



HAL
open science

Les représentations du numérique dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) chez les enseignants

Julie Pascau

► **To cite this version:**

Julie Pascau. Les représentations du numérique dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) chez les enseignants. Sciences de l'information et de la communication. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2021. Français. NNT : 2021BOR30037 . tel-03629392

HAL Id: tel-03629392

<https://theses.hal.science/tel-03629392v1>

Submitted on 4 Apr 2022

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.

Université Bordeaux Montaigne

École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480)

THÈSE DE DOCTORAT EN « Sciences de l'information et la
communication »

**Les représentations du
numérique dans le cadre de
l'éducation aux médias et à
l'information (EMI) chez les
enseignants**

Présentée et soutenue publiquement le 18 novembre 2021 par

Julie PASCAU

Sous la direction du Professeur Vincent Liquète et de la Professeure Anne
Lehmans

Membres du jury

Pierre FASTREZ, Professeur des Universités, Université UCLouvain-COMU, Rapporteur

Isabelle FÉROC DUMEZ, Maîtresse de Conférences, Université de Poitiers, Examinatrice

Laurence LABARDENS-CORROY, Professeure des Universités, Université de Lorraine,
Rapporteure

Anne LEHMANS, Professeure des Universités, Université de Bordeaux, Co-directrice

Vincent LIQUETE, Professeur des Universités, Université de Bordeaux, Co-directeur

Résumé

L'Éducation nationale en 2015 prend le virage du numérique en instaurant des programmes qui ancrent les compétences numériques et la culture de l'information dans le dispositif de l'éducation aux médias et à l'information (EMI). Cette recherche propose une analyse du cadre normatif de l'EMI et de sa perception par les enseignants du premier degré, saisie à travers leurs représentations, leurs usages, leurs pratiques et leur positionnement déclarés. Dans quelle mesure la conception et la définition de l'information dans l'éducation aux médias et à l'information changent-elles avec l'inclusion du numérique ? Comment les enseignants conçoivent-ils leur rôle dans la transmission d'une culture numérique aux élèves ? L'analyse de l'ensemble des discours aboutit à une définition précise de ce qu'est la culture numérique dans le cadre de l'EMI à l'école primaire.

Mots clefs : numérique, éducation aux médias et à l'information, EMI, enseignant, représentations

School programs in France have been anchoring digital skills and information literacy since 2015 in the media and information literacy (MIL) system. This research offers an analysis of the normative framework of MIL and its perception by primary school teachers, grasped through their declared representations, uses, practices and positioning. To what extent does the conception and definition of information in media and information literacy change with the inclusion of digital competencies? How do teachers see their role in transmitting digital literacy to students? The discourse analysis leads to a precise definition of what digital culture is in the context of MIL in primary school.

Keywords : digital, MIL, teacher, representations

Table des matières

Résumé	2
Remerciements	9
Sigles	10
Introduction	12
• A l'ère des convergences.....	12
• Genèse de ce travail doctoral.....	13
• Étudier les représentations du numérique des enseignants dans le champ de l'EMI	15
PARTIE 1. L'émergence de la culture numérique dans l'éducation aux médias et à l'information	18
Chapitre 1. Information et culture numérique	18
1.1 Natures et évolution de l'information.....	18
111. L'information au cœur de la convergence des médias dans le numérique	18
112. Le XXI ^e siècle : une société de l'information ?	24
1.2 Former les élèves à la maîtrise de l'information et à la culture numérique.....	27
121. L'école primaire et les enseignants du premier degré face au numérique.....	27
122. Maîtriser l'information pour mieux appréhender le monde	37
123. La culture numérique comme la fusion des cultures informatiques, informationnelles et médiatiques.....	42
Chapitre 2. La redéfinition de l'éducation aux médias et à l'information avec le numérique	48
2.1 Origines et construction des politiques d'éducation aux médias.....	48
211. Célestin Freinet, père de l'éducation aux médias	48
212. La création des sciences de l'information et de la communication	49
213. L'éducation aux médias avant Internet.....	50
2.2 De l'éducation aux médias à l'EMI.....	54
221. Redéfinition de l'éducation aux médias avec l'émergence d'Internet en Europe	54
222. L'EMI : des définitions variées selon les objectifs de chaque acteur.....	56
223. Le choix de quatre dimensions de la culture numérique dans une démarche d'EMI	61
PARTIE 2 : Concepts, cadre théorique et démarche de recherche	72
Chapitre 3. La question de la représentation de l'enseignant	72
3.1 Concepts mobilisés dans la recherche	72
311. La définition des rôles	72
312. Dispositifs, transdisciplinarité et éducation à	76
313. Usages et pratiques	80

3.2 Le concept de représentation : épistémologie et mobilisation.....	82
321. Approches de la notion de représentation.....	82
322. L'approche interactionniste d'Erving Goffman de la représentation	85
323. Représentations, conception et imaginaires dans l'acte d'enseigner.....	86
Chapitre 4. La sémio-pragmatique pour comprendre pour comprendre quelle représentation se dégage du dispositif EMI chez les enseignants.....	90
4.1 De la sémiologie à l'approche sémio-pragmatique	90
411. La sémiologie pour une pensée complexe du monde à travers ses signes.....	90
412. L'apport du sémio-pragmatisme pour aborder le rapport entre les enseignants et les injonctions institutionnelles concernant le numérique dans l'EMI	96
4.2. L'interactionnisme symbolique et le socio-constructivisme pour comprendre la construction et la mise en place du dispositif EMI	100
421. L'interactionnisme symbolique pour aborder l'éducation aux médias et à l'information au niveau de l'individu.....	100
422. Le socioconstructivisme pour construire l'éducation aux médias et à l'information	103
4.3. Problématique et hypothèses de recherche.....	105
431. Problématique de recherche	105
432. Hypothèses de recherche	107
Chapitre 5. Méthodologie de la recherche	112
5. 1 Une méthodologie en plusieurs temps et mixant plusieurs méthodes	112
511. Choix du public cible et du terrain	112
512. Une méthodologie multimodale	113
5.2 Analyse longitudinale d'un corpus de textes institutionnels (phase 1).....	114
521. Analyser une politique publique par le discours	114
522. Définition du corpus.....	115
523. Méthodologie de l'analyse du corpus.....	118
524. Analyse sémantique.....	119
5.3 Enquête qualitative pour appréhender le terrain (phase 2).....	120
531. Le choix du questionnaire comme élément de repérage du public cible et pour récolter des données qualitatives	120
532. Diffusion du questionnaire auprès du public cible	120
533. Un questionnaire court de repérage et de collecte de tendances (annexe 3).....	123
534. Analyse du questionnaire	123
5.4 Les entretiens semi-directifs pour faire émerger les représentations (phase 3).....	125
541. Le choix de l'entretien.....	125
542. Public cible pour les entretiens.....	126
543. Grille d'entretien	129

544. Analyse des entretiens	133
PARTIE 3. Analyse des données	138
Chapitre 6. L'EMI et son rapport au numérique dans les textes institutionnels et rapport des enseignants à ce cadre	138
6.1. Analyse des discours institutionnels concernant l'EMI et le numérique depuis les années 1980	139
611. Présentation et structuration chronologique du corpus.....	139
612. Evolution de l'éducation aux médias et à l'information et réorientation de ses objets avec le numérique au regard de l'analyse du corpus	175
613. Une redéfinition de l'éducation aux médias qui devient l'EMI pour répondre à ces nouveaux enjeux éducatifs	184
6.2 Positionnement et perception du cadre par les enseignants (rejet, adhésion, mésinterprétation)	195
621. L'intégration du numérique dans les disciplines et la disparition du B2I du point de vue des enseignants	197
622. L'entrée de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) dans les programmes du point de vue des enseignants	213
Chapitre 7. Les enseignants du premier degré face au numérique : formation, usages et culture	228
7.1 Formation à l'EMI et rapport au numérique des enseignants.....	228
711. Un quart des enseignants formés au numérique et à l'EMI dans le master MEEF	229
712. Formation au numérique et à l'EMI dans les parcours individuels des enseignants	231
712a. Formation professionnelle des enseignants à l'EMI et au numérique	231
712b. Formation à l'EMI dans le parcours scolaire obligatoire	232
7.2 Culture numérique par l'analyse de leurs usages numériques et médiatiques dans la sphère personnelle	241
721. Les usages des réseaux sociaux.....	241
721a. Les non-usagers des réseaux sociaux : entre manque d'intérêt et choix éclairé.....	242
721b. Les réseaux sociaux : un outil de veille professionnel et personnel avant tout	244
721c. La dimension sociale des réseaux sociaux.....	246
722. L'usage de la tablette et du smartphone	249
722a. Ne pas avoir de smartphone est une forme de liberté pour certains enseignants.....	249
722b. Le smartphone, un outil de communication avant tout pour ceux qui en sont équipés	252
723. L'identité numérique du point de vue des enseignants.....	255
723a. Avoir une identité numérique vierge	256
723b. Assumer son identité numérique	259
723c. Les enjeux économiques et sociaux des datas	260
723d. La mise en scène de soi et ses risques	261

724. La télé-réalité, un usage très controversé	263
724a. Les enseignants regardent-ils la télé-réalité ?	263
724b. Un sentiment négatif et critique de la télé-réalité chez les enseignants.....	267
7.3 Représentations des enseignants du numérique et de la culture numérique.....	270
731. Représentations du numérique chez les enseignants	270
731a. L’outil informatique pour la pédagogie	271
731b. Dématérialisation et accès à l’information	272
731c. Les médias	272
731d. Communiquer dans la sphère professionnelle	273
731e. Les risques	273
732. Représentations de la culture numérique chez les enseignants	274
732a. Culture numérique à transmettre aux élèves : synthèse des discours	274
732b. La culture numérique, une notion très floue.....	276
732c. Ce que recouvre la culture numérique d’après les enseignants du premier degré	278
Chapitre 8. Représentations des pratiques professionnelles concernant l’EMI et le numérique à l’école primaire	290
8.1 Le numérique à l’école : une diversité de points de vue chez les enseignants	290
811. Représentations des usages du numérique à l’école.....	290
811a. Une vision positive du numérique à l’école.....	290
811b. Les idées proposées par les enseignants sur le numérique à l’école.....	293
812. Portraits des enseignants classés par fréquence d’utilisation du numérique en classe	295
812a. Première catégorie : les enseignants utilisant fréquemment le numérique	296
812b. Deuxième catégorie : les enseignants ayant une utilisation moyenne du numérique en classe	297
812c. Troisième catégorie : les enseignants utilisant peu ou jamais le numérique en classe	298
8.2 Pratiques professionnelles en lien avec le numérique ou l’EMI.....	300
821. A l’échelle du département, le numérique et l’EMI sont très peu présents en classe en raison d’un manque d’équipement individuel en classe.....	300
822. La diversité des pratiques numériques en classe dans le premier degré.....	304
822a. Une utilisation du numérique en classe importante	306
822b. Les différentes utilisations du numérique en classe	308
822c. Les pratiques numériques au regard du modèle SAMR	319
8.3 Les éléments d’EMI dans les pratiques numériques	323
831. Les formes de l’EMI à l’école primaire	323
831a. Les risques	324
831b. Education par le numérique.....	326
831c. La recherche d’information	327

831d. Le vocabulaire du numérique	328
831e. L'apprentissage du clavier et des règles d'écriture dans le traitement de texte.....	330
831f. La gestion des fichiers.....	330
831g. La presse.....	331
832. L'EMI au prisme de quatre éléments spécifiques dans les pratiques enseignantes à l'école primaire	331
832a. Les réseaux sociaux absents en classe	332
832b. Des classes peu équipées en tablettes tactiles et le recours au smartphone personnel de l'enseignant	333
832c. Le concept d'identité numérique abordée en fonction de l'âge des enfants et de quelques aspects spécifiques	334
832d. La télé-réalité ne semble pas avoir sa place en classe	339
833. Deux études de cas sur l'EMI en classe à l'école primaire	343
833a. Travailler l'actualité en classe : l'exemple de l'affaire Charlie Hebdo en 2015.....	343
833b. Le défi 10 jours sans écrans.....	351
8.4 Représentations de l'EMI des enseignants du premier degré.....	355
841. Eléments de définition de l'EMI par les enseignants	355
841a. Traitement documentaire des mots-clefs	355
841b. Une définition qui recense 15 entrées thématiques	358
842. Ce que recouvre l'EMI dans les discours des enseignants	361
842a. Comprendre l'information dans les médias	361
842b. Maîtrise des outils numériques.....	363
842c. Sensibilisation aux risques.....	365
842d. Dimension citoyenne	366
842e. Méthodologie de la recherche d'information.....	368
842f. Progression des apprentissages de l'EMI du cycle 1 au cycle 3	369
843. Clarifier les objets de l'EMI par les représentations des limites	372
843a. L'usage et la connaissance des réseaux sociaux font-ils partie de l'EMI d'après les enseignants ?.....	372
843b. L'usage de la tablette peut contribuer à l'EMI si l'usage est raisonné et pertinent.....	375
843c. L'analyse d'une émission de télé-réalité fait-elle partie de l'EMI d'après les enseignants ?	378
843d. La notion d'identité numérique fait-elle partie de l'EMI d'après les enseignants ?.....	384
Conclusion	392
Bilan de la recherche	392
Axe A : le rapport au cadre institutionnel	392
Axe B : Usages numériques dans la sphère personnelle et les pratiques professionnelles.....	394

Axe C : Place du numérique dans les représentations de l'EMI chez les enseignants	396
Retour critique sur la méthodologie	400
Réflexion sur la place du numérique à l'école à la fin de la thèse en 2020.....	400
Bibliographie	404

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes directeurs de thèse Vincent Liquète et Anne Lehmanns qui par leur rigueur, leur patience, leur amitié, leurs conseils et leur soutien tout au long de mon parcours de formation m'ont aidée à construire ce projet et à le mener à bien. Ils ont su chacun par leur personnalité m'apporter de la clarté et du réconfort dans les moments de solitude et de désespoir que l'exercice intellectuel de la thèse peut parfois induire.

Les professeurs des écoles qui m'ont consacré du temps sans que ce travail n'aurait pas pu aboutir. Ces rencontres sur le terrain ont donné du sens à mon travail et m'ont enrichie de connaissances sur leur métier.

Mes collègues du site de Mérignac, Camille Capelle, Franc Morandi, Clément Dussarps, Karel Soumagnac, Anne Cordier, Valentine Mazurier, qui m'ont aidée par leur présence, leurs conseils et leur bienveillance.

Mes partenaires de recherche Sabine Bosler, Joannie Pleau, Adeline Entraygues avec qui on a communiqué dans la bonne humeur et qui m'ont aidée à aiguïser mon sens de la recherche par nos discussions. Je remercie aussi l'œil expert de Pierre Fastrez lors de rencontres doctorales, qui m'a écoutée et soutenue par sa présence bienveillante.

Mes collègues du site de Pau qui par leur soutien, leurs partages d'expériences et tout simplement leur présence m'ont aidée à garder le sourire.

Ma famille et mes amis à qui j'ai beaucoup dit non ces derniers temps et qui ont compris pourquoi il était nécessaire d'être présents sans attendre forcément beaucoup de temps de ma part et ceux qui étaient engagés eux-mêmes dans l'expérience du doctorat ou qui avaient fini et qui m'ont apporté des conseils et de la motivation notamment Anne-Lise Fiquet.

Mes relecteurs Isabelle De Caunes, Guillaume et Eric Monfort qui ont su par leur relecture attentive m'apporter des éclairages pertinents.

Pour les conseils en outils avancés sur la recherche, mon bibliothécaire préféré Julien Rabaud alias Ujubib, toujours disponible pour me consacrer du temps et passionné par sa mission de service et formation aux chercheurs.

Sigles

AFPA : Association française pour la pédiatrie ambulatoire
B2I : brevet informatique et Internet
BCD : bibliothèque centre documentaire
BO : bulletin officiel
C2I : certificat informatique et Internet
CE 1/2 : cours élémentaire (7-9 ans)
CICT : Conseil international du cinéma et de la télévision
CLEMI : centre de liaison pour l'éducation aux médias et à l'information
CM1/2 : cours moyen (9-11 ans)
CNESCO : centre national d'étude des systèmes scolaires
CNU : conseil national des universités
CP : cours préparatoire (6-7 ans)
CREDOC : Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie
CRPE : Concours de recrutement des professeurs des écoles
DNE : direction du numérique pour l'éducation
DSDEN : Direction des services départementaux de l'éducation nationale
EAM : éducation aux médias
EMC : enseignement moral et civique
EMI : éducation aux médias et à l'information
ENR : école numérique rurale
ESPE : école supérieure du professorat et de l'éducation
FS : fonctionnaire stagiaire
GAFAM : Google Amazon Facebook Apple Microsoft
GAR : Gestionnaire d'accès aux ressources numériques
GS : grande section de maternelle (5 ans)
INSPE : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
IUT : Instituts universitaires de technologie
JO : journal officiel

LPC : livret personnel de compétences

LSU : livret scolaire universel

M2 : étudiant ou fonctionnaire stagiaire inscrit en deuxième année du master

Master MEEF : master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

MEN : ministère de l'éducation nationale

MENESR : ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

MIL : Media information literacy

MS : moyenne section de maternelle (4 ans)

PPN : projet pédagogique numérique

PS : petite section de maternelle (3 ans)

REP : réseau d'éducation prioritaire

SAMR : Modèle de la pédagogie numérique fixant quatre phases de la transformation des pratiques développé par Puentedura : Substitution, Amélioration, Modification, Réorganisation.

SCCC : socle commun de connaissances, de compétences et de culture

SEGPA : sections d'enseignement général et professionnel adaptées

SFSIC : Société française des sciences de l'information et de la communication

SIC : sciences de l'information et de la communication

TBI : Tableau blanc interactif

TIC : technologies de l'information et de la communication

TICE : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

TNI : Tableau numérique interactif

TUIC : techniques usuelles de l'information et de la communication

UE : unité d'enseignement

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

ZEP : zone d'éducation prioritaire

INTRODUCTION

- **A l'ère des convergences**

La mise en réseau des sociétés, des individus et des ressources, la virtualisation des interactions sociales et la dimension participative et personnalisée de l'information avec les réseaux sociaux ont fait émerger une nouvelle culture liée au numérique. Henry Jenkins (Jenkins, 2013) parle de culture de la convergence dans laquelle se rencontrent les réseaux utilisés par les internautes et les mass médias, ce qui induit que la frontière entre producteur et consommateur de médias se fait plus ténue. La société a accueilli avec méfiance ces profondes transformations induites par les usages numériques massifs et la disparition annoncée de la médiation de l'information. La participation du public à la production de l'information fait augmenter considérablement les ressources sur Internet et les internautes deviennent les premiers fournisseurs de contenus. Les médias dits traditionnels se sont vus concurrencés par ce nouveau monde de production, qui modifie profondément les codes traditionnels dans les circuits de l'information. La méfiance vis-à-vis des avancées technologiques n'est pas nouvelle, car déjà Socrate au V^e siècle avant notre ère voyait d'un œil négatif le passage de la pensée orale à la pensée écrite en considérant que cela affaiblirait les capacités mémorielles et de réflexion des citoyens. La médiatisation des savoirs inquiète la société car elle ouvre un champ des possibles mal maîtrisé et ne permet plus le contrôle des pensées par la liberté qu'elle induit. Eric Maigret (2015, p. 18) fait le constat que, dans l'histoire des médias, il y a toujours eu un parti pris négatif à leur rencontre : *« Alors même que nous les côtoyons sans cesse, nous les dévalorisons, alors que nous les trouvons banals, nous leur attribuons des pouvoirs mystérieux, extraordinaires, souvent maléfiques. Depuis leur avènement, leur vulgarité et leur nocivité sont tenues pour acquises au travers une sorte d'égalité entre participation du plus grand nombre et diminution du niveau individuel »*. La société a tendance à accueillir avec méfiance les nouvelles technologies. Avec l'émergence du web 2.0 et des outils collaboratifs et sociaux, l'école s'est vue concurrencée par une relation plus horizontale au savoir. Les parents ont peur pour leurs enfants des risques numériques qui semblent omniprésents : accès massif à la pornographie et aux images violentes, réseaux pédopornographiques, risques liés à la santé (ondes, cognition), cyberharcèlement (Blaya, 2018, projet E-risk, Capelle, 2018)... Cette vision méfiante du monde médiatique a été reprise à l'école qui, en instaurant l'éducation aux médias sous l'angle de la prévention des risques renforçait l'illégitimité culturelle de cet espace comme l'affirme Eric Maigret : *« La méfiance exprimée par les institutions scolaires a enraciné ce discrédit en y joignant longtemps une hostilité à l'égard du divertissement, voire de l'image, et un refus de la médiation indirecte*

concurrente de la médiation scolaire » (Maigret, 2015, p. 18). Cette méfiance a agi sur les représentations du monde numérique : un monde incertain, dangereux qui est une menace pour la société, où règnent des pratiques illégales. Pourtant cette vision est schizophrène, car ceux qui s'en méfient sont aussi ceux qui utilisent massivement les outils numériques et s'émerveillent des bienfaits que peut apporter la technologie. Le numérique est une nébuleuse mal circonscrite et porteuse de nombreuses représentations, à la fois négatives, mais aussi parfois allant jusqu'aux utopies où l'on pense que le numérique va pouvoir changer le monde, améliorer la sécurité, les performances des individus, favoriser l'accès équitable à la culture (Flichy, 2001). L'angle des représentations est un levier intéressant pour comprendre comment est construite la culture numérique et quelles sont les valeurs et idéologies qui sous-tendent sa transformation en un objet d'enseignement.

- **Genèse de ce travail doctoral**

Ce travail doctoral prend sa source en 2015 à la suite des attentats de Charlie Hebdo : l'emballement médiatique qui a suivi a révélé l'importance de former les élèves à un regard critique de l'information afin de prévenir la diffusion des *fake news* et les théories du complot via les réseaux sociaux. L'école, en 2015, prend fermement le virage du numérique en instaurant des nouveaux programmes qui ancrent les compétences liées au numérique et à la culture de l'information dans les apprentissages fondamentaux. Déjà, les programmes de 2008, avec des dispositifs spécifiques comme le B2I école, ouvraient les portes de l'école sur l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe. Mais ces nouveaux programmes sont davantage orientés vers l'apprentissage d'une culture de l'information et d'une culture numérique, notamment par le prisme de l'éducation aux médias et à l'information (EMI). Ils ont été établis par le Ministère de l'Education Nationale suite à la concertation nationale sur le numérique éducatif et la mise en place du dispositif «*Plan numérique pour l'éducation* ». L'objectif premier de ce plan est de former les enseignants à une culture numérique, elle-même reliée à l'éducation aux médias et à l'information qui semble se concentrer uniquement sur le média Internet. Ce point particulier pousse à la confusion entre le monde médiatique et le monde numérique en les associant sans les distinguer l'un de l'autre par leurs caractéristiques propres. Ce plan s'accompagne d'un développement de ressources pédagogiques adaptées aux usages du numérique pour les enseignants dès le cycle 3, prévoit d'équiper les élèves en matériel informatique et développe la recherche en éducation pour «*évaluer, développer et diffuser des nouveaux usages numériques* » par le biais d'un soutien financier aux expérimentations. L'objectif de l'initiative e-FRAN est «*de développer des*

usages numériques validés scientifiquement », comme par exemple le projet Perseverons¹ à l'université de Bordeaux. De nombreux plans avaient été proposés pour moderniser l'école avec l'informatique, puis le numérique. Le plus marquant avait été en 1985 le plan « Informatique pour tous » qui avait pour ambition de former les élèves à l'informatique. Pourtant, bien qu'un important effort financier ait été accordé par l'État pour équiper les écoles, ce plan s'est finalement soldé par un échec car les enseignants n'ont pas été suffisamment formés, ce qui n'a pas permis de transformer les pratiques pédagogiques. Le plan de 2015 envisage d'encadrer l'équipement matériel par un plan de formation et de la recherche pour éviter cet écueil, dont la réforme de la formation des enseignants par la masterisation qui a permis d'introduire le numérique dans les maquettes de formation accréditées en 2010-2011. Cependant il était encore difficile de sortir le numérique de son statut d'objet technique et uniquement instrumental.

Dans le département des Pyrénées-Atlantiques, le numérique n'est pas particulièrement présent dans l'ensemble des écoles primaires, ni par le taux d'équipement, ni par les critères du concours de recrutement des enseignants (CRPE), malgré les efforts de mise en valeur de la pédagogie du numérique dans le cadre du forum annuel EIDOS porté par l'agence du numérique et la Fibre 64. Le numérique à l'école primaire fait débat car les enfants sont souvent jugés trop jeunes par les équipes éducatives, mais aussi parfois par des parents qui ne souhaitent pas que leurs enfants soient confrontés trop tôt à des écrans. Le numérique semble bousculer un ordre établi et l'aspect culturel semble absent, voire non pertinent, pour des élèves de moins de dix ans, que les enseignants semblent considérer comme ananumériques. Les travaux de recherche sur la translittératie informationnelle, *Translit*, financé par l'ANR et coordonné par Divina Frau Meigs, menés depuis 2013 sur 36 mois ont porté sur l'analyse des pratiques de lycéens en contexte de recherche d'information et de production numérique. Les travaux de Vincent Liquète, Anne Lehmann et Anne Cordier montrent que les élèves développent des compétences numériques hors cadre, bricolées dans le sens de de Michel de Certeau (2004), mais que la transposition dans le cadre scolaire n'est pas une évidence. Ces compétences informelles sont jugées illégitimes dans le cadre scolaire par les élèves. La question s'est alors posée de comprendre pourquoi les élèves se brident à transposer ces savoirs et savoir-faire à l'école. La question des représentations des élèves a été posée dans le cadre de la thèse d'Anne Cordier qui constate qu'« *en l'absence d'objectifs et de démarche fixés par l'enseignant, l'élève peut déployer ses arts de faire* » (Cordier, 2011a, p. 24). Il apparaît donc en filigrane de cette

¹ <http://perseverons.inspe-bordeaux.fr/>

recherche, que le cadre imposé par l'enseignant n'est pas adapté à la transposition des pratiques informelles des élèves.

S'intéresser aux représentations des enseignants projetées dans leur pratique professionnelle semble alors ouvrir un nouveau pan de recherche pertinent pour comprendre comment aider les élèves et les enseignants à appréhender un modèle d'enseignement qui inclurait les compétences informelles et redéfinirait le rôle de l'enseignant ainsi que l'outil numérique. En effet, poser un cadre institutionnel pour former les élèves à l'éducation aux médias et à l'information, sans créer de programme précis, ni l'accompagner par un plan de formation, nécessite à la fois de s'interroger sur le projet politique porté par l'Institution et d'analyser la réception de ces injonctions sur le terrain. L'interprétation des textes par les enseignants et ce qu'ils perçoivent comme étant de l'éducation aux médias est donc essentiel à questionner en lien avec leur contexte socio-culturel, leurs usages numériques et leur parcours professionnel, mais aussi leur distance au rôle dans une perspective goffmanienne (Goffman, 2002), c'est-à-dire ce qu'ils considèrent comme légitimes ou non à inclure dans la pratique d'enseigner en fonction de la représentation qu'ils ont de leur rôle d'enseignant. L'entrée par les représentations permet de réfléchir non pas à une réalité du terrain, mais d'appréhender les idéologies sous-jacentes, prescrites par l'Institution et portées par les enseignants. Cette prise en compte des représentations des enseignants permet donc d'analyser le terreau dans lequel vont émerger les pratiques pédagogiques liées à l'EMI et donc par là même de donner des outils d'analyse et des facteurs explicatifs de ces pratiques. D'autant plus que les moments d'éducation aux médias sont souvent difficiles à identifier dans les pratiques enseignantes, étant donné le statut interdisciplinaire de ce dispositif. Elles sont souvent faites au fil de l'eau, en fonction des besoins des élèves, voire inexistantes. Cette recherche vise donc à comprendre comment les enseignants se représentent le numérique dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information.

- **Étudier les représentations du numérique des enseignants dans le champ de l'EMI**

Le champ de recherche englobe une réflexion sur la complexité de la notion de numérique, ses conceptions et usages, son lien avec la notion de médias et les pratiques d'éducation aux médias et à l'information. Le paysage médiatique du XXI^e siècle est caractérisé par des mutations très profondes. Les élèves sont confrontés de plus en plus jeunes à l'espace médiatique qu'offrent les réseaux numériques et leurs usages ont considérablement évolué dès la maternelle avec l'usage des réseaux sociaux qui se généralisent. Il est nécessaire de savoir comment les

enseignants se représentent le numérique et l'EMI pour comprendre les résistances sous-jacentes à l'introduction de ce dispositif en classe et quelle place ont ces représentations dans leurs usages et pratiques tant personnelles que professionnelles.

Étudier le numérique à l'école et l'EMI sous l'angle des représentations des enseignants permet d'appréhender une réalité moins volatile et plus concrète. Dans sa thèse, Anne Cordier reprend la définition de Paul Ricoeur qui pose les bases de son travail: « *Nécessaire à l'individu pour donner sens au monde et avoir prise sur ce qui l'entoure, la représentation correspond à des modèles mentaux, les représentations sociales venant informer les représentations cognitives de l'individu. La notion de représentation est particulièrement exploitée au sein du champ didactique, comme "idées" et savoirs que l'élève a inévitablement sur un objet avant même que celui-ci ne soit objet d'apprentissage.* » (Cordier, 2011a, p. 20).

Cette recherche part du constat qu'il n'y a pas eu de réelle modification des pratiques pédagogiques avec le numérique, malgré les nombreux textes institutionnels encourageant les enseignants à l'introduire en classe, l'inflation des propositions de formation par/avec le numérique et la réflexion autour des manuels numériques en classe. On constate aussi que l'analyse des médias en classe et des systèmes de production de l'information est en recul face à l'émergence du numérique qui absorbe l'ensemble. Or l'éducation aux médias et à l'information comprend deux volets : l'analyse (éducation aux médias) et la pratique (éducation par les médias).

Il apparaît nécessaire de comprendre, analyser et intégrer les représentations du numérique dans l'éducation aux médias et à l'information (EMI) chez les enseignants, pour savoir comment ils envisagent d'éduquer les élèves à exercer leur esprit critique et leur faire ainsi comprendre les mécanismes sous-jacents de la culture numérique et médiatique. Il est donc important de circonscrire le champ de l'éducation aux médias et à l'information en étudiant ses origines et son évolution, pour redéfinir ses contours aujourd'hui d'après les représentations et pratiques de ses acteurs. La recherche s'articule autour de trois axes : le rapport des enseignants au cadre fixant l'éducation aux médias et à l'information (EMI), leurs représentations de leurs usages du numérique et les représentations des enseignants sur la place du numérique dans l'EMI.

Cette thèse est organisée en trois parties qui se déclinent en huit chapitres. La première partie est consacrée à l'état de l'art pour comprendre l'émergence du numérique dans les recherches en éducation aux médias. La deuxième partie est consacrée au cadre théorique et conceptuel et

à la démarche de recherche. La dernière partie se concentre sur l'analyse des données et se décline en trois chapitres.

PARTIE 1. L'ÉMERGENCE DE LA CULTURE NUMÉRIQUE DANS L'ÉDUCATION AUX MEDIAS ET A L'INFORMATION

Cette première partie se décline en deux chapitres dont le premier présente les acteurs, les notions et l'environnement dans lesquels la thèse trouve sa problématique intitulé information et culture numérique et le deuxième chapitre se concentre sur la redéfinition de l'éducation aux médias avec le numérique.

CHAPITRE 1. INFORMATION ET CULTURE NUMÉRIQUE

Ce premier chapitre propose une réflexion sur la place de l'information dans le paysage médiatique contemporain. L'analyse des notions et des discours relatifs à ceux-ci permet de mieux comprendre quels sont les défis éducatifs et culturels que doit relever l'école face au numérique et de mieux saisir le contexte dans lequel s'inscrit cette recherche.

1.1 Natures et évolution de l'information

111. L'information au cœur de la convergence des médias dans le numérique

111a. Crise des médias et mutations

L'étymologie du terme média renvoie au latin *medium* qui signifie milieu, moyen et est attaché à l'idée de médiation. Christophe Piar le définit ainsi : « *tout moyen de communication, naturel ou technique, qui autorise la transmission d'un message. Mais son usage courant renvoie, de façon plus restrictive, aux médias de masse, c'est-à-dire aux moyens de diffusion collective permettant d'atteindre des publics vastes et hétérogènes* » (Piar, 2020). Même si le terme média peut désigner tout outil de communication qui diffuse une information comme le livre, il est dès les années 1960 rattaché à l'expression mass-médias et renvoie à la presse d'information au sens actualités. Eric Maigret définit ce terme en lien direct avec la théorie de la communication : « *Le mot média renvoie pour sa part à la mise en relation à distance, sans possibilité majeure d'interaction entre le récepteur et l'émetteur, c'est-à-dire à un type de communication qui se distingue de la communication interindividuelle et de la communication organisationnelle en petits groupes où le récepteur a une faible capacité de réponse à l'émetteur* » (Maigret, 2015, p. 25) tandis que dans le dictionnaire des sciences de l'information, Serge Cacaly propose une définition qui y met l'information au centre du dispositif : « *Un media est un dispositif de communication et de large diffusion de l'information quels que soient sa nature (textes, images fixes et animées, sons, combinaison des uns et des autres) et son objet (transmission de connaissances, diffusion de nouvelles, divertissement)* ». L'information diffusée dans les

médias est protéiforme et il est nécessaire quand on étudie les médias de s'attacher à la nature de l'information, mais aussi de son contexte éditorial. Les médias selon leur rôle et leur fonction ont des objectifs bien spécifiques : informer, divertir, former, diffuser et valoriser toute forme de culture. Francis Balle définit les médias ainsi : « *Qu'appelle-t-on, aujourd'hui, média ? TF1 est un média, tout comme L'Express ou RTL. Le livre et la télévision sont des médias, au même titre que la radio, le cinéma, l'affichage ou Twitter. Mais les médias sont également des techniques, comme la presse à imprimer de Gutenberg, le cinématographe des frères Lumière, la télégraphie, les logiciels qui permettent de naviguer d'un site Web à l'autre. Les médias se partagent, en des proportions variables, des tâches ou des activités différentes – l'information, la publicité, le divertissement, l'éducation, la création* » (Balle, 2012, p. 1). Avoir une connaissance du monde médiatique, de sa nature, de ses enjeux économiques et politiques aide à interpréter et à comprendre les formes de l'information diffusée. Avec l'évolution des technologies de l'information et de la communication, le monde médiatique s'étend et se transforme pour englober le cinéma, la presse, la radio, la télévision et Internet ; l'information est considérée au sens large car elle inclut désormais les news, les savoirs, la connaissance, le divertissement, les savoir-faire. Avec l'émergence d'Internet, le monde médiatique se rapproche de l'univers informatique pour fusionner dans un nouvel espace en réseaux. Avec le numérique, ce n'est donc plus le média qui définit la fonction, mais bien l'usage et la nature de l'information diffusée et consommée.

Philippe Meirieu interprète ce mouvement de disparition des médiations en le rattachant à l'esprit anglo-saxon marqué par le schisme de l'Eglise et l'essor du protestantisme (Meirieu, 2008). Dans cette religion, la médiation de l'église est effacée et privilégie le rapport direct entre l'individu et Dieu, notamment « *par l'accès direct aux textes* ». L'individu a donc la charge de comprendre la religion avec ses propres connaissances et peut l'interpréter de diverses façons, ce qui a fait émerger de nouvelles formes religieuses construites sur l'aura de nouveaux prophètes et des pratiques pédagogiques en lien avec l'analyse des textes. La critique des médias traditionnels a commencé dès l'émergence des mass-médias où la liberté d'opinion et l'indépendance des médias vis-à-vis du pouvoir devaient être une garantie pour assurer leur rôle de contrepouvoir dans la société. Sans revenir sur l'historique du monde médiatique, le regroupement des industries médiatiques dans des grands groupes, la prévalence du divertissement dans les contenus diffusés, leurs liens avec les lobbys et les affaires scandaleuses impliquant certains médias ont favorisé l'émergence d'une méfiance vis-à-vis du discours médiatique dans l'opinion publique (Marcé, 2019). L'arrivée d'Internet dans le circuit

médiatique a accéléré ce processus avec une offre d'information censée être gratuite et indépendante qui a mis à mal l'économie des médias traditionnels. Le paysage médiatique depuis les années 2000 a profondément changé et a investi largement le monde numérique afin de se renouveler : les programmes de la télévision sont accessibles sur le web ou via des applications en direct ou en différé, le nombre de chaînes a augmenté considérablement avec la TNT (chaînes d'information en continu, chaînes spécialisées en séries et cinéma...) ; la radio se renouvelle largement avec la diffusion de contenus en différé via le système des podcasts et de leur présence sur les réseaux sociaux ; la presse traditionnelle papier a développé des rédactions spécialisées dans l'espace numérique en espérant créer un nouveau modèle économique. Cependant même si les médias traditionnels ont réussi à se renouveler, la défiance les concernant ne cesse de se développer. En 2019, le journal La Croix a publié une étude menée par Kantar public et Kantar Media comme chaque année sur la confiance des français envers les médias afin « *d'évaluer la crédibilité qu'ils accordent aux différents médias depuis 1987* » (Marcé, 2019). Les Français s'intéressent à l'actualité, mais se méfient des médias français qu'ils jugent de moins en moins crédibles depuis 1990, même si la radio reste à leurs yeux encore crédible pour 50 % d'entre eux, tandis qu'Internet se stabilise, même si il est jugé le média le moins crédible, car « *pour un sondé sur quatre les choses se sont passées comme Internet les raconte* ».

Dans les discours, la télévision, par exemple, est critiquée car son système économique basé sur la publicité en lien avec l'audimat pousse à proposer aux spectateurs des contenus controversés comme la télé-réalité ou des talks shows comme TPMP. La déclaration de Patrick le Lay, patron de TF1 qui déclare en 2004 que son métier est de vendre du temps de cerveau disponible pour Coca Cola a fait un tollé dans l'opinion publique. Cette défiance vis-à-vis des médias a engendré une fracture culturelle et les pratiques médiatiques des jeunes sont désormais orientées sur la consultation d'informations en ligne ou la consommation d'offres de divertissement plus respectueuses de leurs préoccupations dont Netflix en est l'emblème. Les offres nouvelles de contenus suppriment le système de la publicité au profit d'abonnements dont les profits sont réinvestis dans la production de nouveaux contenus originaux en lien avec les enjeux de la société.

Pour se centrer sur l'impact de cette défiance au sein de l'école en particulier, un fait d'actualité a suscité de nombreux débats dans les classes sur la compréhension des élèves des mécanismes des médias et de la presse : l'Affaire Charlie hebdo en 2015. C'est suite à cet événement que la société et notamment l'éducation nationale ont pris conscience du décalage entre la vision que

les adultes ont du rôle de la presse et de la liberté d'expression et certains enfants et adolescents qui ne percevaient pas la portée symbolique de l'événement. Pour reprendre le fil des événements, le 7 janvier 2015 un massacre terroriste a lieu dans les lieux de la rédaction Charlie Hebdo où des journalistes et des dessinateurs entre autres sont assassinés. L'attentat est revendiqué par Al Qu' Aïda qui dénonce le fait que la rédaction de Charlie Hebdo a reproduit dans le journal des caricatures représentant le prophète Mahomet, ce qui est un interdit religieux dans l'Islam et est considéré comme offensant, mais est autorisé dans le cadre de la liberté d'expression car le blasphème n'est pas une limite dans le droit français. Cet attentat tragique a eu un retentissement mondial et a été repris dans les rédactions du monde entier, suscitant ainsi une immense vague de soutien. Sur les réseaux sociaux, les individus manifestaient leur soutien avec le hashtag #jesuischarlie qui est devenu le slogan de toutes les manifestations, en lien avec la défense de la liberté de la presse. Or, face à cet engouement populaire, des voix se sont levées pour critiquer la défense des journalistes de Charlie Hebdo, en ayant pour argument que leurs publications offensantes n'étaient pas défendables et qu'ils stigmatisaient les musulmans.

Au sein de l'école cet événement a eu une énorme répercussion et le Ministre de l'éducation nationale a instauré une minute de silence à faire avec les élèves. Cependant dans certains établissements, à l'école primaire comme dans le secondaire, certains élèves ont refusé de faire cet hommage, ne comprenant pas la démarche car ils n'adhéraient pas aux idées de Charlie Hebdo (ou étaient l'écho du discours des parents). L'éducation nationale a enregistré 70 cas de perturbations (Berretta, 2015). Certains discours d'élèves allaient même dans le sens de la justification du terrorisme car l'Islam avait été insulté dans ce journal tandis que d'autres ne comprenaient pas l'ampleur d'un tel déferlement médiatique dans l'ensemble de la francophonie et du monde. Face à ces conflits et à cette incompréhension des élèves des tenants et aboutissants de l'affaire, il a été demandé aux enseignants de mener des débats au sein des classes et de signaler les élèves qui avaient un discours pro-terroriste. La presse relève 600 cas de signalements d'élèves jugés dangereux ou radicalisés², événement qui est monté en épingle et médiatisé dans des rédactions comme BFM. Les enseignants se sentaient mal à l'aise face à cette actualité et il leur paraissait peu opportun de traiter cet événement à chaud. C'est pour cette raison que dans les entretiens menés avec les enseignants nous avons introduit une question sur l'affaire Charlie hebdo pour comprendre comment ils avaient ressenti cette affaire et comment ils s'en étaient emparés dans leurs classes. Nous développerons donc davantage

² BFM (2016) : Menace terroriste: "600 signalements d'élèves dangereux" selon Vallaud-Belkacem, *BFMTV*, 22/09/2016, consulté le 24/11/2019. En ligne : <https://www.bfmtv.com/politique/menace-terroriste-600-signalements-d-eleves-dangereux-selon-vallaud-belkacem-1039734.html>

l'analyse dans le chapitre 8. Suite à ces événements, l'école a pris conscience que l'EMI devenait indispensable pour développer l'esprit critique des élèves en lien avec le nouvel espace médiatique, c'est pourquoi il a été intégré pleinement dans la réforme du socle commun de 2015 en lien avec l'EMC et la culture numérique. D'ailleurs le texte des « onze mesures pour une grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République » présenté par Najat Vallaud-Belkacem en janvier 2015 commence par cette phrase : « *Après les attentats qui ont visé le cœur des valeurs républicaines, Najat Vallaud-Belkacem a présenté onze mesures issues de la grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République, jeudi 22 janvier 2015* » (M.E.N., 2015).

La crise des instances médiatiques traditionnelles déstabilise profondément et pousse les professionnels de l'information à construire un nouveau modèle intégrant les nouvelles formes médiatiques dans l'apaisement et le respect, pour éviter une fracture trop grande avec la génération des élèves du XXI^{ème} siècle et une radicalisation des discours. La mise en place de l'EMI a pour but de former les futurs citoyens en développant leur esprit critique et en leur apprenant à défendre leurs opinions dans le respect de l'autre et en respectant les lois.

111b. Une révolution numérique qui déstabilise la société

L'espace numérique est issu de l'évolution des techniques informatiques et constitué principalement de la numérisation massive des ressources et des activités humaines dans des réseaux. Lorsque Tim Berners Lee a créé le web en 1990, il avait pour vocation initiale le partage de documents sur un seul réseau en associant l'hypertexte aux réseaux mis en place avec Internet et la connexion des individus entre eux pour favoriser les collaborations. Cependant, après trente ans d'existence, le web a suivi des évolutions que Tim Berners Lee n'avait pas envisagées. Il a d'abord théorisé le web sémantique comme une base de données globale à la manière des systèmes d'informations traditionnels, mais en 2009 a réorienté ses propos en encourageant l'ouverture des données par les institutions afin que les données brutes soient mises en ligne au service des citoyens. Mais dans un discours en 2017, il déplore que certaines dérives aient parasité l'objectif initial d'un outil au service de l'humanité : la diffusion massive de *fake news*, la publicité et l'usage abusif des données personnelles³. L'évolution des technologies de l'information et de la communication avec Internet et le développement d'outils personnalisés comme les réseaux sociaux, les plates-formes collaboratives, les outils mobiles (le smartphone, la tablette), la numérisation massive de l'information et la collecte des data ont

³ Tim Berners Lee (2017) : *Three challenges for the web, according to its inventor*, Web Foundation, 12 mars 2017. Consulté le 10/08/2019. En ligne : <https://webfoundation.org/2017/03/web-turns-28-letter/>

favorisé l'essor d'un compagnonnage numérique à tous les niveaux de la vie d'un individu comme l'explique Bernard Darras « *En seulement vingt ans, la plus grande partie des activités humaines s'est déplacée dans les mondes numériques, et le développement des ordinateurs personnels, l'Internet et la téléphonie mobile ont radicalement changé notre relation avec le monde* » (Darras, 2009, p. 11). Avec l'évolution du web que l'on a qualifié de Web 2.0 dans les années 2000, d'abord avec les blogs, puis avec les réseaux sociaux, les amateurs peuvent désormais créer facilement des ressources, ce qui a fait exploser la quantité d'informations consultables en ligne. Avec l'émergence des objets intelligents, des smartphones et des espaces *cloud*, en plus de créer du contenu, les individus produisent des datas collectées et stockées dans des serveurs par la simple utilisation d'objets et d'applications en lien avec leur quotidien : géolocalisation, historiques de recherches, interactions dans des réseaux. Désormais le monde numérique est composé d'informations mises en forme et de datas collectées au fil de l'eau en lien avec le compagnonnage numérique permis par des outils de plus en plus puissants et mobiles. Le traitement de l'information ne peut plus être fait à l'échelle humaine et les individus sont désormais assistés d'algorithmes pour les aider à filtrer l'information avant de pouvoir la traiter (moteurs de recherche, réseaux sociaux...). On s'oriente alors vers la vision du web 3.0 du SSI d'Austin où les informations sont traitées en fonction du profil de l'utilisateur et en lien avec son identité numérique. Notre identité numérique, consultable ou privée, devient une clef d'accès à l'information personnalisée : la biométrie permet de sécuriser notre smartphone (visage, empreinte digitale) ; notre géolocalisation nous permet de trouver des ressources locales sans avoir besoin de le spécifier dans notre recherche (dans les moteurs de recherche, les réseaux de rencontre, les sites d'achat...) ; l'activité sur les réseaux sociaux, le scan des mails et l'écoute des conversations (Siri, Ok Google, Alexa...) permettent de me proposer des publicités ciblées au plus près des besoins. L'anthropologue Pierre Beckouche fait le constat en 2017 que « *l'effet transformateur du numérique est sous-estimé. Peut-être parce qu'il est associé à l'aspect ludique des jeux vidéo ou aux gadgets de nos téléphones, plus sûrement parce que la digitalisation de notre vie se diffuse avec l'ergonomie amicale des technologies qui savent se tourner vers les usages. Or il devient chaque jour plus évident que le tournant numérique n'est pas seulement technologique et qu'il a des implications profondes sur les pratiques sociales, les normes, les politiques publiques, les rapports de force internationaux* » (Beckouche, 2017). La discrétisation du numérique et son intégration au plus près de nos usages quotidiens masquent les enjeux politiques, économiques et sociétaux que ce nouvel espace informationnel engendre. L'ensemble des domaines de la vie de la société est concerné, c'est pour cela que l'on peut

parler de révolution numérique, bien que les effets ne soient pas encore tous visibles. Cependant Milad Doueihi précise qu'il ne faut pas fusionner le monde informatique avec le monde numérique : *« La différence entre les termes informatique et numérique est ainsi le symptôme par lequel se marque la banalisation des codes numériques dans notre paysage culturel. De l'informatique (qui certes n'a pas entièrement disparue) au numérique, on passe d'une technicité, souvent exagérée et cultivée pour elle-même, mais exigeant une certaine compétence technique, à des usages plus communs, exigeant d'autres compétences : celles que valorise une nouvelle sociabilité en ligne, peuplée de textes, animée par des « partages ». Et aujourd'hui, c'est par rapport à cette pratique numérique populaire que les travaux en humanités numériques doivent être aussi pensés. »* (Douihi, 2015). Il préfère parler d' « humanisme numérique » pour mieux apprécier la transformation culturelle induite par le numérique, surtout dans un contexte dans lequel il est de plus en plus difficile de trouver un point de repère qui permette un regard à la fois prospectif et vigilant.

L'arrivée d'Internet a impulsé encore plus que les accords politiques une mondialisation à l'échelle des individus. L'information circule désormais sans frontières et en temps réel, faisant fi de tous les systèmes institutionnels et comme le soulignait Serge Proulx déjà il y a vingt ans : *« Cette nouvelle configuration médiatique pourrait entraîner un affaiblissement du pouvoir symbolique des sources traditionnelles d'information et d'expression culturelle. Cette transformation des pratiques de communication et d'argumentation dans la nouvelle sphère médiatique pourrait susciter en effet des mouvements de réorganisation de la structure d'autorité dans l'espace public »* (Proulx, 2002). Le monde éducatif n'est pas épargné par cette révolution numérique. Dans l'introduction générale de la revue *Hermès* consacrée à l'éducation, Vincent Liquète et Benoit Le Blanc font le constat des transformations induites par ce système au niveau des institutions scolaires : *« A travers le monde, la mainmise des Gafa(m) sur les marchés de l'éducation, la constitution de groupements internationaux proposant des formations à distance (FAD), la massification de l'enseignement (dont la « MOOCisation » des apprentissages...), les politiques d'évaluation, sont autant d'exemples rendant le positionnement de l'école fragile et dépendant de ces industries de masse sur la connaissance »* (Liquète, Le Blanc, 2017).

112. Le XXI^e siècle : une société de l'information ?

La société s'est transformée radicalement avec l'informatique qui pousse le sociologue Daniel Bell à proposer la notion de société de l'information (Bell 1976) lorsqu'il réfléchit sur l'ère postindustrielle. Manuel Castells à la fin du XX^e siècle reprend cette notion en titrant son

ouvrage *L'ère de l'information* (Castells, 2001), mais cette théorie de la communication est controversée. On peut retenir tout de même l'analyse du groupe de recherche « Technologie et Modernité » de l'université de Louvain, qui souligne que la définition de la société de l'information oscille entre la désignation d'une réalité liée aux progrès technologiques depuis une quarantaine d'années, et la désignation d'un discours nourri de plusieurs imaginaires : « *Schématiquement, il est possible de situer toutes les définitions repérables sur un axe qui va de la rêverie plus ou moins fantaisiste (voire parfois de la divagation) à la prétention que la SI constitue pleinement un fait 'brut', observable comme une chose. [...] l'on sent bien que la réalité, faite de nuances, ne pourra alors jamais strictement se réduire à l'un ou l'autre des pôles de l'axe envisagé.* » (Berthoud et al., 2002).

Avec l'émergence d'Internet et de ce nouvel espace numérique, les chercheurs en sciences de l'information ont travaillé sur les mutations de l'information. Alexandre Serres constate le changement de paradigme de l'information et en trace les nouvelles caractéristiques : il faut désormais considérer l'information en termes de flux et non de stocks, elle est désormais produite en temps réel, les médiations et la validation a priori ont disparu, laissant désormais le travail d'évaluation de l'information à l'utilisateur (Serres, 2005, p. 384). L'éditorialisation de l'information se fait donc au niveau de l'individu qui est habitué à rechercher l'information, collecter les données et les transformer pour son propre usage ou au sein d'une communauté. On retrouve ici l'idée d'une intelligence collective définie par Pierre Lévy comme une « *intelligence partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des compétences* » (Lévy, Dupré, Henry, 1997, p. 29). Les utopies se développent et se diffusent avec l'idée que la disparition des médiations favoriserait l'émergence d'une nouvelle société plus démocratique et moins inégalitaire (Liquète, Cordier, 2018).

Le temps médiatique est désormais bien plus rapide que le temps de l'analyse et ce flux constant d'informations déstabilise la pensée, car elle est submergée. Mais cet excès d'information entraîne de la sous-information sur d'autres domaines, tant les individus sont surchargés d'une part, ce qui les empêche d'avoir une vision d'ensemble et de s'attacher à avoir une vision complète du monde informationnel d'autre part et qu'ils sont aussi soumis à ce que Pierre Lévy qualifie de pseudo-information ou d'information fiction, qui de par leur mise en scène masque les ressorts tragiques de certaines réalités. Vladimir Volkoff dans son ouvrage *La désinformation comme arme de guerre* qualifie la désinformation ainsi : « *à mi-chemin entre l'intoxication et l'influence* », elle « *est systématique, professionnelle, a toujours recours aux mass-media, s'adresse à l'opinion mondiale et non pas à l'état-major de la nation cible.* »

(Volkoff, 1986, p. 12-13). Les médias ont donc toujours été un vecteur privilégié pour diffuser de la désinformation et l'aspect mondial d'Internet permet désormais une diffusion mondiale, sans filtre éditorial et sans censure. Au-delà de l'aspect intentionnel de la propagande, la diffusion de l'information par des amateurs en temps réel entraîne souvent la diffusion d'une information sans réelle vérification ou travail d'analyse. Dans ce cas, le sociologue Gilles Bastin préfère parler de mésinformation : « À la différence de la désinformation, elle [la mésinformation] n'est pas nécessairement intentionnelle. La mésinformation peut résulter d'erreurs commises par un journaliste ou un média ou de l'absence de couverture d'un sujet d'actualité. », tandis qu'« on peut définir la réinformation non pas comme la fabrication de fake news mais comme une volonté délibérée d'opposition idéologique aux valeurs jugées dominantes dans les médias selon ces milieux, notamment celles du libéralisme en matière culturelle et de l'humanisme. » (Bastin, 2018, p. 9). Cette confusion des informations dans le monde numérique et la méfiance des citoyens sur la véracité de ce qui est diffusé dans les médias favorise l'essor des théories complotistes qui se diffusent de plus en plus largement, notamment par le biais des réseaux sociaux. Chaque fait d'actualité, chaque communication politique est analysée désormais par des communautés qui proposent des interprétations différentes des institutions et médias traditionnels dont certaines ont pour but de décrédibiliser les pouvoirs mis en place et manipuler l'opinion publique avec la construction de théories du complot. Olivier Le Deuff pense que le « le concept du mythe du complot est un concept qui peut intéresser grandement les sciences de l'information et de la communication » car « le travail d'analyse critique des sources devient primordial. La responsabilité de l'évaluation de l'information (Serres, 2005) reposant désormais sur l'utilisateur, il est aisément constatable que tous les usagers ne sont pas armés de la même manière pour faire face aux conséquences de la désinformation. Cette désinformation qui est une des 4 grands types d'infopollution (Sutter, 1998) constitue un terreau idéal pour le développement des théories conspirationnistes » (Le Deuff, 2008, p. 2).

Les mutations du XXI^e siècle qu'ont subi à la fois le monde médiatique et la nature de l'information poussent à analyser le monde numérique avec les mêmes outils méthodologiques que ceux que l'on utilise en anthropologie, à savoir la culture, les usages et les pratiques. Finalement l'espace numérique n'est qu'une aura analysable de ce que dispense la société. Penser que cette société numérique est un tout observable est alors absurde. Il faut avant tout se pencher sur la question culturelle, à savoir si cet espace produit sa propre culture ou s'il est le reflet d'une culture déjà existante, révélée uniquement par la numérisation des pratiques.

1.2 Former les élèves à la maîtrise de l'information et à la culture numérique

121. L'école primaire et les enseignants du premier degré face au numérique

121a. Structure de l'école primaire et missions en lien avec le numérique

Les écoles primaires en France n'ont pas le statut d'établissement public et les compétences de gestion de l'école sont réparties entre l'Etat et la commune⁴. Les conditions de travail et les équipements numériques des écoles sont donc fortement conditionnés par des politiques locales menées par les collectivités territoriales ou en lien avec des projets nationaux comme les plans ENR⁵ pour équiper les zones rurales en matériel numérique.

Les enseignants à l'école primaire ont le titre de professeur des écoles, un titre qui s'acquiert par voie de concours⁶. La titularisation est conditionnée à l'obtention d'un master MEEF⁷ dans les ESPE⁸, aujourd'hui devenue les INSPE⁹. Les épreuves d'admission incluent à la marge dans les problématiques des sciences de l'éducation des questions relatives à l'usage du numérique en classe, souvent en lien avec le droit des usages et les risques pour les enfants (droit à l'image, cyberharcèlement, arnaques...). Avant la masterisation de 2013 de la formation des enseignants, les futurs enseignants étaient formés à l'IUFM ou à l'École Normale¹⁰. Les masters MEEF sont construits en lien avec l'évaluation des compétences du référentiel de 2013, qui est plus large que les seules épreuves du concours, notamment la compétence 9 relative à la culture numérique, officialisant ainsi dans la formation initiale le numérique comme objet d'étude et de formation. Depuis 2013, ils ont aussi la possibilité de valider les compétences numériques spécifiques à leur métier dans le cadre du C2I2E¹¹ qui devient facultatif avec la formation obligatoire dans les ESPE qui inclut désormais le numérique. Les masters sont amenés à évoluer avec la création en 2019 des INSPE et on peut supposer qu'avec la période de confinement et l'obligation des enseignants de faire l'enseignement à distance lors de la crise du COVID 19 (actuellement en cours au moment de la rédaction de cette thèse), les maquettes et les concours

⁴ « L'Etat fixe les programmes nationaux et prend en charge le recrutement, la formation et la rémunération des personnels enseignants. Le directeur d'école, nommé parmi ces derniers, veille au respect de la réglementation et au déroulement des enseignements au sein de l'école. La commune est propriétaire des locaux scolaires et en assure la construction, la reconstruction, l'extension, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement. Elle gère également certains personnels non enseignants qui travaillent à l'école, notamment ceux qui s'occupent de l'entretien et du service de restauration. Parallèlement, la coopérative scolaire (gérée par les élèves & les enseignants, par classe ou par école), dotée d'un budget propre, peut financer des projets éducatifs ou des actions de solidarité à l'école, à condition de ne pas se substituer aux obligations de la commune qui assume les dépenses d'entretien et de fonctionnement » Eduscol, 2020.

⁵ École numérique rurale

⁶ Le CRPE : Concours de recrutement des professeurs des écoles

⁷ Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

⁸ Écoles supérieures du professorat et de l'éducation créées en 2013, succédant aux IUFM

⁹ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, changement de statut des ESPE en 2019

¹⁰ Jusqu'en 1989

¹¹ Certificat informatique et Internet, niveau 2 enseignant

prennent acte de la place importante du numérique et de la nécessité de former les enseignants plus solidement à ses usages pédagogiques. Cette période exceptionnelle a mis en exergue les problématiques liées à la fracture numérique, au manque d'équipement des classes, mais surtout à un manque de culture numérique spécifique à cette forme d'apprentissage particulière qui bouscule les codes.

Tout au long de leur carrière les professeurs des écoles suivent une formation continue, mais les axes de celle-ci sont fortement orientés sur le renforcement des fondamentaux, à savoir l'apprentissage des mathématiques et du français. Le numérique est encore peu présent dans les formations proposées et les enseignants formés avant 2013 n'ont souvent jamais été formés au numérique dans le cadre de leur formation initiale ou l'exercice de leur métier. Il s'agit souvent de formations sur des logiciels spécifiques (TBI¹² par exemple) ou de présentations d'outils ponctuels qui ont du mal à trouver un usage ensuite sur le terrain, faute de personnel accompagnant ou de matériel. Le rôle des conseillers pédagogiques est alors important pour impulser une dynamique. Cependant les enseignants ont aussi la possibilité de s'autoformer grâce aux ressources institutionnelles proposées par le Ministère en ligne (site Eduscol, parcours M@gistère, MOOC) ou grâce au réseau C@nopé qui propose des ateliers numériques et des personnes ressources à l'échelle des départements. La direction du numérique pour l'éducation (DNE) assure la mise en place et le déploiement du service public du numérique éducatif. Elle dispose d'une compétence générale en matière de pilotage et de mise en œuvre des systèmes d'information. Elle travaille notamment sur le LSU¹³, l'annuaire, les banques de ressources numériques dès le cycle 2 (Eduthèque, GAR¹⁴), l'équipement des établissements, la rénovation du B2I¹⁵ qui a été enlevé avec la réforme du collège qui va devenir PIX... La communauté des enseignants est aussi très présente sur les réseaux sociaux et de nombreux blogs d'enseignants, de médias de veille (Café pédagogique par exemple) ou de groupes sur les réseaux sociaux permettent de mutualiser les pratiques et d'échanger.

L'école primaire est structurée en trois cycles : la maternelle est regroupée dans le cycle 1, le cycle 2 concerne les apprentissages fondamentaux et comprend les classes du CP au CE2, le cycle 3 est le cycle de consolidation et regroupe les classes du CM1 à la 6^e faisant ainsi le lien entre l'école primaire et le collège. Sous le Ministre de l'Éducation Nationale Vincent Peillon, l'entrée du numérique s'est faite avec le programme « l'école change avec le numérique » et

¹² Tableau blanc interactif

¹³ Livret scolaire universel

¹⁴ Gestionnaire d'accès aux ressources numériques-

¹⁵ Brevet informatique et Internet

les programmes ont été modifiés afin de développer davantage l'esprit critiques chez les élèves. La maîtrise du socle commun se fait du cycle 2 au cycle 4 et comprend de nombreuses compétences liées au numérique en 2015, absorbant ainsi le B2I et introduisant le code à l'école. Il intègre l'EMI en lien avec l'EMC¹⁶ avec des objectifs citoyens. L'analyse des programmes et de leur évolution se trouve dans le chapitre 6 de ce travail, où nous verrons précisément les items du socle relatifs au numérique.

121b. Des usages médiatiques de plus en plus précoces et tournés vers le numérique

Le premier écran auquel est confronté un enfant était autrefois la télévision par le biais des émissions de divertissement et les dessins animés principalement, aujourd'hui c'est souvent le smartphone ou la tablette et cela intervient dès le plus jeune âge des enfants. Cependant avec l'usage massif des outils mobiles, l'enfant est confronté aux écrans très tôt via souvent le portable des parents : cela commence souvent par la prise de photos, le visionnage des photos, mais aussi les appels en visioconférence avec la famille et l'entourage. L'écran s'insinue dans le quotidien des enfants en lien direct avec sa sociabilisation et la construction de son identité visuelle. La collecte de ces traces et la publication des photos sur les réseaux sociaux créent par là même une identité numérique à l'enfant avant même qu'il sache parler, par l'entremise des usages de ses parents.

Le smartphone premier terminal numérique de référence

Selon le rapport du CREDOC¹⁷ (CREDOC 2020), le téléphone mobile ou smartphone a dépassé l'ordinateur et devient l'équipement numérique de référence avec 77% de taux d'équipement des individus à partir de 12 ans contre 76% pour l'ordinateur et les tablettes sont présentes dans 49 % des foyers. Le smartphone est pour 51 % des français l'équipement privilégié pour se connecter à Internet contre 31 % pour l'ordinateur. 88% des français de 12 ans et plus sont des internautes, mais le rapport ne prend pas en compte les enfants et leurs usages. L'utilisation de la messagerie instantanée pour appeler progresse, en lien notamment avec l'usage des réseaux sociaux et concerne plus particulièrement les jeunes qui sont 38 % à privilégier cette technologie contre 23 % pour l'ensemble de la population. 6 français sur 10 utilisent les réseaux sociaux et le CREDOC constate qu'il y a eu une légère augmentation des usages avec la mobilisation du mouvement des gilets jaunes. Concernant le suivi de l'information, on constate que la télévision et Internet restent les médias privilégiés, pourtant on observe une scission entre les plus de 40 ans qui gardent l'habitude de regarder la télévision tandis que les moins de 40

¹⁶ Enseignement moral et civique

¹⁷ CREDOC : Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie

ans qui préfèrent suivre l'actualité sur les réseaux sociaux. La télévision et la presse écrite souffrent d'une crise de confiance, mais les réseaux sociaux ont un indice de crédibilité encore plus bas. Ce scepticisme à l'égard de l'information diffusée est donc très fort et concerne l'ensemble des médias. Cependant le numérique est vu positivement par les français et constituent pour eux une chance pour l'éducation à 70 %.

Des usages numériques précoces, délinéarisés et multi-écrans chez les enfants

Concernant les enfants de moins de 20 ans, l'étude Junior Connect de 2018 (Guillaume, 2018) constate que le « *temps passé sur les écrans continue sa progression en particulier sur le smartphone. Leur consultation de contenus Tv et vidéo est toujours plus délinéarisée, et Snapchat est désormais leur application de messagerie préférée* ». 24 % des 7-12 ans sont équipés d'un smartphone et même si les foyers sont multi-écrans, la télévision conserve son statut de média préféré des moins de 13 ans, cependant le support de visionnage n'est plus forcément l'objet télévision en lui-même. La télévision est aussi de plus en plus connectée à Internet. « *Gulli reste la chaîne préférée des moins de 13 ans, qui la regardent de plus en plus en replay (47% des 7-12 ans) et les contenus TV privilégiés par les plus jeunes restent les dessins animés, les émissions sur la nature (1-6 ans), tandis que les films et les séries dominent le classement auprès des adolescents* ». Près de 50 % des foyers sont équipés en tablettes tactiles. La télévision avec le passage à la TNT, le replay et les chaînes accessibles sur Internet via Molotov ou les sites des chaînes devient un usage numérique et individuel, car l'enfant peut regarder son contenu depuis une tablette ou un smartphone à toute heure et depuis n'importe quel endroit (salon, chambre, voiture, bus...). C'est ce que confirment Marlene Loicq et Amandine Kervella dans leur étude sur les pratiques télévisuelles des jeunes : « *Pour les jeunes enquêtés, la consommation de télévision reste encore très majoritairement associée au poste de télévision traditionnel. Toutefois, elle n'est plus limitée à la médiation exclusive du petit écran puisque ces jeunes visionnent aussi des contenus télévisuels sur les nouveaux écrans.*» (Loicq, Kervella, 2015, p. 9). Le visionnage de la télévision n'est donc plus familial et inscrit dans le cadre d'un rendez-vous obligatoire. Cela implique aussi que les parents surveillent moins ce qui est vu. Dans l'étude de Junior connect, il n'est pas fait mention de la télé-réalité. Or c'est un type d'émission très regardé par les jeunes publics comme le constatent Kervella et Loicq dans leur enquête d'usages : « *une consommation personnelle importante, y compris de genres télévisés fortement illégitimés comme la télé-réalité* » et qui a un fort lien avec les réseaux sociaux, car une partie du spectacle de ces émissions peut se suivre via les discussions sur leurs fils twitter, Instagram, Snapchat. Certains candidats ont même des chaînes vidéo sur

YouTube et Tik tok pour fidéliser leur public et donne une impression de rapports plus intimes avec ces « célébrités » qui entretiennent souvent un fort rapprochement en répondant à leur public lors de lives.

Concernant les usages numériques des jeunes « *sur leur smartphone, les 7-12 ans plébiscitent les applications de jeux. Parmi les plateformes, YouTube se maintient au premier rang, désormais suivi de Snapchat qui poursuit une progression rapide, y compris auprès des 7-12 ans* » (Guillaume 2018). Depuis cette enquête, l'usage des réseaux sociaux s'est développé considérablement chez les enfants scolarisés à l'école primaire avec le succès de l'application Tik Tok notamment et les pratiques de communication se sont aussi démocratisées chez les enfants avec le succès du jeu Fortnite qui offre la possibilité d'échanger entre joueurs dans une messagerie instantanée.

Ce qui est notable ces dernières années est la progression des usages numériques chez les très jeunes enfants, de moins de deux ans à six ans. Il est intéressant de noter que les usages numériques et la confrontation avec les écrans chez les enfants commencent très tôt, souvent même avant la scolarisation obligatoire. D'après l'étude de Berthomier et Octobre, ces usages varient fortement en fonction des milieux sociaux d'appartenance « *Les écrans sont largement présents dans leur quotidien : la quasi-totalité des foyers sont équipés d'ordinateur, de téléviseur, de téléphone portable et d'une connexion Internet. Pourtant, les attitudes face aux écrans divergent nettement, ce qui témoigne de normes éducatives variablement appropriées selon les milieux sociaux : à 2 ans, 9 % des enfants n'en consomment aucun, tandis que 4 % d'entre eux en consomment quotidiennement 3 ou 4 (télévision, ordinateur ou tablette, smartphone et jeux vidéo)* » (Berthomier, Octobre, 2019, p. 1). La télévision reste tout de même l'écran le plus familier : « *les enfants de 2 ans sont 87 % à la regarder, dont 68 % quotidiennement, et ils lui consacrent en moyenne 6 heures et 50 minutes hebdomadaires. Par ailleurs, c'est l'écran qui entre dans le quotidien des enfants le plus précocement : la majorité des enfants commencent à la regarder vers 15 mois* ». Les étudiants en master MEEF professorat des écoles ont mené des enquêtes d'usages sur les enfants de leurs classe dans le cadre des séminaires de recherche en 2018-2019 et tous font remonter le constat de l'usage du numérique avec les tablettes ou les smartphones dès le plus jeune âge avec trois tendances principales : la consommation d'images animées sur YouTube dès la maternelle, le jeu en réseau Fortnite et l'utilisation du réseau Snapchat et de Tik Tok dès le cycle 2 qui permettent aux enfants de jouer avec des filtres ou de réaliser des clips vidéos avec les outils d'édition d'images intégrés.

Ces usages numériques concernaient il y a quelques années seulement les collégiens, mais en 2020 ils impliquent désormais certains enfants et il est important de prendre la mesure de ce phénomène. L'usage autonome du numérique chez des enfants très jeunes comporte des risques et nécessite une certaine forme d'éducation adaptée à leur très jeune âge et à leur développement cognitif.

