

## Enseigner la littéracie numérique à l'adolescence : Définitions, compétences et stratégies pédagogiques

Jean-François Rouet, Anna Potocki, Yann Dyoniziak et Mônica Macedo-Rouet

### Résumé

Alors que la littéracie numérique est un enjeu de premier plan pour les systèmes éducatifs, son enseignement reste une zone d'ombre dans les programmes et les pratiques enseignantes. Nous proposons une définition et un cadre notionnel qui place les stratégies de lecture au centre de la littéracie numérique. Une source importante de difficultés pour les élèves adolescent·e·s se situe dans la sélection et l'évaluation des informations, surtout lorsque celles-ci proviennent de sources multiples et hétérogènes, comme c'est le cas dans les réseaux sociaux. Nous résumons des recherches récentes ou en cours qui ont évalué l'impact d'interventions pédagogiques à différents niveaux du cursus, auprès d'élèves de 10 à 19 ans.

### Mots-clés

adolescence, compréhension, enseignement, évaluation, lecture, sources

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

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

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

### Auteur·e·s

Jean-François Rouet, Centre de Recherches sur la Cognition et l'Apprentissage, CNRS et Université de Poitiers. Bât A5 – TSA 21103, 5 rue Théodore Lefebvre, 86073 Poitiers Cedex 9, France  
[jean.francois.rouet@univ-poitiers.fr](mailto:jean.francois.rouet@univ-poitiers.fr)

Anna Potocki, Laboratoire de Recherche sur les Apprentissages en Contexte, Université Grenoble-Alpes

Yann Dyoniziak, Laboratoire Cognition, Santé, Société, Université de Reims Champagne-Ardennes

Mônica Macedo-Rouet, Unité de recherche Learning Transitions, CY Cergy Paris Université et Learning Planet Institute

**Copyright** Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

# Enseigner la littéracie numérique à l'adolescence : Définitions, compétences et stratégies pédagogiques

Jean-François Rouet, Anna Potocki, Yann Dyoniziak et Mônica Macedo-Rouet

Alors que la littéracie numérique est un enjeu de premier plan pour les systèmes éducatifs, son enseignement reste une zone d'ombre, ou tout du moins de grande hétérogénéité dans les programmes et les pratiques enseignantes. Du fait notamment de systèmes de formation des enseignant·e·s et d'une organisation scolaire fortement structurés par les disciplines académiques, la part des compétences transversales, telles que savoir utiliser les ressources numériques pour s'informer, reste réduite. Outre le traditionnel cloisonnement disciplinaire, un obstacle de taille réside dans la délimitation du concept même de littéracie numérique. Cette expression évoque à la fois le rapport des individus aux technologies elles-mêmes (dispositifs et aux réseaux numériques) mais aussi aux usages de ces technologies (acquérir et communiquer des informations). Dans la première partie de cet article, nous tentons d'identifier quelques-uns des processus qui caractérisent, au plan cognitif, la lecture en environnement numérique. Puis nous proposons une synthèse rapide des connaissances actuelles concernant la maîtrise de ces processus chez les adolescent·e·s. Enfin, nous esquissons quelques pistes pédagogiques sur la base d'expériences réalisées récemment à différents niveaux d'enseignement.

## 1. La littéracie numérique, une forme experte du savoir-lire

L'expression « littéracie numérique » est l'une des nombreuses expressions construites en accolant une épithète au substantif « littéracie », expressions que l'on a vu fleurir depuis quelques années. On parle ainsi de littéracie visuelle, financière, en santé (health literacy), etc. Pour retrouver un peu d'unité dans cet éparpillement notionnel, on se souviendra que le terme littéracie (du latin *littera* : signe écrit, lettre) renvoie fondamentalement à la maîtrise du langage écrit. La littéracie est donc initialement la capacité à lire, comprendre et écrire des textes.

La notion a peu à peu évolué pour englober les connaissances et pratiques culturelles liées au langage écrit, ainsi que la connaissance des dispositifs techniques et des procédés médiatiques qui permettent la production, la diffusion et l'accès à l'information écrite. L'usage contemporain du terme « littéracie » élargit la définition à l'ensemble des connaissances et des pratiques associées aux discours écrits, autrement dit la « culture de l'écrit » (UNESCO, 2004). Toutefois, dans son acception étymologique, la littéracie est proche de la notion d'alphabétisation que l'UNESCO définit comme « un continuum d'apprentissage et de maîtrise de la lecture, de l'écriture, et de l'utilisation des nombres tout au long de la vie » (UNESCO, 2025). Toujours selon l'UNESCO, l'alphabétisation « fait partie d'un ensemble plus large de compétences qui inclut les compétences numériques, l'éducation aux médias, l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale, ainsi que les compétences spécifiques de l'emploi ». Au plan mondial, une personne adulte sur dix environ est privée de l'accès à l'écrit, avec une forte fracture nord-sud (moins de 1% dans les pays riches, jusqu'à 40% dans les pays pauvres, ce à quoi s'ajoute dans ces derniers une discrimination massive à l'encontre des femmes).

