



# PIRLS 2021



## DOSSIER N°2

---

### LA PLACE DU NUMÉRIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

---

Virginie DUPONT  
Jonathan RAPPE  
Patricia SCHILLINGS



## Sommaire

Introduction.....	1
1. Les ressources disponibles .....	3
2. L'utilisation du numérique pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture .....	5
3. Utilisation du numérique par les élèves et sentiment de compétences.....	9
4. La formation des enseignants .....	13
5. En conclusion.....	15
Références bibliographiques .....	17

Les auteurs adressent leurs sincères remerciements à l'ensemble des élèves,  
enseignants et directions ayant accepté de participer à l'enquête

*Dans cet ouvrage, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes, et dans le seul but d'alléger le texte*

## Introduction

---

Au vu de la place croissante des technologies numériques dans nos sociétés contemporaines depuis plusieurs décennies, l'intégration de ces technologies dans les pratiques et les contenus d'enseignement est devenue une priorité européenne (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017 ; Commission européenne, 2021), voire mondiale (OCDE, 2015). Une distinction est souvent posée entre une éducation « par le numérique », mise au service d'autres contenus d'apprentissage, et une éducation « au numérique », en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage (De Lièvre, 2018). Ce second volet fait écho au champ de l'éducation aux médias numériques, dans ses dimensions informationnelle, technique et sociale (Fastrez, 2010). Mais qu'en est-il de la dimension didactique, et plus spécifiquement de la place occupée par l'éducation au numérique dans le cadre du cours de Français ?

En Belgique francophone, l'Avis numéro 3 du Pacte pour un enseignement d'Excellence souligne l'importance de la transition numérique et reconnaît le rôle important de l'école dans le développement des compétences nouvelles qu'induit la culture numérique. Une stratégie numérique a ainsi été développée autour de 5 axes prioritaires : la définition des compétences et des contenus numériques, l'accompagnement et la formation des enseignants et des chefs d'établissement, les équipements numériques dans les écoles, le partage, la communication et la diffusion et enfin, la nouvelle gouvernance numérique du système scolaire.

Dans l'enseignement fondamental, un tableau de l'équipement et de l'utilisation du numérique a été dressé par le baromètre digital Wallonia (2018). Les données récoltées auprès des chefs d'établissement entre la mi-mai et le mois de septembre 2017 montraient que les écoles fondamentales disposaient en moyenne de 7 ordinateurs (y compris des tablettes) pour 100 élèves. De plus, si 87% des implantations disposaient d'une connexion Internet, seuls 40% des locaux utilisés à des fins d'enseignement étaient pourvus de cette connexion. Environ trois-quarts des enseignants du fondamental ayant répondu à l'enquête considéraient cet équipement comme insuffisant, voire inexistant. Au-delà de l'équipement des écoles, qui est une condition nécessaire mais non suffisante à une exploitation du numérique au bénéfice des apprentissages, il ressortait de cette étude que peu d'enseignants exploitaient ces outils dans leurs pratiques. En effet, seuls un quart des enseignants déclaraient faire un usage régulier d'au moins une application (logiciel de présentation, ressources en ligne, *mind-mapping...*) dans leur enseignement.

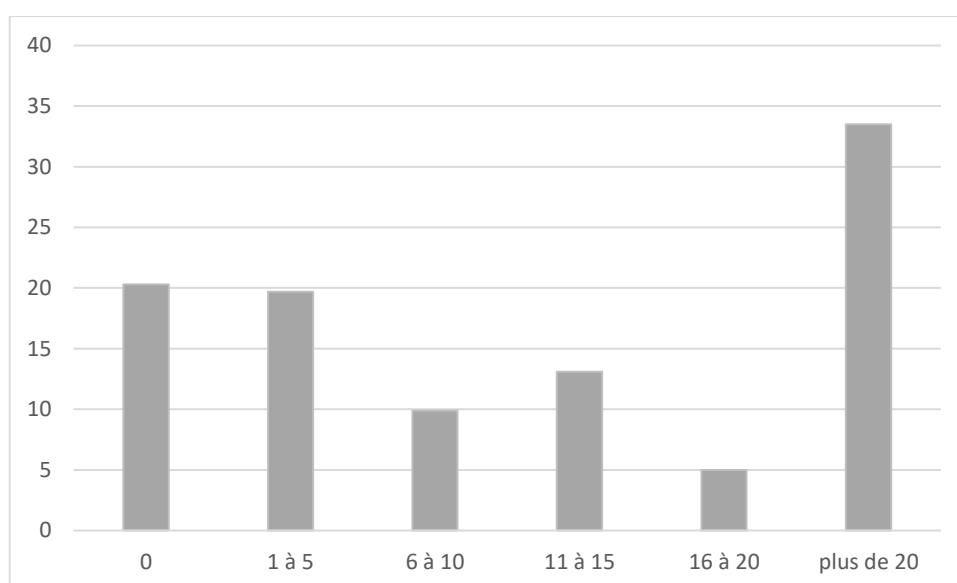
Ces constats s'appliquent en partie à l'enseignement secondaire. Si le baromètre *Digital Wallonia* (2018) mettait en évidence un meilleur équipement des écoles secondaires et une utilisation un peu plus régulière de ces outils dans les activités d'enseignement/apprentissage, l'enquête PISA 2018 (Bricteux, Quittre, Dupont & Lafontaine, 2020) pointait le fossé existant entre la situation dans notre pays et celles des autres pays de l'OCDE. En effet, en comparaison avec d'autres pays de l'OCDE, les écoles de la FW-B apparaissaient moins bien équipées. Moins régulièrement confrontés à des activités numériques, les élèves belges francophones recevaient ainsi moins d'occasions de développer des compétences de lecture numérique que leurs condisciples scolarisés dans d'autres pays de l'OCDE.