121c. Les risques du numérique chez les jeunes enfants

Concernant les enfants de moins de trois ans, l'Académie des sciences (2013) et les Académies de médecine, de science et de technologie (2019) déconseillent l'exposition passive aux écrans. La tablette est reconnue comme un outil intéressant pour les très jeunes enfants mais dans le cadre d'activités contrôlées et accompagnées d'un adulte. Le pédopsychiatre Serge Tisseron reprend ses recommandations faites pour l'AFPA¹⁸ dans son programme 3-6-9-12 où il expose les activités possibles en fonction de l'âge et du développement des enfants (Tisseron, 2017). La surexposition des enfants favorise le développement de certaines pathologies liées à la sédentarité excessive comme l'obésité ; la passivité devant les écrans et le manque d'interaction humaine favorisée par l'usage individuel des écrans retardent le langage et la socialisation de l'enfant. Cela peut avoir des conséquences sur la scolarité des enfants en provoquant chez certains des troubles du sommeil, de l'agitation, des troubles de la concentration et dans des cas exceptionnels une dépendance aux écrans. Le risque d'un usage autonome est que l'enfant soit confronté à un contenu qui n'est pas de son âge et qui peut le choquer (violence, pornographie...). En France le conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA) a pour mission de protéger les mineurs des contenus jugés néfastes pour eux dans les médias audiovisuels. Concernant la télévision, le CSA s'appuie sur des travaux de recherche pour protéger les enfants de moins de trois ans des émissions de télévision les ciblant directement (interdiction de chaînes pour les tout petits). Les cadres de protection sont bien établis à savoir que les émissions pour enfants passent à certains horaires, les contenus violents ou pornographiques ne doivent pas pouvoir être diffusés en journée, la diffusion de la publicité est encadrée strictement afin qu'elle soit identifiable. Cependant la délinéarisation de la télévision avec le replay et l'accès à des contenus audiovisuels via des plateformes comme Netflix ou Disney+ ou la consultation de ressources sur le web affaiblissent le contrôle des contenus a priori. Les missions du CSA s'étendent désormais aussi aux espaces numériques de diffusion de l'audiovisuel et il participe activement à l'éducation aux médias et à l'information en général depuis quelques années :

¹⁸Association française pour la pédiatrie ambulatoire

diffusion de fausses informations en ligne, recommandations pour l'usage des écrans par les tout-petits, l'accès à la pornographie en ligne.

Même s'il existe un contrôle a priori de certains contenus, les enfants sont tout de même soumis à de nombreux risques lorsqu'ils naviguent dans les espaces numériques. Dans le cadre du projet E-risk, Camille Capelle, Anne Lehmans et Anne Cordier ont dressé une typologie des risques numériques auxquels sont confrontés les jeunes enfants et sont de huit types issus des représentations sociales (Capelle, Cordier, Lehmans, 2018) :

- *« Risques techniques : virus, piratage (Douzé et Héon, 2013), arnaques... »*
- *Risques socio-économiques : fractures liées aux inégalités d'accès ou de compétences (Plantard, 2011)*
- *Risques cognitifs : perturbation des capacités d'attention (Hayles, 2016), appauvrissement des pratiques de lecture ou de la pensée (Amadiou et Tricot, 2014)*
- *Risques psycho-sociaux : exposition à des contenus choquants, addiction (Stiegler et Tisseron, 2010, Jehel, 2015), harcèlement en ligne (Blaya, 2013)*
- *Risques informationnels : manipulations possibles des lecteurs dans leurs usages de l'information publiée sur le web à travers les « théories du complot » (Bronner, 2013), enfermement dans des « bulles de filtres » (Pariser, 2011), « fake news » et tous les enjeux de l'évaluation de l'information (Serres, 2012)*
- *Risques éthiques : identité numérique, gestion des traces (Merzeau, 2013), protection des données personnelles et respect de la personne dans sa vie privée (Cardon, 2015, Rouvroy, 2014)*
- *Risques juridiques : violations des droits (d'auteur, à l'image...), cybercriminalité*
- *Risques liés à la santé : problèmes liés aux postures ou à l'exposition aux ondes.*

Cette typologie montre la diversité des risques pointés dans les usages numériques et le vaste champ des discours auxquels les enseignants peuvent être confrontés dans les médias et dans leurs recherches d'informations ».

Les enseignants lorsqu'ils mobilisent le numérique ont à la fois conscience de ces risques qui peuvent survenir suite à l'utilisation de certains outils en classe, mais comprennent aussi qu'ils ont un rôle à jouer dans la prévention de ces risques en dehors de l'école. Auparavant, le numérique était exclusivement abordé dans l'Education nationale par l'entrée des risques, mais la perception est fortement influencée par le contexte socio-politique et les angoisses des adultes. La documentarisation de la vie des individus et le phénomène de clôture informationnelle par les algorithmes modifient les comportements sociaux de communication

et d'information des individus, laissant apparaître ou médiatisant de nouvelles formes. Le risque principal est la traçabilité, lié à d'autres risques comme la cyber-délinquance et la cybercriminalité, le cyberharcèlement, l'atteinte à l'image, les risques cognitifs, informationnels (manipulation, désinformation), l'exposition à des scènes de violence et de pornographie. Cette typologie a été créée dans le but d'analyser les représentations des risques par les enseignants et permet donc de mieux appréhender les préoccupations de l'école concernant l'importance des dangers auxquels sont soumis les enfants et les adolescents. Cette recherche se concentre sur les enseignants du premier degré qui ont à charge des enfants de l'âge de deux ans à onze ans. Les risques existant sur la toile ne concernent donc les enfants et les enseignants du premier degré qu'en fonction des usages spécifiques qu'ils peuvent en avoir.

La question des risques est complexe car elle touche à la fois les enseignants et les élèves, dans leur vie privée et au sein de l'école. Il est important de comprendre les risques auxquels sont exposés les enfants et de les prendre en compte pour construire les objets de l'éducation aux médias et à l'information comme le préconise Stéphane Blocquaux lorsqu'il parle d'une nécessaire « *éducation au virtuel* » (Blocquaux, 2017). Mais au-delà d'une prévention des risques, le numérique en classe doit s'inscrire dans le dispositif plus global qu'est l'EMI pour développer l'esprit critique des enfants en leur donnant des connaissances spécifiques. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture intervenant en CP, il est important de prendre en considération la place très importante de l'image et l'image animée dans les usages des enfants. Le numérique par sa présence en classe modifie la posture de l'enseignant, mais le pousse aussi à éduquer les enfants au numérique afin que les enfants, en fonction de leur développement cognitif et leurs usages personnels puissent être autonomes et en sécurité par l'apprentissage d'une forme d'éducation aux médias via le numérique. Sophie Jehel (Jehel 2012) souligne l'importance de mettre des mots sur ces manipulations opératoires pour éviter la pensée magique chez les enfants et ainsi leur permettre d'avoir une distanciation critique sur leurs usages.

121d. La pédagogie face au numérique

Avec la prise de conscience des risques auxquels sont soumis les enfants, les enseignants sont amenés à dépasser l'approche technique du numérique pour transmettre une culture propre à ces espaces. L'intégration de la culture numérique dans les programmes favorise l'entrée du numérique en classe avec la disparition du B2I, le socle commun et le livret LSU. Cependant il

est difficile de faire rentrer le numérique en classe sans une réflexion pédagogique sur les transformations que cela induit.

Internet est souvent présenté comme un *pharmakon*, à la fois le poison et le remède (Stiegler, Cordier) : il propose des solutions pédagogiques, mais soulève de nouvelles problématiques. Avec le numérique, les pratiques informationnelles des élèves, mais aussi des enseignants, ont changé. L'école n'est plus un lieu de transmission de savoir unique, car il est désormais complété (et non concurrencé) par les espaces médiatiques qui se développent depuis les années 80 et qui ont littéralement explosé avec Internet. Cette révolution qui a désormais trente ans redéfinit les contours de ce qu'est l'école et pousse ses différents acteurs à s'interroger sur l'émergence d'un nouveau modèle prenant en compte le nouveau paysage informationnel. Avec le numérique, le rôle de l'enseignant évolue. On observe un passage de la transmission verticale vers une transmission plus horizontale avec la valorisation du savoir transmis par les pairs, l'intelligence collective et le travail collaboratif. Jean Houssaye a théorisé l'acte d'apprentissage des savoirs comme un triangle pédagogique, mais avec le numérique les formes de savoir sont plus riches et l'on parle désormais de losange pédagogique où le savoir par les pairs et le savoir personnel sont désormais à prendre en compte dans l'acte d'apprendre. On passe d'un modèle transmissif à un modèle collaboratif et de construction du savoir inspiré des travaux de recherche sur la formation à distance comme on peut le voir dans le schéma ci-dessous (Lisowski, 2010, p. 51).

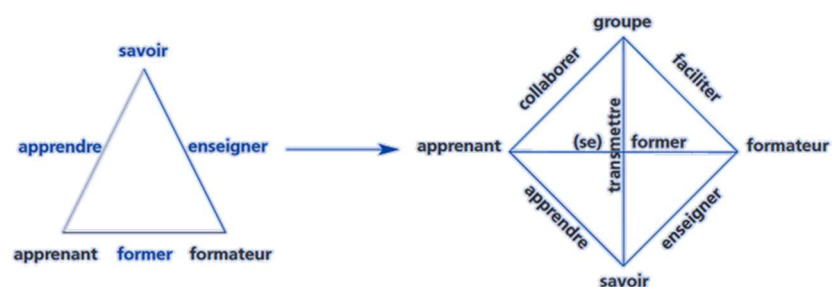


Fig. 1 Nouvelle répartition des rôles dans le rapport au savoir, Lisowski, 2010

Le numérique par ses outils puissants et l'accès illimité aux ressources avec les réseaux favorise une réflexion sur la transformation de la pédagogie et amène à redécouvrir les approches socio-constructivistes où l'élève est acteur de la construction de son savoir. Il devient plus facile de valoriser la créativité et l'autonomie des élèves par la mise en place de pédagogies actives et de projets pédagogiques. Le numérique est en effet vu comme un outil pédagogique ou un lieu de ressources pour l'enseignement. Cependant à la différence des outils classiques comme le manuel scolaire ou les monographies, les ressources et les outils qu'on utilise en classe ne sont

pas validés à priori. C'est à l'enseignant que revient la tâche de la sélection et l'analyse de ces outils avant de les utiliser. Ces critères doivent être expliqués aux apprenants pour leur permettre de prendre une distance critique face à ce nouvel environnement informationnel non contrôlé.

Ruben Puentedura a théorisé un modèle d'intégration du numérique appelé le modèle SAMR, qui propose une grille de référence en quatre phases et qui est repris comme un modèle par certains enseignants du premier degré. Le schéma ci-dessous synthétise ces quatre phases traduit en français (Macke, GIPTIC, 2018).

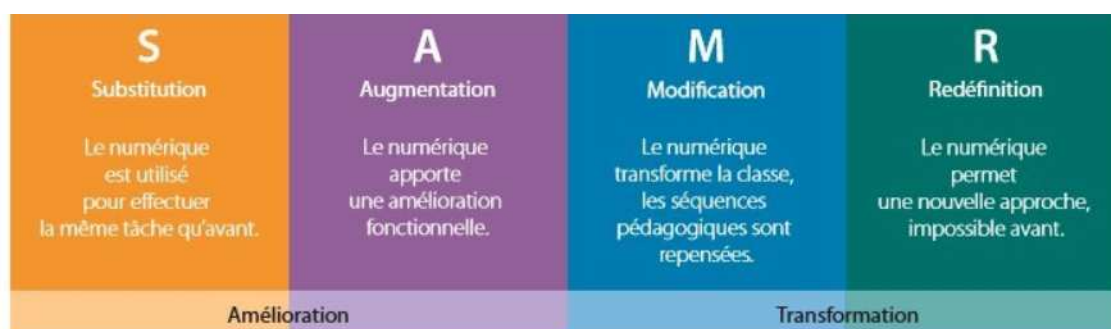


Fig. 2 Le modèle SAMR sous la forme d'une grille de référence en 4 étapes, Puentedura, Macke 2018

Marcel Lebrun traduit et décrit les quatre étapes sur lesquelles on va s'appuyer dans notre évaluation des pratiques pédagogiques des enseignants (Lebrun, Lison, Batier, 2016)

« • **Le premier niveau**, la « Substitution », concerne les outils d'enseignement qui remplacent d'autres outils sans changement fonctionnel. Par exemple, un syllabus papier est remplacé par un fichier pdf. Il s'agit du niveau décrit dans l'étude d'Albero et Dumont (2002).

• **Le deuxième niveau**, l'« Augmentation ». concerne des outils d'enseignement qui remplacent d'autres outils avec une augmentation d'utilisation. Par exemple, l'enseignant va ouvrir un forum pour augmenter l'interactivité dans son cours. Il n'est pas rare de trouver des études pour ce niveau (Basque, 2005 ; Haeuw, 2002 ; Karsenti & Larose, 2005 ; Ngnoulayé, 2010 ; Underwood et al., 2005).

• **Le troisième niveau**, la « Modification », concerne l'usage des technologies qui permettent de repenser des tâches de manière significative. Par exemple, un enseignant trouve qu'un chapitre d'un cours exposé de manière traditionnelle est relativement ardu. Il peut décider de l'adapter avec l'outil « parcours pédagogique ». Au lieu de suivre le cours classique et d'écouter le professeur, l'étudiant est amené à parcourir de manière autonome une série de tâches variées : lire un passage théorique, faire des exercices d'intégration pour s'assurer de sa compréhension, comparer des illustrations, faire une synthèse de l'exposé, etc. L'enseignant

offre alors un nouvel environnement pour soutenir l'apprentissage de ce passage relativement complexe.

• *Enfin, le quatrième niveau, la « Redéfinition », concerne les usages où l'enseignant repense son cours et crée des nouvelles tâches qui n'étaient pas concevables antérieurement. Par exemple, imaginer son cours en Serious game (jeu sérieux)».*

Le modèle SAMR est donc un bon outil d'analyse des pratiques professionnelles avec le numérique car il permet de graduer la place du numérique, allant de la préparation de cours avec des ressources en ligne jusqu'à transformer complètement sa pédagogie dans une logique intégrative et de transmission d'une culture numérique. Ce modèle sera donc mobilisé dans le chapitre 8 de ce travail pour évaluer les pratiques des enseignants.

122. Maîtriser l'information pour mieux appréhender le monde

122a. La question de la culture de l'information à l'école

Les travaux sur la culture informationnelle offrent une réflexion pertinente pour comprendre la construction de la culture numérique telle qu'elle est présentée dans les discours institutionnels et ont fortement inspiré la construction de l'EMI dans les programmes. C'est pourquoi il est important d'en décrypter les notions et leur évolution, afin de comprendre en quoi la culture numérique absorbe une partie de la culture de l'information.

Un des premiers chercheurs français à envisager cette direction est Claude Baltz dans son article « *Une culture pour la société de l'information ?* » qui questionne le lien entre l'évolution de la société et la nécessaire culture qui s'y rattache (Baltz, 1998). La question de la culture de l'information cependant est critiquée par Serge Cacaly lorsqu'il la définit dans son dictionnaire en disant que c'est une notion trop souvent instrumentalisée et qui remet en cause les capacités des individus à utiliser l'information et n'interrogent pas les systèmes d'information à proprement parlé : « *Quand toutes les causes bassement techniques et matérielles se sont avérées incapables de fournir quelque lumière, la culture de l'information arrive en renfort ; puis elle disparaît de nouveau [...] Si l'information n'est pas utilisée ou mal exploitée, c'est parce que les utilisateurs n'ont pas une « culture de l'information » convenable. Inversement, si tel pays innove et gagne des marchés, c'est, nous dit-on, grâce notamment à sa culture de l'information* » (Cacaly, 2004, p. 54). Jean-Claude Forquin en 2004 interroge le rôle de l'école dans la transmission d'une culture et la définit ainsi : « *Que signifie donc le mot «culture» quand on parle de la fonction de transmission culturelle de l'éducation ? Essentiellement un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière*

définie de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive. Étant œuvre collective et bien collectif objectivable, ce patrimoine se distingue de la culture au sens subjectif et «perfectif», il n'est pas le monopole de l'«homme cultivé», il est, pour reprendre la distinction de Kerschensteiner, Kulturgut plutôt que Bildungsgut. Mais, étant le produit d'un processus perpétuel de sélection et de décantation, étant support de mémoire et œuvre de mémoire, et revêtu d'une connotation sacrée (objet parfois d'admiration, toujours de respect), il se distingue de la culture au sens descriptif et scientifique, dont pourtant il demeure inséparable » (Forquin, 2004, p. 5). L'école a donc un rôle fondamental dans la transmission de la culture, mais elle doit être vue selon une acception plus large que la culture lettrée.

Dans la présentation générale du numéro d'*Hermès* consacré aux cultures de l'information, Vincent Liquète réinterroge la place de la culture à l'école en expliquant que le fondement de l'école républicaine est « la transmission d'une certaine culture commune à tous les enfants de la nation ». Cependant il relève que deux acceptions du mot culture se distinguent et coexistent : « celle qui met l'accent sur des savoirs de référence, des contenus d'autorité, renvoyant à l'idée de culture générale » et « celle qui renvoie à des manières de vivre, d'appréhender le monde, de considérer l'autre ». D'après lui, il est important d'interroger « les liens et les distensions entre la culture générale [...] et la culture de l'information » (Liquète 2014, p. 10). La notion de culture de l'information s'insère dans cet objectif de former des élèves à être autonomes face à l'information et de développer chez eux des compétences leur permettant de se former tout au long de leur vie. D'après Françoise Chapron en 2006, la culture de l'information pose le principe de la nécessité d'une éducation à l'information (Le Coadic) qui aurait « pour finalité l'acquisition tout au long du cursus d'études par les élèves et les étudiants d'une culture de l'information rendue nécessaire par les besoins sociaux, économiques, culturels et civiques d'une société dite de l'information par certains, du savoir ou de la connaissance par d'autres » (Chapron, 2006).

122b. L'information literacy ou la maîtrise de l'information

L'*Information literacy* des anglo-saxons (Zurkowski, 1974), repris en 1989 dans le rapport final du Presidential Committee on Information Literacy de l'American Library Association (ALA) s'en rapproche, sans pour autant en être l'exacte traduction. Elle correspond davantage à l'idée de maîtrise de l'information, dans le sens de transmettre les compétences aux usagers pour leur permettre de chercher l'information, l'évaluer et l'utiliser de façon critique. Cela met l'accent sur les compétences de compréhension et la transposition des connaissances, tandis que la culture informationnelle fait référence à un système plus vaste et plus englobant qu'est la culture

en lien avec l'espace médiatique. En 2005, Sylvie Chevillotte traduit et définit l'*Information literacy* ainsi : « Être compétent dans l'usage de l'information signifie que l'on sait reconnaître quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate, ainsi que de l'évaluer et de l'exploiter » (Chevillotte, 2005). Dans son article, elle estime que cette notion dépasse le monde des bibliothèques et a sa place dans la vie des citoyens tout au long de leur vie. C'est ce que confirme Laure Endrizzi dans ses travaux car elle affirme que l'émergence des technologies a fait sortir la notion d'information literacy « *des cercles de bibliothécaires et professionnels de l'information dans lesquels il est né pour interpeller la communauté éducative toute entière* ». Elle définit la notion d'information literacy comme un groupement de compétences bien précises : « *S'ajoutent désormais aux compétences de base telles que le « lire-écrire-compter » l'apprendre à apprendre et tout particulièrement la compétence à chercher, à évaluer et à utiliser l'information : c'est ce que recouvre la notion d'« information literacy »* (Endrizzi, 2006). Elle estime que c'est par la capacité que l'on a, à donner du sens à l'information de notre environnement que nous pourrions passer « *d'une société de l'information vers les sociétés du savoir* » (Unesco, 2006). Cette approche par compétences rejoint les préoccupations de l'ensemble de la communauté éducative, notamment en France où est mis en place le socle commun de connaissances et de compétences dans les programmes. La maîtrise de l'information est désormais inscrite dans la formation des élèves, de l'école primaire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, afin qu'ils puissent avoir la capacité de se former tout au long de leur vie. Alexandre Serres lors d'une communication au cours de l'Université d'été *De l'information à la connaissance* à l'ESEN de Poitiers en 2006 dresse un tableau de ce que devraient être selon lui les trois dimensions de l'éducation à l'information où finalement l'aspect culturel se dessine en filigrane : Réaliser, réfléchir et résister (Serres, 2006) .

122c. Maîtrise de l'information ou culture de l'information ?

Cependant cette vision portée par l'*Information literacy* des anglo-saxons est critiquée dans les sciences de l'information françaises car le vocable maîtrise est jugé imparfait et correspond à une vision de la pédagogie différente de celles de l'école française, comme le pense Yolande Maury : « *retenir le terme de «maîtrise de l'information» comme possible traduction d'information literacy, c'est faire le choix d'une expression très nord-américaine, marquée par le terme de «maîtrise». Cela amène à s'inscrire en référence à la pédagogie de la maîtrise (cf. la définition d'objectifs) qui garde, du contexte des recherches sur le comportement behavioriste dans lequel elle s'est développée, un côté mécaniste et rationalisant dont les référentiels de compétences info-documentaires offrent une illustration* » (Maury, Frisch,

2013). C'est pourquoi Yolande Maury propose un glissement sémantique vers la culture de l'information ou culture informationnelle : « *il convient de souligner ici que le terme «culture» trouve un écho particulier en France, où l'idée d'une «culture de l'information» apparaît, selon les termes du rapport Sérieyx, liée à la volonté de développer, à côté de l'acquisition d'une culture générale large caractéristique du système éducatif français (la tradition anglo-saxonne privilégie «l'habileté» à accéder aux sources d'information), une culture davantage transdisciplinaire, valorisant l'action et la dimension information dans toutes les activités (enseignement, et au-delà, vie active)* » (Maury, Frisch, 2013). Alain Chante, après avoir fait un détour par les écrits de ses contemporains propose de distinguer culture de l'information et culture informationnelle en les définissant ainsi : « *La culture de l'information serait alors plutôt axée sur l'utilité, sur la technique permettant de dominer la nature par les objets, et la culture informationnelle sur la connaissance permettant de dominer la nature par la pensée, l'information étant un objet technico-scientifique relevant d'une production sociale* » (Chante, 2010, p. 3).

Dans le cadre de ces débats épistémologiques sur l'étude de l'information, Anne Lehmans s'interroge sur le vocable à utiliser pour cette réalité. Elle explique d'abord que « *la déclaration de Prague de 2003 est souvent citée comme proposant l'une des premières définitions de la culture de l'information : la compétence dans l'usage de l'information comprend la reconnaissance de ses besoins d'information et les capacités d'identifier, de trouver, d'évaluer et d'organiser l'information – ainsi que de la créer, de l'utiliser et de la communiquer efficacement en vue de traiter des questions ou des problèmes qui se posent* » (Lehmans, 2014, p. 31). Mais ensuite elle souligne que le terme *information literacy* a été traduit par culture de l'information, ce qui fait débat tant la question de la culture en France est complexe. Dans la suite de son texte, elle fait état des débats concernant les différences existant entre *information literacy*, culture de l'information, culture informationnelle et maîtrise de l'information. D'après elle et faisant référence à Brigitte Juanals, « *dans la culture de l'information, les dispositifs techniques font passer l'individu de son cadre individuel au cadre collectif grâce à la prise en compte de la dimension sociale et citoyenne. La culture de l'information a donc une visée intégratrice de l'individu via des réseaux* » (Lehmans, 2014, p. 41). La maîtrise de l'information est désormais englobée dans un espace culturel qui devient un objet éducatif dans l'éducation aux médias et à l'information au fur et à mesure que les espaces informationnels convergent et fusionnent. Il ne s'agit plus seulement d'apprendre à chercher l'information, mais

plutôt de proposer des approches pédagogiques qui favorisent l'entrée par compétences et la transmission de connaissances en lien avec la culture numérique.

122d. Un nouveau concept: la translittératie

On le voit, les chercheurs ont beaucoup débattu d'un point de vue épistémologique sur les termes maîtrise de l'information ou littératies de l'information, avant de favoriser l'aspect culturel. Ces notions restent présentes, mais avec le numérique, l'information se transforme et les concepts de formation à l'information ou de culture de l'information ne correspondent plus tout à fait aux nouvelles formes narratives. Sue Thomas suite à une recherche sur l'impact des technologies de l'information et la communication sur l'écriture et la littérature introduit la notion de translittératie qui serait *« l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux »* (Thomas Sue, 2007). De l'autre côté de l'Atlantique, Alan Liu, devenu une référence dans les *cultural studies*, et dans l'étude des nouveaux médias et de la lecture numérique) propose le néologisme de « translittératie » pour comprendre le sort des « formes narratives longues » (autrement dit les livres) lorsqu'elles sont transférées au numérique (Liu, 2012). Cette notion a été reprise dans le champ des sciences de l'information, notamment par des chercheurs français (Delamotte, 2013 ; Frau-Meigs, Bruillard et Delamotte, 2012 ; Liquète, 2012) qui adaptent la vision de Liu en y incorporant les sciences cognitives et les sciences de l'information afin d'éviter la formation de « silos » de recherche disciplinaires. Ces derniers se basent sur le document et les interactions qu'il suscite dans les cultures de l'information plus que par la langue. Ils mènent des recherches sur la translittératie en situations scolaires, sociales et professionnelles. Le terme « translittératie » désigne selon eux, *« l'ensemble des compétences d'interaction mises en oeuvre par les usagers sur tous les moyens d'information et de communication disponibles : oral, textuel, iconique, numérique,... essentiellement dans des environnements et contextes numériques »* (Delamotte, Liquète, Frau-Meigs, 2014). Olivier le Deuff dans son article de 2012 fait finalement le rapprochement entre littératies informationnelles, numériques et médiatiques qui se fondraient dans le numérique plus globalisant : *« Le constat d'une convergence médiatique liée au numérique succède à une période qui pourrait correspondre à une « querelle » des littératies. Les littératies informationnelles (information literacy) et médiatiques (media literacy) se sont donc disputées pendant plusieurs années une forme de leadership, chacune prétendant contenir l'autre. En parallèle, la littératie informatique (computer literacy) a connu également des évolutions du fait*

*du numérique au point d'être souvent intégrée au projet d'une littératie du numérique (digital literacy) »(Le Deuff, 2012). Il propose donc finalement de rapprocher l'ensemble des littératies dans un projet global et d'arrêter les distinctions entre MIL, EMI, culture ou éducation à car tous concourent aux mêmes objectifs de construire un objet commun d'études qui se rapproche davantage du terme *digital literacy* qu'on peut rapprocher du concept culture numérique.*

123. La culture numérique comme la fusion des cultures informatiques, informationnelles et médiatiques

123a. La culture numérique comme un lieu de convergence

La notion de culture numérique regroupe à la fois des savoirs et des savoir-faire, mais aussi l'idée d'une communauté (*digital native* selon Prensky ou génération Y entre autres). Cette notion est apparue avec la généralisation des réseaux et des pratiques numériques. Dès 1994, Pierre Lévy interroge ce qu'il appelait à l'époque le cyberspace sous l'angle anthropologique et culturel en proposant le terme de cyberculture en lien avec le développement de l'intelligence collective. Il démarre sa réflexion avec ce premier constat : « *un espace anthropologique est un système de proximité propre au monde humain, dépendant des techniques, des significations, du langage, de la culture des conventions, des représentations humaines* » (Lévy, 1997). Le cyberspace, puis ce qu'on nomme désormais le numérique, doit être analysé comme un espace anthropologique et la notion de culture est donc déterminante pour le comprendre dans toutes ses dimensions. D'après Lévy, l'humanité a connu à ce jour trois espaces anthropologiques successifs, la terre, le territoire, l'espace des marchandises, qui se sont superposés les uns aux autres. Le prochain millénaire devrait voir l'émergence d'un quatrième espace, l'espace du savoir qui viendrait subordonner les trois autres. Cette idée de nouvel espace à conquérir comme le far West apparaît beaucoup dans la littérature scientifique comme journalistique. Virginia Heffernan, journaliste au *New-York Times*, compare le monde numérique à un espace trop vaste que les applications et réseaux sociaux viendraient délimiter comme les barrières blanches dans les banlieues américaines, comparant notre monde informationnel personnel déterminé par les algorithmes aux jardins des banlieues chics où l'herbe est toujours verte et l'espace personnel bien délimité comme dans *Wisteria Lane* de la série *Desperate Housewives* (Heffernan, 2010). Le concept de culture numérique a été introduit dans le champ des SIC en lien avec la culture informationnelle aux débuts de l'émergence du numérique. En 2009, Brigitte Simonnot explique que « *le concept de culture numérique ne peut se réduire à des capacités cognitives individuelles. La notion recouvre aussi un ensemble de pratiques culturelles et sociales qui doivent être prises en compte lorsque l'on parle de culture informationnelle. La généralisation*

du recours à l'ordinateur et aux réseaux télématiques pour le traitement et la diffusion de l'information traduisent en effet une externalisation croissante des fonctions cognitives et de la mémoire, dont elles étendent les limites. Elle transforme les modes de raisonnement et les possibilités d'interagir avec la connaissance. Mais cette externalisation ouvre aussi de nouvelles potentialités, en termes d'activités informationnelles. Il ne s'agit plus seulement de lire des textes ou des images, voire de lire le monde, mais de l'écrire et de le réécrire » (Simonnot, 2009). Pour elle, l'externalisation de la mémoire et les pratiques informationnelles mobilisant des outils algorithmiques modifient considérablement notre rapport au monde et elle rattache la notion de culture numérique à celle de culture informationnelle. Cependant 10 ans après avec les mutations de l'information et l'extension du monde numérique, la notion de culture numérique se détache de l'aspect purement informationnel pour être envisagée dans le cadre d'une vision plus large de cet espace constitué d'une forme de culture bien particulière, de l'intégration des médias qui se sont redéfinis et d'une information hétérogène. Hervé Le Crosnier reprend la posture anthropologique de l'analyse de la culture ancrée dans un cadre de socialisation développée par Mead ou Ruth Benedict pour définir la culture numérique en distinguant : *« d'une part, la culture au sens anthropologique, des attitudes, comportement et gratifications qui sont associées à la vie quotidienne et aux diverses pratiques d'une société, et d'autre part au sens d'une culture lettrée, qui enregistre les savoirs, les émotions dans des œuvres transmissibles »* (Le Crosnier, 2017, p. 160). Pour résumer, *« Le Crosnier souligne l'influence du numérique sur nos modes de vie, au travail ou dans le domaine des loisirs, ce qui implique, pour les sociétés, de définir des « normes sociales de comportement vis-à-vis de cette immersion numérique » et de développer un esprit critique. Enfin, la culture numérique désigne également un écosystème dans lequel les usagers évoluent, parallèlement à l'univers « terrestre », ce dernier désignant la vie matérielle et ses contraintes. Les deux écosystèmes sont étroitement liés, étant donné que les communications numériques contribuent à structurer, par exemple, les sociabilités »* (Bosler et al. 2019). Il s'agit de ne pas s'enfermer dans la survalorisation classique de la culture savante qui passerait forcément par l'écrit, mais d'étudier les formes culturelles émergentes dans ces nouveaux médias. Certains chercheurs l'avaient fait concernant la télévision, qui est considérée comme un média en grande partie relationnel (Dominique Mehl) qui diffuse une *« culture grand public »* (Wolton, Morin) (Maigret, 2015, p. 139). Les *Cultural studies* s'intéressent à ces phénomènes médiatiques, mais sont encore peu valorisées en France. Par exemple, Henri Jenkins a travaillé sur les communautés de fans de *star Trek* et parle dès 2006 de culture de la convergence dont le numérique favoriserait l'aspect transmédiatique des contenus, modifiant ainsi largement les formes culturelles traditionnelles

(Jenkins 2013). D'après lui, Internet est à envisager comme un espace de production « *d'œuvres de création, « parce que des formes culturelles nouvelles émergent des pratiques de l'Internet », contribuant au développement et au renforcement d'une culture populaire et participative, dans laquelle les pratiques d'expression de soi – vidéos, blogs, réseaux sociaux, jeux vidéo participatifs... – tiennent une place importante »* (Bosler et al., 2019). Brigitte Chapelain qui a travaillé sur les web séries constate que la culture numérique qui émerge est marquée par un fort élan participatif et créatif : « *L'individu a désormais accès à une masse d'informations qu'il va pouvoir gérer en renforçant son autonomie et en faisant intelligence dans le collectif »* (Chapelain, 2013, p. 123-124). Les outils numériques de production (images, sons, textes), la numérisation des savoirs et des produits culturels ainsi que l'accès aux données ouvertes favorisent une forme d'expression créative mobilisant les ressources dans une remise en scène nouvelle. Laurence Allard parle de « *remixabilité, processus par lesquels les informations et les médias peuvent être recombinaés et créer de nouvelles formes et de nouveaux concepts »* (Allard, 2005). Ce mouvement a débuté avec la numérisation de la musique qui a permis de redécouvrir des samples de vinyles numérisés dans des morceaux contemporains et petit à petit s'est étendu à tous les domaines à mesure que le monde culturel devenait accessible sous forme de données numériques. On assiste à l'émergence d'une culture du détournement de l'image et des sons, dont le phénomène culturel des *mèmes* est représentatif. Chaque fait d'actualité ou événement médiatique majeur se voit largement détourné et diffusé via les réseaux sociaux. Cet élan culturel basé sur le détournement d'œuvres protégées par le droit d'auteur interroge les systèmes législatifs basés sur la propriété intellectuelle, tandis que le monde numérique tend à fondre l'auteur et son œuvre dans un espace collectif où chacun pourrait puiser. Par exemple les fan fictions, œuvres écrites par les fans en lien avec un univers narratif publié, sont un produit typiquement issu de cette culture numérique, mais pose des problèmes d'ordre juridique car les auteurs ont normalement la paternité de leur œuvre et peuvent en empêcher toute modification sans leur accord. A la suite de Jenkins, Mélanie Bourdaa a étudié le phénomène des fans et constate que « *les fans représentent non seulement un exemple de créativité mais également de performance et d'engagement en ce qui concerne les pratiques sociales et culturelles. La réception n'est plus juste assimilée à une consommation d'un produit culturel mais aussi à un déplacement continu entre créativité, choix tactiques, engagement (et parfois, refus, cela va de soi), et construction identitaire. La culture fan est une culture de la participation à travers laquelle les fans explorent et questionnent les idéologies de la culture de masse, en se positionnant parfois à l'intérieur et parfois à l'extérieur de la logique culturelle du divertissement commercial »* (Bourdaa, 2015, p. 4). Les formes

spécifiques de la culture numérique réinterrogent donc le rôle du consommateur d'un produit culturel qui est désormais dépassé, car celui-ci a le pouvoir d'interagir, de modifier ou de posséder l'œuvre dans un espace où les normes sociales de respect du droit d'auteur sont largement contournées, voire transgressées, au profit de l'émergence d'une nouvelle forme de culture libre et participative. D'après Brigitte Chapelain, « *intégrer les pratiques créatives* » est un bon levier pédagogique car cela se « *prête à l'enseignement des langues, mais à d'autres disciplines comme les arts visuels et l'éducation aux médias* » (Chapelain, 2013, p. 159). Créer un journal, animer une webradio, publier dans un blog, réaliser une émission de télé-réalité ou un webdocumentaire est désormais largement accessible pour la communauté enseignante qui a désormais tous les moyens techniques à disposition avec l'accès à Internet. On peut donc aborder la culture sous l'angle spécifique de la création à l'école et non plus qu'en tant que spectateur, ce qui favorise la motivation des élèves, les aide à transposer des connaissances parfois abstraites et donne davantage de sens. Le numérique de par sa structure participative favorise d'ailleurs la redécouverte des théories socioconstructivistes de l'apprentissage initiées par Freinet ou Piaget.

123b. La culture numérique dans l'éducation

Dans le champ de l'éducation le terme culture numérique revêt un intérêt particulier. Son lien avec la culture, les pratiques sociales et l'aspect technologique convoque de nombreux chercheurs de tous les domaines comme l'expose Jean-François Cerisier (Cerisier, 2012) en mentionnant Michel de Certeau, danah boyd, Marlène Loicq et bien d'autres. Définir la culture numérique n'est pas l'objet de ce travail, nous allons donc nous appuyer sur quelques définitions qui nous paraissent correspondre à nos objectifs de recherche. Cédric Fluckiger (2016), chercheur en didactique de l'informatique et maître de conférences en Sciences de l'éducation, définit la culture numérique des élèves d'après Serge Proulx (Proulx, 2001), comme « *l'ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, notamment les pratiques de consommation médiatique et culturelle, de communication et d'expression de soi* ». Toutefois, Cédric Fluckiger souligne le problème de l'utilisation du singulier du fait « *d'une part, le maintien d'inégalités dans les usages, d'autre part, les grandes variations des usages d'un même jeune, suivant les contextes* » (Fluckiger, 2016). Le concept de culture numérique est plus large et plus englobant que la *digital literacy* ou l'*information literacy* qui se concentrent sur les savoirs et savoir-faire, mais qui oublient toutes une part importante du monde numérique qui est à considérer : la production de contenus et l'émergence d'une nouvelle forme de culture, ce que ne permettaient pas jusqu'alors les

anciens médias. C'est pourquoi dans cette recherche, la réflexion porte sur la culture numérique qui est vue comme une fusion des littératies dans ce nouvel espace qu'est le numérique. Transmettre une culture numérique aux élèves à l'école serait à la fois les former à la recherche d'information en travaillant sur les différentes formes de l'information (translittératie) pour développer leur esprit critique, mais aussi les former aux spécificités de l'univers numérique, d'abord en comprenant le système des réseaux mondiaux, mais aussi en leur faisant prendre conscience des enjeux politiques, sociaux, économiques, juridiques et écologiques de la dématérialisation des données. Plus qu'une culture, il s'agit pour les élèves de comprendre la structure particulière d'une société doublée d'un espace numérique et d'en saisir l'impact sur l'évolution de la société. Le numérique ne doit pas être vu comme un simple outillage au service de l'enseignement, mais dans une perspective citoyenne plus globale. Comme l'explique Hervé Le Crosnier, il faut bien intégrer que le numérique n'est pas une solution magique à la crise de l'école et à la transmission des savoirs. Le numérique est « *une figure de Janus, ambivalente, susceptible de participer au changement social comme à la construction de nouvelles formes de dominations* » (Le Crosnier, 2013, p. 204). Transmettre une culture numérique aux élèves est donc un enjeu politique majeur, car les contours d'une nouvelle société se dessinent et il est important d'en comprendre les mécanismes sous-jacents pour ne pas se laisser absorber dans un pseudo modèle de société égalitaire utopiste où finalement d'autres formes de domination économique et politiques auraient remplacé l'existant, sans pour autant forcément renforcé la démocratie.

CHAPITRE 2. LA REDÉFINITION DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET A L'INFORMATION AVEC LE NUMÉRIQUE

2.1 Origines et construction des politiques d'éducation aux médias

211. Célestin Freinet, père de l'éducation aux médias

Célestin Freinet est considéré comme le père de l'éducation aux médias car, rattaché au mouvement de l'éducation nouvelle, il a introduit dès 1920 dans les pratiques pédagogiques l'usage de la presse et développé des projets dans lesquels les enfants étaient amenés à produire de l'information dans le cadre de la création de journaux scolaires : « *Il est à l'origine de nombreuses initiatives en faveur d'une éducation active : correspondance interscolaire, imprimerie à l'école, coopératives scolaires, coopérative de l'enseignement laïc, bibliothèque de travail* » (Minois, 2006, p. 336). Sa pédagogie se base sur les méthodes actives favorisant la communication et l'expression libre des enfants ; cela leur permet de s'atteler à des tâches complexes pour stimuler leur intelligence. En 1949, cet instituteur publie une brochure précisant la *Technique de l'imprimerie à l'école*, afin de diffuser son savoir-faire dans le réseau des instituteurs. Déjà à la sortie de la guerre, il critique le modèle traditionnel de l'école avec un apprentissage basé sur des outils qu'ils jugent obsolètes, à savoir le crayon, le papier et le manuel, tandis qu'il a vu apparaître des techniques et des médias qui questionnent ce système : « *L'École en est restée au stade de l'atelier artisanal, et ses outils habituels, à peine modifiés, demeurent : la plume, le crayon, le cahier et le manuel scolaire. Au siècle de la machine à écrire, de l'imprimerie, du téléphone, du cinéma, de la radio, des disques. Et les instituteurs s'épuisent à poursuivre cette chimère que représente pour eux l'harmonisation de l'activité scolaire avec les progrès scientifiques, mécaniques, industriels, culturels et techniques du milieu ambiant. C'est à cette réadaptation, à cette modernisation que nous nous, sommes appliqués* » (Freinet, 1949, p. 2). C'est pourquoi la réalisation d'un journal scolaire est au cœur du projet pédagogique de sa classe, dans lequel les élèves sont amenés à gérer toutes les étapes : choix des sujets, écriture des articles, impression et tirage grâce à une presse. Il est nécessaire pour lui de suivre dans la classe les progrès techniques pour former les élèves à la complexité de ce monde qui émerge. Sa pédagogie marquée par le tâtonnement expérimental est largement reprise dans l'approche actuelle de l'éducation aux médias, dont l'objectif est que l'élève s'approprie son espace de savoir par la recherche d'information dans le cadre de la mise en place d'une bibliothèque scolaire, le travail collaboratif et la publication de contenus rédigés et illustrés dans un but de valorisation du savoir en lien avec les préoccupations des élèves et l'actualité.

212. La création des sciences de l'information et de la communication

Les médias en tant que tels, et hors cinéma, ne sont rattachés à une discipline universitaire qu'en 1974 avec la création de la Société française des sciences de l'information et de la communication (SFSIC) et le rattachement à la 71ème section du Conseil national des universités (CNU) qui a pour nom « sciences de l'information et de la communication » pour fédérer des enseignements qui avaient émergé spontanément, notamment dans les Instituts universitaires de technologie (IUT) avec les cours intitulés « *Techniques d'expression* » (Ollivier, 2001). L'objectif est de développer une activité de recherche sur ces nouveaux enseignements et de définir une interdiscipline qui aurait un objet propre : l'information et la communication en agrégeant divers courants « *autour de l'École pratique des Hautes Études (A. G. Greimas, R. Barthes, pour la sémiologie et la sémiotique, Jean Meyriat pour les sciences de l'information et de la documentation, Robert Escarpit, pour les sciences de la communication...)*.[...] *Une culture souvent littéraire et/ou philosophique va rencontrer les concepts de la sémiologie, de la théorie de l'information, de la sémiotique, de la communication. D'où le souci de traiter l'objet technique, d'établir un lien avec des sciences exactes, celui d'envisager la communication comme un phénomène social, en usant, entre autres de concepts issus de la linguistique, en particulier pragmatique* » (Ollivier, 2001, p. 11). Cette démarche n'est pas purement française, car elle s'inspire des travaux de l'école de Palo Alto en faisant écho aux *Médias studies* américaines qui étudient principalement les *mass media* et la communication de masse, mais aussi à la *publizistikwissenschaft* allemande qui évolue ensuite vers la connaissance des médias, la *Medienwissenschaft* en lien avec la communication. Dans la suite de son article, Bruno Ollivier définit le territoire couvert par les SIC, à savoir « *la communication qui passe par des machines, la technique (objet technique, technologie, normes...), mais aussi avec les messages qui circulent (mode de fabrication, de circulation, de distribution, rôle social...) et le sujet (qui produit, fabrique, reçoit ou interprète ces messages). Elles « envisagent aussi la communication interpersonnelle, ce qui les met en contact avec d'autres sciences (anthropologie, psychologie...). Enfin, elles peuvent traiter de discours, institutions ou processus qui sont aussi l'objet d'autres disciplines (sciences de l'éducation, droit...), ce qui leur crée une troisième série de voisinages* » (Ollivier, 2001, p. 22). Cette discipline est centrée sur l'information sous toutes ses formes et les processus de communication qui en découlent. Sans revenir précisément sur la construction de ce champ disciplinaire, essayons de comprendre comment l'éducation aux médias s'est développée dans ce champ fertile des SIC.

213. L'éducation aux médias avant Internet

Le développement de la recherche scientifique sur les médias fait naître la distinction entre l'éducation par les médias, c'est-à-dire l'utilisation de la presse uniquement comme un support pédagogique, à une éducation aux médias, pour les analyser en tant que tels (notion de point de vue, circuit de l'information, spécificité des modes de diffusion...). En 1977, une définition est proposée par les professionnels du milieu médiatique, à savoir le Conseil international du cinéma et de la télévision (CICT) qui va dans ce sens : « *Par éducation aux médias, il convient d'entendre l'étude, l'enseignement et l'apprentissage des moyens modernes de communication et d'expression considérés comme faisant partie d'un domaine spécifique et autonome de connaissances dans la théorie et la pratiques pédagogiques, à la différence de leur utilisation comme auxiliaire pour l'enseignement et l'apprentissage dans d'autres domaines de connaissances tels que celui des mathématiques, de la science et de la géographie* » (CICT, Maddison, 1977). L'objectif de cette éducation aux médias est de sortir de l'approche de Freinet de n'utiliser la presse que comme un faire-valoir pédagogique et un moyen d'expression des élèves et d'aller vers la construction d'un champ de connaissances en y délimitant ses objets et frontières. Le lien entre les médias et l'éducation sont développés davantage au congrès de Paris en 1979 et à Grünwald en 1982 (on en parlera plus précisément dans le cadre de l'analyse du corpus en chapitre 6 et en annexe 2). Geneviève Jacquinot s'est beaucoup intéressée à l'audiovisuel et à l'image en particulier dans ses recherches au cinéma et à l'image. Quand elle parle d'éducation aux médias, qu'elle qualifie de « *concept caméléon* », elle reprend cependant l'idée d'origine de Freinet, à savoir qu'il est plus important pour les élèves de faire l'image que de la lire pour la comprendre : « *un produit ne peut être analysé qu'en tenant compte de tout le processus de production et de consommation qui en détermine l'existence. Prendre pour objet d'étude la structure des messages eux-mêmes ne permet pas d'aborder, de façon frontale, l'analyse de ces déterminations, mais cela les oblige à les rencontrer* » (Jacquinot & Metz, 1977, p.36). Cependant son approche va plus loin que l'intérêt pédagogique que suscite la presse ou le film en classe, son approche a pour but de transmettre un savoir propre en lien avec l'analyse et la production de médias.

L'éducation aux médias commence à s'institutionnaliser dans les années 1980, les réflexions se sont beaucoup portées sur le média télévision, la culture de l'image et l'audiovisuel, dans une perspective souvent moralisatrice et protectionniste (Barbey, 2009, p. 17). La télévision est vue à l'époque comme un concurrent de l'école dans l'éducation des enfants ou comme un objet de décadence qui pervertit les esprits comme le relève Jacques Gonnet (1997) et il paraît

nécessaire d'apprendre aux enfants à décrypter les médias d'information tout d'abord, mais surtout de comprendre cette culture émergente de l'image. L'information et les fictions ont fait leur entrée en classe pour devenir un objet d'étude et d'analyse, afin de contrer l'idée de décharger tous les maux de la société sur les médias en leur donnant un rôle de bouc émissaire et de permettre aux élèves de prendre de la distance sur les diverses opinions qui y sont présentées. La télévision devient alors un objet d'études à part entière qui passionne les chercheurs des années 90. En 1996, l'essai polémique de Pierre Bourdieu *Sur la télévision* marque les esprits et introduit la télévision comme un objet à part entière dans la sociologie française. Son propos est principalement orienté sur les médias d'informations et est diffusé sous formes de deux émissions télévisées dans le cadre d'une série de cours du Collège de France : *Sur la télévision* et *Le champ journalistique* de Gilles Lhôte : « *Peu de gens lisent les journaux, donc la télé est le média central. La télévision est alors présentée comme un instrument de maintien de l'ordre symbolique et Bourdieu qualifie l'audimat de Dieu caché de cet univers qui règne sur les consciences. Pourquoi ce changement d'approche ? Sans doute parce que Bourdieu considère que ce qu'il nomme l'habitus populaire est tellement marqué par les mutations profondes de la société que les individus ne sont plus en mesure d'être protégés par les mystifications des médias. La domination est désormais intériorisée. Il y a ainsi un scandale de la dépossession : les dominés s'auto excluent parce que leur discours n'est plus légitime. Dès lors, ce que Bourdieu nomme la violence symbolique s'exerce avec la complicité de ceux qui la subissent et de ceux qui l'exercent.* »¹⁹. Derrière cette approche sociologique, on voit émerger la crainte de la manipulation des masses par les médias. L'analyse des mécanismes de l'information devient alors une question d'ordre politique et l'éducation aux médias une question citoyenne avec pour objectif la préservation de l'ordre démocratique.

Jacques Gonnet propose une réflexion initiale pour appréhender ces nouveaux savoirs transmis par les médias tout en constatant que les comportements des individus ont changé par rapport à la génération précédente avec l'intégration des médias dans la sphère privée. Il définit l'éducation aux médias en 1993 qui selon lui « *se réfère à un usage né autour des années soixante dans les milieux internationaux traitant des problèmes d'éducation, en particulier à l'Unesco. A cette époque les prévisions des experts se concentraient sur l'explosion visible de la communication de masse, spécialement de la télévision. Pêle-mêle on abordait aussi bien la capacité de ce nouvel outil magique d'alphabétiser à grande échelle des populations privées de structures d'enseignement et de personnels qualifiés ; la réticence des enseignants à*

¹⁹ Pour aller plus loin sur le texte de Pierre Bourdieu, http://www.clemi.org/fichier/plug_download/3234/download_fichier_fr_bourdieu.et.la.critique.de.la.television.pdf

accepter la télévision comme une approche légitime du savoir ; la nécessité de démarches critiques face à des risques de manipulation des médias en général ». Cette approche des médias est encore très actuelle et les mêmes discours pourraient être reportés sur Internet, alors que cet ouvrage date de 1993. Des manuels pédagogiques à destination des enseignants sont publiés comme celui de Christian Hermelin qui propose une pédagogie de l'événement d'actualité (Hermelin, 1993) ou des ouvrages sur le vocabulaire et la pédagogie de l'image (La Borderie, 1999).

De l'autre côté de l'Atlantique, en 1995, Estelle Lebel de l'université de Laval se penche plutôt sur l'aspect divertissement des médias, souvent réduits à la télévision dans l'opinion publique et fait le point sur les différents débats qui animent l'éducation aux médias dans l'ouverture d'un numéro thématique qui s'intitule *Education aux médias*. Elle constate que beaucoup d'approches différentes coexistent selon que l'on est dans un cadre scolaire ou dans la société et qu'il est nécessaire d'envisager l'ensemble des approches pour construire une éducation aux médias adaptée aux nouveaux usages. Elle résume ainsi le travail qui reste à faire en conclusion : « *Education aux médias, éducation par les médias, les deux problématiques sont distinctes mais non indépendantes l'une de l'autre* » (Lebel, 1995). Jacques Piette la même année fait un bilan des pratiques d'éducation aux médias à l'international où il distingue deux phases de construction de ce dispositif : tout d'abord la filiation théorique de l'éducation aux médias avec le lien fort avec les recherches sur la communication de masse et ensuite la construction d'un cadre de référence théorique pour guider les pratiques d'enseignement (Piette, 1995). D'après lui il est nécessaire de réfléchir d'abord l'éducation aux médias pour proposer un dispositif d'enseignement cohérent. Dans sa thèse, Sergio Sarmiento Silva revient sur les fondements théoriques de l'éducation aux médias et réfléchit sur les conceptions sous-jacentes présentes dans les pratiques pédagogiques comme il est proposé de le faire dans ce travail de recherche vingt ans après, alors que ce dispositif s'est complètement transformé (Sarmiento Silva, 1999). Il note à l'époque que la télévision est un objet d'étude très controversé qui a toujours eu du mal à se faire une place à l'école, nous allons voir qu'avec l'émergence d'Internet et l'évolution de l'EAM vers l'EMI, sa place s'est considérablement effacée au profit de la recherche d'information et de la dimension citoyenne. L'éducation aux médias se transforme donc au regard d'une approche plus culturelle et liée à l'information qui doit être considérée dans un environnement global comme le souligne Joël de Rosnay dans une interview en 1998 : « *L'important est d'intégrer ces informations dans des savoirs, et ces savoirs dans des cultures, c'est-à-dire dans des pratiques qui donnent du sens à ce que l'on fait dans sa vie et sa profession*

[...]. *Sinon l'information n'est que zappable et donc inutile* » (De Rosnay, 1998). En 2005, lors du congrès de la FADBEN, l'éducation aux médias est rattachée à la formation à la maîtrise de l'information et analyse en quoi les pratiques pédagogiques de différents pays influencent une certaine conception de l'éducation aux médias qui reste finalement flou et à définir plus clairement. Claude Morizio résume les différentes interventions concernant l'éducation aux médias en soulignant la diversité des pratiques : « *Jacques Piette, Thierry de Smedt et Bertrand Labasse ont expliqué les conceptions qu'ont respectivement le Québec, la Belgique et la France de l'éducation aux médias. Le développement d'Internet et son appropriation par les jeunes posent autrement la relation qu'ils entretiennent avec les médias. Dans la majorité des pays développés, si l'éducation aux médias est considérée comme une nécessité par l'institution, elle fait l'objet de diverses déclinaisons dans des activités pédagogiques laissées à l'initiative des enseignants. Or, des études menées par des équipes de recherche en communication ont montré que les effets produits sont étroitement liés aux options pédagogiques choisies* » (Morizio, 2005). Il apparaît alors évident que ces convergences entre *information literacy* et *media literacy* doivent être éclairées par des recherches et que le cadre théorique doit être réévalué pour faire face à ce changement de paradigme. En 2009, Geneviève Jacquinet-Delaunay, précurseure en matière d'éducation aux médias, résume ainsi l'enjeu du débat en insistant sur la nécessité de réfléchir la pédagogie propre à l'éducation aux médias : « *on oublie trop souvent de travailler sur les théories ou conceptions éducatives qui sont à l'origine des préoccupations d'éducation aux médias et, dans le cadre scolaire, sur les méthodes pédagogiques – et leurs éventuels effets différentiels – utilisées par les praticiens de l'éducation aux médias. On a connu et l'on connaît encore des cours magistraux d'analyse cinématographique et de « gentils » débats sur ce qui a plu ou déplu dans telle ou telle émission ou série télévisée, sous couvert d'un apprentissage de l'esprit critique, ou encore des mises en situation réjouissantes de production « spontanées » d'élèves remplaçant les exigeants processus de création encadrés et suivis jusqu'à la maîtrise finale de l'ensemble de la chaîne de production / diffusion / analyse critique* » (Jacquinet-Delaunay, 2009, p. 145). Il devient donc nécessaire de redéfinir l'éducation aux médias au prisme du numérique, sans oublier les enjeux culturels et politiques, en maniant un certain équilibre entre analyse des médias, analyse par les médias et apport théorique nécessaire pour construire chez les enfants une culture.

2.2 De l'éducation aux médias à l'EMI

221. Redéfinition de l'éducation aux médias avec l'émergence d'Internet en Europe

Avec Internet, l'éducation aux médias évolue tout au long des années 2000 et commence à intégrer les éléments issus d'Internet et du monde numérique. Si l'on prend la définition de l'éducation aux médias proposée par la Commission Européenne en 2009 dans le but de favoriser son entrée dans les programmes scolaires, le sens critique est repris et élargi aux nouveaux usages communicationnels avec l'essor d'Internet : *« La capacité à accéder aux médias, à comprendre et apprécier, avec un sens critique, les différents aspects des médias et de leurs contenus. L'éducation aux médias comprend également la capacité à communiquer dans divers contextes (...). Elle vise à sensibiliser davantage les gens aux diverses formes que peuvent prendre les messages médiatiques dans leur vie quotidienne. Par messages médiatiques, on entend les programmes, films, images, textes, sons et sites Internet qui sont fournis par divers moyens de communication »* (Commission Européenne, 2009, p.4).

L'appellation EMI, éducation aux médias et à l'information est adoptée par l'Institution durant l'année 2013 dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République et s'oriente vers une approche plus culturelle, en lien avec les travaux sur la culture informationnelle. Comme le souligne Yolande Maury, *« il est à noter cependant que l'idée d'une (re)définition de la problématique de la formation à l'information, dans un sens plus culturel et holistique, n'est pas l'objet de la seule réflexion franco-française. Elle est très présente dans la littérature anglo-saxonne à l'heure du web 2 et des réseaux, préoccupée également d'une reconceptualisation de l'information literacy pour tenir compte des changements sociétaux et des mutations intervenues dans les moyens de communication. A l'occasion, est même posée la question de la pertinence du concept d'information literacy aujourd'hui. La prise de conscience d'une nécessaire évolution semble toutefois assez récente dans le monde anglophone, tout comme dans les instances internationales militant pour une éducation à l'information et aux médias »*. Ce mouvement de convergence entre la culture de l'information, la culture médiatique et la culture numérique dans la recherche est observé de part et d'autre de l'Atlantique : *« il s'agit de considérer, au-delà de la dimension opératoire (littératie, méthodologie, compétences), l'ensemble des pratiques, des comportements, des savoirs implicites et explicites en jeu dans les processus de production symbolique au sein des groupes sociaux »*.

Sur le site de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), l'éducation aux médias et à l'information est l'équivalent en anglais de

l'expression *MIL* (*media information literacy*) qui englobe l'*information literacy* et la *media literacy* qui étaient auparavant deux espaces distincts. « *La stratégie de l'UNESCO les fonde en un ensemble de compétences (savoir, capacités et attitude) nécessaire à la vie et au travail de notre époque. Les MIL prennent en compte toutes les formes de médias et les autres moyens d'accès à l'information comme les bibliothèques, les archives, les musées et l'Internet et ce peu importe les technologies utilisées. L'attention sera centrée sur la formation des enseignants afin de les sensibiliser à l'importance des MIL dans l'éducation, de leur permettre d'intégrer les MIL dans leurs classes et de leur fournir des méthodes, cursus et ressources pédagogiques appropriées* » (UNESCO, 2016). L'UNESCO propose donc une vision théorique de l'EMI en lien direct avec la volonté de le mettre en place dans des pratiques pédagogiques. Pour ce faire elle propose cinq lois de la *MIL* traduites en plusieurs langues pour favoriser l'ébauche d'un espace commun de réflexion

Le Conseil de l'Europe lorsqu'il définit la *MIL* sur son site explique que c'est la fusion des trois *littéracies* à savoir *media literacy*, *information literacy* et *digital literacy* (Conseil de l'Europe). La traduction en français est légèrement différente car la même phrase traduit *MIL* par « *la maîtrise des médias et de l'information rassemble trois dimensions bien distinctes : maîtrise de l'information, maîtrise des médias, et maîtrise des TIC ou du numérique* ». Or *literacy* n'est pas l'équivalent de maîtrise, on ne retrouve que la dimension opératoire et il manque l'aspect culturel. Il serait plus pertinent de considérer que la *MIL* correspond à une éducation aux médias et à l'information (EMI) et que l'EMI regroupe la culture médiatique, la culture de l'information et la culture numérique. Cette définition est celle qui sera reprise tout au long de ce travail. Pour clarifier ce qu'est la *MIL*, le Conseil de l'Europe explique que l'objectif est de former des citoyens numériques et de transmettre des fondamentaux qui « *peuvent apporter aux enfants les compétences nécessaires à la coopération, à la créativité et à l'innovation sociale [...] et favorisent leurs droits de l'homme et leur compréhension des valeurs partagées, ce qui, en retour, contribue à l'édification de sociétés plus inclusives* » (Frau-Meigs, & Hibbard, 2016). L'objectif de la *MIL* est donc avant tout marqué par des objectifs citoyens et politiques pour protéger la démocratie en favorisant un accès critique de l'information aux nouvelles générations.

Cependant la *MIL* est interprétée différemment selon la culture des pays européens. En Allemagne par exemple, le mot *media* englobe ces trois littéracies quand on parle de *medienkompetenzen*. Dans sa thèse, Sabine Bosler explique que le numérique n'est pas aussi présent dans le système éducatif allemand qu'en France, car il est intégré dans la question globale des médias (culture et environnement médiatique). Les mêmes problématiques sont

donc abordées, mais en lien avec une analyse spécifique des médias en tant que tel et comme outil pédagogique, dont le numérique est une partie : « *Une autre particularité de l'éducation aux médias en Allemagne de ne pas distinguer éducation par les médias, ceux-ci étant des supports d'enseignement, et éducation aux médias. Cette position est une constante, depuis les années 1960* » (Bosler, 2018). Par exemple Sabine Bosler explique qu'en France l'éducation aux médias a pour but de renforcer la citoyenneté, tandis qu'en Allemagne on se préoccupe surtout de la protection des données personnelles. Pour cette chercheuse, cela vient avant tout des influences politiques et philosophiques propres à chaque pays : « *L'approche française s'inscrit dans un modèle républicain où, dans un vocabulaire issu de la philosophie des Lumières, tous les élèves doivent être « éclairés » (Loicq, 2011), et mis sur un pied d'égalité en partageant des valeurs et une vision du monde communes, tandis qu'en Allemagne, le sens critique prôné par les circulaires de la KMK concerne tout le système médiatique, et doit mener à l'émancipation d'un individu capable de se protéger lui-même* » (Bosler, 2018, p. 29). Cependant après 2012 les réflexions théoriques autour de la MIL au niveau européen ont tout de même fait converger les approches de l'éducation aux médias en la liant à l'éducation politique des citoyens : « *Les théories de l'utilisateur actif, notamment la Medienkompetenz de Dieter Baacke, ont permis à la KMK de préciser et d'harmoniser les objectifs de l'éducation aux médias, et ont contribué à faire de celle-ci une partie de l'éducation politique. En ce sens, bien que la notion d'esprit critique soit interprétée différemment entre la France et l'Allemagne notamment, une convergence s'opère au niveau européen, autour de la prise en compte de l'éducation aux médias comme enjeu d'égalité et de citoyenneté ; l'objectif final de l'éducation aux médias en Allemagne, par le biais de ces trois paradigmes, étant de contribuer à former un individu autonome, critique et responsable* » (Bosler, 2018, p. 33).

222. L'EMI : des définitions variées selon les objectifs de chaque acteur

En 2013, suite à l'EMIconf de Lyon²⁰, l'EMI a fait l'objet de nombreuses publications qui ont posé des nouvelles bases pour réfléchir l'éducation aux médias. Dans l'introduction de ces journées, Eric Bruillard pose comme réflexion le lien entre les cultures numériques et l'éducation aux médias et à l'information en mettant l'accent sur la technicité comme moyen d'accéder aux humanités numériques, se distinguant ainsi des approches centrées sur l'information (Bruillard, 2013) : « *Tout ceci s'inscrit dans un contexte saturé d'informatique, science sous-jacente à la conception de nouvelles technologies. Former des citoyens, non de*

²⁰ Conférence nationale *Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information* qui s'est déroulée les 21 et 22 mai 2013 à l'Institut français de l'Éducation (ENS de Lyon)

simples consommateurs, nécessite de les aider non seulement à acquérir de la technicité mais également à comprendre les processus en jeu, afin de réguler mais aussi d'alimenter les flux d'information dans lesquels ils baignent. Technicité et conceptualisation sont toujours profondément associées et la conférence devrait aider à comprendre comment les acquérir ». De par le contexte technologique, l'EMI doit être redéfinie au regard du nouveau paysage informationnel transformé par le numérique.

A partir de 2015, l'appellation EMI remplace définitivement le sigle EAM dans la littérature scientifique française et il y a un fort consensus sur le fait que l'information en elle-même doit être pleinement intégrée dans l'éducation aux médias comme objet d'étude. Cependant cette mise en avant de l'information fait s'effacer la dimension des médias et le numérique semble avoir absorbé le tout, sans plus aucun intérêt de la distinction des supports. Avec l'appellation EMI, on constate une fusion maladroite de la culture numérique avec l'éducation aux médias. L'approche par les médias semble reléguée au second plan par rapport aux nouveaux enjeux centrés sur la notion de l'information. Il apparaît donc nécessaire de (re)construire cet objet en équilibrant les enjeux des thématiques afin d'éviter comme l'a dit Anne Cordier en 2015 au congrès de la FADBEN à Limoges que le numérique devienne un étendard empoisonné. Plusieurs modèles d'EMI voient le jour, sans qu'il y ait cependant une cohérence globale, tant le champ de la réflexion est étendu.

Lors de ce congrès de la FADBEN de 2015, les recherches d'Elizabeth Schneider, d'Alexandre Serres et Angèle Stalder ont permis d'identifier les acteurs de l'EMI et constatent une forte diversité et variété des acteurs qui ont chacun des motivations différentes, ce qui peut expliquer la difficulté de proposer une définition stricte de ce dispositif : *« La place dans le réseau cartographié, ainsi que le maillage des liens, montrent : que c'est d'abord une volonté politique forte portée par l'institution, qui s'appuie sur des relais médiateurs également institutionnels (Canopé, CLEMI, sites académiques) ; que c'est un territoire en construction et en bornage dans la mesure où chaque acteur sélectionne et met en avant volontairement ou non des dimensions de l'EMI. La visibilité ainsi opérée contribue à le construire comme un acteur. Pour situer son engagement sur le terrain de l'EMI, il faut dire ce que l'on prend de l'EMI et ce que l'on en refuse, là est le bornage »* (Schneider, Stalder, Serres, 2015). Finalement d'après eux, c'est l'acteur et ses objectifs pédagogiques qui bornent les contours de l'EMI.

L'ouvrage *Cultures numériques. Education aux médias et à l'information*, coordonné par Mireille Lamouroux et Luc Trouche propose en 2017 une vision de l'EMI au service des apprentissages scolaires. Cet ouvrage lie franchement l'EMI au numérique de par sa ligne

éditoriale et redéfinit cet objet avec quatre axes majeurs : éduquer à l'incertitude, les valeurs de la République, l'information et les pratiques pédagogiques innovantes. C'est une rupture dans le schéma classique de l'éducation aux médias qui est désormais largement centré sur l'information, le numérique et les valeurs citoyennes, davantage que sur le décryptage des médias d'information classiques comme peut l'être l'approche allemande. Dans le champ de l'EMI, on observe désormais une forte convergence entre le numérique qui a absorbé l'informatique, l'éducation aux médias qui, avec l'évolution des technologies semble dans un carcan obsolète, et la maîtrise de l'information portée par les professeurs documentalistes du second degré, qui y voient une nouvelle forme de légitimité car elle est inscrite clairement dans leurs missions.

Le site du Centre de liaison pour l'éducation aux médias et à l'information (CLEMI), organisme en charge de l'EMI en France propose une définition non plus centrée sur les médias, mais à un niveau plus fin qui est l'image et l'information : « *L'éducation aux médias et à l'information (ÉMI) permet aux élèves d'apprendre à lire, à décrypter l'information et l'image, à aiguiser leur esprit critique, à se forger une opinion, compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie. L'EMI a également pour objectif d'accompagner la parole des élèves dans le cadre scolaire, pour les former à la responsabilité et à l'exercice de la liberté d'expression* ». Le contexte des médias et du numérique est donc effacé au profit d'une vision de l'éducation aux médias orientée vers des enjeux citoyens et la formation à la maîtrise de l'information. Cette définition insiste sur l'expression des élèves et l'esprit critique, mais ne précise rien quant à la culture portée par ce dispositif. Divina Fraumieigs qui dirigeait le CLEMI au début de cette étude, fait un constat alarmant lors de l'EMIconf de 2017 sur les politiques publiques concernant l'EMI qu'elles jugent enlisées dans une certaine inertie et précise que dans le cadre des recherches « *la dimension « Information-infodoc » est assez bien couverte, mais éducation aux médias/communication est parent pauvre* » (Fraumieigs, 2017). Laurence Corroy développe l'idée que cette éducation aux médias doit apprendre aux élèves une utilisation pertinente et autonome des médias tout en mettant en avant la dimension créative et communicationnelle, afin que les élèves puissent exercer leur liberté d'expression (Corroy, 2015). Les outils numériques doivent être mobilisés dans des approches pédagogiques socio-constructivistes pour donner du sens à cet apprentissage et les raccrocher à leurs usages personnels, en leur permettant de développer des compétences plus pointues en matière de création et de production., Isabelle Féroc Dumez et *alii* précise cependant que l'EMI dans sa définition, doit avoir un lien fort avec la recherche d'information et insiste sur la notion de média comme objets d'études, ce qui est parfois oublié tant le numérique occulte cette

dimension : *« elle se construit selon une approche critique inspirée des pédagogies et théories critiques visant un apprentissage assez procédural, notamment dans la recherche d'informations. Elle vise aussi le développement de compétences de production médiatique, issu du constat que les jeunes ne sont pas des usagers passifs et naïfs mais des individus engagés dans des processus de communication complexes dont les médias permettent mais à la fois contraignent formes, contenus et usages. L'éducation aux médias se définit dès lors comme une éducation à l'appréhension critique des médias comme objets ».* (2019, 2)

Le champ théorique de l'éducation aux médias est fortement influencé en France par la culture de l'information. En faisant le point sur les diverses influences qui constituent ce dispositif, Normand Landry et Joëlle Basque insistent sur l'importance de prendre en compte et définir la littératie médiatique : *« La notion de « littératie médiatique » implique donc un élargissement des habiletés générales associées à la lecture et à l'écriture à l'ensemble des modes de communication médiatisés, ainsi qu'un approfondissement des savoirs et des compétences associés aux processus d'analyse, de lecture et de production de textes médiatiques »* (Landry, Basque, 2015, p. 26).