Si le « continuum d'apprentissage » dont parle l'UNESCO commence nécessairement par la connaissance du système de signes qui code le langage écrit dans une langue donnée, cette connaissance n'est qu'un instrument au service du véritable but de l'alphabétisation, qui est la capacité de comprendre tous les types de textes dans tous les contextes d'usage, depuis les messages sur les réseaux sociaux jusqu'aux œuvres littéraires les plus sophistiquées. Mais qu'est-ce exactement que la compréhension ? Depuis une quarantaine d'années, la psychologie cognitive considère que comprendre le texte c'est forger une représentation mentale de sa signification (Kintsch, 1998). Cette définition est l'héritière d'une approche méthodologique qui a longtemps fait de la mémoire du texte lu un indicateur de la compréhension. L'étude internationale PISA, qui évalue tous les trois ans cette compétence chez les élèves de 15 ans dans environ 80 pays, en donne une définition plus large. Ainsi, maîtriser la lecture « c'est non seulement comprendre, utiliser et évaluer des textes, mais aussi y réfléchir et s'y engager » (OCDE, 2019, p. 35). La définition précise que « cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de participer activement à la vie de la société ». Cette définition place donc les besoins et les objectifs de

lecture, plus que le texte en lui-même, au centre de l'activité de compréhension. Il s'agit d'un déplacement d'autant plus important que l'on considère les nouvelles formes de lecture qui émergent depuis deux décennies avec l'usage généralisé des technologies numériques. Dans ce contexte, la littéracie peut s'entendre *stricto sensu* comme l'ensemble des compétences qui permettent aux individus de s'engager de façon critique dans la lecture de textes sur support numérique pour les comprendre, les utiliser, les évaluer et y réfléchir, ceci non seulement dans un contexte d'apprentissage académique mais également dans toutes les activités de la vie personnelle, professionnelle, et sociale.

Cependant, en quoi lire des textes sur support numérique transforme-t-il l'expérience des lecteurs·rices ? La lecture numérique pourrait-elle solliciter des compétences différentes de la lecture sur support imprimé ? Dinet et al. (2019) résument « quarante ans de lecture sur écran » en constatant que le débat n'a cessé de se renouveler du fait de l'évolution ininterrompue des technologies elles-mêmes. Dans les années 1990, avec la popularisation des micro-ordinateurs et la naissance de l'Internet grand public, les pratiques de lecture sur écran un temps réservées aux métiers spécialisés se répandent dans le public. Elles se heurtent à des obstacles de nature ergonomique : l'affichage du texte sur écran est de mauvaise qualité, les fenêtres sont de taille réduite. Il en résulte un syndrome de « noyade dans l'information » (Rouet et al., 1996). La déception issue des premières expériences de lecture hypertextuelle est à la hauteur de la fascination exercée par l'interconnexion des informations à l'échelle mondiale.

Avec le temps, la lisibilité des écrans s'est améliorée, de même que l'ergonomie des outils de lecture numérique. Les effets délétères des écrans sur la vitesse, la fatigue et le nombre d'erreurs par rapport aux mêmes tâches réalisées sur support imprimé se sont estompés. Ces progrès n'ont cependant pas éliminé ce que l'on pourrait appeler la « supériorité du papier », à savoir un léger avantage du papier sur l'écran au plan de la compréhension, lorsque des textes comparables sont présentés dans les deux modalités (Delgado et al., 2018). Il est toutefois réducteur de définir la lecture numérique à partir de la seule comparaison de textes présentés sur écran ou sur papier « toutes choses égales par ailleurs », car cela fait abstraction des nouveaux enjeux qui accompagnent l'édition, la consultation et la lecture des textes numériques. La lecture numérique, c'est non seulement le fait de lire un texte « sur » un écran, mais c'est aussi lire « au moyen de » technologies numériques sophistiquées, interactives et qui plus est, organisées en réseau. Apprécier l'impact de ces technologies sur l'expérience de lecture est donc en partie irréductible à la comparaison avec le papier. Ainsi, la navigation au moyen des liens hypertextes n'a pas plus son équivalent sur papier que la mise en page dynamique des pages numériques, à rapporter aux « standards » des journaux, des magazines, ou des livres de poche.

De plus, les innovations regroupées sous l'expression « Web 2.0 » sont venues conférer aux lecteurs·rices la qualité d'auteur·es via les forums, les blogs, les sections de commentaires dans les médias et les désormais omniprésents réseaux sociaux. Alors que dans l'édition imprimée l'auteur·e était le plus souvent une personne ou une entité clairement identifiable, souvent qualifiée (à défaut d'être neutre) et toujours responsable de ses propos, les producteurs·rices de messages numériques peuvent bénéficier du confort de l'anonymat ou du pseudonymat (à cet égard, il est intéressant de noter que si la falsification de l'identité est un délit dans la plupart des activités sociales, elle reste largement tolérée dans la communication numérique). La question de l'évaluation critique de l'information est peu à peu devenue centrale dans les discussions sur la lecture numérique (Macedo-Rouet & Rouet, 2008), pour exploser avec l'irruption des « fake news », phénomène étroitement lié à la planétarisation des réseaux sociaux (Britt et al., 2019). L'internaute est confronté·e à une multitude de « points de vue » qu'il lui faut non seulement identifier, comprendre mais aussi évaluer à partir d'indices parfois ténus voire peu fiables concernant les qualités et les intentions de l'auteur·e (qui est souvent aussi commentateur·rice, voire un interlocuteur·rice dans les forums par exemple). Si la nécessité d'évaluer ce qu'on lit n'est pas en soi nouvelle, elle occupe désormais une place de premier plan dans la panoplie de compétences qui sous-tendent la littéracie numérique.

En résumé, naviguer dans de vastes réseaux d'informations et évaluer les contenus et les sources sont deux dimensions de la littéracie numérique dont il convient d'interroger la maîtrise chez les usagers d'Internet, à commencer par les adolescent·e·s. C'est l'objet de la section suivante. Nous proposerons ensuite quelques stratégies pour enseigner ces compétences que nos équipes parmi d'autres ont commencé à expérimenter depuis quelques années.