Près de 4 ans après la publication de ce baromètre, et au lendemain de la crise de la covid-19 qui pourrait bien avoir accéléré le passage au numérique, les résultats du dernier cycle de l'enquête PIRLS, fournissent des informations actualisées sur la présence et l'utilisation du numérique dans les écoles d'enseignement primaire.

Ainsi, les résultats du cycle 2021 de PIRLS détaillés dans ce dossier éclairent la place occupée par le numérique dans les écoles et examinent les fonctions assignées à l'environnement numérique dans les activités et l'enseignement de la lecture. Pour traiter cette question, ce dossier thématique aborde quatre dimensions principales : les ressources disponibles, l'utilisation qui en est faite dans les classes, le sentiment de compétences des élèves de 4<sup>e</sup> primaire à l'égard de ces outils et de leur utilisation et enfin, les besoins exprimés par les enseignants au niveau de la formation initiale et continue par rapport au numérique.

## 1. Les ressources disponibles

Les données recueillies auprès des chefs d'établissement indiquent que 57% des élèves de l'enseignement primaire fréquentent une école leur offrant un accès à des ressources numériques (par exemple, des e-books, des vidéos) destinées à l'apprentissage. En ce qui concerne l'accès à des ordinateurs (ou tablettes), les élèves de 4<sup>e</sup> année primaire de la FW-B ont en moyenne à leur disposition 15 ordinateurs ou tablettes par école. Cela représente en moyenne 38 ordinateurs pour 100 élèves de 4<sup>e</sup> année primaire. Cette moyenne cache néanmoins de fortes disparités de contextes, comme le montre la figure 1. En 2021, un cinquième des élèves n'ont aucun ordinateur (ou tablette) à leur disposition pour l'apprentissage. Pour près de 20% des élèves le nombre de matériel informatique mis à leur disposition est très limité (entre 1 et 5 par école). On constate finalement que seuls 38,5% des élèves sont scolarisés dans des écoles bien équipées, disposant de plus de 15 ordinateurs ou tablettes susceptibles d'être utilisés dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage.



**Figure 1** : Pourcentage d'élèves de 4<sup>e</sup> année primaire selon le nombre d'ordinateurs ou de tablettes mis à leur disposition dans l'école

Il convient néanmoins de mettre en lien le volume de l'équipement en ordinateurs avec le nombre d'élèves de 4<sup>e</sup> année primaire dans l'école. Ainsi, il est intéressant de constater que 15% des élèves fréquentent une école dans laquelle chaque élève de 4<sup>e</sup> année dispose d'au moins un ordinateur (ou une tablette). Pour 30% des élèves, le ratio s'élève à 1 ordinateur pour 2 ou 3 élèves. Pour 34% des élèves, il y a un ordinateur pour plus de 3 élèves. Enfin, comme signalé ci-dessus, pour 20% des élèves aucun ordinateur ou tablette n'est disponible pour l'apprentissage des élèves. À cet égard, il est interpellant de noter qu'en 2016, le pourcentage d'élèves fréquentant une école où *aucun* ordinateur n'était à la disposition des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire était inférieur à celui de 2021, il s'élevait alors à 15%.

Disposer de l'équipement constitue une première condition mais ne suffit pas à assurer une utilisation adéquate des ressources numériques. En effet, certains obstacles peuvent être rencontrés tels que pouvoir faire appel à du personnel compétent, disposer d'une connexion Internet ou encore de logiciels ou applications adaptés. À cet égard (tableau 1), les réponses fournies par les chefs d'établissement montrent que le manque de ressources qui affecte selon eux prioritairement l'enseignement est la pénurie ou l'inadéquation de logiciels ou applications destinés à l'enseignement de la lecture. Cela concerne en effet 63,4% des élèves. Ensuite, ces réponses indiquent qu'une majorité

des élèves (59,4%) fréquente une école où la pénurie de personnel compétent en informatique/en nouvelles technologies est considérée comme un élément qui affecte l'enseignement. Environ une moitié d'élèves est scolarisée dans une école dont la direction considère que l'enseignement est affecté par le manque de technologie ou ressources médiatiques destinées à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'expression des élèves. Enfin, un peu moins d'élèves sont concernés par le manque de connexion Internet puisqu'ils sont 31,5% à fréquenter une école dont la direction estime que cela affecte assez fortement ou très fortement l'enseignement.

La pénurie ou l'inadéquation du matériel informatique destiné à l'enseignement et à l'apprentissage ainsi que le manque de personnel compétent en informatique/en nouvelles technologies avaient déjà été pointés comme problématiques lors de l'enquête PIRLS 2016. À ce niveau non plus, les choses ne semblent avoir guère évolué puisque les chiffres de 2021 restent très proches.

**Tableau 1 :** Pourcentages d'élèves dont les directions considèrent que l'enseignement est affecté par la pénurie ou l'inadéquation des ressources suivantes

	Pas du tout	Quelque peu	Assez fortement	Très fortement
Personnel compétent en informatique/en nouvelles technologies	4,7%	35,9%	40,6%	18,8%
Technologie et ressources médiatiques destinées à l'enseignement	10,6%	42,9%	34,1%	12,4%
Technologie et ressources médiatiques destinées à l'apprentissage et l'expression des élèves	9,8%	38,3%	36,3%	15,6%
Connexion internet	38,2%	30,3%	14,9%	16,6%
Logiciels ou applications destinés à l'enseignement de la lecture	7,8%	28,8%	40%	23,4%

Ces différents résultats font écho à ceux d'autres pays, par exemple en France, où peu d'enseignants se sentent compétents dans l'usage du numérique et y recourent relativement peu fréquemment en classe, alors que son utilisation pour préparer les cours est très répandue (Mons, Tricot & Chesné, 2020).

