utiliser en classe. Il reste cependant capital dans tous les cas :

- de s’interroger avec les élèves sur l’origine du support et les intentions dans lesquelles il a été produit ;
 - d’en présenter l’organisation, les moyens de l’explorer, les fonctions de ses différentes parties ;
 - de mettre en lien les informations et des savoirs présentés sous différentes formes (textes, images, graphiques, images animées etc.) ;
 - de relier des informations et des savoirs disséminés dans le document, en fonction de ce qu’on cherche à savoir ou à comprendre.
- Prendre en compte le document comme un support d’apprentissage

Comprendre comment fonctionnent de tels documents et ce qu’on peut en attendre ne peut pas s’acquérir uniquement par des exercices hors des contextes d’apprentissages disciplinaires qui en justifient l’usage. C’est surtout par des pratiques répétées, explicitées et étayées, au cours de situations d’apprentissage, que se construisent des savoirs sur les documents, des compétences à les utiliser, des habitus langagiers de raisonnement et de réflexion intégrant les textes.

Ce qui implique :

- d’énoncer les objectifs d’apprentissage et de les rappeler tout au long du travail ; et par conséquent aussi de centrer le « tissage » entre séances, le rappel des acquis, sur les savoirs, et non pas sur les tâches elles-mêmes ;
- de déterminer ce qu’on attend du document qu’on utilise ; un projet de lecture permet de sélectionner et de hiérarchiser les informations, en évitant les écueils soit de la recherche d’informations ponctuelles, soit de la lecture exhaustive du document ;
- de mettre en discours les savoirs construits ; les textes composites, du moins dans leurs versions documentaires, sont discontinus et hétérogènes, pré-rhétoriques pourrait-on dire ; les utiliser demande de faire du continu avec le discontinu, de l’homogène avec l’hétérogène.

Mettre ainsi en avant l’élaboration des significations et l’appropriation de savoirs est certes exigeant. Mais ce serait renoncer à ses missions d’enseignant que de ne demander aux élèves que ce qu’ils savent déjà faire, parce qu’ils y sont aidés par leur milieu familial, ou de réduire les ambitions d’accès à une « littérature étendue » (Bautier, 2017) pour ceux qui ne bénéficient pas de ce contexte social favorable.

Références bibliographiques

- Avel, P. & 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, 117-134.
- Baudry, M., Bessonnat, D., Laparra, M. & Tourigny, F. (1997). *La maîtrise de la langue au collège*. Paris : CNDP.
- Bautier, É. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.
- Bautier, É. (2017). Le langage pour apprendre. Évolutions curriculaires et construction des inégalités sociales à l'école. *Didactiques en pratique*, 3, 7-15. En ligne : <https://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2017-08/dep3-18082017.pdf>
- Bautier, É. (2015). Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves. *Spirale*, 55, 11-20.
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Richard-Principalli, P. (2020, sous presse). Supports de travail et inégalités d'apprentissages à l'école élémentaire. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 54(1), 31-48.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press LLC.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bonnéry, S. (2012). Les exigences intellectuelles des manuels scolaires. *La Pensée*, 372, 37-49.
- Britt, M.A., Rouet, J.-F. & Perfetti, C.A. (1996). Using hypertext to study and reason about historical evidence. In J.-F. Rouet, J.J., Levonen, A.P. Dillon & R.J. Spiro (Eds.), *Hypertext and Cognition* (pp. 43-72). Mahwah, NJ : LEA.
- Chanudet, M. (2019). La place de la verbalisation dans l'activité de résolution de problèmes en mathématiques : le cas du problème des portes de prison. *Raisons éducatives*, 23, 125-151.
- CIIP (2012). *Plan d'études romand (PER) Aperçu des contenus cycle 3*. En ligne : <<https://www.plandetudes.ch/documents/10136/19192/Aperçu+des+contenus+du+PER+Cycle+3/75420548-b10b-4a5b-af1c-dd7d27b70ca5>>
- Crinon, J. (2008). Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire. *Repères*, 38, 137-149.
- Crinon, J. & Ferone, G. (2018). Savoirs et conceptions professionnelles des enseignants. *Éducation et formation*, e310. En ligne : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=30&page=3>
- Delarue-Breton, C. & Bautier, É. (2015). Nouvelles littératie scolaire et apprentissages des élèves : une production de significations différenciées. *Le Français aujourd'hui*, 190, 51-60.
- Delarue-Breton, C. & Crinon, J. (2016). Circulation, déambulation et textes hétérogènes. *Recherches en éducation*, 25, 34-45. En ligne : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no25.pdf>
- Daussin, J.-M., Kespak, S. & Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années. Dans *France, portrait social* (p. 137-152). Paris : INSEE.
- Étienne, B. (2018). Écrire sur le livre. *Cahiers pédagogiques*, 544. En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Ecrire-sur-le-livre>
- Ferone, G., Richard-Principalli, P. & Crinon, J. (2016). Les supports numériques pour enseigner, quels obstacles ? Littératie numérique scolaire et pratiques enseignantes. In M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture / Contributions about learning to read and write* (pp. 365-383). Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke. En ligne : <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/10243>
- Fraenkel, B. & Mbodj-Pouye, A. (2010). Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société*, 133, 7-24.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Halté, A. & Maisonneuve, L. (dir.) (2020, à paraître). Lire les documents composites en classe [numéro thématique]. *Pratiques*, 185-186.
- Hart, B. & Risley, R. T. (2003). The Early Catastrophe. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Joigneaux, C. (2015). La diffusion des fiches à l'école maternelle. *Spirale*, 55, 57-66.

- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : PUR.
- Leclaire-Halté, A. (2008). L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? In J. Durand, B. Haber et B. Laks (Éds.), *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française, CMLF '08*. En ligne : <http://www.linguistique-francaise.org/index.php?option=com_toc&url=/articles/cmlf/abs/2010/01/contents/contents.html>
- Lebrun, M., Lacelle N. & Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *Mémoires du livre/Studies in Book Culture*, 3(2).
En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/memoires/2012-v3-n2-memoires0117/1009351ar/>
- Legendre, B. (2005). Évolution technique et mutation des genres éditoriaux. Le documentaire jeunesse et le livre de poche. *Communication et langages*, 145, 61-68.
- MEN (2015). *Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015*. Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. En ligne : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400
- OCDE (2019). *PISA 2018 Results (Volume I) What Students Know and Can Do*.
En ligne : <http://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>
- Olson, D. R. (1998). *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz.
- Olson, D. R. (2006). Littéracie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody. *Pratiques*, 131-132, 83-94.
- Ong, W. (1982/2015). *Orality and literacy*. London: Routledge.
- Pudelko, B., Legros, D. & Georget, P. (2002). Les TIC et la construction de connaissances. Dans D. Legros et J. Crinon (dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia* (p. 40-62). Paris : Armand Colin.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. *Éducation et didactique*, 1(2), 55-71.
- Richard-Principalli, P., Ferone, G. & Crinon, J. (2017). Support numérique et écriture de textes de savoir à la fin de l'école primaire. *Revue de Recherches en Littératie Numérique Multimodale*, 5.
En ligne : <http://www.litmedmod.ca/support-numerique-et-ecriture-de-textes-de-savoir-la-fin-de-lecole-primaire>
- Richard-Principalli, P. & Fradet, M.-F. (2016). Le composite dans les albums de littérature de jeunesse et ses effets différenciateurs : un exemple en cycle 2. *Recherches en Éducation*, 25, 24-33.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
- Rouet, J.-F. (2012). Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage. *Le français aujourd'hui*, 178, 55-64.
- Saemmer, A. (2015). *Rhétorique du texte numérique. Figures de la lecture, anticipations de pratiques*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Street, B. V. (1993). The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading*, 16, 81-97. doi:10.1111/j.1467-9817.1993.tb00039.x
- Vigner, G. (1997). La représentation du savoir : mise en page et mise en texte dans les manuels scolaires. Dans M. Marquillo Larruy (coord.), *Écritures et textes d'aujourd'hui. Cahiers du français contemporain*, 4, 47-81.
- Viriot-Goedel, C. & Crinon, J. (2014). Lire des albums complexes en CP : stratégies d'anticipation et construction des significations. *Pratiques*, 161-162. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/2133>
- Viriot-Goedel, C. & Delarue-Breton, C. (2014). Des textes composites à l'école : nouvelle littératie scolaire, apprentissages et inégalités. *Spirale*, 53, 21-31.

Auteurs

Jacques Crinon est professeur émérite en Sciences de l'éducation à l'Université Paris Est Créteil. Il a enseigné à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Créteil, ainsi qu'à l'Université Paris 8.

Membre de l'unité de recherche CIRCEFT-Escol, il conduit des travaux sur la littératie et les situations de production écrite à l'école et au collège, les supports de travail des élèves et notamment les supports numériques, les inégalités scolaires, la formation et le développement professionnel des enseignants.