Pour résumer la complexité de la redéfinition de l'éducation aux médias face au numérique, Marlène Loicq synthétise les écueils à éviter et propose un jeu d'équilibriste entre la culture, les compétences et l'utilisation du numérique : *« Puisque les supports et les contenus médiatiques sont pris dans un mouvement d'innovation accéléré et aboutissant à des productions rapidement obsolètes, l'éducation aux médias ne peut non plus s'attacher à encadrer et à accompagner des outils ou des contenus spécifiques, mais bien à comprendre les natures et les fonctions d'outils et de contenus en général, en restant vigilante à se considérer toujours « en chantier » pour ne pas cristalliser des démarches qui pourraient rapidement être elles-mêmes obsolètes. Le caractère fortement instrumental qui a été associé à l'usage des TIC à l'école se doit d'être articulé à une approche culturelle des usages. [...] L'éducation aux médias à l'ère numérique est donc un accompagnement vers la compréhension critique des logiques communicationnelles et des enjeux d'ordres économiques, politiques, culturels, sociaux et techniques des usages des médias, ceux-ci étant à prendre en compte dans l'environnement spécifique dans lequel ils prennent place »* (Loicq, 2017, p. 54-55). La difficulté réside cependant à expliquer des logiques communicationnelles dans un espace mouvant et en perpétuelle évolution. Chaque génération d'enfants est marquée par les outils propres à la période qu'il vit et on constate une accélération dans la succession d'espaces

numériques (les blogs en 2005, puis les réseaux sociaux dans les années 2010 avec Myspace, Facebook, Twitter et maintenant les réseaux centrés sur l'image comme Instagram, Tik Tok, Snapchat...). Il est difficile de former des élèves à l'esprit critique sans être dans une analyse spécifique de l'environnement numérique qu'il côtoie au quotidien et qui marque sa sociabilité. Cela devient d'autant plus difficile d'aller dans une approche culturelle lorsque l'on a comme élèves des enfants de moins de douze ans qui sont encore dans une phase d'apprentissage opératoire et de découverte de l'environnement, spatial ou numérique. Même si le caractère instrumental des TIC ne doit pas être un objectif de l'éducation aux médias et à l'information, il est cependant une première étape nécessaire chez les enfants pour pouvoir poser une base dans la construction de cette culture, en s'appuyant sur leurs représentations et leurs usages personnels.

Sophie Jehel et Alexandra Saemmer ont interrogé l'éducation aux médias (Saemmer, Jehel, 2017) après la vague du numérique, pour envisager quelle forme l'esprit critique peut prendre dans le nouveau paysage informationnel. Après avoir analysé la politique éducative en matière d'éducation aux médias qu'elles jugent incohérente en France, elles proposent une approche sémiotique pour (re)construire l'EMI dont elles identifient trois grands axes : le modèle économique des plates-formes numériques, les ressorts idéologiques des utopies numériques et les voies d'une expression citoyenne et émancipée. Cette approche est particulièrement intéressante car elle critique le modèle actuel qu'elles jugent incohérent et n'allant pas assez dans les détails de ce que serait une culture numérique à acquérir pour développer un esprit critique. Leur proposition d'axes se situe au plus près des préoccupations des élèves, pour transmettre des éléments concrets constitutifs de la culture numérique et qui se dégagent des objectifs républicains de l'éducation aux médias en donnant une épaisseur théorique sur ce qu'est l'EMI, sans la réduire à un instrument au service de la citoyenneté.

Cependant même si tous s'accordent à dire que l'EMI a pour objectif principal de développer un esprit critique concernant les médias chez les élèves, les moyens pour le faire restent flous. Pour répondre à cette problématique, Pierre Fastrez et Thibault Philippette proposent une réflexion sur ce que serait l'esprit critique et un modèle de littératie médiatique de « *l'approche traditionnelle de l'éducation aux médias, qui cantonne la pensée critique à des compétences de lecture socio-informationnelle* » (Fastrez, Philippette, 2017). Pour ce faire, ils analysent les objets médiatiques sous plusieurs dimensions : « *Concernant les objets, nous posons que tout objet (document, message, dispositif, appareil) médiatique peut être considéré tour à tour, comme un objet technique (fabriqué, ou qui fabrique), informationnel (qui représente) et social*

(qui met des personnes, des institutions et des communautés en relation) ». Les artefacts numériques modifient l'approche que l'on peut avoir de l'éducation aux médias de par les processus communicationnels particuliers qu'ils instaurent. L'esprit critique doit être réfléchi au prisme de l'identité numérique et de l'usage des algorithmes qui influencent nos « interactions médiatisées ». Les enfants ont des usages numériques de plus en plus jeunes et n'ont pas les compétences cognitives pour appréhender la culture de l'information et la culture médiatique de façon complexe. Leurs usages numériques commencent avant l'apprentissage de la lecture et ils sont donc amenés à consulter davantage de ressources en lien avec des images fixes et animées.

L'intérêt à cet âge est déjà de poser du vocabulaire et leur expliquer les spécificités du monde médiatique afin qu'ils sachent se repérer dans un environnement où tout est discrétisé et imbriqué. La logique de l'EMI peut se positionner dans une pédagogie socio constructiviste où l'enfant réfléchit sur ses usages, prend une distance critique sur ce qu'il consomme et échange avec les autres élèves et le professeur, afin de comprendre quelle est sa réception. L'enseignant doit avoir un rôle de guide expert qui leur apprend à décrypter les rouages de leurs usages sans être dans le jugement critique, tout en posant les jalons d'une culture médiatique et numérique.

223. Le choix de quatre dimensions de la culture numérique dans une démarche d'EMI

Comme le précise la recherche de Schneider et alii (Schneider, Stalder, Serres, 2015), il revient à chaque acteur de border ce qu'est l'EMI en fonction de ses objectifs. Le contexte est ici d'appréhender l'EMI à l'école primaire dont les acteurs sont des enseignants généralistes. Or l'EMI à l'école primaire est encore peu définie, car les usages numériques des enfants sont très récents. Thierry de Smedt explique que l'éducation aux médias et l'information pour les plus jeunes est rarement menée avec l'objectif de transmettre une culture numérique aux enfants, mais surtout dans un souci de prévention et de protection des risques : « on peut craindre que l'école, à de rares exceptions près, entretienne une certaine obsession visant à protéger les enfants, plutôt que de développer leurs capacités. Cela se manifeste a contrario par une relative dévalorisation des pratiques et par une faible promotion de la production, de la navigation et de la collection de médias par les petits enfants » (De Smedt, 2016). Dans le cadre du projet E-risk, Anne Lehmans, Anne Cordier et Camille Capelle (2018, 22) insistent sur le rôle de la perception du risque de l'enseignant comme moteur de l'EMI, qui est alors orientée sur une prévention, davantage que sur une éducation : « On retient que les risques qui inquiètent les enseignants au sujet des élèves sont fortement influencés par leur expérience personnelle du numérique et les inquiétudes qu'ils peuvent avoir pour eux-mêmes »

C'est pourquoi un choix arbitraire a été fait : choisir quatre objets comme objets cristallisant des éléments de culture numérique dans une démarche d'EMI, à l'instar de Pierre Fastrez et Thibault Philipette dans leur réflexion sur ce dispositif : « *Nous avons illustré le fait qu'une littératie médiatique critique à l'ère du numérique concerne aussi bien l'analyse et l'évaluation critique des objets médiatiques (combinant informationnel et social), la technique et l'informatique pensés et conçus comme des artefacts cognitifs (combinant informationnel et technique) et les configurations sociales engendrées par les outils et les algorithmes que nous avons qualifiés de « sociomatiques » (combinant social et technique). Ces combinatoires constituent une manière simple de montrer qu'il faut penser cette matrice en articulant les dimensions plutôt qu'en les séparant. Dans la plupart des situations médiatiques, les trois dimensions jouent un rôle conjoint pour pouvoir comprendre, analyser et concevoir des médias de manière critique* » (Fastrez, Philipette, 2017). Les enseignants dans leur façon d'enseigner partent des préoccupations des enfants et il paraît donc légitime après avoir listé les usages numériques et médiatiques des enfants de proposer une sélection d'objets EMI à partir de ce postulat. Cette étude aborde donc quatre dimensions de l'EMI à savoir un dispositif technique (la tablette), sociotechnique (les plateformes de réseaux sociaux numériques), un concept (l'identité numérique), un contenu médiatique (les extensions de la télé-réalité sur le web). Ces objets ont une symbolique intéressante dans l'espace numérique, car ils cristallisent des tensions et des débats autour de leur présence à l'école, c'est pourquoi ils ont été jugés pertinents comme objets de débats dans des entretiens afin de déclencher des réactions, et par là même révélait davantage d'éléments pour définir les représentations des enseignants.

223a. Tablettes tactiles

Les tablettes tactiles ont fait leur entrée dans les foyers souvent pour être destinées à l'usage des enfants. L'accès à Internet et aux applications est considérablement simplifié car il suffit de toucher l'écran avec son doigt pour avoir accès aux ressources ou aux applications. Pour l'utiliser, il n'y a plus besoin de périphériques externes comme la souris ou le clavier, tout se fait via l'interface tactile. « *Contrairement à la télévision où le jeune enfant pourrait, par moments, être passif ou être considéré comme tel, et donc exposé au contenu, les technologies mobiles [et tactiles] vont lui permettre d'être en interaction avec l'outil* » (Berdot-Talmier, 2017, 18).

La posture est aussi différente car c'est un outil mobile, avec une batterie autonome, consultable depuis n'importe quel lieu tandis que l'ordinateur personnel a souvent un lieu dédié (bureau). De par ses caractéristiques techniques, la tablette favorise donc un usage plus personnel et plus

confidentiel. La tablette se connecte au wifi, tandis que le smartphone se connecte à la 4G en plus du wifi. Ce détail est important car souvent les foyers protègent la connexion wifi avec un filtre parental qui est absent lorsque l'on se connecte via le réseau 4G. Les enfants sont donc amenés à avoir accès à l'information de façon libre et non filtrée, notamment en cas de partage de connexion, mais cet accès sans contrainte pose question. Comme le souligne Jauréguiberry : « *Ce n'est pas parce qu'il y a accès qu'il y a usages équivalents et ce n'est pas parce qu'il y a usages qu'il y a appropriations également bénéfiques. Selon les présupposés de la première fracture numérique, l'accès à la technologie devait conduire à gommer les inégalités, c'est exactement le contraire qui est démontré par cette nouvelle approche* » (Jauréguiberry 2014). De nombreux travaux de recherche sont orientés sur les dangers potentiels des écrans tactiles chez les bébés et « *les avis divergent, les angles diffèrent, mais c'est ce qui fait la richesse de ce débat, permettant au lecteur de se forger sa propre opinion sur ce sujet complexe, et reflétant certainement, en partie, notre propre rapport aux écrans* (Vlachopoulou, Xanthie, 2017, 8).

Il paraît donc nécessaire d'une part de se questionner sur les représentations des enseignants sur cet outillage et d'autre part de former les élèves au matériel qu'ils utilisent pour les accompagner dans leurs usages spécifiques. Les équipements des écoles et la formation des enseignants sont en décalage fort avec ces usages et les adultes ont tendance à supposer que les enfants savent utiliser ce matériel intuitivement et ne pensent donc pas qu'il est nécessaire de les y former. Dans le cadre de leur recherche en didactique avec des jeunes enfants, Chenchen Liu, Jacques Audran et David Oget font le constat que « *la majorité des recherches sur les tablettes tactiles montre qu'elles sont facilement utilisables et souples d'emploi, et les chercheurs observent un effet plutôt positif sur les élèves de l'école primaire ou du collège* » (Liu, Audran, Oget, 2019, p. 8), mais que le guidage par un adulte dans l'apprentissage de ces outils est nécessaire pour leur éviter de tomber dans une spirale d'échec sur les tâches complexes : « *Les tablettes numériques disposent de fonctionnalités sophistiquées, mais leur exploitation ne doit pas faire oublier que la combinaison de difficultés ergonomiques et logiques peut entraîner un taux d'échec important. La conception des applications mobiles doit donc prendre en compte de manière adéquate le développement cognitif et psycho-moteur des jeunes enfants afin de leur offrir une plate-forme qui ne vient pas ajouter des obstacles ergonomiques aux obstacles logiques* » (Liu, Audran, Oget, 2019, p. 46). Ces outils sont simples à mobiliser dans l'apprentissage et s'avèrent efficaces pour développer la créativité chez les enfants par la discrétisation des contraintes techniques et l'aspect intuitif des interfaces tactiles. Selon une expérimentation de tablettes tactiles en classe à l'école primaire, il s'est avéré

même que « *les enfants de CP et de CE2 expriment davantage de créativité lorsqu'ils dessinent sur tablette numérique que sur une feuille de papier* ». (Bitu, Jouen, et Molina, 2019, 22).

La difficulté majeure pour l'enseignant est de concevoir un scénario pédagogique adapté à cet artefact. Suite à une étude de cas sur l'usage des tablettes tactiles à l'école Teresa Assude constate que « *l'un des éléments de convergence entre le numérique et l'inclusivité concerne les difficultés et/ou résistances dans la mise en place de situations inclusives où l'opérationnalité inclusive des outils est forte, c'est-à-dire où il s'agit de travailler l'imbrication des outils aux gestes et aux postures qui rendent la pratique du métier opérante* » (Assude, 2019). Il convient donc pour les enseignants de l'école primaire de bien comprendre ce nouvel artefact numérique pour accompagner au mieux leurs élèves. Or les recherches de Jean-Michel Gélis et François Villemonteix montrent que l'équipement en tablettes d'une classe ne modifie pas forcément les pratiques pédagogiques des enseignants : « *nous nous sommes intéressés aux schèmes d'usage liés à la tablette, en mathématiques, et élaborés par des enseignants qui n'intégraient cet instrument que depuis deux années. Ces schèmes montrent que la tablette a conforté les phases de travail anciennes, sans modifier la pédagogie générale préexistante. La tablette a ainsi été « aspirée » par les pratiques déjà en place, mise à leur service. Elle a permis d'interagir et de communiquer plus rapidement et plus étroitement avec les élèves, sans remettre en question l'activité professionnelle déjà construite des enseignants* » (Gélis, Villemonteix, 2015, p. 31). C'est pourquoi dans cette étude, nous nous intéresserons à la perception qu'ont les enseignants des tablettes tactiles pour voir s'ils rattachent cet objet à l'EMI, sans le rattacher uniquement à un outil au service de la pédagogie.

223b. Réseaux sociaux

Les réseaux sociaux ont pris aujourd'hui une place considérable dans les usages numériques des individus et les offres de plateformes sont multiples et variées. La définition d'Ellison et Boyd est éclairante : « *Un site de réseau social est une plate-forme de communication en réseau dans laquelle les participants 1) disposent de profils associés à une identification unique qui sont créés par une combinaison de contenus fournis par l'utilisateur, de contenus fournis par des « amis », et de données système ; 2) peuvent exposer publiquement des relations susceptibles d'être visualisées et consultées par d'autres ; 3) peuvent accéder à des flux de contenus incluant des contenus générés par l'utilisateur – notamment des combinaisons de textes, photos, vidéos, mises à jour de lieux et/ou liens – fournis par leurs contacts sur le site* » (Ellison, 2011). Chaque individu a ainsi la possibilité d'utiliser un espace personnel de publication sur une plate-forme en fonction de ses objectifs personnels. Avec l'utilisation des

réseaux sociaux, chaque individu est amené à partager ses données personnelles avec les GAFAM (Google Amazon Facebook Apple Microsoft) ou des communautés en lien avec son quotidien. La configuration des plateformes selon le User Experience design (UX design) pousse de plus en plus l'utilisateur à investir les réseaux en temps, en données et parfois même en affectif. On peut dégager six types de réseaux sociaux :

- Les réseaux sociaux généralistes (Facebook, Twitter) sont en perte de vitesse en 2021. Leur utilisation est orientée sur la veille informationnelle et la constitution de communautés d'échanges et de partage. Les identifiants Facebook sont aujourd'hui utilisés comme une forme d'identité numérique homogénéisée qui permet de se connecter et d'agréger de nombreux contenus. Le réseau twitter voit une affluence accrue chez les adultes, surtout autour des sujets polémiques et l'agressivité et les raids de harcèlement sont de plus en plus présents, ce qui est inquiétant.
- Les réseaux sociaux centrés sur l'image fixe ou animée comme Instagram, Tik Tok, YouTube ou Snapchat. Ces réseaux ont du succès chez les jeunes et permettent de diffuser des images (fil d'actualité, live, diffusion...), et de plus en plus intègrent des fonctionnalités d'édition de l'image (montage, retouche, animation...).
- Les réseaux sociaux professionnels (LinkedIn, Viadeo, Researchgate, Viaeduc...) proposent des plates-formes centrées sur le réseautage professionnel, la recherche d'emploi et la veille professionnelle.
- Les plates-formes d'échanges de services, conseils et avis en lien avec des préoccupations quotidiennes, de passions ou basées sur l'échange/le partage de biens. On y trouve des sites comme Babelio qui permet de partager des avis sur ses lectures, Tripadvisor sur les restaurants et hôtels. Cependant des sites comme Uber, Airbnb, Vinted et Blablacar mettent en relation des individus qui proposent un bien ou une place sur un trajet contre rémunération et proposent un système d'évaluation sur le service rendu comme un indicateur de confiance. Ces sites participent à la disruption de l'économie, ou à ce que l'on a appelé l'uberisation dans les discours médiatiques.
- Les réseaux de rencontre se sont considérablement développés ces dernières années et ciblent tous les âges et catégories de la population. L'objectif dans ces sites est de mettre en relation des individus, les faire discuter, mais surtout collecter des données personnelles relatives à l'intime.

- Les réseaux documentaires autour de centres d'intérêt qui permettent de faire de la curation en collectant et partageant ses favoris autour de nos centres d'intérêt comme Pinterest, Scoop-it.

L'usage des réseaux sociaux concerne particulièrement le domaine de l'EMI car ils induisent des nouvelles formes de sociabilité et de communication (Cardon, 2011 ; Stenger, Coutant, 2011) ; Casilli 2012 ; Granjon, 2011), tout en collectant des données personnelles en lien avec le quotidien de chaque individu qu'il convient d'étudier pour en mesurer les impacts. Cela est fortement lié à la notion d'identité numérique. L'usage des réseaux sociaux transforme l'économie et la société, mais comporte aussi un certain nombre de risques pour la société qu'il est important de connaître pour encadrer les usages des élèves. La dématérialisation de la communication cristallise les tensions et peut favoriser le harcèlement en ligne sous couvert d'anonymat, cela peut induire un sentiment d'isolement qui cohabite avec l'hyper connexion, le *stalking*²¹, la consultation de « vies de rêve » et développe chez les individus fragiles une certaine dévalorisation de soi et peut avoir impact psychologique négatif. D'un point de vue politique, on peut réfléchir aussi à l'impact sur la société d'avoir un double numérique dès sa naissance et les conséquences de la surveillance généralisée. Ce sont aussi des outils pédagogiques riches que l'on peut mobiliser pour développer la créativité des élèves, tout en les éduquant à un usage citoyen comme l'évoque Laurène Graziani : « *C'est un excellent moyen pour promouvoir certains droits de l'enfant, comme le droit à la participation ou à l'information. Il peut d'ailleurs être considéré comme un véritable outil d'apprentissage, et même comme un outil démocratique, en ce sens qu'il renforce le statut citoyen de l'enfant. Mais pour cela, il est indispensable que l'enfant soit muni des outils nécessaires pour pouvoir mesurer ses actes et assumer ses responsabilités* » (Graziani, 2012). Dans l'EMI, l'imaginaire lié aux réseaux sociaux est souvent très négatif et présenté comme un facteur de risques, cependant des chercheuses comme danah boyd ou Marlène Loicq montrent « *comment et combien les usages adolescents de Facebook jouent un rôle primordial dans l'expérimentation de soi et la construction de la personnalité* » (Cerisier, 2012). Dans cette recherche, l'objectif est de comprendre comment les enseignants envisagent les réseaux sociaux dans leurs usages personnels et dans la pratique professionnelle.

²¹ traque en ligne due à une surveillance des données publiées

223c. Identité numérique

La notion d'identité numérique concerne tous les internautes (l'absence d'identité numérique est elle-même une information), notamment ceux qui ont une présence sur les réseaux sociaux, mais peu de gens comprennent les mécanismes de la collecte des données et les enjeux liés à une identité numérique mal maîtrisée. Comme le précise Alexandre Coutant, « *le profil est une narration par laquelle on présente sa face et dont le vocabulaire et la syntaxe sont constitués par les activités en ligne. Cette construction commence dès l'inscription au moment où l'individu remplit les quelques renseignements qui apparaîtront dans la partie « infos ». Elle ne fait ensuite que se développer à chaque nouvelle action de l'individu qui vient allonger le fil d'actualité (mini-feed) Ainsi s'illustre parfaitement l'aspect processuel, multi-facette et narratif de l'identité: c'est par nos actions que nous construisons notre être* » (Coutant, Stenger, 2010). L'identité numérique est donc une forme de construction de soi ou de projection de ce que l'on veut être.

Louise Merzeau en 2009 fait le lien entre d'avoir accès à des services de plus en plus personnalisés, mais au prix de l'accès à nos données personnelles, voire intimes : « *La personnalisation ne s'arrête plus à l'accès, elle affecte maintenant l'information. Du modèle de la cible (un même contenu pointé vers des usages différents), on est passé au modèle du crible, où ne sont retenues que les informations validées par un utilisateur. Dans cette logique, tout contenu publié devient lui-même prescriptif, sur le mode des préférences partagées* » (Merzeau, 2009, 6). Notre présence numérique se construit en fonction des services que l'on utilise, de notre navigation et de nos usages et conditionne par là même notre rapport à l'information par la construction de bulles de filtres (Eli Pariser, 2012). Fanny Georges définit l'identité numérique de chaque individu par le prisme de trois facettes : « *L'« identité déclarative » (ou Représentation de soi) se compose de données saisies directement par l'utilisateur, notamment au cours de la procédure d'inscription au service (exemple : nom, centres d'intérêt, amis) ; L'« identité agissante est constituée des messages répertoriés par le Système, concernant les activités de l'utilisateur (exemple : « x et y sont désormais amis ») ; L'« identité calculée » se compose de chiffres, produits du calcul du Système, qui sont dispersés sur le profil de l'utilisateur (comme : le nombre d'amis, le nombre de groupes)* » (Georges, 2009, 37). Il est donc important pour un individu de comprendre la notion de l'identité numérique pour saisir en quoi elle conditionne son accès à l'information et au savoir dans les espaces numériques. De plus dans l'identité numérique, il faut considérer le rapport à l'autre dans la dimension publique de notre identité : qu'est-ce que je publie sur moi ? Qui peut consulter quoi sur mes données ? Quels réseaux j'utilise et comment les données sont utilisées ? De par l'usage des réseaux

sociaux, les enfants sont amenés à dévoiler des éléments de leur vie quotidienne, à consulter les données de leurs « amis » en ligne et à interagir avec des communautés sans pour autant avoir conscience des tenants et aboutissants de ce monde numérique. Tandis que les adolescents ont une conscience assez précise de ce qu'ils mettent en ligne (Lachance, 2013), les enfants ont une vision plus naïve et spontanée de leur image qu'il faut aider à encadrer pour les protéger. Les enseignants du premier degré sont confrontés à des histoires de harcèlement en lien avec l'identité numérique de leurs élèves, mais ne se sentent pas forcément impliqués dans l'apprentissage de cette notion en raison de la jeunesse de leurs élèves. Or les usages des élèves commencent de plus en plus tôt et cette notion d'identité numérique est un élément important à réfléchir avec eux pour les aider à avoir une distance critique sur leurs usages et les amener à ne pas se dévoiler trop sur les réseaux sans une réflexion préalable. C'est pourquoi dans ce travail, il est nécessaire de comprendre comment les enseignants envisagent cette notion et d'analyser ce qu'ils proposent afin accompagner les enfants sur cette notion complexe mais centrale aujourd'hui dans les usages numériques.

223d. Télé-réalité

La télé-réalité en tant qu'objet médiatique a un fort lien avec l'espace numérique, car ce type d'émission diffuse des informations complémentaires dans l'espace numérique (comptes des présentateurs et des candidats sur les réseaux sociaux, hashtags des émissions) et devient un pont entre la télévision et les réseaux sociaux. La télé-réalité est donc considérée dans cette étude comme objet médiatique transmédia et a donc ainsi toute sa place dans la culture numérique. Dans cette étude, il y avait la volonté d'analyser la place de la télévision dans les représentations de l'EMI, tout en évacuant le rôle de la télévision comme producteur de ressources pédagogiques. En effet, les enseignants utilisent principalement en classe des documentaires à diffuser, mais n'analysent pas en soi le média télévision. En tant qu'émission de divertissement, la télé-réalité ne peut pas être mobilisée en classe comme un support pédagogique par les enseignants. Le choix de cet objet particulier évacue donc par défaut l'éducation par les médias en mobilisant le média comme une ressource pédagogique. Cet objet s'il est considéré comme faisant partie de l'EMI doit donc être mobilisé en classe comme un objet d'étude à part entière dans le cadre d'une éducation aux médias dans laquelle on promeut l'apprentissage de la distance critique et l'analyse de l'objet pour le décoder. De par ce choix, cela pousse les enseignants à se positionner sur les connaissances et compétences nécessaires aux élèves pour comprendre ce type d'émission et avoir un certain recul lors du visionnage (montage, notion de réalité, stéréotypes...). Même si cet objet peut sembler éloigné du monde numérique, il apparaît très proche de l'univers des réseaux sociaux et de la culture numérique

de par l'idée de réalité, de vie quotidienne qui est mise en scène, mais aussi de par le lien fort entre les émissions de télé-réalité et les communautés sur les réseaux sociaux, dont les émissions de télé-réalité sont souvent commentées : débats sur les candidats, visionnage commenté sur les réseaux avec le hashtag de l'émission, les candidats ont un compte personnel avec lequel ils interagissent avec leurs spectateurs. Apparu en France en 2001 avec le Loft, les émissions de télé-réalité ont rapidement mobilisé les espaces numériques pour contourner les restrictions de la télévision imposées par le CSA avec la diffusion de moments censurés par le CSA et sont devenues des expériences télévisuelles transmedia : possibilité de voter en ligne, débats sur les journées, communication avec les candidats. Le fonctionnement des émissions de télé-réalité est souvent construit sur des stéréotypes (de genre, de métiers, de comportements), avec un objectif publicitaire et se déclinent dans une variété d'émissions qui concernent désormais tous les champs de la vie quotidienne : l'éducation des enfants (Super Nanny, Pascal le Grand frère, le pensionnat de Chavagne), la séduction (5 hommes à la maison, le Bachelor), la mode (Les reines du shopping), la décoration d'intérieur (Déco), la cuisine (Top Chef)... Ces émissions donnent à voir un modèle de vie qui soit donne envie, soit pousse à la critique. La polémique est au cœur de ces émissions qui sont souvent porteuses de valeurs différentes que celles que l'école veut transmettre aux enfants. Les rapports humains sont conflictuels et ces émissions exacerbent les sentiments négatifs telles que l'agressivité, la jalousie, l'envie, l'évaluation, la compétition. Les stéréotypes véhiculés permettent de favoriser la construction d'un modèle de vie rêvée en proposant aux publicitaires des espaces publicitaires intégrés dans l'émission en mettant le spectateur en situation d'envie de consommer en proposant des publicités en lien avec l'émission (souvent sur les sites Internet des émissions). Patrick le Lay expliquait aux débuts de la télé-réalité que « *le métier de TF1 était de vendre du temps de cerveau disponible à Coca-Cola* ». Le CSA dans son rapport sur la télé-réalité de 2011 a une vision très critique sur ce genre télévisuel qu'il considère comme « *porteuses de valeurs « antiéducatives* », évoquant même « *un lien possible avec la montée de phénomènes alarmants chez les jeunes tels que le harcèlement* » (Conseil Supérieur de l'Audiovisuel, 2011).

L'objet télé-réalité est intéressant à décrypter avec des élèves dans le cadre d'une analyse des médias. Yves Jeanneret critique les fausses polémiques autour de la télé-réalité, avec l'exemple du *jeu de la mort*, et analyse l'instrumentalisation de la parole scientifique dans ce type d'émission dans un objectif de vulgarisation du savoir scientifique. D'après lui, il faut dépasser la critique pure de ce genre d'émission pour avoir une posture plus analytique : « *Cela suppose*

sans doute d'associer la recherche de terrain sur les pratiques médiatiques avec l'analyse de la circulation des textes et des savoirs dans les programmes, la presse, le réseau et, à coup sûr, de regarder les expériences d'innovation médiatique comme dignes d'être analysées dans leur singularité, sans s'interdire de les juger. Posture particulièrement difficile, sans doute, à défendre dans le cadre de productions de grand public, qu'elles soient écrites, radiophoniques ou télévisuelles » (Jeanneret, 2010, p. 62). L'objectif n'est pas de juger la télévision comme une menace pour la culture comme Bourdieu le considérait, mais bien de l'appréhender comme une forme de culture selon les dires de François Jost qui considère que « la culture n'est pas une essence intangible, mais elle change de sens selon les époques » (Jost, 2011, p. 11). D'après Sylvie Octobre qui travaille sur la culture des enfants, la télé-réalité est un des leviers de cette culture basée sur « une temporalité affective : en passant de l'interaction en temps réel à la participation asynchrone, on est entré dans une temporalité affective qui se base sur les émotions plus que sur les cognitions dans les processus de décision comportementaux, fort différente de l'économie du savoir. Les formats et séquençages sont dimensionnés sur le format de « l'attraction » (comme dans la télé-réalité) : des séquences courtes, rythmées, contenant un suspens, que l'on peut regarder presque indépendamment du reste du programme, et qui jouent sur des registres d'émotions et d'engagement émotionnel variés, d'où un recyclage aisé sur Internet, qui favorise la notoriété de programme dans sa globalité et la faveur dont jouit la sérialisation » (Octobre, 2015, p. 6). Pour Sophie Jehel et Alexandra Saemmer, le fonctionnement économique de ces émissions qui repose sur la mise en scène de stéréotypes est délétère pour les adolescents : « Le modèle économique des médias gratuits, celui du marché à deux versants qui repose principalement sur la publicité, et donc sur la valorisation commerciale de l'audience pour la vente des espaces publicitaires, s'inscrit dans la même logique de standardisation et de stéréotypie. Il atteint avec le développement de la télé-réalité, genre particulièrement présent sur les chaînes commerciales, des niveaux très élevés de réification des identités qui ne manquent pas de créer chez les adolescents des formes de malaise, au-delà des déclarations de principe sur leur mépris pour ces émissions » (Saemmer, Jehel, 2017). L'analyse des stéréotypes dans ce type d'émission est un axe important de l'EMI pour décrypter les rouages économiques de ces médias et identifier les genres dans des émissions qui brouillent volontairement les repères et provoquent la confusion. Serge Tisseron explique que dans la télé-réalité « il est impossible de savoir si ce qu'on voit relève du reportage ou du scénario » (Tisseron, Bedin, 2011, p. 8). Donner des codes aux enfants et leur apprendre à décrypter les types d'émissions qu'ils regardent est une première piste méthodologique pour leur apprendre à développer un esprit critique.

Cette **première partie** inscrit donc le sujet dans le **contexte informationnel** du début du XXIème siècle, marqué par une mutation des médias suite à l'émergence d'Internet dans les usages quotidiens des individus et le changement de modèle dans la construction et la diffusion de l'information. Il propose une définition de la **culture numérique**, ainsi qu'une réflexion sur la place de l'**école primaire** dans la diffusion de celle-ci afin d'aider les enfants à se repérer dans un monde numérique en expansion (chapitre 1). Le chapitre 2 se concentre sur la redéfinition de l'éducation aux médias avec le numérique par la lecture de travaux en sciences de l'information et de la communication pour comprendre comment l'Institution construit sa vision de l'**EMI** axée sur le développement de l'esprit critique et la construction des élèves citoyens. Suite à l'analyse des **usages numériques des enfants**, quatre objets de la culture numérique sont sélectionnés dans cette recherche pour illustrer quatre aspects de l'EMI, à savoir un dispositif technique (la tablette), un dispositif socio-technique (les plateformes de réseaux sociaux numériques), un concept (l'identité numérique) et un contenu médiatique (la télé-réalité).

PARTIE 2 : CONCEPTS, CADRE THÉORIQUE ET DÉMARCHE DE RECHERCHE

La deuxième partie se décline en trois chapitres : le troisième chapitre présente les concepts de la question de recherche, notamment celui de représentation tandis que le quatrième chapitre précise le cadre théorique et définit précisément la problématique et les hypothèses de recherche. Le cinquième chapitre est consacré à la méthodologie de la recherche.

Chapitre 3. La question de la représentation de l'enseignant

Ce chapitre a pour but de définir les notions et concepts mobilisés dans la recherche. Il présente le rôle des enseignants d'après le cadre institutionnel en lien avec l'éducation aux médias et à l'information, les caractéristiques de l'EMI ainsi que les concepts de la recherche pour les circonscrire afin d'avoir une base de réflexion pour nourrir ensuite les résultats et la pensée.

3.1 Concepts mobilisés dans la recherche

Dans un premier temps est proposée une réflexion sur la notion de rôle, pour comprendre les interactions entre l'enseignant et le cadre institutionnel. Ensuite les caractéristiques de l'EMI sont précisées et définies (dispositif, transdisciplinaire, éducation à...) pour délimiter le champ de réflexion de la recherche. Enfin est précisée la différence et les spécificités des usages et pratiques.

311. La définition des rôles

Les acteurs principaux de la recherche, à savoir les enseignants et l'Institution, sont présentés au prisme du concept de rôle qui permet d'avoir un éclairage à la fois sur la tâche qui leur incombe, mais aussi de prendre en compte la représentation qu'ils ont de leur propre rôle.

311a. Le rôle

Le concept de rôle choisi dans ce travail est issu des réflexions d'Erving Goffman, notamment dans son article de 2002 sur l'analyse du rôle du chirurgien en salle d'opération (Goffman, 2002). Dans cet article, l'auteur parle du rôle, la façon dont on l'incarne et comment on peut s'en distancer à travers l'observation de chirurgiens en milieu hospitalier. Il explique que le chirurgien en salle d'opération incarne un rôle que seul lui peut jouer, pas ses subalternes et que son action est aussi ritualisée. Cependant, il peut parfois prendre de la « distance au rôle » avec de l'humour et de la dérision. Le rôle est défini à la fois par l'Institution, par celui qui l'incarne et par ceux qui sont en interaction avec l'acteur de ce rôle. La représentation du rôle est donc

différente en fonction de qui le perçoit. Par exemple, il explique qu'il est difficile de se distancer du rôle quand on ne se sent pas encore légitime et qu'en général le manque d'expérience dans un statut entraîne souvent une conformité au rôle tel qu'on le perçoit : *« seuls ceux qui sont à l'aise dans leur engagement peuvent exprimer de la distance. Ainsi, nonobstant le cas des internes, il apparaît que la conformité parfaite aux prescriptions du rôle se produit plus souvent chez les néophytes, qui doivent prouver leur compétence, leur sincérité et la conscience de leur place, laissant la mise à distance pour plus tard, lorsqu'ils seront fermement « validés » dans leur rôle »*. La pensée de Goffman sur la construction du rôle du chirurgien et la façon dont il se positionne dans son exercice du métier apporte un éclairage intéressant sur la posture des enseignants et le rôle qu'ils doivent endosser, qu'ils croient devoir endosser et qu'ils endossent. Erving Goffman s'est intéressé à des étudiants en médecine et leur rapport au rôle qu'ils construisaient durant leurs études, ce qui peut être rapproché des enseignants en formation, car leur prise de poste en stage peut correspondre à la fin de l'internat des médecins. Il nous explique que cette croyance évolue au fur et à mesure de la prise de poste dans un va-et-vient constant : *« les étudiants en médecine, qui ont entrepris des études médicales pour répondre à un idéal, oublient en général leurs nobles aspirations pendant toute une période de leur cursus. [...] C'est seulement après la fin de leurs études qu'ils peuvent réaffirmer l'idéal qui les poussait originellement à l'exercice de la médecine »* (Goffman, 1973, p. 28). Le rôle est défini tout d'abord par l'Institution, mais aussi par la représentation qu'ont les enseignants du rôle qu'ils doivent assumer, de par leur expérience passée, leur formation et leur imaginaire. C'est pourquoi dans ce travail, le positionnement des enseignants vis-à-vis de l'Institution est un des axes qui permet de comprendre comment ils se situent vis-à-vis de leur rôle d'enseignant et de proposer un facteur explicatif de la représentation de leurs missions. Mais il est aussi intéressant de prendre en compte leur parcours et leur expérience pour voir en quoi le rôle d'enseignant qu'ils envisagent est une construction qui leur est propre et comment ils se positionnent au regard du cadre.

311b. Le cadre institutionnel

Le cadre institutionnel est porteur de certaines représentations du système éducatif. Selon la définition d'Yves Reuter (Reuter, 2013a), l'institutionnalisation peut être vue selon deux approches : *« La première approche désigne par institutionnalisation les moments de l'étude singularisés par l'instauration dans la classe d'un rapport officiel à un savoir ou à un savoir-faire : certains contenus de l'enseignement sont alors rendus publics, mis en forme et nettement soulignés en tant que savoirs importants, en conséquence de quoi ils doivent être appris par les*

élèves et peuvent devenir des objets d'évaluation. La seconde approche désigne par institutionnalisation les processus par lesquels l'enseignant amène les élèves eux-mêmes à reconnaître les apprentissages réalisés ». L'enseignement est cadré par l'État qui en détermine les règles de fonctionnement et les contenus à travers les programmes, mais aussi les objets des savoirs à transmettre. L'Institution propose donc un cadre qui s'est construit au fur et à mesure des alternances politiques, ce qui induit que l'institutionnalisation d'un savoir, en fonction des époques de formalisation, propose un conglomérat de représentations diverses qui s'accumulent et qu'il convient d'analyser pour les différencier.

Un cadre institutionnel est donc fixé par des choix issus d'une conception des savoirs et des rôles, ce n'est donc pas neutre. C'est pourquoi dans une étude sur les représentations des enseignants sur l'EMI, il est important de comprendre la genèse de l'apparition du dispositif EMI dans les textes et les objectifs politiques qui dessinent le cadre de l'action. L'analyse du cadre institutionnel lorsqu'on étudie les représentations des enseignants se fait donc à deux niveaux : analyser le rapport entre les jalons posés par le Ministère de l'éducation nationale qui propose des contenus et des pistes didactiques et les pratiques des enseignants qui interprètent ce cadre et font des choix pour mettre en place des situations d'apprentissage. On retrouve les éléments du cadre institutionnel dans les textes normatifs qui définissent les missions des enseignants, le rôle de l'école, les différents dispositifs éducatifs, mais aussi dans les ressources proposées par le ministère pour accompagner le travail des enseignants. Dans cette recherche, le cadre institutionnel est donc analysé au travers d'un corpus de textes afin de confronter les représentations des enseignants au cadre institutionnel.

311c. L'enseignant

Cette recherche s'intéresse avant tout aux enseignants. À l'origine, l'enseignant est celui qui instruit, qui enseigne, par opposition aux parents qui ont un rôle d'éducation. Cependant cette distinction est floue car les enseignants enseignent dans un système qui a pour mission à la fois d'enseigner des savoirs, mais aussi d'éduquer les élèves pour les préparer à s'insérer dans la société. L'enseignant en France est un fonctionnaire qui a une mission définie par l'État et son rôle est défini par des textes institutionnels. La circulaire de 2013²² définit les compétences requises pour les enseignants où le rôle d'éducateur apparaît désormais en premier avec la

²² M.E.N, 2013. *Document 19 : La refondation de l'École de la République - Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation* [en ligne]. 8 juillet 2013. [Consulté le 25 mai 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

compétence 1 « *Faire partager les valeurs de la République* » et la 6 « *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* » qui montrent entre autres que l'école n'est pas qu'un lieu de transmission du savoir, mais réellement un lieu éducatif. La compétence qui nous intéresse plus particulièrement dans ce référentiel est la compétence 9 « *Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier* » qui est déclinée sous quatre axes :

- Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs
- Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative
- Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'Internet
- Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former

Dans ce référentiel de compétences, il est clairement demandé aux enseignants d'éduquer les enfants aux médias par le biais de la culture numérique, à la fois en maîtrisant l'outil numérique et en le mobilisant dans sa pédagogie, mais aussi en formant les élèves à un esprit critique et créatif vis-à-vis du numérique.

La mobilisation des recherches en sciences de l'éducation permet d'éclairer la mutation de l'acte pédagogique et du rôle de l'enseignant avec le numérique. L'enseignement est un système dans lequel l'enseignant a un rôle de transmetteur de savoir (Houssaye, 2000). Joseph Rézeau en 2002 (Rézeau, 2002), qui a fait un travail de doctorat sur l'apport des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues, explique qu'il faut passer du triangle pédagogique au carré pédagogique en réintroduisant la notion de médiation et médiatisation du savoir, reprenant en partie les réflexions de Bruner et Vygotski, favorisant ainsi l'autonomie de l'apprenant grâce aux nouveaux outils et ressources. Avec la prise en compte du rôle du numérique dans l'apprentissage, le rôle de l'enseignant glisse du statut de transmetteur au statut de médiateur du savoir ; plus le numérique est intégré, plus l'enseignant est amené à redéfinir l'acte pédagogique en créant un nouveau système qui ne peut pas exister sans l'apport du numérique (Lévy, 2017).

Les missions de l'enseignant sont donc imbriquées dans un système où le seul cadre institutionnel ne peut définir son rôle. Le rôle de l'enseignant se construit aussi dans un contexte social, professionnel et technique qu'il faut prendre en compte lorsque l'on analyse les

pratiques. Sa liberté pédagogique dans l'application des programmes est l'expression de son expérience du métier et de ses propres représentations.

312. Dispositifs, transdisciplinarité et éducation à

312a. Dispositif

La notion de dispositif est mobilisée dans ce travail pour qualifier les cadres institutionnels de l'EMI en tant que dispositif pédagogique ou dispositif d'enseignement (Gardiès, 2012, p. 191), mais aussi pour mieux comprendre le numérique en l'analysant aussi comme un dispositif médiatique. Foucault, dès 1977, emploie ce terme de dispositif pour poser un cadre destiné à analyser la complexité de ce monde comme le souligne Sylvain Lafleur : « *[la notion de dispositif] ne renvoie pas seulement à une machine technique ou à un engrenage activé par un pouvoir unitaire (un Léviathan capable d'en actionner les rouages), mais à un ensemble multicervical peuplé de collaborateurs, d'agents (plus ou moins concurrentiels) habitant des espaces spécifiques et connexes qui ont intérêt à accorder leurs actions à des principes généraux, à aborder similairement des phénomènes ou à accomplir des tâches consistant essentiellement à inscrire des individus à l'intérieur de champs de visibilité et d'énonciation suivant une logique partagée* » (Lafleur, 2015, p. 14). La notion de dispositif permet donc d'englober l'humain et le non humain, le dit et le non-dit ainsi que toutes leurs interactions dans un même espace d'analyse. Si l'on reprend la définition de Peraya (1999), « *un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, enfin, ses modes d'interaction propres* ».

La notion de dispositif est centrale dans les sciences de l'information et de la communication, car le paysage médiatique a été complètement transformé par la « *technicisation grandissante de nos environnements quotidiens* » (Leblanc, 1999, p. 233), qui s'est depuis accéléré avec la numérisation des espaces documentaires, médiatiques et personnels. Cette notion permet d'appréhender les interactions des individus, voire même les processus de médiation comme le proposent Violaine Appel et alii : « *En sciences de l'information et de la communication, le dispositif est une notion clé intimement liée à l'analyse des processus de médiation, analyse qui permet notamment d'associer l'étude de supports médiatiques et technologiques à celle des enjeux et acteurs de situations sociales particulières* » (Appel, Boulanger, Massou, 2010, p. 9).

L'EMI est donc considérée comme un dispositif d'enseignement et analysé comme tel, même si son intégration à l'école primaire est diluée dans le socle commun et ne fait pas appel à un personnel spécifique, spécialiste de l'information et de la communication, comme dans le

second degré avec le professeur-documentaliste. Cécile Gardiès explique que l'analyse des dispositifs d'enseignement et leur mise en place par les enseignants est un bon moyen d'accès aux représentations des individus: « *si l'on veut comprendre comment les personnes pensent le monde qui les entoure, il faut investiguer la manière dont ils parlent et communiquent à propos de ce monde. Pour savoir comment se déroule l'apprentissage dans une classe de science, il faut donc investiguer comment les personnes concernées parlent et communiquent dans la classe* » (Gardiès, 2012, p. 190). Pour analyser un dispositif pédagogique, il faut donc en comprendre l'origine et les objectifs politiques pour pouvoir décrypter les moyens et actions mis en place, mais c'est aussi un bon levier pour comprendre les représentations des enseignants dans l'observation de sa mise en place.

Dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, on peut considérer le numérique comme un dispositif selon la définition de Jeanneret : « *Tout dispositif médiatique est la construction complexe d'un objet de nature symbolique et sociale. [...] On peut alors se demander si la technique est porteuse du symbolique de la société d'information et de communication, ou vecteur non-dit de pratiques sociales, ou si les deux mouvements sont plus complémentaires qu'exclusifs.* » (Jeanneret, 2005). Les dispositifs communicationnels et les dispositifs informationnels sont considérés comme étant des dispositifs info-communicationnels comme le propose Viviane Couzinet (2011). L'analyse des représentations du numérique des enseignants nécessite donc un aller-retour entre d'une part le dispositif EMI et l'enseignant et d'une autre part l'enseignant et le dispositif info-communicationnel qu'est le numérique, suivant ainsi la logique de recherche de Gardiès : « *Les processus d'appropriation et de construction de connaissances se situent à la fois dans une culture scientifique spécifique et dans une culture générale propres à l'individu, et convoquent une culture des dispositifs médiatiques et techniques en plus de la connaissance des enjeux de l'information* » (Gardiès, 2014, p. 128). L'analyse de ces dispositifs permet ainsi de mieux cerner les représentations des enseignants en permettant de comprendre leurs représentations et leur culture numérique par leurs interactions avec ces dispositifs.

312b. Transdisciplinaire

Le concept de transdisciplinarité a été introduit en pédagogie par Jean Piaget en 1970. Le principe de la transdisciplinarité est qu'elle permet d'avoir une vision transversale d'objectifs pédagogiques et de s'affranchir du cadre des disciplines. C'est une approche qui permet de décroquer le savoir des classifications traditionnelles, elles-mêmes issues de certaines représentations de la connaissance.

Suite aux travaux d'Edgar Morin, Bernard Claverie explique que « *les disciplines correspondent justement à cette décomposition en parcelles de savoir, en séries représentationnelles des éléments, en classes hiérarchiques de compétences* » (Claverie, 2010). En France, la disciplinarisation est très marquée dans les parcours scolaires et fait l'objet de fortes controverses entre les approches didactiques et les approches pédagogiques. En effet, l'hyperspécialisation et ce découpage artificiel morcelle le savoir et éloigne les apprenants d'une approche globale de la connaissance qui fait davantage sens dans les apprentissages. Bernard Claverie reprend les recherches sur la pensée complexe et explique que « *l'attitude transdisciplinaire est tout autre. Il s'agit d'un choix de pensée, d'une conviction affirmée dans une unité qui transcende les différences et réunit les disciplines. Il s'agit d'une attitude militante de recherche d'un tout d'une complexité fascinante (Zwirn, 2003), un tout dans lequel l'Homme n'est qu'un élément malgré la place qu'il s'y donne. [...] Penser la transdisciplinarité est donc une tâche instable, que le sujet abandonne pour lui préférer le retour aux routines* ». La transdisciplinarité permet donc de réfléchir le monde selon une approche plus complexe, mais au final plus proche de la réalité.

En 1987, le CIRET²³ définit la transdisciplinarité ainsi : « *La transdisciplinarité n'est pas concernée par le simple transfert d'un modèle d'une branche de la connaissance à une autre, mais par l'étude des isomorphismes entre les différents domaines de la connaissance. Autrement dit, la transdisciplinarité prend en compte les conséquences d'un flux d'information circulant d'une branche de la connaissance à une autre, permettant l'émergence de l'unité dans la diversité et de la diversité par l'unité. Son objectif est de mettre à nu la nature et les caractéristiques de ce flux d'information et sa tâche prioritaire consiste en l'élaboration d'un nouveau langage, d'une nouvelle logique, de nouveaux concepts pour permettre l'émergence d'un véritable dialogue entre les spécialistes des différentes branches de la connaissance* » (CIRET, 1987, paragr. 3). Par sa nature transdisciplinaire, l'EMI n'a pas fait l'objet de la création d'une discipline scolaire. Cependant les sciences de l'information et de la communication proposent un champ de réflexion riche et opportun sur ces questions informationnelles-documentaires que l'EMI inclut. Dans le second degré, le professeur documentaliste est recruté par voie de concours, le CAPES, dans lequel une des épreuves écrites est inscrite dans les sciences de l'information et de la communication et une de ses missions est de coordonner les actions EMI dans l'établissement scolaire. Dans le premier degré, il n'y a pas de spécialiste de l'EMI et les enseignants ont à charge l'enseignement de toutes les disciplines

²³ Centre International de Recherches et études Transdisciplinaires

au programme, dont l'EMI qui est intégrée dans le socle commun. La mise en place d'une pédagogie transdisciplinaire est donc encouragée par le fait qu'un seul acteur doive mettre en place l'enseignement chez les enfants, mais pour cela il est tout de même nécessaire qu'il maîtrise et connaisse l'ensemble des connaissances disciplinaires.

312c. Education à...

Les « éducations à » sont des dispositifs transdisciplinaires mis en place à l'école pour enrichir la catégorisation en disciplines de l'école qui correspond à une représentation du savoir obsolète. L'école française a vu se développer depuis les années 1980 de nombreuses « éducations à » qui correspondent à des préoccupations contemporaines et grâce aux préconisations des instances internationales comme l'UNESCO (développement durable, éducation aux médias et à l'information, santé, patrimoine...). Ces « éducations à » permettent de faire des ponts entre les disciplines sur des thématiques précises, afin de faciliter la transposition des savoirs disciplinaires dans des réflexions plus complexes. A l'origine très présentes à l'école primaire, elles sont désormais identifiées dans les progressions pédagogiques. Angela Barthes explique qu'« *elles accompagneraient alors les mutations récentes de l'éducation et porteraient le projet d'une éducation globale en conjuguant notamment des dimensions sociales, cognitives, affectives et éthiques, ce que certains qualifient a minima de postmoderne car en rupture avec une centration sur la seule question des savoirs* » (Barthes, 2017, p. 8). D'après elle, « *elles ont pour traits communs d'être thématiques [...], en étroite relation avec des questions socialement vives [...], accordent une place importante aux valeurs aux dépens de certaines catégories de savoirs [...] et ont pour objectif explicite de faire évoluer les comportements et les attitudes* » (Barthes, 2017, p. 9). On a donc deux systèmes qui cohabitent, l'approche disciplinaire traditionnelle centrée sur le savoir et la didactique inscrite dans une progression programmatique et l'approche transversale des « éducations à » orientée davantage sur les savoir-faire et des attitudes introduites à l'école par le biais de compétences et d'objectifs à atteindre. Cette approche a redéfini la place et le rôle de l'enseignant dans les apprentissages, qui serait davantage considéré comme un médiateur plutôt qu'un transmetteur de savoir.

L'éducation aux médias et à l'information (EMI) est inscrite dans ce mouvement depuis son origine dans les années 1980 et connaît un renouveau avec l'émergence du numérique de par les nouvelles problématiques sociétales. Comme l'explique Éric Delamotte « *à la frontière entre société de l'information et mondes scolaires, des injonctions naissent et se développent [...] L'EMI peut être pensée comme le résultat de préoccupations politiques et sociales*

conjoncturelles. L'EMI est un impératif, mais réactualisé avec une vision d'urgence » (Delamotte, 2017, p. 159).

L'éducation aux médias et à l'information est donc considérée comme un dispositif mis en place par l'éducation nationale avec un cadre spécifique qu'est la transdisciplinarité, l'intégration dans le socle commun de compétences et connaissances avec des objectifs à la fois citoyens et de développement de l'esprit critique chez les élèves. Comme l'explique Vincent Liquète, « *l'éducation aux médias se construit sur une certaine conception du citoyen que l'on suppose critique et en posture compréhensive grâce à une capacité de lecture distanciée, régulière et critique face aux sollicitations et aux expositions médiatiques* » (Liquète, 2017). Le numérique est à la fois considéré comme un outil pour l'enseignement et un média, à la fois un moyen et un objet d'études par le prisme de la culture numérique qui est fortement liée à la culture médiatique.

313. Usages et pratiques

L'analyse des usages et des pratiques numériques a une place importante. Même s'il s'agit de termes très proches dans la définition générale, il convient de préciser ce que chaque terme recouvre. D'après le Trésor de la langue française, une pratique est « *une activité qui vise à appliquer une théorie ou qui recherche des résultats concrets, positifs* » ou le « *Fait d'exercer une activité particulière, de mettre en œuvre les règles, les principes d'un art ou d'une technique* », tandis que l'usage est défini comme étant une « *pratique, manière d'agir ancienne et fréquente, ne comportant pas d'impératif moral, qui est habituellement et normalement observée par les membres d'une société déterminée, d'un groupe social donné* » ou « *l'ensemble des règles et des pratiques qui régissent les rapports sociaux et qui sont les plus couramment observées* ». Dans le domaine des sciences de l'information et de la communication, une distinction claire est faite entre ces deux termes : selon Jouët (1993) l'usage est plus restrictif, il peut être défini comme la simple utilisation de quelque chose. Au contraire la pratique elle, est une notion plus complexe car elle renvoie non seulement aux usages, mais elle est également rattachée aux comportements, aux attitudes et aux représentations que les individus ont avec l'outil. En 1998 Millerand (1998) va dans le même sens que Jouët puisqu'elle considère l'usage comme étant l'utilisation d'un média ou d'une technologie qui est repérable grâce à des pratiques spécifiques. Selon elle, les deux termes ne renvoient pas à la même chose bien qu'ils apparaissent étroitement liés. Cependant pour Yves Jeanneret (2007), la notion d'usage concerne un espace dans lequel les individus (les sujets sociaux) vont réaliser des activités (des pratiques) qui donneront des traces qui seront conservées. Il considère donc dans les pratiques

la possibilité de garder des traces de celles-ci et ainsi de devenir un objet d'analyse. Pour l'auteur, les pratiques sont intégrées aux usages, mais même si le travail d'écriture est considéré comme étant une pratique, il ne constitue pas l'ensemble des pratiques.

D'après Stéphane Chaudiron et Madjid Ihadjadene, les méthodologies d'analyse dans les recherches sur des dispositifs d'accès à l'information ont évolué d'une approche centrée sur le système à une approche centrée sur les usages et les pratiques (2010, paragr. 2). Ils distinguent ces deux termes sur le plan conceptuel, en opposition à la vision de Jouët en considérant l'usage plus large que la pratique : *« les usages sont envisagés comme l'expression d'un processus constitué d'interactions complexes mettant en relation un individu et un dispositif qui peut être, ou non, un artefact technique [...] La distinction que nous proposons suggère de réserver le terme d'usage pour désigner les travaux portant sur les dispositifs, techniques ou non, et leurs interactions avec les usagers ; le terme de pratique sera réservé pour caractériser les approches centrées sur le « comportement composite » à l'œuvre dans les différentes sphères, informationnelles, culturelles, journalistiques, etc. L'observation des pratiques, qu'elles soient individuelles ou collectives, nécessite alors d'adopter une approche de l'action envisagée comme un processus en tension entre les savoirs mobilisables, les compétences immédiates, les habitus, les arts de faire, les désirs d'agir, etc.. »* (Chaudiron, Ihadjadene 2010, paragr. 9).

En 2011, Jaureguiberry et Proulx (2011) proposent un modèle d'analyse qui prend en compte :

- l'usage d'un objet technique et son utilisation (routines, manières de faire) dans lequel on distingue utilisation pour une action ponctuelle d'usage qui est une habitude
- la pratique considérée comme un ensemble d'activités autour d'une même thématique, dont chacune est reliée avec un objet technique qui est l'usage. On peut entendre par objet technique l'utilisation d'objets, d'outils numériques ou de médias
- les représentations de la technique influencées par la formation initiale, les usages numériques, les pratiques professionnelles, les interactions entre pairs, le contexte social duquel est issu l'individu. Ceci induit aussi que les usages et les pratiques sont différents pour chacun selon les représentations que l'on a d'un outil ou d'une pratique.

Les pratiques sont en lien avec l'usage, donc l'utilisation de l'outil numérique et des médias, mais aussi les connaissances qu'on en a ainsi que les comportements qu'on adopte vis-à-vis de ces derniers. La pratique est contextualisée dans le cadre de la mise en place d'usages

numériques dans une séance pédagogique, qui sera alors qualifiée de pratique professionnelle. Cette pratique professionnelle est un observable du dispositif et permet d'avoir un aperçu des usages des artefacts, mais aussi des représentations du dispositif, des artefacts et des usages des différents acteurs du dispositif (enseignant, élève, institution) comme l'affirme Viviane Couzinet et alii : « *l'approche des pratiques informationnelles permet de comprendre les besoins et l'appropriation de l'information mais aussi l'usage de l'information* » (Gardiès, Couzinet, Fabre, 2010, p. 6). Cependant à l'aune des travaux d'Anne Cordier sur les usages d'Internet des adolescents et leurs pratiques informationnelles, on constate « *l'émergence de pratiques nouvelles, non formelles, qui viennent à la fois enrichir mais aussi souvent contrarier les usages et pratiques d'Internet prescrits par l'institution scolaire* » (2011a, p. 11). Reprenant en partie la même démarche de recherche que cette enseignante-chercheuse, il a paru pertinent de prendre en compte les usages numériques et médiatiques des enseignants et de recueillir des éléments d'analyse sur leur pratique professionnelle pour établir un lien entre leurs usages personnels, leurs représentations de leurs propres usages et de ceux de leurs élèves et voir en quoi cela influence la mise en place des dispositifs dans le cadre de leur classe.

3.2 Le concept de représentation : épistémologie et mobilisation

Cette notion de représentation, déjà citée plus haut, est centrale dans ce travail et il paraît nécessaire d'appréhender sa complexité pour clarifier les objectifs de la recherche et justifier ensuite les choix méthodologiques. Le point de départ a été la thèse d'Anne Cordier (2011a) qui traite des imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet des adolescents, avec la volonté de transposer une partie de ses questionnements sur les enseignants. C'est pourquoi l'analyse du terme représentations sous différents angles (sociologie, psychologie sociale, anthropologie, didactique, neurosciences) est nécessaire pour construire un modèle d'analyse et une méthodologie la plus adaptée à cet objet d'étude.

321. Approches de la notion de représentation

La notion de représentation a été introduite en 1898 en sociologie de la connaissance par Emile Durkheim pour travailler sur les formes collectives de pensée au sein des sociétés. Il assimile la représentation au souvenir, à une impression organique chez l'individu : « *la représentation, dit-on, ne se conserve pas en tant que telle ; quand une sensation, une image, une idée a cessé de nous être présente, elle a, du même coup, cessé d'être, sans laisser d'elle aucune trace. Seule, l'impression organique qui a précédé cette représentation ne disparaîtrait pas complètement : il resterait une certaine modification de l'élément nerveux qui le prédisposerait à vibrer de*

nouveau comme il a vibré une première fois. Qu'une cause quelconque vienne donc à l'exciter, et cette même vibration se reproduira et, par contrecoup, on verra réapparaître dans la conscience l'état psychique qui s'est déjà produit, dans les mêmes conditions, lors de la première expérience » (1898, p. 5). Après avoir analysé divers travaux de ses contemporains, notamment sur la conscience et la reviviscence, Durkheim arrive à une conclusion intermédiaire que « *ce qui nous dirige, ce ne sont pas les quelques idées qui occupent présentement notre attention ; ce sont tous les résidus laissés par notre vie antérieure ; ce sont les habitudes contractées, les préjugés, les tendances qui nous meuvent sans que nous nous en rendions compte, c'est, en un mot, tout ce qui constitue notre caractère moral.* » (1898, p. 6). Dans sa définition, Durkheim rapproche donc la représentation du souvenir qui serait ravivé par une cause physique, le corps apparaissant être central dans le déclenchement du souvenir ; pour lui l'état mental et la liaison entre les idées est déterminé par l'état physique, relié à l'inconscient, ce qui le pousse à le qualifier de « *fantôme de conscience* » (1898, p. 7). Les représentations sont intégrées dans la conscience de l'individu sans avoir de limites franches entre elles, interagissant ainsi les unes avec les autres (1898, p. 16). Sa réflexion aboutit alors à une analogie entre l'individu et le collectif et il définit le concept de représentation collective, extérieur aux consciences individuelles, qui serait « *un savoir qui dépasse celui de l'individu moyen* » (Durkheim, 1912) comme les croyances et pratiques religieuses. Ce qui implique alors que l'individu possède son propre système de représentations, mais est aussi intégré dans un système de représentations collectives inhérentes à la société à laquelle il appartient. La notion de représentation est ensuite reprise dans les travaux des pragmatistes en lien avec la sociologie de l'éducation comme le précise Gilles Ferréol en 2010 « *Les travaux de Herbert Blumer et Georges Mead prolongeant ceux de Thomas, Park et Burgess, soulignent l'importance des représentations et des identités, du rapport à autrui et des phénomènes d'étiquetage ou de stigmatisation. L'ouvrage de William Waller The sociology of teaching publié en 1932 s'inscrit dans cette lignée. L'éclairage proposé, mobilisant divers matériaux (dont les récits de vie les souvenirs personnels et les journaux intimes) met en exergue la dimension conflictuelle, chaque protagoniste s'efforçant d'imposer sa propre « définition de la situation* » (Ferréol, 2010). Le terme représentations sera ensuite mobilisé dans différentes disciplines et trouve un écho fort dans les théories de la psychologie sociale. Par exemple, Serge Moscovici élabore dans le champ de la psychologie sociale le concept de représentations sociales comme le passage d'une théorie scientifique à une connaissance du sens commun (1998), reprenant ainsi la pensée de Durkheim. Il reprend l'idée que la pensée est structurée en système et que pour intégrer une nouvelle connaissance, l'individu doit se faire une représentation de celle-ci pour pouvoir

l'intégrer à un schème de pensée préexistant. Une fois intégrées, ces connaissances influenceront les attitudes et les comportements des individus. Dans le champ de la psychologie sociale, la prise en compte du rôle de l'affectif, du contexte social de l'individu et de la symbolique dans la cognition donnent à la notion de représentation une dimension complexe et permettent de mieux appréhender le système de construction de la connaissance. Il envisage la représentation sous trois dimensions : l'attitude, l'information et le champ de représentation (à la fois cognitifs et affectifs). En 1976, les travaux de Jean-Claude Abric se concentrent sur le postulat que « *toute représentation est organisée autour du noyau central* » qui définit les quatre fonctions de la représentation. Pour lui, la représentation sert à expliquer la réalité, à faire le lien social, construire des attentes et justifier nos choix et attitudes. En 2005, il dirige un ouvrage collectif consacré aux méthodes d'études des représentations sociales, « *ouvert aux courants théoriques issus de l'approche de Serge Moscovici* » (Abric, 2005), qui propose divers travaux de recherche et méthodologies de recherche en rapport avec cette notion complexe à appréhender. La philosophie s'empare elle aussi du débat sur les modes de constitution du savoir. Le philosophe français Michel Foucault théorise les représentations en créant le concept d'*Epistémè* qui représenterait une façon de savoir, de penser dans *Les mots et les choses* (Foucault, 1966), puis dans *L'archéologie du savoir* (1968). Pour Foucault, l'objectif est de « *saisir les transformations d'un savoir à l'intérieur à la fois du domaine général des sciences et, également, à l'intérieur du domaine en quelque sorte vertical que constitue une société, une culture, une civilisation à un moment donné* » (Ibekwe-Sanjuan, Durampart, 2018, p. 10). Ces recherches ne se poursuivront pas au-delà d'une dizaine d'années, considérant que son utilisation aboutissait à une impasse (Juignet, 2015). Cette notion a connu une évolution épistémologique au fil des années, notamment dans le cadre de l'émergence des sciences de l'information et de la communication, avec l'apport des auteurs américains Peirce, Dewey, Mead, Park qui « *proposent des visions moins anxieuses du nouveau modèle communicationnel et mettent au point des modèles plus complets de la relation d'échange ainsi que des protocoles empiriques pour l'étudier* » (Maigret, 2015, p. 10).

Dans le cadre de l'école de Palo Alto, dont Gregory Bateson fait partie, la représentation devient un objet d'étude dans le cadre des processus de communication. Dans son ouvrage, Bateson considère que « *toute expérience est subjective. Notre cerveau crée les images que nous pensons percevoir* » (1979, p. 31). On y retrouve les fondements du mythe de la caverne de Platon et des cerveaux dans des cuves de Kant, où la réalité ne serait qu'une perception propre à l'humain, en dehors de toute réalité. Le psychologue Paul Watzlawick, aussi issu de l'école

de Palo Alto, a travaillé sur le contexte et le cadre de référence dans son ouvrage *La réalité de la réalité* (2014) : « *De toutes les illusions, la plus périlleuse consiste à penser qu'il n'existe qu'une seule réalité. En fait ce qui existe, ce ne sont que différentes versions de la réalité dont certaines peuvent être contradictoires, et qui sont toutes des effets de la communication, non le reflet de vérités objectives et éternelles* ». Cette approche permet de mieux appréhender la complexité de la transmission de l'information entre deux individus en proposant des clefs de compréhension analytique. La représentation en tant que telle est donc importante à questionner comme un reflet subjectif d'une situation existante, en lien avec le contexte socio-culturel d'un individu. Elle se distingue de la perception, dont les données sont issues de l'interaction de l'individu avec son environnement par le prisme de ses cinq sens. L'image mentale qui en découle, la conception est donc le fruit d'une reconstruction de la perception au regard du système de connaissances de l'individu. Chaque individu se construit une représentation individuelle d'une réalité. Cependant l'individu étant un être social, il peut être amené à construire une représentation collective en interaction avec d'autres individus ou dans le cadre de la société à laquelle il appartient. Dans le cadre de la recherche, la centration sera faite sur les représentations individuelles des enseignants afin de voir s'il y a une convergence entre elles et si l'on peut définir les contours d'une représentation collective propre à ce corps concernant le numérique.

322. L'approche interactionniste d'Erving Goffman de la représentation

Erving Goffman publie en 1973 « *La mise en scène de la vie quotidienne* » (1973) dans laquelle il réfléchit aux interactions humaines suite à une étude anthropologique faite sur les îles Shetland pour sa thèse vingt ans auparavant, où il développe une métaphore dramaturgique : le monde serait un théâtre et les interactions entre individus des représentations. Il est intégré dans la première école de Chicago ; à partir de 1962, il devient professeur de sociologie à l'université de Berkeley et en 1968, il est nommé au département d'anthropologie sociale de l'université de Pennsylvanie.

Pour étudier les interactions humaines, il préconise une démarche qualitative, rompant ainsi avec le modèle américain qui privilégie l'emploi quasi automatique des outils statistiques et informatiques. Pour lui, « *le terme « représentation » [...] [est] la totalité de l'activité d'un acteur qui se déroule dans un laps de temps caractérisé par la présence continue de l'acteur en face d'un ensemble déterminé d'observateurs influencés par cette activité* ». Il lie la représentation au terme de façade qui est la partie de la représentation qui a pour fonction normale d'établir et de fixer la définition de la situation qui est proposée aux observateurs et

qui constitue l'appareillage symbolique soit le décor, mais aussi l'apparence et les manières de l'acteur (Goffman, 1973, p. 29-31). Dans le cas des enseignants, le décor constituerait la salle de classe, mais aussi les espaces virtuels dans lequel les enseignements se font. Pour lui la façade influence la construction de la représentation au rôle et est déterminé par le contexte de l'institution dans lequel les acteurs évoluent : « *On notera qu'une façade sociale donnée tend à s'institutionnaliser en fonction des attentes stéréotypées et abstraites qu'elle détermine et à prendre une signification et une stabilité indépendantes des tâches spécifiques qui se trouvent être accomplies sous son couvert, à un moment donnée. La façade collective devient une « représentation collective » et un fait objectif* » (1973, p. 33).

Il développe cette notion de représentation et l'associera plus tard dans ses travaux de recherche sur les chirurgiens à la notion de rôle comme exposé dans la partie précédente (Partie 1.1) (Goffman, 2002). C'est pourquoi dans le cas de l'étude des enseignants, il est important de prendre en compte la représentation qu'ils ont des dispositifs (ici le numérique et l'EMI) et de la confronter au statut que cet objet a dans la représentation qu'ils ont construite de leur rôle d'enseignant.