Les questions adressées par l'enquête PIRLS 2021 aux enseignants sur le thème du numérique ciblent plus spécifiquement l'enseignement de la lecture. Les données recueillies mettent en évidence que seuls 20% des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire disposent de ressources numériques (ordinateurs, portables ou tablettes) pendant leurs leçons de lecture. On note ici une nette amélioration par rapport à 2016. En effet, à l'époque, seuls 6% des élèves fréquentaient une classe disposant d'ordinateurs (ou de tablettes) pour des activités de lecture. Même si la portée de cette incursion des ressources numériques pour enseigner la lecture reste limitée à un cinquième des élèves, il convient de saluer cette évolution prometteuse pour l'avenir.

## 2. L'utilisation du numérique pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture

Les questions adressées aux enseignants visent à cerner l'utilisation du numérique dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture selon deux objectifs principaux : la différenciation des apprentissages et l'enseignement de compétences numériques incluant les stratégies de lecture en ligne (Mullis & Martin, 2019).

L'outil numérique peut constituer une ressource intéressante pour différencier l'enseignement, tant dans un but de remédiation que dans l'objectif de fournir aux élèves plus avancés des activités de dépassement. Selon Mons, Tricot et Chesné (2020), le numérique dédié à l'apprentissage de la reconnaissance du mot écrit peut améliorer celui-ci, quand l'outil en question a été bien conçu. Il en va de même pour l'apprentissage de la compréhension de l'écrit, en particulier lorsque l'outil est couplé à des modalités d'enseignement pertinentes et à une formation ou un accompagnement des enseignants.

En FW-B (tableau 2), dans les classes où les élèves disposent de ressources numériques lors des activités de lecture, cet outil est utilisé parfois, voire souvent, pour soutenir l'apprentissage des élèves les plus faibles mais également celui des élèves les plus forts. Les élèves à besoins éducatifs spécifiques bénéficient presque deux fois plus souvent que leurs condisciples de ces ressources numériques.

**Tableau 2** : Pourcentages d'élèves selon la fréquence d'utilisation des ressources numériques au cours des activités de lecture pour soutenir l'apprentissage de groupes d'élèves spécifiques

	Souvent	Parfois	Jamais
Les élèves les plus faibles	27,4%	55,1%	17,5%
Les élèves les plus forts	26,8%	58,6%	14,6%
Les élèves avec des besoins éducatifs spécifiques	42%	43,8%	14,2%

Le recours aux ressources numériques pendant les leçons de lecture adressées à toute la classe apparaît très régulier pour un tiers des élèves de 4<sup>e</sup> année, occasionnel pour un quart et ponctuel, voire inexistant, pour le dernier tiers des élèves. Un peu plus d'une moitié d'élèves apparaît donc en contact avec des ressources numériques au moins une fois par mois dans le cadre de l'école (tableau 3).

**Tableau 3** : Pourcentages d'élèves selon la fréquence d'utilisation des ressources numériques lors des activités de lecture avec toute la classe

Au moins une fois par semaine	30,7%
Une ou deux fois par mois	24,7%
Quelques fois par an	30%
Jamais ou presque	14,6%

Quelle place est dévolue à l'enseignement de la lecture en ligne dans les classes de 4<sup>e</sup> année primaire ? L'examen du tableau 4 montre que la majorité des tâches proposées en lien avec l'apprentissage de la lecture en ligne revêt un caractère principalement occasionnel (1 ou 2 fois par mois). Ainsi, lorsque les enseignants recourent aux ressources numériques dont ils disposent pendant les leçons de lecture, c'est d'abord pour demander aux élèves de *chercher des faits et des définitions* et ensuite pour *élaborer un projet de recherche sur un problème particulier*. Environ une moitié d'élèves est amenée à *lire des textes numériques* ou à *écrire des histoires ou d'autres types de textes*. Enfin, environ 30% des élèves, sont amenés à *créer une présentation ou une communication*, de manière occasionnelle, rappelons-le. Il apparaît ainsi que la recherche documentaire prime sur la lecture de documents en ligne et que les visées de production sont quasi absentes des activités liées aux ressources numériques.

**Tableau 4 :** Pourcentages d'élèves selon la fréquence d'utilisation des ressources numériques dans le cadre de l'enseignement de la lecture pour les tâches suivantes

	Tous les jours ou presque	1 ou 2 fois par semaine	1 ou 2 fois par mois	Jamais ou presque
Demander aux élèves de lire des textes numériques	1,9%	13,5%	36%	48,6%
Demander aux élèves de chercher des faits et des définitions	8,8%	11,4%	47,6%	32,1%
Demander aux élèves d'élaborer un projet de recherche sur un sujet ou un problème particulier	5,5%	11,1%	41,4%	42%
Demander aux élèves d'écrire des histoires ou d'autres types de textes	0%	8,8%	44,7%	46,5%
Demander aux élèves de créer une présentation ou une communication (ex : vidéo)	0%	5,5%	24,5%	69,6%

Si les activités demandées aux élèves sur support numérique sont rares pour plus de la moitié des élèves, l'enseignement de compétences numériques telles que la lecture, l'écriture et la communication sur des supports numériques l'est encore plus. Pour un peu plus de trois-quarts des élèves, ces compétences ne sont jamais enseignées ou presque (tableau 5).

**Tableau 5 :** Pourcentages d'élèves selon la fréquence à laquelle des compétences numériques sont enseignées

Tous les jours ou presque	3,1%
Une ou deux fois par semaine	4,2%
Une ou deux fois par mois	16,2%
Jamais ou presque	76,5%

Plus précisément, l'utilisation de l'outil numérique dans l'apprentissage de la lecture implique la mobilisation d'un certain nombre de nouvelles compétences telles que la capacité à naviguer de manière non-linéaire dans un site pour localiser l'information, d'évaluer la crédibilité d'un site ou de sources multiples, ou encore la capacité de synthétiser l'information trouvée sur plusieurs sites ou sur des documents multimédias (Tricot, 2020). Deux items du questionnaire adressé aux enseignants de quatrième année primaire permettent d'appréhender la fréquence à laquelle ils amènent les élèves à mobiliser des compétences dans les activités d'apprentissage.

