

La lecture et les ressources numériques : état des lieux des pratiques d'enseignement dans le secondaire en France

Magali Brunel, François Quet

▶ **To cite this version:**

Magali Brunel, François Quet. La lecture et les ressources numériques : état des lieux des pratiques d'enseignement dans le secondaire en France. Multimodalité(s) : Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 2017, 5. hal-01953014

HAL Id: hal-01953014
https://hal.science/hal-01953014

Submitted on 12 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Revue de Recherches en
LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

International Standard Serial Number
ISSN 2368-9242
Site web : r2lmm.ca
Contact : info@litmedmod.ca

La **Revue de Recherches en LMM** se veut un lieu de rassemblement des voix de toutes les disciplines qui s'intéressent à la multimodalité : l'éducation, la didactique, la linguistique, la sémiotique, l'éducation aux médias, les communications, les arts visuels et médiatiques, la littérature, le théâtre, le cinéma, la musique, l'univers social, les sciences de l'information, les technologies éducatives.

La publication de la **Revue de Recherches en LMM** se fait exclusivement en ligne afin d'assurer l'accès libre aux écrits scientifiques. La procédure de sélection des articles suit rigoureusement les critères des publications scientifiques : relecture à l'aveugle par deux ou trois experts, échanges suivis entre le responsable du numéro, les rédacteurs de la revue, les auteurs et les relecteurs pour aboutir à la version finale de l'article. La Revue de Recherches en LMM publie exclusivement des articles en langue française.

La **Revue de Recherches en LMM** est publiée sous licence Creative Commons, selon les spécifications suivantes : BY, NC et ND

BY = attribution seulement : ceci signifie que ceux qui utilisent cette œuvre doivent en attribuer la paternité à l'auteur, sans pour autant suggérer qu'il approuve l'utilisation qu'ils en font.

NC = non commercial : ceci signifie que l'auteur autorise les autres à reproduire et à diffuser cette œuvre pour toutes fins sauf les fins commerciales.

ND = pas de travaux dérivés : ceci signifie que l'auteur n'autorise pas la création d'œuvres dérivées de cette œuvre originale, entre autres par le « remix ».

LA LECTURE ET LES RESSOURCES NUMÉRIQUES : ÉTAT DES LIEUX DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DANS LE SECONDAIRE EN FRANCE

Magali Brunel (LITT&ARTS, Université Grenoble Alpes, ESPE)
François Quet (LITT&ARTS, Université Lyon II, ESPE)

Résumé

Il s'agit d'identifier les usages numériques déclarés des enseignants de français du secondaire, en France, à partir de l'analyse d'un questionnaire distribué à une centaine de professeurs. L'étude montre que les usages du numérique sont très importants, tant dans les pratiques privées que professionnelles, les premières glissant vers les secondes. En outre, on constate que l'usage professionnel réside essentiellement dans la phase de conception didactique, et que, dans les pratiques de classe, les enseignants ont surtout recours à la présentation de ressources, via la vidéoprojection. La séance de lecture, enfin, semble particulièrement affectée par ces pratiques nouvelles, en particulier par des « entours du texte », documents présentés autour du texte étudié, qui conduisent à une séance elle-même « multimodale et composite ».

Abstract

It is a question of identifying the declared digital uses of French secondary school teachers in France. Based on the analysis of a questionnaire distributed to about 100 teachers, the study shows that digital uses are very important both in private, and in professional practices, with the former sliding towards the latter. In addition, it can be seen that professional use is essentially in the didactic design phase, and that, in classroom practice, teachers mainly rely on the presentation of resources via video projections. Finally, the reading session seems to be particularly affected by these new practices, in particular by the « surrounding texts », documents presented around the text studied, which leads to a « multimodal and composite » classroom session.

Mots-clés : Enseignement, numérique, littérature, pratiques, lecture

Keywords: Teaching, digital, literature, practices, reading

© Tous droits réservés

Introduction

Notre recherche se propose d'étudier des pratiques réelles déclarées de professeurs de français exerçant au secondaire, à l'heure où se dessinent de nouveaux plans numériques pour l'éducation[1] et où les différentes institutions présentent une politique volontariste de prise en compte des nouvelles technologies dans le quotidien des classes, comme y insistent les nouveaux programmes du cycle IV pour le collège, entrés en vigueur au 1er septembre 2016 :

> […] l'enseignement du français joue un rôle déterminant dans l'éducation aux médias et à l'information : les ressources du numérique trouvent toute leur place au sein du cours de français et sont intégrées au travail ordinaire de la classe, de même que la réflexion sur leurs usages et sur les enjeux qu'ils comportent (EDUSCOL, 2015, p. 230).

Le contexte de cette étude s'appuie sur différents constats : tout d'abord, celui plutôt sociologique de transformations qui s'articulent l'une l'autre, celles de la littératie (Kress, Van Lenteur) et celles des pratiques culturelles sociales. À la suite des travaux du *New London Group* (Quet, 2011), il s'agit d'identifier le passage d'une littératie critique[2], qui tient compte des pluralités culturelles (sociales, genres, générationnelles), à une multilittératie qui prend en charge la plurisémioticité des messages plurimodaux (sons, images, gestes, espaces, mouvements). De manière connexe, il s'agit de prendre conscience, comme le mentionnent Rogers et Schofield (2005), du fait qu'un enseignement qui serait uniquement centré sur l'imprimé et les écrits scolaires, en négligeant l'expression artistique, les influences populaires et les multimédias, notamment numériques, repousserait nos élèves en marge de la société dans laquelle pourtant ils vivent et sont amenés à s'exprimer et se développer comme individus.

Un second constat, didactique, doit être porté : celui d'une situation inédite de réception de la littérature et du patrimoine, offerte par les ressources numériques dans les classes de français, bien que nous ayons encore une connaissance superficielle de ces nouveaux contextes que les travaux de Lacelle, Lebrun et Boutin ont notamment contribué à documenter dans l'espace francophone. Nous pouvons en outre prolonger notre remarque en évoquant le plan pédagogique : il est clair que l'introduction dans les classes d'une technologie nouvelle est l'occasion de nouvelles configurations des gestes professionnels.

Analyser des pratiques effectives déclarées peut ainsi permettre une prise de mesure de modalités d'enseignement de la lecture (nous entendons ce terme au sens large), d'évolutions de corpus, de déplacements matériel, technologique et physique des relations d'enseignement, prise de mesure qui nous parait pouvoir être utile, et ce, pour plusieurs raisons[3] :

© Tous droits réservés

- parce qu'elle permet la description, à un moment *t*, de l'appropriation d'un outil dans un contexte professionnel, ainsi que l'examen d'une forme de *créativité* professionnelle, à la fois en termes de corpus et de dispositifs didactiques ;
- parce qu'elle fait apparaitre des gestes professionnels spécifiques (Bucheton & Dezutter, 2008) ;
- parce qu'elle amène à articuler ces deux analyses à une réflexion engagée dans la perspective de la formation.