323. Représentations, conception et imaginaires dans l'acte d'enseigner

Dans le champ de la didactique et de la cognition, l'intégration de nouvelles connaissances se fait en fonction de ce que l'apprenant sait déjà et la prise en compte des représentations des apprenants est une étape importante dans la mise en place de dispositifs d'enseignement. Le sens du terme représentations se différencie en partie de la vision goffmanienne car on se positionne ici dans la prise en compte des représentations des apprenants pour comprendre les résistances et les mécanismes de la transmission des connaissances. Ne pas prendre en compte les représentations peut entraîner une résistance, voire un blocage de l'apprenant (Reuter, 2013b, p. 191-196). Jean Migne qui introduit ce concept dans le champ didactique, souligne le fait que les « *représentations et concepts scientifiques représentent deux modes de connaissance différentes* » (1969). Comme Jean Piaget, il met en évidence que les élèves ont « *des représentations sur les savoirs en jeu, avant que l'enseignement n'ait eu lieu, mais aussi qu'elles persistent après cet enseignement* » (Reuter, 2013b, p. 193). En didactique, la notion de représentations fait référence au système de connaissances de l'individu préexistant à la situation d'apprentissage. Dans un ouvrage dirigé par Serge Moscovici, la psychosociologue Denise Jodelet nous propose une définition plus orientée sur l'apprentissage, qualifiant la représentation sociale comme « *une forme de connaissance spécifique de savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels*

socialement marqués. Plus largement, il (le concept) désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idée » (1985, p. 361). Denise Jodelet, dans la mouvance de l'École française des représentations sociales, est d'ailleurs la chercheuse qui a établi la définition dans le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques ancrant son concept dans une approche liée aux sciences de l'éducation : « *Représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet* » (Jodelet, 1994). Il n'y a pas de représentation sans objet. Représenter un objet, c'est le reconstruire et l'interpréter pour le rendre intelligible. Pour améliorer l'enseignement et aider les enseignants à changer leur façon d'enseigner en prenant compte des représentations des enfants, Thouin (1985) a élaboré un catalogue des représentations pour aider les enseignants et Jean-Pierre Astolfi (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel, 1997) propose une grille d'analyse des productions d'élèves (dessins, écrits, déclarations). Jean-Claude Sallaberry propose une typologie des représentations (1996) et une méthodologie intéressante de recueil de matériau pour dresser un portrait assez fin des représentations et les analyser (Sallaberry, 2008). Ces recherches sur les représentations peuvent être enrichies par les travaux de recherche sur la cognition et l'intelligence artificielle, car ils s'inspirent des travaux sur la schématisation des systèmes de la pensée humaine pour essayer de le reproduire artificiellement. Pour exemple, le cognitiviste Marvin Minsky s'inspire d'approches multiples et reprend entre autres les théories de Piaget sur l'apprentissage pour développer une théorie sur les représentations des connaissances. Il a d'ailleurs développé le concept de *frame* et le *frame representation language* (1974). Son dernier ouvrage (2007) s'intéresse tout particulièrement aux émotions, ce qui est un aspect particulièrement intéressant à prendre en compte dans le cadre d'un travail sur les représentations.

Cependant le choix du terme représentation ne va pas de soi et est débattu. En didactique des sciences, le terme représentation a été évincé au profit du terme conception. « *André Giordan et de Vecchi (1987) précisent que la conception n'est pas le produit mais le processus d'une activité de construction mentale du réel. Il est plus confortable de rester sur des schémas rodés que de transformer ses modèles explicatifs. Ces transformations cognitives demandent du temps* » (Reuter, 2013b). Le terme de conception est cependant circonscrit au domaine spécifique de la didactique des sciences et n'a pas été retenu dans le champ de l'information documentation.

Dans le champ des sciences de l'information et de la communication, Patrice Flichy a introduit le terme imaginaire qui se rapproche des représentations (2001). Le terme imaginaire est intéressant à plus d'un titre car les réflexions sur cette notion peuvent ouvrir des perspectives pertinentes. Par exemple, tandis que Weber parle d'idéal type (Weber, 1919) considéré davantage comme un guide pour construire des hypothèses, Simmel réfléchit sur l'influence de l'imaginaire sur les quotidiens, ainsi que l'historien Benedict Anderson qui propose une analyse des imaginaires nationaux. Patrice Flichy lorsqu'il publie son ouvrage *L'imaginaire d'Internet* choisit le terme imaginaire pour le rapprocher des réflexions autour des utopies et idéologies en lien avec son sujet d'étude, Internet ; il le rapproche de l'expression de Max Weber, reprise par les sociologues Boltanski et Chiapello (1999), l'esprit, en étudiant dans son livre l'esprit d'Internet. Anne Cordier a d'ailleurs associé les deux termes, imaginaires et représentations, en 2011 dans son titre de thèse pour les appliquer à la recherche d'information. Elle qualifie l'imaginaire comme « *toute action humaine comprenant une force symbolique* ». Elle utilise le terme d'imaginaire comme fondement des représentations et intègre par là même aussi la notion d'imaginaire collectif. D'autres auteurs ont rapproché la notion d'imaginaire au monde numérique et au monde médiatique. Par exemple Eric Macé (2006) ou Julie Laffont (2016) reprennent ce terme dans leurs travaux de recherche en l'associant directement aux représentations.

Dans le champ plus spécifique de l'information-communication, le terme représentation est privilégié. Dans le cadre de la sémiologie, Roland Barthes utilise le terme représentation pour qualifier l'image, car il est nécessaire d'en comprendre le « *code analogique* » pour la décrypter (1964a). Le médiologue Edgar Morin a défini la notion de représentations comme une « *synthèse cognitive* » dans son ouvrage *Introduction à la pensée complexe* (1990). Elle est issue d'une construction de l'individu au contact de la réalité et s'enrichit dans un système de boucle qu'il avait défini dans un ouvrage précédent : « *Cette boucle est sélective dans le sens où une partie des données est éliminée par la perception. Elle est additive dans la mesure où le cerveau complète les informations sensorielles par des schèmes d'intelligibilité et des acquis mémorisés, en sorte que toute perception a une composante quasi hallucinatoire* » (Morin, 1986). Il s'oppose ainsi à la vision des phénoménologues comme Merleau-Ponty qui refusent la représentation en privilégiant uniquement l'entrée par la perception.

Le terme représentation est polysémique et recouvre plusieurs sens selon le domaine dans lequel il est mobilisé. Dans le cadre de ce travail, on retient l'idée que la représentation est un territoire complexe, en lien avec les émotions, le vécu, les connaissances, les usages, les pratiques et les

sensibilités de l'individu qui interprète des informations ou des situations d'une façon qui lui est propre. La représentation est donc un processus en construction, modelable, influencée par l'inconscient individuel et collectif.

L'acte d'enseigner n'est pas neutre. Bien que les missions des enseignants soient précisées dans les textes institutionnels, il serait illusoire de croire que les enseignants en tant que fonctionnaire de l'État, et par cela soumis au devoir de neutralité et de réserve, soient porteurs des mêmes représentations dans leur acte d'enseigner. Appréhender les représentations des enseignants sur le numérique permet de mettre la lumière sur la diversité des représentations sur cet objet et de comprendre en quoi leur pratique professionnelle est influencée par celles-ci. Par exemple les travaux de Martine Janner et Laurent Lescouarch portent sur les représentations du changement chez les enseignants et se questionnent sur l'évolution de celles-ci en lien avec la succession des réformes, mais aussi l'évolution de l'enseignement avec le numérique. Ils ont perçu chez eux « *davantage une métamorphose qu'une transmutation* » et une inquiétude quant à la « *préservation de la liberté pédagogique* » avec les nouvelles injonctions (Janner, Lescouarch, 2013). Il paraît donc intéressant de creuser cette piste sur le positionnement des enseignants face aux représentations véhiculées par l'Institution et l'évolution numérique de l'école.

Le chapitre 3 a présenté les concepts mobilisés dans la recherche pour éclairer tout d'abord en quoi le rôle de l'enseignant est à la fois déterminé par un cadre institutionnel et des représentations individuelles du rôle dans une perspective goffmanienne. Ensuite, l'EMI est présentée comme un dispositif transdisciplinaire, faisant partie des éducations à, qui s'inscrit dans l'éducation nationale dans un espace à part qui cohabite avec les enseignements disciplinaires pour faire le lien entre les différents domaines d'apprentissage et donner du sens. Une réflexion épistémologique sur la différence entre les usages et pratiques est apportée pour préciser dans quelle mesure ce vocabulaire sera mobilisé dans la recherche. Enfin le concept de représentation a fait l'objet d'une analyse approfondie pour en comprendre les diverses approches et préciser que ce terme est mobilisé dans une perspective interactionniste avec une centration sur les travaux d'Erving Goffman.

CHAPITRE 4. LA SÉMIO-PRAGMATIQUE POUR COMPRENDRE QUELLE REPRÉSENTATION SE DÉGAGE DU DISPOSITIF EMI CHEZ LES ENSEIGNANTS

Le dispositif EMI est construit par l'Institution et présenté aux enseignants dans des textes officiels suite à des choix politiques qui envisagent l'EMI comme un objet d'éducation. Il est alors porteur d'un système de valeurs et d'un schéma idéologique que l'analyse de discours permet de décrypter. Les enseignants, acteurs principaux de la mise en place de ce dispositif, doivent appliquer ce cadre, il est donc pertinent de mobiliser la sémio-pragmatique pour comprendre le sens qu'ils donnent à ce cadre en fonction de leur propre système de valeurs, mais aussi l'interactionnisme symbolique pour envisager comment ils ont construit cet objet dans le cadre de pratiques et d'interactions personnelles. Le dispositif EMI est lui-même un objet d'enseignement construit à partir des théories sémiotiques, dont la mise en place pédagogique est issue elle aussi d'une vision socio-constructiviste de l'enseignement. L'objet de ce chapitre est de faire le point sur les courants théoriques qui sous-tendent ce travail de recherche, mais surtout d'expliquer en quoi la sémio-pragmatique par le prisme de l'analyse de discours permet de comprendre les systèmes de valeurs en jeu autour de l'EMI et la réception de ceux-ci par les enseignants.

4.1 De la sémiologie à l'approche sémio-pragmatique

L'émergence de la sémiologie propose d'analyser le monde comme un système de signes et des outils théoriques et méthodologiques pour développer des interprétations de ces signes. Daniel Bougnoux, lorsqu'il réfléchit sur l'épistémologie des sciences de l'information et de la communication « *construit sa carte des SIC à partir de cinq pilotis ou solides domaines d'études* » : *la sémiologie, la pragmatique, la médiologie, la cybernétique et la psychanalyse* » (Boune, 1991, p. 13).

4.1.1. La sémiologie pour une pensée complexe du monde à travers ses signes

Au début du XX^e siècle, deux courants de la sémiologie coexistent : le courant européen qui se développe autour de la linguistique avec Saussure et le courant anglo-saxon issu de la philosophie et de la pragmatique avec Peirce. Le linguiste Saussure désigne la sémiotique comme « *l'analyse de la vie des signes au sein de la vie sociale* » et se concentre sur la signification, tandis que Peirce la relie davantage à la théorie de la connaissance. Il est important

de savoir décrypter les signes et dégager le sens des contenus afin d'en comprendre la logique ; la méthode de l'école de Paris semble tout à fait adaptée dans l'analyse d'un cadre institutionnel par l'entremise de ses discours de cadre. La sémiologie de Peirce offre une perspective intéressante car elle se dégage de la perspective linguistique de Saussure et offre une méthode d'analyse plus complexe que la seule analyse sémantique ou la seule théorie de la transmission de l'information vue comme un système. Dans le cadre de l'analyse des discours institutionnels, nous ne reprenons pas l'idée d'une pensée systémique, qui établirait un rapport automatique entre l'Institution qui établit des cadres, l'enseignant qui applique ces cadres dans l'acte d'enseigner et l'élève qui reçoit l'enseignement et construit sa connaissance dans une vision hiérarchique. L'acte d'enseigner est aujourd'hui plus complexe dans le paysage informationnel marqué par le numérique et la profusion de l'information issue de la multiplication d'offres médiatiques, ainsi que par la richesse des communications informelles rendues possibles par le développement des réseaux sociaux. La sémiologie propose donc un cadre théorique, certes plus complexe, mais qui permet d'appréhender la transmission des discours institutionnels par le prisme de la construction du sens chez l'individu et par sa connaissance ou interprétation des symboles. L'apport des sociologues Lazarfeld et Katz est intéressant aussi à prendre en compte car ils proposent une « *analyse des usages et gratifications en établissant le lien entre communication interpersonnelle et communication médiatique. Les publics sont avant tout des acteurs sociaux munis de mémoire et de capacité critiques auxquels il faut accorder la liberté de choix et non des récepteurs passifs dans un système qui s'imposerait à eux* » (Maigret, 2015, p. 15). Cette approche de la sémiologie, où les auteurs définissent le rapport aux médias est intéressante à considérer, car elle permet d'avoir une approche écologique de l'individu en tant qu'objet d'analyse conceptualisé.

Pour autant, dans le monde médiatique, d'autant plus depuis l'émergence des réseaux socionumériques, il est plus qu'évident que le message hors contexte ne peut pas être analysé dans toutes ses dimensions. Son mode de diffusion (monomédiatique ou transmédiatique), son support (dématérialisé ou non) et les acteurs qui enrichissent le contenu au fil de son existence ajoutent des signes porteurs de sens qu'il ne faut pas négliger. En cela, la théorie de Peirce apporte des éléments à rapprocher des théories de la communication précieux pour analyser à la fois le système, le message et ses interactions. Les textes institutionnels fixent un cadre, mais on peut supposer que la profusion de l'information en lien avec les disciplines d'enseignement, les possibilités d'échanges entre pairs et les publications didactiques (professionnelles et

scientifiques) ajoutent désormais au cadre diverses interprétations présentes sur le web et diffusées via les réseaux qu'il est nécessaire de prendre en compte.

411a. L'apport de la sémiologie de Peirce pour analyser le système médiatique

Dans la sémiotique de Peirce (1898), l'accent est mis sur le mode de production du signe et la relation à la réalité référentielle en se fondant sur une théorie de la connaissance et non sur une théorie de la signification au sens strict. Le lien avec les théories de la communication est fort car le message est aussi important à analyser que les conditions de sa diffusion et de sa réception. Le modèle théorique pour analyser les signes a recours à la médiation d'un interprétant dont la représentation est centrale pour comprendre le lien entre le *representamen* (signe matériel) et l'objet de pensée. Ces trois éléments forment donc une triade et sont nécessaires pour analyser et interpréter un signe. Cette théorie offre une perspective pragmatique, car elle prend en considération le contexte de production et de réception des signes et définit le signe par son action sur l'interprète. Il prend de la distance avec Saussure sur la définition du signe, car pour lui il peut être simple ou complexe, selon le contexte. Par cette prise en compte des relations, sa théorie est mobilisable dans les situations de communication ou de mise en place de dispositif, car ce n'est pas le signe qui importe le plus, mais la façon dont il est compris dans l'interaction. Sa pensée est complexe puisqu'elle définit jusqu'à dix classes de signes, mais sa théorie a été souvent réduite à un emprunt terminologique de la triade icônes-indices-symboles et du rapport entre signifiant et signifié. Ses écrits sont largement repris et cités par le linguiste Jakobson qui réinterprète les apports de Saussure au regard du dialogue et de la dynamique d'échange. Les apports de ce courant sémiologique sont pertinents car offrent des perspectives de compréhension et d'analyse des formes actuelles de la communication audiovisuelle, mais aussi numérique, dans laquelle les nouvelles formes d'images sont omniprésentes.

411b. L'apport de l'école de Paris pour dégager le sens des discours et des images

La rencontre de la sémiologie et des SIC s'est faite en particulier autour des travaux de Roland Barthes qui a donné naissance au courant que l'on nomme l'école de Paris. Roland Barthes s'est intéressé aux objets du quotidien, qui ont souvent une forte dimension médiatique. Il s'intéresse au cinéma, aux mythes, à la publicité. L'analyse de l'image et des symboles qui la composent est prépondérante dans ses travaux et il propose des outils d'analyse qui prennent en compte le rapport des individus au contenu et une vision politique de ces rapports. Il tente de construire la sémiologie comme une « science qui étudierait la vie des signes au sein de la vie sociale » et il s'éloigne de la vision purement linguistique de Saussure (la signification passant toujours

par le langage), la sémiologie ne sera qu'une spécification et non une extension de la linguistique. En 1957, Roland Barthes présente son ouvrage *Mythologies* (1957a) à la télévision et explique ce qu'il entend par l'analyse de mythes qu'il extrait de la vie quotidienne pour les analyser (un savon, l'abbé Pierre, le catch...) : « *j'essaie de voir en quoi ils sont des grandes représentations collectives rappelant donc par là même ce qu'était le mythe autrefois et en quoi malgré tout, ces représentations collectives sont bien de notre temps, sont produites par notre société et par notre histoire* » (Barthes, 1957b). Son travail trouve un écho favorable auprès du public et a un intérêt évident pour décrypter le monde, et plus particulièrement les ressorts de la publicité. En 1964, dans un article intitulé *Eléments de sémiologie*, Roland Barthes propose une terminologie propre à la sémiologie sous des rubriques issues de la linguistique structurale où entre autres il conçoit une analyse du signe par un système binaire signifiant-signifié qui se démarque de la triade de Peirce, et introduit un système d'analyse du signe par les mécanismes entre autres de connotation-dénotation. Par son manuel, il propose d'analyser le signe (icone, indice ou autres rivaux du signe) par le biais de ses *relata* : « *Ils renvoient tous nécessairement à une relation entre deux relata [...] 1) La relation implique, ou n'implique pas, la représentation psychique de l'un des relata ; 2) La relation implique, ou n'implique pas, une analogie entre les relata ; 3) La liaison entre les deux relata (le stimulus et sa réponse) est immédiate ou ne l'est pas ; 4) Les relata coïncident exactement ou au contraire, l'un déborde l'autre ; 5) La relation implique, ou n'implique pas, un rapport existentiel avec celui qui en use* » (Barthes, 1964b, p. 103). La sémiologie de Barthes propose donc d'analyser le signe dans le cadre d'un système qui prend en compte toutes les *relata*. Dans le champ spécifique de l'analyse des médias, il s'est intéressé au système de valeurs porté par la publicité et ses travaux ont influencé l'analyse de ce média en tant que porteur de stéréotypes. La même année, Roland Barthes publie un article où il utilise son cadre théorique pour décrypter le message symbolique de la publicité Panzani ; il y analyse la mise en scène, les couleurs, tous les signes présents sur l'affiche pour décoder le message que veut nous passer la marque, à savoir un produit sain, traditionnel qui sent bon l'Italie (Barthes, 1964a) en reprenant les codes esthétiques des natures mortes. Ce modèle d'analyse a été largement repris et mobilisé dans les publications d'éducation aux médias, et des méthodologies d'analyse et de grammaire de l'image se sont construites grâce à ces travaux. Avec ses analyses de la publicité, Roland Barthes se rapproche d'une vision plutôt pragmatique. C'est le premier à avoir fait une analyse aussi concrète de produits issus de la culture populaire et pas forcément jugés dignes des savoirs de l'époque.

Les travaux d'Umberto Eco ont aussi quelque chose de pertinent à prendre en compte dans l'analyse des usages médiatiques. En 1973, il publie *Le signe et un traité de sémiotique générale*. Pour lui, le signe doit être avant tout abordé par sa fonction et il distingue les signes artificiels des signes naturels (identifiables ou émis inconsciemment). Lucie Guillemette et Josiane Cossette résument son univers sémiotique ainsi : « *En regard des triades de Peirce, il élabore donc une sémiotique non référentielle : les expressions utilisées peuvent l'être pour se référer aux choses ou aux états du monde, mais renvoient à la culture et aux contenus élaborés par une culture. Un signe (signe-fonction) ne correspond plus à un référent précis et figé (c'était le cas avec le signe linguistique), mais peut revêtir plusieurs significations, peut désigner différentes réalités en regard du contexte socioculturel* » (2020). Eco réinterroge les apports théoriques de la sémiologie dans *La production des signes* (1976) où il remet en question la volonté de fonder une typologie des signes et propose de s'intéresser davantage aux modes de production sémiotiques. A ces travaux théoriques se rajoutent des écrits plus populaires comme *Comment voyager avec un saumon*, qui sont des chroniques parodiques parues dans les journaux italiens mettant en scène le quotidien pour l'analyser avec humour en prenant appui sur ses réflexions issues de la sémiologie. « *Ces nouveaux postiches ne sont pas de simples parodies, pas plus qu'ils ne sont des actes de pur divertissement : si, comme je l'espère, ils peuvent sembler amusants, ils ont presque tous été rédigés sous le coup de l'indignation* » (Eco, 1992, p. 6). Il se propose par ces textes courts d'analyser la bêtise humaine afin d'en comprendre les ressorts. Cette approche vulgarise l'analyse du quotidien et des médias en amenant les lecteurs à questionner le sens de rituels quotidiens qu'on ne réfléchit que trop peu. Quelques titres de ces chroniques éclairent sur sa façon d'aborder le monde avec des exemples concrets en soulevant l'ensemble du système culturel et intellectuel mobilisé dans des situations qui paraissent en apparence simples et parfois liées à la médiatisation de la société : *comment retrouver l'idiot du village à la télé ?*, *comment voir une pendaison en direct à la télé ?*, *comment reconnaître la religion d'un logiciel ?*, *comment chercher du sexe sur Internet ?*, *comment se préparer au triomphe de la technologie légère ?*, *comment ne pas utiliser le téléphone portable ?*. Ses écrits, parus dans les années 1980-1990, questionnent les ressorts médiatiques de la société, avec notamment la culture du scoop avec des objets qui ne s'y prêtent pas ou comment la télévision met en scène des personnages ou des situations critiquables. La question de la place des technologies dans le quotidien apparaît dans le cadre de l'analyse des usages et le constat de l'obsolescence des anciennes pratiques.

Barthes et Eco sont donc marquants, car ils ont appliqué l'analyse sémiologique sur le quotidien des individus et ont introduit une démarche scientifique sur des objets populaires, souvent peu considérés par la recherche. Le quotidien des individus devient un objet d'analyse pertinent et les nouveaux espaces médiatiques valorisent et mettent en scène une certaine image du quotidien (télé-réalité, fils Instagram de vies rêvées...). Relire leurs écrits au prisme de la culture numérique et des usages sur les réseaux sociaux est très intéressant, car il permet une analyse distancée de ces usages tout en donnant des pistes méthodologiques par la prise en compte du système de sens issu de la sémiologie. C'est pourquoi la prise en compte des usages médiatiques des enseignants a été intégrée à cette recherche, apportant ainsi une clef de compréhension pertinente pour comprendre leur réception des discours institutionnels et l'influence qu'ils leur accordent. D'autant plus que l'on peut supposer que certains enseignants ont une vision de l'EMI inspirée des travaux issus de la sémiologie, liés davantage à l'analyse de l'image et du sens et peuvent ainsi prendre une certaine distance sur la vision institutionnelle de l'EMI instrumentalisée dans un objectif citoyen. Dans les années 1970, alors que l'image fixe et animée prenait une place de plus en plus importante dans les pratiques culturelles, Christian Metz a repris une approche sémiologique pour décrypter le cinéma (1964). Dans ses travaux, il considère que « *Le cinéma est un langage* » et applique un modèle d'analyse linguistique au film pour en extraire les mécanismes de la narrativité (Ferro, 1973). Il s'intéresse donc au message et non pas à la réception du spectateur, il aborde donc ce média de façon vaste en tant que *phénomène*, car il utilise le langage cinématographique pour mettre en lumière l'ensemble de tout ce qui est dit dans tous les films, ainsi que toutes les organisations signifiantes qui entrent en jeu dans la compréhension d'un film entier (perceptives, imaginaires, intellectives, iconologiques, idéologiques...). La construction de l'éducation aux médias et à l'image des années 1970-1980 s'inspire largement des travaux issus de la sémiologie. Cependant dans le cadre de la construction de ce dispositif à l'école, et pour le lier à l'enseignement, ce dispositif a évolué et a été inspiré par des objectifs citoyens. Un programme d'enseignement est un objet complexe, à la fois nourri par les apports scientifiques inhérents à son objet, mais aussi à l'objectif qu'on lui donne. Il est donc pertinent d'analyser les discours institutionnels pour repérer les influences et les systèmes de valeurs mis en place dans la définition de l'EMI par l'institution. Le sémio-pragmatisme apporte alors un cadre théorique et méthodologique solide pour comprendre comment l'objet EMI a été construit par l'analyse des discours, mais aussi comment ces discours sont interprétés et perçus.

412. L'apport du sémio-pragmatisme pour aborder le rapport entre les enseignants et les injonctions institutionnelles concernant le numérique dans l'EMI

Pour comprendre la construction de l'éducation aux médias depuis les années 1980, son évolution dans les textes jusqu'au cadre institutionnel fixant l'EMI en 2017, il est intéressant de prendre en compte les réflexions critiques de Geneviève Jacquinet-Delaunay à l'égard de celle-ci : « *De nombreuses pratiques d'analyse des messages audiovisuels se sont développées dans la ligne des travaux théoriques sur la sémiologie de l'image fixe le plus souvent [...] Ce type d'exercice pédagogique peut devenir inutile voire dangereux : lorsqu'il vise plus un apprentissage terminologique qu'un apprentissage méthodologique (on jongle avec la polysémie, la monosémie, le code, le référent, le signifiant et le signifié...) ; quand il devient une fin en soi au lieu d'être un moyen d'aider à voir, entendre, dépister le sens (ça dénote et ça connote à tour d'image et de pâtes Panzani) ; lorsqu'il n'est pas relativisé par l'apport d'autres savoirs sur les images (histoire de l'art, iconographie, approches psychanalytiques, socio-historiques, anthropologiques,...) ; lorsqu'il se transforme en impérialisme culturel ou social pour imposer «le bon sens» au mépris du respect des processus complexes d'appropriation des messages... » (Jacquinet-Delaunay, 1985). Elle critique en effet la sémiotique telle qu'elle a été construite à l'origine avec Barthes et son fort lien avec la linguistique et dénonce notamment l'apprentissage des médias avec des manuels de grammaire et de rhétorique de l'image. D'après elle, l'éducation aux médias ne doit pas être uniquement centrée sur l'analyse de la production de l'information, mais s'enrichir de perspectives sémiologiques axées sur le sens, la perception et la réception qui sont tout aussi pertinentes à prendre en compte que le message. L'éducation aux médias a donc suivi une évolution en rapport avec la recherche, l'évolution de la société et des médias. Les textes institutionnels ont donc été porteurs à chaque période d'une certaine représentation de ce qu'est l'éducation aux médias en fonction des objectifs de la société et du paysage médiatique de l'époque. C'est en ça que les textes institutionnels sont des objets d'études intéressants à décrypter, car ils révèlent un système de valeur propre à une période spécifique et à un contexte particulier. Ils sont à la fois issus de réflexions scientifiques, mais se concrétisent par des choix politiques. C'est pourquoi l'objectif n'est pas d'analyser en profondeur les textes institutionnels selon une approche purement linguistique pour en dégager uniquement le sens et le système de valeurs, mais davantage de comprendre comment les enseignants interprètent et perçoivent ces injonctions au regard de leur propre système de valeurs. L'analyse des textes dans ce travail par la mise en place d'un corpus n'a donc pour objectif que de poser le cadre de référence (certes artificiel, mais qui a le mérite de devenir un référent dans ce travail) pour comprendre le positionnement des enseignants vis-à-vis de celui-*

ci. Ce qui explique pourquoi l'analyse du corpus n'est pas effectuée avec des outils de la linguistique, codage des mots, mais est davantage axée sur l'analyse de discours selon le point de vue de Maingueneau (2005), c'est à dire analyser l'articulation du texte avec le lieu social dans lequel il est produit. L'analyse est partielle et orientée car ce qui intéresse dans ce travail, c'est la représentation des enseignants et non celle de tous les acteurs de l'EMI. C'est pourquoi l'approche sémio-pragmatique paraît être pertinente pour servir cet objectif. Certes l'image est au cœur du travail finalement car la culture Internet est une culture de l'image fixe et animée, avec un humour spécifique, des usages informels, une culture propre. Mais l'important ici, c'est la façon dont se situent les enseignants entre ce cadre institutionnel et l'espace numérique via leurs usages personnels et leurs pratiques professionnelles avec le numérique pour comprendre ce que représente pour eux l'éducation aux médias et à l'information. Si l'on suit la pensée d'Edgar Morin : « *à travers leurs interprétations, les récepteurs sont autant producteurs de sens que les producteurs ; les médias reçoivent ou décodent les événements sociaux autant qu'ils inventent de nouveaux contenus proposés à la discussion* » (Maigret, 2015, p. 14). On peut donc considérer les textes institutionnels comme des discours et comprendre que ce cadre est assimilé et repris par les enseignants qui proposent à leur tour un cadre qui leur est propre dans leur pratique professionnelle, d'où découle l'influence des textes, mais aussi de leur rapport aux médias et au numérique.

L'analyse de ces textes peut se faire grâce à des outils méthodologiques issus de la linguistique avec des théoriciens comme Jakobson qui s'associent aux chercheurs en cybernétique tels que Weaver et Shannon pour donner une approche plus complexe de l'analyse de l'information en se rapprochant des sciences de la communication : « *La théorie de la communication me paraît constituer une bonne école pour les linguistes actuels, de même que la linguistique structurale représente une école utile à l'ingénierie de la communication* » (Jakobson, 1971, p. 559). Ce rapprochement des différentes disciplines s'affirme davantage avec le sémio-pragmatisme ancré dans l'analyse médiatique avec Stuart Hall et plus particulièrement Roger Odin (Odin, 2000, p.10), qui proposent une piste théorique différente, car il s'agit d'abord de décoder les textes, dégager la représentation qui est portée dans les discours et ensuite d'analyser la réception de ceux-ci sur le terrain. Initié notamment par les travaux de Peirce (Peirce, 1978), considéré comme le premier père fondateur de la pragmatique, l'objectif premier est d'étudier « *les rapports entre le langage et ses usages, les discours et leurs contextes* » (Maigret, 2015, p. 115), mais glisse rapidement vers le sémio-pragmatisme en ajoutant la dimension nouvelle de s'attacher à envisager la position d'attente des récepteurs. S'agissant ici de comprendre la

cohésion entre l'analyse des médias et la constitution d'une éducation à mettre en place sur ce thème, l'approche sémio-pragmatique apporte des outils méthodologiques plus souples et mieux adaptés à un espace mouvant où la réception et le sens donné par l'acteur de sa mise en place est plus important finalement que le sens donné par l'énonciateur, ce qui est le postulat classique finalement des approches sémiotiques vues plus haut (411). Les travaux de John Dewey convergent aussi vers le pragmatisme avec la naissance de l'instrumentalisme qui explique en quoi les changements dans la société peuvent provoquer des problèmes d'adaptation (Dewey, 1938). Jean Foucart définit ainsi l'apport de Dewey au pragmatisme : « *Les contraintes auxquelles l'individu est soumis laissent place à des possibilités de jeu ou d'appropriation. La conduite des individus suit des lignes d'action, s'oriente par rapport à des finalités et des objectifs, articule des champs d'expérience du monde, de soi et d'autrui qui ne sont pas toujours typiques, déductibles et prédictibles. Dewey pose donc les fondements d'une perspective situationniste et interactionniste sur le monde social, attentive aux phénomènes d'émergence et de créativité de l'agir* » (Foucart, 2013). Ses travaux seront aussi associés à l'interactionnisme symbolique que l'on développe dans la partie suivante (421). En effet, des textes peuvent proposer des pistes pour éduquer aux médias et aider les élèves à développer un esprit critique, mais dans la pratique le processus est beaucoup plus complexe, car il est intimement lié aux systèmes de réception des acteurs, à savoir ce que veut l'Institution, ce que comprend l'enseignant des médias et ce que l'élève va pouvoir comprendre de cette éducation en fonction de ses propres représentations. Les travaux de Stuart Hall dans les années 1980 ont permis de redéfinir la question particulière de la réception des médias comme l'explique Miguel Angel Torres Vitolas dans sa thèse sur la réception des publics : « *Cette reprise de la problématique a surtout signifié une nouvelle modélisation du 'récepteur'. Il n'a plus été simplement conçu comme un décodeur des messages, mais comme un individu qui intègre ses pratiques interprétatives à d'autres pratiques de sa vie sociale. Dans ce sens, cette dimension sociale se répercute aussi significativement sur les pratiques interprétatives. Le lecteur auquel on pense est alors muni des compétences (sociales, culturelles) qui ont un rôle à jouer dans le rapport au texte, l'idée étant qu'on ne verra jamais un cas où cette relation spectateur - texte soit si transparente qu'on puisse se passer de ces dimensions pour parler de la réception de médias. Ces approches ont aidé à enrichir l'image du 'récepteur' et dépasser celle de la victime des médias ou du lecteur condamné à lire le texte dans sa forme dite manipulatrice, car il n'est plus représenté seulement sous celle de destinataire du message, mais comme quelqu'un qui peut aussi réagir face à celui-ci* » (Torres Vitolas, 2011, p. 18).

Pour modéliser l'intention de recherche, le schéma ci-dessous reprend les différents acteurs en présence dans le cadre de cette recherche et les clefs de compréhension de chaque intention de l'acteur. L'analyse des discours institutionnels est instrumentalisée pour dégager le système de valeurs porté par l'institution, les différentes idéologies présentes en fonction des époques et en lien avec le contexte écologique de la publication des textes. Cette approche permet de dégager les représentations issues des discours de l'Institution et de les soumettre aux enseignants qui ont pour mission d'appliquer les programmes issus de ces textes. L'analyse complexe de l'enseignant en tant que récepteur dans une perspective sémio-pragmatique permet de prendre en compte dans le contexte de la réception les différentes facettes de l'individu, à savoir sa formation, son expérience professionnelle et son rapport à l'institution. Ces éléments nous permettent de voir qu'il n'y a donc pas une représentation unique de ce que portent les textes institutionnels, mais qu'au contraire, en fonction des contextes de réception des enseignants, la représentation est différente d'un individu à l'autre. Or ces enseignants ont tous pour mission d'appliquer le même programme avec les mêmes directives. Cependant de par leur compréhension individuelle des textes, leurs choix pédagogiques traduisent une représentation qui leur est propre de la place du numérique dans l'EMI. C'est pourquoi il est intéressant de comparer les différentes approches professionnelles de l'EMI et de prendre en compte les représentations des enseignants car au final ce sont elles qui seront appliquées sur le terrain, et non une vision éthérée des programmes qui au final n'a qu'une réalité théorique.

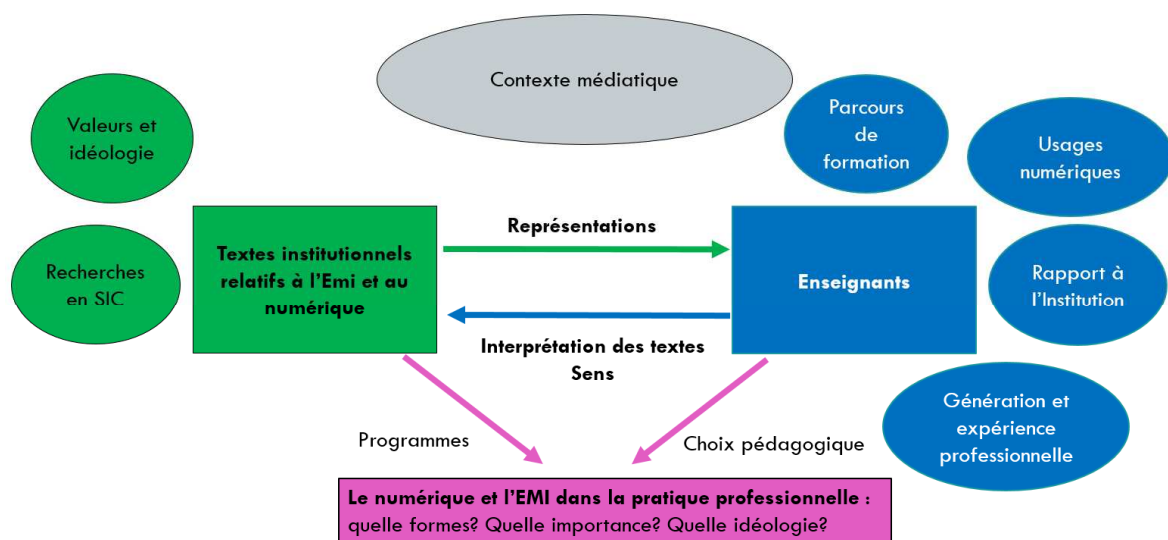


Fig. 3 Approche sémio-pragmatique des représentations du numérique dans le dispositif d'éducation aux médias et à l'information en France

L'analyse du corpus est donc une première étape pour comprendre ce que veut l'Institution de ses acteurs à savoir les enseignants en matière d'éducation aux médias, mais pas dans un but purement linguistique, mais avec l'objectif de confronter les représentations de ceux-ci à celle que l'Institution attend d'eux dans une perspective historique. Le cadre d'analyse du corpus de textes s'inspire du sémio-pragmatisme pour pouvoir ensuite être mobilisé dans le cadre des entretiens semi-directifs autour des représentations. Dans le cadre des entretiens avec les enseignants, l'objectif est de comprendre comment l'enseignant se positionne dans cet espace médiatique, mais aussi quel rôle il estime jouer dans le dispositif EMI et quelles représentations il a de la culture numérique supposée de ses élèves. Ce cadre théorique permet de construire un système d'analyse pour comprendre l'essence de sa pratique professionnelle. L'analyse des représentations semble plus pertinente dans ce cadre-là, car c'est le sens qui est donné aux actions et non l'action elle-même qui fait l'objet de cette recherche.

De nombreux travaux sont réalisés ces dernières années sur les représentations des enfants et des adolescents ou sur l'institution, il est donc pertinent de s'intéresser finalement aux représentations du transmetteur qu'est l'enseignant pour analyser son positionnement dans ce système.

4.2. L'interactionnisme symbolique et le socio-constructivisme pour comprendre la construction et la mise en place du dispositif EMI

Même si le sémio-pragmatisme est privilégié pour analyser la réception des discours institutionnels chez les enseignants concernant la place du numérique à l'école et dans l'EMI, l'interactionnisme symbolique apporte un éclairage sur le sens donné à l'EMI par l'analyse de leurs usages, leurs pratiques et représentations qui se construisent aussi au sein d'une communauté. Enfin la question de la construction de l'objet EMI chez les enseignants est abordée par le biais des théories socio-constructivistes inspirées par Piaget et Vygotsky. Il est donc nécessaire d'exposer les éclairages qu'apportent ces théories dans un cadre d'enseignement, qui repose sur des échanges, mais aussi une formalisation d'un objet d'enseignement au regard des différentes représentations en jeu.

421. L'interactionnisme symbolique pour aborder l'éducation aux médias et à l'information au niveau de l'individu

Dans le champ de la psychologie sociale, l'émergence de l'interactionnisme symbolique avec Georges Herbert Mead, Herbert Blumer, puis John Dewey dans les années 1930 à l'école de

Chicago rompt avec les paradigmes de la psychanalyse et du béhaviorisme en développant la théorie de l'acteur, une approche subjective du sens, où « *le comportement humain ne peut se comprendre et s'expliquer qu'en relation avec les significations que les personnes donnent aux choses et à leurs actions* » (Pourtois, Desmet, 2007, p. 24). Cette théorie est fondée sur trois principes édictés par Blummer en 1937, qui reprend le cadre Meadien : « *1) les hommes agissent à l'égard des choses en fonction du sens interprétatif que ces choses ont pour eux ; 2) ce sens est dérivé ou provient des interactions que chacun a avec autrui ; 3) c'est dans le processus d'interprétation mis en œuvre par chacun dans le traitement des objets rencontrés que ce sens est manipulé ou modifié* » (Demelemestre, 2013). Ces recherches sont ensuite reprises dans une seconde vague avec des penseurs comme Becker et Goffman qui vont s'affranchir du modèle durkheimien pour privilégier une approche davantage orientée sur les interactions. La pensée d'Erving Goffman s'inscrira en partie dans cette approche car il observera les interactions interpersonnelles *comme un objet d'analyse spécifique*, sans l'inscrire dans un cadre hiérarchique. La thèse de Goffman a été largement reprise et analysée par Yves Winkin, qui essaie de comprendre comment « *Goffman avait procédé pour obtenir ses données et comment il avait été perçu par les habitants de l'île* » qu'il avait étudié dans une approche anthropologique (Winkin, 1988, p. 66). Il éclaire sa façon d'envisager l'observation participante comme un ermite et explique dans un autre article la notion de rituel chère à Goffman, qu'il essaie de théoriser en faisant appel à l'éthologie : « *Son adoption d'un point de vue éthologique est donc, pourrait-on suggérer, anti-idéaliste. Il s'agit d'abord de voir les interactions entre êtres humains dans toute leur platitude matérielle de corps en circulation dans l'espace* » (Winkin, 2005). Stéphane Olivesi explique que « *l'interactionnisme goffmanien a de multiples fois fait les preuves de son intérêt en proposant aux chercheurs des outils conceptuels de nature à rendre compte de certaines réalités, notamment les comportements publics des individus, les scènes de la vie quotidienne, les formes d'interactions en société* » (Olivesi, 2006, p. 192). La théorie de Goffman concernant les représentations a été développée plus précisément dans le chapitre 2 en lien avec le cadre conceptuel. Lorsqu'on étudie les interactions interpersonnelles dans le cadre d'une situation de communication ou de production commune, d'autres concepts ont été mis en avant comme les incertitudes (Zacklad) ou le braconnage (de Certeau) comme l'explique Benoit Cordelier : « *La communication transactionnelle n'a alors plus tant pour objectif de réduire les incertitudes entre acteurs (Zacklad, 2000) que de permettre la réalisation d'actions non prévues, voire non autorisées, par un bricolage sémiotique à la de Certeau (2010) pour qui les acteurs exploitent de manière créative les ressources, matériaux et contextes en les détournant, en les braconnant. Ils*

investissent les objets et finalités qu'ils poursuivent de manière approximative tout en ménageant des accords locaux. C'est ce caractère flou, flottant qui leur permet de poursuivre leurs engagements et interactions tout en produisant des actions non prévues » (Cordelier, 2019). La notion de braconnage de Michel de Certeau qui s'oppose à la pensée foucauldienne, apporte une approche intéressante concernant l'observation des usages car elle permet d'aborder la culture d'un point de vue centré sur l'individu et non plus du point de vue de l'émetteur. L'individu est acteur dans sa construction personnelle et braconne les espaces culturels au service de ses propres objectifs, assimilant ainsi la culture dans une reconstruction personnelle (de Certeau, 2004). Le numérique dans la pratique enseignante est considéré comme un objet nouveau, qu'il est difficile d'appréhender. Sa mobilisation dans l'enseignement à l'école primaire est souvent ponctuel, en lien avec la culture spécifique de l'enseignant, mais aussi dynamisé par les influences sociales. L'Institution, même si elle est porteuse de textes et fournit des ressources, n'assure pas forcément une formation au numérique et à l'EMI dans le cadre de la formation continue. Seuls les enseignants formés en master MEEF ont eu accès à une formation spécifique sur la place du numérique à l'école. C'est pourquoi les interactions de l'enseignant avec des membres de sa famille (enfants, conjoints...) ou de la communauté enseignante (collègues de l'école, circonscription ou réseaux sociaux) sont à prendre en compte pour éclairer sa représentation du numérique. Dans le champ de l'éducation, les arts de faire sont mobilisés par Anne Cordier dans le cadre de l'analyse des pratiques informationnelles des collégiens où elle questionne la légitimité des savoirs et compétences développés en dehors du champ scolaire qui ne trouvent pas forcément leur place dans des situations d'apprentissage trop cadrantes. D'après elle, la prise en compte du braconnage des élèves est un levier d'apprentissage intéressant pour les aider à s'émanciper : *« Le professionnel ne peut favoriser une réelle émancipation de l'utilisateur sans s'appuyer ni sur ses pratiques non formelles ni sur ses connaissances médiatiques déjà élaborées. Loin de constituer des concurrences à ses pratiques plus formelles, loin de remettre en cause son expertise professionnelle, ces démarches ordinaires, connues du professionnel grâce à une approche écologique des pratiques informationnelles, constituent un levier pour qu'il puisse faire œuvre avec efficacité de médiation documentaire* » (Cordier, 2011b). Dans le champ particulier de l'éducation aux médias et à l'information, il semble donc logique de valoriser et mettre à profit les pratiques non formelles des élèves pour les aider à développer une distance critique sur leur culture médiatique, ce qui a une influence aussi sur les représentations des enseignants. Geneviève Jacquinet-Delaunay a d'ailleurs fait un rapprochement entre les sciences de l'information et de la communication et les sciences de l'éducation pour pouvoir aborder cette question

particulière, à la croisée de ces deux espaces qu'est l'EMI : « *Il y va de l'enjeu de la démocratie et de la conception que l'on se fait d'une formation qui ne peut se réduire à la consommation, de quelque bien ou service que ce soit. Entre les « fanatiques du médium » et « les technophobes de principe », il y a place pour un chantier scientifique en construction qui commence à rassembler des spécialistes de différentes disciplines, sur un axe de recherche à la fois épistémologique, théorique et méthodologique. Au cœur des sciences de l'éducation, ce nouveau chantier théorique, aux nombreuses retombées praxéologiques, entre en dialogue, notamment (mais non exclusivement) avec les sciences de l'information et de la communication.* » (Jacquinot-Delaunay, 2001).

Il est intéressant de considérer les apports théoriques de l'interactionnisme symbolique issu de la réflexion de Goffman dans la construction de la représentation de l'enseignant de la place du numérique dans le dispositif EMI. Dans la présentation de soi, Goffman explique que les individus se présentent selon une certaine façon et selon un concept en fonction du contexte. Dans le cadre de cette étude, il est intéressant de voir les interactions à plusieurs niveaux. Dans le cadre de l'entretien, il a été laissé la possibilité aux enseignants d'aborder les influences extérieures sur leur rapport à leurs propres usages numériques et médiatiques : collègues, enfants, professeurs, amis, époque... Même si l'objectif premier est de confronter le point de vue porté par l'Institution à celui des professeurs, il est apparu évident au fil des entretiens que l'influence grandissante des réseaux sociaux, mais aussi du cadre familial dans la construction des représentations était à prendre en compte. La présence d'enfants ou d'adolescents dans un foyer est manifestement un élément moteur dans l'apprentissage du numérique et de sa culture spécifique chez les adultes, notamment les plus âgés. On peut aussi penser que la mise en place de séquences d'enseignement mobilisant le numérique en classe a un effet retour sur la culture des enseignants, lorsqu'ils peuvent observer les comportements et les pratiques de leurs élèves. D'autant plus si les activités proposées laissent une grande part à l'autonomie de l'élève.

422. Le socioconstructivisme pour construire l'éducation aux médias et à l'information

Ce travail de recherche s'inscrit pleinement dans les sciences de l'information et de la communication, mais l'objet d'étude étant la place du numérique dans l'éducation aux médias et à l'information dans les représentations des enseignants, les cadres théoriques issus des sciences de l'éducation apportent des concepts et des méthodologies pertinents à prendre en compte dans l'analyse d'un dispositif tel que l'éducation aux médias. Franc Morandi revient aux origines de la pédagogie avec Durkheim en resituant l'école et la pédagogie au cœur d'un modèle d'activité sociale : « *Comme socialisation, elle concerne, dans un même processus, la*

construction individuelle et l'organisation d'une société ; comme activité sociale, elle relève de cette société et des modes de pensée qui en constituent la cohérence. L'activité et son objet sont ainsi liés. Ce double fondement de la pédagogie crée un lien dynamique entre activité sociale et principe éducatif » (Morandi, 2001). Éduquer les élèves aux médias et à l'information n'est pas donc purement un acte transmissif entre le professeur et ses élèves, mais une situation d'interaction où le professeur aide l'élève à construire un savoir en lien avec leurs pratiques médiatiques afin de donner du sens. L'éducation aux médias et à l'information s'inscrit donc pleinement dans les approches constructivistes développées par Piaget où l'on considère que l'école est instituée pour aider l'élève à construire un savoir. Morandi explique que la construction d'un savoir « *est d'abord une déconstruction de ses propres représentations (changer de conception) pour en acquérir de nouveaux* » (Morandi, 2001). Dans les théories socio-constructivistes, on s'écarte du modèle béhavioriste de transmission de l'information comme celui théorisé par Skinner (Skinner, 1984), pour prendre en compte l'interaction spécifique de l'apprenant avec le savoir dans une situation pédagogique. Piaget est un des premiers théoriciens du constructivisme qui prend en compte le rythme cognitif de l'enfant et considère qu'apprendre est une action en lien avec les croyances, le milieu social. Sur le site de la Fondation Jean Piaget qui présente les travaux de l'auteur, cette définition du constructivisme est éclairante : « *Selon cette conception, l'acquisition de connaissances objectives dépend de la construction de cadres logico-mathématiques d'assimilation. Cette construction n'est pas quelconque, mais passe par une série de stades au cours desquels les formes ou les structures précédemment acquises sont incluses, avec ou sans modification, dans de nouvelles structures* » (Fondation Jean Piaget, 2020). Vygotsky reprend ces éléments pour développer la notion de socio-constructivisme en ajoutant la notion de la médiation dans l'acte d'apprendre, en lien avec les théories de la communication. Apprendre est un acte non solitaire, mais social où les enseignants, les parents ou les pairs ont un rôle primordial dans la construction du savoir d'un enfant. Il a développé le concept de zone proximale de développement (Vygotski, 1978). Si l'on considère aujourd'hui que le monde médiatique avec l'accès à des contenus sur Internet est un tiers, on peut intégrer ce modèle de co-construction dans l'éducation aux médias où l'on considère que l'utilisation du numérique est une forme de dialogue pédagogique non formel qui fait partie de la zone proximale de développement des individus, à prendre en compte dans des situations pédagogiques. On se rapproche ainsi des sciences de l'information où le concept d'*information literacy* chez les anglo-saxons ou culture de l'information en France précise que la compréhension de l'information ne peut se faire sans l'apprentissage d'une culture de l'information. Anne Lehmanns explique cette bivalence de la notion qui a des objectifs distincts :

« Chez les Anglo-saxons, l'utilitarisme domine dans une conception instrumentale des savoirs au service de l'économie et de la société ; chez les Français, c'est davantage un idéal humaniste qui est recherché, dans une conception essentialiste de l'éducation au service de l'émancipation des hommes » (Lehmans, 2014). D'après elle, il faut cependant considérer la culture de l'information au-delà des apprentissages techniques au service de l'humanisme et de la pensée critique, qu'on retrouve dans les fondements de l'éducation aux médias et à l'information. En parallèle, les sciences cognitives et les neurosciences apportent aussi une réflexion pertinente sur le traitement de l'information que doit désormais exercer l'apprenant pour construire sa connaissance, en prenant compte la dimension émotionnelle et sociale de celui-ci (Damasio, 1994). Pour Jacques Legroux : « *Le savoir est le système interfaciel entre l'information et la connaissance : il est constitué par des informations mises en relation entre elles, celles-ci étant aussi en relation avec d'autres personnes* » (Morandi, 2001). Avec l'émergence d'Internet et l'accès massif et brut à l'information, les élèves se voient placés dans une situation d'autonomie de construction de leur propre savoir grâce à des outils puissants de recherche d'information. L'école redécouvre les modèles pédagogiques socio-constructivistes avec l'émergence du numérique pour permettre à l'élève de devenir autonome et critique dans un espace informationnel immense et non contrôlé. Les usages des apprenants sont à analyser et à prendre en compte dans l'acte pédagogique afin d'éviter qu'ils ne deviennent des résistances dans l'acte d'apprendre : « *La relation d'usage est une sorte de négociation entre l'homme, porteur de son projet, et l'appareil, porteur de sa destinée première* » (Perriault, 2008, p. 220).

4.3. Problématique et hypothèses de recherche

431. Problématique de recherche

Dans le cadre de la recherche, le point de départ est le constat que le dispositif EMI et l'enseignement du numérique ne sont pas vraiment intégrés dans les enseignements à l'école primaire contrairement à ce qui est prévu dans les programmes. Cela part d'un constat personnel, lors des visites sur le terrain, confirmé par différentes enquêtes Profetic qui montrent que le numérique est surtout mobilisé dans le cadre de la préparation des cours par les professeurs, mais très peu dans le cadre d'une activité où les élèves manipulent les outils numériques. L'enquête du centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO) de 2020 confirme le fait que la France reste en retard à ce niveau par rapport aux autres pays de l'OCDE et insiste sur le manque d'équipement dans les écoles primaires françaises et les inégalités territoriales qui peuvent expliquer que le numérique ne soit pas utilisé en classe au quotidien

(Mons, Tricot, 2020). Même si la question du manque de moyens matériels ou du manque de formation peuvent être des facteurs explicatifs, on ne peut pas réduire l'absence de pratiques uniquement à cela. Dans le rapport final de l'enquête e-risk qui a analysé les pratiques des enseignants et leur perception des risques numériques (Capelle, 2018), le numérique est seulement mobilisé à l'école primaire pour la communication (50,70%), la recherche d'informations (42,20%), le partage de documents (32,90%) et ensuite l'usage d'applications pédagogiques (32,7%). Les freins à son utilisation sont nombreux (par exemple un rejet assez global des réseaux sociaux en raison d'un principe éthique) et les conceptions du numérique sont hétérogènes chez les enseignants, même si tous s'accordent à dire que « *le numérique à l'école relève de l'injonction institutionnelle, d'une obligation, d'une contrainte, en décalage par rapport aux pratiques réelles des enseignants du point de vue pédagogique, et des élèves du point de vue de leurs pratiques de loisirs et de communication* » (Capelle, 2018, p. 43).

Dans l'acte d'enseigner, l'environnement est certes à considérer, mais les représentations de l'enseignant ont un rôle primordial dans l'acte pédagogique pour comprendre pourquoi dans des classes bien équipées et en présence de personnels formés au numérique, le numérique reste peu mobilisé dans les activités avec les élèves.

Le numérique apparaît illégitime dans les pratiques pédagogiques à l'école primaire (Mons, Tricot, 2020, p.19), idée sous-tendue par un certain nombre de croyances que ce travail de recherche cherche à identifier : peur du numérique à différents niveaux (santé, concentration...), peur de perdre du temps, perception du rôle de l'enseignant non conforme avec un univers technique, obsession des fondamentaux et des pratiques pédagogiques classiques. Il semble qu'à l'école primaire l'introduction du numérique cristallise des peurs irrationnelles, ce qui pousse les enseignants à une posture méfiante et attentiste face à ces nouveaux programmes. Cependant, au-delà de l'artefact numérique, il semble intéressant de questionner les enseignants sur leur rapport à l'institution et leur compréhension des programmes, pour voir s'ils adhèrent au système de valeurs porté par les textes. Ces dernières années, de nombreuses réformes programmatiques ont eu lieu, notamment en lien avec la transformation de l'école par le numérique et cette inflation de textes peut fragiliser l'attention des enseignants qui peuvent se sentir las de devoir modifier constamment leurs objets. L'objectif est d'identifier les représentations du numérique des enseignants du premier degré dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information et dans quelle mesure leurs représentations prennent en compte le cadre institutionnel.

432. Hypothèses de recherche

Pour répondre à cette problématique, trois axes spécifiques de recherche se dessinent : le rapport des enseignants au cadre institutionnel, en quoi les usages du numérique des enseignants sont porteurs de certaines représentations et leurs représentations de la place du numérique au sein de l'éducation aux médias et à l'information dans leur pratique professionnelle et le sens qu'il lui donne.

Axe A : Le rapport au cadre institutionnel et au rôle de l'enseignant

L'Institution définit un cadre pour le dispositif EMI dans lequel l'enseignant doit s'inscrire. Cependant, chaque enseignant est porteur de ses propres représentations et interprétations de ce cadre, ce qui lui décerne un rôle perçu spécifique dans le sens goffmanien. L'objectif de ce premier axe est donc de cerner ce cadre et de comprendre comment l'enseignant se situe dans ce cadre et quelle représentation de son rôle il pense devoir porter.

Hypothèse HA1 : Il semble que le dispositif EMI a évolué depuis les années 1980 dans les textes institutionnels jusqu'à être assimilé à une forme d'éducation au numérique, laissant de côté les médias traditionnels (télévision, radio, presse)

Le cadre institutionnel crée une confusion entre le numérique et l'éducation aux médias et à l'information en les assimilant fortement dans les textes et les ressources pour l'enseignement. Depuis 2015, l'EMI semble réduite à la mobilisation du numérique en classe contrairement aux textes parus depuis les années 1980. Le numérique semble avoir absorbé l'EMI et la notion de culture numérique est floue et mal définie, et par là même interprétable.

- **HA11** : L'éducation aux médias et l'informatique sont deux objets distincts des années 1980 à 2000
- **HA12** : Avec l'émergence d'Internet et les travaux sur la culture de l'information, il y a un flottement dans l'éducation aux médias qui semble disparaître
- **HA13** : En 2015, le basculement de l'éducation aux médias (EAM) vers l'éducation aux médias et à l'information (EMI), où le numérique absorbe une grande partie des enjeux

Hypothèse HA2 : Le rapport des enseignants au cadre institutionnel est marqué par la défiance et une certaine lassitude des injonctions contradictoires

Le Ministère de l'éducation nationale fait évoluer constamment les programmes et les objectifs de l'école sans pour autant équiper et former les enseignants au fur et à mesure, ce qui a

tendance à désinvestir les enseignants et les laisser interpréter les textes en fonction de leur profil, ce qui fait émerger une forte disparité dans les représentations des pratiques professionnelles . Il y a un a priori négatif, voire un rejet des injonctions ministérielles. Comme le numérique a été intégré au socle et que l'EMI a été mise en place récemment, il est intéressant de voir comment les enseignants se positionnent face à cette demande officielle dans les programmes et s'ils ont lu les nouveaux programmes. Deux facteurs explicatifs (FE) ont été retenus pour permettre de vérifier cette hypothèse :

- L'aspect générationnel est important à prendre comme facteur explicatif dans la réception des textes et le rôle perçu de l'enseignant
- La formation des enseignants est à prendre en compte dans la réception des nouvelles directives

Hypothèse HA3 : La notion de culture numérique présente dans les textes est obscure pour les enseignants

Dans les textes institutionnels, on demande aux enseignants de transmettre une culture numérique aux enfants. Cette notion est très complexe même pour des spécialistes de l'information et de la communication et n'est pas définie précisément. L'hypothèse retenue est donc que cette notion n'est pas vraiment comprise et il est intéressant de savoir comment les enseignants la définissent.

Hypothèse HA4 : L'EMI ne semble pas être une priorité à l'école primaire

Les professeurs des écoles ne se sentent pas concernés par l'EMI présente dans les textes. Ils pensent que dans les textes et les programmes, on leur en demande trop et que ce n'est pas une priorité pour eux par rapport aux apprentissages fondamentaux. Il semble que l'âge de l'enseignant influe sur sa posture concernant cette question, les plus jeunes se sentant plus concernés par cette question.

Axe B : Les usages numériques des enseignants du premier degré et la place du numérique dans leur pratique professionnelle

Les usages numériques personnels des enseignants influencent la représentation qu'ils ont de la culture numérique et de la place du numérique dans la société. L'objectif de cet axe est de montrer la diversité des usages numériques dans l'espace personnel des enseignants et de montrer les différences d'interprétation de ce qu'est la culture numérique chez les professeurs des écoles. Le corps des professeurs des écoles n'est pas homogène, leurs usages peuvent être

influencés par différents facteurs qui seront pris en compte comme facteurs explicatifs (âge, genre, formation initiale, formation professionnelle, appétence naturelle pour le monde numérique...). De par leurs usages, une réflexion sur leur culture numérique sera dessinée.

Hypothèse B1 : Une image négative du numérique

Les enseignants ont un a priori négatif du numérique, dont les raisons sont à éclaircir, mais c'est certainement dû en partie à leur système de valeurs qui a tendance à valoriser une vision de la culture plus classique et à minorer l'importance de la culture numérique et médiatique. Cette hypothèse de recherche se décline en deux sous-hypothèses distinctes :

- **HB11** : Les enseignants ont un a priori négatif sur le numérique à l'école associé à des sentiments négatifs : inquiétude, agressivité, peur...
- **HB12** : Les enseignants ont tendance à valoriser une culture plutôt scolaire et traditionnelle orientée sur l'imprimé et méconnaissent/dénigrent les apports spécifiques de la culture médiatique et numérique. Ils ont tendance à rejeter, sans chercher à les connaître, les outils numériques et les médias populaires comme les réseaux sociaux, la télé-réalité, car ils les jugent peu intéressants.

Hypothèse B2 : Des usages numériques hétérogènes dans la sphère personnelle

Les usages numériques des enseignants sont hétérogènes et dépendent de nombreux facteurs explicatifs comme l'âge, le genre ou la formation initiale. Cette hypothèse de recherche se concentre sur les usages personnels et retient trois facteurs explicatifs :

- **HB21** : Les usages numériques sont influencés par la formation (initiale), qui déterminerait une certaine orientation vers la culture numérique. Les enseignants en effet avant de devenir professeurs des écoles ont eu un parcours de formation qui leur est propre et peut orienter leur représentations : licence scientifique, licence en sciences humaines, IUT, voire expérience professionnelle antérieure à la prise de fonction.
- **HB22** : Les usages numériques sont influencés par leur âge/ leur génération
- **HB23** : Les usages numériques sont influencés par leur genre

Hypothèse B3 : Des pratiques professionnelles mobilisant le numérique hétérogènes

Il semble que les enseignants du premier degré n'utilisent pas ou peu le numérique en classe pour diverses raisons.

- **HB31** : La question du matériel numérique est un facteur bloquant : soit ce n'est pas pratique, soit il n'est pas disponible, soit il n'y a pas de matériel ou de réseau.
- **HB32** : Ils se sentent isolés et ne savent pas s'y prendre. Cependant à cette hypothèse, se rajoute un facteur explicatif à prendre en compte : il y a une différence entre les professeurs des écoles qui ont été formés au numérique lors de leur parcours à l'IUFM/l'ESPE et ceux qui n'ont eu aucune formation. Au-delà la formation initiale, cette hypothèse fait le point sur l'apport de la formation professionnelle dans la modification des pratiques pédagogiques et pointe les différents apports entre l'école normale, les IUFM et les apports spécifiques liés à la maîtrise du métier.
- **HB33** : Les enseignants connaissent mal les usages numériques et médiatiques des enfants âgés de 3 à 9 ans en pensant qu'au vu de leur jeune âge, ils ne sont pas concernés par les dangers ou du moins cela ne relève pas du cadre scolaire. Beaucoup pensent que les usages numériques, notamment l'utilisation des réseaux sociaux, ne peut pas commencer avant l'entrée au collège, car l'idée reçue que ces outils sont interdits aux moins de 13 ans est très répandue dans les discours médiatiques.

Axe C : La place du numérique dans les représentations de l'EMI des enseignants du premier degré

Le constat initial est qu'il y a une forte assimilation entre le numérique et l'EMI dans les textes, donc il est intéressant d'analyser les représentations des enseignants, pour discerner ce qui composerait l'EMI d'après leurs témoignages sur leurs pratiques professionnelles. L'important n'est pas d'observer la séance et d'en tirer les éléments d'EMI par son analyse, mais plutôt de repérer comment les enseignants pensent concevoir des séances autour de l'EMI et du numérique. La collecte de ces pratiques professionnelles permet aussi de dresser un panorama global de ce que serait la place du numérique dans l'EMI à l'école primaire et de révéler l'hétérogénéité des pratiques.

Hypothèse HC1 : Les enseignants n'ont pas une représentation claire et partagée des activités autour de l'EMI

- **HC11** : Leur formation et leur expérience professionnelle influencent leurs représentations sur l'EMI et la place du numérique dans celle-ci (prise en compte de

la formation initiale en plus de la formation professionnelle). Les enseignants du premier degré enseignent toutes les disciplines en classe, mais ont des parcours de formation divers qu'il est intéressant de prendre en compte comme facteur explicatif.

- **HC12** : Les usages numériques personnels, leur genre et leur âge influencent leur perception de l'EMI et du numérique
- **HC13** : la plupart des enseignants quand on leur parle d'EMI ne pense pas à y inclure les médias traditionnels car il y a assimilation de l'EMI avec le numérique
- **HC14** : Je suppose que pour la plupart des enseignants, l'EMI est réduite à l'utilisation du numérique en classe comme outil pédagogique ou comme outil de prévention des risques
- **HC15** : Les enseignants n'envisagent pas la dimension culturelle et politique et ont du mal à percevoir l'ensemble des aspects du dispositif EMI, notamment leur déclinaison sur les objets précis qui la constituent comme les notions, dispositifs, thème et techniques par le biais d'exemples concrets (identité numérique, réseaux sociaux, tablettes, télé-réalité).

Hypothèse HC2 : L'EMI absente dans les classes sauf en cas de situation exceptionnelle

Dans le cadre de leur pratique professionnelle, aucun enseignant ne fait de séance en lien avec l'EMI en classe ou n'en a vraiment conscience, quelle que soit sa représentation (éducation à/par). En général, on ne « fait de l'EMI » qu'en réaction à une situation (attentat, suicide...), mais sans vraiment apporter des éléments culturels, on reste dans la réaction. Par exemple, les attentats de Charlie Hebdo n'ont pas été exploités en classe d'un point de vue pédagogique, uniquement sous l'angle du recueillement et de l'émotion.

CHAPITRE 5. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

5. 1 Une méthodologie en plusieurs temps et mixant plusieurs méthodes

L'objectif de la recherche est de savoir comment les enseignants se représentent l'éducation aux médias et à l'information et comment ils la lient au numérique et interprètent les textes institutionnels concernant la place de l'EMI dans les pratiques professionnelles. Le protocole a pour objectif de cerner trois dimensions dans les représentations des enseignants :

- **La compréhension et l'interprétation que font ces professeurs des textes institutionnels et des programmes liés à l'EMI et la culture numérique.**

La fonction de professeur des écoles est régie par des textes programmatiques, ainsi que les dispositifs pédagogiques. L'analyse longitudinale des textes institutionnels permet de décrypter le cadre institutionnel en lien avec l'évolution de la société. Cependant, il est intéressant de voir comment les professeurs des écoles comprennent les notions d'EMI et du numérique présentés dans les textes et d'appréhender leur représentation des attentes de l'Institution.

- **Connaître leurs usages et leur culture numérique**

Connaître leurs usages numériques et médiatiques, mais surtout leur perception de leurs propres usages informationnels et numériques (jugements de valeur, intérêt, temps passé, connaissance culturelle des médias, culture numérique, identification des éventuels enjeux liés aux médias et au numérique dans l'éducation...) permet de se concentrer sur leur façon d'envisager la culture numérique d'une part à titre personnel et l'utilisation du numérique en classe d'autre part.

- **Ce que recouvre l'EMI à l'école primaire d'après les enseignants**

L'analyse de leurs discours sur leur pratique professionnelle mobilisant le numérique est une porte d'entrée sur leurs représentations du dispositif EMI. Cette dimension permet de mettre en relief une éventuelle distorsion entre leurs représentations en lien avec les injonctions institutionnelles et leur pratique professionnelle, au regard de leurs usages numériques personnels.

511. Choix du public cible et du terrain

Le choix du public cible s'est porté sur les enseignants du premier degré qui sont aujourd'hui confrontés à des nouveaux usages numériques chez les enfants et qui depuis seulement 2015 doivent intégrer le numérique et l'EMI dans leurs enseignements à partir du cycle 2 (et du cycle 1 depuis 2020 avec les nouveaux programmes de la maternelle). L'idée originelle de ce travail de recherche était de n'étudier que les jeunes enseignants diplômés d'un master MEEF afin de mesurer les effets de la formation, mais rapidement cela est apparu comme trop restrictif et

l'étude a été élargie à l'ensemble des professeurs des écoles et des instituteurs en exercice. Cela permet aussi d'ajouter comme facteurs explicatifs d'autres éléments, comme l'âge, l'expérience ou la formation. Les enseignants du premier degré enseignent l'ensemble des disciplines et sont souvent formés aux pédagogies actives, notamment socio-constructivistes, qui favorisent l'apprentissage par le projet avec l'accent mis sur le sens. L'EMI est un dispositif transdisciplinaire facilement intégrable en classe par la présence d'un seul enseignant qui chapeaute les enseignements à l'année. La représentation de l'enseignant est alors d'autant plus importante à prendre en compte dans cette mise en place.

Le terrain d'études a été circonscrit au département des Pyrénées Atlantiques (64). L'enseignement dans le premier degré est régionalisé et marqué par son territoire, l'unité de lieu permet ainsi d'évacuer les questions de variations des politiques éducatives locales en étudiant plusieurs départements, pour se centrer réellement sur les représentations des enseignants. C'est donc une étude qui s'apparente à une étude clinique, avec un focus sur un département et ses caractéristiques territoriales et politiques, qui ne permet pas une généralisation des conclusions à l'ensemble des représentations des enseignants français.