## 2. Quelles sont les compétences des adolescent·e·s en littéracie numérique ?

Les adolescent·e·s d'aujourd'hui sont des consommateurs·rices avides de médias numériques. Pour autant, sont-ils-elles capables de comprendre et d'évaluer les informations qu'ils-elles consultent ? Les dernières éditions de l'étude PISA (par exemple : OCDE, 2019) fournissent à cet égard un éclairage intéressant. Rappelons que cette étude internationale évalue les compétences des élèves de 15 ans dans plusieurs domaines, dont la compréhension de l'écrit (reading literacy), désormais étendue aux environnements numériques. La procédure d'évaluation met en jeu des textes présentés sur écran, dont certains sont issus du monde imprimé (par exemple, extraits de romans ou d'articles de magazines) alors que d'autres sont « natifs » du numérique (par exemple, sites Web et blogs). Comme le montre l'échelle de compétence (PISA, 2019, p. 93), la difficulté des exercices (et donc le niveau de compétences nécessaire pour les réussir) tient en partie à la longueur des textes proposés (qui rend plus difficile la localisation des passages pertinents à chaque question) et au type de processus cognitif qui doit être mis en œuvre pour produire une réponse à partir du texte. Les questions demandant la localisation d'une information explicite dans un texte raisonnablement court sont généralement les plus faciles, alors que celles qui demandent d'évaluer une ou plusieurs informations dispersées au sein de textes plus longs posent beaucoup plus de problèmes aux lecteurs·rices.

Les exercices les plus difficiles proposés dans l'étude PISA montrent le rôle important de la recherche et de la sélection d'informations en tant que composantes de la littéracie. Toutefois, à l'image de la plupart des tests de compréhension, mêmes les exercices les plus complexes ne mettent en jeu que des textes ou ensemble de textes relativement courts : de quelques paragraphes à quelques pages ou pages Web. Par comparaison, la véritable lecture numérique confronte potentiellement les lecteur·rices avec des quantités beaucoup plus importantes d'informations. Arrêtons-nous sur un exemple authentique. Il s'agit d'un « devoir maison » proposé en 2022 par une professeure d'école publique française dans le cadre d'une séquence pédagogique consacrée à l'histoire de l'esclavage. Il s'agissait pour des élèves de Cours Moyen 2, une fois rentré·e·s chez eux·elles, de « chercher qui était Victor Schoelcher » (Figure 1). L'exemple concerne ici un garçon de 10 ans et 10 mois au moment de l'observation.

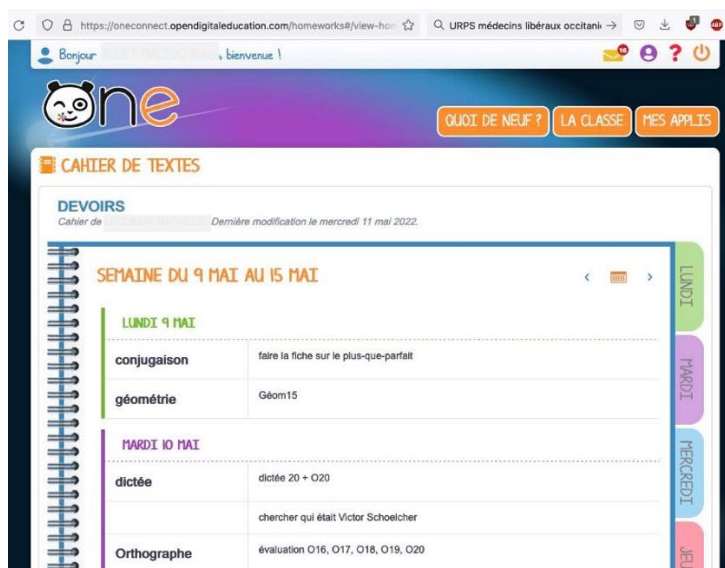


Figure 1. Environnement numérique de travail « One » (2022).

Laissons de côté la question pourtant importante de l'exploration visuelle de la liste de « devoirs » représentée sur l'environnement numérique de travail, et celle de l'interprétation que peut faire l'élève des tâches qui lui sont ainsi prescrites. En 2022, la démarche de recherche de l'élève observé ici (qui disposait d'un accès à un ordinateur connecté à Internet) consistait à taper les mots « victor » et « schoelcher » dans la barre d'un moteur de recherche. Le résultat (non enregistré lors de l'observation) était similaire à la liste présentée dans la Figure 2, issue d'une capture d'écran réalisée quelques mois après.



Figure 2. Liste partielle de résultats donnés par le moteur de recherche Google à la requête « victor schoelcher » en 2022.

Pour saisir l'un des enjeux cruciaux de la lecture numérique, il est essentiel de reconnaître que le choix du lien le plus approprié parmi ceux proposés par le moteur de recherche relève déjà d'un processus de compréhension, mais que ce processus est fort différent de celui qui permet, par exemple, de retenir la trame d'une petite histoire. Comprendre, c'est ici examiner les propositions du moteur de recherche et déterminer laquelle correspond le mieux à la requête de l'enseignante. Il s'agit d'un raisonnement basé sur la pertinence et non sur l'intégration des énoncés successifs du texte (McCrudden & Schraw, 2007). Cette compréhension est entravée par plusieurs obstacles. Quel lien fournit l'information la plus adéquate par rapport au devoir prescrit ? Il faudrait dans l'absolu une présentation rédigée par un·e auteur·e compétent·e, neutre, et conscient·e du langage et du niveau de détail qui convient à des enfants de 10 ans dans le cadre d'un devoir-maison. Le lien vers Wikidia (Figure 2) semblerait une approximation raisonnable. Cependant de nombreuses expériences ont montré que les lecteurs·rices favorisent souvent le résultat qui « sort » au début de la liste. Dans le cas présent, il s'agissait d'un article de Wikipedia (Figure 3), et notre élève s'est conformé à la stratégie majoritaire.