Les réponses fournies indiquent très clairement que de telles stratégies sont très peu sollicitées dans les activités proposées aux élèves de 4<sup>e</sup> année primaire de la FW-B. En effet, à peine 10% d'élèves sont invités par leurs enseignants à *déterminer si un site web est utile dans un but spécifique* ou à *évaluer la crédibilité d'un site web* dans une visée d'acquisition de nouvelles stratégies de lecture (tableau 6). Si l'évaluation de la crédibilité d'une source implique un niveau d'abstraction important (voir encadré 1), des études ont néanmoins montré qu'à la condition que les élèves aient développé des connaissances scolaires dans les domaines ciblés par les sites, ils sont capables de réfléchir à la fiabilité d'une information, tels qu'élaborer des critères de pertinence en lien avec leur projet de lecture (Rouet & Potocki, 2017).

### Encadré 1 – Évaluer la pertinence et la fiabilité d'une source

L'arrivée du numérique a remis en lumière l'importance du jugement de pertinence et de fiabilité. Lors de toute recherche documentaire, chacun doit se poser deux questions essentielles lorsqu'il se trouve face à un document : (1) Ce document est-il pertinent pour ma recherche ? (2) L'auteur et les informations qu'il rapporte sont-ils dignes de confiance ?

#### 1. Le jugement de pertinence

Juger de la pertinence d'un document lors d'une tâche de recherche documentaire revient à évaluer si le document permet de répondre aux questions que se pose l'élève, comblant ainsi un manque de connaissance. Cette première question est essentielle car elle permet de choisir l'information utile pour le travail à réaliser et permet d'opérer un tri dans les documents avant d'en effectuer la lecture. Ce jugement de pertinence entre très souvent en interaction avec notre second point d'attention, le jugement de la fiabilité de la source (Tricot, 2020).

#### 2. Le jugement de fiabilité

Les experts s'accordent pour définir trois dimensions imbriquées qui permettent de juger de la fiabilité d'une source : la crédibilité, la confiance et l'autorité (Kelton, Fleischmann & Wallace, 2008 ; Rieh, 2010 ; Tricot, Sahut & Lemarié, 2016 cités par Tricot, 2020).

- **la crédibilité est relative à l'information.** Elle est accordée selon la croyance en sa valeur de vérité. Elle interagit avec la deuxième dimension, la confiance accordée à la source. En effet, la crédibilité est souvent déduite de la confiance accordée à l'auteur du document (ou source). Un auteur ou une source qui produit régulièrement des informations crédibles est jugé fiable.

- **La confiance** est la mesure dans laquelle un lecteur pense qu'un auteur est capable de produire une information crédible. La confiance porte sur la provenance du document et sur son auteur. Cette confiance augmente lorsque le lecteur peut vérifier l'objectivité de l'auteur, l'exactitude de l'information, l'actualité de celle-ci ainsi que sa validité géographique. La confiance répétée d'un grand nombre de personnes envers une source ou un auteur lui permet de gagner en autorité.

- **L'autorité vise la reconnaissance du pouvoir d'influence** d'une source, souvent conférée par une institution de savoir. Lorsqu'un lecteur reconnaît l'autorité d'un auteur (ou d'une source), il accepte que la source puisse modifier ses opinions, ses connaissances, ses décisions. Cette autorité est aussi un critère de choix préférentiel d'une source parmi une pluralité de sources. L'autorité interagit avec la confiance : une source qui acquiert la confiance d'un grand nombre de personnes gagne également en autorité.

**Tableau 6** : Pourcentages d'élèves selon la fréquence à laquelle leur enseignant leur demande de faire les choses suivantes

	Tous les jours ou presque	1 ou 2 fois par semaine	1 ou 2 fois par mois	Jamais ou presque
Déterminer si un site web est utile dans un but spécifique	0%	3,1%	10,7%	86,1%
Évaluer la crédibilité d'un site web	0,1%	2%	8,7%	89,2%

Enfin, les ressources numériques sont très peu mobilisées à des fins d'évaluation de la lecture en FW-B (tableau 7). Ce résultat est cohérent avec la faible utilisation des ressources numériques en classe.

**Tableau 7** : Pourcentages d'élèves selon la fréquence à laquelle ils passent des évaluations de la lecture sur des supports numériques

Plus d'une fois par mois	1,4%
Une fois par mois	4,5%
Deux fois par mois	3,7%
Une fois par an	5,5%
Jamais	84,9%

### 3. Utilisation du numérique par les élèves et sentiment de compétences

Comme les résultats ci-dessus le mettent en évidence, les compétences numériques des élèves sont peu développées et peu sollicitées dans le cadre de la classe. Mais qu'en est-il des usages scolaires du numérique à domicile ? Les réponses fournies par les élèves de 4<sup>e</sup> année primaire éclairent la place qu'occupent les ressources numériques dans la réalisation de leurs devoirs à domicile. Ces données permettent de vérifier si le temps passé sur l'ordinateur pour faire les devoirs est lié aux performances à l'enquête PIRLS et si les élèves se sentent compétents dans l'utilisation de l'outil numérique.