En attirant l'attention sur des pratiques, des savoirs intégrés (Sennett, 2010), il est possible de fixer des repères entre *tradition* et *pratiques innovantes* tant il est vrai que : « le désir des réformateurs de faire faire les choses conformément à une norme absolue de qualité s'avère inconciliable avec les normes de qualités fondées sur le savoir intégré (Sennett, 2010, p. 74) ». Sennett montre en effet que, dans le cas d'impositions par le haut de normes sans doute justifiées, mais incompatibles avec les aspirations et le savoir de l'artisan, celui-ci « est tiraillé dans des directions contradictoires » et contreproductives. C'est la raison pour laquelle la *pratique réelle* des outils numériques et des multimédias nous semble pouvoir fournir des indications pertinentes sur l'évolution du métier et le sens à donner à la formation.

Il est tout d'abord nécessaire de documenter l'usage technologique des enseignants, et notamment les effets de transfert entre leur usage personnel et leur usage professionnel. Il est également nécessaire d'engager, d'une part, une réflexion sur les productions sémiotiques scolaires, leur évolution, qui devrait — pour que l'école accompagne le mouvement sociétal — s'engager vers davantage de multimodalité : en effet, les ressources/outils dont les professeurs de français disposent pour construire des savoirs, des compétences ou des attitudes (pour reprendre la terminologie en usage dans le *socle commun*) dans le contexte disciplinaire du français/lettres peuvent ne pas être sans effet sur la réception des textes par les élèves, sur la représentation qu'ils se construisent de la lecture dans le contexte scolaire. Dès lors, il s'agit d'étudier la manière dont ces ressources affectent la séance de lecture, ce qui constituera notre dernier temps de réflexion.

I. Cadre théorique

1.1 Les mutations des pratiques de lecture

1.1.1 Contextualisation et nouveaux supports de lecture

Les travaux des historiens sur les usages et les pratiques de la lecture permettent d'analyser les mutations auxquelles nous assistons aujourd'hui ; le monde numérique ouvre une révolution de la lecture, mais celle-ci vient après d'autres mutations dont le rappel permet de relativiser *ce que le numérique fait aux textes* et de mieux saisir les variations et les constantes dans les pratiques de lecture. Chartier (2012) montre par exemple que la lecture au temps des humanistes se concrétise dans des « carnets de lecture », que sont les cahiers de lieux communs, qui, après annotation dans

© Tous droits réservés

les marges, copie d'éléments du texte sur des supports réutilisables — des tablettes en quelque sorte — sont le lieu du transfert de citations catégorisées en classes et en thèmes, avant un réemploi dans un nouveau discours. La pratique du copier-coller, dont on dit souvent qu'elle est la première conséquence néfaste du recours à Internet par nos élèves ou nos étudiants, n'est peut-être pas très éloignée de cet usage. De même, Chartier souligne comment, à la fin du Moyen-Âge, la lecture silencieuse se substitue au *modèle monastique* de la lecture à haute voix, et ouvre ainsi un rapport nouveau entre le lecteur et le texte qu'il appelle le *modèle scolastique* : le livre devient le lieu d'un investissement intellectuel, parce que la possibilité de la réception individuelle, silencieuse, autorise à la fois l'échange et le retrait réflexif. Puis, les historiens opposent le temps de la lecture intensive, période durant laquelle peu de livres sont en circulation et qui réclame des lectures attentives et des relectures savantes, et celui de la lecture extensive, temps des éditeurs où le livre se fait moins rare et favorise la dispersion des intérêts. Enfin, les travaux issus de l'anthropologie ou de la sociologie de la lecture-écriture montrent que les transformations techniques ou commerciales, comme le stylo bille, la démocratisation des machines à écrire, ou les éditions de poche, modifient les usages ordinaires de l'écrit en même temps que la création des œuvres littéraires et leur réception.

> À chaque fois, la culture écrite a conféré des rôles inédits aux objets et aux pratiques anciennes : des rôles inédits du rouleau à l'âge du codex, des rôles inédits de la communication et de la publication manuscrite à l'âge de l'imprimé. C'est à partir de cette perspective que l'on peut penser à la réorganisation de la culture de l'écrit que la révolution numérique impose (Chartier, 2012, p. 50).

Dans ce contexte, la textualité numérique (Vandendorpe, 1997) ouvre ainsi une dernière révolution (pour le moment) : le lecteur part désormais à la rencontre de « fragments décontextualisés », sans « identité propre » : les discours ne sont plus inscrits dans des objets qui permettent de les classer, de les situer ou de les hiérarchiser. Dans le cadre de nos préoccupations didactiques, et de didactique de la littérature en particulier, il faut intégrer ces éléments à une réflexion sur un enseignement du littéraire davantage appuyé sur des ressources numériques, et sur les objets auxquels l'enseignement de la littérature doit désormais préparer.

1.1.2. Nouveaux textes, nouveaux modes de lecture, nouveaux lecteurs

Les nouvelles technologies apportent également de nouveaux documents et œuvres, supports hybrides, issus de plusieurs modes de communication qui constituent ce que Lacelle et Lebrun nomment les « documents multimodaux » (2012). Ceux-ci peuvent être composés de textes, images, sons, et reliés à d'autres par des liens hypertextuels. Ils engagent de nouveaux modes de production de sens, mais également de nouvelles compétences lectorales ou multimodales. Vandendorpe précise également les nouvelles propriétés du texte sur écran : indexation, disponibilité par le *Cloud*, interactivité; et les nouveaux modes de lecture engagés par celui-ci : cueillette plutôt que cheminement linéaire, sélection de son propre parcours de lecture plutôt qu'engagement dans un fil

© Tous droits réservés

discursif unique, et enfin, intervention du lecteur dans sa lecture (via les commentaires ou les fan-fictions) plutôt que distance sacralisée avec l'auteur :

> Au lieu d'être cantonné à son rôle traditionnel de récepteur de l'oeuvre, le lecteur est maintenant invité à intervenir activement dans les discours qui commentent et façonnent la place d'une œuvre dans la culture (Vandendorpe, 2012, p. 79).

Mais le lecteur multimodal expert que décrit Vandendorpe n'est pas l'apprenti lecteur des classes; et si les élèves possèdent des usages des technologies numériques et de leurs ressources, ils n'ont pas forcément acquis les compétences lectorales nécessaires à l'appropriation de ces documents. De plus, la facilitation de l'accès au texte, à l'information, permise par Internet, n'engage pas une assimilation des savoirs disponibles : il semble plutôt que l'appréhension du savoir soit complexifiée : elle l'est parce que les documents sont composites (Bautier, Crinon, Delarue et Marin, 2012) et leurs sources segmentées, non hiérarchisées, mais également parce que l'information est parcourue sans être forcément intégrée : « Ces nouvelles possibilités d'accès à l'information développent des attitudes consommatrices chez les jeunes qui se lassent facilement lors de leurs apprentissages scolaires et ont ainsi l'illusion d'acquérir des connaissances » (Poyet et Develotte, 2011, p. 36).

Ainsi, le jeune lecteur n'est pas toujours plus actif dans la lecture sur écran, et celle-ci n'est pas — loin de là — une lecture « intuitive ». Qu'en est-il alors de l'élève lecteur, comment se joue la relation au savoir dans une configuration didactique avec le numérique ?