Figure 3. Article Wikipedia sur Victor Schoelcher (2022)

À l'image d'une bonne partie des textes numériques, l'article représenté dans la Figure 3 est parsemé de liens hypertextes, notions qui « pointent » vers d'autres articles de Wikipedia ou d'autres sources. La lecture de cet article met la lectrice ou le lecteur en demeure de contrôler étroitement son attention : doit-

il·elle lire le texte en faisant abstraction de ces liens, puis revenir sur chacun d'eux pour décider si et par quoi il·elle doit poursuivre sa recherche ? Ou bien vaut-il mieux cliquer sur le premier lien qui semble mener à une page plus intéressante que la page actuelle ? Tout·e utilisateur·rice d'internet connaît ce syndrome de noyade dans l'information qui fait qu'ayant commencé une recherche avec un but précis en tête, l'on se « réveille » quelques minutes après sur une page qui n'a plus rien à voir, sans savoir comment on y est arrivé ni même quel était la question qui motivait, au début, notre engagement dans la lecture. Les enfants et adolescent·e·s sont particulièrement sensibles aux mots et expressions mis en saillance dans les menus et autres textes numériques (Rouet et al., 2011) et donc susceptibles de dériver à partir de leur objectif initial, à moins qu'ils·elles ne décident plus prosaïquement de s'en tenir aux premières phrases lues dans l'article de Wikipedia.

Un second grand défi posé par la lecture numérique consiste à évaluer qualitativement l'information lue. Ce problème peut être illustré par l'analyse du second lien de la figure 2, qui pointe sur un article de presse rapportant la destruction de deux statues de Victor Schoelcher par des militant·e·s antiracistes le 28 mai 2020. L'article rapporte les points de vue de différents acteurs·rices : militant·e·s, historien·ne·s, représentant·e·s associatifs·ves, en renvoyant à son tour vers des documents permettant d'en savoir plus sur leurs perspectives et leurs actions. Un court extrait reproduit dans la Figure 4 permet d'illustrer la problématique de l'évaluation :

### Bras de fer

Qu'est-ce qu'a bien pu faire Victor Schoelcher pour que des militants en viennent à détruire son effigie ? « Schoelcher était complètement favorable à l'indemnisation des colons », affirme l'activiste Alexane Ozier-Lafontaine dans cette vidéo. La réalité est plus complexe. Selon l'historienne et directrice de recherche au CNRS [Myriam Cottias](#), il y a eu avant l'abolition un bras de fer entre pro-abolitionnistes et propriétaires d'esclaves, qui menaçaient de faire sécession et de sortir du domaine colonial français. Schoelcher, pour obtenir une abolition immédiate, va alors négocier. Il se dit qu'il faut accepter la question de l'indemnité, mais plaide aussi pour une indemnité dédommageant les esclaves. « Mais il n'obtient pas gain de cause auprès du gouvernement de l'époque », explique la directrice du Centre International de Recherches sur les esclavages et post-esclavages (CIRES).

Figure 4. Extrait d'un article paru dans le journal numérique [20minutes.fr](#) le 29/05/2020, présent parmi les résultats de la recherche « victor schoelecher » (2022).

La compréhension d'un tel texte demande la mise en œuvre « d'heuristiques » typiques du raisonnement des historiens experts, parmi lesquelles celle que Samuel Wineburg, dans un article souvent cité depuis, a nommée en 1991 « sourcing » (Wineburg, 1991) : la compréhension de l'identité, des connaissances, du point de vue et des intentions des sources qui communiquent l'information. Savoir qu'un·e auteur·e est compétent·e et de bonne foi est important, car cela ajoute du crédit à ses propos, surtout dans le cas où la lectrice ou le lecteur ne dispose pas de connaissances suffisantes pour juger sur le fond. Connaître le point de vue et ses biais éventuels de l'auteur·e permet de prendre une distance critique avec ces mêmes propos. La littératie numérique inclut la capacité à identifier ou déduire correctement ces informations, sans doute dans une plus forte mesure que la lecture de textes traditionnels, du fait du caractère interactif et dynamique des textes rencontrés sur le Web et les réseaux sociaux. Cependant, cette activité évaluative ne va

aucunement de soi. Une analyse secondaire des exercices basés sur des textes numériques a par exemple montré que plus de la moitié des élèves testé·e·s dans les pays de l'OCDE avaient des difficultés à distinguer ce qui relève des faits et ce qui relève des opinions dans un discours argumentatif (OECD 2021, p. 41).

Les recherches montrent que ces difficultés concernent tous les aspects de l'évaluation de l'information, y compris l'évaluation de la compétence ou l'intention de l'auteur·e (Macedo-Rouet & Rouet, 2008 ; Potocki et al., 2020). Ces recherches ont permis de relier les capacités d'évaluation des sources à certaines dimensions du développement socio-cognitif comme la « théorie de l'esprit », expression qui désigne la capacité des individus à évaluer les états mentaux d'autrui. La théorie de l'esprit émerge au cours du développement individuel, et permet de deviner ce que sait ou ce que veut un individu sans que cela ne soit exprimé dans son discours. Jusqu'au point où l'on peut deviner et comprendre les raisons qui motivent un individu à présenter une information sous un certain jour, voire à dissimuler sciemment une information afin de servir ses buts. La théorie de l'esprit prend une forme « avancée » qui n'apparaît qu'à la fin de l'enfance pour poursuivre son raffinement à l'adolescence jusqu'à l'âge adulte (Devine & Lecce, 2021). De récentes études ont pu montrer qu'une meilleure capacité de théorie de l'esprit avancée permettait à des élèves de 13 - 14 ans de mieux évaluer de manière critique l'information lue. Dans une première étude (Dyoniziak et al., 2023), des adolescent·e·s ont été exposé·e·s à des sites internet fictifs nécessitant de démêler une problématique scientifique complexe en évaluant les sources des discours tenus. Les résultats ont montré qu'au-delà des habiletés d'identification de mots écrits et de raisonnement non social, la théorie de l'esprit avancée permettait une meilleure évaluation critique (acceptation ou rejet) des informations lues, et une encore meilleure attribution d'intentions aux différentes sources décrites dans les documents. La seconde étude (Dyoniziak et al., 2025) quant à elle s'est focalisée sur le rôle spécifique de la théorie de l'esprit avancée dans les différentes façons d'évaluer une source (niveau de compétence pour parler du sujet ; neutralité et absence de conflit d'intérêt ; contrôle éditorial préalable ; par ex. Pérez et al., 2018). Les résultats ont montré que c'était principalement sur la capacité à distinguer une source neutre d'une source non neutre qu'était convoquée la théorie de l'esprit avancée.