Il apparaît tout d'abord qu'un peu plus de la moitié des élèves n'utilise *jamais* l'ordinateur, une tablette ou un smartphone pour faire leurs devoirs les jours d'école ordinaires. Il ressort des estimations fournies par les élèves que 35% utilisent un outil numérique *pendant 30 minutes ou moins* pour « trouver et lire des informations » et 14% *pendant plus de 30 minutes*. En ce qui concerne, la visée écrire, les pourcentages sont inférieurs puisque 25% des élèves utilisent un outil numérique *pendant 30 minutes ou moins pour préparer des rapports et des présentations*, et 20% *plus de 30 minutes*.

**Tableau 8 :** Pourcentages d'élèves selon le temps passé à utiliser l'ordinateur, une tablette ou un smartphone pour faire ses devoirs les jours d'école ordinaires

	Jamais	30 minutes ou moins	Plus de 30 minutes
Trouver et lire des informations	51,4%	35%	13,6%
Préparer des rapports et des présentations	55,8%	24,6%	19,6%

Il est à noter (tableau 9) que plus les élèves déclarent utiliser fréquemment l'ordinateur, une tablette ou un smartphone pour *trouver et lire des informations* pour faire leurs devoirs, moins leurs résultats à l'enquête PIRLS sont élevés. Cette relation négative entre l'utilisation de l'outil informatique pour faire ses devoirs et les résultats en compréhension de l'écrit à l'enquête PIRLS peut s'interpréter de différentes manières. Les élèves les plus faibles auraient-ils tendance à se tourner vers ces outils, non pas en réponse à une demande de l'enseignant mais en guise de soutien au travail scolaire voire comme un média loisir utilisé en parallèle du travail scolaire ? Ou alors, ces outils, tels que conçus et utilisés actuellement nécessitent-ils en fait des compétences supplémentaires comme certaines études l'ont par exemple montré pour des textes numériques non-linéaires ou des documents multimédias (Tricot, 2020) ?

**Tableau 9 :** Score moyen global des élèves selon le temps passé à utiliser l'ordinateur, une tablette ou un smartphone pour faire ses devoirs les jours d'école ordinaires

Plus de 30 minutes		30 minutes ou moins		Jamais	
%	Moyenne	%	Moyenne	%	Moyenne
14	478	35	491	51	502

De nouveaux items introduits en 2021 dans le questionnaire adressé aux élèves visent à appréhender leur sentiment de compétences face aux outils numériques (tableau 10). En FW-B, il semble qu'une majorité des élèves sont familiers avec les outils numériques, ils sont en effet 90% à adhérer de manière franche ou nuancée avec l'affirmation « *Je m'en sers facilement* ». Presque 80% déclarent *être d'accord ou tout à fait d'accord* avec le fait qu'il est facile pour eux de trouver des informations sur Internet. Ils sont en revanche moins nombreux (aux alentours de 50%) à se sentir à l'aise avec la production d'écrits, la création de présentations ou l'évaluation de la fiabilité d'un site Web. Notons que seuls 20% des élèves de ce niveau scolaire ne se déclarent *pas du tout* compétents dans la création et le partage de vidéos.

## Encadré 2 – Des résultats complémentaires issus d’une étude qualitative menée en 2020 en FW-B

Les résultats ci-dessus convergent avec ceux issus d’une étude qualitative des stratégies de recherche d’information menée en FW-B auprès de 156 élèves de quatrième et cinquième années de l’enseignement primaire désignés par leur enseignant comme bons à moyens lecteurs<sup>1</sup>, issus de 28 écoles<sup>2</sup> (46 classes) (Schillings et André, 2020 ; à paraître). Ces élèves ont été invités à effectuer le test<sup>3</sup> français de lecture documentaire numérique de Renaud (2019) qui repose sur un article en ligne affiché sur un écran d’ordinateur (article Vikidia<sup>4</sup> sur la planète Mars) dont le contenu s’approche de ce qui peut être utilisé par les élèves en dehors du cadre de la classe, par exemple lors de la préparation d’exposés. Le temps alloué à la passation du questionnaire contraint les élèves à naviguer dans les différentes sections du document en utilisant le sommaire interactif.

Les résultats montrent que les élèves se déclarent majoritairement (91 %) peu ou pas familiers de la lecture de ce type de document et qu’ils jugent la tâche *moyennement difficile*. La tâche apparaît effectivement globalement assez faiblement réussie [ $\mu = 5.18 (1.4)/10$ ]. Les élèves déclarent d’autre part, n’avoir reçu aucun enseignement des compétences de lecture numérique. Parallèlement, 44 enseignants sur les 49 interrogés déclarent enseigner peu ou pas du tout « la recherche et la sélection d’informations pertinentes sur Internet ».

L’observation des démarches mises en œuvre par chacun des élèves montre que la tâche de recherche d’information proposée ne semble pas hors de portée des élèves de 9-10 ans testés, considérant le fait qu’elle est peu enseignée. Les résultats indiquent également qu’une partie des difficultés de la lecture en contexte numérique est commune à la lecture de documents non numériques. Les entretiens métacognitifs font émerger des représentations inadéquates des modes de lecture requis par la tâche, certains témoignages reflétant l’idée selon laquelle toute lecture scolaire doit être exhaustive.