512. Une méthodologie multimodale

Pour aborder les trois dimensions de la construction des représentations des professeurs des écoles (cadre du rôle, usages, pratiques), il a été pris le parti d'adopter une approche sémiopragmatique inspirée des travaux de Goffman. L'objectif est de dégager leurs représentations du numérique avec une méthodologie qui mixe plusieurs types de données et d'approches. Le premier temps est consacré à la définition du cadre à travers l'analyse d'un corpus de textes institutionnels de 1980 à nos jours pour comprendre la logique du dispositif EMI et la place du numérique dans les programmes de l'école primaire. Ce cadre est analysé en tant que tel, et repris pour construire la grille d'entretien permettant de comprendre le positionnement des enseignants par rapport à l'idéologie de ces textes. Le deuxième temps est une enquête sur la culture numérique et médiatique des enseignants, en lien avec leurs usages et leurs profils, dont les données seront collectées par le biais d'un questionnaire diffusé dans le département des Pyrénées-Atlantiques suivie d'une phase d'entretiens dans un troisième temps. Une dernière étape a été envisagée, à savoir aller sur le terrain pour observer les pratiques professionnelles en lien avec l'EMI, mais elle a été abandonnée faute de données. Cette étude est donc axée principalement sur l'analyse des discours sur les pratiques professionnelles et non sur une observation réelle de celles-ci, ce qui correspond à l'objectif initial d'analyser les

représentations des enseignants. Le schéma ci-dessous reprend les étapes de la méthodologie de recherche :

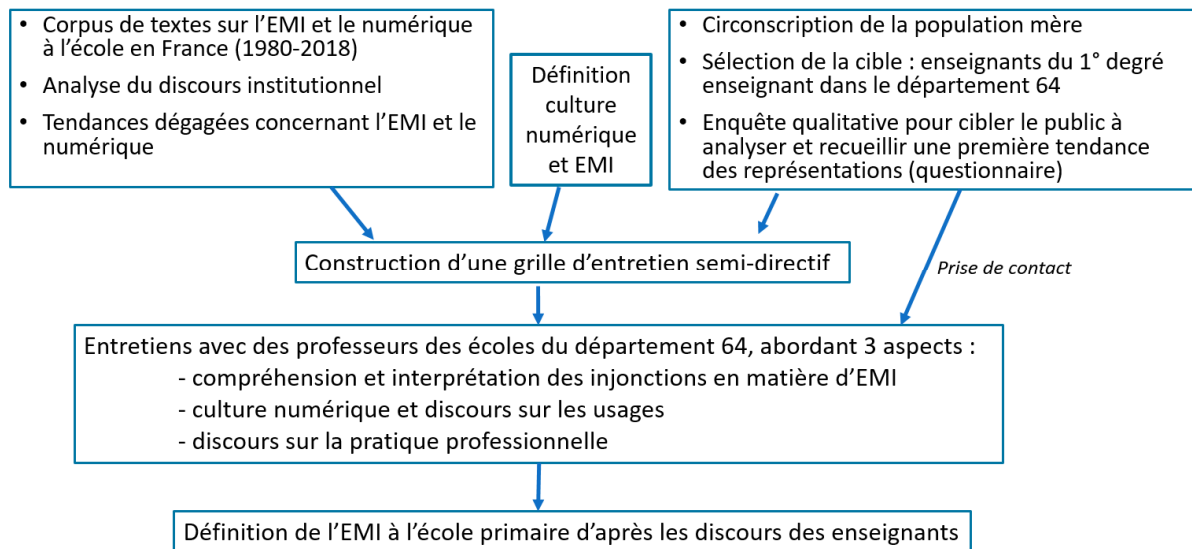


Fig. 4 Méthodologie de la recherche

La restitution des données est donc une synthèse analytique des données croisées par triangulation, même si chaque jeu de données apporte des éléments pertinents pour l'ensemble du travail.

5.2 Analyse longitudinale d'un corpus de textes institutionnels (phase 1)

521. Analyser une politique publique par le discours

L'analyse d'un corpus de textes institutionnels concernant le numérique dans le cadre de l'EMI depuis les années 1980 permet de définir le système de valeur sous-jacent à ce dispositif, comprendre l'évolution de l'éducation aux médias et de confronter les enseignants à ce cadre. L'analyse lexicographique occupe une fonction exploratoire en ciblant l'évolution du vocabulaire, mais ne permet pas d'aller en profondeur dans les logiques argumentatives, contrairement à l'analyse de catégories linguistiques. Celle-ci donne une idée de la tonalité des textes, en fonction des verbes employés (action, prescription...), de la logique argumentative, du positionnement de l'instance. Mais une importance particulière est donnée au contexte. L'objectif est de comprendre quel discours est porté par l'Institution concernant le numérique et l'évolution de la prise en compte de l'éducation aux médias. L'analyse du vocabulaire de l'éducation aux médias est une porte d'entrée pour comprendre le glissement du champ

sémantique du dispositif et l'analyse du contexte des textes permet d'expliquer les événements extérieurs qui ont modifié la structure du dispositif.

« *Les discours sont définis comme des ensembles structurés par leur contenu et leur forme, des unités de sens produites par un certain ensemble de pratiques, une articulation structurée entre sens et action. Ils donnent du sens aux phénomènes physiques et sociétaux, et construisent une réalité sociale. Ils sont à la fois une expression du social et la condition d'existence de celui-ci. Ainsi, ce que les discours institutionnels disent de l'EAM prescrit la manière dont elle doit être mise en place sur le terrain. L'analyse de discours peut avoir plusieurs finalités : mettre à jour des logiques sous-jacentes, dénaturer un phénomène – notamment par le biais de la comparaison – analyser les relations qui existent entre différentes instances, identifier quels acteurs portent la dimension définitoire du projet (ici, l'EMI), et appréhender l'évolution de celui-ci dans le temps* » (Bosler et al., 2019). L'analyse des discours institutionnels est l'objet de nombreux travaux de recherche comme celui de Sabine Bosler avec qui nous avons coécrit ce paragraphe qui compare les politiques publiques de l'éducation aux médias en France et en Allemagne, ou par exemple les travaux de Soufiane Rouissi sur la place du numérique dans les discours institutionnels français (Rouissi, 2017). Cette étape paraît donc indispensable pour développer une réflexion sur un dispositif pédagogique.

522. Définition du corpus

Le corpus comprend 32 textes qui sont datés de 1982 à 2017, suivant ainsi les critères définis par Loicq et Bosler dans leur thèse : « *les textes devant émaner d'instances institutionnelles (par exemple, le Ministère de l'Education nationale) et d'instances légitimes (par exemple, le CLEMI, l'Unesco), avoir une fonction programmatique, prescriptive et/ou définitoire, et avoir une qualité constituante, c'est-à-dire définir le champ et la nature de l'EAM* » (Bosler et al., 2019). Plus précisément, la sélection des textes du corpus a été faite selon quatre critères :

- les textes à visée programmatique incluant l'informatique, les TICE, le numérique
- Les plans d'équipements et les différents rapports proposant une analyse de la mobilisation de l'informatique et du numérique dans l'enseignement
- Les textes concernant la mise en place de l'éducation aux médias, qu'ils soient à vocation définitoire, réflexifs ou qu'ils concernent la mise en place des structures d'encadrement
- Des sites institutionnels proposant des ressources pédagogiques en matière d'éducation au numérique ou d'éducation aux médias et à l'information

Ce corpus s'ouvre sur la déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias de 1982 qui est le premier acte institutionnel de cette construction. Il s'achève sur le référentiel de compétences numériques de 2017 qui correspond à la date de clôture du corpus dans le cadre de la recherche. Le choix des textes est volontairement non exhaustif et se concentre sur les étapes importantes en termes de réflexion ou de mise en place du numérique ou de l'éducation aux médias en France. La sélection des textes du corpus a été faite pour retracer une chronologie des étapes de construction de l'éducation aux médias et comprendre l'introduction du numérique depuis les années 1980 jusqu'à nos jours, en passant par les étapes de l'informatique et des nouvelles technologies. La plupart des textes sont d'origine française, mais certains textes marquants internationaux comme des déclarations à l'Unesco ont été retenus pour souligner le lien entre les avancées françaises et les réflexions politiques européennes et internationales qui ont pu avoir de l'influence sur la construction des programmes en France. L'analyse de ce corpus a pour but de mettre en lumière la construction de l'éducation aux médias en France et de comprendre pourquoi et comment aujourd'hui cette éducation a été rattachée au numérique dans la genèse de leurs relations et leurs objets d'étude. L'analyse de ce corpus suit l'ordre chronologique, avec trois périodes distinctes :

- L'émergence de l'éducation aux médias et l'introduction de l'informatique à l'école de 1982 à 1995 (documents 1 à 6)
- L'apparition de la problématique du numérique dans les textes : période de convergence entre l'éducation aux médias et le numérique dans les années 2000-2010 (documents 7 à 21)
- Le tournant de 2015 avec la grande mobilisation de l'Ecole pour les valeurs de la République (documents 22 à 32)

Le tableau ci-dessous recense l'ensemble des documents retenus dans le corpus. Ce corpus a servi à élaborer la première partie du chapitre 6 pour comprendre l'évolution de la politique liée à l'éducation aux médias, mais son analyse a ensuite été mobilisée pour dégager des éléments permettant de construire le questionnaire et la grille d'entretien. Le corpus de textes se trouve ci-dessous et en annexe 1.

	Auteur	Titre	Année	Nature
1	Unesco	Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias	1982	Déclaration
2	Gonnet, Vandevorde	Introduction des moyens d'information dans l'enseignement : rapport d'orientation (Alain Savary)	1982	Rapport
3	MEN	Plan informatique pour tous	1985	Plan
4	MEN	Loi d'orientation sur l'éducation – rapport annexé	1989	Loi
5	MEN Bérégovoy	Décret n° 93-718 du 25 mars 1993 relatif au centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information	1993	Décret
6	MEN	Programmes de l'école primaire	1995	Programmes
7	MEN	Brevet Informatique et Internet (B2i) Ecole - Collège	2000	note
8	MEN	Programmes d'enseignement de l'école primaire - Annexe brevet et informatique niveau 1	2002	Arrêté
9	MEN	Nouvelles technologies. Les technologies d'information et de communication dans l'enseignement scolaire	2005	Circulaire
10	MEN	Brevet Informatique et Internet (B2i). Connaissances et capacités exigibles pour le B2i	2006	Arrêté
11	MEN	Socle commun des connaissances et des compétences	2006	Décret
12	MENESR	Décret n° 2007-474 du 28 mars 2007 modifiant le décret n°93-718 du 25 mars 1993 relatif au centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information	2007	Décret
13	Becchetti-Bizot	L'éducation aux médias : enjeux, état des lieux, perspectives.	2007	Rapport
14	MEN	Nouveaux programmes de l'école primaire	2008	Programme
15	Durpaire	Plan Ecole Numérique rurale	2011	Rapport
16	MENJVA	Référentiel Brevet informatique et Internet école. Compétence 4 du socle commun.	2011	Référentiel
17	Unesco Wilson (dir.)	Education aux médias et à l'information. Programme de formation pour les enseignants. 206 p.	2012	Programme
18	Fourgous	« Apprendre autrement » à l'ère numérique Se former, collaborer, innover : Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances	2012	Rapport
19	MEN	La refondation de l'école de la République – dont la Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation	2013	Loi+ dossier
20	MEN	Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation,	2013	Référentiel
21	CNum– Pene (dir.)	Jules Ferry 3.0 Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique	2014	Rapport
22	MENESR	Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République. Annonce des mesures	2015	Annonce du ministère
23	MENESR	Socle commun de connaissances, de compétences et de culture	2015	Décret
24	MENESR	L'école change avec le numérique	2016	Site
25	MEN	Programme d'enseignement de l'école maternelle	2015	Arrêté
26	IGEN Delaubier (dir.)	Rapport sur l'utilisation pédagogique des dotations en numérique (équipements et ressources) dans les écoles	2015	Rapport
27	MEN	Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Annexe 1 Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)	2015	Programme
28	Eduscol	L'EMI et la stratégie du numérique	2015	Ressources
29	Canopé	Audition commission éducation et culture. Assemblée nationale.	2016	
30	MENESR	Actions éducatives. 28e Semaine de la presse et des médias	2016	Circulaire
31	CLEMI	CLEMI.	2017	Ressources
32	MEN	Voies de formation et diplômes. L'évaluation des compétences numériques	2017	Référentiel

Tab. 1 Corpus de textes sur l'évolution de l'informatique et l'éducation aux médias pour aboutir à l'éducation aux médias et à l'information (EMI)

523. Méthodologie de l'analyse du corpus

Le premier objectif de la constitution de ce corpus est de dégager une chronologie de l'enseignement de l'informatique et de l'éducation aux médias pour comprendre comment ils ont convergé autour du numérique et de l'EMI en 2015 et en quoi la médiatisation des attentats de Charlie Hebdo a donné une visibilité accrue de cette politique dans l'opinion publique. Un événement historique seul ne peut pas expliquer la transformation d'une politique éducative, l'idée était donc de repérer les signes annonciateurs et les jalons posés pendant 25 ans afin de comprendre comment cette évolution s'est imposée comme une évidence à l'école, mais aussi dans la société. La première étape a donc été le repérage des textes institutionnels concernant l'informatique qui concerne la partie technique du futur espace numérique, l'éducation aux médias, le numérique et enfin l'éducation aux médias et à l'information. L'analyse du contexte informationnel historique a aidé à dégager les trois temps de l'existence de ces dispositifs afin de permettre d'expliquer pourquoi ces dispositifs ont dû évoluer et fusionner. Cette approche chronologique permet donc de mettre en lien les évolutions de la société avec les représentations portées par l'Institution et de voir en quoi l'Institution porte une représentation qui est issue des préoccupations contemporaines de la société. C'est pourquoi certains points du programme ont été relevés pour les confronter à l'opinion des enseignants sur cette évolution, pour évaluer le degré d'adhésion du corps enseignant aux différentes réformes programmatiques.

Le second objectif dans l'analyse de ce corpus est davantage systématique, puisqu'il a consisté à identifier et caractériser précisément un champ lexical / sémantique en utilisant un outil de contrôle du vocabulaire qui permet d'identifier des notions clés. L'objectif est de dégager son histoire et les idées qui en ressortent par des techniques d'analyse de discours (lexicométrie, termes dominants, thèmes dominants, liens entre les thèmes, évolution du discours...). Bien qu'inspirée par les travaux de Maingueneau sur l'analyse des discours, ces textes n'ont pas été analysés selon une méthode linguistique stricte. Dans un premier temps, les mots clefs reliés au champ sémantique du numérique et de l'éducation aux médias ont été extraits avec l'aide de dictionnaires linguistiques et des outils de repérage des occurrences de termes comme Voyant Tools. Dans un second temps, des méthodes documentaires et des outils de traitement de l'information ont été mobilisés comme le thésaurus de l'éducation Nationale Motbis pour proposer une analyse de ces champs sémantiques et lexicaux en lien avec les normes institutionnelles que le thésaurus porte à travers le vocabulaire. Selon l'AFNOR, « *un thesaurus est un instrument de terminologies utilisé pour traduire en un langage artificiel moins libre (dit langage documentaire), le langage naturel employé dans les documents* » : Motbis est utilisé pour proposer des descripteurs afin de décrire le contenu d'un document lors de la phase

d'indexation analytique au sein de la chaîne documentaire classique afin de faciliter l'accès au contenu d'un document à partir d'un sujet ou d'une combinaison de sujets. L'intérêt du thesaurus est sa structure d'organisation du vocabulaire de façon dynamique reliant les termes entre eux « *par des relations sémantiques et génériques et qui s'applique de façon exhaustive à un domaine particulier de la connaissance* ». Procéder à une recherche de descripteurs dans des documents d'un corpus induit une méthodologie axée certes sur le traitement documentaire est un bon levier pour le repérage des mots dominants d'un texte et les liens hiérarchiques entre eux. De plus, le choix du thesaurus Motbis n'est pas anodin car c'est un outil développé spécifiquement pour l'éducation nationale. Il propose donc une classification des termes selon une ontologie définie par les représentations de l'Institution. L'idée d'analyser les représentations portées par le cadre avec un outil lui-même reflet de la représentation de l'Institution a permis un travail plus fin sur le vocabulaire spécifique de l'éducation nationale.

524. Analyse sémantique

Ce qui nous intéresse principalement dans l'analyse de ce corpus est de comprendre l'évolution du vocabulaire utilisé dans les textes institutionnels qui concernent la mise en place de l'éducation aux médias à l'école et l'apparition de l'informatique, puis du numérique. Deux champs lexicaux distincts ont donc été créés, l'un autour de l'éducation aux médias, l'un autour de l'informatique, puis du numérique. Ces deux champs sont très distincts dans les années 1980 à 2000 et le vocabulaire utilisé selon que l'on est dans la mise en place d'une éducation aux médias ou dans la mise en place de l'enseignement de l'informatique n'est pas du tout le même. Cependant après les années 2000, de nouveaux termes apparaissent et il est intéressant de comprendre comment certains mots phares comme informatique ou médias disparaissent des textes au profit du terme numérique. Il est donc difficile d'établir une distinction franche des deux champs lexicaux car ils convergent naturellement après 2000. C'est pourquoi l'extraction de mots-clefs permet une analyse fine pour comprendre l'évolution du vocabulaire. Les mots retenus dans l'analyse du texte seront donc analysés a posteriori selon le contexte des textes.

La première famille de mots clefs est dans le domaine des médias en lien avec l'objectif éducatif. On y retrouve médias, télévision, journaux, revues, radio, communication, technologie de la communication, information, critique, documentation...

La seconde famille de mots clefs est affiliée au domaine informatique avec les mots : informatique, technologies modernes, audiovisuel, ordinateur, TIC, B2I, numérique, culture numérique...

On le voit, il est difficile d'établir une limite franche entre ces deux domaines. Les mots clefs issus de la culture de l'information sont davantage présents dans la première famille, tandis que la seconde famille est rattachée au monde technique de l'informatique. Cependant le terme technologie est mobilisé dans les deux familles, soit au service de la communication, soit au service de la technique. Chaque période historique est l'occasion de faire le point sur la prévalence de telle ou telle famille pour analyser comment des termes disparaissent, d'autres apparaissent ou d'autres remplacent les autres. Les termes seront repérés dans les textes, comptés et classés selon des critères spécifiques à chaque période pour analyser au plus près l'évolution du vocabulaire lié à l'EMI et le numérique dans les textes institutionnels. Enfin pour apporter d'autres éléments explicatifs à l'évolution des mots-clefs dans les textes institutionnels, on pourra se référer aux tendances dégagées par l'outil Ngramviewer comme dans l'étude de Corroy et Froissart (Corroy, Froissart, 2018, p. 9) sur l'éducation aux médias dans les discours des ministres de l'éducation mentionnées dans la première partie. Cela permet de relier le contexte global des publications en lien avec l'émergence et la disparition de certains termes dans tous les domaines de publication.

5.3 Enquête qualitative pour appréhender le terrain (phase 2)

531. Le choix du questionnaire comme élément de repérage du public cible et pour récolter des données qualitatives

Bien que le questionnaire soit un outil associé essentiellement à la recherche quantitative, il est instrumentalisé ici dans le cadre d'une recherche qualitative. Dans cette méthodologie encadrée, l'enquête par questionnaire est utilisée après l'analyse du corpus des textes institutionnels sur l'EMI et le numérique à l'école. Le questionnaire est destiné ici à recueillir des premiers éléments relatifs aux représentations du numérique et de l'EMI des enseignants, de faire le point sur les pratiques déclarées et de prendre contact avec ceux d'entre eux qui acceptent de réaliser un entretien semi-directif dans la dernière phase. L'intérêt de ce questionnaire est avant tout un moyen d'explorer le terrain pour mieux cibler le public en repérant les éventuels écueils ou représentations du terrain par le chercheur en permettant un premier *feed back* dans la collecte des données.

532. Diffusion du questionnaire auprès du public cible

Le public cible a été délimité aux professeurs des écoles exerçant dans les écoles du département des Pyrénées-Atlantiques. Les statistiques du département en 2017 ont été obtenues auprès de la Direction des services départementaux de l'éducation nationale 64 (DSDEN). Le nombre

total de professeurs des écoles et instituteurs exerçant dans le 64 est de 2737 enseignants dont 17 instituteurs (novembre 2017) ; le nombre total des fonctionnaires stagiaires formés à l'ESPE d'Aquitaine est de 36 stagiaires à la RS 2017 dont 3 renouvellements et 3 prolongations (les fonctionnaires stagiaires font partie des enseignants contactés via le questionnaire et seront aussi concernés dans le cadre des entretiens). Pour plus de précisions, il y a 39 T1 (titulaires au 1^o septembre 2017, avec un an d'expérience au moment du questionnaire, qui suivent la formation dans le cadre de l'ESPE d'Aquitaine), 70 T2 (titularisés au 01 09 16) et 68 T3 (titularisés au 01 09 15). La proportion d'enseignants du 64 qui possède un master MEEF n'est pas connue des services de la DSDEN.

L'envoi du questionnaire s'est fait avec l'aimable autorisation de l'inspecteur d'académie Pierre Barrière qui a envoyé le mail sur les listes de diffusion des écoles du 64. Le mail était envoyé sur la boîte du directeur d'école qui devait ensuite le diffuser à chaque collègue, avec une relance 20 jours plus tard. Cette procédure est très limitante, car beaucoup de professeurs des écoles m'ont expliqué que les directeurs n'avaient pas forcément fait suivre le courriel aux collègues. En parallèle, un mail a été envoyé aux professeurs des écoles stagiaires qui sont en formation à l'ESPE d'Aquitaine, via la liste de diffusion du secrétariat du site de Pau. La première vague de réponses a atteint une centaine de réponses, ce qui était nettement insuffisant pour atteindre un niveau de 20 % de la population mère. La stratégie a été élargie à des canaux plus informels : mobilisation des réseaux personnels en envoyant le mail à des amis qui connaissent des professeurs des écoles et qui pourraient leur envoyer le mail via leur boîte personnelle avec un message personnalisé ; les listes d'émargement des T1, T2 et T3 via une collègue de l'ESPE en charge de la formation continue afin d'écrire directement aux anciens étudiants avec un message plus personnalisé ; publication dans le groupe Facebook des professeurs des écoles du 64; envoi de mails à des partenaires qui travaillent en étroite collaboration avec des professeurs des écoles comme la documentaliste de C@nopé à Pau et les collègues de l'agence du numérique 64 qui organisent chaque année le forum du numérique EIDOS. Après toutes ces relances, 148 réponses ont été obtenues, soit un peu plus de 5% ce qui reste très faible mais qui est une proportion acceptable dans les questionnaires envoyés par mail. L'objectif de ce questionnaire étant plutôt qualitatif, cela n'a pas semblé être un obstacle pour la prise en compte des données.

Concernant le niveau de diplômes dans l'enquête, seuls 30 % des répondants ont obtenu un master MEEF et 9% sont encore inscrits dans cette formation à l'ESPE d'Aquitaine, mais ne connaissant pas les chiffres du taux d'enseignant titulaire d'un master MEEF dans le 64, cela

ne donne pas une idée de la proportionnalité avec la réalité. Une majorité de femmes ont répondu à ce questionnaire (75%), ce qui s'explique par la féminisation du métier de professeur des écoles. Concernant l'âge des répondants, on a une forte présence des 36-50 ans (40%), mais tous les âges sont représentés dans une proportion significative (Question 12, annexe 5). Concernant l'expérience des enseignants, on a une grande variété des profils, soit 12% de stagiaires, un quart qui a moins de 5 ans d'expérience et un quart qui a plus de 20 ans d'expérience (Question 13, annexe 5).

Concernant le cycle d'enseignement, l'équilibre entre les 3 cycles est assez bon, d'autant plus que la part du cycle 1 est plus basse que celle des cycles 2 et 3, ce qui est pertinent concernant notre étude car le cycle 1 n'est pas concerné par le socle commun des apprentissages. On peut voir la répartition dans le schéma ci-dessous. On constate un chevauchement qui s'explique par le fait que certains enseignants ont des classes multi-cycles, voire des classes uniques.

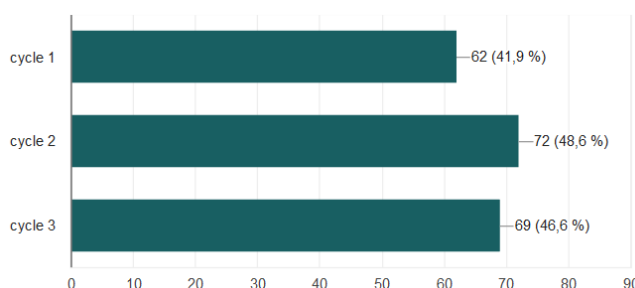


Fig. 5 Cycles concernés par les répondants au questionnaire

Le panel de répondants est équilibré et représentatif de la diversité des profils des enseignants à l'école primaire.

Le texte de présentation du questionnaire est rédigé pour encourager les enseignants à répondre sans pour autant leur donner le sentiment qu'il s'agit d'une évaluation de leurs pratiques, mais bien pour préciser qu'il s'agit d'un travail de recherche. Le message d'accompagnement n'a pas été signé par la formatrice de l'ESPE d'Aquitaine, volontairement, pour ne pas induire de résistances ou la crainte d'un jugement sur les pratiques. Les anciens étudiants connaissent ce statut, mais pas la plupart des professeurs des écoles de longue date, n'intervenant qu'à la marge dans les formations continues. Cette présentation neutre et l'anonymat des questionnaires, sauf pour les volontaires, a donc pour objectif d'éliminer le biais de recherche concernant la prise en compte du statut pour éviter des réponses consensuelles.

533. Un questionnaire court de repérage et de collecte de tendances (annexe 3)

Le questionnaire est organisé en quatre parties et est très court volontairement avec seulement quinze questions, l'objectif étant avant tout de faire du repérage du terrain et de collecter des données globales sur les représentations.

1) Formation des enseignants

Les trois premières questions concernent leur formation pour savoir si les répondants possèdent un master MEEF, s'ils ont suivi dans le cadre de ce master une formation au numérique ou une formation à l'EMI. Cette série de questions exclut donc les enseignants non titulaires d'un master MEEF qui auraient été formés au numérique ou à l'EMI dans d'autres contextes. Cette question est reprise et précisée dans le cadre des entretiens pour différencier ceux qui ont été formés à l'ESPE de ceux qui ont été formés à l'IUFM ou à l'Ecole normale.

2) Le numérique et l'EMI dans leur pratique professionnelle

Les questions 4 et 5 sont relatives à la pratique professionnelle, à l'utilisation du numérique en classe et à la pratique de séances d'éducation aux médias et à l'information avec une gradation de la fréquence de ces pratiques. Ces réponses permettent d'avoir une idée de la fréquence des pratiques professionnelles dans le département. La question 8 demande de préciser la place qu'occupe le numérique dans la pratique professionnelle et est une question ouverte qui permet de détailler davantage.

3) Définitions

Deux questions ouvertes proposent de répondre sous forme de mots-clefs pour recueillir des éléments définitoires et de ressenti : « définir l'EMI », « je pense que le numérique à l'école c'est... ». Ces données de repérage permettent d'affiner les questions de l'entretien après leur analyse. Ces premières données définitoires sont intéressantes car elles permettent d'entrevoir la diversité des représentations par le choix des mots-clefs proposés.

4) Données d'identité

La dernière partie du questionnaire demande si les répondants acceptent d'être contactés pour faire un entretien et collecte des données sur leur identité à savoir leur expérience dans l'enseignement, leur genre, leur âge, le cycle dans lequel ils enseignent. Ces éléments permettent d'apporter des éléments explicatifs pour interpréter les premières questions, mais sert aussi à recenser l'ensemble des volontaires à un entretien.

534. Analyse du questionnaire

Le questionnaire a été réalisé avec l'outil *Google forms*. Le choix contraint de cet outil a posé problème, car même s'il a fait gagner du temps pour basculer rapidement sur le terrain, les

options d'analyses croisées ne sont pas efficaces, ce qui a demandé beaucoup plus de travail manuel pour le dépouillement.

- 1) Concernant la formation des enseignants, un tri à plat simple est effectué pour connaître la proportion des enseignants titulaires d'un master MEEF et parmi eux la proportion des enseignants formés au numérique et à l'EMI.
- 2) Concernant les pratiques professionnelles et la mobilisation du numérique en classe et la proportion d'enseignants déclarant « faire de l'EMI », des tris croisés sont proposés avec une analyse qui prend en compte comme facteurs explicatifs la formation, l'âge, l'expérience et le genre. Sur la question libre concernant la place du numérique dans leur pratique professionnelle, les éléments sont répartis de faible à important, de préparation de classe à en classe. Quelques facteurs explicatifs sont mobilisés pour expliquer cette répartition.
- 3) Les questions définitoires font l'objet d'un traitement particulier sur les mots clefs. S'agissant de questions ouvertes avec une proposition libre de mots-clefs, l'objectif est de trouver un système de classement qui permet de dégager des tendances. Les mots-clefs sont tout d'abord regroupés par champs sémantiques pour permettre un comptage et une répartition des idées émergentes. Seuls les termes ayant au moins trois occurrences sont pris en compte dans l'analyse. Ensuite différents traitements sont effectués sur ces jeux de données pour réduire le nombre d'entrées : pour être davantage significatif, les termes recueillis librement dans la question de définition de l'EMI sont caractérisés et regroupés selon trois modalités : un descripteur issu du thesaurus Motbis, un sentiment positif ou négatif, un rattachement à une notion/une idée plus globale. La mobilisation du thesaurus Motbis permet de travailler sur l'ontologie du cadre institutionnel et de faire émerger des regroupements autour des microthesauri. Ce traitement des mots-clefs à plusieurs niveaux fait émerger une certaine représentation des objets par des schémas et des tableaux. Les questions définitoires font donc apparaître un paysage représentationnel des deux notions, sans pour autant être analysé au prisme des facteurs explicatifs, le traitement sur le vocabulaire ayant été trop poussé en mixant les données pour revenir ensuite sur les portraits des répondants. Le traitement concernant la question du numérique est traité plus simplement puisqu'il s'agit de savoir si le numérique, par la proposition de mots-clefs, est perçu négativement, positivement ou neutre. Chaque individu en proposant trois mots clefs se voit attribuer le statut de positif, neutre ou négatif en fonction de la combinaison de mots-clefs qu'il propose.

Plus de positif : positif, plus de négatif : négatif, égalité : neutre. Cela permet de comparer la proportion d'individus qui ont un ressenti plutôt positif à la totalité des mots classés, pour voir une éventuelle distorsion entre les deux résultats. Les mots-clefs sont ensuite traités par eux-mêmes et regroupés par idées pour dégager un paysage du sentiment concernant la vision du numérique par les enseignants.

- 4) Les données d'identité servent avant tout à repérer les enseignants qui acceptent de suivre un entretien, pour savoir dans quel cycle ils enseignent et où. Le reste des données fait l'objet d'un tri à plat mais est surtout mobilisé comme facteurs explicatifs et non comme données à proprement parlé.

L'objectif de ce questionnaire est donc avant tout de dessiner un panorama global des représentations du numérique dans le cadre de l'EMI des enseignants du premier degré du département 64 et faire un point sur les pratiques mobilisant le numérique en classe. Les schémas issus de cette analyse permettent déjà d'appréhender un champ de représentations relatives à l'EMI et le numérique dans le département. L'analyse de ces données a été faite avant la conception de la grille d'analyse des entretiens, ce qui a permis aussi de réorienter la phase des entretiens en fonction des premières conclusions.

5.4 Les entretiens semi-directifs pour faire émerger les représentations (phase 3)

541. Le choix de l'entretien

L'entretien avec les enseignants est la pierre angulaire de cette méthodologie encadrée et intervient dans la dernière phase de collecte des données, après les analyses du corpus et du questionnaire. L'avantage de préparer la grille d'entretien après une prise de connaissances du contexte institutionnel et du terrain permet de situer la recherche dans un contexte plus global et d'éviter les approximations lors de la phase d'entretiens. Le choix de l'entretien semi-directif est une porte d'entrée suffisamment ouverte aux représentations, tout en permettant de poser un cadre. L'entretien apparaît comme une phase plus concrète de l'enquête menée, en ayant accès à une prise de paroles orale et des échanges qui sont beaucoup plus riches que le simple questionnaire. L'interaction humaine et l'échange apportent des nouvelles dimensions et permettent d'approfondir au fil de la discussion des points qui n'auraient pas été repérés en amont. *« Plutôt qu'un « coup de sonde » décontextualisé, il s'agit d'interroger et de problématiser le contexte – celui-ci étant de première importance dans une recherche qualitative ; de mieux comprendre l'univers de l'enquête ; et d'approfondir ainsi la connaissance de l'objet de recherche »* (Bosler et al. 2019). L'entretien semi-directif est le levier qui permet de confronter les représentations sociales aux pratiques numériques et

représentations individuelles des enseignants et d'aborder les finalités de l'éducation aux médias et à l'information par l'analyse de leur culture numérique. Même s'il s'agit de déclaratif, cela permet une approche indirecte du terrain, car la plupart des enseignants m'ont reçue dans leur classe, ce qui permet aussi de voir la réalité de la structure des classes, notamment au niveau des équipements numériques.

542. Public cible pour les entretiens

Le questionnaire a permis de récupérer des contacts d'enseignants qui acceptaient de suivre un entretien dans le cadre de cette recherche. 29 personnes ont répondu oui à la question du questionnaire « *souhaitez-vous être contacté par un chercheur pour répondre à un entretien ?* » et d'avoir des premières données sur eux pour dresser les caractéristiques du panel. Un mail a donc été envoyé à toutes les personnes intéressées. Suite à ce premier contact et à quelques relances personnelles, il y a eu une déperdition de plus de la moitié des volontaires, soit par non réponse, soit par manque de temps de leur part, malgré une extension de quelques mois de la période d'entretiens. Pour compenser la perte et pour étoffer le panel, d'autres enseignants qui n'avaient pas répondu au questionnaire ont été contactés par d'autres biais que le mail et ont accepté de suivre un entretien. Au total, dix-sept entretiens ont été menés dans le cadre de cette recherche, dont six qui n'avaient pas répondu au questionnaire. L'entretien individuel a une durée moyenne d'une heure et la prise de rendez-vous s'est étalée de novembre 2018 à mars 2019.

Tous les enseignants du premier degré ayant effectué un entretien exercent dans le département des Pyrénées-Atlantiques, la majorité exerce dans des établissements du premier degré sauf deux d'entre eux qui travaillent en cycle 3 et 4 avec des collégiens en SEGPA notamment. Le tableau ci-dessous et en annexe 10 reprend les éléments synthétiques pour le profilage et le positionnement par rapport au numérique et à l'EMI issus du questionnaire, l'annexe 11 propose une synthèse détaillée par portrait à la fin des entretiens. Les données de l'entretien ont été reprises pour affiner les réponses et proposer des éléments explicatifs plus fins, notamment pour ceux qui n'ont pas répondu au questionnaire.

N°	Nom	Age	Cycle	Urbain /rural	Master MEEF	Formation EMI	Formation numérique	Utilisation numérique en classe	Séance EMI
1	Mme V	36-50 ans	1	Rural	Non	Non	Oui	Moyenne	Peu
2	Mme E	25-35 ans	1	Urbain	Oui	Non	Oui	Moyenne	Jamais
3	Mme P	36-50 ans	2 - CP	Urbain	Non	Non	Non	Quotidienne	Jamais
4	M. O	36-50 ans	3 et 4	Rural	Non	Non	Non	Moyenne	Moyenne
5	M. B	25-35 ans	3 - CM1	Urbain	Oui	Oui	Oui	Peu	Moyenne
6	M. P	36-50 ans	3	Rural	Non	Non	Non	Quotidienne	Moyenne
7	Mme A	36-50 ans	3	Urbain	Non	Non	Non	Quotidienne	Peu
8	Mme D	50 ans +	1	Rural	Non	Oui	Non	Jamais	Jamais
9	Mme I	36-50 ans	R	Urbain	Non	Non	Non	Quotidienne	Fréquemment
10	M. G	- 25 ans	2	Rural	Oui	Oui	Oui	Peu	Fréquemment
11	M. C	50 ans +	R	Urbain	Non	Non	Non	Fréquemment	Jamais
12	Mme F	36-50 ans	2	Rural	Non	Non	Non	Moyenne	Jamais
13	Mme J	36-50 ans	1 et 2 GS CE1	Urbain	Non	Non	Non	Quotidienne	Jamais
14	M. M	25-35 ans	2 et 3	Rural	Non	Non	Non	Quotidienne	Peu
15	Mme C	25-35 ans	3 CM1 CM2	urbain	Oui	Oui	Oui	Fréquemment	Jamais
16	Mme K	50 ans +	1 et 2	Rural	Non	Non	Non	peu	Jamais
17	Mme L	36-50 ans	CU	Rural	Non	Non	Non	Quotidienne	Jamais

Tab.2 Liste des entretiens semi-directifs et synthèse des caractéristiques du panel

Légende du tableau : CU : classe Unique – R : remplaçant - Cycle 1 : cycle des apprentissages premiers (petite, moyenne et grande sections de maternelle) - Cycle 2 : cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1 et CE2) - Cycle 3 : cycle de consolidation (CM1, CM2 et sixième)

Des classes d'âges variées

Il y a une bonne représentativité des classes d'âge dans les répondants, puisqu'on a un enseignant de moins de 25 ans, quatre enseignants de 25 ans à 35 ans, neuf enseignants entre 36 et 50 ans et trois enseignants de 50 ans et plus. Le concours de professeur des écoles est accessible aujourd'hui à un niveau master, ce qui explique la très faible proportion d'enseignants de moins de 25 ans ; le seul répondant ayant moins de 25 ans est d'ailleurs professeur stagiaire (M. G). Le département des Pyrénées-Atlantiques étant assez attractif, la mobilité des enseignants est du coup assez réduite et les entrées de jeunes professeurs plus restreinte, ce qui explique notamment la faible proportion d'enseignants de moins de 35 ans. Concernant le genre, on a 11 femmes pour 6 hommes qui ont répondu à un entretien ; la

proportion des femmes étant plus forte dans l'éducation Nationale, ce déséquilibre n'est pas gênant car il est représentatif de la réalité du terrain.

Caractéristiques du territoire

Le département des Pyrénées-Atlantiques est intéressant à étudier car il a de nombreuses spécificités locales et une grande variété de territoires dans son contexte géographique. Il est déjà important de noter que le département est scindé entre deux cultures locales fortes, à savoir le Béarn et le Pays Basque. Il y a quatre villes principales qui concentrent la population urbaine : Pau, Bayonne, Orthez et Oloron. Une université, l'université de Pau et des Pays de l'Adour (UPPA), a une présence à Pau et à Bayonne et a une activité de recherche forte en biologie notamment, car la ville de Pau est le siège de l'entreprise Total qui a maillé le territoire avec de nombreuses entreprises sous-traitantes et une forte activité dans l'industrie et l'ingénierie autour du pétrole. Ce département est ouvert avec le Pays Basque sur l'Espagne avec qui ils partagent une culture et une langue, et l'océan Atlantique avec de nombreuses petites villes portuaires et balnéaires. Mais il a aussi un accès à la montagne par ses deux vallées, Aspe et Ossau. Pour chaque répondant, la caractéristique rural/urbain permet de faire la distinction entre les dynamiques du territoire, mais il faut considérer que l'urbain est relatif à des villes moyennes industrielles et universitaires et le rural est très axé sur le balnéaire, le tourisme ou la montagne avec une agriculture centrée sur l'élevage et la production agro-alimentaire. Dans le panel des entretiens, on a un équilibre de la prise en compte du territoire, car huit enquêtés exercent en contexte urbain et neuf en contexte rural. Toutes les zones du département sont couvertes, car on y trouve des enseignants exerçant sur la côte, dans les vallées et dans les quatre villes moyennes principales. Pour des raisons de confidentialité, les lieux précis ne sont pas mentionnés, car les zones rurales ont souvent une seule école facilement identifiable.

Enseignants ayant obtenu un master MEEF : 4 / 17 dont 2 en cours de validation

La proportion d'enseignants interrogés ayant un master MEEF 1^o degré s'élève à 4 sur 17. Cela s'explique tout d'abord par la faible proportion d'enseignants du premier degré dans le 64 ayant obtenu un master MEEF et suivi des études au sein des ESPE. Ce master a été en effet créé en 2013, en même temps que la création des ESPE, même si la masterisation avait débuté sous le gouvernement précédent. Le nombre d'enseignants ayant validé un master ne couvre donc que les cinq dernières années. De plus, la plupart des « jeunes » enseignants, c'est-à-dire ceux qui ont suivi un cursus de formation ces cinq dernières années, ont du mal à se dégager du temps et malgré les relances pour obtenir des entretiens auprès de ce public, la plupart a décliné l'offre, certainement car ils sont mobilisés sur les apprentissages fondamentaux et que la question du

numérique n'apparaît peut-être pas dans leurs priorités en début de carrière. Les treize autres personnes interrogées ont suivi soit une formation à l'IUFM, soit à l'École Normale pour les plus anciens. Aucun enseignant n'a suivi de cursus de formation à l'INSPE car la réforme en 2019 mettant en place cet institut est ultérieure à la phase des entretiens et à ce jour les maquettes de formation n'ont pas encore été modifiées.

543. Grille d'entretien

Dans le cadre de cette recherche, mener des entretiens semi-directifs auprès des enseignants du premier degré répond à plusieurs objectifs déclinés en items :

- Item 1 : Identifier leur propre représentation de ce qu'est le numérique et l'EMI
- Item 2 : Comprendre comment les enseignants comprennent les directives institutionnelles concernant la place du numérique à l'école
- Item 3 : Comprendre leur rapport au numérique par le biais de leur culture numérique personnelle
- Item 4 : Comprendre dans quel cadre ils intègrent le numérique à l'école
- Item 5 : Comprendre comment les enseignants conçoivent ce qu'est une séance EMI
- Item 6 : Identifier le rapport qu'ils font entre l'EMI et le numérique
- Item 7 : Recueil de matériel pédagogique pour confronter le déclaratif à la réalité

L'entretien semi-directif permet de questionner les enseignants sur leur rapport aux représentations sociales du numérique, de l'EMI et de la culture numérique portées par l'institution. Il informe sur les pratiques personnelles numériques, les pratiques professionnelles, la formation, mais aussi la représentation de ce que devrait être l'EMI. La grille a été construite pour définir les contours d'une culture numérique de l'enseignant, mais aussi pour comprendre comment il se représente la culture numérique des élèves. L'entretien se conclut par la collecte de documents de travail de l'enseignant, afin de confronter le déclaratif à la pratique observée indirectement. Cette phase est plus complexe à appréhender car les enseignants font peu de fiches de préparation en lien avec le numérique et l'EMI, laissant peu de traces analysables.

La grille d'entretien a été construite en six items à partir des deux premières phases de recueil de données. Chaque item a été décliné en sous-thèmes, puis en questions spécifiques pour y répondre. La grille d'entretien est consultable en annexe 8 avec le tableau précisant les 7 items, les thèmes et les questions.

- *Le premier item : Définitions des termes numérique et EMI*

Ce premier item porte sur l'identification des représentations de ce qu'est le numérique et l'EMI par une entrée définitoire. Demander de définir les termes dès le début de l'entretien permet d'avoir une représentation brute des objets principaux, sans l'influence de l'entretenu. Définir un objet peut paraître complexe, mais pour des enseignants, cela semble tout à fait pertinent, car poser les concepts et les réfléchir dès le début de l'entretien permet d'ouvrir et préparer le débat sur des questions plus spécifiques.

- *Le deuxième item : Perception de la représentation institutionnelle du numérique par les enseignants*

Le deuxième item est la perception de la représentation institutionnelle du numérique par les enseignants. Cet item a été construit après la lecture et l'extraction des données du corpus de textes institutionnels pour confronter les opinions des enseignants à leur cadre et voir comment ils se positionnent par rapport à celui-ci. Ce point permet de comprendre comment les enseignants interprètent les enjeux liés au numérique dans l'éducation par le prisme de la lecture des directives institutionnelles concernant le numérique à l'école et se décline en plusieurs questions en référence à des points précis du programme : tout d'abord ce qu'ils pensent de l'inclusion du numérique et de l'EMI dans les programmes de l'école primaire, pour ensuite aborder leur opinion quant à l'intérêt d'aborder ces objets en classe dès l'école primaire ; enfin une question définitoire sur la culture numérique.

- *Le troisième item : Identifier leur culture numérique par leurs pratiques*

Le troisième item concerne l'identification de leur culture numérique par leurs usages et pratiques numériques. Le point principal permet de comprendre leur rapport au numérique et aux médias par le biais de leur culture numérique et médiatique personnelle. La culture numérique a été envisagée autour de quatre dimensions exposées dans la première partie qu'on retrouvera tout au long des entretiens, à savoir un dispositif technique (la tablette), un dispositif socio-technique (les plateformes de réseaux sociaux numériques), un concept (l'identité numérique) et un contenu médiatique (la télé-réalité).

Il était impossible dans le cadre des entretiens de brasser l'ensemble de la culture numérique, donc pour chaque dimension seul un objet a été choisi comme étant emblématique. Le choix de l'objet a été fait volontairement sur des objets qui font souvent polémique dans l'éducation nationale ou qui sont souvent oubliés dans les conceptions de l'éducation aux médias, mais représentatifs de la culture numérique des enfants, pour essayer de dessiner les frontières et aborder les controverses sur ces objets. Ces quatre pôles sont des éléments constitutifs de la culture numérique que doit prendre en compte l'EMI :

- Le rapport à un dispositif socio-technique avec comme objet l'usage des réseaux sociaux. Les réseaux sociaux sont de plus en plus utilisés par les enfants, malgré la limite d'âge de 13 ans dans les conditions d'utilisation. Cette question permet de savoir si les enseignants connaissent et utilisent les réseaux sociaux dans leurs usages personnels ou dans le cadre de leur pratique professionnelle
- Le rapport à un dispositif technique avec l'usage du smartphone ou d'une tablette. Cette question permet d'évacuer la question classique du matériel en passant par l'équipement en télévision ou ordinateur personnel et d'aller directement sur l'usage d'un matériel mobile et tactile. Il est aussi pris en compte dans cette question que les enfants ont comme premier équipement une tablette tactile ou un smartphone, avant d'avoir un ordinateur. La plupart des enseignants ont une télévision et/ou un ordinateur à la maison, mais l'équipement en matériel tactile est intéressant à prendre en compte pour savoir s'ils ont connaissance des spécificités de ces équipements.
- Le rapport à la télévision par un contenu médiatique, plus précisément sur les émissions de télé-réalité et leur ressenti vis-à-vis de ces émissions. La télé-réalité est le premier type d'émissions regardées par les enfants et sont de tous types, des émissions de cuisine ou de télé-crochet à des émissions d'enfermement et de séduction. Cette question a pour objectif de faire réagir les enseignants, car il est souvent de bon ton dans la communauté enseignante et intellectuelle de dénigrer ce type d'émissions. L'objectif est de savoir s'ils connaissent la télé-réalité, s'ils ont un avis négatif de ces émissions et s'ils en sont des spectateurs.
- Le rapport à un concept comme l'identité numérique. Cette question concerne de plus en plus les enfants, soit parce que leurs parents publient des informations personnelles les concernant (échographie, naissance, scènes de la vie quotidienne...), soit parce qu'eux-mêmes se mettent en scène sur les réseaux sociaux (Tik Tok ou Snapchat). L'objectif de cette question est donc de savoir s'ils savent ce qu'est l'identité numérique, comment ils en comprennent les enjeux.
 - *Le quatrième item : Identifier la place qui incombe au numérique en classe dans leurs représentations*

Le quatrième item permet d'identifier la place qui incombe au numérique en classe dans leurs représentations en prenant en compte comme premier point la compréhension du cadre dans lequel ils intègrent le numérique en analysant leurs discours sur les pratiques du numérique en classe et leur fréquence dans un premier temps. Dans un second point, on caractérise l'usage de ce numérique en classe par le prisme des quatre dimensions décrites dans le 3^o item, et qu'on

retrouve tout au long de l'entretien, comme un fil rouge. Ces quatre objets sont abordés différemment, puisqu'ils sont questionnés par leur place et leur usage dans les pratiques professionnelles des enseignants :

- Le rapport à un dispositif socio-technique avec comme objet l'usage des réseaux sociaux en classe. Cette question vise à savoir s'ils utilisent les réseaux sociaux en classe, dans quel contexte et avec quel objectif pédagogique, afin de savoir s'ils jugent que c'est un outil pédagogique comme un autre et/ou s'ils le considèrent uniquement comme un outil ou s'ils étudient avec les élèves des enjeux propres à l'encadrement de cet usage en classe avec une visée EMI.
- Le rapport à un dispositif technique avec l'usage du smartphone ou d'une tablette en classe. Cette question permet d'aborder la question de l'équipement des classes en matériel mobile ou s'ils mobilisent leur outil personnel au service de l'enseignement. Cela permet de savoir comment ils mobilisent ces outils précisément avec les élèves, à savoir des applications presse bouton ou des approches socio-constructivistes où le matériel est au service d'un projet ou d'une création.
- Le rapport à un contenu médiatique avec le visionnage d'émissions de télé-réalité en classe. Cette question est volontairement dérangeante, car étudier des émissions de télé-réalité en classe peut paraître incongru. Cependant ces émissions ont des mécanismes de production qui leur sont propres avec comme objectif de monter une certaine réalité qu'il est nécessaire de décrypter avec des élèves afin qu'ils ne soient pas dupes. Pour un adulte cela apparaît évident que ce n'est pas la réalité, cependant est-ce que l'on a déjà analysé cela avec des enfants pour développer leur esprit critique ? Ce choix d'émission télé-réalité est volontaire car on sait que certaines émissions de télévision sont utilisées à l'école pour illustrer des notions (la collection *c'est pas sorcier* notamment). Mais cet usage est souvent l'instrumentalisation d'un support télévisuel au service de l'apprentissage sans réelle analyse du support lui-même. Choisir d'analyser une émission de télé-réalité comme objet d'apprentissage s'inscrit donc uniquement dans l'EMI et permet d'évacuer la question de l'utilisation de cette émission comme simple support pédagogique.
- Le rapport à un concept avec la façon dont est abordée l'identité numérique en classe. L'intérêt de cette question est de savoir si les enseignants abordent des notions spécifiques à l'EMI dans un contexte pédagogique, pourquoi ils le font et avec quel objectif pédagogique.

- *Le cinquième item : Représentation de l'éducation aux médias et à l'information*

Le cinquième item fait le point sur les représentations de l'EMI en prenant en compte comme facteurs explicatifs de leur compréhension du dispositif et de leurs représentations leurs différentes formations sur ce dispositif. Il leur est demandé de parler de leur souvenir de ces formations aux médias de leur scolarité obligatoire à leur formation professionnelle et d'expliquer ce qu'ils en pensent. Il leur est demandé ensuite de dire s'ils considèrent qu'ils ont déjà formé leurs élèves à l'EMI et d'en décrire la forme, pour enfin dire ce que recouvre l'EMI d'après eux. Passer par leurs souvenirs et leurs pratiques permet de faire émerger de nouvelles pistes de réflexion sur ce dispositif et intervient au milieu de l'entretien. L'entretien est vu alors comme une démarche de brainstorming et permet de reposer la question définitoire de ce qu'est l'EMI par une autre voie plus précise et après discussion.

- *Le sixième item : Le numérique et l'EMI : 4 items à creuser : outils, tv, matériel et notions*

Dans le sixième item, on reprend l'idée de définir l'EMI par des questions relatives aux dimensions qui la composent. Pour ce faire, la reprise du fil rouge permet de leur demander de les positionner ou non dans le dispositif EMI. L'idée n'est plus de demander ce qu'ils font mais ce qu'ils en pensent. Ces quatre pôles ont déjà été questionnés deux fois dans les items précédents, ce qui a fait murir un peu la réflexion de l'entretenu et l'a peut-être aussi influencé. L'idée est de savoir s'ils considèrent que ces pôles peuvent faire partie de l'EMI, même s'ils ne les mobilisent pas dans leur pratique de classe. On est vraiment au niveau de la représentation précise des frontières de l'EMI à l'école primaire. Il leur est aussi demandé, s'ils considèrent qu'un objet fait partie de l'EMI, de proposer une piste d'exploitation pédagogique spontanée et s'ils l'ont déjà fait en classe.

- *Le septième item : Confrontation entre le déclaratif et la réalité*

Le dernier item est censé être une confrontation entre le déclaratif et la réalité par la collecte de fiches de préparation de séances menées sur le numérique ou/et l'EMI, voire une observation de séance. Au fur et à mesure des entretiens, cette question a été abandonnée car les enseignants n'avaient pour la plupart aucune trace observable à transmettre. Cet item ne sera donc pris en compte dans l'analyse uniquement dans le cadre d'une seule étude de cas.

544. Analyse des entretiens

Le traitement des entretiens a été fait en plusieurs étapes successives qui se complètent les unes les autres. Tout d'abord la retranscription intégrale des entretiens a été faite à l'aide d'outils automatisés et manuellement pour permettre de travailler sur les discours avec des

méthodologies lexicographiques et d'analyse du discours. L'ensemble des entretiens a été travaillé d'abord à titre individuel pour établir un portrait de chaque enseignant enquêté et ensuite par item pour dégager les pistes de réflexion en lien avec les hypothèses de recherche

544a. L'outil Voyant Tools au service du corpus des entretiens pour créer des portraits

Lors de la première phase d'analyse des entretiens, toutes les données sont confrontées entre elles par triangulation : les discours institutionnels, les entretiens face aux questionnaires et à l'observation en classe pour dresser des portraits de ces enseignants afin de mieux comprendre leur rapport au numérique. La numérisation des entretiens sous la forme d'un corpus a permis d'utiliser l'outil de visualisation *Voyant Tools*²⁴ pour traiter le corpus des entretiens et analyser ce qui en ressortait. *Voyant Tools* est un environnement en ligne de lecture et d'analyse de textes numériques, qui permet de créer des corpus et d'en analyser les tendances soit par visualisation des termes, soit par comptage automatique des termes. Il est recommandé par le site *Humanum*, la grande infrastructure de recherche dont le but est de « *faciliter le tournant numérique de la recherche en sciences humaines et sociales* ». L'outil *Voyant Tools* dans un corpus d'entretiens reste limité et décevant, car les mêmes questions revenant systématiquement, il ne permet pas d'analyser finement le contenu même des items, mais il est intéressant pour l'extraction de mots clefs distinctifs par rapport au reste du corpus (Annexe 10). On ne l'utilise que dans ce contexte pour les entretiens pour établir la spécificité des discours dans les portraits des enseignants, car l'extraction de mots-clefs permet de profiler le discours de chaque professeur en relevant les occurrences de leur discours et permet d'affiner le portrait des enseignants, pour identifier les facteurs explicatifs à leurs représentations. Tous les éléments liés à l'identité des enseignants, à leur formation et à leur contexte d'exercice sont regroupés pour établir des fiches synthétiques de leur parcours et leurs représentations. On retrouve la galerie des portraits des enseignants dans l'annexe 11. Cela sert à la fois d'outil d'analyse mais aussi de visualisation individuelle des représentations dans le cadre d'une approche anthropologique compréhensive.

544b. L'analyse du corpus d'entretien par item

Dans la seconde phase de l'analyse des entretiens, les items ont été découpés et répartis dans des tableaux comparatifs et analysés pour en dégager les tendances afin de faire émerger les

²⁴ Sinclair, Stefan et Geoffrey Rockwell (2019) : *Voyant Tools* <https://voyant-tools.org>

représentations des enseignants. On retrouve comme ensemble d'items analysés dans les entretiens :

- Expériences des enseignants d'éducation aux médias et à l'information en tant qu'apprenant
- Les pratiques personnelles des médias et du numérique pour dresser les contours de la culture numérique des enseignants
- Les pratiques numériques des enseignants en classe analysées au prisme du dispositif EMI
- La réception des discours et prescriptions issus de l'Institution autour du numérique et de l'EMI par les enseignants
- Les représentations des enseignants concernant le numérique et leur lien avec l'éducation aux médias et à l'information
- Une étude de cas d'éducation aux médias et à l'information : l'affaire Charlie Hebdo dans les classes

Pour chaque ensemble, les données sont regroupées sous forme de tableaux et classées par tranche d'âge afin de faciliter la lecture, toujours dans le même ordre et avec le même code couleur : vert pour les 50+, orange pour les 36-50 ans, bleu pour les 20-35 ans. Dans chaque tableau, une synthèse de l'idée défendue est rédigée et il est proposé une sélection de verbatims pour faciliter l'analyse des tendances. Une synthèse est ensuite proposée pour ne retenir que les tendances générales, avec pour effet une réduction de la masse des discours aux idées qui ressortent de l'analyse. L'ensemble des analyses sera répartie dans la partie 3 consacrée à l'analyse des résultats, en fonction des trois axes majeurs qui découlent des hypothèses de recherche, à savoir le rapport au cadre (chapitre 6), Le rapport au numérique (Chapitre 7), la représentation de l'EMI par les enseignants (Chapitre 8).

Synthèse de la méthodologie

Pour résumer la méthodologie qualitative menée dans cette recherche doctorale, le schéma ci-dessous reprend les différentes données collectées pour les mettre en lien dans une analyse globale et une méthodologie encadrée. Chaque jeu de données n'a de sens que dans l'imbrication de ce système d'analyse.

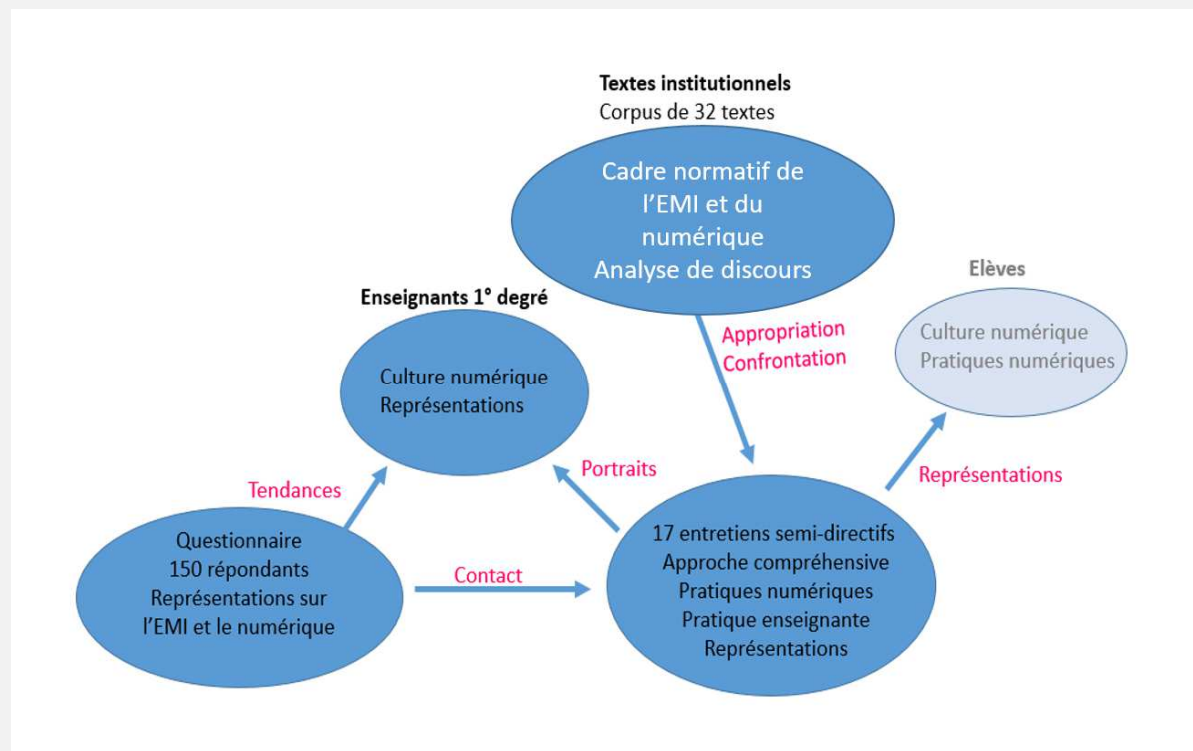


Fig. 6 Méthodologie encadrée pour analyser les dynamiques relationnelles entre les différents jeux de données

Ce système d'imbrication permet d'explorer et de clarifier un problème qui a été défini, avec un protocole adaptable à chaque étape pour augmenter les chances de saisir pleinement les représentations de chaque acteur. L'approche quantitative dans ce contexte de recherche n'a pas de sens et l'objectif est d'aller collecter et analyser les données au plus près de la réalité pour adopter une perspective compréhensive. L'éclairage de l'étude est de prendre en compte les points de vue des enseignants ou les logiques de construction de leur enseignement, plus que d'observer ce qu'ils font réellement sur le terrain. La multiplicité des instruments méthodologiques et des données est justifiée par l'adhésion à une approche compréhensive, appelant triangulation et « encastrement » des méthodes. La combinaison spécifique des méthodes résulte des allers-retours entre cadre théorique et terrain, dans un mouvement d'ajustement mutuel. Les concepts abordés sont pris en compte dans ce schéma à différents niveaux et par différents acteurs. L'analyse des résultats se fait en lien avec ce système de

compréhension, car les données n'ont de sens que dans leur contexte et leurs interactions. Les jeux de données vont être pris en compte chacun dans leur dimension, mais aussi conjugués entre eux dans les trois chapitres suivants consacrés à l'analyse.

PARTIE 3. ANALYSE DES DONNÉES

La troisième partie est consacrée à l'analyse des données. Le sixième chapitre propose l'analyse d'un corpus de textes institutionnels concernant l'EMI et le numérique à l'école primaire et se concentre sur le rapport des enseignants au cadre institutionnel. Le septième chapitre analyse le rapport des enseignants au numérique à travers l'analyse des données du questionnaire et des entretiens. Le huitième chapitre propose une construction de ce qu'est l'EMI d'après les réponses des enseignants issues du questionnaire et des entretiens. Enfin le neuvième chapitre propose les conclusions issues de ce travail et les perspectives qui en découlent.

CHAPITRE 6. L'EMI ET SON RAPPORT AU NUMÉRIQUE DANS LES TEXTES INSTITUTIONNELS ET RAPPORT DES ENSEIGNANTS A CE CADRE

L'objectif de ce chapitre est d'analyser les discours de l'Institution concernant l'éducation aux médias et à l'information et son rapport avec le numérique. La constitution d'un corpus permet de dégager des pistes de réflexion sur les valeurs portées par le ministère de l'éducation nationale, pour ensuite confronter ces représentations aux enseignants dans les entretiens, afin de voir comment ils se positionnent par rapport à ce cadre. L'enjeu de ce chapitre est de comprendre l'évolution des discours institutionnels sur l'éducation aux médias et à l'information depuis les années 1980 et comprendre s'il y a une adhésion, une mésinterprétation ou un rejet du cadre institutionnel par les enseignants. Cela permet de mesurer l'influence du cadre dans la mise en place des dispositifs pédagogiques. Nous allons tout d'abord analyser un corpus de textes sur l'évolution du rapport entre l'éducation aux médias et le numérique pour comprendre comment on est arrivé à la construction de l'EMI en 2015. Dans une seconde partie, nous allons analyser le positionnement des enseignants vis-à-vis du cadre grâce aux données extraites des entretiens.

Cette partie se concentre sur trois hypothèses de recherche. Tout d'abord, par l'analyse d'un corpus de textes, constater que l'éducation aux médias et l'informatique sont deux objets distincts des années 1980 à 2000 (HA11), qu'avec l'émergence d'Internet et les travaux sur la culture de l'information, il y a eu un flottement dans l'éducation aux médias qui semble disparaître (HA12) et qu'en 2015, dans le basculement de l'éducation aux médias (EAM) vers l'éducation aux médias et à l'information (EMI), le numérique absorbe une grande partie des enjeux (HA13). L'analyse des discours du corpus sera

confrontée à l'opinion des enseignants pour entrevoir quel est leur rapport à l'Institution à savoir si le rapport des enseignants au cadre institutionnel est marqué par la défiance et une certaine lassitude des injonctions contradictoires (HA2) et si l'EMI est pour eux une priorité à l'école primaire (HA4).

6.1. Analyse des discours institutionnels concernant l'EMI et le numérique depuis les années 1980

La constitution d'un corpus a pour but de mettre en lumière la construction de l'éducation aux médias en France et de comprendre en quoi aujourd'hui cette éducation a été rattachée au numérique pour comprendre la genèse de leurs relations et leurs objets d'étude. L'éducation aux médias en France est entrée à l'école dans les années 1970 par les pratiques professionnelles des enseignants (Jacquinet-Delaunay et Gonnet). Ces actions ont été reconnues et encouragées par le ministère, car le 28 septembre 1976 dans la lettre adressée au représentant permanent de l'instruction publique, le ministre de l'Education Nationale René Haby recommandait d'utiliser des articles de presse papier ou des supports audiovisuels comme des outils pédagogiques dans les programmes, afin « *d'ouvrir l'école aux réalités du monde moderne* »²⁵. L'école ouvre donc la porte aux partenariats avec les professionnels de la presse dans le but de préparer les élèves à l'exercice de leur citoyenneté.

Analysons précisément les discours institutionnels fixant ce dispositif et ces textes jusqu'au tournant de 2015 qui marque la fin de l'EAM en France et le renouvellement de celle-ci par le changement de vocable en adoptant désormais l'acronyme EMI. L'analyse diachronique des discours institutionnels permet de comprendre la place qu'a prise le numérique en 2015 dans un dispositif qui le précédait et en quoi ce dispositif a été modifié par cette intégration. Dans un premier temps, une note de synthèse présente les textes dans la logique d'ensemble de chacune des trois périodes pour poser le contexte des discours (611) et dans un second temps une analyse lexicométrique permet d'identifier les leviers d'évolution des champs sémantiques des médias, de l'information, de l'éducation, du numérique et de l'informatique en pointant les disparitions, les apparitions pour essayer de dégager une évolution.

611. Présentation et structuration chronologique du corpus

Le corpus de 32 textes couvre la période de 1980 à 2017 et est composé de documents de natures diverses dont les niveaux d'intention et de réception sont différents : déclaration, textes de lois,

²⁵ Lettre de René Haby, citée dans Barbey, Francis (2009) : *L'éducation aux médias : de l'ambiguïté du concept aux défis d'une pratique éducative*, Publibook. En ligne : https://books.google.fr/books?id=U_y9AslaaGUC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false Consulté le 26.12.2017

plans, programmes, ressources (annexe 1). Le choix des textes, ciblé sur l'école primaire, est volontairement non exhaustif et se concentre sur les étapes importantes en termes de réflexion, de mise en place et des ressources concernant le numérique ou l'EAM en France pour dégager des périodes et mettre en lumière les évolutions et les ruptures dans les discours. La plupart des textes sont d'origine française, mais certains textes marquants internationaux comme des déclarations à l'Unesco ont été retenus pour souligner le lien entre les avancées françaises et les réflexions européennes et étrangères qui ont pu avoir de l'influence sur la construction des lois en France. Des ressources à destination des enseignants sont aussi analysées sur la dernière période pour apporter des éléments plus précis concernant la mise en place de ces dispositifs. L'hétérogénéité de ce corpus permet de recueillir les discours à des niveaux différents et permet d'identifier les éventuelles torsions entre des documents programmatiques et leur traduction dans la proposition de ressources pédagogiques. L'analyse de ce corpus suit l'ordre chronologique, avec le dégagement de trois périodes distinctes :

- L'émergence d'une éducation aux médias et l'introduction de l'informatique à l'école (1976-1995)
- L'apparition du numérique dans les textes : période de convergence entre l'éducation aux médias et le numérique dans les années 2000- 2010
- Le tournant de 2015 avec la grande mobilisation de l'Ecole pour les valeurs de la République

La première période est analysée dans cette partie consacrée aux origines et à la formalisation initiale de l'éducation aux médias car elle porte sur les textes parus entre 1980 et 1999, allant de la déclaration de Grünwald en 1982 (Document 1) à la parution des programmes de l'école primaire de 1995 (Document 6). La seconde période concerne la transition vers un monde éducatif progressivement impacté par la numérisation de la société avec la création du B2I en 2000 (Document 7) jusqu'au rapport Jules Ferry de 2014 pour *Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique* » (Document 21). Enfin la troisième période marque un tournant avec la redéfinition de l'EMI qui débute avec la *Grande mobilisation de l'Ecole pour les valeurs de la République* en 2015 (Document 22) et s'achève en 2017 avec le texte qui formalise l'évaluation des compétences numériques (Document 32). Cette partie présente une note de synthèse détaillée des textes du corpus dans une analyse longitudinale du numérique à l'école et de son intégration dans le dispositif d'éducation aux médias. L'ensemble des tableaux de l'analyse du vocabulaire du corpus est regroupé dans l'annexe 2 et sera repris précisément en 612 pour mieux visualiser les tendances.

611.1 *Période 1 : L'émergence d'une éducation aux médias et l'introduction de l'informatique à l'école (1976-1995) – Documents 1 à 6*

Cette période s'ouvre avec l'entrée des médias à l'école permise par la circulaire Haby de 1976. Le premier texte considéré comme fondateur est la déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias faite par l'UNESCO en 1982 (document 1). A la suite de cet appel, en France, le ministre de l'Education Nationale Alain Savary commande un rapport à Jacques Gonnet et Pierre Vandevorde sur *l'Introduction des moyens d'information dans l'enseignement : rapport d'orientation* (document 2). En parallèle de ce mouvement, le plan informatique pour tous (document 3, 1985) a pour mission d'équiper les écoles en outil informatique. Pour faire suite à ce plan d'équipement informatique, est publiée la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 des orientations concernant les technologies et l'informatique. Dix ans après, le rôle du CLEMI est réaffirmé (document 5, 1993) et une réforme des programmes en 1995 fait apparaître l'intérêt de l'informatique en tant qu'outil, mais aussi en lien avec une forme d'éducation à l'information par l'introduction de supports divers (Document 6).