1.2 L'enseignement de la lecture avec le numérique

I.2.1. Apport des recherches dans le domaine de la didactique et de la pédagogie

L'enseignement avec le numérique a déjà fait l'objet de travaux de recherches descriptives, qui mettent en évidence les nouveaux savoirs professionnels sollicités (Thibert, 2012 ; Fourgous, 2012 ; Charlier et Henri, 2010 ; Lefèvre, Melançon et Lefrançois, 2012) : les savoirs technologiques (associés à l'équipement des classes), les savoirs pédagogiques (concernant les nouvelles façons de mener la classe, les connaissances sur les nouveaux processus d'apprentissage à mettre en œuvre) et les savoirs disciplinaires (évoluant eux-mêmes du fait des nouvelles textualités numériques et multimodales). Ainsi, si les nouvelles technologiques présentent un potentiel didactique prometteur, elles engagent aussi une maitrise complexe, de différents savoirs et de combinaisons de ces savoirs entre eux. Certains travaux décrivent plus particulièrement (Charlier et Henri, 2010 ; Fourgous, 2012) les étapes de l'appropriation des TIC dans l'enseignement : la phase de découverte se manifeste par l'utilisation personnelle des outils, celle d'adoption se signale par une utilisation professionnelle du numérique qui n'occasionne pas de changement pédagogique, la phase

© Tous droits réservés

d'appropriation est celle où se développe une pédagogie plus interactive, et enfin, la phase de création présente une pédagogie innovante rendant l'élève plus acteur et créateur.

Mais on ne passe pas d'une étape à l'autre comme on saute des haies, et chaque nouvelle situation pédagogique met l'enseignant face à un nouvel équilibre. Un état des lieux des usages pédagogiques du numérique avait été réalisé en 2011, par Poyet et Develotte. Ils soulignaient le fait que l'usage des TIC était souvent limité à une génération d'enseignants jeunes, et à une minorité active. Ils concluaient sur le fait que ces nouveaux usages ne renouvèlent pas nécessairement l'approche pédagogique (Thibert, 2012), et que l'intégration des technologies dans les usages professionnels est en réalité très lente et laborieuse (Belisle, 2010), et ce, malgré les discours optimistes qui peuvent être parfois tenus. Même lorsque l'approche pédagogique se veut constructiviste, la réalité montre que le béhaviorisme s'accommode fort bien des TIC (Viens et Rioux, 2002, p. 19).

Cependant, de tels travaux, appuyés sur une étude écologique des pratiques effectives, n'ont pas été, à notre connaissance, diffusés pour ce qui concerne l'enseignement de la lecture au secondaire, en dehors des premières publications issues de nos observations (Brunel et Quet, 2016).

1.2.2. Les enjeux d'un enseignement de la lecture : la question des corpus

Dans l'espace de la classe, l'offre lectorale est également marquée par des innovations, comme le souligne un rapport de l'IGEN de 2010, *Le manuel scolaire à l'ère du numérique.* En effet, dans l'histoire de l'enseignement de la lecture, la question des corpus est centrale. Après l'évolution des pratiques qu'a pu marquer le manuel scolaire, outil manipulable facilement par l'élève, organisé de manière accessible, et appareillé didactiquement — nous avons tous en tête l'influence des anthologies, tel le Lagarde et Michard — sur le corpus scolaire enseigné, après la facilité et l'accessibilité nouvelles qu'a pu rendre possible le livre de poche, permettant aux élèves de travailler des œuvres intégrales en classe, l'accès au texte par Internet constitue une nouvelle étape. Envisager l'accès au texte par les voies numériques, ou encore un manuel numérisé, est une nouvelle façon de s'inscrire dans la prolifération documentaire et ne fait donc qu'amplifier une tendance déjà amorcée.

À ceci s'ajoute l'appareillage de certaines œuvres sous des modes « enrichis », qui modifient l'accès au texte et lui offrent de nouvelles périphéries, réseaux et prolongements, comme dans le cas de *Candide ou l'optimiste*, de Voltaire, édité par la BNF (2012). Enfin, le corpus numérique présente ses spécificités, définies plus haut, et ces nouveaux supports doivent faire l'objet d'un enseignement adapté (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Or, comme le constate Crinon, elles sont encore fort rarement enseignées :

> Un immense chantier didactique est devant nous : concevoir des outils et des progressions, « de la maternelle à l'université », pour permettre à un plus grand nombre d'élèves d'accéder à la littératie étendue, en y incluant la littératie numérique (Crinon, 2012, p. 113).

© Tous droits réservés

La conception de séances de lecture doit ainsi s'appuyer sur des outils et usages produits par les nouvelles technologies (accès numérique au texte, appui sur les ressources textuelles enrichies) qui modifient les pratiques et nécessitent dès lors un enseignement explicite de ces nouvelles formes textuelles.

1.2.3. L'influence du numérique dans la didactisation de la séance de lecture

Mais, au-delà de l'offre des corpus, l'accès au texte par les voies numériques influence les dispositifs didactiques : modifier le support, c'est changer sa didactisation, c'est modifier le scénario conçu pour l'espace de la classe. Les supports, en évoluant, font aussi évoluer la façon d'enseigner.
Plusieurs travaux attestent de la réussite de propositions innovantes[4], s'appuyant sur les réseaux de communication du web, les ressources de l'écriture collaborative, l'utilisation des blogues.

Il est certain que les pratiques personnelles et professionnelles sont marquées par l'usage de ces nouveaux outils de travail et de communication : travail de préparation et recherche de documents sur Internet, échange de courriels et forum professionnel, exploitation des espaces numériques de travail, usage du traitement de textes, conception de diaporamas, ou organisation nouvelle des salles de cours; toutes ces ressources et tous ces outils conduisent à des adaptations ou à des innovations didactiques.

Dans le cas de l'enseignement de la littérature, ces nouvelles ressources posent plusieurs types de questions à notre discipline :

- des questions de corpus et de tissage des corpus, de culture et de références communs ;
- des questions d'organisation de la transmission, de progression, de programmation ;
- des évolutions de dispositifs et de scénarios didactiques.

1.2.4. De nouvelles compétences à enseigner

Les travaux précurseurs de Crinon ou ceux de Lebrun, Lacelle et Boutin ont permis de cerner les enjeux de l'enseignement des nouveaux supports numériques. Le texte composite, articulant différents langages, constitue une source de complexité pour l'élève, qui doit dégager les liens implicites associant les différents documents, puis les relier dans une compréhension synthétisée. L'enseignant de français doit tenir compte de ces spécificités et enseigner les compétences qu'elles engagent. L'équipe québécoise parle alors de compétences multimodales à construire, celles-ci étant entendues comme la capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés (Lebrun et al., 2012). Ainsi, enseigner à lire des textes multimodaux, c'est :

- faire identifier la cohérence de l'information entre texte et image ;
- saisir les effets de contigüité spatiale et temporelle entre les deux et les interpréter ;

© Tous droits réservés

- faire identifier et comprendre les différents messages issus des différents modes ;
- s'entrainer à la constitution du sens par l'articulation de ces messages et selon une logique qui n'est pas forcément linéaire.