**Tableau 10** : Pourcentages d’élèves selon leur degré d’accord avec les affirmations suivantes concernant le sentiment de compétences face aux outils numériques

	Tout à fait d’accord	Plutôt d’accord	Pas tout à fait d’accord	Pas du tout d’accord
Je m’en sers facilement	71,2%	19,1%	5,7%	4%
Je tape bien au clavier	42,1%	28,9%	15,7%	13,2%
C’est facile pour moi de trouver des informations sur internet	53,9%	24,5%	12,2%	9,4%
Je sais créer des histoires ou des rapports écrits	32,8%	21,4%	17,2%	28,6%
Je sais créer des présentations	30,1%	20,8%	17,6%	31,5%
Je sais reconnaître un site web qui peut me servir	44,6%	19,1%	13,8%	22,5%
Je sais dire si un site web est fiable	27,5%	21%	21%	30,5%
Je sais comment créer et partager une vidéo	57,3%	14,2%	8,9%	19,5%

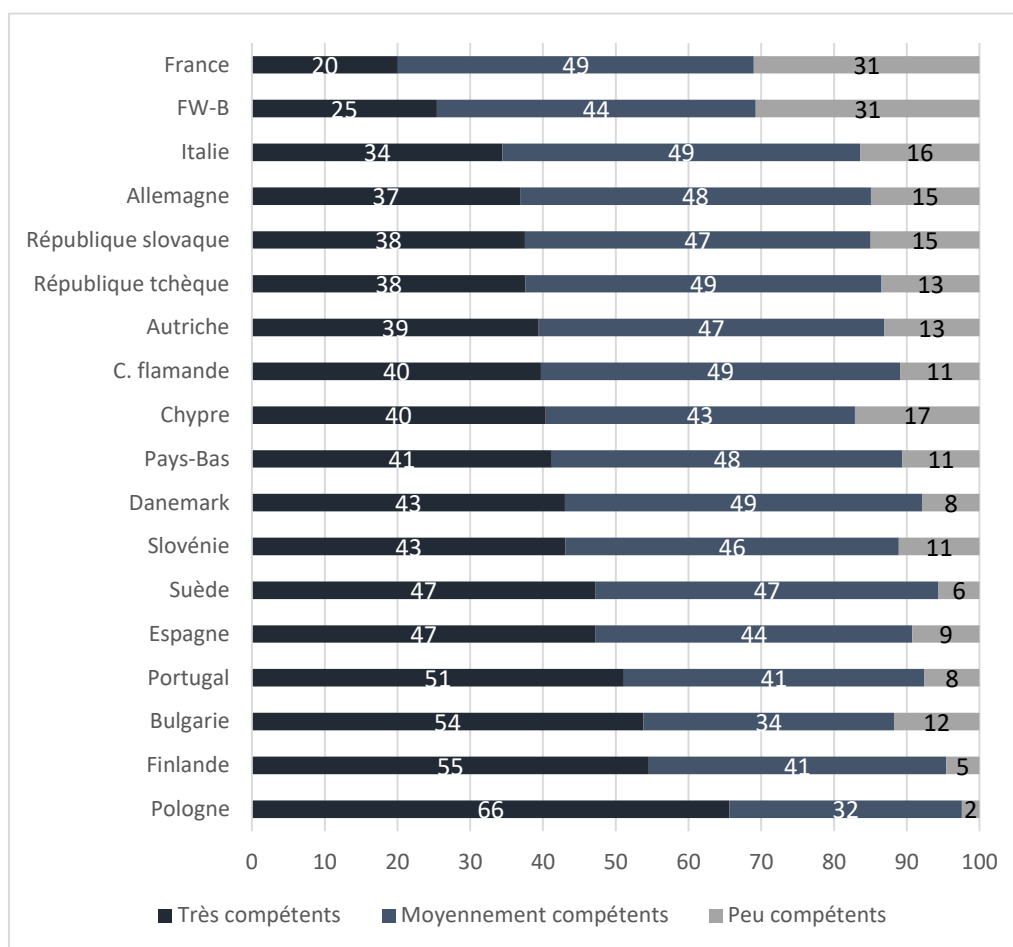
<sup>1</sup> Les enseignants ont été invités à exclure les élèves présentant des difficultés de décodage.

<sup>2</sup> Ces 28 écoles représentent une grande diversité d’élèves. Les indices socioéconomiques (ISE) sont compris entre 1 et 19 et se répartissent de manière homogène.

<sup>3</sup> Au regard des données belges, certaines caractéristiques psychométriques du test indiquent une relative faiblesse du test (les corrélations bisérialles de point varient entre 0.15 et 0.40).

<sup>4</sup> Vikidia : [https://fr.wikidia.org/wiki/Mars\\_\(plan%C3%A8te\)](https://fr.wikidia.org/wiki/Mars_(plan%C3%A8te))

Une échelle de sentiment de compétences par rapport au numérique créée au départ de ces 8 items permet une vue globale de cette variable en FW-B et dans les pays pris pour comparaison. L'échelle distingue trois niveaux selon que les élèves se sentent très compétents, moyennement compétents ou peu compétents par rapport à l'utilisation de ces outils. En FW-B, 25% des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire se sentent *très compétents*, 44% se sentent *moyennement compétents* et 31% se sentent *peu compétents*. Si on observe peu de différence entre pays au niveau de la tendance centrale, la FW-B et la France apparaissent comme les systèmes éducatifs qui comptent la plus faible proportion d'élèves qui se sentent *très compétents* par rapport à l'utilisation de ces outils. Toutefois, étant donné les biais de réponses observés pour ce type d'échelle, il convient de considérer ces résultats avec la plus grande prudence.



**Figure 2 :** Pourcentage d'élèves qui se sentent très, moyennement ou peu compétents par rapport à leur utilisation des outils numériques

Ces résultats rejoignent un constat posé par la littérature scientifique : bien qu'un nombre important d'élèves développent des compétences durant leurs usages socio-culturels des technologies numériques, le transfert dans les usages scolaires ne semble pas aller de soi (Collin & Karsenti, 2013 ; Mons, Tricot & Chesné, 2020).