Ces résultats montrent clairement l'enjeu pédagogique et didactique associé à la maîtrise de la lecture numérique. L'environnement numérique est par essence ouvert, il expose son utilisateur·rice à une diversité de sources bien supérieure à celles représentées dans les documents pédagogiques classiques. Trouver l'information pertinente sur Internet sollicite un haut niveau de contrôle cognitif ainsi que l'accès à une forme avancée de théorie de l'esprit. Or, contrôle cognitif et théorie de l'esprit sont caractéristiques du développement à la fin de l'enfance et durant toute l'adolescence. Apprendre à rechercher et évaluer les informations dans les environnements numériques apparaît dès lors un enjeu pour l'enseignement secondaire, période durant laquelle les adolescent·e·s construisent précisément les capacités cognitives permettant d'en assurer la maîtrise.

### **3. Quelles stratégies pédagogiques pour enseigner la littéracie numérique ?**

La lecture en environnement numérique met en jeu des compétences qui font pour la plupart défaut aux élèves lors de leur entrée dans l'enseignement secondaire. Ces compétences s'appuient sur les mécanismes de base en jeu dans la lecture (déchiffrage des mots écrits, compréhension littérale, production d'inférences) qui ne doivent en aucun cas être négligés. De plus, elles sollicitent des processus cognitifs sophistiqués, comme les fonctions exécutives ou les formes avancées de théorie de l'esprit. Il en résulte que la période favorable pour entreprendre un enseignement des stratégies de lecture en environnement numérique pourrait se situer entre la fin de l'enseignement primaire et l'entrée dans l'enseignement secondaire. L'élève devient alors en mesure d'interpréter les demandes des consignes et questions communiquées par les enseignants, d'analyser le besoin d'informations qui en résulte, et de s'engager dans les démarches de sélection et évaluation lui permettant d'accéder à des contenus pertinents et fiables. Développer ces stratégies passe par des temps d'enseignement explicite (Bressoux, 2022), durant lesquels l'enseignant·e présente la stratégie objet de la séquence, modélise les processus en jeu, puis met les élèves en activité de façon guidée ou plus autonome. Depuis une quinzaine d'années, nos équipes ont entrepris de co-construire et tester des interventions pédagogiques reposant sur ces principes (voir Potocki et al., 2024, pour une vue d'ensemble).

Concernant les élèves les plus jeunes, une étude récente menée auprès d'élèves d'une dizaine d'années (Potocki et al., 2023) montre qu'il est possible d'améliorer significativement les compétences des élèves dans l'utilisation de documents écrits en situation finalisée, grâce à une intervention de courte durée fondée sur un enseignement explicite. Dans cette recherche, les élèves ont été accompagné·e·s par leurs enseignant·e·s dans l'apprentissage de stratégies visant à adapter leur lecture aux objectifs de la tâche : comprendre la consigne, repérer les informations pertinentes dans les documents, ou encore évaluer la qualité des réponses formulées. Les résultats montrent que même une intervention brève – en l'occurrence, sur cinq semaines – peut avoir un impact positif notable sur la capacité des élèves à mobiliser ces stratégies. L'intervention proposée s'appuie sur une approche d'enseignement explicite qui rend visibles et accessibles les stratégies cognitives et métacognitives que les lecteurs·rices expert·e·s mobilisent spontanément dans les activités de compréhension (voir par exemple Bressoux, 2022). Cette approche s'avère particulièrement bénéfique pour les élèves les plus jeunes ou en difficulté, qui peinent souvent à construire seul·e·s ces procédures avancées de lecture (Connor et al., 2004). Bien qu'intégralement réalisée avec des supports pédagogiques imprimés (plans de séance pour les enseignant·e·s, fiches d'activités pour les élèves), elle peut être considérée comme une intervention préparatoire à la lecture numérique, du fait de la place qu'elle accorde aux objectifs de lecture et aux démarches de sélection d'informations. Cette recherche a donné lieu à la production d'un ouvrage pédagogique (Potocki et Rouet, 2024).

L'étude de Macedo-Rouet et al. (2013) examinait quant à elle dans quelle mesure une intervention pédagogique peut aider des élèves de CM1 et CM2 (9-10 ans) à évaluer la crédibilité des sources d'information lors de la compréhension de textes, en particulier en les amenant à juger de la compétence de la source sur le sujet traité. L'intervention, menée en petits groupes, était assurée conjointement par l'enseignant·e et le ou la chercheur·e. Elle combinait explications orales à partir d'exemples de la vie courante (« si je vous dis qu'il n'y a pas école demain, est-ce que vous le croyez ? Pourquoi ou pourquoi pas ? »). Suivait une discussion guidée destinée à mettre en évidence la question de la compétence, et une période de mise en pratique individuelle à partir de textes confrontant deux personnages aux compétences variables émettant divers propos sur un sujet donné. Les questions posées aux élèves visaient à les amener à identifier les personnages, repérer ce qui était énoncé à leur sujet, à relier chaque propos à son auteur·e et à réfléchir au niveau de compétence de chaque personnage vis-à-vis du sujet traité. Suivait une séance-test dans laquelle les élèves effectuaient des exercices similaires mais sans l'apport de l'enseignant·e, du ou de la chercheur·e ou des pair·e·s. Cette intervention brève améliorait significativement l'évaluation de la fiabilité des sources, notamment chez les élèves faibles en compréhension de l'écrit au départ. Après une seule séance de 30 minutes, ces élèves réussissaient presque aussi bien que leurs pair·e·s « bons compreneur·e·s ». L'étude souligne ainsi l'efficacité d'un enseignement guidé, interactif et explicite, en particulier pour les élèves fragiles, et plaide pour l'introduction dès l'école primaire de pratiques pédagogiques encourageant une lecture critique et une attention accrue à l'identification des sources d'information. Ces résultats ouvrent des perspectives intéressantes pour l'enseignement de la littéracie numérique dès l'école élémentaire.