- La légitimation de la place des médias dans l'éducation (documents 1 et 2)

« *Interpellé par les acteurs de presse quotidienne régionale* »²⁶, le ministre de l'éducation René Haby publie une circulaire en 1976 autorisant l'entrée de la presse (journaux, radio et télévision) dans les établissements scolaires français. Cet acte est vu comme « *l'acte fondateur* » de la mise en place de l'éducation aux médias à l'école : « *Le texte recommande l'utilisation d'articles comme supports documentaires dans les programmes. Il encourage également les partenariats avec les professionnels de la presse afin que les élèves puissent « s'ouvrir au monde moderne » et vise enfin à préparer les élèves à l'exercice de leur citoyenneté* »²⁷. Le CNDP, centre national de documentation pédagogique, a pour mission de réaliser des « *fiches qui puissent montrer les diverses utilisations possibles de la presse en classe* »²⁸ pour accompagner cette mise en place afin « *d'encourager les professeurs à s'engager dans une exploitation plus grande des moyens qu'offre la presse pour répondre au désir des élèves de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent* »²⁹. L'objectif est d'offrir des supports pédagogiques variés pour permettre une approche pédagogique plus active, avec une dimension politique et citoyenne, celle de favoriser la compréhension du monde chez les élèves par l'analyse de l'information.

²⁶ Sénat (2019) : Les nouveaux médias : des jeunes libérés ou abandonnés ? Rapport d'information. En ligne : <https://www.senat.fr/rap/r08-046/r08-04627.html>

²⁷ Idem

²⁸ Haby, René (1976) : Utilisation de la presse à l'école, *Lettre du 28 septembre 1976*. En ligne : http://archives.cleml.org/fichier/plug_download/79894/download_fichier_fr_lettre.r.haby.pdf

²⁹ Idem

Le premier texte qui formalise l'éducation aux médias est la déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias faite par l'UNESCO en 1982 (document 1). Ce texte reconnaît la place grandissante des médias dans la société, notamment la télévision, et affirme qu'il est nécessaire que « *les systèmes politiques et éducatifs doivent assumer les obligations qui leur reviennent pour promouvoir chez les citoyens une compréhension critique des phénomènes de communication* ». Cependant il déplore que les systèmes éducatifs ne développent pas davantage l'éducation aux médias et fait appel aux autorités compétentes afin d'organiser et soutenir des programmes d'EAM du pré-scolaire à l'université, de former les éducateurs, de favoriser la recherche dans ce domaine et soutenir l'UNESCO dans ce domaine. Ce texte, qui a fortement influencé la réflexion et la construction de l'éducation aux médias en Europe, est donc le premier texte qui constitue ce corpus. A la suite de cet appel, en France, le ministre de l'Education Nationale Alain Savary commande un rapport à Jacques Gonnet et Pierre Vandevorde sur *l'Introduction des moyens d'information dans l'enseignement : rapport d'orientation* (document 2) dans lequel les auteurs recommandent l'introduction de l'analyse des médias dans les programmes du premier et du second degré. Cela va aboutir dès l'année suivante à la création du CLEMI, le centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information, par le décret du 26 avril 1983 dont la mission est de « *promouvoir, notamment par des actions de formation, l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure tout en développant leur sens critique* »³⁰.

- L'informatique à l'école (documents 3 et 4)

En parallèle de ce mouvement de construction de l'éducation aux médias émerge une réflexion sur l'informatique et son enseignement. Cela n'est à l'époque aucunement relié à l'EAM, car l'informatique n'est à ses prémisses conçue que comme un outil technique et non comme un média. En 1985, le premier ministre Laurent Fabius présente à la presse le plan informatique pour tous (document 3) qui a trois objectifs : initier tous les élèves à l'outil informatique et leur offrir un accès à l'ordinateur lors de leur scolarité ; ouvrir cet outil informatique à tous les citoyens ; former massivement les enseignants (25% sur l'année). Ce plan qui va coûter deux milliards de francs devrait équiper massivement les écoles avec des ateliers informatiques et au moins un ordinateur par école. L'objectif est ambitieux et se veut à la mesure du défi qui juge que « *L'informatique va devenir une seconde langue* ». Cependant ce plan « *volontariste,*

³⁰ CLEMI (1996) : *L'actualité et les médias à l'école primaire, au collège et au lycée. Les textes fondateurs et leur traduction dans les instructions officielles*, Paris, CLEMI, p.15

imposé d'en haut » (Pouts-Lajus, 2000, p.22) s'est avéré être un échec, car tout d'abord il se concentrait davantage sur l'enseignement de la programmation et peu sur l'utilisation pédagogique de l'informatique, mais aussi parce que la formation des enseignants s'est avérée être insuffisante. Cependant Serge Pouts-Lajus nuance cet échec en justifiant que « *l'objectif était de se préparer à la diffusion massive de l'informatique dans la société* » (2000, p.22). Pour faire suite à ce plan d'équipement informatique, la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, dite aussi loi Jospin, propose des orientations concernant les technologies et l'informatique. Dans cette loi, des grands principes éducatifs et un certain nombre de réformes sont énoncés : la scolarité est organisée en cycles, les IUFM sont créés pour former les enseignants, un conseil national des programmes est créé... La partie annexée contient un paragraphe intitulé « *les technologies modernes au service de l'éducation* », retenu dans cette analyse (document 4, p.8/15). Ce texte de loi introduit dans l'enseignement « *les technologies modernes/de communication* » qui ne sont pas particulièrement définies, mais qui vraisemblablement englobent l'informatique, la téléphonie et l'audiovisuel sous ce vocable, et instaure une réflexion sur l'introduction de l'audiovisuel en classe. Il y est fait mention de la nécessité de développer et éditer des programmes de formation et d'éducation (sans précision), mais aussi d'équiper en audiovisuel les établissements scolaires (sans définir d'objectif pédagogique précis). Dans ce texte, on trouve ensuite l'affirmation du double rôle de l'informatique dans l'enseignement. Elle est d'abord considérée comme « *une technique et une science autonome* », mais aussi comme « *un outil d'enseignement permettant une meilleure individualisation de l'apprentissage, des situations pédagogiques nouvelles et le développement de capacités logiques et organisatrices* ». L'informatique est alors envisagée comme un outil pédagogique de remédiation de l'échec scolaire, en plus d'être un objet d'enseignement dès 1989 et est fortement associée à l'audiovisuel sans pour autant caractériser les spécificités de chaque domaine.

- Le système éducatif veut développer le sens critique en s'appuyant sur l'identification des compétences (documents 5 et 6)

En 1993, le décret 93-78 du 25 mars réaffirme le rôle du CLEMI, centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'informations, toujours associé au CNDP et précise ses missions, dix ans après sa création (document 5). Sa mission définie dans l'article premier est de « *promouvoir, notamment par des actions de formation, l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure tout en développant leur sens critique* », soit la même mission

avec exactement les mêmes termes que lors de sa création en 1983. Le seul changement notable est que cette mission apparaît désormais dans l'article 1° alors que dans le texte de la création, cela venait seulement dans l'article 2. Aucun lien n'est fait dans ce texte avec « *les technologies modernes* », l'informatique ou « *l'audiovisuel* » présents dans le texte de la loi de refondation.

Pour faire suite à la loi Jospin de réorientation qui réorganisait la scolarité en cycles et de l'introduction en 1991 de la notion de compétences, les programmes de l'école primaire sont réformés en 1995 avec pour objectif de les alléger et les recentrer par cycle, les faisant ainsi correspondre à des compétences attendues (document 6). On voit apparaître dans ces programmes l'informatique « *Le maître familiarise l'élève avec l'utilisation de l'ordinateur qu'il met au service des disciplines et dont il fait comprendre les différentes possibilités* » (p.42), mais aussi des prémisses d'une certaine éducation à l'information par l'introduction de supports divers dans l'apprentissage du français notamment (p.36 « *sans négliger les écrits de la vie courante (journaux, revues...)* » ; p.45 : utilisation « *des instruments et des documents divers : les dictionnaires, l'ordinateur, la presse, certains jeux éducatifs, les références élaborées en classe avec le concours des élèves (tableaux, répertoires, panneaux d'affichage...)* » ; p.46 et 59 : recours possible au « *traitement de texte* » pour l'écriture). L'apprentissage de l'informatique est introduit p.66 dans la partie science et technologie et concerne principalement l'« *utilisation raisonnée d'un ordinateur et de quelques logiciels (traitement de texte, tableur et logiciels spécifiques à l'école primaire) dans le cadre de l'enseignement des champs disciplinaires ; approche des principales fonctions des micro-ordinateurs (mémorisation, traitement de l'information, communication)* ». Ces programmes précisent aussi les compétences méthodologiques à acquérir à chaque fin de cycle : en cycle 2 dans « *Découvrir le monde* », l'élève « *doit être capable d'utiliser des objets techniques simples (appareil photographique) et, le cas échéant avec l'aide du maître, un micro-ordinateur* » (p.113) ; en cycle 3 en traitement de l'information « *l'élève doit être capable d'utiliser l'ordinateur pour une recherche simple de documentation ou pour la mise en forme des résultats d'un travail simple (traitement de texte, graphique)* » (p.92). L'ordinateur est associé à la recherche documentaire³¹. Au cycle 3, en histoire-géographie, il est mentionné clairement l'utilisation des « *documents informatiques et audiovisuels (issus notamment des médias)* » dans les supports (p.118) à solliciter en classe, cette discipline étant la discipline principale d'ancrage de ce type de supports. Et enfin, c'est dans la discipline « *sciences et technologie* » au cycle 3 que l'on

³¹ en 1995 la recherche sur ordinateur ne peut se faire qu'au sein de logiciels, de CD-ROMS (encyclopédies par exemple), de textes ou de bases de données en local, le réseau Internet n'existant pas encore à cette date.

retrouve les compétences relatives à l'utilisation des outils audiovisuels et informatiques : être capable d'« *utiliser de façon raisonnée des objets techniques (ordinateur, magnétoscope) et d'en identifier les principales fonctions* » (p.112) ; « *Il entrevoit l'importance et la valeur du progrès scientifique et technologique et, en même temps, il en perçoit les effets sur l'environnement* » (p.113). Dans ces programmes de 1995, les médias et les supports informatiques font leur entrée, mais sont assimilées à des matières existantes (l'histoire-géographie pour les médias ; les sciences et la technologie pour l'informatique). Les médias dans cette période sont envisagés comme des supports pédagogiques avec comme but d'ouvrir les élèves sur le monde et de développer leur sens critique. On reste donc sur une éducation aux médias par les médias, sans que l'analyse du contexte médiatique ne soit réellement intégrée.

Pour l'informatique, c'est différent. Dès le début de son introduction en classe, l'informatique est considérée comme une science à transmettre en plus d'être un équipement. Entre les débuts de l'équipement des classes avec le plan IPT et les programmes de 1995, l'approche a changé : l'apprentissage de la programmation qu'on pouvait pressentir avec le plan IPT a été mis de côté au profit d'une approche davantage inclusive où l'ordinateur est mis au service de l'apprentissage des élèves, mais est aussi réfléchi dans une discipline qui va analyser la place de la technologie dans les progrès de l'humanité.

611.2 Période 2 : L'apparition de la problématique Internet dans les textes : période de convergence entre l'éducation aux médias et le numérique dans les années 2000-2010 (Documents 7 à 21)

La seconde partie du corpus débute au début des années 2000, soit au moment de l'émergence d'Internet dans les foyers français et de la mise en place du B2I, le Brevet informatique et Internet école-collège (documents 7, 10) qui est intégré dans les nouveaux programmes de 2002 (document 8) qui ont pour objectif de décloisonner les disciplines et Internet est inclus dans toutes les disciplines, comme une extension de l'espace des ressources pédagogiques. La circulaire de 2005 sur les nouvelles technologies amorce une réflexion sur leur place grandissante dans l'enseignement scolaire (Document 9). Le socle commun de 2006 est une de ces application, notamment avec le chapitre 4 est consacré à la maîtrise des technologies usuelles de l'information et de la communication (document 11). En 2008, les programmes dans l'enseignement primaire rattachent le B2I école au socle et s'accompagne d'un plan d'équipement des écoles en matériel informatique (documents 14 à 16).

De nouvelles orientations sont données pour actualiser l'éducation aux médias avec le CLEMI qui est réaffirmé dans ce rôle (document 12), mais aussi le rapport Becchetti-Bizot qui fait le

point sur ses actions (document 13). A partir de 2012 paraissent des textes définissant les orientations de l'EMI, ainsi que ses enjeux dans l'éducation, et l'émergence d'une éducation au numérique dans le système scolaire (documents 17 à 21). Les tableaux 2 à 6 en annexe 2 regroupent les occurrences des mots par thématiques.

- La mise en place de l'approche par compétences et la création du B2I (documents 7 à 11)

En l'an 2000, le BO n°42 du 23 novembre publie un encart concernant le Brevet informatique et Internet école-collège (document 7). Ce texte est adressé aux cadres de l'Education Nationale pour expliquer la mise en place d'un nouveau brevet à l'école primaire et au collège et établir le constat de l'importance des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la société de l'information. Ce terme a évolué, car il englobe désormais l'information par rapport à la loi d'orientation de 1989 qui parlait seulement de « *technologies modernes* » ou de « *technologies de la communication* ». Cette notion est prépondérante dans ce texte car elle apparaît 15 fois dans le texte, puis deux fois supplémentaires sous la notion « *technologie informatique* ». Le dispositif du B2I a pour objectif de « *spécifier un ensemble de compétences significatives dans le domaine des technologies de l'information et de la communication et d'attester leur maîtrise par les élèves concernés* ». Comme lors du plan IPT, ce brevet est accompagné d'un effort d'équipement pour « *connecter la totalité des écoles au réseau de l'Internet* » (p.2) et d'un plan de formation des enseignants pour favoriser une mise en œuvre progressive et facultative dans les écoles. Le B2I a deux niveaux, dont le niveau 1 concerne principalement l'école primaire. La notion de compétences est essentielle dans ce texte, car elle apparaît 20 fois dans le texte principal hors annexe (44 fois avec les annexes, dont la fiche de positionnement de la compétence niveau 1 et niveau 2). Dans le cadre du niveau 1, les compétences requises pour les élèves de l'école primaire sont « *utilise[r] de manière autonome et raisonnée les technologies de l'information et de la communication disponibles à l'école pour lire et produire des documents, pour rechercher des informations qui lui sont utiles et pour communiquer au moyen d'une messagerie. Pour ce faire, il est appelé à maîtriser les premières bases de la culture informatique dans ses dimensions technologique et citoyenne* ». Le B2I est ainsi rattaché à la notion de culture informatique qui serait transmise et évaluée, en lien fort avec l'idée de citoyenneté. L'analyse des compétences du niveau 1 montre cette alternance entre savoirs opérationnels (« *ouvrir un fichier existant* », « *saisir ou modifier un texte* »...), et l'utilisation critique et raisonnée de l'outil (« *faire preuve d'esprit critique face aux documents* », « *utiliser [...] les règles de la correspondance sur Internet* ». Ces savoirs et

savoir-faire sont répartis dans cinq domaines distincts : « *maîtriser les premières bases de la technologie informatique* » ; « *adopter une attitude citoyenne face aux informations véhiculées par les outils informatiques* » ; « *Produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte* » ; « *Chercher, se documenter au moyen d'un produit multimédia* » ; « *communiquer au moyen d'une messagerie électronique* ». En 2002 paraissent les nouveaux programmes de l'école primaire parus dans le BO Hors-série n°1 du 14 février 2002 et l'annexe V p.94 intègre le B2I niveau 1 (document 8), ce qui permet de valider les compétences des élèves par une attestation spécifique. L'objectif de ces nouveaux programmes est de décloisonner les disciplines. C'est pourquoi, le B2I, qui est transversal à toutes les disciplines, est rattaché en annexe ; il y a à la fois une volonté de développer chez l'élève des compétences techniques, mais surtout de développer un usage raisonné de l'outil informatique, notamment à travers la recherche d'information. Le terme numérique n'est pas mentionné dans l'annexe et on ne le trouve dans les programmes que rattaché à l'enseignement des mathématiques dans un sens différent (en lien avec la numération). Cependant l'annexe mentionne deux fois les débuts du monde numérique par deux vocables différents présents dans le même texte : les technologies de l'information et de la communication et la technologie informatique. La même page mentionne ces deux appellations, car on sent dans le B2I à la fois l'héritage de l'enseignement de l'informatique et l'émergence de l'EMI axée sur les réseaux et l'information. D'ailleurs dans ce texte, la notion d'information est centrale, car elle est citée 4 fois en lien avec toutes ses dimensions, à savoir la saisie, l'analyse, la production, la recherche et la communication. L'information est liée aux dispositifs traditionnels comme la BCD (1), mais surtout en lien avec Internet qui est mentionné 5 fois dans le texte. Dans les programmes, la mention d'Internet est présente dans toutes les disciplines, mais souvent en relation avec la consultation de pages web comme ressources pédagogiques. Par rapport aux programmes de 1995, la notion d'information a relégué au second plan l'enseignement informatique et l'on voit davantage émerger l'idée de développer chez les élèves des compétences liées à l'EMI par la volonté du B2I de développer chez les élèves une certaine autonomie et un esprit critique face à l'information dans le cadre de l'usage des TIC. Même si les notions d'EMI et de culture numérique sont absentes de ces textes, l'objectif est le même.

Le document 9 est une circulaire parue dans le BO de septembre 2005 intitulée *Nouvelles Technologies. Les technologies d'information et de communication dans l'enseignement scolaire*. Dans ce texte, il est établi le constat de la place grandissante des nouvelles technologies dans le quotidien des citoyens et a pour objectif de réfléchir à la place des

nouvelles technologies et d'y répondre par « *un effort éducatif ambitieux* ». L'enjeu principal est de permettre aux citoyens d'en « *faire une utilisation raisonnée des technologies de l'information et de la communication, de percevoir les possibilités et les limites des traitements informatisés, de faire preuve d'esprit critique face aux résultats de ces traitements et d'identifier les contraintes juridiques et sociales dans lesquelles s'inscrivent ces utilisations* ». Il est précisé que l'Etat et les collectivités territoriales ont amorcé une politique d'équipement en matériel, mais aussi que les programmes ont évolué pour prendre en compte ce nouveau paramètre, notamment avec le socle commun, dont la « *maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication* » est l'une des cinq composantes. Pour les écoles, il est précisé que la coordination TIC est assurée au niveau des groupes d'écoles et définie au niveau de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale. Le terme TIC est un élément central de cette partie du texte puisqu'il apparaît 12 fois. Dans la seconde partie du texte, il est question d'un bilan du B2I et de sa généralisation de l'école jusqu'à la formation des enseignants. Le terme apparaît 41 fois. Il fait le point sur la mise en place du B2I niveau 1 dans les écoles depuis 2000 et précise que désormais il s'appelle B2I école en proposant un référentiel en annexe pour assurer la continuité entre l'école et le collège par la transmission des feuilles de position (pour les écoles et les collèges, il reste inchangé depuis 2000, seul le lycée est concerné). Mais ce texte précise surtout que les enseignants doivent être aussi formés et à terme ils devront justifier de la certification C2I niveau 2 dans le cadre de leur titularisation.

Le document 10, publié en juillet 2006 à la suite du document 9, est un arrêté intitulé *Brevet informatique et Internet- Connaissances et capacités exigibles pour le B2I* qui fait le point sur la mise en place de cette attestation en précisant que cela se passe en classe avec un suivi individuel sur la feuille de position. L'annexe 1 présente les orientations pédagogiques du B2I école en reliant les compétences du B2I école avec les cinq domaines à l'école primaire, à savoir s'approprier un environnement informatique de travail ; adopter une attitude responsable ; créer, produire, traiter, exploiter des données ; s'informer, se documenter. Le B2I école est une évolution de l'enseignement de l'informatique, car il se rapproche considérablement de la formation à la maîtrise de l'information et de l'éducation morale et civique en englobant à la fois des compétences de savoir être, de savoir-faire et de connaissance des fonctionnements des outils. Les termes connaissances et capacités apparaissent chacun 29 fois, le terme compétence 11 fois, ce qui montre que l'accent est mis sur une culture propre à transmettre et à l'identification des connaissances et compétences relatives aux TIC. Le terme attitude apparaît 14 fois, ce qui montre un engagement fort de l'institution à éduquer les enfants à une attitude

responsable du numérique et donne donc un angle moral à cet enseignement. Cependant l'esprit critique n'apparaît que 4 fois, ce qui montre tout de même que l'objectif est davantage d'encadrer et protéger les enfants plus que de leur apprendre à développer une réflexion critique en lien avec cette culture.

Une nouvelle logique s'amorce dans l'enseignement, où l'on veut basculer d'un système de découpage disciplinaire pour aller dans un découpage plus franc par domaines de compétences et connaissances. Le document 11, *Le socle commun des connaissances et compétences. Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire* est un document programmatique puisqu'il précise les différents champs du socle commun et paraît en 2006 par décret à la même période que le B2I avec qui il est construit conjointement. Le chapitre 4 est consacré à la maîtrise des technologies usuelles de l'information et de la communication (TUIC), ce qui nous intéresse plus particulièrement. Pour chaque chapitre, il y est précisé les connaissances, les capacités et les attitudes que l'enseignant doit s'efforcer de développer et prendre en compte dans une nouvelle démarche d'évaluation par compétences. Le chapitre 4 est mis en lien direct avec le B2I dans les modalités d'évaluation et fait référence au document 10. Le chapitre commence par une définition de ce qu'est la culture numérique, qui implique un usage sûr et critique des techniques de la société de l'information (informatique, multimédia et Internet). L'idée est de former des élèves critiques face aux technologies en sortant d'un modèle de transmission des connaissances de façon empirique. Dans le chapitre 4, le socle commun est en lien avec le B2I collège et ne concerne pas directement l'école primaire. Mais il est intéressant de l'analyser car il montre une fusion sémantique entre le domaine informatique qui évolue vers le vocable « culture numérique » tout en gardant le terme « techniques » à côté du terme technologie, et le domaine de la culture de l'information issu du monde de la documentation avec des éléments propres à *l'information literacy*, à savoir le droit, la recherche documentaire et la communication. Dans ce texte, la logique des domaines disciplinaires est restructurée en compétences et connaissances transversales dont le B2I fait partie intégrante. Par le regroupement de l'informatique avec le multimédia et Internet dans un même espace programmatique, on sort du découpage outil d'un côté et savoir-faire et savoir-être de l'autre pour donner du sens aux apprentissages afin d'accompagner au mieux les élèves dans cette société de l'information qui est nommée dans le texte. Le socle commun embrasse donc une forme d'éducation aux médias et à l'information intégrée dans les apprentissages disciplinaires en l'inscrivant dans un chapitre dédié, même si on l'entrevoit que cette éducation aux médias est davantage en lien avec l'information et Internet dans le cadre des recherches documentaires au service des disciplines, qu'avec le monde médiatique comme dans les textes

de la première période. Il est fait mention d'ailleurs de culture numérique, mais le monde médiatique, notamment en lien avec l'actualité, est totalement absent de ce texte.

- Nouvelles orientations pour l'éducation aux médias (documents 12 à 13)

Pour faire suite à ces réorientations programmatiques en 2007, le décret n° 2007-474 modifie le décret de 1993 relatif au centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (document 12), le CLEMI, mais aussi le rôle du CNDP (Centre nationale de documentation pédagogique) dans celui-ci. Le ministère de l'Education Nationale charge le CLEMI « *de l'éducation aux médias dans l'ensemble du système éducatif. Il a pour mission de promouvoir, tant au plan national que dans les académies, notamment par des actions de formation, l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure tout en développant leur sens critique. Ce centre constitue un service du Centre national de documentation pédagogique.* ». On ne parle plus des moyens d'informations, mais des médias d'informations dans le sigle et le CLEMI est désormais un service rattaché au CNDP. Les missions du CLEMI en termes d'animation et de formation notamment, sont rappelées. Le décret installe aussi le Conseil d'Orientation et de Perfectionnement du CLEMI, dont les membres sont nommés par le ministre de l'éducation nationale. Aucun terme ne fait référence cependant ni au numérique, ni à l'informatique, ni à Internet, ni aux nouvelles technologies ce qui est assez surprenant pour 2007. L'expression « moyens d'information » est assez large pour sous-entendre que l'on parle des nouveaux médias, d'autant plus que le remplacement du terme moyens par médias montre que sa tâche est concentrée sur le monde médiatique, sans pour autant le définir clairement. La même année, en août 2007, l'inspection générale publie un rapport intitulé *L'éducation aux médias : enjeux, état des lieux, perspective* rédigé par Catherine Becchetti-Bizot. Ce rapport de 127 pages a pour objectif de faire le bilan de l'éducation aux médias depuis Grünwald et d'en dessiner les perspectives pour les années à venir suite aux nouvelles problématiques soulevées par l'arrivée d'Internet. C'est un document de bilan dans ce corpus, car il est totalement centré sur l'éducation aux médias dont l'expression revient 34 fois. Le vocabulaire présent dans ce rapport est largement centré autour du champ sémantique des médias (668) avec une forte prédominance de la presse et de la télévision (télévision 75, radio 49, cinéma 30, presse 267...), mais s'accompagne d'une forte présence du champ sémantique de la culture de l'information (culture 40, information 30, recherche documentaire 8). Par rapport à ces deux domaines, tandis qu'Internet est mentionné 44 fois, l'informatique n'apparaît que 5 fois seulement, le terme TIC(e) 23 fois, technologie(s) 22 fois et le terme numérique 15 fois. La notion de culture

numérique apparaît seulement 3 fois, mais la communication 70 fois. Le vocabulaire présent est donc centré sur les supports de l'information et les actions qui en découlent. Dans ce rapport, elle pointe aussi les résistances et les peurs qui existent vis-à-vis des images et des idéologies, mais aussi pointe le découpage de l'enseignement en disciplines comme un frein majeur à l'éducation aux médias. Il est important de noter que même si dans ce texte, la mesure est prise d'un changement de paradigme avec Internet, cette éducation est toujours centrée sur les médias « officiels », et non sur l'information à proprement parlé. L'école primaire est peu prise en compte dans ce rapport, à part dans la dimension de l'analyse de l'image, et concerne principalement les collèges et les lycées, même si elle rattache l'éducation aux médias par la formation à la maîtrise de l'information présente dans le B2I et le socle commun.

- Réformes dans l'enseignement primaire : rattachement du B2I école au socle et équipement des écoles en matériel numérique (documents 14 à 16)

En 2008, l'enseignement à l'école primaire est réformé sous Xavier Darcos et des nouveaux programmes paraissent en février pour être appliqués à la rentrée de septembre 2008 (Document 14). L'objet principal de cette réforme est la lutte contre l'échec scolaire : elle propose une nouvelle organisation scolaire sur quatre jours, avec deux heures hebdomadaires d'aide personnalisée pour les enfants en difficulté et réforme les programmes pour mettre en œuvre le socle commun. L'éducation civique devient l'instruction civique et morale et l'accent est mis sur les fondamentaux avec des évaluations nationales en CE1 et CM2. L'organisation en cycles est réaffirmée, mais restructurée : le cycle 1 comprend les 3 sections de la maternelle, le cycle 2 se resserre sur le CP et le CE1 et le cycle 3 comprend le CE2, le CM1 et le CM2. Le recours aux TICE est mentionné seulement au cycle 3 (p.19) sous une seule phrase : « *Le recours aux TICE devient habituel dans le cadre du brevet informatique et Internet* », mais ce n'est pas du tout lié aux programmes. Le programme du cycle 3 est organisé selon cinq domaines déclinés dans les textes règlementaires définissant le B2i : s'approprier un environnement informatique de travail ; adopter une attitude responsable ; créer, produire, traiter, exploiter des données ; s'informer, se documenter ; communiquer, échanger. La culture numérique, citée une seule fois, est donc reliée au domaine des techniques usuelles de l'information et de la communication et au B2I : « *La culture numérique impose l'usage raisonné de l'informatique, du multimédia et de l'Internet. Dès l'école primaire, une attitude de responsabilité dans l'utilisation de ces outils interactifs doit être visée. Le brevet informatique et Internet (B2i) est une attestation qui comporte trois niveaux de maîtrise des technologies de l'information et de la communication. Le niveau école atteste l'acquisition de connaissances, capacités et attitudes que les élèves*

doivent maîtriser à l'issue de l'école primaire. Les élèves apprennent à maîtriser les fonctions de base d'un ordinateur : fonction des différents éléments ; utilisation de la souris, du clavier. Ils sont entraînés à utiliser un traitement de texte, à écrire un document numérique, à envoyer et recevoir des messages. Ils effectuent une recherche en ligne, identifient et trient des informations. Les technologies de l'information et de la communication sont utilisées dans la plupart des situations d'enseignement. À la fin du CM2 les élèves sont capables de :

- utiliser l'outil informatique pour s'informer, se documenter, présenter un travail ;*
- utiliser l'outil informatique pour communiquer ;*
- faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement »*

Le B2I est donc la validation de compétences diluées dans les pratiques, sans pour autant que cela soit mentionné explicitement dans les programmes, dans un espace transdisciplinaire, avec une évaluation spécifique via la feuille de position. Si l'on se concentre sur les objets de l'étude par les occurrences du vocabulaire, la part du numérique est réduite à l'intégration du B2I dans le texte et le domaine 4 du socle commun avec les mots communiquer (6) et les technologies de l'information et la communication (2). Le mot numérique est cité 6 fois, autant de fois que le mot informatique, tandis que la culture numérique n'est citée qu'une fois et le mot médias est absent. On parle d'environnement informatique de travail une fois et de multimédias 3 fois. La morale est citée 7 fois, tandis que l'esprit critique seulement 3 fois. Les programmes de 2008 intègrent donc une partie de l'EMI par le biais du B2I et du domaine 4 du socle commun uniquement en cycle 3, davantage axés sur la maîtrise de l'information. Le mot Internet n'est présent que 6 fois et ces nouveaux programmes ne semblent pas vouloir sortir d'un schéma transmissif de la connaissance par la prise en compte des réseaux. Il y a donc un décalage entre les réflexions sur les nouveaux enjeux éducatifs d'Internet et les pratiques pédagogiques qui doivent évoluer et ces nouveaux programmes qui restent timides quant aux transformations qu'ils permettent dans les pratiques pédagogiques. Cela conforte le système disciplinaire avec des supports pédagogiques classiques, même si le socle commun a pour objectif de faciliter la transdisciplinarité.

Suite à la réforme des programmes, le plan Ecoles numériques rurales (ENR) a été lancé en mars 2009 pour permettre à 5 000 écoles de communes rurales pauvres de s'équiper en ordinateurs et accès Internet. Le rapport de Jean-Louis Durpaire de 2011 fait le bilan de ce plan d'équipement (Document 15). Malgré la mise en place du socle dans les programmes, le plan ENR a été lancé suite au constat de « *la médiocrité de la place de la France pour les usages du numérique à l'école* ». L'objectif étant de faire évoluer les pratiques professionnelles et de

contrer la méfiance vis-à-vis du numérique, ce rapport pointe un léger frémissement dans l'appréhension du numérique à l'école : *« On note une évolution sensible de la part des enseignants et de l'institution : plus de rejet ni de méfiance, quoique, parfois, perplexité et attentisme devant ce qui s'apparente encore à des expérimentations reposant en général sur l'engagement remarquable d'une personne ou d'une équipe et sur des moyens particuliers. Tout ceci révèle sa fragilité dès que le contexte se modifie, et l'on ne peut espérer atteindre la généralisation par simple extension progressive de situations innovantes liées à des conditions exceptionnelles. »*. Les équipements préconisés dans le cadre de ce plan sont principalement le tableau numérique interactif (TNI) et la classe mobile, afin de modifier le rapport à l'informatique par un lieu dédié extérieur à la classe. C'est une logique d'intégration des espaces numériques en réseaux qui s'installe dans la classe pour faciliter et développer les pratiques numériques. Cependant, le constat est fait que le TNI en équipant une seule classe ne favorise pas l'intégration du numérique dans une école et qu'il est souvent sous-employé, en mobilisant uniquement la présentation magistrale. La classe mobile quant à elle, bien que permettant le travail individuel des élèves, est encore peu maîtrisée par les enseignants qui restent hésitants. Le constat est donc fait que l'équipement des classes ne modifie pas la pédagogie des enseignants et que le B2I est souvent hors de tout cadre disciplinaire, ce qui ne fait pas sens chez les élèves. Dans ce rapport, on note toutefois que le vocabulaire a évolué car le mot informatique apparaît 11 fois tandis que le mot numérique est présent 85 fois. Concernant le matériel numérique, on a une forte présence du TNI (35) et de la classe mobile (11 auquel il faut rajouter le mot ordinateur) et Internet apparaît 7 fois et le wifi 4 fois. Les termes médias, télévision ou tablettes (n'existe pas encore) sont absents de ce rapport.

La même année, en 2011, paraît le nouveau référentiel de compétences du B2I école (Document 16) qui réactualise celui de 2006. Les cinq champs de compétences restent inchangés qui correspondent aux champs du livret personnel de compétences. Cependant les items sont modifiés, passant de 22 compétences à 27 : le domaine 2 (adopter une attitude responsable) est développé concernant la question des droits et des données personnelles, faisant redescendre des champs de compétences qui étaient abordés auparavant uniquement dans le B2I collège. Dans le domaine 4 sont introduites à côté des compétences de navigation et de recherche documentaire, des compétences d'évaluation de l'information : L'élève sait apprécier la pertinence des sites ou documents proposés (moteur de recherche, annuaire, etc.) » « Il sait confronter entre elles les informations trouvées, qu'elles proviennent de l'Internet ou d'autres sources (publications « papier », livres en BCD, etc.) ». Le domaine 5 (communiquer, échanger) possède le même nombre d'items mais intègre désormais une plus grande diversité dans les

outils de communication référencés, avec la mention pour la première fois des modalités de communication autres que le courrier électronique à savoir les blogs et les réseaux sociaux et introduit la compétence d'évaluation du message par le repérage des données métatextuelles (auteur, titre, date). Le référentiel B2I école est donc actualisé mais est aussi davantage orienté sur la maîtrise de l'information et est beaucoup moins centré sur l'aspect technique et opératoire des outils numériques. On trouve donc dans ce texte encore le vocabulaire lié à l'informatique (4), mais les mots liés au monde numérique (7) sont plus présents (document numérique 3, communiquer 3, réseaux sociaux 1, Internet 1) et le mot information revient 6 fois, montrant l'influence de l'*information literacy* dans la construction du B2I école, avec un référentiel qui prend en compte l'abaissement de l'âge dans les usages numériques. Les mots relatifs aux médias sont complètement absents du B2I école.

- Des textes définissant les orientations de l'EMI et l'émergence d'une « éducation au numérique » dans le système scolaire (documents 17 à 21)

En 2012, l'Unesco publie un programme de formation pour les enseignants sur l'éducation aux médias et à l'information de 206 pages dirigé par Carolyn Wilson (Document 17) traduit en de nombreuses langues dont le français. Il est proposé comme une ressource aux états membres pour accomplir les objectifs de la déclaration de Grünwald (1982), la Déclaration d'Alexandrie (2005) et le programme de Paris de l'UNESCO (2007), tous en rapport avec l'EMI. Ce texte prend acte des convergences médiatiques avec Internet et le monde des bibliothèques et est « *conçu spécialement pour les enseignants et pour une intégration dans le système éducatif formel, lançant ainsi un processus catalytique qui devrait atteindre des millions de jeunes et leur permettre de bâtir des compétences* ». Cette publication fournit un cadre général concernant « *le programme d'EMI et le cadre de compétences qui donnent une vue d'ensemble sur l'argumentaire, l'organisation et les thèmes principaux du programme. Cette partie est complémentaire du programme de l'UNESCO pour les compétences TIC des enseignants (2008)* ». L'objectif est de réfléchir à un rapprochement fort entre les TIC et l'éducation aux médias et à l'information dans le système éducatif, en passant par la formation des enseignants. Ce document propose donc une fusion claire des domaines des TIC, de l'éducation aux médias et à l'information avec la formation à la maîtrise de l'information. Si l'on se penche sur les occurrences des termes, l'acronyme EMI apparaît 258 fois, 69 fois sous la forme simple d'éducation aux médias et 43 fois avec la notion d'information rajoutée ; c'est donc là très clairement une bascule de l'EAM vers l'EMI avec le rajout de la maîtrise de l'information (60 fois) issue du monde des bibliothèques qui sont citées 83 fois. On voit que le vocabulaire des

TIC a une forte présence non par le terme informatique qui ne revient que 16 fois, mais surtout avec le terme numérique qui est mentionné 94 fois avec les déclinaisons de ce nouvel espace : Internet (142), les technologies (57) ou les TIC (5), les réseaux sociaux (8), le smartphone/téléphone intelligent (2/20). Les tablettes ne sont pas mentionnées car n'existent pas encore. Le domaine médiatique a une forte présence avec une forte prépondérance des termes liés au journalisme (181) et mentionnent les principaux médias classiques à savoir la télévision (83), la radio (48) et la presse (55). Tout le vocabulaire lié à l'EMI a pour objectif de définir les nouveaux objets englobés par ce dispositif à destination des enseignants, cités 287 fois, qui sont donc le cœur de cible de ce programme et pour en dégager un programme basé sur des compétences (119) définies.

Après un premier rapport, en 2010, qui montre que l'équipement numérique des écoles ne suffit pas à donner une impulsion pour changer les pratiques pédagogiques, la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous publie en 2012 un rapport *Apprendre autrement à l'ère numérique* (document 18), qui s'appuie sur des témoignages sur l'innovation des pratiques pédagogiques par le numérique et la formation des enseignants afin de développer une réflexion chez les enseignants sur le bouleversement qu'induit le numérique à l'école. Douze priorités sont déclinées en 70 mesures dans un plan sur trois ans avec une augmentation du niveau d'équipement, mais surtout de la formation des enseignants. Pour favoriser l'appropriation et le consensus chez les enseignants, l'entrée de ce rapport n'est pas le numérique, mais l'apprentissage et une réflexion sur les pédagogies actives ; l'accent est donc mis sur les avantages de modifier les pratiques pédagogiques avec le numérique pour lutter contre l'impact des inégalités sociales, favoriser l'insertion et la réussite des élèves en situation de handicap, motiver les élèves, développer leur créativité et pour leur apprendre à se former tout au long de la vie. Le numérique n'améliore pas l'enseignement, il bouleverse à la fois le métier d'élève et le métier d'enseignant en redéfinissant les rôles de chacun dans l'apprentissage. Le constat est fait aussi qu'il n'y aura pas d'évolution des pratiques sans un renouveau dans la formation initiale et continue des enseignants. Le rôle de l'enseignant est davantage un rôle d'accompagnement que de transmission suivant ainsi le modèle des pédagogies actives qui a pour but de renforcer l'autonomie des élèves par l'apprentissage par compétences et donner sens aux apprentissages par une démarche volontaire, collaborative et personnelle. Le vocabulaire mobilisé dans ce rapport est centré sur le monde numérique dont le mot apparaît 939 fois, tandis que le mot informatique n'apparaît que 27 fois. Les technologies sont mentionnées 139 fois et l'on y trouve les réseaux sociaux 17 fois, les médias numériques ou

sociaux 5 fois, mais aussi les supports comme la tablette 18 fois et le smart/téléphone 19 fois. Même si on parle du multimédia, les médias traditionnels sont absents de ce rapport, car la télévision n'est citée que 3 fois et on ne trouve aucune mention de la presse, du journalisme et de la radio. Même si le mot information revient 139 fois, la maîtrise de l'information n'est pas citée, ni la culture de l'information, tandis qu'on trouve 17 occurrences de la culture numérique. Les bibliothèques sont mentionnées 11 fois, presque autant que le terme learning center (10 fois). Le rapport Fourgous associe clairement l'innovation pédagogique à la mobilisation du numérique, à savoir surtout Internet, dans la pédagogie, sans faire de lien clair avec la formation des élèves à une culture de l'information ou une éducation aux médias. On y présente une culture numérique axée sur l'innovation et l'outillage et même si on axe la réflexion sur le développement de compétences liées à l'usage du numérique, elles sont associées au modèle programmatique existant sans lien direct avec la maîtrise de l'information. Cela tranche avec le rapport de l'Unesco de la même année qui associait culture numérique et éducation aux médias. Le 8 juillet 2013, le ministre Vincent Peillon promulgue la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, pour réformer le système éducatif français. Le document 19 reprend les 25 mesures clefs du projet de loi qui a pour objectif de modifier les pratiques pédagogiques. Deux axes nous intéressent particulièrement dans cette loi, à savoir la réforme de la formation des enseignants avec la création des ESPE qui auront pour mission « *d'[assurer] le développement et la promotion de méthodes pédagogiques innovantes et des usages du numérique* » (mettant ainsi fin aux IUFM) et la continuité pédagogique entre l'école et le collège par l'instauration d'un conseil école-collège. Les deux premières mesures concernent la formation initiale des enseignants qui est réformée pour poursuivre le processus d'intégration de la formation des enseignants dans un cursus universitaire de master impulsée sous le gouvernement précédent et les ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation) sont rattachées à l'université. Les maquettes de master sont réformées pour correspondre aux nouveaux enjeux éducatifs. Les mesures 3 à 7 concernent principalement l'école primaire avec comme axe « *donner la priorité à l'école primaire pour assurer l'apprentissage des fondamentaux et réduire les inégalités* ». Le troisième objectif de cette loi est de faire entrer l'école dans l'ère du numérique (mesures 8 à 11) avec la mise en place d'une éducation au numérique. Le quatrième axe est de faire évoluer les contenus d'enseignement avec la redéfinition du socle commun, l'élaboration de nouveaux programmes, l'introduction d'un enseignement moral et civique et la redéfinition des cycles d'enseignement pour faciliter la transition entre l'école et le collège. Cette proposition est dans la logique du plan « *Faire entrer l'école dans l'ère du numérique* » annoncé en décembre 2012 et

accompagne ainsi la mesure 8 du même nom, notamment par le biais d'une « *éducation au numérique* ». Dans le projet de loi, la notion d'EMI n'est pas clairement énoncée. Elle se trouve en filigrane de la réforme et se manifeste à travers trois entités : l'éducation au numérique, le socle commun et l'EMC. Le texte lié concernant la semaine de la presse dit « *[la formation dispensée dans les écoles élémentaires] contribue également à la compréhension et à un usage autonome et responsable des médias, notamment numériques* ». Les nouveaux programmes de l'école primaire prévoient notamment au cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2 du CP au CE2), que les élèves se familiarisent « *aux techniques usuelles de l'information et de la communication [pour] développer les premières explicitations et argumentations et [à] porter un jugement critique* ». Cependant le vocabulaire du document 19 est centré sur le numérique avec 3 occurrences et les mots médias et information sont absents des titres des mesures annoncées.

La formation initiale des enseignants en France est donc réformée et met en place une évaluation et une formation axées sur les compétences. Le document 20 est un arrêté qui définit le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation paru au JO à l'été 2013. Le référentiel précise les compétences communes pour l'ensemble des enseignants du primaire au secondaire (compétences P1 à P5) et rajoute dans deux annexes les compétences spécifiques aux professeurs documentalistes et aux CPE, qui ne sont présents que dans l'enseignement secondaire. La première compétence a pour objectif de « *faire partager les valeurs de la République* » et intègre le développement de l'esprit critique chez les élèves, qui est souvent associé à l'éducation aux médias. Les autres compétences ont pour vocation d'instaurer une communauté éducative aux objectifs communs, basé sur les valeurs portées par l'éducation. La compétence 9 précise que les enseignants doivent « *intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier* » dans lequel on retrouve des éléments issus de la formation à la maîtrise de l'information (Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs ; Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative ; Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former) et une dimension citoyenne que l'on retrouve (participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'Internet). Tous les enseignants ont pour mission de former les élèves à des usages numériques raisonnés avec comme triple objectif pédagogique de développer l'esprit critique, favoriser la créativité et développer un esprit citoyen. L'éducation aux médias et à l'information est directement rattachée aux professeurs documentalistes qui deviennent maîtres d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une

culture de l'information et des médias, ce qui veut dire que l'enseignement primaire n'a pas forcément d'acteur identifié sur cette mission, car ce poste n'existe que dans les collèges et les lycées. Dans ce référentiel, le terme compétence revient 38 fois et les termes autour du numérique et de l'information sont bien présents (numérique(s) 10, information 5), tandis que les technologies (1), les médias (5) et les outils informatiques (Internet 1, informatique 0) ne sont pas mentionnés ou très peu.

En 2014, le Conseil national du numérique sous la direction de Sophie Pene publie un rapport intitulé *Jules Ferry 3.0. Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique* (document 21) qui est la réflexion issue d'un groupe de travail sur « l'éducation dans une société numérique ». Ce rapport fait suite à la loi de refondation de 2013 en s'appuyant sur le constat que « *oui, la compréhension des systèmes informatiques, l'usage des médias numériques, la littératie numérique sont des compétences essentielles pour chaque citoyen dans une société numérique et s'acquièrent donc à l'école. La loi implique un changement d'échelle radical. Tout le monde est concerné* ». Les axes proposés envisagent une définition de ce que serait la culture numérique à l'école et prendre le contrepied des plans d'équipement informatiques qui se sont soldés par un échec, en prenant l'axe pédagogique pour faire évoluer les pratiques et non seulement les outils. Ce rapport fait état de la schizophrénie des approches concernant le numérique en le considérant tour à tour comme un poison ou un remède, en insistant sur l'inquiétude des enseignants face à ce nouvel espace : « *Le système éducatif entretient un rapport paradoxal avec le numérique. Internet se pose véritablement en concurrent des systèmes scolaires. Investi dans sa couche la plus visible par l'industrie du divertissement, utilisé par les élèves comme un simili-dictionnaire, il peut être compris par eux comme l'équivalent sympathique d'un cours qui apporte des réponses toutes faites à des questions qu'on lit à peine. Il introduit dans la classe des supports qui divisent l'attention. [...] Pourtant, en rendant disponible une masse gigantesque d'information et de connaissances, Internet a une complicité évidente avec l'éducation et les savoirs. Son existence stimule l'appétit d'apprendre, et donne une impulsion fantastique à l'éducation dans le monde entier* » (P.12). 8 axes sont abordés pour développer une littératie à l'heure du numérique à l'école en modifiant l'enseignement. L'enseignement de l'informatique est envisagé comme une « *opportunité pour introduire de nouveaux modes d'apprentissage à travers des expériences, en mode projet, par essai-erreur* » et propose un capes et une agrégation d'informatique pour encadrer et créer un nouveau bac généraliste Humanité numérique. Pour cela il est question d'introduire le code et l'informatique en classe dès le plus jeune âge : « *Dès les petites classes, la fabrication*

numérique, la robotique, l'électronique, le DiY (Do it Yourself ou bricolage numérique) sont des leviers de motivation, et d'émancipation (empowerment). » (p.15), ce qui fait référence davantage à la discipline technologie en lien avec l'informatique. Le deuxième point est « *installer à l'école la littératie de l'âge numérique* » où est proposée comme définition de celle-ci : « *c'est non seulement des savoirs, des compétences mais aussi des méthodes qui font qu'un individu peut être acteur de sa vie dans une société numérique. Ancrer l'école dans cette dynamique, c'est inviter les élèves à participer à une culture et à une économie, fondée sur l'échange des savoirs, la coopération, la création* ». On trouve dans ce rapport aussi des pistes pour concevoir l'école en réseau dans son territoire, l'élaboration d'un vaste plan de recherche « *pour comprendre les mutations du savoir et éclairer les politiques publiques pour mieux décrypter les changements fondamentaux induits par la société numérique sur la transmission des savoirs et les méthodes d'apprentissage* », la mise en place d'un cadre de confiance pour l'innovation, notamment en s'appuyant sur les startups françaises pour instaurer un soft power. Enfin, le dernier point concerne les enseignants et propose « *d'écouter les professeurs pour construire ensemble l'école de la société numérique. Aujourd'hui on achète des équipements et on demande aux professeurs de s'y adapter. Pour développer le numérique scolaire, il faut changer de méthode, rompre avec la logique de l'offre et de l'assignation, étudier avec les professeurs leurs besoins réels, pour qu'ils travaillent avec aisance et conservent le temps de la relation avec les élèves* ». Ce rapport fait donc le constat que publier des injonctions programmatiques en étant coupé du terrain est un échec et propose donc un modèle ascendant, plus proche des besoins des professeurs pour favoriser l'innovation pédagogique et limiter ainsi les résistances et les oppositions. Il y a eu donc des journées contributives pour favoriser la concertation, afin de faire remonter les propositions du terrain. Concernant le vocabulaire propre à ce texte, ce qui marque dans un premier temps c'est la place de l'informatique au premier plan et dès le premier point, alors que ce terme était tombé en désuétude dans les textes précédents. Il apparaît 60 fois au singulier et 11 fois au pluriel, même si le numérique est beaucoup plus englobant et présent avec 402 occurrences au singulier et 103 au pluriel. Le terme littératie numérique est introduit dans ce texte et est très présent avec 43 occurrences, tandis que la culture numérique n'apparaît que 5 fois au profit de l'expression humanités numériques qui est mentionnée 17 fois en rapport direct avec le nouveau bac et l'éducation aux médias seulement 1 fois sans l'adjonction du mot information qui en plus n'est mentionné que 6 fois dans l'ensemble du rapport. Ce nouvel équilibre dans le vocabulaire témoigne d'une approche différente des textes déjà parus en lien avec le numérique à l'école et l'éducation aux médias et à l'information en se centrant sur l'informatique et la littératie, plutôt qu'à la maîtrise

de l'information pour proposer un changement de paradigme sur l'approche éducative du numérique. L'expression *littératie numérique*, traduction de la « digital literacy » anglo-saxonne, encore peu utilisée en français, a été choisie par les auteurs car l'expression marque une rupture par rapport aux approches historiques de l'éducation aux médias (EMI) qui centrait l'éducation sur l'analyse de l'information, tandis que la littératie permet d'axer le discours sur les apprentissages opératoires et de compétences, se rapprochant ainsi de l'idée de la disciplinarisation du numérique par l'entrée technologique et informatique et non plus en lien avec les professionnels de l'information. L'esprit critique ou l'objectif citoyen sont quasiment absents au profit de l'apprentissage orienté sur la création et la créativité (créatif-ves 27) et l'innovation (14). L'expression école de la société numérique, qui revient 4 fois, donne le sentiment que l'école doit être au service de la société telle qu'elle a évolué, sans forcément prendre en considération les connaissances et les dimensions morales et citoyennes dont l'école est porteuse.

611.3 Période 3 : Le tournant de 2015 avec la grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République (Documents 22 à 32)

La troisième période commence après les attentats de janvier 2015 à l'encontre des membres de la rédaction du journal satirique Charlie Hebdo qui marque un réel tournant dans l'histoire de l'éducation aux médias en France. L'école a été marquée par les événements, car les enseignants devaient expliquer aux élèves un fait d'actualité violent qui a fait débat dans les classes, sur les réseaux sociaux et dans toute la société. Le numérique et la culture de l'information reviennent alors sur le devant de la scène dans les réformes en 2015 issues de la refondation de l'école et le plan l'école change avec le numérique (Documents 22 à 27). Les programmes de l'école maternelle sont remaniés aussi durant l'année 2015 (Document 25), dans lesquels le numérique trouve sa place.

La dernière partie du corpus (documents 28 à 32) est consacrée aux ressources proposées par l'institution pour accompagner la mise en place du numérique par ses différents acteurs à l'école et encadrer l'EMI (le CLEMI, le réseau C@nopé). Dans le corpus sont sélectionnées les ressources pédagogiques proposées sur le site du CLEMI à destination du primaire (Document 31) afin de voir quels sont les thèmes d'EMI proposés et le lien avec le numérique. Avec le nouveau socle, le numérique a été intégré dans les programmes de chaque discipline et le B2I a disparu. Un nouveau référentiel de compétences numériques est alors proposé, en lien avec la plate-forme PIX qui se met en place (document 32). Les tableaux 7 et 8 de l'annexe 2 regroupent l'ensemble des occurrences.

- Le numérique et la culture de l'information sur le devant de la scène dans les réformes en 2015 issues de la Refondation de l'école et le plan l'école change avec le numérique (Documents 22 à 27)

Dès janvier 2015, l'éducation nationale annonce à la suite des attentats onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République, réparties en quatre thèmes (Document 22). Ce texte renforce l'idée que l'école doit défendre les valeurs républicaines et éduquer les enfants dans le respect de ces valeurs dans une première partie intitulée « *Mettre la laïcité et la transmission des valeurs républicaines au cœur de la mobilisation de l'École* », avec les mesures 1 à 3 (renforcer la transmission des valeurs de la République, rétablir l'autorité des maîtres et les rites républicains, créer un parcours citoyen de l'élémentaire à la terminale). Cette partie assoit le rôle laïc de l'école avec un système de valeurs propre à la République qui doit être inculqué chez les élèves, valeurs associées à l'éducation aux médias. La deuxième partie s'intitule « *Développer la citoyenneté et la culture de l'engagement avec tous les partenaires de l'école* » et comprend les mesures 4 (Associer pleinement et développer les temps d'échange avec les parents d'élèves) et 5 (Mobiliser toutes les ressources du territoire). La troisième partie s'intitule « *Combattre les inégalités et favoriser la mixité sociale pour renforcer le sentiment d'appartenance dans la République* » avec les mesures 6 à 9 qui concerne la maîtrise du français, la lutte contre le décrochage, souhaitent renforcer les actions contre les déterminismes sociaux et territoriaux, et une action en faveur des publics les plus fragiles. Enfin la dernière partie s'intitule « *Mobiliser l'enseignement supérieur et la recherche* » mesures 10 et 11 pour éclairer la société sur les fractures qui la traversent et les facteurs de radicalisation et renforcer la responsabilité sociale des établissements d'enseignement supérieur.

Si l'on regarde maintenant la place du numérique et de l'éducation aux médias dans ces mesures, dès la première partie une mise en lien direct est établie avec les valeurs de la République (mesure 1) : « *Des formations sur site à l'enseignement laïque du fait religieux ainsi qu'aux usages des technologies numériques et des réseaux sociaux seront proposées, à l'initiative des référents « laïcité » et « mémoire et citoyenneté » et des « référents éducation aux médias », nouvellement créés, de chaque académie, aux personnels de direction, aux corps d'inspection et aux enseignants* ». Une politique de formation des enseignants est mise en place en formation continue, mais aussi au sein des ESPE dans le tronc commun, même si la laïcité et la lutte contre les racismes et la radicalisation sont prédominants dans les objets décrits au détriment de l'éducation aux médias et le numérique qui semblent un peu plaqués dans cette partie. Il est même « *demandé au Conseil supérieur des programmes de renforcer les contenus*

de l'enseignement laïc du fait religieux et de l'éducation aux médias et à l'information dans les programmes de l'école élémentaire et du collège ». Donc cette première mesure pousse à renforcer la place de l'éducation aux médias dès l'école élémentaire, au même titre que la laïcité, par la formation des enseignants et la modification des programmes. La mesure 3 concerne la création du parcours citoyen de l'école élémentaire à la Terminale dans lequel on trouve à côté de l'enseignement moral et civique et la formation au débat dans les classes, un paragraphe entier sur l'éducation aux médias et à l'information :

« D'une éducation aux médias et à l'information prenant pleinement en compte les enjeux du numérique et de ses usages. Indissociable de la transmission d'une culture de la presse et de la liberté d'expression, l'éducation aux médias et à l'information est un enseignement intégré de manière transversale dans les différentes disciplines. Il doit apprendre aux élèves à lire et à décrypter l'information et l'image, à aiguiser leur esprit critique et à se forger une opinion, compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie. [...] Le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI) restera pleinement engagé sur ces enjeux pour le ministère ».

L'éducation aux médias et à l'information est donc définie en lien direct avec les enjeux du numérique et de ses usages, tout en y associant une culture de la presse et de la liberté d'expression. On sent derrière cet item la volonté de lutter contre les fake news diffusées sur les réseaux sociaux, la radicalisation, afin que les élèves se forment une opinion propre en exerçant leur esprit critique. Cet item est plutôt renforcé à partir du collège en identifiant le professeur-documentaliste comme acteur principal, absent des écoles primaires, mais aussi renforce le rôle du CLEMI en l'associant à cette mise en œuvre. Ce texte est ambivalent car on a l'impression que cela ne concerne pas l'école et est réduit à un usage pédagogique du numérique et que seules la presse et la liberté d'expression sont les objets culturels à transmettre. On sent davantage une volonté d'encadrer les débordements éventuels et prévenir les risques, que la transmission d'une réelle culture de l'information, en ne mentionnant finalement que la presse comme une source de l'information.

On le voit d'ailleurs dans la mesure 5 lorsqu'il est fait mention de mobiliser des acteurs extérieurs : *« Les partenaires éducatifs agréés du ministère, des professionnels des médias, des associations de lutte contre le racisme et l'antisémitisme et des organisations de jeunesse et d'éducation populaire seront mobilisés pour lutter contre les dérives du relativisme, de la rumeur et de l'obscurantisme dans le cadre d'interventions auprès des jeunes »*. L'enjeu de l'EMI n'est pas de les former à l'esprit critique directement, mais plutôt de lutter contre la

désinformation, le complotisme et ainsi réduire le phénomène de radicalisation chez les jeunes par un encadrement de l'information. Les autres mesures sont sociales et ont pour objectif de réduire les inégalités et faire accéder toutes les populations à une éducation afin de limiter les phénomènes de radicalisation en les identifiant et en les contrant. D'ailleurs, si l'on compte les occurrences des différents termes, on voit que le vocabulaire lié aux valeurs républicaines est prépondérant avec 42 occurrences du mot citoyen, 30 occurrences du mot laïc et 10 fois l'expression parcours citoyen. L'éducation aux médias et à l'information n'apparaît que 5 fois et une fois sans le terme information, avec la présence discrète de certains médias et outils (numérique 2, presse 3, réseaux sociaux 2) tandis que le mot information revient 12 fois, ce qui veut dire que l'on ne s'attache plus au numérique, aux réseaux et aux médias mais bel et bien à l'information, quel que ce soit son support. Les termes actionnels mobilisés sont davantage axés sur la lutte (24 occurrences) que sur le développement de compétences (5), la prévention (2) ou l'esprit critique (2). Ces mesures sont clairement annoncées pour lutter contre la désinformation et le complotisme, dont l'éducation aux médias et à l'information est vue comme un moyen permettant d'y parvenir, secondaire face à l'enjeu citoyen et l'enseignement moral et civique.

- La poursuite de la loi de programmation

Deux mois après ces événements, en mars 2015, un décret paraît au JO pour modifier le socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour être appliqué à la rentrée 2016, poursuivant ainsi la logique de la loi de programmation. On reste dans l'esprit initial du socle commun qui est défini ainsi par le conseil supérieur de l'éducation : « *Le socle commun définit les connaissances et les compétences qui ouvrent à tous les élèves cet accès à une culture vivante. Il doit les conduire à maîtriser les langages fondamentaux qui permettront de concevoir une représentation ordonnée et rationnelle du monde. Cette culture scolaire accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible ; elle permet d'agir, de conquérir et d'exercer ainsi progressivement sa liberté et son statut de citoyen responsable. L'acquisition de cette culture est indispensable pour réduire les inégalités et permettre l'accès de tous au savoir* ». Dans ce nouveau socle, la formation est découpée en 5 domaines, s'éloignant ainsi du cadre de référence européen divisés autour de 7 compétences clefs dans la version précédente) qui ne correspondent plus aux disciplines scolaires : les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine. Le découpage est ainsi renforcé en articulant les évaluations autour du socle. Le deuxième domaine est celui qui nous intéresse le plus dans ce texte, à savoir « les

méthodes et outils pour apprendre » car il propose une ouverture sur la formation à la maîtrise de l'information, mêlant à la fois des compétences documentaires et des compétences numériques. Il s'agit de favoriser chez l'élève une autonomie dans son apprentissage et le travail collaboratif grâce à une méthodologie et aux outils numériques dans lequel la bibliothèque a un rôle important : « *Ces compétences requièrent l'usage de tous les outils théoriques et pratiques à sa disposition, la fréquentation des bibliothèques et centres de documentation, la capacité à utiliser de manière pertinente les technologies numériques pour faire des recherches, accéder à l'information, la hiérarchiser et produire soi-même des contenus* ». Dans l'organisation du travail personnel, on retrouve comme compétences liées au numérique l'économie de l'attention, la communication, la recherche documentaire, la collaboration, l'approche projet, mais aussi une partie consacrée aux médias, aux démarches de recherche et au traitement de l'information et une autre partie centrée sur les outils numériques pour échanger et communiquer. Ces deux espaces sont distincts avec d'un côté le souci de la transmission d'une culture des médias (presse écrite, audiovisuelle et Web, la radio, le cinéma et Internet ne sont pas inclus dans les médias cités), la méthodologie de la recherche documentaire sur Internet et la transmission du cadre légal et éthique qui encadre la production de l'information afin de développer une distance critique et une certaine autonomie. De l'autre côté, on aborde la question des outils numériques pour échanger et communiquer où l'on encourage à utiliser des outils de publication dans le cloud et en ligne, à connaître les règles du droit d'auteur, à communiquer notamment par le biais des réseaux sociaux et à connaître la différence entre sphère publique et sphère privée en ayant conscience de ce qu'est son identité numérique : « *L'élève sait mobiliser différents outils numériques pour créer des documents intégrant divers médias et les publier ou les transmettre, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres. Il sait réutiliser des productions collaboratives pour enrichir ses propres réalisations, dans le respect des règles du droit d'auteur. L'élève utilise les espaces collaboratifs et apprend à communiquer notamment par le biais des réseaux sociaux dans le respect de soi et des autres. Il comprend la différence entre sphères publique et privée. Il sait ce qu'est une identité numérique et est attentif aux traces qu'il laisse* ». Il est donc clairement mentionné que l'usage des réseaux sociaux doit être inclus dans l'évaluation du socle commun et que l'identité numérique est une composante de ce domaine 2. Concernant le vocabulaire utilisé, il est intéressant de voir que dans ce texte, les sphères numériques et informatiques sont distinctes, car le mot informatique qui revient 6 fois est inclus dans la réflexion sur les langages et la maîtrise du français, tandis que le numérique (10) est lié au mot outil (18) qui correspond à la fois à des méthodologies ou des outils numériques pour apprendre. L'éducation aux médias

n'est pas mentionnée clairement, on trouve davantage le vocabulaire lié au champ sémantique de la culture de l'information (traitement de l'information 1, recherche 2, médias 4, information 3, presse 1, réseaux sociaux 1). L'approche par compétence est forcément prépondérante car on est sur un référentiel de compétences qui apparaît donc 44 fois dans le texte, avec une réflexion sur la pédagogie avec 10 occurrences du mot projet, 5 du mot critique et 4 des mots avec la racine collaborati*.

- L'école change avec le numérique

En mai de la même année, un plan numérique pour l'éducation est lancé intitulé *L'école change avec le numérique*, qui affirme la volonté de transformer l'école avec les nouveaux équipements et outils numérique. Le document 24 est la présentation synthétique de ce plan que l'on trouve sur le site dédié ecolenumerique.education.gouv.fr. On trouve 4 grands axes dans ce plan : former les enseignants, proposer des ressources, équiper les élèves et enfin le soutien à l'innovation pour évaluer, développer et diffuser de nouveaux usages numériques par le biais d'expérimentations mises en place dans les écoles, collèges et lycées qui portent sur l'utilisation d'outils numériques dans l'enseignement validés scientifiquement. Le premier axe concerne la formation des enseignants, surtout la formation continue, pour accompagner les professeurs qui sont sur le terrain, par différentes modalités : à distance, au niveau de l'établissement, journées dédiées pour diffuser largement la formation sur les trois axes qui sont la maîtrise, les usages et la culture numériques. Le deuxième point propose une création de ressources numériques et applications mobiles à partir du CM1 en lien avec les enseignements disciplinaires. Une plateforme en ligne Myria sera créée à la rentrée 2016 pour présenter les ressources par des bases de données pour en simplifier l'accès et protéger les données des usagers. Concernant l'équipement individuel des élèves, il ne concerne que les collégiens et vis prioritairement les tablettes tactiles. Et enfin l'objectif est de développer l'innovation pédagogique en développant les expérimentations et les recherches en lien avec l'usage du numérique à l'école. Le site dédié recense énormément de ressources pour accompagner ce travail. Il est difficile de mesurer les occurrences des mots dans la présentation du site ou sur le site lui-même, d'autant plus que les ressources sont actualisées depuis 2015. Le moteur de recherche est celui d'education.gouv.fr et ne permet pas une recherche sur ce seul site. Nous analysons donc uniquement le texte de présentation daté de 2015. Le mot numérique est omniprésent, car il apparaît 28 fois dans un texte de présentation de 3 pages. Les mots informatique et médias sont totalement absents de ce texte. La grande nouveauté dans le vocabulaire est la présence des outils mobiles individuels et particulièrement les tablettes et les réseaux sociaux qui apparaissent clairement dans ce texte

comme étant les éléments au service de l'innovation à intégrer en classe. Cependant, le mot ressources apparaît 10 fois dans ce texte et il faut donc comprendre que le plan numérique pour l'éducation est inscrit dans une logique d'actualisation de l'école et non dans l'objectif de transmettre aux élèves une culture numérique. Le numérique est vraiment associé à un outil pour l'enseignement au service des disciplines ou un moyen d'accès à des ressources pédagogiques. On parle d'ailleurs dans ce textes d'usages du numérique et non de pratiques et on est clairement sur une politique d'équipement et de formation, qui accompagne donc les enjeux pédagogiques du socle commun.

- Réforme des programmes de la maternelle

Les programmes de l'école maternelle sont remaniés aussi durant l'année 2015 (Document 25), abrogeant ainsi les dispositions relatives du programme de 2008. Sans rentrer dans les détails de tout ce qui change, nous nous attarderons sur la place du numérique et de l'EMI à la maternelle. L'école maternelle devient un cycle unique dans la loi de refondation et les cinq domaines d'apprentissage sont déclinés précisément pour préparer l'enfant au cadre de l'école obligatoire. Ce qui est notable dans ce nouveau programme, c'est que le numérique trouve sa place dès l'école maternelle via le cycle 1 : *« Il sait utiliser les supports numériques qui, comme les autres supports, ont leur place à l'école maternelle à condition que les objectifs et leurs modalités d'usage soient mis au service d'une activité d'apprentissage. »* 2.3 *« Les modalités d'apprentissage peuvent aller, pour les enfants les plus grands, jusqu'à des situations d'entraînement ou d'auto-entraînement, voire d'automatisation »*. Par exemple sur le domaine *« Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »*, on peut utiliser l'outil numérique pour enregistrer les élèves afin qu'ils travaillent l'oralité par l'écoute de leur diction ou utiliser des outils de retranscription de la voix en écrit comme *Google Voice* ou *Siri* afin d'effectuer des recherches d'images sur le web et les aider à rentrer dans l'écrit. Dans le domaine 4 *« Construire les outils pour structurer sa pensée »*, l'élève doit apprendre à *« Identifier le principe d'organisation d'un algorithme et poursuivre son application »*, on peut par exemple utiliser des outils de programmation comme *scratch* ou des robots pour atteindre cet objectif. Ce n'est pas en cycle 1 une démarche d'éducation aux médias, ni d'acquisition d'une culture numérique, mais davantage une inclusion d'outils numériques au service de la pédagogie. Les nouveaux outils comme les tablettes et les robots semblent particulièrement adaptés à ce très jeune public. Le mot numérique est présent 18 fois, mais est souvent lié aussi au sens mathématique et non au sens digital. Cependant il est intéressant de noter l'importance des mathématiques et le lien

avec le numérique par le travail sur des algorithmes (2) simples dès la maternelle. Concernant le matériel numérique proposé, il est fait mention de l'usage d'appareil photos numériques (2), de tablettes numériques 4, d'ordinateurs (4), mais il n'est plus fait mention d'un outil de présentation collective comme le TBI. On oriente donc l'usage du numérique vers une prise en main individuelle des outils par les élèves. La place de l'image (9), fixe ou animée est importante dans ces programmes et il est même fait mention de faire rechercher des informations aux enfants non scripteurs (1 seule occurrence). Donc on le voit en 2015, les nouveaux programmes de maternelle introduisent le numérique en classe comme outils et supports pédagogiques, au service de l'enseignant mais aussi pour familiariser les élèves à ces nouveaux usages par la mobilisation de matériel individuel.