## 4. La formation des enseignants

La place accordée aux technologies numériques lors de la formation initiale des enseignants est fortement dépendante du nombre d'années d'expérience dans le métier (tableau 11). Les résultats confirment sans surprise que les technologies numériques<sup>5</sup> étaient absentes de la formation initiale de la plupart des enseignants qui présentent 30 ans d'ancienneté ou plus. À l'inverse, la quasi-totalité des jeunes enseignants ont au minimum bénéficié d'une vue d'ensemble ou d'une introduction aux ressources numériques, même si, au vu du faible niveau de prescription en formation initiale en Belgique francophone, le contenu de la formation reçue relativement au numérique peut varier fortement (Rappe & Laduron, 2022). Notons que seuls 12,5% des élèves ont un enseignant en début de carrière déclarant avoir reçu une formation approfondie aux ressources numériques.

**Tableau 11** : Pourcentages d'élèves dont les enseignants ont étudié la culture ou les technologies numériques au cours de leur formation initiale de manière globale et selon l'ancienneté<sup>6</sup> d'enseignement

	Pas du tout	Vue d'ensemble ou introduction	Approfondissement
Tous	35%	57,8%	7,2%
5 ans ou moins d'ancienneté	2,3%	85,2%	12,5%
Entre 6 et 29 ans d'ancienneté	34,7%	58%	7,2%
30 ans ou plus d'ancienneté	68,3%	29,6%	2,1%

Quelle est la place accordée à l'intégration des technologies *dans l'enseignement de la lecture* dans les formations continues effectuées au cours des deux années précédant l'enquête ? Le pourcentage d'élèves dont l'enseignant a participé à une formation continue dans ce domaine est plus élevé parmi les enseignants qui présentent la plus forte ancienneté dans le métier. Ces enseignants sont également ceux qui accordent la plus grande priorité à ce domaine dans les besoins de formation continue. Les jeunes enseignants semblent moins considérer ce domaine comme une priorité, peut-être en raison des connaissances acquises lors de leur formation initiale. Ceci rejoint l'étude de Ferone (2019) qui a montré que des futurs enseignants français jugeaient positivement l'apport du numérique pour l'enseignement de manière générale, mais étaient beaucoup moins nombreux à le considérer bénéfique pour la lecture-écriture.

**Tableau 12** : Formations continues suivies et besoins de formation dans le domaine de l'intégration des technologies dans l'enseignement de la lecture (pourcentages d'élèves)

	Formation continue au cours des 2 dernières années		Besoin en formation continue		
	Oui	Non	Priorité élevée	Une certaine priorité	Pas une priorité
Tous	19,5%	80,5%	22,9%	47,3%	29,8%
5 ans ou moins d'ancienneté	15,5%	84,5%	5,2%	51,8%	43%
Entre 6 et 29 ans d'ancienneté	19,7%	80,3%	28,1%	43,1%	28,8%
30 ans ou plus d'ancienneté	22,3%	77,7%	15,7%	62,3%	22%

<sup>5</sup> On peut regretter que la question ciblant les contenus abordés au cours des études post-secondaire et de la formation englobe *la culture et/ou les technologies numériques*.

<sup>6</sup> 20,4% des élèves ont des enseignants ayant 5 ans ou moins d'ancienneté, 64,3% des élèves ont des enseignants dont l'ancienneté varie entre 6 et 29 ans et 15,3% des élèves ont des enseignants dont l'ancienneté est de 30 ans ou plus.

Le fait d’avoir suivi une formation continuée dans le domaine de l’enseignement de la culture et/ou des technologies numériques semble moins lié à l’ancienneté. En moyenne, près de 80% des élèves ont des enseignants n’ayant consacré aucune de leur formation continue sur cette thématique au cours des 2 dernières années. Près de trois-quarts des élèves ont des enseignants qui reconnaissent le besoin de formation dans ce domaine et y accordent une certaine priorité, voire une priorité élevée, quelle que soit leur ancienneté.

**Tableau 13** : Formations continues suivies et des besoins de formation dans le domaine de l’enseignement de la culture et/ou des technologies numériques (pourcentages d’élèves)

	Formation continue au cours des 2 dernières années		Besoin en formation continue		
	Oui	Non	Priorité élevée	Une certaine priorité	Pas une priorité
Tous	21,5%	78,5%	22,9%	48,7%	28,4%
5 ans ou moins d’ancienneté	19,3%	80,7%	9,9%	62,7%	27,4%
Entre 6 et 29 ans d’ancienneté	22,3%	77,7%	25,4%	45,3%	29,3%
30 ans ou plus d’ancienneté	19,8%	80,2%	23,8%	50,7%	25,5%

## 5. En conclusion

---

À une étape du parcours scolaire où l'école devrait enseigner aux élèves à lire pour apprendre, il est intéressant de sonder les usages du numérique dans le cadre du cours de français. Bien que la maîtrise des compétences numériques soit aujourd'hui envisagée comme une véritable clé de la lecture experte et plus spécifiquement comme un levier de développement des compétences de la lecture documentaire (Afflerbach & Cho, 2009 ; Coiro & Kennedy, 2011 ; Fastrez & De Smedt, 2012 ; Lacelle, Lebrun & Boutin, 2015 ; Leu, Kinzer, Coiro, Castek & Henry, 2013 ; Vandendorpe, 2012), les résultats du cycle 2021 confirment la place globalement ténue occupée par le numérique dans les écoles en FW-B.

Au vu des réponses fournies par les directions et les enseignants, la disponibilité des ressources numériques pour enseigner apparaît très variable selon les écoles, de même que le ratio par élève d'ordinateurs ou de tablettes susceptibles d'être utilisés dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage. Parmi les éléments susceptibles d'affecter prioritairement l'enseignement, les acteurs de terrains pointent la pénurie ou l'inadéquation de logiciels ou applications destinés à l'enseignement de la lecture, ainsi que le manque de personnel compétent en informatique/en nouvelles technologies, déjà identifiés comme problématiques lors de l'enquête PIRLS 2016.