Ces différentes opérations doivent faire l'objet d'apprentissages et d'activités ciblées dans le cadre de séances de lecture du collège au lycée (Brunel et Quet, 2015). Ces chercheurs ont également montré, par diverses expérimentations, la complexité et les spécificités d'un enseignement de ces compétences, en lecture et production, mais également leur intérêt, y compris dans le réinvestissement, dans des situations de lecture et de production plus classiques (Boublil et Crinon, 2016 ; Lebrun et Lacelle, 2012). De même, en production, de nouvelles compétences doivent être développées : produire un document numérique, c'est apprendre à créer et à associer du texte, de l'image animée ou non, du bruit, de la musique, de la « parole ». Il s'agit également de développer une adaptabilité aux différents supports, le maillage entre écriture papier et écriture numérique, la circulation entre différentes ressources matérielles, leur adéquation à des usages justifiés (Brunel et Quet, 2015).

II. Question de recherche et terrain d'enquête

2.1. Problématique

Il s'agit alors, pour nous, d'identifier si, dans le cadre de pratiques courantes et dans les déclarations des professeurs, l'usage des documents, ressources et outils est aujourd'hui sollicité et comment, notamment dans la séance de lecture. L'enjeu de la recherche est d'étudier quelle est l'influence de cette évolution dans les classes du secondaire, sur les pratiques d'enseignement des textes littéraires dans le cadre scolaire.

Notre enquête vise ainsi, non pas à analyser des pratiques innovantes liées à ces nouveaux outils, mais des pratiques ordinaires de l'usager, la manifestation de résistances, de glissements intuitifs qui permettent de déplacer ou de décontextualiser l'emploi de tel ou tel « outil » (du cadre privé, par exemple, au cadre professionnel, d'un contexte d'apprentissage à un autre), des adoptions manifestes, plus ou moins communes au groupe étudié. À travers notre recueil de données, nous cherchons à identifier certains phénomènes d'adoption de pratiques numériques dans l'enseignement de la lecture et à caractériser — à partir de sources déclaratives — les « bougés » de celui-ci, au secondaire.

Dans la séance de lecture en particulier, ces microprocessus se réalisent sur différents niveaux : sur les techniques d'enseignement, les pratiques pédagogiques, mais également sur les supports d'enseignement, les textes littéraires en particulier, et même, enfin, sur les objets d'enseignement, la littérature, les savoirs littéraires. Comment alors se joue l'articulation de ces phénomènes entre eux, sur quels aspects, dans quels domaines, les pratiques des enseignants sont-elles influencées par les technologies numériques, et dans quelle proportion ?

© Tous droits réservés

2.2. Terrain et recueil de données

Le recueil de données s'appuie sur la constitution et la passation d'un questionnaire, transmis lors d'une journée de formation académique, auprès d'une centaine de professeurs volontaires de l'académie de Lille. Les professeurs présents viennent de l'ensemble de l'académie, de zone urbaine ou de zones plus périphériques, et enseignent à des publics variés. Ils ne sont pas forcément des férus d'informatique ou des praticiens chevronnés, mais viennent le plus souvent par équipe d'établissements. Aussi, toutes les générations d'enseignants sont représentées dans le panel des 90 enseignants ayant accepté de renseigner le questionnaire, ainsi que le montre ce tableau de répartition :

Total des questionnaires	10 ans et moins d'ancienneté	De 10 à 20 ans d'ancienneté	De 20 à 30 ans d'ancienneté	Plus de 30 ans d'ancienneté	Réponse non communiquée
	21 %	35 %	28 %	13 %	3 %

Tableau 1 : Ancienneté du panel interrogé

Parmi eux, 40 % enseignent en lycée, tandis que 60 % sont professeurs en collège. Le panel interrogé est donc fort divers, et semble constituer un échantillon pertinent pour une enquête sur les usages déclarés des enseignants.

Le questionnaire enquête sur les pratiques personnelles sollicitant des ressources numériques ainsi que sur les pratiques professionnelles. Il repose sur onze questions, portant sur le matériel, les ressources et documents numériques utilisés en usages personnel et professionnel (questions D1 et 2). Un second type de questions porte sur les pratiques d'enseignement (pratiques en amont et pendant le cours, nature des séances, types d'activités, objectifs, type d'intérêt perçu — ou non — du numérique : questions 3 à 11). Trois questions attendent des réponses courtes, cinq questions sont des QCM, trois questions suggèrent des réponses plus développées, permettant de saisir plus finement un usage, un choix didactique (questions 5, 9 et 10).

L'analyse du questionnaire donne lieu à deux types de traitement : l'un, quantitatif, a permis de constituer un tableau statistique complet, codé, de dégager des tendances, des corrélations entre différents items. L'autre, qualitatif, qu'il conviendra sans doute d'approfondir, permet d'étudier les propositions pédagogiques des enseignants, ou encore d'explorer les références qu'ils citent (logiciels, œuvres, outils), en relation à leurs objectifs et à leurs représentations sur les ressources numériques.

© Tous droits réservés

2.3 Questions de recherche

Dans cet article, l'étude se concentrera sur les usages du numérique des enseignants enquêtés, et insistera particulièrement sur les pratiques de lecture littéraire. Il s'agira donc de poser successivement deux questions :

- quels liens peut-on réaliser entre les différents publics d'enseignants, leurs usages personnels et leurs pratiques professionnelles du numérique, au vu de notre recueil de données ?
- peut-on considérer que le numérique infléchisse leurs pratiques de lecture (en particulier de littérature), et si oui, de quelle manière ?

III. Éléments d'analyse : Pratiques observées

3.1 Les usages des professeurs de français

3.1.1 Usage personnel, usage professionnel

Aucun enseignant n'indique qu'il ne possède pas de matériel informatique, et seuls 6 % d'entre eux disent utiliser les outils informatiques très modérément[5]. L'usage est donc massif, et se développe principalement dans trois directions : l'obtention des services les plus usuels (transports, recherches, recettes de cuisine), la correspondance par courriel et les loisirs culturels (lecture, visionnage vidéo ou écoute audio). Si l'on cherche à relier les usages personnels et professionnels, plusieurs corrélations apparaissent : ainsi, plus de la moitié des enseignants qui présentent un usage personnel fréquent ont aussi un usage professionnel fréquent de ces outils; 36 % se trouvent dans une situation d'écart entre ces deux usages, et présentent une utilisation personnelle fréquente, tandis que leur utilisation dans le cadre professionnel reste très modérée. Enfin, seuls 3 % des enseignants ont à la fois un usage personnel et professionnel rare, voire nul, des technologies numériques. L'on perçoit ainsi deux types de comportements majoritaires : l'un révèle une perméabilité des usages entre les sphères professionnelle et personnelle, l'autre marque plutôt une césure entre un usage personnel qui n'est pas réexploité dans le cadre professionnel. On pourrait lancer plusieurs hypothèses pour expliquer cet écart : les usages privés des enseignants restent trop éloignés des pratiques pédagogiques, leur familiarité avec l'outil est encore trop fragile pour être transférée dans la classe, ou encore leur sentiment de sécurité, dans la classe, ne leur permet pas de prendre le risque d'y introduire une pratique nouvelle. Ces hypothèses se trouvent corroborées par l'enquête menée, en 2011, sur les usages numériques des enseignants stagiaires, qui présentait, parmi les causes possibles de l'absence d'intégration des TIC à la pratique professionnelle, la « difficulté à concilier, pour le débutant, trop de nouveaux apprentissages et à assumer trop de postures insécures » (Brunel, 2013).