Parmi ses ouvrages et articles :

Crinon, J. & Legros, D. (2002). The Semantic Effects of Consulting a Textual Data-Base on Rewriting. *Learning and Instruction*, 12(6), 605-626.

Legros, D. & Crinon, J. (dir.) (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.

Crinon, J. & Dias-Chiaruttini, A. (dir.) (2017). Interroger l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au CP [numéro thématique]. *Repères*, 55.

Crinon, J. & Muller, A. (dir.) (2018). Savoirs et normes pour enseigner [numéro thématique]. *Recherche et formation*, 88.

Liste des publications sur : <https://circeft.fr/escol/membres-descol/#tab-id-5>

et sur : https://www.researchgate.net/profile/Jacques_Crinon

Georges Ferone est maître de Conférences en Sciences de l'éducation. Il coordonne les formations à distance des masters métiers de l'éducation (MEEF 1) et ingénierie de la formation (MEEF 4) de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ de Créteil, Université Paris Est Créteil).

Ses domaines de recherche sont la formation des enseignants, la formation à distance, les collectifs enseignants connectés, la littératie et les apprentissages numériques.

Parmi ses ouvrages et articles :

Ferone, G. & Lavenka, A. (2015). La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant ? *Distances et médiations des savoirs*, 10. En ligne : <http://dms.revues.org/1047>

Ferone, G. & Richard-Principalli, P. (2016). Forums de discussion : médiations et écriture de recherche. *Recherche et formation*, 81, 37-50. En ligne : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2615>

Ferone, G. (2017). Effets perçus de l'engagement en formation à distance sur les pratiques et les compétences des enseignants du supérieur. *Distances et médiations des savoirs*, 18. En ligne : <http://dms.revues.org/1890>

Liste des publications sur : <https://circeft.fr/escol/membres-descol/#tab-id-8>

et sur : https://www.researchgate.net/profile/Georges_Ferone

Cet article a été publié dans le numéro 2/2020 de forumlecture.ch

Neue Lesemedien und digitale Literalität in der Schule

Jacques Crinon und Georges Ferone

Abstract

Der Artikel untersucht die Wirkung der Art und Organisation der gewählten digitalen Medien auf das Leseverhalten. Er führt den Begriff des «texte composite» [zusammengesetzter Text] ein und untersucht insbesondere die Merkmale der digitalen Schrifterzeugnisse. Aus einer von den New Literacy studies inspirierten Perspektive kommt er auf die Konzepte der schulischen Literalität und der schulischen digitalen Literalität zu sprechen. Auf der Grundlage mehrerer neuerer Studien des CIRCEFT-Escol-Teams [Centre interdisciplinaire de Recherche « Culture, Éducation, Formation, Travail » und einiger unveröffentlichter Daten analysiert er die Kompetenzen, die die digitalen Medien den Schülerinnen und Schülern abverlangen und mit denen sie zunehmend konfrontiert sind. Der Artikel zeigt auch, wie die Lehrpersonen der Primarschule angesichts der spezifischen digitalen Medien oft überfordert sind, während sie davon ausgehen, dass sie für ihre Schülerinnen und Schüler selbstverständlich sind.

Schlüsselwörter

Literalität, Unterrichtsmedien, zusammengesetzte Texte, digitale Texte

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2020 von leseforum.ch veröffentlicht.

Nuovi supporti di lettura e letteralità digitale scolastica

Jacques Crinon e Georges Ferone

Riassunto

Questo contributo esamina le implicazioni della natura e dell'organizzazione dei supporti sulle modalità di lettura. Introduce la nozione di testo composito ed esamina in particolare le caratteristiche degli scritti digitali. Adottando una prospettiva ispirata agli studi di New Literacy, l'articolo rivisita quindi i concetti di letteralità scolastica e di letteralità digitale scolastica e, basandosi su diversi studi recenti condotti dal team di CIRCEFT-Escol e su alcuni dati inediti, analizza le competenze richieste dai supporti di lettura con cui gli studenti si confrontano sempre più spesso. L'articolo mostra inoltre come gli insegnanti della scuola primaria si trovino spesso in difficoltà di fronte alla specificità dei supporti digitali, che considerano scontati per i loro allievi.

Parole chiave

Letteralità, materiale didattico, testi compositi, testi digitali

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2020 di forumlettura.ch