En juillet 2015, dans la suite de la loi de refondation, un rapport intitulé « *Rapport sur l'utilisation pédagogique des dotations en numérique (équipements et ressources) dans les écoles* » de 119 pages, rédigé par l'IGEN Jean-Pierre Delaubier est remis à la ministre de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur Najat Vallaud-Belkacem (Document 26). Il fait le bilan des équipements à l'école primaire et des usages du numérique en classe. Le premier constat est la « *faible utilisation du numérique dans le quotidien des classes en 2015* ». Cette faible utilisation en classe s'explique par un taux d'équipement en matériel individuel à destination des élèves faible et une répartition très hétérogène, mais l'on peut constater que les enseignants ont recours au numérique pour préparer la classe ou diffuser des supports numériques en classe via le vidéoprojecteur ou le TBI. L'élève lui-même utilise peu le numérique, sauf dans des activités orientées sur le B2I. Des pratiques existent et sont observées. Le numérique peut être mobilisé dans chaque domaine d'apprentissage, pour adapter et personnaliser les parcours, pour développer des nouveaux modes d'accès à l'information et via la mise en place des ENT pour ouvrir les classes vers l'extérieur et associer les parents dans le suivi du travail personnel de leur enfant. Ce rapport s'appuie donc sur les pratiques existantes et en souhaite le développement et l'extension. Cependant, il faut, pour que ce soit possible, que toutes les écoles soient équipées, que les réseaux fonctionnent et que les enseignants soient formés. Ce rapport propose des préconisations afin de développer l'usage du numérique en classe. C'est un bilan très précieux des pratiques professionnelles déjà existantes à l'école primaire, même si dans ce rapport le numérique est surtout considéré comme un accès à des ressources que l'on peut développer par des solutions techniques et de formation qui est qualifiée de trop faible et éparpillée. Dans le vocabulaire utilisé, il est intéressant de voir que le discours est clairement axé sur le numérique (385 au singulier, 94 au pluriel) avec 67

occurrences de l'expression « usages du numérique » et 23 occurrences de l'expression « outils numériques », mais seulement 3 occurrences pour la culture numérique et aucune mention de l'éducation aux médias. C'est le bilan de l'utilisation du numérique en classe comme outil (180 occurrences) ou support (45) au service de la pédagogie, mais ce n'est clairement pas dans une posture de développer des compétences spécifiques à l'usage du numérique : par exemple le mot critique n'apparaît que deux fois, mot qui est souvent central dans l'éducation aux médias dans les autres textes. Cela ne veut pas dire que cela n'existe pas, c'est juste que le rapport avait pour objectif d'analyser les pratiques numériques et non l'éducation au numérique comme il l'explique p.45. Cependant le constat est tout de même fait que cette dimension de l'éducation au numérique est très ténue dans les pratiques : « *très faible prise en compte de cette dimension* ». Concernant les outils cités, on retient que c'est l'ordinateur qui est l'outil le plus cité, mais qu'on a une forte présence des tablettes (52), du TBI (38), du vidéoprojecteur (47), de l'ENT (36) et même des écrans en général (24), avec l'idée d'interaction (38). Les robots et la télévision ne sont cités chacun qu'une seule fois, les médias seulement deux fois. L'appellation TICE coexiste avec le numérique car elle est mobilisée 29 fois.

En novembre 2015, la réforme des programmes de l'école primaire se poursuit avec la parution des nouveaux programmes pour les cycles 2, 3 et 4. Dans le document 27, l'annexe 1 est le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) et l'annexe 2 le programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). Sans rentrer dans la logique globale des changements par rapport à 2008, qui est finalement une simplification et une mise en lien avec le nouveau socle commun, ce qu'il est notable dans ces nouveaux programmes est la place grandissante des images et du numérique dans les domaines d'apprentissage, en plus de l'observation du réel. Par exemple, dans le domaine « *Explorer le monde* », on parle d'image et de représentation, objets qui étaient absents en 2008 : « *Reconnaître les principales étapes du développement d'un animal ou d'un végétal, dans une situation d'observation du réel ou sur une image. [...] Situer et nommer les différentes parties du corps humain, sur soi ou sur une représentation* ». Il est aussi fait mention de l'usage du numérique comme moyen d'accès à la connaissance, ce qui n'était pas du tout mentionné dans les programmes de 2008 : « *Utiliser des objets numériques : appareil photo, tablette, ordinateur* ». Dans le texte de présentation du programme, on introduit l'EMI dans la logique du socle : « *L'éducation aux médias et à l'information permet de préparer l'exercice du jugement et de développer l'esprit critique* ». Concernant le domaine 2 du socle « *les méthodes et outils pour apprendre* », il y a une présence forte de la culture de l'information avec la mention des bibliothèques et des centres de

documentation pour rechercher l'information, la démarche projet pour mettre l'élève en situation de production, de collaboration et d'utilisation d'outils, la mention d'un jugement critique et l'information est au cœur de ces nouveaux programmes dès le cycle 2 : « *fréquenter des bibliothèques et des centres de documentation pour rechercher de l'information, utiliser l'ordinateur... sont autant de pratiques à acquérir pour permettre de mieux organiser son travail* » ; « *La démarche de projet développe la capacité à collaborer, à coopérer avec le groupe en utilisant des outils divers pour aboutir à une production* » ; *la familiarisation aux techniques de l'information et de la communication contribue à développer les capacités à rechercher l'information, à la partager, à développer les premières explicitations et argumentations et à porter un jugement critique. [...] La fréquentation et l'utilisation régulières des outils numériques au cycle 2, dans tous les enseignements, permet de découvrir les règles de communication numérique et de commencer à en mesurer les limites et les risques* ». Dans le domaine 3 « *La formation de la personne et du citoyen* », on retrouve la référence à la formation du citoyen numérique qui doit connaître ses droits et devoirs même sur Internet, référence aux anciens items du B2I qui est de fait intégré au socle : « *Il est sensibilisé à un usage responsable du numérique* ». Le cycle 3 est une consolidation de ces apprentissages. Si on regarde le vocabulaire présent dans l'annexe 1 qui concerne les apprentissages fondamentaux, on voit que l'éducation aux médias et à l'information est présente dès le cycle 2, avec une présence discrète puisqu'elle n'est mentionnée qu'une seule fois. Cependant le mot critique souvent associé à l'EMI apparaît lui 10 fois, avec les mots jugement, esprit, réflexion attachés à cet adjectif ; dès les fondamentaux, l'enseignement envisage de former des élèves à un esprit critique, ce qui est nouveau dans ces programmes. Le mot numérique apparaît 33 fois, tandis que le mot informatique n'est cité que 4 fois. On voit que le numérique a absorbé la dimension informatique. Le numérique se décline en outils (41) et supports (21) sans pour autant préciser quels types. Seul l'image reste très présente dans les supports avec 21 occurrences, tandis que les médias n'apparaissent que 2 fois et la télévision aucune. Les nouveaux programmes font donc apparaître dès le cycle 2 c'est-à-dire avec l'école obligatoire et des enfants qui apprennent tout juste à écrire une dimension de l'éducation aux médias axée sur la culture de l'information, calée sur le nouveau socle commun.

- Ressources et acteurs de l'EMI

La dernière partie du corpus (documents 28 à 32) est consacrée aux ressources proposées par l'institution pour accompagner la mise en place du numérique à l'école et encadrer l'EMI. Un

dossier créé en 2015 dans Eduscol est entièrement consacré à l'EMI. Eduscol est le site du ministère à destination des enseignants, leur fournissant des ressources complémentaires pour mettre en place les programmes. Il est donc intéressant de voir comment l'EMI est présentée dans cet espace. Un sous-dossier est consacré au lien entre numérique et EMI, ce qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de cette recherche. Ce qui est tout d'abord intéressant d'analyser, c'est le fil d'ariane du site eduscol qui permet de trouver cette ressource. L'EMI se trouve être considérée dans le site comme un sous-dossier de la culture numérique. Cette page est intéressante à analyser pour comprendre le lien entre les deux entités et ensuite on peut creuser davantage avec les liens sur le côté intitulés « Les essentiels de l'EMI » avec la fiche « L'EMI et la stratégie du numérique (cycle 1, 2, 3) » (Document 28). Des définitions de l'EMI sont proposées, dont un audio de Laurence Corroy, spécialiste de la question. Les définitions sont très orientées autour de la dimension citoyenne et il y a un décalage entre la présentation de l'EMI très orientée sur la culture de l'information : « *Apprendre à chercher une information et à en identifier la source, comprendre les mécanismes de fabrication de l'information et l'image, émettre soi-même de l'information, doivent permettre à chacun d'apprendre à exercer librement son jugement* » et le lien avec le numérique. Les ressources proposées sont en fait des ressources pour utiliser le numérique à l'école ou sur les dangers d'Internet (Primitice, Internet responsable) mais finalement peu sur l'EMI (par exemple le CLEMI n'est même pas mentionné, mais on trouve Éduthèque et des ressources documentaires. On a eu clairement eu une absorption dans l'urgence des ressources déjà existantes pour le B2I et le numérique sous l'appellation EMI, ce qui crée d'emblée une confusion entre EMI et numérique. Le seul lien relatif à l'EMI est intitulé « *Les clés des médias* » qui est censé être une websérie de 25 épisodes thématiques dont chaque épisode traite d'un thème différent mis en scène dans l'univers quotidien des jeunes. Cette ressource s'inscrit dans « un partenariat avec France Télévisions, France Inter, Enjeux e médias, C@nopé et le CLEMI avec le soutien de la Direction du Numérique pour l'Éducation ». Le lien proposé renvoie en fait à des vidéos sur le site Francetv Éducation à destination du lycée... Pas évident d'utiliser cette ressource à l'école élémentaire et ce n'est pas du tout ce qui est annoncé (pas du tout une websérie en stop motion)... Il est supposé alors que c'est une erreur de lien ; après une recherche sur Internet avec les mots clefs « les clés des médias et websérie », on peut trouver la ressource qui devait être celle que l'on trouve sur le site³². En effet, on trouve des vidéos destinées à un public de cycle 4, c'est-à-dire pour des élèves de cinquième. Même si cette page d'accueil est consacrée

³² <http://education.francetv.fr/matiere/cinquieme/education-aux-medias/dossier/les-cles-des-medias>

à l'éducation aux médias et à l'information, le vocabulaire est davantage centré sur le numérique avec 10 occurrences, l'aspect citoyen (21) et les valeurs (5). Le mot média revient 29 fois, mais reste général car les réseaux sont mentionnés deux fois sans trop de précision, la télévision et la radio ne sont pas du tout mentionnées et Internet juste une fois.

Concernant les acteurs de l'EMI partenaires de l'éducation nationale, on trouve tout d'abord le CLEMI, mais aussi le réseau Scéren-CNDP qui accompagne les enseignants avec des ressources (outils, personnes, lieux, formations). En 2014, la Cour des comptes avait critiqué plusieurs points sur lesquels ces deux organismes devaient évoluer de façon assez drastique leur enjoignant d'aller vers des services numériques au risque de disparaître. Le CLEMI est critiqué pour sa grande autonomie alors que l'éducation aux médias est intégrée par la loi d'orientation dans les programmes et le constat est fait que *« rien ne justifie le maintien d'une telle organisation »*. Cependant le réseau Scéren-CNDP a été transformé pour lui donner un pilotage unifié et s'appelle désormais le réseau C@nopé. L'avenir du CLEMI est plus sensible et il leur est demandé d'intégrer et réaffirmer leur action au sein du CNDP, notamment en lien avec le numérique. Le document 29 est le rapport de l'Audition de Jean-Marc Merriaux (directeur général de C@nopé) devant la commission éducation et culture à l'Assemblée nationale le 9 mars 2016 pour présenter les nouvelles orientations du réseau et l'intégration du CLEMI. Le passage de la page 23 à 25 concerne les axes de la refondation du CLEMI. Dans ces 3 pages, le CLEMI est cité 23 fois et l'EMI 17 fois. Le CLEMI est donc présenté comme un service du réseau C@nopé qui a pour mission d'accompagner les professeurs-documentalistes ce qui est assez étonnant, car le socle demande à ce que le premier degré aussi assure de l'éducation aux médias et à l'information, mais n'a pas de professeur-documentaliste au sein de ses établissements. La mission du CLEMI est résumée ainsi : *« Depuis 30ans, le CLEMI, service du réseau Canopé, a pour mission de promouvoir, tant au plan national que dans les académies, notamment par des actions de formation, l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement, afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure tout en développant leur sens critique. Il est amené à porter les enjeux de l'EMI et plus particulièrement, ceux liés aux médias d'information avec des partenariats territoriaux ou nationaux »*. Les usages des moyens d'information sont préconisés dans l'enseignement afin de développer le sens critique chez les élèves. Ce rapprochement avec le réseau de documentation oriente donc le CLEMI davantage vers les usages plus que sur l'« éducation à » et centre son discours sur le rôle du professeur-documentaliste. A la fin de la première page, il est quand même question du premier degré : *« La question du premier degré doit être aussi au cœur des préoccupations de l'EMI. Il est urgent d'agir sur l'école primaire en accompagnant davantage*

*les enseignants dans leur utilisation des médias au sein des apprentissages fondamentaux. L'éducation aux médias et à l'information fait partie intégrante de la stratégie «Faire entrer l'école à l'ère du numérique» et est clairement identifiée dans la loi sur la refondation de l'école ». C'est très bref et très vague. Le CLEMI a conscience qu'il faut aider les enseignants pour l'EMI en lien avec la loi de refondation, sans réellement proposer de pistes concrètes, à part l'utilisation des médias au sein des apprentissages fondamentaux, ce qui est très réducteur et ne correspond pas franchement aux attendus du socle qui a une dimension EMI plus grande que l'utilisation des médias ou entrer dans le numérique. Les mots *presse*, *radio* et *télévision* sont absents, mais les mots numérique, information et médias absorbent tout, ce qui marque une profonde cassure dans le modèle classique de l'EMI. Cela tranche avec le besoin exprimé par le ministère de créer des médias dans chaque établissement. Dans les propositions faites, le CLEMI souhaite « renforcer les coordinateurs CLEMI qui consacrent la majorité de leurs actions sur le secondaire, par la création de référents EMI (mesure³ dans les propositions sur la mobilisation autour des valeurs de la République) pour le primaire. Ces référents EMI primaires pourraient être des conseillers pédagogiques ayant une certification «éducation aux médias et à l'information» ». Il est fait référence aussi aux formations des enseignants dans les ESPE sur l'EMI, mais le contenu de l'éducation aux médias et à l'information reste très vague et est fortement assimilé au numérique et aux ressources. Dans le reste du document, le mot numérique est omniprésent, avec la présence des réseaux sociaux et des tablettes comme des outils pour l'enseignement, mais pas directement en lien avec les missions du CLEMI.*

La Semaine de la presse est l'action emblématique du CLEMI depuis sa création dans les années 1980 et a lieu chaque année en mars. Le document 30 est la présentation de la 28^e semaine de la presse paru en 2016, après la mise en place des nouveaux programmes de la loi de Refondation et la réforme du CLEMI. Cette semaine a pour objectif « de favoriser la rencontre entre le monde éducatif et les professionnels des médias et de développer chez les élèves une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information ». Un paragraphe est rajouté pour rattacher cette journée à la mise en place du nouveau socle : « La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 fixe à l'École la mission de développer « les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication. Elle favorise l'esprit d'initiative. » (article L. 111-2 du code de l'éducation). La formation à l'usage et la production des outils et des ressources favorise un usage raisonné et responsable d'Internet et des réseaux sociaux qui font désormais partie du périmètre de la SPME (dans le cadre de la stratégie du ministère chargé de l'éducation nationale « L'École

*change avec le numérique »). Afin de garantir la cohérence de cette action éducative avec les apprentissages fondamentaux, il est souhaitable que la Semaine de la presse et des médias dans l'École® soit intégrée au projet d'école ou d'établissement ». Ce paragraphe lie donc directement la semaine de la presse et des médias à l'usage d'Internet et des réseaux sociaux, sans mention des professionnels de l'information. On voit le glissement très clair d'une journée consacrée habituellement à la découverte de la production de l'information par des professionnels de l'information comme les journalistes à une semaine dédiée à l'usage des TIC dans un objectif citoyen avec son ancrage dans le parcours citoyen et le lien fort entre EMI et EMC. Le partenariat avec la presse est maintenu avec la possibilité d'un envoi gratuit de titres de presse aux établissements et l'accueil de journalistes. Pour l'école primaire, il est précisé : « La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 précise que « [la formation dispensée dans les écoles élémentaires] contribue également à la compréhension et à un usage autonome et responsable des médias, notamment numériques » (article L. 321-3 du code de l'éducation). Les nouveaux programmes de l'école primaire prévoient notamment au cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2 du CP au CE2), que les élèves se familiarisent « aux techniques usuelles de l'information et de la communication [pour] développer les premières explicitations et argumentations et [à] porter un jugement critique ». Les écoles peuvent créer un média au sein de leur établissement. Le thème de cette 28^e édition est « d'où vient l'info ? » et centre donc la question de l'EMI autour de la notion de l'information et non plus sur le média en lui-même. L'objectif est d'apprendre à vérifier les informations quel que soit le support utilisé. On voit que la volonté de combattre l'essor des *fake news* sur les réseaux sociaux et la désinformation favorisant le complotisme suite à l'affaire Charlie hebdo a inspiré ce thème. Cette semaine de la presse apporte un message un peu confus : on propose des titres de presse papier pour travailler sur l'origine de l'information sur les supports numériques. Pour des enfants très jeunes, cette proposition semble un peu maladroite. L'objet de la semaine de la presse semble être tiré de force vers le numérique, tout en voulant garder sa ligne initiale, et on travaille davantage l'aspect citoyen qu'une éducation aux médias à proprement parlé.*

Le site du CLEMI est identifié comme étant le site ressource sur l'EMI pour les enseignants. Suite au rapport de la Cour des comptes, il a dû évoluer pour s'adapter au nouveau contexte numérique. Outre un nouveau logo, les contenus sur l'EMI sont censés être adaptés aux nouveaux programmes de la loi de refondation et notamment l'extension de l'EMI à l'école primaire. Les ressources pédagogiques proposées sur le site du CLEMI à destination du primaire constituent le document 31 (consulté en février 2018) afin de voir quels sont les thèmes

d'EMI proposés et le lien avec le numérique. Dans la base de données proposée par le site, 23 ressources sont proposées à destination de l'école primaire, dont 22 fiches pédagogiques. Ces fiches pédagogiques sont des séquences clef en main sur un thème de l'EMI pour faciliter le travail de préparation des enseignants et leur donner des idées pour mettre en place les nouveaux programmes en classe. Si on regarde ensuite la répartition, 13 fiches concernent le cycle 1, 14 le cycle 2 et 12 le cycle 3, ce qui semble assez équilibré comme offre, mais en y regardant dans le détail, les fiches sont souvent ciblées pour l'ensemble des cycles ou pour l'école primaire en général. Il n'y a pas de réelle offre adaptée à chaque cycle et aux compétences spécifiques de chaque âge. Si l'on regarde la répartition des 12 thèmes proposés pour ces fiches pédagogiques, on se rend compte que l'offre est assez pauvre au final, car beaucoup de thèmes sont absents et certains thèmes très importants comme la télévision sont sous-représentés. Voici la liste des 12 thèmes présents avec la quantité de fiches : découvrir les médias (9), Compétences numériques (2), photos et images de presse (2), techniques journalistiques (2), autour de la télévision (1), découvrir la presse écrite (1), s'informer avec Internet (1), la source des informations (1), découverte sonore (1), information et webradio (1), la Une (1), la publicité (1). Par exemple les fiches sur la Une ou celle sur la recherche de sources ciblent les 3 cycles, or les élèves de cycle 1 ne savent pas lire et sont dans la découverte du langage oral ou travaillent sur l'image, ce qui ne semble pas forcément adéquat pour des enfants si jeunes. Certaines fiches sur la découverte sonore et le travail sur les sons qui nous entourent semblent au contraire intéressantes pour des très jeunes enfants. L'image, la publicité et la télévision sont très peu présentes dans les propositions, ce qui est dommage car c'est le premier média fréquenté par les élèves tandis que le travail sur Internet est assez complexe à appréhender avec des élèves avant le cycle 2. La proposition de ressources EMI ne semble pas forcément en adéquation avec les besoins des enseignants de l'école primaire et semble davantage correspondre à un public de collégiens.

Avec le nouveau socle, le numérique a été intégré dans les programmes de chaque discipline et le B2I a disparu. Un nouveau référentiel de compétences numériques est alors proposé, en lien avec la plate-forme PIX qui se met en place (document 32). Dans cette ressource il est précisé qu' « à l'école, les compétences numériques des élèves sont évaluées dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture conformément au livret scolaire unique (LSU) ». Le B2I est donc complètement absorbé dans le socle, le suivi se faisant dans le LSU et il n'y a pas d'autres référentiels plus précis des compétences numériques pour l'école primaire en 2018, lors de la consultation de cette page. Si on analyse le vocabulaire de ce référentiel, le numérique est très présent avec 28 occurrences, et est en lien fort avec Internet (6) et l'informatique (7), tandis que le mot médias n'est cité qu'une fois. L'objet de ce texte est

la centration sur les compétences (23) et non sur l'usage des outils (mentionné seulement 2 fois) et on retrouve les objectifs de devenir un citoyen (1) responsable (2) et ayant un sens critique (1). L'éducation aux médias n'est pas du tout mentionnée.

612. Evolution de l'éducation aux médias et à l'information et réorientation de ses objets avec le numérique au regard de l'analyse du corpus

Après avoir analysé chaque document du corpus et extrait les mots-clefs relatifs à chaque document³³, il se dégage quelques tendances sur la politique éducative concernant le numérique dans l'éducation aux médias.

612.1 Période 1 : l'informatique et les médias à l'école, deux mondes distincts dont des points de convergence s'ouvrent autour des technologies, de la documentation et la communication

Durant la période 1, qui correspond à l'émergence d'une éducation aux médias et l'introduction de l'informatique à l'école (1976-1995), les textes concernent soit l'éducation aux médias, soit l'informatique. Le vocabulaire mobilisé pour les différents textes est différent et seuls les mots technologie et communication les lient. Ce qui nous intéresse principalement dans cette partie du corpus est de comprendre l'évolution du vocabulaire utilisé dans les textes institutionnels qui concernent la mise en place de l'éducation aux médias à l'école et l'apparition de l'informatique. Cette répartition paraît aujourd'hui grossière, mais à cette époque on avait vraiment deux mondes étanches, avec pour chaque dispositif un vocabulaire propre. Les termes retenus dans chaque texte sont ceux de la culture de l'information, la culture numérique et du monde médiatique. Lorsque les termes apparaissent trop peu en proportion d'un texte très long et qui n'est pas uniquement centré sur notre sujet (programmes, loi), leur occurrence n'est pas indiquée, car elle est jugée non significative. Cette analyse se concentre sur le choix des mots dans les textes. Ces deux champs sont très distincts et le vocabulaire utilisé selon que l'on soit dans la mise en place d'une éducation aux médias ou dans la mise en place de l'informatique n'est pas du tout le même. Pour comparer cela, nous avons repris les six textes de cette période et les avons répartis dans un tableau à deux entrées : l'éducation aux médias et l'informatique.

1980-1995			
Education aux médias		Informatique	
Document 1 1982	médias 18 – télévision 3 – journaux – revues – radio – communication 10 – technologie de la	Document 3 1985	Informatique 21

³³ L'ensemble des tableaux est consultable dans l'annexe 2

	communication –information – critique – systèmes 6 – monde 5		
Document 2 1982	Information 56 - presse 40 - communication 19 - journal 16 - médias 16	Document 4 1989	Technologies modernes – technologies de communication – audiovisuel - informatique
Document 5 1993	information 16 - documentation 9	Document 6 1995	BCD – Informatique – ordinateur

Tab. 3 : Tendances des mots-clefs relatifs au numérique et à l'éducation aux médias dans le corpus de 1980 à 1999

Le tableau 3 indique que dans ces deux premières décennies, on a deux champs lexicaux distincts, à savoir l'éducation aux médias d'un côté et le monde de l'informatique de l'autre. Ce ne sont cependant pas deux mondes étanches comme il était supposé, mais on trouve déjà un pont qui se fait entre ces deux espaces avec le terme technologie que l'on retrouve dans le document 1 et le document 4, le terme communication dans le document 2 et le document 4 et enfin un lien sur la documentation présente dans le document 5 et dans le document 6 avec le terme BCD qui renvoie à la bibliothèque scolaire de l'école. Par cette comparaison, on voit émerger un rapprochement possibles entre l'éducation aux médias et l'informatique par le biais des technologies de la communication d'une part et par le champ de la documentation scolaire qui se trouve investie dans les deux espaces. Cependant les mots médias et information sont clairement rattachés à l'éducation aux médias et ne sont jamais cités dans les documents relatifs à l'informatique à l'école. Le schéma ci-dessus permet de mieux visualiser les champs lexicaux distincts des deux dispositifs

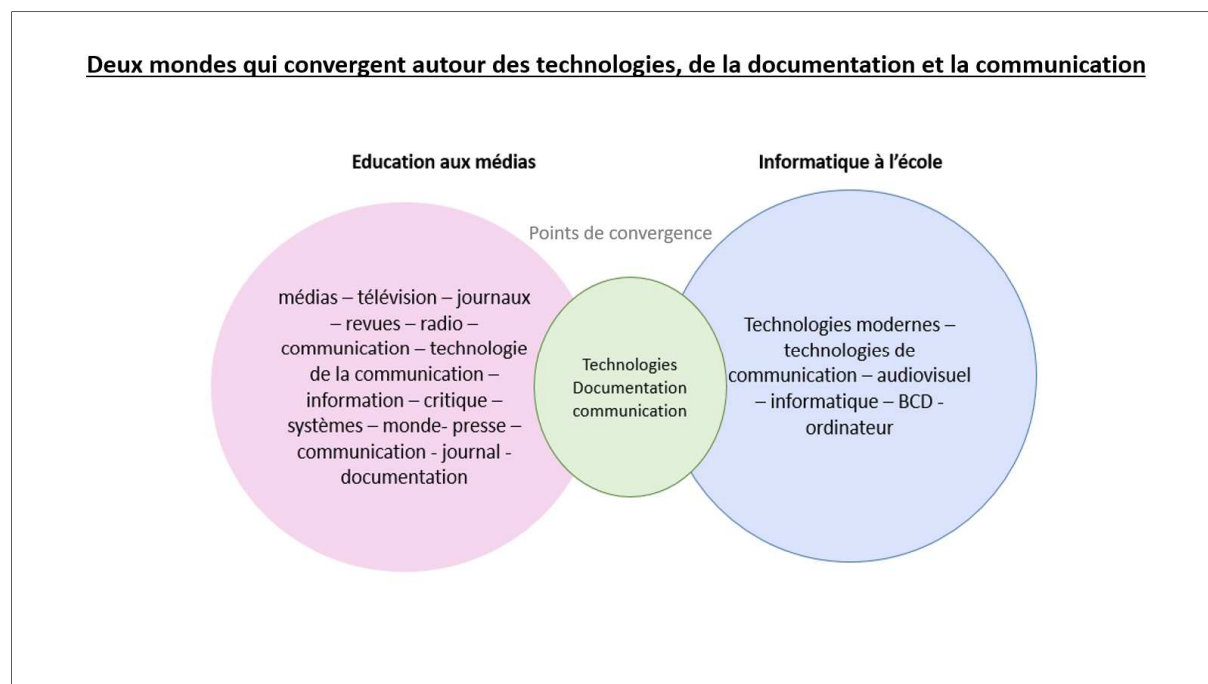


Fig. 7 Répartition des termes récurrents dans les textes relatifs à l'éducation aux médias et ceux relatifs à l'informatique à l'école avant Internet de 1980 à 1995

612.2 Période 2 : l'émergence d'Internet modifie les approches et accentue les convergences

Durant la deuxième période du corpus qui couvre la période de 2000 à 2010, l'apparition de la problématique du numérique avec l'émergence d'Internet modifie sensiblement le vocabulaire utilisé dans les textes et l'on observe une convergence plus marquée entre l'éducation aux médias et l'informatique. Le mot informatique recule au profit des mots Internet, numérique et technologies, tandis que le mot médias s'efface aussi au profit des mots numérique et Internet. Il est difficile de sectoriser les deux dispositifs aussi franchement que dans la période 1, car quatre espaces apparaissent : celui de l'enseignement de l'informatique qui se modifie avec la mise en place du B2I, l'éducation aux médias à proprement parler, le numérique à l'école et les différentes réformes des programmes ou de la formation des enseignants.

- Le B2I

• B2I (2000-2010)	
Doc 7 2000	Technologie(s) 16- technologies de l'information et de la communication 12 – informatique(s)32 – Internet 30– outils informatiques 4 – société de l'information 2 – compétence(s) 44 – brevet 25 – multimédia 1
Doc 8 2002	technologie informatique 3 – technologies 29- – information(s) 51 – informatique 12 - attitude citoyenne 3–pertinence 5 -validité 4– Internet 20 –document(s) 56+37 – bcd 9– chercher 19 – esprit critique 2 – communiquer 27
Doc10 2006	B2I (5) – TIC (3) – attestation (2) – connaissances (29) – capacités (29) - attitudes (14)–environnement informatique de travail (3) – critique (4) – compétence (11)
Doc16 2011	B2I 3 – environnement informatique de travail 1 – citoyens 1 – document numérique 3– s'informer 1 – communiquer 3 –réseaux sociaux 1 - Internet 1 - numérique(s) 7 – informatique 4 – information(s) 6

Tab. 4 : Tendances des mots-clés relatifs au B2I dans la période 2

Les textes concernant le B2i, qui signifie brevet informatique et Internet sont très marqués à sa création en 2000 par le vocabulaire des technologies, d'Internet et l'informatique ainsi que par l'action de communiquer dans le but de développer des compétences. Le monde de la documentation est aussi présent avec le vocabulaire issu de la culture de l'information : BCD, chercher, esprit critique, pertinence, validité, document. A partir de 2006, avec la nouvelle mouture, le vocabulaire glisse vers la dimension citoyenne et les mots « informatique » et « technologies » deviennent moins présents. Le mot numérique fait son apparition en 2011. L'information reste présente tout du long des documents en proportion et en 2011 « réseaux sociaux » qui était jusqu'à présent absent est introduit. L'idée de développer des compétences s'enrichit de l'idée d'apporter des connaissances et de travailler des attitudes, l'esprit critique est renforcé au fur et à mesure de cette évolution. On glisse aussi de la recherche d'information à la capacité de s'informer.

- L'éducation aux médias

• Education aux médias (2000-2010)	
Doc12 2007	CLEMI –médias 3 - information 8 – sens critique 1 — numérique 0 – Internet 0
Doc13 2007	EAM 34 – Internet 44–numérique(s) 15– information(s) 30 – média(s) 668 –informatique 5 médiatique (s) 42 technique(s) 32 – technologie(s) 22 – télévision 75 – télévisé(es) 23 éducation aux 35 – critique 58 – compétences 51 – capacité(s) 16 – B2I 10 – C2I 4 – multimedias 16 – communication 70 – radio(s) 49 – presse 267 – journa* 140- professionnels de l'information 2 – journalis*47 – Tic 8 – TICE 15 – culture numérique 3 – cinéma 30 – usage(s) 21 – recherche(s) 59 – recherche documentaire 8 – recherche d'information 1
Doc17 2012	EMI 258 – éducation aux médias et à l'information 43 – compétences 119 –enseignants 287 – numérique 94 - Maîtrise de l'information 60 - Éducation aux médias 69 – Internet 142 – réseaux sociaux 8 – informatique 16 – TIC 5 – technologies 57 – smartphone 2 – téléphones 20 – télévision 83 – radio 48 – presse 55 – journa*181 – bibliothèque 83 communication(s) 9

Tab. 5 : Tendances des mots-clés relatifs à l'éducation aux médias dans la période 2

Les textes concernant l'éducation aux médias sont moins nombreux et se concentrent sur la période 2007-2012. Les termes marquants de l'éducation aux médias durant cette période sont principalement les mots médias et information, avec une forte présence du mot numérique. Tous les médias sont déclinés et présents à savoir la télévision, la radio, la presse, le cinéma et le journalisme en général. Le lien est fait avec le B2I, notamment avec la mention forte du mot compétence et tandis qu'en 2007 on parle surtout de recherche documentaire et de culture numérique, en 2012, on associe clairement l'éducation aux médias à la maîtrise de l'information et aux technologies numériques. Le cinéma disparaît des objets d'EAM, l'informatique est mentionnée, et tout l'univers d'Internet fait une entrée en force en 2012 dans le document 17 de l'UNESCO avec les smartphones (2), les réseaux sociaux (8), mais aussi les bibliothèques (83). La communication est une dimension très présente aussi dans le document de 2007 (70

occurrences), un peu moins en 2012 (9). Les mots critique et usages sont toujours très présents dans les objectifs de l'éducation aux médias. La bascule entre EAM et EMI se fait entre 2007 et 2012, car dans le document de l'Unesco, on parle désormais d'éducation aux médias et à l'information, et non plus seulement d'éducation aux médias tout court.

- Le numérique à l'école

• Le numérique à l'école (2000-2010)	
Doc 9 2005	TIC 12 – société de l'information 2 – B2I 41 – C2I 2 – IUFM 1 – enseignant 9
Doc15 2011	TBI 3 – classe mobile 11 – numérique (s) 85 – informatique(s) 11 – Internet 7 – médias 1 – TNI 35 – ordinateur 12 – wifi 4
Doc18 2012	Numérique 939 – informatique 27 – information 139 – réseaux sociaux 17 – Internet 95 – éducation aux médias 1 – technologie 118 – smart/téléphone 19 – B2I 15 – critique 36 – citoyen 34 – journalisme 0 – presse 0 – médias numériques ou sociaux 5 – multimédia 15 – télévision 3 – radio 0 – robot 0 – coder 3 – tablette 18 – environnement numérique d'apprentissage personnel – portfolio 43 – bibliothèque 11 – learning center 10 – créativité 60 – innovation 121 – e-learning 58 – réseau 128 – intelligence collective 14 – maîtrise de l'information 0 – culture numérique 17 – culture de l'information 0 – compétences 342
Doc21 2014	Numérique(s) 505 – informatique(s) 60+11 – littératie 75 – littératie numérique 43 – éducation aux médias 1 – information (s) 6 – esprit critique 0 – humanités numériques 17 – innovation (s) 14 – soft power 1 – école de la société numérique 4 – création 27 – créatif(ve)s 27 – créativité 7

Tab. 6 : Tendances des mots-clés relatifs au numérique dans la période 2

Dans les textes qui concernent le numérique à l'école, le mot informatique reste toujours très présent. Le mot « coder » apparaît, mais devient moins important face au terme numérique. Le discours se centre beaucoup sur les outils (tablettes, ENT, TNI, médias sociaux) et de moins en moins sur les médias. Par contre, les discours ne se situent pas dans le cadre du développement d'une maîtrise de l'information, mais davantage au niveau de la littératie numérique ou la culture numérique. Les discours glissent d'un point de vue centré sur les compétences à un nouveau point de vue davantage culturel. Cela confirme les réflexions de Maury et Frisch (2013) que le terme *information literacy* ne peut pas être réduit à la maîtrise de l'information, le terme de culture étant plus englobant. On retrouve les mots critique et citoyen, qui sont supplantés en 2014 par la créativité et l'innovation et les idées d'humanité numérique et d'intelligence collective apparaissent. En 2014, un lien est fait entre le numérique et l'éducation aux médias, tandis que le mot information recule entre 2012 et 2014. On trouve comme lieu d'apprentissage le *learning center* en 2012 aux côtés des bibliothèques. L'idée de compétences est très présente.

- Les programmes

• Programmes (2000-2010)	
Doc11 2006	Tic 2 - culture numérique 1 – société de l'information 1 – B2I collège 3 – informatique 3 – connaissances 1 – compétences 1 – techniques 2 – critique 2 – multimedia 1 – réfléchi 1 – efficace 1 – capacité 1 – information 3 – s'informer 1 – se documenter 1 – communiquer 1 – recherche 1 – propriété intellectuelle 1 – droits 1

Doc14 2008	TICE 1 – B2I 3 – culture numérique 1 – esprit critique 3 – communiquer 6– s’informer 2– information (s) 11 – numérique 6 – environnement informatique de travail 1 – technologies de l’information et la communication 2 – réseaux 0 – informatique 6 – multimédia 3 – médias 0 – morale 7 – Internet 6
Doc19 2013	Numérique 3 – média 0 – information 0 – compétence 1
Doc20 2013	Culture numérique 1 – numérique (s) 10 – informations 5 – critique 3 – informatique 0 – médias 6 – éducation aux médias et à l’information 4 – compétence (s) 38 – multimédia 0 – technologies 1 – Internet 1 – maîtrise de l’information 1

Tab. 7 : Tendances des mots-clés relatifs aux programmes dans la période 2

Concernant le discours relatif au numérique et à l’EMI dans les programmes, on constate que le mot « informatique » disparaît progressivement au profit du mot « numérique ». On glisse de la maîtrise de l’information et de la société de l’information en 2006 à une extension de celle-ci vers une éducation aux médias et à l’information en 2013 avec l’idée constante de la transmission d’une culture numérique, du développement de compétences, d’une morale et de l’esprit critique. Le vocabulaire spécifique aux outils et aux médias est absent, on reste sur des termes englobants comme médias, numérique ou information. Le B2I disparaît des programmes en étant absorbé dans le socle. On constate donc dans les programmes une fusion des différents domaines dans des discours un peu généraux. L’idée de communication est cependant très peu présente. Le mot multimédia va disparaître des programmes.

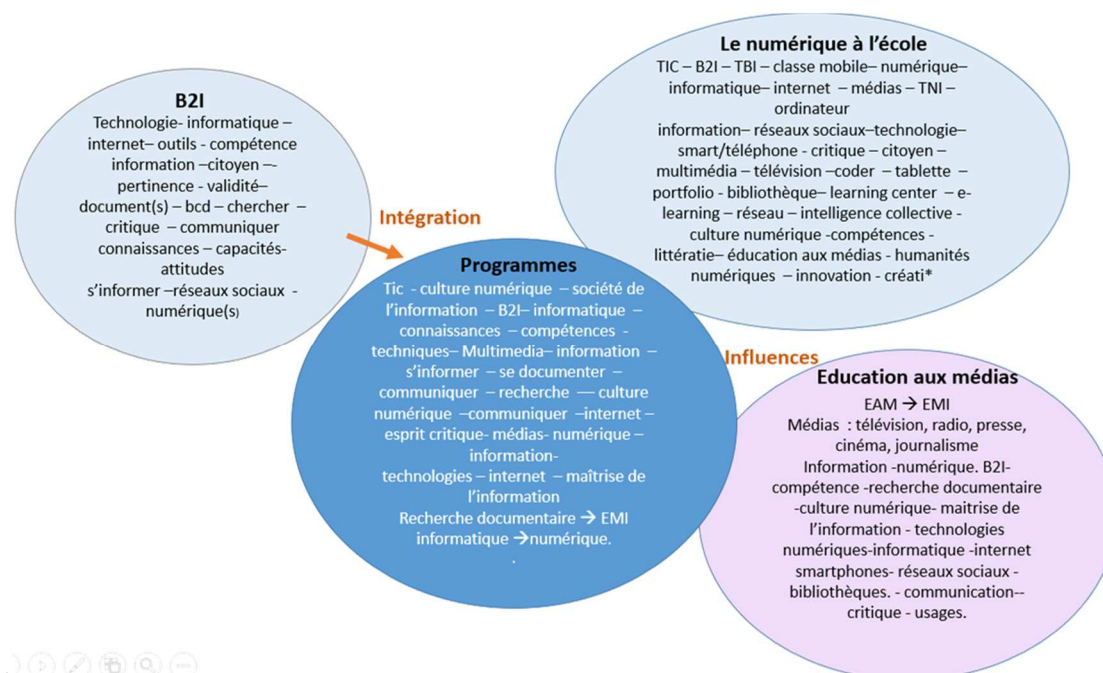


Fig. 8 Les sphères du numérique et de l’EMI et leur influence sur les programmes dans la période de 2000 à 2014

En synthèse, le vocabulaire de chaque sphère est très partagé et les lignes de séparation ne sont plus claires comme lors de la première période. Désormais le numérique irrigue chaque espace et les programmes évoluent fortement en s’inspirant des textes sur le numérique et l’éducation

aux médias et à l'information jusqu'à absorber définitivement le B2I dans les apprentissages du socle, le numérique étant désormais intégré et non plus un dispositif à part. L'éducation aux médias se rapproche timidement de la culture de l'information, notamment par l'angle de la communication. Ce schéma illustre finalement que le vocabulaire du numérique et de l'EMI ont fait leur entrée dans les programmes à partir des années 2000, marquant une étape dans la prise en compte de ces domaines d'enseignement à l'école primaire. Le dispositif du B2I a disparu, mais l'ensemble du vocabulaire a été absorbé et redistribué dans le socle commun. Cette évolution du vocabulaire des programmes avec une forte prise en compte de l'EMI et du numérique a un double effet : cela légitime leur existence à l'école par une validation par l'institution qui prend en compte finalement l'évolution de la société et des pratiques, mais leur dispersion dans des programmes au fil de l'eau pousse à considérer ces objets dans un contexte et non plus comme un objet d'enseignement spécifique.

612.3 Période 3 : le basculement de 2015 vers une convergence forte autour du numérique

Dans cette troisième période, trois types de textes sont retenus : les textes issus de la loi de refondation et les programmes, des rapports sur les bilans des acteurs de l'EMI et du numérique et enfin des ressources à destination des enseignants pour mettre en place les enseignements liés au numérique et à l'EMI. Les tableaux ci-dessous recensent les occurrences des différents termes répartis dans ces trois axes.

- Loi de refondation et nouveaux programmes

• Loi de refondation et nouveaux programmes	
Document 22 2015	parcours citoyen 10 – numérique 2 – éducation aux médias 1 – éducation aux médias et à l'information 5 – informatique 0 – réseaux sociaux 2 – tablette 0 – télévision 0 – presse 3 – esprit critique 2 – citoyen 42 – laïc* 30 – prévention 2 – éduquer 0 – compétence 5 – lutte 24 – information 12
Document 23 2015	Technologies numériques 1 – projet(s) 10 – outils 18 – médias 4 – recherche (d'information) 2 – traitement de l'information 1 – numérique(s) 10 – éducation aux médias 0 – information(s) 3 – informatique(s) 6 – presse 1 – compétences 44 – critique 5 – réseaux sociaux 1 – collaborati* 4
Document 24 2016	Numérique 28 – outils 3 – réseaux sociaux 1 – Internet 1 – mobiles 5 – applications 1 – innovation – apprendre/enseigner avec le numérique – tablette 1 – multimédias 1 – ressources 10 – usages 3 – ENT 1
Document 25 2015	Supports numériques 1 – algorithmes 2 – tablette 4 – appareil photo 2 – ordinateur 4 – informatique 0 – rechercher des informations 1 – image(s) 9
Document 27 2015	Annexe 1 : EMI 1 – critique 10 – numérique(s) 33 – recherche 33 – information (s) 11 – réseaux numériques 1 – environnement numérique 2 – écran informatique 2 – écran 2 – numérique(s) 33 – informatique 4 – tablette 0 – outil(s) 41 – support(s) 21 – médias 2 – télévision 0 – TBI 1 – ordinateur 1 – image(s) 21

Tab. 8 : Tendances des mots-clefs relatifs à la loi de refondation et aux nouveaux programmes dans la période 3

Cette période s'ouvre avec les textes issus de la loi de refondation et les nouveaux programmes qui s'inspirent des travaux de la période précédente et prennent en compte les nouveaux enjeux citoyens de la lutte contre la désinformation et pour renforcer les valeurs républicaines. Le numérique est très présent dans ces programmes, de l'école maternelle au collège et désormais l'éducation aux médias et à l'information a une place dans les enseignements en lien fort avec le parcours citoyen, et semble englober à la fois la culture numérique et la culture de l'information. Cependant l'orientation de cette EMI est très corrélée à des objectifs citoyens avec le vocabulaire de la lutte et de la prévention des risques numériques, tout en gardant la constante de l'esprit critique, déjà présente dans la période 1, mais qui s'applique désormais à un environnement médiatique numérique. L'esprit critique semble être le fil rouge de l'EMI, même si les réalités sont différentes et les enjeux distincts : dans la période 1, l'esprit critique renvoyait à l'idée de former un citoyen à la compréhension des différents points de vue défendus dans les médias pour qu'il se forge sa propre opinion, tandis que dans la période 3 il semble être davantage un outil de défense face à la montée des thèses complotistes et des violences que cela engendre dans la société (harcèlement, terrorisme, intolérance). Les médias traditionnels (télévision, radio...) ne sont plus mentionnés et semblent absorbés par des mots génériques comme les écrans ou les supports (tablettes) ; on est aussi davantage sur le niveau de l'information ou de l'image, tandis qu'on voit les réseaux sociaux être présents. Le numérique est aussi présenté comme un moyen d'enseignement, avec une centration sur l'aspect outil, mais on ne voit pas apparaître la dimension créative qu'il offre. Cela donne l'impression que l'EMI se réduit à l'utilisation d'outils numériques en classe pour faire de la prévention, ce qui enlève l'esprit originel de l'éducation aux médias qui est absorbée par l'opératoire. La notion de culture numérique est d'ailleurs absente de ces programmes, on se positionne davantage dans la posture d'enseigner avec le numérique. Le mot informatique est encore présent à la marge.

- Acteurs du numérique et de l'EMI

• Acteurs de l'EMI - Période 3	
Document 26 2015	Outils numériques 23 – usages du numérique 67- numérique 385 – numériques 94 – pratiques 28 – éducation au numérique 4 – culture numérique 3 – culture de l'information 0 – éducation aux médias 0 – outi(s) 180 – image(s) 32 – ENT 36 – TBI 38 – tablette(s) 52 – écran(s) 24 – vidéoproj* 47 – smartphone 0 – téléphone 1 – appareil photo 3 – robots 1 – support(s) 45 – télévisions 1- interacti* 38 – TICE 29 – M@gistère 32- CANOPE 13 – médias 2 – critique 2 – ordinateur(s) 45+38
Document 29 2016	P. 23-25 : EMI 17 – CLEMI 23- presse 1 – critique 1 Tout le document : numérique 95 – information 23 – médias 25 - télévision 0 sauf France télévisions – radio 0 – Internet 7 – réseaux sociaux 4 – tablettes 5 – smartphone 2

Tab. 9 : Tendances des mots-clés relatifs aux acteurs de l'EMI dans la période 3

L'extraction du vocabulaire des rapports sur les bilans des acteurs de l'EMI et du numérique révèle que l'EMI présentée dans le rapport sur le CLEMI est totalement absorbée par le vocabulaire du numérique et les médias traditionnels comme la presse, la télévision et le cinéma qui ont complètement disparu au profit de la notion d'information et des outils comme les tablettes et les réseaux sociaux. Finalement le rapport sur l'usage du numérique de 2015 cite davantage les médias traditionnels qu'un texte concernant l'EMI, ce qui est un croisement des objectifs de chacun et crée une certaine confusion. L'EMI semble vidée de sa substance et le numérique devient une entité gigantesque qui englobe tout, mais dont le discours est clairement orienté sur les outils, les usages, les images. On ne parle plus de culture de l'information, ni d'éducation aux médias, mais de culture numérique ou d'éducation au numérique, alors que dans les programmes l'EMI est présente.

- Ressources pour l'EMI

<ul style="list-style-type: none"> • Ressources pour l'EMI <ul style="list-style-type: none"> • Période 3 	
Document 28 2015	Numérique(s) 10–Médias scolaires 1 – EMI 4 – valeurs 5 – Internet 1 – ressources 1 – médias 29 – télévision 0 – réseaux 2 –EMC 2- citoyen* 21 – information 2
Document 30 2016	Semaine de la presse et des médias –critique 3 – citoyen* 10 - médias 49 - information 2 – image 3 – presse 38 – radio 1 – journaliste 11 – réseaux sociaux 1 – numérique(s) 8 – Internet 1 – responsable(s) 6 – opinions 2
Document 31 2017	Fiches : découvrir les médias (9), Compétences numériques (2), photos et images de presse (2), techniques journalistiques (2), autour de la télévision (1), découvrir la presse écrite (1), s'informer avec Internet (1), la source des informations (1), découverte sonore (1), information et webradio (1), la Une (1), la publicité (1)
Document 32 2017	Numérique (s) 28) – compétence (s) 23 – outils 2 – esprit critique 1 –médias 1– multimédia 1- Internet 6 – responsable 2 – informatique 7

Tab. 10 : Tendances des mots-clefs relatifs aux ressources de l'EMI dans la période 3

Pour compléter cette période qui est celle dans laquelle les enseignants interrogés exercent, nous avons pris en compte les ressources institutionnelles à destination des enseignants pour mettre en place les enseignements liés au numérique et à l'EMI. Le contenu des ressources EMI à destination de l'école primaire est assez pauvre et glisse manifestement vers le numérique dans un gros ensemble, qui a du mal à laisser entrevoir ce qu'est l'EMI. Dans les propositions pédagogiques, on trouve des travaux sur la presse écrite traditionnelle et sur la méthode de vérification de l'information, mais tout ce qui concerne la télévision et la radio avec le travail sur la publicité est marginalisé et ringardisé. On a l'impression que la nouvelle EMI ne s'encombre plus du panorama complet des médias et ne passe désormais que par le prisme d'Internet. L'éducation à l'image disparaît franchement, alors que le monde numérique est dominé par celle-ci, au profit de la notion d'information. Certes l'information englobe l'image, mais le fait de ne pas clairement expliquer ce que regroupent ces grands ensembles que sont

l'information et le numérique n'aide pas les enseignants à découper le savoir pour l'aborder auprès des élèves et fait perdre de vue tout l'intérêt des travaux d'analyse de l'image comme vecteur d'information ou porteur de stéréotypes (Barthes, Jacquinot-Delaunay) dans l'enseignement de la culture numérique.

Pour faire le bilan, voici un schéma qui permet d'avoir une vision synthétique du vocabulaire dominant dans chaque période, avant d'entamer une analyse plus précise sur les variations de vocabulaire concernant l'EMI et le numérique.

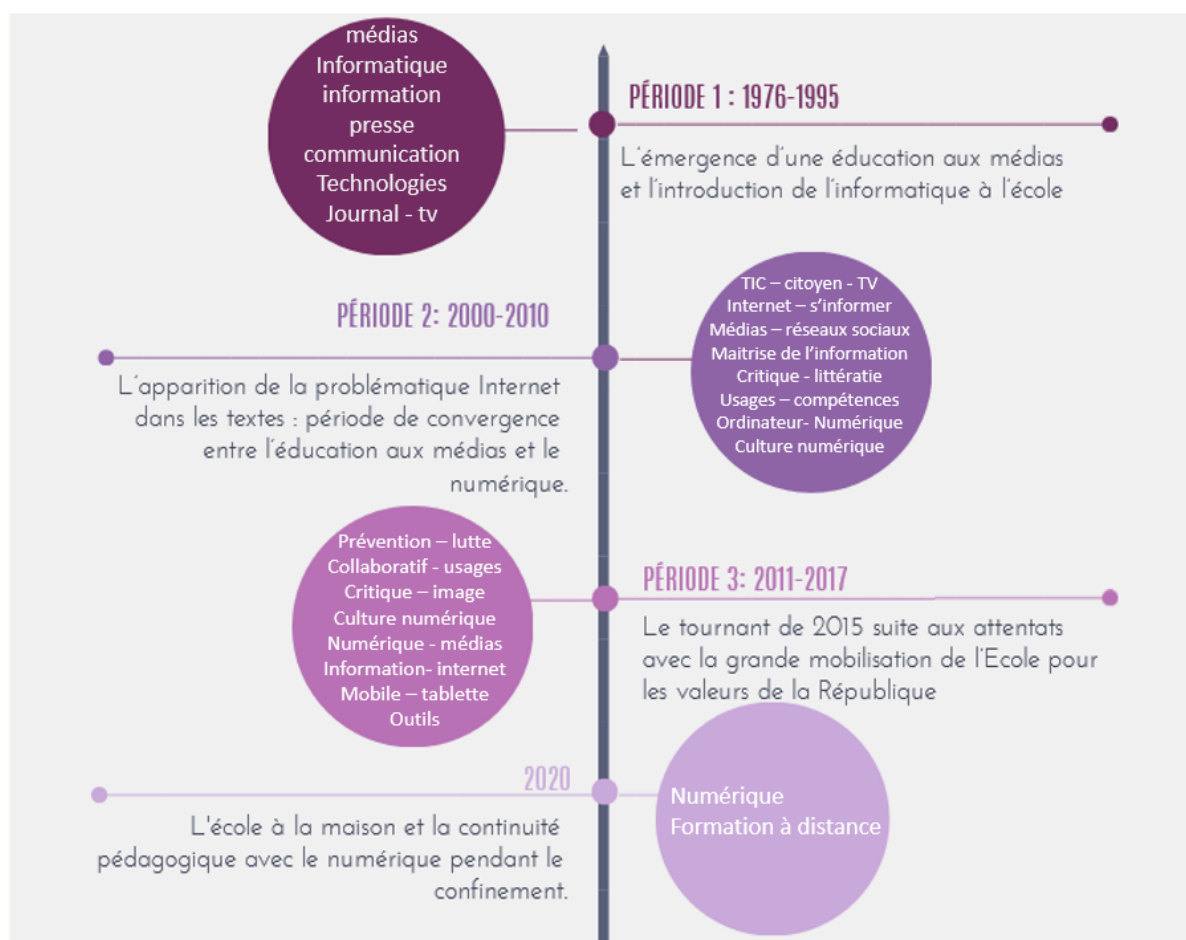


Fig. 9 Représentation de la périodicité du corpus et du vocabulaire marquant pour chaque période concernant l'EMI et le numérique

613. Une redéfinition de l'éducation aux médias qui devient l'EMI pour répondre à ces nouveaux enjeux éducatifs

Le premier constat suite à l'analyse de ce corpus est l'inflation des textes relatifs au numérique et à l'éducation aux médias dans la dernière décennie qui laisse une impression de confusion, tant les revirements sont nombreux. Les programmes absorbent totalement le numérique en

fusionnant l'informatique, l'EMI, la dimension citoyenne, ce qui donne une impression de devoir tout faire dans un espace transdisciplinaire et mal circonscrit. Les ressources proposées ne sont pas d'une grande aide et participent à ce glissement de l'EMI vers le numérique, oubliant les objets initiaux d'analyse que sont les médias. En considérant Internet comme un média, cela a permis cet amalgame dans le dispositif. Utiliser le numérique devient l'équivalent d'éduquer aux médias dans les textes, or une interprétation possible des enseignants de cela est que le numérique est un outil comme un autre et qu'il n'est pas à analyser comme un média.

613a. *Quand et pourquoi a-t-on redéfini l'éducation aux médias ?*

L'éducation aux médias est à nouveau questionnée avec l'émergence des nouveaux usages numériques et son rapprochement avec les sciences de l'information s'est intensifié dans les années 2000. La réflexion porte davantage sur l'information et non plus sur le média en priorité, car ils deviennent protéiformes. Laurence Corroy et Pascal Froissart, dans leur analyse des discours des ministres de l'éducation nationale concernant l'éducation aux médias, constatent qu'il y'a eu en France « *un basculement d'importance en 2006, introduisant au « socle commun des connaissances » l'éducation aux médias : désormais, tous les lycéens et collégiens de France reçoivent une « éducation » sur le sujet, et tous les enseignants sont mis à contribution. Partout, il est question de « la nécessité d'avoir une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information, de mobiliser ses connaissances pour donner du sens à l'actualité, d'être éduqué aux médias et d'avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société »* (art. D.122 6-1-1, décret n° 2006-830). » (Corroy, Froissart 2018, paragr. 9). D'après leurs recherches, la notion d'éducation aux médias est progressivement redéfinie dès l'année 2006 et l'occurrence du terme média se fait de plus en plus forte dans les discours, jusqu'à exploser en 2015 à la suite des attentats ce qui leur fait conclure que l'éducation aux médias devient un enjeu majeur dans l'éducation des jeunes : « *En effet, si le thème apparaît en 2012, il n'occupe que 5 % des discours sur le trimestre de référence (4^e trimestre 2012) ; mais, au 1^{er} trimestre 2015, le thème explose et il est utilisé dans près de 80 % des discours prononcés ; l'explication se trouve dans la coïncidence avec, à la même période, une très violente campagne d'attentats terroristes en France et le souci pour le ministère d'encadrer davantage l'action publique. La mobilisation nouvelle du thème d'éducation aux médias comme rempart protectionniste devant l'adversité violente est ici pleinement démontrée ; cela ne va pas de soi : les attentats des années 1960 (en métropole ou sur le sol algérien) n'avaient pas donné lieu à une mobilisation publique pour expliquer la violence aveugle aux enfants »* (op. cit). D'après eux, la naissance de l'EMI et la

fusion entre l'éducation aux médias avec l'information est directement liée à une réaction suite à des événements d'actualité, thèse à laquelle nous adhérons pleinement.

Pour étayer leur théorie, ils mobilisent l'outil de Google Books, NgramViewer, qui permet de mesurer l'importance d'un terme dans les textes imprimés francophones. Le terme éducation aux médias est clairement en progression dans les publications francophones depuis 1976. Il est impossible de comparer l'expression EMI ou éducation aux médias et à l'information, car il n'y a pas de discrimination possible avec l'acronyme EMI qui signifie aussi expérience de mort imminente et qu'on ne peut pas mettre une expression de plus de cinq mots.

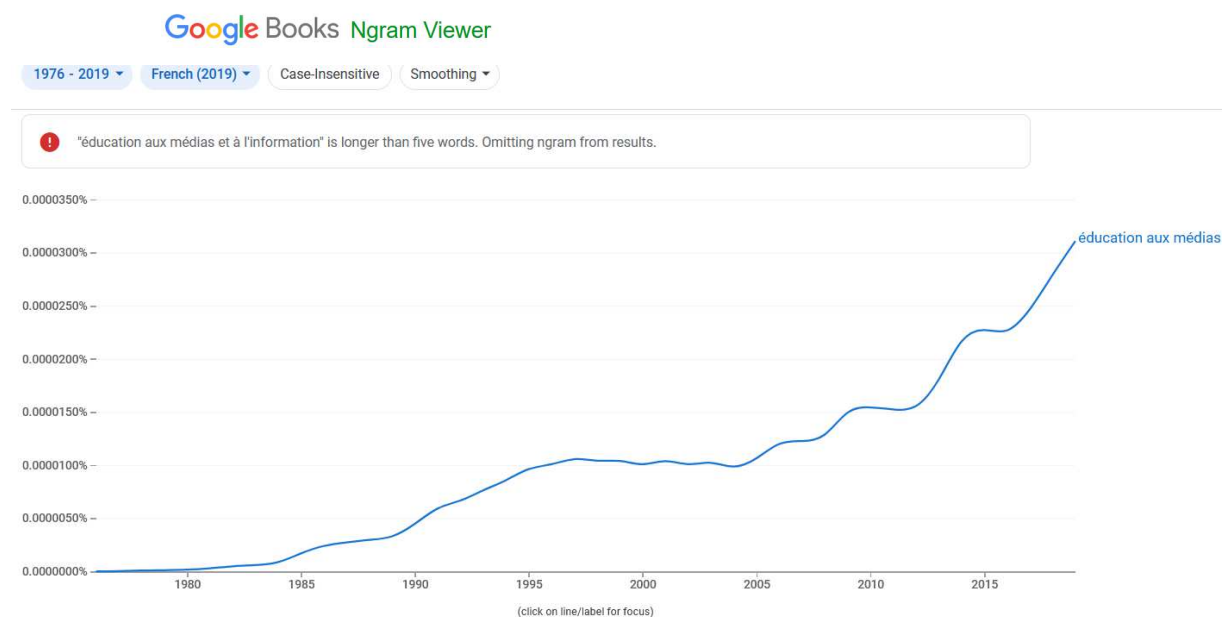


Fig. 10 Apparition du syntagme « éducation aux médias » dans les textes imprimés francophones (Source : Google Books Ngram Viewer, 2021)

Si l'on considère aussi que les publications numérisées francophones de google books ne sont pas représentatives totalement de la tendance, on peut rajouter à ce premier constat l'évolution de la recherche sur le dispositif « éducation aux médias » depuis 2004 avec l'outil Google Trends qui permet de comprendre les tendances des recherches des internautes sur leur moteur de recherche.

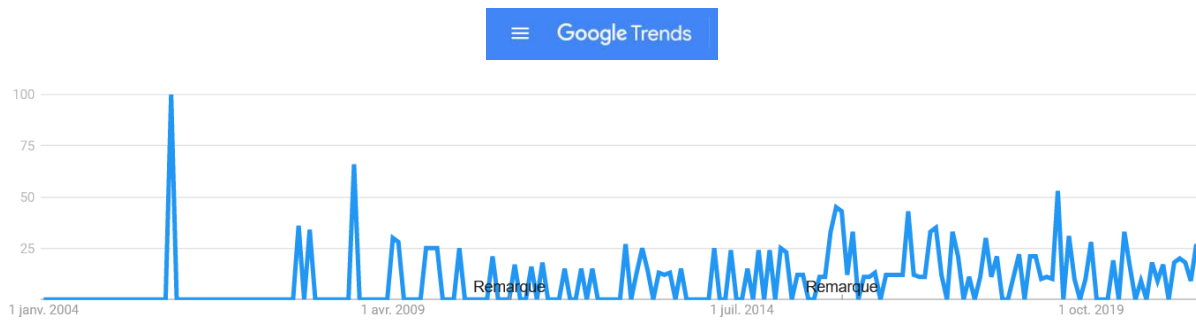


Fig. 11 Evolution de la recherche du syntagme « éducation aux médias » dans le moteur de recherche Google de 2004 à 2021 (Source : Google Trends, 2021)

On constate que le pic d'intérêt pour cette recherche correspond à l'année 2005 jusqu'en 2008, ce qui conforte le constat de Froissart et Corroy. Une deuxième augmentation, moins marquée débute en 2013 avec un léger pic en 2015 qui peut correspondre à la suite des attentats et reste constante jusqu'en 2021, avec deux pics notables (mai 2019 et mai 2020). L'algorithme ayant évolué à deux reprises (indication remarque dans le graphique), il est difficile de comparer les trois périodes de façon égale. Ce qui est notoire, c'est l'absence de ce sujet de recherche dans le moteur avant 2004 et une présence constante depuis, ce qui marque le regain d'intérêt pour ce dispositif depuis lors.

Pour essayer de comprendre la convergence entre l'éducation aux médias avec l'information et le numérique dans les publications francophones, nous retenons le terme « culture numérique » qui apparait en 1995 et ne cesse de croître dans les publications francophones, dans une croissance parallèle à celle du dispositif « éducation aux médias » (figure 12). Pour comparer, nous avons ensuite rajouter juste le mot « numérique » à ces deux syntagmes et l'on constate l'écrasante présence de ce terme face aux deux expressions « culture numérique » et « éducation aux médias ». Cependant le mot « numérique » a un sens différent dans certains domaines, notamment les mathématiques, ce qui fausse considérablement les résultats. C'est pourquoi nous retenons l'attention sur la première courbe de la figure 12 dans notre analyse. Nous constatons donc que « l'éducation aux médias » a une présence plus forte dans les publications scientifiques que la « culture numérique ».

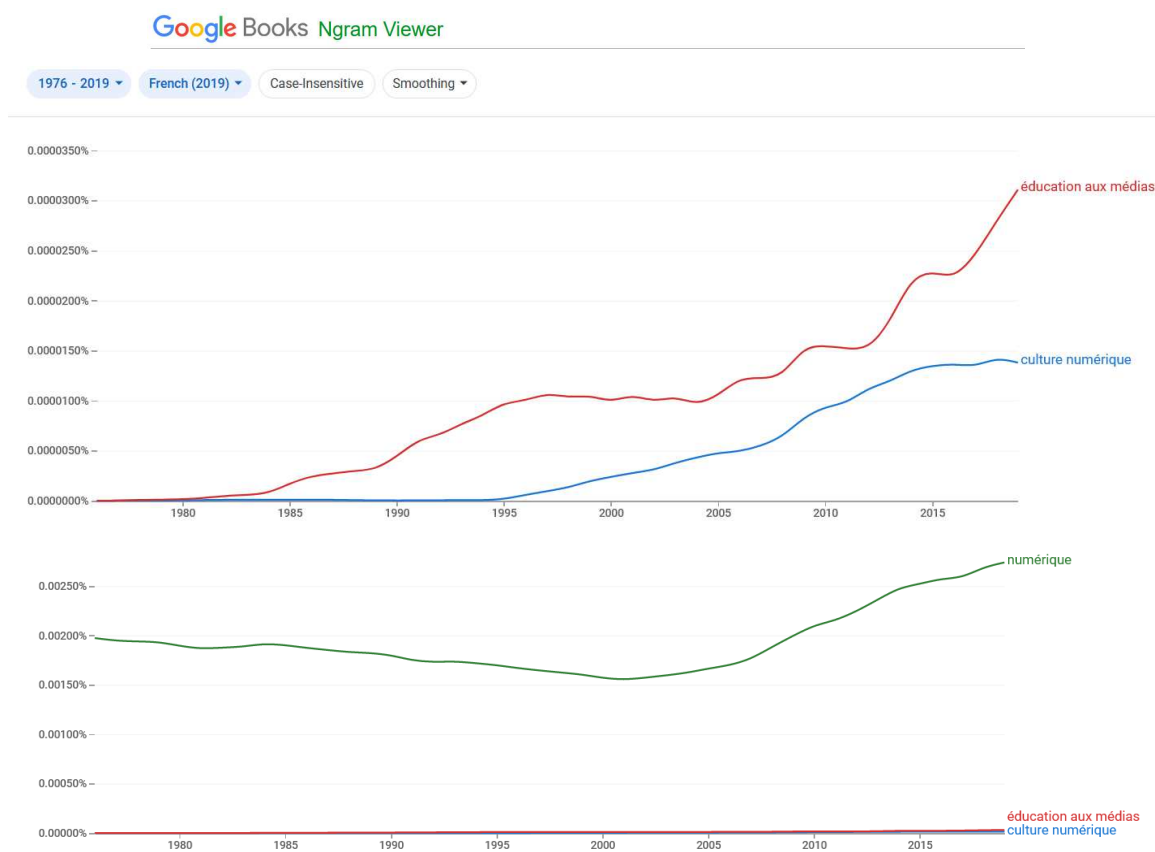


Fig. 12 Apparition du syntagme « culture numérique » dans les textes imprimés francophones et comparaison avec la courbe de l'« éducation aux médias » (Source : Google Books Ngram Viewer, 2021)

Cependant, si on considère les recherches d'information sur ces deux expressions, la tendance est inverse. Si l'on compare les deux courbes pour les deux syntagmes « éducation aux médias » et « culture numérique » dans l'outil Google Trends (Fig.13) correspondant aux recherches des internautes sur ces mots-clefs, on constate que leur progression est convergente. Cependant après 2008, la notion de culture numérique est davantage présente dans les recherches d'information tandis que l'éducation aux médias perd du terrain.



Fig. 13 Comparaison de l'évolution de la recherche du syntagme « éducation aux médias » (EAM bleu), « éducation aux médias et à l'information » (EMI jaune) et du syntagme « culture numérique » dans le moteur de recherche Google (Source : Google Trends, 2021)

L'émergence de la culture numérique pousse l'éducation aux médias à se redéfinir, voire même finit par l'occulter de par le poids que représente la question de la culture numérique dans la société. Le débat glisse progressivement de la question des médias à celle de l'information pour être finalement absorbée par la question numérique, tant le changement d'échelle concernant les flux d'information renverse les facteurs d'analyse en ciblant le contenu et non plus le média. Ce constat se retrouve dans l'analyse des textes du corpus après 2005 où on va analyser la redéfinition de l'éducation aux médias en lien avec l'apparition de la culture numérique dans les discours pour finalement proposer un nouvel acronyme, l'EMI, qui représente le résultat de cette évolution.

613b. Comment l'Éducation Nationale présente et envisage le lien entre le numérique et l'éducation aux médias ?

Cependant l'importance de l'éducation aux médias dans les discours des ministres présentée « *prioritairement comme un outil d'analyse critique des médias* » ne se traduit pas forcément dans les pratiques d'enseignement car ils « *peinent à s'incarner dans les programmes* » (Corroy, Froissart 2018). C'est d'ailleurs ce que déplore Vincent Liquète (Liquète, 2018) qui estime que le découpage disciplinaire, les temporalités et les spatialités spécifiques de l'école française freinent l'introduction des cultures de l'information en classe qui pousse l'élève à une certaine autonomie par le biais de l'enseignement de l'incertitude (Cordier, 2012). De plus, la confusion entre éducation aux médias et à l'information (EMI) et éducation au numérique pose question (Schneider, Stalder, Serres, 2015) car l'EMI a un objet beaucoup plus large que le seul usage de l'outil numérique en classe. Face à cette distorsion des discours, comme le soulignent Capelle et Rouissi, les enseignants « *sont pris dans des injonctions paradoxales : d'un côté, ils sont soumis à une injonction sociétale les persuadant de devoir se protéger et protéger les*

élèves de ces espaces qui menacent leur vie privée ; en même temps, ils ont pour mission d'éduquer les jeunes aux médias et à l'information sur les espaces que les jeunes fréquentent ou qu'ils peuvent être amenés à fréquenter » (Capelle, Rouissi, 2018).

Le 8 juillet 2013, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (M.E.N., 2013a) instaure de nouvelles mesures. Parmi les 25 mesures clés annoncées dans le projet de loi (M.E.N., 2013b), on trouve affirmée la volonté de modifier les pratiques pédagogiques par la formation initiale, notamment par la création des ESPE, écoles supérieures du professorat et de l'éducation (mesure 1) ; les ESPE auront pour mission « *d'[assurer] le développement et la promotion de méthodes pédagogiques innovantes et des usages du numérique* ». Cette proposition est dans la suite logique du plan « *Faire entrer l'école dans l'ère du numérique* » annoncé en décembre 2012 et accompagne ainsi la mesure 8 du même nom, notamment par le biais d'une « *éducation au numérique* ». Pour faciliter cette réforme, le ministère propose aussi de modifier les contenus d'enseignement en redéfinissant le socle commun et en élaborant de nouveaux programmes (mesure 12) et en instaurant un enseignement moral et civique (EMC) (mesure 14). Dans le projet de loi, la notion d'EMI n'est pas clairement énoncée. Elle se trouve en filigrane de la réforme et se manifeste à travers trois entités : l'éducation au numérique, le socle commun et l'EMC. Cependant dans le descriptif de la mesure « *Faire entrer l'école dans l'ère du numérique* », on constate cette dualité de l'approche par l'outil et de l'approche par sa dimension culturelle. En effet, on parle d'éducation au numérique c'est à dire qu'« *une formation à l'utilisation des instruments et ressources numériques sera dispensée de l'école primaire au lycée afin de transmettre à tous les élèves les connaissances et compétences nécessaires à une maîtrise de l'information devenue aujourd'hui la condition de l'accès aux autres savoirs* ». La notion de « *maîtrise de l'information* » est introduite dans les textes programmatiques, ce qui assimile désormais le numérique à l'éducation aux médias et à l'information par cette entrée. Cette fusion entre la maîtrise de l'information et le numérique interroge quant à la représentation que véhicule le ministère sur ces trois espaces que sont l'EMI, le numérique et la maîtrise de l'information. C'est une vision réductrice de ce que peut être la MIL (*media information literacy*) outre-Atlantique (Le Deuff, 2012). L'outil est omniprésent, mais les enjeux éducatifs ne sont pas clarifiés.