Quelques indicateurs socioprofessionnels peuvent venir préciser cette première approche : l'intégration du critère d'âge, tout d'abord, permet de mettre en évidence le fait que la plupart des

© Tous droits réservés

enseignants, qui déclarent des usages professionnels et personnels fréquents du numérique, ont entre dix et trente ans d'ancienneté, comme le montre ce tableau :

Enseignants présentant un usage professionnel et personnel fréquent	10 ans et moins d'ancienneté	De 10 à 20 ans d'ancienneté	De 20 à 30 ans d'ancienneté	Plus de 30 ans d'ancienneté	Non-réponses
44 enseignants (non-réponses non intégrées)	10	18	12	4	3
Calcul en pourcentage	23 %	41 %	27 %	9 %	-

Tableau 2 : Les usages du numérique des enseignants

La répartition par âge permet également d'identifier le fait que l'entrée dans le métier, d'une génération qui est pourtant née à l'ère du 2.0, nécessite une prise d'assurance professionnelle qui se traduit par un usage mineur des technologies numériques dans la classe. De même, on note un faible usage dans les pratiques professionnelle et personnelle des enseignants les plus anciens, qui peut être lié à la fois à des pratiques pédagogiques solidement ancrées et ne sollicitant pas les TIC, et au fait que ces enseignants se sentent moins familiers avec ces ressources, tant sur le plan privé que professionnel.

L'analyse portée sur la répartition entre enseignants de collège ou de lycée est également révélatrice : en effet, sur les 66 enseignants de collège, 46 % utilisent fréquemment les outils numériques, tandis qu'ils sont près de 60 %, en lycée. Ces derniers seraient davantage utilisateurs de numérique dans leurs pratiques personnelle et professionnelle que leurs collègues de collège, même si les écarts ne sont pas criants. L'analyse plus précise des pratiques de classe déclarées pourrait nous permettre d'émettre des hypothèses quant à l'explication de cette tendance : est-elle liée à l'autonomie des lycéens, plus grande que celle des collégiens, ou encore à un type d'activités plus fréquent en lycée ?

3.1.2 L'usage dans la classe : quelles activités et quels outils ?

Les enseignants complètent, pour 80 d'entre eux, la question portant sur leurs usages du numérique qu'ils pouvaient renseigner en classant par ordre d'importance des propositions offertes. Quatre leur étaient soumises : la conception de documents, la diffusion de ressources issues d'Internet, la mise en œuvre d'activités de recherche ou encore de la réalisation d'activités de production écrite en classe. Lorsqu'ils hiérarchisent ces usages, 41 des enseignants considèrent comme pratique principale celle de la conception de documents de cours. Pour 23 % d'entre eux, c'est la production écrite des élèves qui constitue le premier intérêt de l'utilisation des TIC dans le cadre professionnel.

© Tous droits réservés

Puis vient, pour 19 % des enseignants, la diffusion de documents issus d'Internet, et pour 17 % celui d'activités de recherche ou de manipulation des élèves. Mais sans doute, le plus remarquable est le fait que, très largement, les enseignants indiquent qu'ils cumulent de nombreux usages : seuls 6 % des enseignants ne se limitent qu'à un seul usage des TIC, tandis que 66 %[6] précisent qu'ils emploient les quatre usages proposés et 28 % qu'ils utilisent deux à trois de ces ressources, et ce, y compris parmi ceux qui les utilisent rarement. Cette diversité d'emploi, marque d'une adaptation de l'outil à des objectifs didactiques divers, n'occulte pas le fait que la grande majorité des utilisations se rapporte à la conception de documents. Le numérique est donc perçu, en premier lieu, comme une ressource précieuse pour la préparation de la séance, au moment où l'enseignant n'est pas en contact avec ses élèves. Ce type d'usages se réalise donc dans l'espace-bureau, et permet peut-être une forme de transition entre des usages privés et des usages professionnels, par le biais des documents préparatoires conçus hors de l'espace de la classe.

Il nous semble intéressant de corréler ces usages déclarés par notre panel d'enseignants avec les outils que ceux-ci déclarent utiliser. Sur les 87 professeurs qui ont répondu à cette question, les usages se répartissent comme suit, par ordre décroissant :

Outils utilisés	% des enseignants utilisateurs
Vidéoprojecteur	91 %
Ordinateur de la classe	81 %
Salle en réseau	52 %
Internet	18 %
Tableau blanc interactif	10 %
Tablettes	10 %

Tableau 3 : Les outils utilisés

Si les réponses données par les enseignants ne sont pas indicatives de leur fréquence d'usage, elles témoignent cependant de leurs options privilégiées. Il semble ainsi évident que le vidéoprojecteur devient un outil central chez les professeurs qui possèdent un usage du numérique dans la classe. De même, le cours sollicitant l'usage de l'ordinateur est extrêmement fréquent. Il semble que ces deux outils, au moins, soient très largement intégrés dans les pratiques des enseignants utilisateurs coutumiers des TIC, et soient les premiers à être utilisés par ceux qui en présentent un usage modéré ou rare. On peut alors relier ces utilisations aux usages déclarés : l'ordinateur et le vidéoprojecteur sont les outils adéquats pour la projection de documents conçus par le professeur, ou pour la

© Tous droits réservés

diffusion de documents issus d'Internet, deux des trois usages principaux des enseignants. De même, l'utilisation de la salle en réseau est nécessaire aux activités de production écrite des élèves.

La synthèse de ces éléments nous permet d'avancer quelques réponses à notre première question : au vu de notre recueil de données, il existe un transfert entre l'usage du numérique à titre privé et son usage professionnel. Ce transfert se manifeste notamment chez les enseignants, déjà expérimentés, qui ont connu le développement de l'équipement numérique et d'Internet et l'ont suivi. Ce transfert se manifeste également à travers le fait que les usages professionnels des enseignants sont massivement ceux qui correspondent au temps de la conception didactique (hors de la classe), qu'il s'agisse de conception de documents ou de sélection de sites ou documents sur Internet, les manipulations en cours se résumant souvent ensuite à la diffusion, via certains outils emblématiques, comme celui du vidéoprojecteur.

3.2 L'enseignement de la lecture avec le numérique

3.2.1. Situation de l'enseignement de la lecture par rapport aux autres domaines enseignés

Une première contextualisation est nécessaire pour d'étudier plus finement les activités de lecture sollicitant le numérique réalisées par les enseignants. En effet, celles-ci ne sont pas majoritaires dans les pratiques d'enseignement avec le numérique, comme le montre ce tableau :

Domaines du français sollicités	Nombre de mentions des enseignants
Écriture	79
Lecture d'images et histoire des arts	38
Langue	35
Lecture	34
Recherches et activités documentaires	32
Oral	11

Tableau 4 : l'usage du numérique dans les différents domaines du français

Les enseignants semblent pratiquer largement l'écriture, les autres domaines de la discipline étant abordés en proportion relativement équivalente. Or, tandis que, dans les pratiques traditionnelles, la lecture est l'activité dominante du cours de français, on peut considérer qu'elle reste donc, le plus souvent, pratiquée sans un usage des TIC, dans une forme scolaire plus traditionnelle (Vincent,