Plus récemment, nous avons entrepris un programme d'expérimentations coordonnées qui touchent différents niveaux de l'enseignement secondaire et supérieur, dans le cadre du projet SELEN (Stratégies Expertes de Lecture en Environnement Numérique) soutenu par l'Agence Nationale pour la Recherche (voir une présentation du projet sur le site <http://bapn.univ-paris8.fr/anr/>). Ce programme visait à soutenir la compréhension des consignes et des questions, l'évaluation de la pertinence, la compréhension explicite et implicite et enfin l'évaluation critique des sources d'information. L'une de ces expérimentations a concerné 167 étudiant·e·s de licence (différentes filières) inscrit·e·s à un cours de développement des compétences numériques (Macedo-Rouet et al., 2024). Elle visait à évaluer l'impact d'une approche dite « analytique » d'entraînement pas-à-pas, progressif et intégratif de quatre stratégies de recherche et d'évaluation de documents basées sur des processus cognitifs impliqués dans la lecture de documents multiples (Rouet & Britt, 2011) : l'analyse des demandes de la question, l'utilisation d'indices métatextuels dans la recherche, l'évaluation critériée de la qualité de l'information, et l'évaluation de la fiabilité des sources. Les participant·e·s ont répondu à un pré- et à un post-test mesurant leurs compétences d'application des quatre stratégies à des scénarios réalistes de recherche d'information pour un travail universitaire. Entre les deux tests, le groupe expérimental a suivi l'entraînement avec leurs tuteurs·rices pédagogiques, à l'aide de vidéos interactives et d'une plateforme d'exercices. Dans le même temps, le groupe témoin a réalisé des

exercices d'entraînement à l'usage de logiciels de bureautique. Les séances avaient lieu de façon hebdomadaire, alternant enseignement en présentiel et à distance, à raison d'une demi-heure d'entraînement par séance (8 semaines au total).

Les étudiant·e·s entraîné·e·s ont amélioré leurs performances d'évaluation de la qualité de l'information de 19% (précision de la note attribuée aux documents) et de 14% (qualité de la justification) par rapport au groupe témoin. Plus précisément, les étudiant·e·s étaient plus à même d'évaluer si les sites web appliquent un contrôle éditorial de l'information avant publication et de justifier leurs critères d'évaluation après l'entraînement. Par ailleurs, l'entraînement a permis de réduire le temps nécessaire pour trouver l'information pertinente à l'intérieur des documents numériques (pages web) et d'améliorer l'identification des sections pertinentes pour trouver des réponses. Aucun effet significatif n'a été décelé en ce qui concerne la capacité à analyser la question de recherche et à évaluer la fiabilité des sources (seulement un effet marginal pour ce dernier, en faveur du groupe entraîné), ce qui peut s'expliquer par le niveau initial des étudiant·e·s sur ces questions (peu de marge de progression, malgré de fortes disparités intra-groupes) et la durée totale relativement courte de l'intervention (4 heures). Cette étude souligne ainsi la nécessité de développer des interventions qui différencient les contenus de formation en fonction du niveau initial des étudiant·e·s en littératie numérique. De telles interventions devraient confronter les étudiant·e·s avec des documents très contrastés du point de vue de la qualité de l'information et de la crédibilité des sources.

Ces études s'ajoutent à un corpus croissant de recherches montrant qu'il est possible de former les enseignant·e·s à enseigner les stratégies de lecture numérique, d'une façon en partie décorrélée avec l'enseignement des disciplines. Cette approche transversale ne nie aucunement la spécificité de la lecture au sein de chaque discipline enseignée, mais privilégie les savoir-faire indispensables pour un usage autonome de l'information numérique, quelle que soit la discipline considérée. Elle est donc complémentaire à un enseignement davantage centré sur les genres textuels et les usages typiques à telle ou telle discipline.

#### 4. Conclusion

La littératie numérique est un vaste sujet que cet article ne prétend pas traiter dans sa globalité. Nous avons essayé de montrer que si la lecture en environnement numérique repose sur les mêmes fondamentaux que la lecture imprimée, elle s'en distingue par la nécessité de mobiliser des stratégies sophistiquées, du fait de la quantité et de l'hétérogénéité des textes susceptibles de se trouver sur le parcours de lecture. Parmi ces stratégies, l'adoption d'une posture critique vis-à-vis de l'information apparaît tout à fait capitale dans la formation des élèves. Nous avons essayé de souligner qu'elle appelle une intervention pédagogique explicite et respectueuse du potentiel des individus à diverses étapes de leur développement cognitif et socio-cognitif. La période de l'adolescence apparaît à ce titre la plus propice, du fait de la maturation neuro-cognitive, du développement des connaissances générales et du vocabulaire, et surtout de l'émergence de formes avancées de théories de l'esprit nécessaires à l'évaluation des « points de vue ».