L'utilisation du numérique dans les activités et l'enseignement de la lecture apparaît peu répandue mais en nette augmentation depuis 2016. Dans les classes où les élèves disposent de ressources numériques lors des activités de lecture, cet outil est utilisé parfois, voire souvent, pour différencier et soutenir l'apprentissage des élèves les plus faibles mais également des élèves les plus forts. En revanche, à ce stade de la scolarité, les compétences de lecture numérique des élèves sont peu travaillées. Lorsque c'est le cas, on remarque d'une part que la recherche documentaire prime sur l'apprentissage des spécificités de la lecture de documents en ligne et d'autre part, que les visées de production sont quasi absentes des activités liées aux ressources numériques. Évaluer l'utilité et la crédibilité d'un site Web ne fait pas partie des activités du cours de français à ce niveau scolaire.

Enfin, la FW-B et la France apparaissent comme les systèmes éducatifs qui comptent la plus faible proportion d'élèves qui se sentent très compétents par rapport à l'utilisation de ces outils. Alors que les jeunes enseignants se sentent davantage formés que leurs aînés, ceux-ci accordent la grande priorité aux formations dans le domaine de l'intégration des technologies dans l'enseignement de la lecture, ce qui semble rassurant.



## Références bibliographiques

---

- Afflerbach, P., & Cho, B. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. Israel & G. Duffy (Ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 69-90). Routledge.
- Bricteux, S., Quittre, V., Dupont, V., & Lafontaine, D. (2020). Résultats de PISA 2018 et TALIS 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le numérique dans la vie scolaire et quotidienne des jeunes. *Les cahiers des Sciences de l'Éducation*, 43.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1 : The Digital Competence Framework for Citizens With eight proficiency levels and examples of use. In *Publications Office of the European Union*. European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Coiro, J. & Kennedy, C. (2011). *The Online Reading Comprehension Assessment (ORCA) Project: Preparing Students for Common Core Standards and 21<sup>st</sup> Century Literacies* [Unpublished manuscript]. Storrs, CT: University of Connecticut. <https://web.archive.org/web/20181021134318/http://www.orca.uconn.edu/research/research-reports/>
- Collin, S., & Karsenti, T. (2013). Usages des technologies en éducation : Analyse des enjeux socioculturels. *Éducation Et Francophonie*, 41, 192-210. <https://doi.org/10.7202/1015065ar>
- Commission européenne (2021). *Plan d'action en matière d'éducation numérique (2021-2027). Réinitialiser l'éducation et la formation à l'ère du numérique*. Commission européenne. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN>
- De Lièvre, B. (2018). Dans un monde numérique, l'humain est plus que jamais au centre. *Éducation & Formation*, e-309, 5.
- Fastrez, P., & De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. In M. Lebrun, N. Lacelle & J.-F. Boutin (Éds.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (pp. 45-60). Presses de l'Université du Québec. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A127455/datastreams>
- Fastrez, P. (2010). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle. *Recherches en Communication*, 33, 35-52. <https://doi.org/10.14428/rec.v33i33.51793>
- Ferone, G. (2019). Numérique et apprentissages : Prescriptions, conceptions et normes d'usage. *Recherches en éducation*, 35, 63-75. <https://doi.org/10.4000/ree.1312>
- Kelton, K., Fleischmann, K. R. & Wallace, W. A. (2008). Trust in digital information. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59(3), 363-374.
- Lacelle, N., Lebrun, M., & Boutin, J.-F. (2015). *Les concepts de la littératie médiatique multimodale*. Retrieved from <https://chaire-lmm.squarespace.com/les-concepts-de-la-lmm>, 8 mai 2023.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual level theory of the changing nature of literacy, instruction and assessment. In D. Alvermann, N. Unrau & R. Rudell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (6<sup>th</sup> ed., pp. 1150-1181). International Reading Association.
- Mons, N., Tricot, A., & Chesné, J.-F. (2020). *Numérique et apprentissages scolaires : Dossier de synthèse*. Cnesco.

- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>
- Rappe, J., & Laduron, C. (2022). Prescription faible en matière de formation initiale des enseignants au numérique : Trois angles de redéfinition de leur tâche par les formateurs en Belgique francophone. *Intégration pédagogique des TIC*, 2, 25-37.
- Renaud, J. (2019). *Test de lecture compréhension des documentaires numériques*. Clermont : Université Clermont Auvergne. Laboratoire ACTÉ.
- Rieh, S. Y. (2010). Credibility and cognitive authority of information. In M. Bates & M. N. Maack (Eds.) *Encyclopedia of Library and Information Sciences*, 3rd Ed. (pp. 1337-1344), New York: Taylor and Francis Group, LLC. <<http://hdl.handle.net/2027.42/106416>>
- Rouet, J. F., & Potocki, A. (2017). De la compréhension à l'usage des textes en contexte : accéder à l'information, évaluer et mettre en relation les textes. In M. Bianco & L. Lima, *Comment enseigner la compréhension en lecture ?* (pp. 36-53). Hatier.
- Schillings, P. & André, M. (2020, juillet 7-8). *Analyse clinique des obstacles rencontrés par des élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années primaires face à un test de lecture numérique*. 2<sup>e</sup> colloque international du Didactif, Liège, Belgique. <https://hdl.handle.net/2268/249638>
- Schillings, P., & André, M. (à paraître). La lecture numérique en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année primaire : obstacles et enjeux d'apprentissage en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Didactiques en recherche*. Presses Universitaires de Liège.
- Tricot, A. (2020). *Numérique et apprentissages scolaires : Quelles fonctions pédagogiques bénéficient des apports du numérique ?* Cnesco.
- Vandendorpe, C. (2012). De nouveaux horizons de lecture et leurs implications pour l'école. In M. Lebrun, N. Lacelle & J.-F. Boutin (Eds.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (pp. 17-32). Presses de l'Université du Québec.