© Tous droits réservés

1994). En revanche, une activité moins représentée dans le cours de français traditionnel se développe : la recherche et la présentation de ressources documentaires, qui peut d'ailleurs, comme nous le verrons, irriguer les activités de lecture. Comme nous le constatons, l'usage des TIC dans la classe de français semble donc faire « bouger » la configuration de la discipline, faire émerger ou se développer certaines activités, redéfinir les modalités de certaines autres, notamment dans le domaine de la production écrite, même si, ici, notre tableau n'étant pas indicatif des fréquences d'utilisation, nous ne pouvons apporter une analyse des proportions de ces évolutions. Néanmoins, en ce qui concerne l'enseignement de la lecture, l'utilisation du numérique n'est pas anodine, et l'utilisation de nouveaux savoir-faire, fondés sur de nouveaux dispositifs techniques (le vidéoprojecteur et l'ordinateur notamment) et de nouveaux usages (la projection, la conception de documents) sont bien de nature à produire des effets de sens influençant partiellement, faiblement peut-être, mais réellement, la configuration de la séance de lecture puisque nous trouvons bien ici une articulation de savoirs technologiques, pédagogiques nouveaux, voire disciplinaires.

3.2.2 Les activités de lecture : modalité et corpus

Les présentes analyses, qualitatives, s'appuient sur les réponses développées des enseignants aux questions portant sur les activités pédagogiques qu'ils mènent avec le numérique. Elles permettent de dégager les pistes principales d'évolution des activités ou modalités pédagogiques que le numérique fait évoluer ou suscite : la première tient aux modalités et gestes professionnels, la seconde porte sur les corpus, la troisième, enfin, concerne de nouvelles pratiques de lecture.

Les enseignants sont nombreux à indiquer qu'ils utilisent le vidéoprojecteur pour favoriser la concentration des regards des élèves et faciliter les manipulations collectives. À cette modalité de projection correspondent des gestes professionnels nouveaux, qui paraissent plus efficaces : une enseignante explique, par exemple, qu'elle recueille les remarques des élèves sur un mur interactif du type *Padlet*. Plusieurs précisent qu'ils mettent en relation des termes et des idées du texte par des effets de soulignements ou de colorisation. Ainsi, les activités de repérages semblent facilitées par ces nouveaux gestes professionnels.

De même, les savoirs dispensés et le scénario didactique prévu peuvent être diffusés via un dispositif de diaporama ou de *Prezi*, ou même un document texte (Q036). Dans ce cas, plusieurs gestes professionnels apparaissent : celui qui consiste à accompagner les étapes de la lecture par la fixation de savoirs, préconçus et diffusés au fur et à mesure du scénario pédagogique, comme dans le cas de cette enseignante qui indique qu'ainsi le cours vidéoprojeté se déroule « au fur et à mesure de la construction faite avec les élèves » (Q036) ; celui qui consiste à rédiger en commun et de manière synchrone la synthèse de la lecture (Q046) ; ou encore au lycée, celui qui consiste, via le diaporama, à soutenir la prise de notes des élèves en indiquant des mots-clés ou conclusions importantes venant doubler le propos oral du professeur : « le support visuel permet de se concentrer et facilite la prise de notes » (Q086). Le geste professionnel de l'enseignant se

© Tous droits réservés

complexifie ainsi : l'échange oral sur le texte vient s'enrichir des interventions et apports des élèves, tandis que la présentation du diaporama, diffusée, fixe les savoirs considérés comme absolument incontournables.

Enfin, deux types de corpus sont cités par les enseignants : tout d'abord, les corpus littéraires, objet de la séance de lecture. Dans le questionnaire, les enseignants ne citent pas précisément les textes qu'ils étudient, sauf si ce sont des œuvres numériques ou ayant fait l'objet d'enrichissement numérique. Ces œuvres — multimodales ou numériques — n'apparaissant que de manière minoritaire (6 %). Il semble que l'on assiste à une grande stabilité des corpus étudiés en classe, même si ceux-ci sont vidéoprojetés. On trouve tout de même quelques références aux œuvres enrichies, notamment aux ressources proposées par la BNF, comme le *Candide* de Voltaire ou *Le livre des Merveilles*, de Marco Polo (Q003, Q072, Q065, Q057). Certains enseignants indiquent qu'ils proposent la lecture d'*ebooks* (Q014, Q057). D'autres présentent des œuvres numériques, comme les cinépoèmes de Alfieri (Q033), ou le récit *Tramway*, de Saemmer (Q088). Les élèves sont ainsi amenés, mais dans une faible proportion, à étudier des supports numériques ou multimodaux. On peut alors interroger, avec Lebrun et Lacelle (2012), la place de l'étude de tels documents dans le cours de français, sachant qu'ils présentent de réelles difficultés de lecture, mais qu'ils sont aussi la principale lecture des jeunes générations. Saemmer promeut la lecture scolaire des œuvres numériques contemporaines : « Grâce à son caractère multidisciplinaire, une lecture analytique d'œuvres automatiquement générées, animées ou hypermédiatiques peut également trouver sa place dans différents contextes pédagogiques » (Saemmer, 2010, p. 411).

L'autre pendant de la réflexion doit prendre en compte le contexte d'un monde éditorial encore largement fondé sur le papier, et le cadre d'une institution scolaire qui valorise un patrimoine et des œuvres reconnues, et donc publiées avant l'ère numérique.

Le second corpus qui émerge des réponses des enseignants concerne les textes et documents qui viennent « à l'entour » du texte étudié : cet usage, souvent mentionné, se déploie dans différentes directions : tout d'abord, on assiste à un emploi renouvelé des dictionnaires et encyclopédies, via leur version en ligne. Ainsi, plus de 12 % des enseignants indiquent utiliser ces outils (*lexilogos*, *Wikipédia*) pendant leur cours. Le souci d'éclaircir le sens des mots conduit, par exemple, à la présentation visuelle d'éléments évoqués dans les textes dont les élèves n'ont pas la représentation mentale. C'est ainsi que doit être comprise la démarche de cette enseignante :

> J'utilise des photos que je prends de mon téléphone : il me sert à collecter des informations autour de moi pour les présenter à l'occasion aux élèves. But : créer des inférences entre ce que l'on étudie et le monde qui nous entoure. (Q059)

Surtout, les enseignants indiquent projeter des documents complémentaires pour préparer, faciliter la lecture : ils soulignent l'intérêt de faire découvrir un document iconographique avant de faire accéder au texte, de présenter des documents sur l'auteur ou sur le contexte (près de 15 %) ou même des documentaires audios ou vidéos (16 %).

© Tous droits réservés

3.2.3 Renouvèlement des pratiques de lecture

Au-delà de la démultiplication des documents, c'est la notion même de lecture (comme dispositif didactique) qui évolue : ainsi, les enseignants notent régulièrement dans les questionnaires qu'ils donnent à lire « un livre audio » (*Matin Brun*, Q047, Q065 ; *Fables*, Q031, *Le dieu du carnage,* Q086). Par exemple, ce professeur de collège indique qu'il étudie *La Parure,* de Maupassant, en texte, BD et version audio (Q056). De même, un extrait littéraire étudié donne systématiquement lieu au visionnage de son adaptation filmique, si elle existe, une pièce de théâtre est souvent associée à des vidéos de représentation (Q052 Q075Q086, Q087). L'activité de lecture trouve ainsi une forme d'extension dans d'autres supports médias, qui le plus souvent procèdent de ce que Lacelle et Lebrun (2015) nomment une transmodalisation (un changement de mode langagier de l'oeuvre).