D'aucun·e·s pourraient nous opposer que la maîtrise de la lecture numérique peut s'apprendre « en passant », par la multiplication des expériences de lecture dans les différentes disciplines (approche que l'on pourrait qualifier d'imprégnation). L'hétérogénéité des niveaux de maîtrise observée dans les études d'évaluation (notamment à l'échelle internationale comme dans l'étude PISA) suggère qu'il n'en est rien. Un système éducatif qui se reposerait sur l'exposition des jeunes aux médias numériques ne ferait que reproduire les inégalités sociales vis-à-vis de la littératie (voir à ce sujet la récente réédition de l'étude PIAAC de l'OCDE réalisée auprès d'échantillons représentatifs d'adultes ; OECD, 2024).

Une démarche d'enseignement explicite basée sur la décomposition de la lecture numérique en un ensemble de savoirs, savoir-faire, valeurs et attitudes semble indispensable pour assurer sa maîtrise par le plus grand nombre, notamment chez les élèves qui ne peuvent pas compter sur un environnement culturel et familial favorable. Les enjeux sociétaux sont considérables. Il ne s'agit pas moins que de réduire la vulnérabilité de la population vis-à-vis de la désinformation et des manipulations de toutes sortes qui dominent désormais le « village numérique global ». Les stratégies de lecture en environnement numérique peuvent et doivent être enseignées de manière spécifique et explicite avant de les coordonner dans des tâches et environnement complexes. Toutefois, pour les raisons évoquées plus haut il ne paraît ni nécessaire ni judicieux d'introduire cet enseignement dès le plus jeune âge, du fait des pré-requis cognitifs et métacognitifs

qui sous-tendent les compétences visées. Du moins convient-il de graduer les objectifs d'une façon respectueuse du potentiel d'apprentissage des élèves. La prescription d'activités du type de celle présentée dans la partie 2 (recherche ouverte sur Internet à partir d'un thème mal défini) à des enfants de moins de 13 ans n'est sans doute à cet égard pas très productive. Il revient donc principalement à l'enseignement secondaire d'assurer cette formation intellectuelle indispensable. En l'état actuel, l'introduction d'un enseignement systématique et transversal de la lecture numérique dans des systèmes éducatifs largement cloisonnés en disciplines académiques reste un défi que de futures études associant chercheur·e·s et enseignant·e·s devront s'employer à relever.

## Références bibliographiques

- Bressoux, P. (2022). *L'enseignement explicite : De quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ?* Rapport du Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale. Réseau Canopé.
- Britt, M.A., Rouet, J.-F., Blaum, D., & Millis, K. (2019). A reasoned approach to dealing with fake news. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 94-101. DOI: 10.1177/2372732218814855
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Petrella, J. N. (2004). Effective reading comprehension instruction: Examining child x instruction interactions. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 682. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.682>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Devine, R. T., & Lecce, S. (Eds.). (2021). *Theory of mind in middle childhood and adolescence: Integrating multiple perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429326899>
- Dinet, J., Potocki, A., & Rouet, J.-F. (2019). La lecture à l'heure du numérique. In A. Bentolila et B. Germain (Coord.) *L'apprentissage de la lecture* (pp. 47-61). Nathan, coll. Repères Pédagogiques.
- Dyoniziak, Y., Potocki, A., & Rouet, J.-F. (2023). Role of advanced theory of mind in teenagers' evaluation of source information. *Discourse Processes* 60(4-5), 363-377. <https://doi.org/10.1080/0163853x.2023.2197691>
- Dyoniziak, Y., Potocki, A., Burnel, M., Macedo-Rouet, M., & Rouet, J. F. (2025). Advanced Theory of Mind Predicts Adolescents' Evaluation of Source Benevolence While Reading. *Computers in Human Behavior*, 108552. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108552>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge university press.
- Macedo-Rouet, M., Braasch, J. L., Britt, M. A., & Rouet, J. F. (2013). Teaching fourth and fifth graders to evaluate information sources during text comprehension. *Cognition and Instruction*, 31(2), 204-226. <https://doi.org/10.1080/07370008.2013.769995>
- Macedo-Rouet, M., & Rouet, J.-F. (2008). Qui dit quoi ? L'évaluation des sources, une compétence d'avenir. In : J. Dinet (Ed.), *Usages, usagers et compétences informationnelles au XXIème siècle* (pp 97-122). Hermès Science Lavoisier.
- Macedo-Rouet, M., Saux, G., Potocki, A., Dujardin, É., Dyoniziak, Y., Pylouster, J., & Rouet, J.-F. (2024). Fostering university students' online reading: Effects of a teacher-led integrated strategy training course. *Instructional Science*, 52, 1021-1054. <https://doi.org/10.1007/s11251-024-09676-6>
- McCrudden, M.T., & Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, 19, 113-139. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9010-7>
- OCDE (2019). Résultats du PISA 2018 (Volume I). Savoirs et savoir-faire des élèves. OCDE. <https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr>
- OECD (2021). 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- OECD (2024), *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*. OECD Skills Studies, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>.
- Pérez, A., Potocki, A., Stadtler, M., Macedo-Rouet, M., Paul, J., Salmerón, L., & Rouet, J.-F. (2018). Fostering Teenagers' Assessment of Information Reliability: Effects of a Classroom Intervention focused on Critical Source Dimensions. *Learning and Instruction*, 58, 53-64. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.006>
- Potocki, A., Ayroles, J., & Rouet, J. F. (2023). A short teacher-led intervention using direct instruction enhances 5th graders' purposeful reading skills. *Learning and Instruction*, 86, 101781. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101781>
- Potocki, A., Macedo-Rouet, M., Dyoniziak, Y., & Rouet, J. F. (2024). Entraîner les stratégies de compréhension en lecture finalisée. *Rééducation orthophonique*, 298.