De plus, les enseignants considèrent les documents autour du texte comme des « aides » pour « encadrer l'étude des textes », ce qui conduit au développement de pratiques de contextualisation. Ce souci d'« accompagner les élèves » en préparant l'accès à un monde référentiel, à une période historique, une pratique culturelle, un mouvement artistique, se trouve légitimé du fait que la vie quotidienne des élèves se trouve de plus en plus éloignée des références portées par ces textes, et de la langue littéraire employée. Dans le même temps, il est favorisé par la démultiplication de supports illustratifs, sonores ou vidéos, animés, parfois déjà apprêtés pour un public jeune, de nature à capter plus facilement leur intérêt. Le besoin des élèves rencontre ainsi une offre nouvelle, qui semble combler certains écarts entre les mondes référentiels littéraires et celui des élèves. Cependant, l'entrée dans la classe de ces nombreux documents complémentaires, disponibles sur Internet et non hiérarchisés, engage de nouvelles difficultés : celle de gérer une multiplicité de documents dans une séance, celle de faire coexister le texte littéraire et les documents périphériques au risque de rendre périphérique l'objet littéraire, et celle, enfin, de faire de la séance de lecture un survol de documents, dans une modalité de *zapping* beaucoup plus familière et tentante pour les élèves que celle de l'étude approfondie. La séance de lecture ne semble donc pas évoluer vers une séance de lecture de documents composites et multimodaux, mais vers une nouvelle configuration de sa forme, qui devient elle-même composite et multimodale. On peut alors s'interroger sur cette nouvelle forme scolaire : n'est-ce pas, à travers elle, l'objectif de la séance de lecture qui évolue ? Ne doit-on pas se demander si le tissage des liens de sens entre les différents documents ne constitue pas pour les élèves plus faibles une difficulté supplémentaire[7]? Ces questions sont sans doute à examiner précisément, les complexités nouvelles à évaluer avec soin, pour que le choix d'un abord ludique et attractif ne conduise pas à une difficulté d'apprentissage.

Enfin, de nouveaux dispositifs d'appropriation personnelle des lectures apparaissent : s'ils sont fort minoritaires, ils relèvent tous cependant d'une tentative de trouver, avec le numérique, de nouvelles ressources pour que les élèves s'investissent dans leurs lectures et dans leurs activités, comme sujets didactiques et sujets-lecteurs. Un professeur indique ainsi que ces activités sont l'occasion de réaliser « une lecture plus dynamique et l'occasion de créer un rapport privilégié entre le texte et

© Tous droits réservés

l'élève » (QO88) : ainsi sont réalisées des expériences de journal de bord du lecteur numérique, conçues de manière multimodale et consultable à distance par l'enseignant (Q03) ou de blogues et *e-twinning*[8] de lecture, où s'échangent des articles et des avis sur une œuvre (Q015) (Q028). La conception d'anthologies permet également de procéder à des choix de lecteurs subjectifs et de les restituer sous un format à la fois manipulable et esthétique (Q003, Q065). Ainsi, cette enseignante de lycée propose de constituer une anthologie des poèmes d'Apollinaire sous la forme d'un abécédaire (Q003). Plusieurs enseignants engagent également leurs élèves à réaliser des sélections d'ouvrages, grâce à des forums de lecteurs ou des librairies en ligne, selon une pratique devenue courante pour nombre de lecteurs. Enfin, une enseignante de lycée propose à ses élèves, via Internet, de sélectionner eux-mêmes des extraits et de créer eux aussi leur groupement de textes (Q077).

Ainsi, la séance de lecture, chez les enseignants qui emploient des ressources numériques dans ce domaine (soit 1/3 du panel), se trouve affectée par ces usages qui produisent de nouveaux gestes pédagogiques, de nouvelles ressources documentaires et textuelles, et de nouvelles pratiques dont certaines peuvent modifier la « forme scolaire » traditionnelle de la séance de lecture, notamment du fait de la prolifération des documents et textes qu'elle intègre.

Conclusion

Notre questionnement visait à identifier, dans les pratiques déclarées d'un échantillon de près d'une centaine d'enseignants de français du secondaire, en France, l'usage du numérique : il s'agissait de saisir des signes d'une appropriation, d'en repérer des manifestations récurrentes, et d'observer comment celles-ci pouvaient être sources de créativité professionnelle. Pour avancer sur cette réflexion, nous souhaitions d'abord mesurer précisément si les usages personnels influaient sur les pratiques professionnelles, et comment ces transferts s'opéraient. Nous avons pu noter qu'effectivement un mouvement de porosité très net s'opérait : les enseignants qui présentent des pratiques personnelles régulières sont aussi ceux qui utilisent le plus le numérique dans leur usage professionnel (plus de 50 % de notre échantillon) ; cependant, environ 36 % des enseignants ont un usage personnel fréquent qui ne conduit que peu à un transfert dans l'usage professionnel. Surtout, il est remarquable de noter que l'usage des professeurs correspond largement au temps de la préparation des cours, et donc à un espace/temps intermédiaire entre la sphère privée et la sphère professionnelle.

Nous souhaitions ensuite chercher à caractériser les évolutions déclarées des enseignements au sein de la séance de lecture. En nuançant d'emblée le fait que la lecture n'est pas le domaine qui sollicite le plus le numérique dans les pratiques enseignantes, nous pouvons tout de même identifier quelques tendances précises : l'usage du numérique influence en effet les choix didactiques. Ainsi, nous retiendrons le fait que le souci de la contextualisation semble plus largement pris en compte (l'offre nouvelle rejoignant un besoin peut-être encore plus vif aujourd'hui), ainsi que celui de

© Tous droits réservés

l'actualisation et de l'investissement du lecteur (dont le numérique renforce les effets en ce que son attractivité améliore l'engagement du sujet didactique). Nous retiendrons surtout une tendance qui nous semble se dessiner dans la conduite de la séance de lecture : celle du développement d'une forme de séance centrée sur plusieurs supports, que nous nommerons, en référence à Crinon (2012) et Lebrun et Lacelle (2012), « séance composite » ou « multimodale ». Celle-ci implique de nouvelles compétences professionnelles, mais suscite également de nouveaux écueils et difficultés auxquels la recherche devra s'intéresser dans une optique descriptive, mais également dans le contexte de la formation des enseignants.

---

[1] Nous faisons référence au plan numérique pour l'éducation, lancé en mai 2015 par F. Hollande, suite à la concertation nationale pour le numérique éducatif. http://ecolenumerique.education.gouv.fr/plan-numerique-pour-l-education/

[2] Nous faisons ici référence notamment aux travaux de A.Gregory er M.-A. Cahill, 2009, "Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy", dans *Critical Literacy: Theories and Practices, 3*(2), University of Nottingham. Ou encore : Kostouli Triantafillia, 2009, *Writing in Context(s) Textual practices and learning Processes in sociocultural settings*, Springer.

[3] « Loin de servir d'abord un but [les technologies] commencent par explorer des univers hétérogènes que rien, jusqu'ici, ne prévoyait, et derrière lesquels courent des fonctions nouvelles » (Bruno Latour, *La fin des moyens*, repéré à http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/80-RESEAU-FIN-MOYENpdf.pdf, consulté le 20 Octobre 2015).

[4] Nous renvoyons sur ce point notamment au site EDUSCOL « Les métamorphoses du livre et de la lecture à l'heure du numérique » ou au livret correspondant, également en ligne, dans lequel de très nombreuses réalisations de classe explorant de nouvelles pratiques didactiques sont présentées. http://eduscol.education.fr/pnf-lettres/

[5] Plus précisément, à cette question, 82 % des enseignants indiquent avoir un usage très fréquent, 12 % ne répondent pas à cet item, et 6 % indiquent un usage très modéré.

[6] Ces chiffres ne tiennent pas compte des non-réponses, dans ce cas, 14 sur les 90 questionnaires.

[7] Nous suivons ici et transposons Lacelle et Lebrun (2015) et Crinon (2012) dans leur évaluation de plus grande complexité des textes composites, pour lesquels la nécessité de constituer des liens conceptuels entre les différents messages est fort exigeante et différenciatrice.

[8] Le dispositif *e-twinning* permet un échange avec des élèves étrangers.

© Tous droits réservés

Bibliographie

Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. et Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, (45), 63–79.

Bibliothèque Nationale de France. (2012). Voltaire, *Candide ou l'optimiste* (édition enrichie). Repéré à https://candide.bnf.fr

Bélisle, C. (2010). Les technologies: quels usages, pour quels effets? Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies* (p. 35–45). Paris: Presses Universitaires de France.

Boublil, Y. et Crinon, J. (2016, mars). Littérature et numérique. *Cahiers Pédagogiques, Hors série* (42).

Brunel, M. (2013). Les TIC dans l'enseignement du français en France : les difficultés d'un enseignement intégré en formation des enseignants, dans *Actes du colloque de l'AIRDF, L'enseignement du français à l'ère informatique,* https://www.google.fr/?gws_rd=ssl#q=Magali+Brunel+Les+TIC+dans+l%27enseignement+du+français+en+France%C2%A0:+les+difficultés+d%27un+enseignement+intégré+en+formation+des+enseignants+

Brunel, M. et Quet, F. (2015). *Éducation aux médias et à l'information, ressources pour la classe de première générale et technologique*. Repéré à http://eduscol.education.fr/cid59383/ressources-pour-la-classe-de-premiere.html

Brunel, M. et Quet, F. (2016). Les ressources numériques et la littérature en classe, entre ambitions présomptueuses et adaptation aux besoins. *Recherches* (64), 83–94.

Bucheton, D. et Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français.* Bruxelles : de Boeck.

Cartier, M. (1997). *Le nouveau monde des infostructures.* Montréal : Fides.

Charlier, B. et Henri, F. (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris : PUF.

Chartier, R. (2012). Qu'est-ce qu'un livre ? Métaphores anciennes, concepts des Lumières et réalités numériques. Dans C. Becchetti-Bizot et M. Buten (dir.), *La question du numérique, enjeux, défis et perspectives pour l'enseignement des lettres?*, *Le Français aujourd'hui, 3*(178), 11–26.

Crinon, J. (2012). Enseigner le numérique, enseigner avec le numérique. Dans C. Becchetti-Bizot et M. Buten (dir.), *La question du numérique, enjeux, défis et perspectives pour l'enseignement des lettres?*, *Le Français aujourd'hui, 3*(178), 107–114.

EDUSCOL. (2015, 26 novembre). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). *Bulletin officiel spécial,* (11). Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

© Tous droits réservés

Fourgous, J.-M. (2012). *Apprendre autrement à l'ère du numérique. Rapport de mission parlementaire*. Repéré à http://www.missionfourgoustice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf

Lacelle, N. et Lebrun, M. (2015). De l'hypotexte à l'hypermédia: illustrations du processus d'écriture hypertextuelle multimodale.Dans I. Saleh, V. Carayol, S. Leleu-Merviel et al. (dir.). Actes du colloque Hypertextes et hypermédias. *Le numérique à l'ère de l'Internet des objets : de l'hypertexte à l'hyper-objet* (p 21-35), tenu du 14-16 octobre à l'Université de Paris III, Paris : H2PTM.

Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : PUQ.

Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, (45), 81–95. doi : 10.4000/reperes.141

Lefèvre, S., Melançon, J. et Lefrançois, É. (2012). Le technological pedagogical content knowledge : un cadre pour aborder la littératie numérique d'enseignants du primaire en situation d'intégration des TIC. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 61–75). Québec: PUQ.

Gregory, A. E. et Cahill M. A. (2009). Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practices*, *3*(2), 6–16.

Kostouli, T. (2009). *Wrinting in Context(s). Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings*. Springer US. doi: 10.1007/0-387-24250-3

Poyet, F.et Develotte C. (2011). *L'éducation à l'ère du numérique, état des lieux, enjeux et perspectives.* Lyon : ENS Lyon, INRP.

Quet, F. (2011). Territoires de la lecture. *Lire au Collège, Dossier : Matières à lire - Lire dans toutes les disciplines* (86). Repéré à http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=39521

Rogers, T et Schofield, A. (2005). Things thicker than words: Portraits of Youth Multiple Literacies in an Alternative Secondary program. Dans J. Anderson, M. Kendrick, T. Rogers et S. Smythe (dir.), *Portraits of Literacy Across Families, Communities and Schools* (p. 205–220). New Jersey-London : Lawrence Erlbaum Associates.

Saemmer, A. (2010). Lire la littérature numérique à l'université : deux situations pédagogiques. *Études de linguistique appliquée, 4*(160), 411–420. http://www.cairn.info/revue-ela-2010-4-page-411.htm

Sennett, R. (2010). *Ce que sait la main – la culture de l'artisanat* (traduit de l'américain Pierre-Emmanuel Dauzat). Paris: Albin Michel.

Séré, A. et Bassy, A.-M. (2010). *Le manuel scolaire à l'ère du numérique* [Rapport IGEN 2010]. http://www.education.gouv.fr/cid54785/le-manuel-scolaire-a-l-heure-du-numerique.html

© Tous droits réservés

Thibert, R. (2012, novembre). Pédagogie + Numérique = Apprentissage 2.0. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, (79), 1–20. En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=79&lang=fr

Vandendorpe, Chr. (1997). De la textualité numérique : l'hypertexte et la « fin » du livre. *Recherches sémiotiques/Semiotic Inquiries*, *17*, (1-2-3), 271–286. https://www.ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/12811/1/Textualite%20numérique.pdf

Vandendorpe, Chr. (2012). De nouveaux horizons de lecture et leur implication pour l'école. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 17–32). Québec : PUQ.

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Viens, J. et Rioux, S. (2002). De la difficile actualisation des principes pédagogiques socioconstructivistes. Dans F. Larose et T. Karsenti (dir.), *La place des TIC en formation initiale et continue* (p. 77–98). Sherbrooke : Éditions du CRP. Repéré à http://www.infotheque.info/cache/8215/www.scedu.umontreal.ca/cractic/article2.pdf

© Tous droits réservés