- Potocki, A., de Pereyra, G., Ros, C., Macedo-Rouet, M., Stadtler, M., Salmerón, L., & Rouet, J. F. (2020). The development of source evaluation skills during adolescence: exploring different levels of source processing and their relationships/El desarrollo de las habilidades de evaluación de las fuentes durante la adolescencia: una exploración de los distintos niveles de procesamiento de las fuentes y sus relaciones. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, 43(1), 19-59. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1690848>
- Potocki, A. & Rouet, J.-F. (2024). *Des stratégies pour lire et comprendre- J'utilise des documents - Guide pédagogique*. Hatier.
- Rouet, J.-F., & Britt, M.A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. In M.T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text Relevance and Learning from Text* (pp. 19-52). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Rouet, J.-F., Levonen, J., Dillon, A.P. and Spiro, R.J. (Eds., 1996). *Hypertext and Cognition*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203053522>
- Rouet, J.-F., Ros, C., Goumi, A., Macedo-Rouet, A., & Dinet, J. (2011). The influence of surface and deep cues on grade school students' assessment of relevance in Web menus. *Learning and Instruction*, 21, 205-219. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.02.007>
- UNESCO (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. UNESCO.
- UNESCO (2025). *Ce qu'il faut savoir sur l'alphabétisation*. Consulté le 18 mars 2025 sur <https://www.unesco.org/fr/literacy/need-know?hub=401>
- Wineburg, S.S. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>

## Auteur·e·s

**Jean-François Rouet** est directeur de recherche au Centre National de la Recherche Scientifique. Ses travaux portent sur l'apprentissage de la littéracie. Il s'intéresse en particulier à la compréhension des documents multiples. Il préside le comité international d'experts sur la lecture du PISA (Organisation pour la Coopération et le Développement Économique).

**Anna Potocki** est maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Grenoble-Alpes, habilitée à diriger des recherches. Ses recherches portent sur l'apprentissage de la lecture et de la compréhension. Elle dirige le Laboratoire de Recherche sur les Apprentissages en Contexte. Elle est membre du Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale.

**Yann Dyoniziak** est maître de conférences en psychologie cognitive pour l'éducation à l'Université de Reims Champagne-Ardenne. Ses recherches portent sur la compréhension du langage écrit et l'évaluation critique de l'information. Il étudie en particulier le développement de la cognition sociale complexe à l'adolescence et s'intéresse aux applications pédagogiques des recherches en psychologie.

**Mônica Macedo-Rouet** est professeure en psychologie de l'éducation à CY Cergy Paris Université et membre du Laboratoire Learning Transitions. Elle est spécialisée dans l'étude des comportements de lecture numérique en particulier chez les adolescents. Elle a récemment publié « Savoir chercher » aux éditions C&F (2022).

Cet article a été publié dans le numéro 2/2025 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)

# Digitale Kompetenz im Jugendalter vermitteln: Definitionen, Kompetenzen und pädagogische Strategien

Jean-François Rouet, Anna Potocki, Yann Dyoniziak und Mônica Macedo-Rouet

## Abstract

Obwohl digitale Literalität für Bildungssysteme eine zentrale Herausforderung darstellt, bleibt ihre Vermittlung in Lehrplänen und Unterrichtspraktiken ein blinder Fleck. Wir schlagen eine Definition und einen konzeptionellen Rahmen vor, der Lesestrategien in den Mittelpunkt der digitalen Kompetenz stellt. Eine wichtige Quelle für Schwierigkeiten bei Jugendlichen ist die Auswahl und Bewertung von Informationen, insbesondere wenn diese aus vielfältigen und heterogenen Quellen stammen, wie dies in sozialen Netzwerken der Fall ist. Wir fassen aktuelle und laufende Forschungsarbeiten zusammen, die die Auswirkungen pädagogischer Massnahmen auf verschiedenen Bildungsstufen bei Schülern im Alter von 10 bis 19 Jahren untersucht haben.

## Schlüsselwörter

Jugendalter, Verständnis, Unterricht, Bewertung, Lesen, Quellen

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2025 von leseforum.ch veröffentlicht.

# Insegnare la literacy digitale agli adolescenti: definizioni, competenze e strategie pedagogiche

Jean-François Rouet, Anna Potocki, Yann Dyoniziak e Mônica Macedo-Rouet

## Riassunto

Sebbene la literacy digitale rappresenti una sfida centrale per i sistemi educativi, il suo insegnamento rimane ancora un'area poco esplorata nei programmi e nelle pratiche didattici. In questo contributo proponiamo una definizione e un quadro concettuale che pongono le strategie di lettura al centro della literacy digitale. Una delle principali fonti di difficoltà per gli adolescenti risiede nella selezione e nella valutazione delle informazioni, soprattutto quando queste provengono da fonti multiple ed eterogenee, come avviene nel caso dei social media. Riassumiamo ricerche recenti o in corso che hanno valutato l'impatto di interventi pedagogici a diversi livelli del percorso scolastico, rivolti a studenti tra i 10 e i 19 anni.

## Parole chiave

adolescenza, comprensione, insegnamento, valutazione, lettura, fonti

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2025 di [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)

# Teaching digital literacy to young people: Definitions, competencies and teaching strategies

Jean-François Rouet, Anna Potocki, Yann Dyoniziak and Mônica Macedo-Rouet

## Abstract

Although digital literacy is an area of pressing concern for education systems, its teaching remains a blind spot in curricula and classroom practice. We propose a definition and a conceptual framework which places reading strategies at the core of digital competence. One major source of difficulty for adolescents is selecting and evaluating information, especially when it comes from multiple, diverse sources, as is the case in social networks. We summarise current and ongoing research that has explored the impact of educational measures at various educational levels among school pupils aged 10-19.

## Keywords

adolescence, comprehension, teaching, assessment, reading, sources

This article was published in the 2/2025 issue of [leseforum.ch](http://leseforum.ch)