La façon d'organiser le savoir et de classer les ressources est représentative de la vision du monde qu'on porte. L'endroit où est située l'EMI dans les sites institutionnels révèle en partie la représentation qui est portée par l'Institution. Cette assimilation entre EMI et numérique est

très marquée dans le site EDUSCOL à la rubrique consacrée³⁴, qui est le site destiné aux enseignants et qui propose des ressources pédagogiques pour accompagner les programmes. Par exemple, si on observe le fil d'Ariane de la page consacrée à l'EMI, on constate que celle-ci se situe dans une première catégorie « contenus et pratiques d'enseignement », avec comme sous-catégorie « enseigner avec le numérique » et la sous-catégorie « culture numérique ». L'entrée par l'outil est donc portée par l'institution et relègue l'entrée culturelle au second plan. Mais encore une fois il ne s'agit pas de culture médiatique, mais d'une branche de la culture numérique.



Fig. 14 : capture d'écran du site Eduscol, de la rubrique j'enseigne avec le numérique (juin 2021)

- *Actualisation et clôture du corpus : que s'est-il passé après 2017 ?*

Le corpus commence dans les années 1980 par la formalisation de ce dispositif qu'est l'éducation aux médias et se finit en 2017 à la fin du mandat de la ministre de l'éducation nationale Najat Vallaud Belkacem. L'objectif de ce corpus était d'extraire des données issues des programmes que devaient appliquer les enseignants interrogés, c'est pourquoi le corpus s'achève avant la campagne d'entretien. Depuis 2017, Jean-Michel Blanquer a pris la tête du ministère de l'Éducation Nationale. D'autres documents pertinents sont parus depuis la date de clôture du corpus comme le rapport « *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique. Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner* » en mai 2017 dirigé par Catherine Becchetti-Bizot et le rapport Fourgous 2 en 2018 qui font le bilan des dernières étapes en matière d'éducation aux médias et à l'information et sur la place du numérique à l'école. Avec

³⁴ MEN (2016) : L'EMI dans la loi de refondation de l'école, *Eduscol*, Consulté le 17/08/2016. En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid83623/l-emi-dans-la-loi-de-refondation-de-l-ecole.html>

le gouvernement suivant, la logique concernant le numérique a changé. Sans analyser les nouveaux programmes applicables à la rentrée 2018, le numérique n'est plus autant valorisé à l'école et l'on se concentre davantage sur les fondamentaux. Une des mesures phares sous la présidence Macron est l'interdiction des portables à l'école, alors que des pratiques enseignantes mobilisaient justement le matériel personnel des élèves pour pallier le manque de matériel dans le cadre du mouvement BYOD.

Cependant l'année 2020 est un tournant concernant la place du numérique à l'école, car une crise sanitaire frappe le pays suite à la pandémie de la COVID 19 et le pays entier se confine entraînant la fermeture d'établissements scolaires, soit de façon générale (mars 2020, novembre 2020, avril 2021...), soit par zone géographique ou en fonction du contexte local. Les enseignants doivent alors assurer une continuité pédagogique, grâce notamment aux outils numériques, pour les élèves de la maternelle à l'université. A l'école primaire, cette crise révèle alors la fracture numérique qui existe dans les territoires, entre problèmes de réseaux, de matériel, de compétences. Aucun contenu n'existe à distance pour des élèves âgés dès trois ans et les enseignants sont confrontés à la nécessité de construire un fonctionnement de formation à distance pour des élèves non autonomes et non scripteurs. Le rôle des parents est aussi fortement chamboulé, car ils sont par la situation forcés de devenir le médiateur de l'enseignant par la gestion des fichiers envoyés via des moyens techniques souvent hétérogènes. Les ENT n'étant pas généralisés à l'école primaire, les enseignants improvisent pour pallier le manque de solutions institutionnelles fiables. La plate-forme du CNED subit les assauts des millions d'élèves sans classe et les serveurs ne tiennent pas le coup, les enseignants sont dans le bricolage tel que le conçoit de Certeau (1990). L'école française doit organiser l'enseignement des plus petits pendant près de quatre mois à distance. La reprise des cours en présentiel ne se faisant qu'avec un protocole sanitaire strict, l'ensemble des élèves ne pouvant pas être accueilli. Un nouveau dispositif est mis en place dans la précipitation, le S2SE pour pouvoir dédoubler les classes. Les pratiques des enseignants sont totalement chamboulées et un modèle de formation hybride et à distance se construit au fur et à mesure du confinement et du retour des parents qui expérimentent la classe à la maison. Pendant la pandémie, un autre événement tragique vient frapper l'école avec l'assassinat de Samuel Paty, suite à un cours sur la liberté d'expression conforme aux programmes d'EMI, avec la complicité de collégiens et de parents d'élèves ayant relayé de fausses accusations à l'encontre de ce professeur sur les réseaux sociaux, l'accusant de stigmatiser les élèves musulmans. Cet assassinat a mis sur le devant de la scène la difficulté des enseignants à aborder les questions d'éducation aux médias en classe et la violence que peut

susciter ce dispositif. Il a été demandé aux enseignants de faire une minute de silence dans les établissements et d'aborder la question de la tolérance dans une heure d'EMC mise en place, avec la lecture de la lettre de Jean Jaurès, mais dans le contexte de reconfinement, cette affaire semble avoir été rapidement balayée par l'Éducation Nationale. Cela a entraîné un mouvement de colère et d'inquiétude chez les enseignants face à leurs missions que certains peuvent estimer désormais dangereuses. On en est encore en 2020 à traiter l'actualité à chaud sans prendre la mesure de l'importance d'éduquer les enfants aux médias et à l'information sur du temps long, dès le plus jeune âge.

Dans la seconde partie de ce chapitre nous allons donc interroger les enseignants sur leur rapport au cadre au vu des dernières évolutions, afin de comprendre comment ils se représentent l'EMI, la culture numérique et comment ils ont vécu l'absorption du B2I dans le socle.

Synthèse des hypothèses liminaires

HA1 : Le dispositif EMI a évolué depuis les années 80 dans les textes institutionnels jusqu'à être réduit au numérique

L'analyse du corpus a permis de comprendre le système de valeurs et la déontologie sous-jacente à la construction du dispositif EMI et à l'insertion du numérique dans l'enseignement. L'hypothèse **HA11** pose comme idée que l'éducation aux médias et l'informatique coexistent entre les années 80 et les années 2000 sans pour autant se rejoindre. Chaque domaine est clairement défini et se construit comme des objets d'enseignement à part entière. Cependant on perçoit déjà par l'analyse du vocabulaire un rapprochement autour des notions de communication et d'information. Dans les années 2000, l'émergence d'Internet dans la société se reflète dans les textes et semble parasiter l'ensemble des discours existants. L'informatique et l'éducation aux médias convergent vers ce nouvel espace, tandis que la réflexion sur la culture de l'information portée par les professionnels de l'information semble prendre de plus en plus d'importance. Ces trois domaines tentent de se légitimer sur ce nouvel espace numérique, sans vraiment collaborer et on assiste à un jeu de pouvoirs pour que chacun arrive à s'affirmer. Les dispositifs conçus par l'éducation nationale comme le B2I et les nouveaux programmes s'inspirent davantage de travaux issus du domaine informatique et de la culture de l'information. L'éducation aux médias telle qu'elle était formalisée dans les années 80 se retrouve en marge de ces réformes et cantonnée à un espace qui semble se ringardiser (**HA12**). En 2015, alors que le gouvernement réforme son approche sur le numérique en élaborant le plan l'école change avec le numérique se voit confronté à l'événement Charlie Hebdo qui fait

résonner dans la société de nombreuses thèses complotistes. L'éducation aux médias revient donc sur le devant de la scène, alors qu'elle avait été mise à l'écart dans les écoles depuis l'émergence d'Internet. Le plan intègre donc dans ses nouvelles réformes une forme d'EMI qui fusionne les travaux issus des 3 domaines afin d'apporter une certaine cohérence, même si l'objectif de l'apprentissage de l'esprit critique a surtout un objectif citoyen pour garantir les valeurs de la République par cet apprentissage (**HA13**)

6.2 Positionnement et perception du cadre par les enseignants (rejet, adhésion, mésinterprétation)

L'annexe 9 recense l'ensemble des répondants et le portrait détaillé de chacun se trouve à l'annexe 11. Pour faciliter la lecture de ce chapitre, les deux annexes sont fusionnées dans le tableau 11 pour permettre au lecteur d'identifier rapidement chaque profil cité (nom + numéro).

N°	Nom	Age	Cycle	Urbain /rural	Master MEE F	Formation EMI	Formation numérique	Utilisation numérique en classe	Séance EMI
1	Mme V	36-50 ans	1	Rural	Non	Non	Oui	Moyenne	Peu
Adhésion forte à l'entrée du numérique à l'école comme outil intégré à la pratique pédagogique et à l'EMI qu'elle juge indispensables, même si pour elle cela s'apparente à un défi personnel à relever. Le mot dérivés renvoie à son appréhension des risques liés à l'usage du numérique en classe et propose une piste de travail sur l'idée de statut vie privée / vie publique dans le cadre de la réflexion sur l'identité numérique.									
2	Mme E	25-35 ans	1	Urbain	Oui	Non	Oui	Moyenne	Jamais
Méfiance forte des traces qu'on peut laisser sur les réseaux sociaux et des dangers relatifs à une trop forte exposition de soi face à des personnes malveillantes ; même si elle est présente dans de nombreux groupes de travail, elle ne s'expose pas pour autant. Le travail sur les émotions peut être un axe à privilégier dans le cadre de l'EMI sur le ressenti des personnes exposées, notamment dans l'analyse des émissions de télé-réalité. Constate que les élèves regardent beaucoup de clips sur les tablettes notamment.									
3	Mme P	36-50 ans	2 - CP	Urbain	Non	Non	Non	Quotidienn e	Jamais
Témoigne à la fois sa perplexité et de son adhésion aux questions liées au numérique et à l'EMI, même si elle juge leur entrée dans les programmes incontournable. Très axée sur la production d'écrits par les élèves et soucieuse de développer une capacité réflexive chez eux, elle réfléchit à une démarche cohérente à développer notamment dans le cadre de la recherche d'informations. Elle ne comprend pas l'usage des réseaux sociaux et déplore la consommation de télé chez les enfants qui par le fait ne connaissent plus les contes du patrimoine.									
4	M. O	36-50 ans	3 et 4	Rural	Non	Non	Non	Moyenne	Moyenne
Très centré sur la problématique du portable car lui refuse d'avoir un portable, tandis que les élèves eux sont massivement équipés, ce qui l'ennuie. Il rapproche le téléphone portable au mot doudou, en disant que les élèves et même les adultes aujourd'hui ont trouvé un nouvel outil transitionnel.									
5	M. B	25-35 ans	3 - CM1	Urbain	Oui	Oui	Oui	Peu	Moyenne
Cet ancien journaliste trouve que l'EMI est une priorité pour apprendre aux enfants à comprendre les informations et vérifier les faits pour enrayer les angoisses ; il s'intéresse et s'interroge sur les usages des enfants, notamment l'utilisation des jeux vidéo comme Fortnite ou la consommation de télé-réalité, qu'il juge parfois dérangeante selon les types d'émissions. Il a une grande conscience des enjeux liés à l'identité numérique									
6	M. P	36-50 ans	3	Rural	Non	Non	Non	Quotidienn e	Moyenne
Son utilisation du numérique est orientée par un souci d'efficacité dans les apprentissages. Pour lui, l'inclusion au fil de l'eau des outils numériques est moins efficace que quand il faisait des séances dédiées dans le cadre du B2I, sauf peut-être dans le cadre de l'utilisation du TBI en classe. Même s'il fait de l'EMI notamment par un travail pédagogique autour de la publicité, il juge dangereux les réseaux sociaux, certainement en projection des usages de ses filles dans le secondaire et pense que c'est trop tôt d'aborder ces questions avec les gamins du primaire.									
7	Mme A	36-50 ans	3	Urbain	Non	Non	Non	Quotidienn e	Peu
Dans le cadre de son travail en SEGPA, elle mène beaucoup de projets innovants en lien avec l'EMI où les élèves sont amenés à analyser des articles de presse pour ensuite créer des documents qui seront publiés dans un blog, un journal ou exposés dans le cadre d'une webradio dans lesquels les outils numériques sont fortement mobilisés. Elle utilise Internet et les médias comme un vivier de ressources, même si elle précise qu'elle n'utilise jamais comme la plupart des enseignants les ressources de l'éducation nationale.									
8	Mme D	50 ans +	1	Rural	Non	Oui	Non	Jamais	Jamais
Formée à l'Ecole Normale, elle juge manquer de connaissances et de formation concernant les usages et les outils numériques, mais son mari l'aide un concernant ces questions. Elle fait surtout référence à son appareil photo numérique qu'elle utilise en classe et elle se méfie des réseaux sociaux qu'elle ne maîtrise pas.									

9	Mme I	36-50 ans	R	Urbain	Non	Non	Non	Quotidienn e	Fréquemm ent
<p>Cette remplaçante nous parle beaucoup de logiciels, notamment en lien avec l'apprentissage des mathématiques et de la musique notamment, qu'elle utilise en classe et qu'elle a classés par notions. Elle s'en sert principalement pour individualiser les apprentissages et faire de la remédiation. Pour elle l'apprentissage et la manipulation de logiciels fait partie de l'EMI. Lorsqu'on la questionne sur l'EMI elle revient sur l'idée des pratiques d'écriture nouvelles sur les réseaux sociaux et que l'outil peut être utilisé pour l'apprentissage de l'écriture autrement, notamment par le biais de l'utilisation du correcteur orthographique ou en faisant mettre en page des documents écrits par les élèves, tout en n'oubliant pas de fréquenter la bibliothèque.</p>									
10	M. G	- 25 ans	2	Rural	Oui	Oui	Oui	Peu	Fréquemm ent
<p>Cet étudiant PES, c'est-à-dire stagiaire en formation dans le cadre du master MEEF, a une forte culture médiatique avec un ancrage politique à gauche de par ses lectures de la presse écrite (canard enchaîné et Monde diplomatique). Pour l'instant il ne possède pas de smartphone, mais souhaiterait acquérir un fairphone pour des raisons d'ordre écologique et éthiques, ce qui montre qu'il a une conscience réfléchie et militante de ses usages numériques.</p>									
11	M. C	50 ans +	R	Urbain	Non	Non	Non	Fréquemm ent	Jamais
<p>Marqué par les événements autour de Charlie Hebdo, il est convaincu de l'importance de l'EMI et du numérique à l'école, il axe son travail surtout autour de la publicité et en lien avec la laïcité. Il ne supporte pas les émissions de télé-réalité, car il trouve que cela « fout la honte ». Dans ses remplacements, il utilise principalement le TBI qu'il juge formidable dans sa pratique.</p>									
12	Mme F	36-50 ans	2	Rural	Non	Non	Non	Moyenne	Jamais
<p>Méconnaissance des enjeux liés à l'EMI et pas convaincue que cela soit utile pour les élèves de maternelle, même si elle considère que l'usage du numérique à l'école est un facilitateur d'apprentissage, malgré son faible équipement en classe.</p>									
13	Mme J	36-50 ans	1 et 2 GS CE1	Urbain	Non	Non	Non	Quotidienn e	Jamais
<p>Montre une grande tolérance sur la culture numérique et les usages, même si elle est dérangée par le fait que les enfants puissent être exposés très jeunes en photo sur les réseaux sociaux. Pour elle le numérique peut être utilisé au service de la différenciation ou en lien avec des projets créatifs. L'EMI est importante pour elle car dans son école il y a eu des conflits avec les parents suite au traitement pédagogique de l'affaire Charlie Hebdo et elle constate que ses élèves sont très politisés, ou du moins sensibles à l'actualité, par l'importance qu'a pris le mouvement des Gilets Jaunes jusque dans la cour de récréation où les enfants font des barrages et des slogans contre le gouvernement.</p>									
14	M. M	25-35 ans	2 et 3	Rural	Non	Non	Non	Quotidienn e	Peu
<p>Trouve important de se demander et d'interroger les élèves sur ce que leurs usages numériques et médiatiques impliquent, pour favoriser chez eux une certaine distanciation et une réflexivité, notamment par l'explication et la prise en compte de la matérialité de ce monde numérique. Sa pédagogie intègre le document en tant qu'objet d'étude central, dans le cadre de lecture, d'analyse ou de recherche documentaire.</p>									
15	Mme C	25-35 ans	3 CM1 CM2	urbain	Oui	Oui	Oui	Fréquemm ent	Jamais
<p>Dans sa première année de titularisation, elle identifie tout ce qu'elle pourrait faire, issu de sa formation, mais précise que ce n'est pas évident de gérer au mieux son temps et ses envies en début de carrière. Le mot mobile revient 6 fois pour qualifier son utilisation de la classe mobile, qu'elle juge faible mais qui revient quand même sur différents projets pédagogiques et utilise fréquemment l'ENT Aliénor. Elle ne supporte pas les émissions de télé-réalité.</p>									
16	Mme K	50 ans +	1 et 2	Rural	Non	Non	Non	peu	Jamais
<p>A connu le plan informatique pour tous où on donnait du matériel aux enseignants sans formation. Elle a une faible connaissance du monde numérique actuel et transpose des activités classiques comme trier de l'information ou téléphoner avec ces nouveaux outils, tout en ayant tout de même une réflexion sur le statut de la vie privée dans ce nouveau monde et les conséquences que peuvent avoir certaines actions mal maîtrisées.</p>									
17	Mme L	36-50 ans	CU	Rural	Non	Non	Non	Quotidienn e	Jamais
<p>Intégration totale du numérique dans sa pratique de classe où les élèves peuvent apprendre la programmation par l'utilisation de logiciels spécifiques ou s'ancrer dans les apprentissages de façon différenciée par le biais d'un système de QR codes à flasher. Elle essaie de favoriser les outils intuitifs et du web 2.0 au détriment des outils institutionnels peu efficaces.</p>									
N°	Nom	Age	Cycle	Urbain /rural	Master MEEF	Formation EMI	Formation numérique	Numérique en classe	Séance EMI

Tab.11 Liste des entretiens et synthèse des caractéristiques du panel

Légende du tableau : CU : classe Unique – R : remplaçant - Cycle 1 : cycle des apprentissages premiers (petite, moyenne et grande sections de maternelle) - Cycle 2 : cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1 et CE2) - Cycle 3 : cycle de consolidation (CM1, CM2)

Dans cette partie, nous avons extrait les réponses de l'entretien qui concernent leur rapport au cadre institutionnel, leur positionnement et leur compréhension des textes. Les données analysées ont été collectées dans l'Item 2 de l'entretien, à savoir comment ils comprennent les textes institutionnels et savoir s'ils adhèrent ou non à la représentation du numérique et de l'EMI portée par l'Institution. Deux axes ont été abordés avec pour chacun une série de questions précises à savoir en premier ce qu'ils pensent de la disparition du B2I en tant que dispositif pour apprendre aux élèves à utiliser Internet et l'informatique et ce qu'ils pensent de l'intégration du numérique dans le socle. Un second axe est consacré à ce qu'ils pensent de l'entrée de l'EMI dans les programmes.

621. L'intégration du numérique dans les disciplines et la disparition du B2I du point de vue des enseignants

621a. Premier constat : tous ne connaissent pas les derniers programmes

Ce qui a été le plus surprenant dans les entretiens a été la réaction des enseignants du premier degré quand on leur demande de réagir sur les nouveaux programmes. Certains ont ri et ont avoué ne plus lire les programmes pour des raisons diverses. Sur 17 enseignants interrogés, 5 enseignants déclarent ne pas avoir lu les derniers programmes, et un enseignant déclare mal connaître les aspects relatifs au numérique dans ces programmes. M. C³⁵ qui est un enseignant qui a plus de 25 ans d'expérience dans l'enseignement avoue qu'il « *n'est pas un spécialiste* » et M. P³⁶ explique que « *ça fait longtemps [qu'il ne les] a pas relus et qu'il n'a pas lu la dernière mouture* ». Mme J³⁷ précise qu'elle ne les a pas lus par lassitude : « *j'ai dû les lire vaguement, mais bon là ça me fatigue ce genre de choses parce que quand ils arrêteront de changer, là je me poserai et je prendrai le temps de les lire. Là ça me fatigue* ». En effet, les programmes changent très régulièrement en fonction des contextes politiques et les enseignants sont fatigués de devoir suivre ce mouvement de balancier incessant. Quant à Mme V³⁸, elle précise qu'en maternelle elle n'est pas concernée par les derniers programmes car « *il n'y a pas de grands changements notables* », ce qui explique pourquoi elle ne les a pas lus. Cependant les autres enseignants ont lu les derniers programmes, et Mme P³⁹ explique qu'il est important de les connaître car « *elle fait classe tous les jours* » et sous-entend qu'il est normal de connaître les

³⁵ N°11

³⁶ N°6

³⁷ N°13

³⁸ N°1

³⁹ N°3

dernières moutures pour faire son métier. Mme A⁴⁰ explique qu'elle a lu les derniers programmes et se rappelle « *qu'il y avait beaucoup beaucoup plus d'informatique effectivement, qu'il y avait effectivement le mot éducation aux médias qui avait été cité* » et M. M⁴¹ explique que même si il les a lus, il a « *une connaissance très faible de la place qui a changé* » et qu'il « *connait très mal les programmes qui touchent au numérique* ». C'est pourquoi lors de la suite de l'entretien, un rappel précis des programmes a été fait pour les faire réagir sur les dernières moutures, afin de voir ce qu'ils pensent des évolutions des programmes concernant le numérique et l'EMI.

621b. L'intégration du numérique à l'école en général

Les programmes ont désormais intégré le numérique dans l'ensemble du socle commun et le B2I a disparu au profit d'une intégration du numérique au fil de l'eau dans les programmes. Cet aspect a été rappelé et précisé aux enseignants pour leur demander de se positionner face à cette évolution et voir si cela était cohérent avec leurs façons d'enseigner. Il leur a été ensuite demandé s'ils pensaient qu'il était intéressant d'intégrer le numérique à l'école primaire comme ce qui était proposé dans les programmes. Nous avons dégagé trois tendances issues de leurs discours, à savoir que l'école manque de moyens et les enseignants de formation pour appliquer les nouveaux programmes, que le numérique considéré comme un accès aux ressources pédagogiques et doit être au service des apprentissages et enfin certains enseignants constatent qu'utiliser le numérique en classe est incontournable avec la nouvelle génération d'élèves.

- Le numérique face au manque de formation des enseignants et de moyens

Les enseignants s'accordent à penser que le numérique à sa place à l'école et sont même enthousiastes, mais la question du comment reste en suspens. Par exemple M. C⁴² explique que pour lui le numérique en classe se résume à l'outillage disponible pour avoir accès à des ressources, cependant, même si il considère cela comme une révolution et une richesse, il estime être insuffisamment formé sur les nouveaux outils comme les tablettes par exemple : « *Sur la tablette il paraît qu'il y a des trucs supers. Moi j'ai un copain qui est dans les Landes, un instit détaché auprès des circonscriptions qui est là pour encadrer la mise en place du numérique, et tout ça ...et lui me dit qu'il fait des trucs super intéressants dans les classes. Alors il paraît qu'il y a plein de trucs très intéressants, moi j'ai pas eu de formation informatique. C'est ma trentième rentrée, je n'ai pas eu de formation informatique* ». Le manque de formation serait

⁴⁰ N°7

⁴¹ N°14

⁴² N°11

donc un frein à l'entrée du numérique en classe comme l'affirme M. O⁴³. Pour lui le numérique n'est pas très présent en classe du fait de manque de formation des enseignants : *« je pense qu'on en est encore aux balbutiements. Parce qu'il faut maîtriser les choses, il faut avoir eu des formations là-dessus et il n'y en a peut-être pas tant que ça »*

Outre le manque de formation, persiste encore la croyance que les enfants savent se débrouiller seuls avec les outils numériques et n'ont pas besoin des adultes pour les y former. Mme K⁴⁴ confirme le fait qu'avec le manque de moyens et le manque de formation, ce n'est pas évident de former correctement les élèves au numérique et estime qu'en plus ils en savent plus qu'elle sur la manipulation des outils : *« je pense que les gamins ils en savent plus que nous. (Rires) Que oui, pourquoi pas ! Mais il faudrait avoir les moyens pour faire des choses, il faudrait que nous on maîtrise... »*. Mme J⁴⁵ considère que sur les apprentissages opérationnels, les élèves savent déjà manipuler, donc que ce n'est pas elle qui va pouvoir leur apprendre quelque chose à ce niveau-là : *« les gamins ils arrivent déjà avec des connaissances techniques sur ça donc sur la technique là je ne vois pas trop quoi leur apprendre de plus, en tout cas moi je n'ai pas suffisamment de connaissances ou beaucoup plus de connaissances qu'eux pour leur apprendre »*.

Mme D⁴⁶ souligne quant à elle le manque de moyens et des outils obsolètes comme les ordinateurs, alors que les enfants sont habitués à manier les tablettes *« Après ça peut être un outil intéressant de recherche, mais ça suppose d'avoir assez d'ordinateurs pour que les enfants puissent aussi se saisir de l'apprentissage, après je sais qu'il y a beaucoup de choses qui se passent par les tablettes, ça peut être intéressant, ça coûte moins cher, mais après nous on n'en a pas donc je ne sais pas trop... Je sais qu'il existe des jeux pour les petits qui fonctionnent avec ça »*. Mme F⁴⁷ n'a pas poussé sa réflexion sur le numérique à l'école très loin, faute d'équipement et d'expérience dans ce domaine *« chez nous, nous ne sommes équipés que depuis un an et nous apprivoisons on va dire le matériel que nous avons et il est peu disponible encore pour les élèves, donc c'est vrai que je n'ai pas analysé les programmes avec cette entrée-là »*. Elle espère qu'avec le nouveau plan Ecole numérique rurale elle pourra tester ces outils avec des classes de maternelles dans le cadre des ateliers : *« nous sommes en train de monter un projet d'école numérique innovante et ruralité. Pour nous c'est vraiment un facilitateur*

⁴³ N°4

⁴⁴ N°16

⁴⁵ N°13

⁴⁶ N°8

⁴⁷ N°12

d'apprentissage, donc nous en voyons l'intérêt dès la maternelle. Mais il est à décliner évidemment en fonction du niveau des enfants. Nous voulions privilégier l'entrée tablette en maternelle pour travailler au plus près de l'enfant de façon plus... en maternelle on travaille beaucoup sur les ateliers autonomes, donc par ce biais-là. Et nous aurions voulu développer l'entrée enregistrement par exemple pour que les enfants puissent se réécouter, améliorer le langage oral. Donc oui on en voit l'intérêt évidemment, mais pour ça il faut quand même être sacrément équipé ». Ces discours confirment le constat de Capelle et Rouissi que les enseignants « *sont pris dans des injonctions paradoxales* » (Capelle, Rouissi, 2018) car ils doivent assurer une nouvelle mission en lien avec les nouveaux usages et une demande sociétale, sans pour autant en avoir les moyens.

M. P⁴⁸ confirme qu'utiliser le numérique en classe n'est pas chose aisée, même quand on est formé et qu'on maîtrise cet outil. Certaines classes agitées ou difficiles ne s'y prêtent pas et l'obsolescence du matériel freine considérablement la fluidité de l'apprentissage et pousse les enseignants les plus aguerris à laisser tomber :

« j'ai fait ça pendant sept ans je crois... et puis il y a eu une année où je me suis trouvé avec 27 élèves sur les trois niveaux, j'avais que neuf ordinateurs, et en plus des élèves dont quatre élèves handicapés qui ne pouvaient pas écrire, donc bref une classe très dure à gérer avec en plus des fauteurs de troubles. Donc j'ai arrêté complètement l'informatique ces deux années-là. Je viens juste de la reprendre cette année en fait parce que j'ai des ordinateurs en plus et puis j'ai une classe un peu plus facile à gérer, un peu moins dure. Le fait que ce soit inclus moi ça me... enfin ça me dérange un peu en fait, parce que il faut... enfin je trouve que c'est rarement efficace dans la dans la vie de classe sur le terrain tel qu'on est qu'on l'utilise là, et encore je fais partie des enseignants qui maîtrisent à peu près l'outil informatique je crois. C'est rarement efficace. Ce n'est même pas la peine. Enfin j'ai essayé une fois, au bout de cinq minutes j'ai arrêté ».

M. B⁴⁹ dans son analyse réfléchit un peu les injonctions du ministère au regard des moyens qu'il se donne et souligne que oui on trouve bien le numérique partout dans les programmes, mais qu'en réalité dans les classes la situation est toute autre :

« C'est vrai que dans les textes officiels du coup on ne peut pas dire que le numérique il est absent. Il est souvent répété. Maintenant sur le terrain on n'a pas forcément l'outillage pour

⁴⁸ N°6

⁴⁹ N°5

pouvoir appliquer ce qui est donné dans le socle commun ; du moins ce que je vois aujourd'hui. Moi je suis dans une classe à titre personnel qu'a ni ordinateur ni tbi enfin qu'a rien et donc je me dis ils sont biens les textes mais dans l'application classe moi de mon point de vue je suis très loin d'avoir des tablettes en classe quoi ! Voilà mais effectivement je trouve ça important que ce soit transdisciplinaire puisque aujourd'hui on peut tout imaginer avec du numérique tout en ayant formé les enseignants qui n'ont jamais travaillé avec ces outils-là ».

A la fois les classes sont peu équipées, mais en plus il souligne le fait qu'en formation continue il n'est pas au courant d'un réel plan de formation qui accompagnerait les enseignants. Le premier frein identifié à l'entrée du numérique à l'école primaire est donc triple : les enseignants se sentent peu formés, les classes sont peu équipées ou avec du matériel obsolète et les enfants semblent plus doués que les professeurs sur la manipulation du numérique ce qui fait qu'ils ne se sentent pas légitimes sur cet aspect-là. Les enseignants ont conscience de l'importance du numérique en classe, mais les injonctions ministérielles ne s'accompagnant pas de moyens, ils se sentent un peu démunis face à cette tâche et estiment qu'ils n'ont pas les moyens d'appliquer le socle tel qu'il est décrit dans les programmes.

- Un support comme un autre au service des apprentissages, mais qui ne doit pas remplacer le livre

Cependant, malgré les difficultés de mise en place, les enseignants ne sont pas hostiles à l'entrée du numérique à l'école et le voient comme un outil comme un autre au service des apprentissages. Mme D⁵⁰ est pragmatique, elle accepte le fait que le numérique doit être intégré en classe car il est présent dans la société et qu'il devient nécessaire de le maîtriser, au même titre que les autres supports comme le livre qu'elle préfère encore : *« c'est comme tout, ça peut être intéressant puisque de toute manière dans la vie de tous les jours, on va avoir besoin du numérique, donc il faut savoir s'en servir. Mais c'est bien aussi de savoir se servir d'autres choses, continuer à savoir se servir de ses mains, de savoir écrire, de savoir lire et prendre un livre. C'est bien aussi, même si bon maintenant il y a des livres sur tablette, mais je reste encore attachée moi... »*. Il y a cette crainte que l'apparition en classe fasse disparaître d'autres pratiques qu'elle juge intéressantes. Mme V⁵¹ va plus loin dans la réflexion, car en effet elle constate que les élèves ont aujourd'hui quasiment tous accès au numérique, mais elle considère

⁵⁰ N°8

⁵¹ N°1

que l'école doit s'emparer de cela pour les accompagner, tout en respectant la place du livre et des supports traditionnels :

« Ils sont presque 100 % à y avoir un accès, libre ou pas là aussi c'est encore une autre chose, on n'est pas dans les familles, mais ils sont quasiment tous confrontés à cette utilisation dès leur plus jeune âge et moi je trouve que l'école doit s'en saisir parce qu'on ne peut pas occulter ce fait de société quand même. [...] c'est un outil que je mets au service de l'éducation qui peut être utilisé ou pas, parce que je pense que les livres... je reste quand même un peu puritaine à ce niveau-là et ça ne doit pas se substituer à d'autres choses, mais un outil indispensable. Je crois que dès la maternelle on peut faire des choses ». Elle nuance son propos tout de même en expliquant que la place du numérique doit rester au même niveau que les autres supports et être au service de la pédagogie.

Mme L⁵² reconnaît tout de même que l'utilisation du numérique en classe ne va pas de soi et suscite encore des débats dans la communauté enseignante, mais aussi avec les parents : « C'est un gros débat avec plusieurs collègues ! j'ai une collègue par exemple où les parents sont très très réfractaires et/ou c'est vraiment un sujet de débat très très fréquent à l'école. Moi je ne sais pas si c'est parce que j'ai amené les choses simplement ou c'est parce que les parents de cette école-là ne s'en préoccupent pas plus que ça. Les maternelles de mon école s'en servent à petites doses et c'est vraiment un outil parmi d'autres dans les apprentissages. Après moi je ne suis absolument pas contre le numérique à la maternelle et pour moi c'est vraiment un support supplémentaire qui peut rendre les apprentissages plus ludiques, mais aussi qui permettent de faire des choses qu'on ne peut pas faire sans le numérique. Et moi je m'en sers en maternelle et je trouve ça important ». Pour sa part, elle n'a pas eu d'opposition de parents et l'intègre en classe uniquement dans le but de servir les apprentissages, même si elle reconnaît que le rôle de l'école est aussi d'éduquer les élèves aux risques induits par ces outils : « Moi je trouve que l'école est justement là plus pour les sensibiliser aux risques que leur apprendre à se servir de l'outil eux-mêmes ». Les recherches de Capelle, Cordier et Lehmanns (2018) avaient déjà constaté le poids des représentations des risques des enseignants dans la façon d'envisager une éducation au numérique.

⁵² N°17

- Le numérique incontournable en classe pour la génération nouvelle d'élèves

Certains enseignants voient tout de même que le numérique apporte vraiment quelque chose dans leur pratique et sont très enthousiastes face à cette évolution. Mme P⁵³ explique que ça lui paraît « *Incontournable ! Aujourd'hui on a les enfants de l'image. Dès qu'on projette quelque chose, on capte toute la classe. Toutes les perditions qu'on a quand les enfants sont pollués par d'autres choses et s'évadent etc., dès qu'il y a quelque chose de projeté, on les recapte de suite. C'est aujourd'hui l'un des moyens qui nous permet de fédérer la classe sur un sujet de discussion ou sur un point ou sur une consigne. On a vraiment des générations de l'image. Moi je m'en sers au quotidien pour la projection de mes textes, je travaille avec dys-vocal donc au fur et à mesure des écrits, ils ont une prédigestion qui est instantanée et c'est une aide qui a pas de nom. En termes d'aide d'entrée dans l'écrit, le fait que ça soit visuel et qu'on fédère tout le groupe sur un même point, moi j'ai ressenti la différence. Aujourd'hui je devrais revenir en arrière, je dirais non ».* Elle trouve qu'au contraire ce support est quelque chose de plus adapté à la nouvelle génération d'enfants et considère que c'est une aide précieuse pour motiver les élèves et les faire entrer dans les apprentissages, notamment dans l'écrit car elle considère que l'image a plus d'impact chez eux pour leur faire comprendre certaines notions. Mme J⁵⁴ rejoint cet avis que l'intégration du numérique ne fait pas débat et a toute sa place à l'école comme outil pédagogique : « *pour moi la question se pose même pas, je veux dire maintenant c'est nécessaire. C'est aussi nécessaire que le cahier, le crayon et le livre ; c'est un outil du quotidien maintenant ».*

Cependant d'autres enseignants qui ont en charge des classes de maternelle sont plus mitigés sur le numérique. Par exemple, M. O⁵⁵ dit d'abord que pour lui travailler les aspects du numérique en classe « *avec des maternelles, pour moi ce n'est pas nécessaire ».* Mais ensuite quand on lui demande si c'est intéressant d'intégrer le numérique en classe dès la maternelle, il adhère complètement à l'idée, car il estime que c'est une génération qui est née avec, même s'il emploie des adjectifs qui montrent qu'il déplore un peu cette évolution comme les mots malheureusement ou déviance : « *C'est intéressant parce qu'ils sont nés avec, il faut l'utiliser, mais pas tout le temps parce qu'à côté on a d'autres écrits, on a d'autres manières de vivre. Mais ça permet d'en raccrocher certains ».* Il prône donc une utilisation raisonnée de l'outil numérique en classe, pour accompagner cette nouvelle génération avec un juste équilibre. En

⁵³ N°3

⁵⁴ N°13

⁵⁵ N°4

effet, les enseignants sont réticents à inclure le numérique sans réelle réflexion et utilité. Par exemple M. M⁵⁶ nous explique qu'il faudrait que les enseignants s'inspirent des travaux de recherche pour avoir une utilisation judicieuse des outils : *« Il y a des outils qui me paraissent intéressants, qui apportent quelque chose. Après moi je vois des fois des pratiques de classe où le numérique... j'ai vu par exemple une classe de maternelle qui faisait la météo sur le tableau numérique en bougeant des fausses étiquettes. L'enseignant avait préparé un document sur le tableau numérique et l'enfant avec son doigt déplaçait le soleil en face du jour pour dire qu'il faisait beau aujourd'hui : là je ne vois pas trop l'intérêt par rapport à une étiquette qu'on viendrait déplacer. Et je pense que de manière générale on – moi, en tout cas - je manque de réflexivité sur : qu'est-ce que ça change pour l'enfant de déplacer une étiquette ou de déplacer avec son doigt une étiquette non matérialisée ? J'aimerais connaître des travaux de sociologues, de philosophes, de psychologues qui nous renseignent un peu sur tout ça, sur ce que ça change finalement. J'utilise les outils numériques quand j'en ai besoin »*. Les enseignants sont donc interpellés par un souci d'efficacité du numérique en classe et identifient des situations plus pertinentes que d'autres pour son intégration. Mme F⁵⁷ s'interroge aussi sur la place que doit avoir le numérique en classe de maternelle et n'a pas un avis tranché : *« c'est une question que je me pose vraiment sur la maternelle. Si on reprend l'enjeu premier la maternelle qui est quand même la sociabilisation de l'enfant, je me pose la question de la place du numérique. Je pense que c'est un outil qui doit servir à la pratique langagière, à la communication et au développement du vivre ensemble dans la classe. A ce moment-là oui, je pense que le numérique a sa place »*. Dans le cadre d'élèves plus âgés, elle trouve qu'il est nécessaire de comprendre et d'accepter les nouveaux usages des enfants et que le rôle de l'école est évident : *« Dans l'école primaire, je trouve que c'est un outil nécessaire et vital. L'enfant a souvent en plus je crois des pratiques seul par rapport à des outils numériques, que ce soit le téléphone, la tablette et qu'il est important qu'il comprenne ce qu'il manipule et ce qu'il a dans les mains, à la fois les potentiels de cet outil et les dangers, comme n'importe quel outil. Donc je pense qu'en effet ils ont leur place mais ça ne doit pas se faire au détriment... ce n'est pas un substitut de l'adulte, ce n'est pas une nounou, c'est pas du tout cette place en tout cas que moi j'ai envie donner dans ma classe »*. Elle propose des pistes pour mobiliser le numérique en classe pour aider les enfants à se construire avec ces technologies, tout en faisant sens avec les apprentissages. La question des risques a été mentionnée spécifiquement par M. G⁵⁸ qui

⁵⁶ N°14

⁵⁷ N°9

⁵⁸ N°10

s'interroge sur le très jeune âge des élèves et se demande s'il ne faudrait quand même pas prendre en compte cela afin de ne pas amoindrir la capacité d'attention des enfants : « *Je suis pas du tout spécialiste sur le développement cognitif, mais instinctivement comme ça je suis partagé entre la contradiction de se dire que c'est important de les mettre dès le plus jeune âge dans le bain de la société et puis je me dis que peut-être justement les couper jusqu'à l'âge de six ans, l'entrée en CP, du numérique qui pourrait leur donner autre chose, quelque chose que peut-être ils n'ont pas chez eux, leur apporter une distanciation vis à vis de ces images qui sont présentes etc* ». Les enseignants sont tout de même très favorables à l'entrée du numérique en classe, même s'ils sont vigilants à l'utiliser de façon raisonnée et pertinente, en prenant en compte les enjeux de société relatifs à cet usage.

621c. La disparition du B2I et l'intégration du numérique dans toutes les disciplines

Le B2I (Brevet informatique et Internet) lorsqu'il avait été mis en place à l'école primaire avait permis aux enseignants de se pencher sur les questions liées au monde informatique et d'inclure dans leur classe des apprentissages liés à l'utilisation d'Internet. Cependant le B2I a très vite été obsolète et critiqué car il était surtout basé à l'école primaire sur des apprentissages opérationnels et peu axé sur la transmission d'une culture numérique plus large. Les apprentissages du B2I ont donc été intégrés dans le socle commun et doivent être traités au fil de l'eau en lien avec d'autres disciplines pour éviter les séances ex-nihilo qui ne sont pas porteuses de sens pour les enfants. Il est pertinent de prendre en compte l'avis des enseignants sur ce changement d'approche dans les programmes.

- Des avis mitigés sur la disparition du B2I

Certains enseignants sont mitigés face à l'intégration du numérique par la transversale, car même s'ils reconnaissent que cela donne du sens à l'enseignement, la non spécification de cet apprentissage fait qu'on a tendance à l'oublier au profit des autres comme l'explique M. C⁵⁹ après plus de 20 ans d'expérience : « *c'est bien et c'est pas bien. Ben alors c'est bien parce que c'est comme l'anglais, on peut faire de l'histoire en anglais, on peut faire de l'informatique en faisant des sciences nats ou des choses comme ça. Mais d'un autre côté, de spécifier ça comme matière, ça nous force à le faire. Tandis que si c'est assimilé comme vous me dites un peu sous forme de compétences transversales, comme outil ou ces choses-là modernes, des fois on le fait moins, on se sent moins amené à le faire* ». M. O⁶⁰ est dubitatif aussi quant à la disparition du

⁵⁹ N°11

⁶⁰ N°4

B2I et ne sait pas vraiment se positionner sur cette évolution qu'il juge floue et constate qu'au final l'intégration fait disparaître la pratique.

M. P⁶¹ explique le travail qu'il faisait avec les élèves dans le cadre du B2I, en mettant en place des séances spécifiques pour apprendre aux élèves à manipuler l'outil informatique. Il souligne la difficulté de faire une approche transversale avec des élèves qui ne maîtrisent pas encore ces outils, car l'ergonomie des classes n'est pas adaptée à ce genre de pratiques :

« c'est délicat. Moi à l'époque du b2i, j'avais mis en place dans mon emploi du temps un créneau d'une heure par semaine informatique parce que je trouvais qu'apprendre à utiliser l'ordinateur en faisant semblant de faire des sciences, de l'histoire de l'art ou autre chose c'était quand même compliqué. Et il y avait nécessité il me semblait en tout cas qu'il y avait nécessité d'un apprentissage spécifique pour maîtriser l'outil quoi déjà. Concrètement quand on avait besoin d'un ordinateur en dehors des heures d'informatique, le temps qu'on arrive à se connecter correctement puisque en plus à l'époque on avait un système avec des mots de passe partout enfin bon, ce qui était très lourd à gérer, les gamins n'y arrivaient pas et en fait c'était vraiment pas efficace. Il y avait ce versant-là, j'avais une heure qui était dédiée à l'informatique ou à la limite je faisais l'inverse, c'est à dire que dans l'heure d'informatique je si j'avais envie de mettre de l'histoire je mettais de l'histoire, si je voulais mettre l'histoire de l'art, je mettais de l'histoire de l'art, mais voilà j'avais pas un créneau d'histoire de l'art dans lequel j'avais cherché l'informatique, j'avais un créneau d'informatique dans lequel je mettais ou j'alimentais ce que je voulais. Donc je suis un peu sceptique moi sur cette histoire de prétendre enseigner l'informatique apprendre aux enfants à se servir de ces outils là en faisant les autres matières, d'autres activités. [...] Après les gamins au début ils sont très motivés pour utiliser le numérique et eux dans leur tête aussi j'ai l'impression que quand leur demande ce qu'ils ont fait, ils avaient plus fait de l'informatique que de l'histoire de l'art. C'était ça aussi le truc, ils avaient fait de l'ordinateur, ils n'avaient pas fait de l'histoire de l'art dans leur tête »

Ce qui est intéressant dans ce que souligne M. P⁶² c'est que la transversalité des apprentissages et le fait de mêler l'informatique au disciplinaire rendent confus les apprentissages pour les enfants qui n'arrivent pas à conscientiser l'activité qu'ils ont faite du fait d'être en salle informatique devant des ordinateurs. Même l'enseignant explique qu'il est un peu mal à l'aise

⁶¹ N°6

⁶² N°6

avec ce mélange qui reste un peu flou dans la pratique. Il pense que cela est en partie dû à l'organisation de la classe et la lourdeur qu'implique un travail spécifique en salle informatique.

D'autres enseignants, quant à eux, ne voient pas vraiment la différence car ils ne savaient déjà pas mettre en place le B2I dans leur classe. Mme K⁶³ explique que le B2I de toute façon elle ne savait pas le faire et que les nouvelles générations d'enfants qui arrivent maîtrisent l'informatique et que l'école est là pour leur apprendre d'autres choses au final : « *Les enfants savent très bien nous montrer je crois et quel que soit les types d'enfants ; je dis ça parce que j'ai eu il y a quelques années un enfant autiste aux débuts de la loi handicap, un enfant autiste qui était coté six mois d'âge mental en fait et lui, eh ben l'ordinateur il était un champion, il m'a appris plein de choses ! Je pense que les générations des enfants qui viennent, ils vont savoir ça, ils vont l'utiliser depuis tout petits* ». Ce qui est intéressant tout de même dans son explication, c'est que l'on voit que les enfants sont porteurs d'un certain savoir concernant le numérique qui devient presque un mode de formation alternatif pour les professeurs numériques. Finalement on constate chez les enseignants qui avaient expérimenté le B2I une sorte de regret suite à la disparition d'un dispositif spécifique, car ils craignent finalement que cela passe à la trappe, même si le B2I tel qu'il était ne les satisfaisait pas non plus pleinement au vu de sa lourdeur et de l'inadéquation avec les modalités de travail habituelles. Il est intéressant de noter que les enseignants de cycle 1, notamment les enseignants de maternelle, n'ont pas à certifier le B2I, ni à mettre en place l'EMI car le socle commun ne commence qu'au cycle 2 aujourd'hui, c'est-à-dire à l'entrée au CP. Cela explique notamment le fait que certains enseignants n'ont jamais eu l'obligation dans les textes de mettre en place des séances pédagogiques avec le numérique et peut éclairer leur désintérêt pour cet aspect. Il est cependant difficile de faire une distinction claire des tendances en le croisant avec les profils d'enseignants, car certains ont plusieurs cycles dans une même classe et d'autres mobilisent des souvenirs lorsqu'ils assuraient l'enseignement dans d'autres niveaux que celui retenu dans le leur profil (qui correspond à leur poste dans l'année en cours).

- L'intégration du numérique dans les programmes paraît plus logique au vu de l'évolution des usages des enfants et légitime les pratiques existantes

Même si on sent un regret de la disparition du dispositif B2I, certains enseignants constatent tout de même que cette intégration est logique avec l'évolution de la société et des usages des enfants. M. G⁶⁴, stagiaire, est partagé quant à la pertinence de la disparition du B2I car il pense

⁶³ N°16

⁶⁴ N°10

qu'il y a tout de même des connaissances spécifiques à faire passer et que la transversalité peut le faire oublier, mais pense au final qu'il est plus logique de l'intégrer car les enfants sont immergés dans ce mode spécifique : *« Ah je suis partagé ! D'un côté je pense qu'il y a un certain nombre de savoirs fondamentaux qui sont propres au numérique et qui sont pas communs à d'autres médiums et donc qui sont nécessaires d'aborder de manière séparée, à la fois il n'y a pas assez pour créer une matière numérique et je trouve plus intéressant d'utiliser le numérique dans toutes les matières, dans tous les aspects du métier parce que c'est dans la vie de tous les jours. C'est comme ça que les élèves vont l'utiliser, en le mêlant à tous les aspects de leur vie, plutôt que de créer une section à part qui ferait que ça serait un peu comme si on disait on ne lit qu'en français, alors que c'est pareil on va lire des textes en mathématiques, en sciences etc... Je pense que le numérique c'est pareil. Donc les programmes je serais plutôt d'accord avec ça »*. La majorité des enseignants interrogés sont d'ailleurs convaincus que les programmes ont suivi une évolution logique par rapport à l'évolution de la société : *« Ça me paraît avoir du sens puisque le numérique on peut l'utiliser effectivement dans pas mal de disciplines »* M. B⁶⁵. Quant à M. M⁶⁶, il pense que *« c'est une très bonne chose »* et Mme V⁶⁷ conclut que le numérique a toujours été intégré dans les enseignements et pense qu'on peut l'utiliser à tous les niveaux : *« Pour moi il a toujours été transversal le numérique. Je pense que j'ai plus besoin d'attendre des programmes pour qu'on me le dise, pour moi le numérique c'est un support qui est par définition pluridisciplinaire. Moi alors à ma petite échelle de maternelle, le numérique est utilisable pour de l'oral, il est utilisable pour de l'EPS, utilisable pour des sciences, pour moi déjà c'est quelque chose qu'on peut utiliser à tous les niveaux dans toutes les toutes les disciplines »*. Elle considère que la pluridisciplinarité est utile notamment dans le cadre de la production d'écrits et que le numérique est au service de ce type de travail, notamment par le biais de l'apprentissage du traitement de textes : *« je trouve que c'est intelligent, parce qu'on travaille pluridisciplinarité de fait à travers la production d'écrits. Moi c'est mon entrée la production d'écrits. Et travailler sur le traitement de texte donc c'est en filigrane dans tous les domaines que j'aborde et c'est cet entrelacs que j'ai moi avec l'ordinateur. [...] Dès qu'on allume notre ordinateur, on convoque xy compétences qui n'ont pas obligation d'être cloisonnées, évaluées comme ça hors support je dirais. Enfin à mon avis c'est un peu anachronique. Je trouve que c'est plus liant »*. L'intégration du numérique au service d'une activité pédagogique transversale donne du sens et permet d'ancrer des

⁶⁵ N°5

⁶⁶ N°14

⁶⁷ N°1

compétences dans une activité concrète, ce qui favorise l'apprentissage chez les enfants. Elle considère aussi que le fait que cela soit marqué désormais dans les programmes est plus confortable dans sa pratique, car cela légitime quelque chose qu'elle pratiquait déjà auparavant : *« j'ai toujours eu l'entrée avec le traitement de texte avec une production d'écrit, mais il y a une meilleure visibilité parce que c'est vraiment écrit maintenant dans les programmes maintenant. C'est à dire qu'il faut que l'enfant sache passer des deux écritures avec l'utilisation de l'ordinateur, du traitement de texte donc au moins c'est plus clarifié pour moi même si on n'a pas besoin de se justifier de tout vis-à-vis d'eux ».*

Mme A⁶⁸ aussi a une vision positive de cette évolution, car elle estime que ça lui *« paraît cohérent avec les pratiques qu'on avait avant puisque de toute façon il n'y avait jamais eu à un moment donné un temps consacré aux TICE et on était supposé le travailler de différentes façons »*. Mais que l'évolution des programmes met davantage l'accent sur l'éducation aux médias et qu'il est nécessaire d'intégrer le numérique en classe pour préparer les enfants au monde dans lequel ils vivent : *« ça insiste davantage quand même il me semble sur l'éducation aux médias. Il y avait une vraie volonté. Enfin au numérique, aux médias tout ça... il y avait quand même une vraie volonté de le remettre en avant davantage il me semble. Après de toute façon le b2i on le traitait quand on faisait des mathématiques avec un logiciel, quand on fait du français avec du traitement de texte... Il y a quand même un moment où il faut faire un peu d'informatique pure, on peut toujours le caser dans ce qu'on appellera de la technologie. La programmation informatique on peut le travailler et en maths et en techno, d'ailleurs c'est ce qui se fait chez nous. Je pense que si on n'intègre pas le numérique, on coupe nos enfants de ce que va être le monde de demain. Ça j'en suis convaincue »*. C'est aussi ce que confirme Mme I⁶⁹, en expliquant que l'on ne peut pas occulter la réalité dans laquelle on vit et que l'intégration paraît plus logique : *« je pense que c'est le reflet d'une réalité dans laquelle on vit. Le numérique est partout, que ce soit dans l'écriture, dans l'accès à l'information, dans la communication, dans la recherche de données. Du coup je trouve ça intéressant que ce ne soit pas pris en compte comme une discipline, mais plutôt dans la transdisciplinarité parce que ça reflète l'utilisation pour moi qu'on en a aujourd'hui »*

⁶⁸ N°7

⁶⁹ N°9

Mme J⁷⁰ pousse la réflexion plus loin en critiquant la distinction entre disciplines qui ne fait pas vraiment sens chez les élèves et est contente finalement de cette évolution qu'elle transpose naturellement, tellement l'outil numérique est intégré dans notre quotidien :

« C'est vrai que le saucissonnage dans l'éducation nationale de choses qui ne se croisent pas, des fois je trouve ça pas très intéressant quoi, donc le fait de l'intégrer aux autres savoirs, aux autres acquisitions, je trouve ça pas plus mal. Après je n'ai pas vraiment réfléchi sur le problème. Je veux dire : c'est quelque chose maintenant on se pose plus la question, on l'utilise systématiquement quelle que soit l'activité que l'on a. A un moment donné, on s'arrête plus maintenant pour apprendre les choses, même nous personnellement quand on va sur Internet, on apprend au fur et à mesure en fonction d'un besoin que l'on a sur le moment. On ne se dit pas : « un jour je vais apprendre à faire ça ». C'est : « j'ai besoin de faire ça maintenant je m'y mets et j'apprends ».

Enfin Mme L⁷¹ résume assez bien la pensée de certains enseignants en expliquant que les programmes révèlent davantage une pratique qui s'est installée progressivement plutôt qu'ils ne marquent un changement majeur : *« c'est vrai que quand il y avait le b2i j'avais encore des élèves de cycle 3, donc on le travaillait de façon concrète, c'est à dire qu'on travaillait les items du B2I. Maintenant c'est vrai que le numérique pour ma part dans la classe [CU], il est plus intégré dans les différentes matières, dans les différents apprentissages. C'est vrai que dorénavant, j'ai l'impression que je m'en sers plus comme outil qui sert aux apprentissages plutôt qu'un outil en lui-même ».*

Cette idée est renforcée par les enseignants les plus jeunes qui ont connu les cours d'informatique à l'école et qui expliquent que l'intégration du numérique est plus pertinente. Mme E⁷² trouve que cela favorise l'entrée par la pédagogie de projet et donne davantage de sens et de dynamisme aux apprentissages : *« je me souviens il y a longtemps il y avait des cours d'informatique : on était sur un ordinateur en dehors de tout projet, ça donnait finalement peu de sens à cette situation-là, donc j'ai l'impression que ça nous permet vraiment de l'utiliser pour mener à bien des projets qu'on a mis en place avec les collègues en classe ».* Pour justifier sa pensée, elle se remémore des souvenirs d'écolière où elle ne voyait pas l'intérêt des cours d'informatique ex nihilo. Mme C⁷³ elle aussi trouve que c'était absurde d'avoir des cours spécifique d'informatique : *« Des souvenirs que moi j'avais, le numérique, c'était presque la*

⁷⁰ N°13

⁷¹ N°17

⁷² N°2

⁷³ N°15

matière à part : le vendredi après-midi on allait sur les ordinateurs et on tapait un truc sur Word. Ça n'avait aucun sens. Au contraire, là, c'est vraiment plus montrer aux élèves qu'on s'en sert à plein de moments. Nous, par exemple, on écrit les devoirs sur l'ENT Aliénor, qui est donc la plateforme sécurisée et du coup on s'entraîne à taper au clavier, mais ce n'est pas juste pour taper au clavier, c'est pour pouvoir écrire. Donc chaque jour, il y a un élève qui écrit les devoirs. Je pense que c'est justement dans toutes ces petites situations où on se sert du numérique et où ça sert à quelque chose ». Pour elle l'intégration donne du sens aux apprentissages et est beaucoup plus pertinente pour les élèves, se rapprochant ainsi de la pensée de Sylvie Chevillotte (2005) dans sa définition de l'Information literacy qui estime qu'il est nécessaire de partir du besoin d'information si l'on veut transmettre des compétences « dans l'usage de l'information ». Le fait de mobiliser les « dispositifs techniques » au service du collectif (la classe) a une « visée intégratrice de l'individu via des réseaux » comme le dit Anne Lehmans (2014, p.14) lorsqu'elle parle des enjeux de la culture de l'information, participant ainsi à la formation du futur citoyen numérique, ce qui était le but initial du B2I. Le dispositif disparaît, mais l'esprit reste en ayant plus de sens par une intégration globale.

Même si la disparition du B2I comme dispositif spécifique fait craindre la disparition d'apprentissages spécifiques lié à son usage, l'intégration du numérique dans le socle est cependant majoritairement bien accueillie par les enseignants du primaire, surtout chez les plus jeunes. Ils ont constaté que les usages des enfants avaient considérablement évolué ces dernières années, certains enseignants étaient déjà dans cette logique intégrative du numérique dans leur pratique professionnelle. Cette évolution des programmes leur paraît somme toute logique et plus porteuse de sens, mais ils rappellent qu'il faut rester vigilant sur la nécessité d'encadrer et expliciter ces usages aux enfants.

Synthèse des hypothèses liminaires dans les parties 6.1 et 6.2

HA2 : Le rapport des enseignants au cadre institutionnel est marqué par la défiance et une certaine lassitude des injonctions contradictoires

Le rôle de l'enseignant a beaucoup évolué au cours du XX^e jusqu'à nos jours en lien avec l'évolution de la société et la codification du métier d'enseignant dans les textes institutionnels. Avec la réforme Haby en 1974 et la massification scolaire s'ouvre une période spécifique où les enseignants doivent désormais enseigner à tous les élèves, quelque soit leur origine sociale ou leur genre. Le plaisir d'apprendre et la notion de droits pour les élèves sont désormais

considérés dans les discours de l'Institution. Les instituteurs doivent désormais enseigner dans des classes hétérogènes et sont amenés à prendre en compte la différence et à enseigner la tolérance pour gérer les conflits sociaux qui peuvent résonner dans l'école. Les médias ont une place qui se renforce dans la société à partir des années 1980, ce qui amène l'éducation nationale à introduire l'éducation aux médias comme objet d'enseignement dans les textes. Même si l'identité professionnelle de l'enseignant évolue dans les textes institutionnels, elle reste hétérogène et se construit avec l'expérience qu'a l'enseignant de ses classes. Le métier d'instituteur, puis de professeur des écoles, reste très solitaire, car il est le seul maître d'œuvre des apprentissages avec son groupe classe et le seul adulte référent dans sa classe pendant un an. Le directeur d'école n'est pas le supérieur hiérarchique de l'enseignant. Cela implique donc au quotidien du professionnalisme, un sens de la responsabilité personnelle et une vraie discipline pour appliquer les programmes. Le rôle de l'enseignant, qui est fonctionnaire de l'État, est régi par la publication officielle de textes sur lequel il doit s'appuyer dans sa pratique professionnelle, aidé par une propositions de ressources. La hiérarchie semble cependant lointaine, tandis que la présence des parents se renforce depuis plusieurs années. Cette forte autonomie, l'absence de coordination au sein des écoles au quotidien et la pression des parents jouent donc un rôle dans la perception du rôle que l'enseignant a. Dans les résultats obtenus, l'aspect générationnel est important à prendre en compte comme facteur explicatif de la réception des textes et le rôle perçu de l'enseignant se confirme. Le rapport avec les textes institutionnels semble se distendre avec l'expérience professionnelle, les plus expérimentés ne prennent même plus le temps de consulter les nouveaux programmes pour certains. Mais il ne s'agit pas de désinvolture, cela exprime plutôt une lassitude face aux réformes qui se succèdent en lien avec les alternances du pouvoir et le manque de formation qui accompagnent les réformes, notamment avec l'entrée du numérique à l'école. D'après eux, ils savent ce qu'il y a à faire, ils sont conscients des mutations de la société, mais n'ont pas forcément les moyens adéquats pour mettre toutes les nouveautés en œuvre (manque de temps, de formation, de matériel). Les plus jeunes quant à eux sont davantage conscients des nouvelles injonctions programmatiques en matière de numérique, ce qui s'explique de par leur formation récente en master MEEF et la connaissance des programmes nécessaire pour la réussite au concours CRPE. Leur formation a été orientée en fonction de ces nouvelles directives, notamment par la validation d'un UE consacrée au numérique, ce qui les pousse à une adhésion plus forte à ces programmes et développe chez eux une pensée critique précise quant à sa place dans la pédagogie.

622. L'entrée de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) dans les programmes du point de vue des enseignants

Il a été demandé au début des entretiens aux enseignants ce qu'ils pensaient de l'intégration de l'EMI dans les nouveaux programmes et de proposer leur positionnement sur les différents enjeux. Au fur et à mesure des entretiens, il a été constaté que le sigle EMI étant mal connu des enseignants les plus âgés, un rappel systématique a été fait pour expliquer que cet acronyme faisait référence à l'éducation aux médias et à l'information. Il a été ensuite jugé nécessaire de faire un bref rappel des enjeux de l'EMI en mentionnant, sans être trop explicite, l'identité numérique, la recherche d'informations et d'autres enjeux pour débloquent la parole. Ce questionnement intervenait juste après des questions relatives à la place du numérique dans les programmes, ce qui a au final orienté les réponses sur la place du numérique dans l'EMI, objet de la recherche. Le tableau 12 ci-dessous reprend les éléments des discours des enseignants sur la pertinence d'intégrer l'EMI à l'école primaire avec une synthèse de leur pensée et leurs verbatims (annexe 16). Ce tableau montre trois catégories d'âge et d'expérience des enseignants, ce qui sera un axe d'analyse dans les catégories ci-dessous car il a paru significatif. Trois tendances se sont dégagées et sont fortement corrélées à l'âge des enseignants, c'est pourquoi nous avons associé chaque tranche d'âge au sentiment principal qui s'en dégage concernant l'EMI. Les plus âgés semblent assez réticents face à cette entrée, tandis que les moins de 50 ans semblent tout à fait convaincus de l'utilité de ce dispositif à quelques nuances près.

Nom	Synthèse	Que pensent-les enseignants de l'intégration de l'EMI dans les programmes au primaire ?
11 M. C 50 ans +	Pas assez de temps pour tout faire et les horaires de l'école ne sont pas extensibles. Manque de formation	oui oui mais comme c'est important de faire l'éducation au goût, comme ces important de faire l'éducation à la sécurité routière. Dans ce pays et dans tous les pays, dès qu'il y a un souci collectif, on se tourne vers l'école pour qu'elle le résolve. C'est logique nous sommes l'endroit où tous les enfants vont, tous les futurs citoyens vont. Donc on ne peut pas rentrer dans les familles, ou qu'on ne veut pas, on se retourne vers l'école. Mais a contrario ce qui va pas c'est qu'on n'a pas des journées extensibles et qu'on n'est pas formés en plus. Bon ça encore formé, on peut se former, mais les journées, on ne pourra pas les rallonger. Mis bout à bout, c'est très compliqué de faire cette éducation, on rogne sur d'autres choses. On a de l'anglais, des choses nouvelles... Moi j'ai débuté comme instit il y a 30 ans, l'informatique n'existait pas, il n'y avait pas d'anglais, y a de l'anglais, l'instruction civique c'était une demi-heure quand j'ai débuté, maintenant c'est beaucoup plus. Bon ils rognent sur le français, on fait plus d'orthographe, ce sont des choix. C'est frappant. On fait plus d'orthographe, on n'a plus le temps Mais on ne peut tout faire, sur 24 h on peut pas tout mettre. Alors le faire de façon transversale en faisant de l'informatique, de l'histoire tout ça... ouais mais ça demande d'être encore un peu plus pointu et en histoire et en informatique et je ne vois pas les jeunes collègues formés plus que nous d'ailleurs. Ils sont plus formés parce qu'ils ont grandi là-dedans et qu'ils ont l'âge de mes enfants mes jeunes collègues et ils ont grandi là-dedans y a toujours eu à la maison, mais c'est tout

8 Mme D 50 ans +	Nécessite que les élèves sachent déjà bien lire pour faire de l'EMI, donc pas avant le cycle 3 Travail sur la source	dès le primaire, je ne sais pas. Ceux qui savent bien lire oui. Après le problème c'est toujours ça que... disons que tout est lié parce que ça passe quand même par le langage qu'il soit écrit ou oral, que ce soit des vidéos ou des textes écrits, donc il faut quand même que les enfants arrivent à manier suffisamment la langue pour la comprendre. Donc que ce soit fait à la limite avec ces outils-là, pourquoi pas, c'est un outil comme un autre. Mais au primaire... je ne sais pas s'il y a beaucoup de primaires qui vont voir ce genre de sites... J'ai quelques doutes... Collège oui. Ils sont déjà assez grands pour arriver à ... C'est toujours pareil, les cycle 3, ils doivent pouvoir aussi quand même... Même dans un texte écrit on recherche la source, mais c'est la même chose pour une vidéo pour voilà... pas croire tout et n'importe quoi.
16 Mme K 50 ans +	Pas d'équipement ni de formation Ne voit pas l'intérêt de la télé ou la radio à l'école car elle juge que ce n'est pas adapté (fait référence à ses propres pratiques) Le tri des informations est fait en classe par l'enseignant lors de recherches d'information	ça pourrait le faire si on avait les ordinateurs ! (rires) si on savait faire, ça pourrait, parce que finalement c'est un outil. Cet outil là ou un outil libre, bon moi je sais que j'aime mieux les livres, mais bon l'ordinateur ça peut être utilisé aussi. bon j'ai on n'a jamais eu la télé à la maison et je ne veux pas. J'ai toujours été très critique avec ça et j'ai jamais utilisé à l'école parce que je trouve qu'on ne choisit pas, on regarde... voilà c'est difficile pour ça. La radio ben oui avec des petits je ne me vois pas écouter France inter ou France culture avec eux. Et puis la presse bah oui, mais adaptée aux enfants je pense que c'est comme dans un livre, il faut savoir trier et qu'on trie sur l'ordi ou qu'on trie sur un autre support, il faut apprendre ça depuis tout petit. Quand on cherche... ça m'arrive avec les enfants de chercher des choses... Bon on a fait beaucoup d'histoire parce que moi j'aime l'histoire finalement, on a cherché des choses sur l'ordinateur : qu'est-ce que c'est ça ? On cherche des images et tout... mais moi je trie avec eux effectivement. Parce que je ne vais pas leur montrer n'importe quoi ! Et même eux savent dire des fois : ben c'est quoi ça ? c'est moi qui fais mais bon, oui j'ai pas beaucoup expliqué, pas beaucoup dit... bon on regarde sur Wikipédia, il faut faire attention à ce qui est écrit. Si ! Je leur montre souvent à recouper des choses, à regarder plusieurs choses pour voir que quand même il y a des choses qui sont différentes.
1 Mme V 36-50 ans	EMI a sa place à l'école mais doit être intégrée dans une éducation familiale Identifie la recherche d'information comme étant pertinente à aborder avec la question de l'accès à l'information avec le navigateur ou la recherche par mots-clefs	Alors moi je pense qu'il n'y a pas de mauvaises choses, je pense que c'est quand même une éducation, oui, qui peut passer par l'école en sachant que l'école seule c'est compliqué quand même, je pense que ça fait partie aussi d'une éducation familiale à la maison. Mais oui je pense que c'est un peu indispensable d'en parler, l'idée d'éduquer. Après de quelle façon et comment toucher tout le monde, ça c'est un autre débat mais je pense que c'est indispensable. Alors peut-être pas dans l'intégralité, mais je pense qu'il y a des petites choses notamment dans la recherche d'informations, juste leur montrer, indépendamment de comment on fait, l'accès. Moi ils savent que le petit renard, exemple tout bête, c'est l'endroit où on clique pour aller chercher l'information, quel mot je vais écrire si je veux trouver quelque chose. Je leur montre, en sachant que tout ce qui arrive, je leur dis que tout n'est pas à prendre, il y a des petites choses, après c'est moi qui induis un petit peu. Mais je leur explique.
3 Mme P 36-50 ans	Juge l'EMI incontournable pour les enfants car ils ont d'autres accès à l'information que l'école Problème de la formation des enseignants Juge les enfants plus éveillés et vifs d'esprit, mais aussi pollués par les contenus qu'ils visionnent sur Internet Ont des compétences opérationnelles notamment sur la maîtrise du clavier	alors je ne mettrai pas le mot intéressant, mais par contre c'est incontournable parce qu'on a des enfants qui sont aujourd'hui plus matures et de plus en plus éveillés de par ce qu'ils côtoient à l'extérieur de l'école, mais qui les amène à avoir d'autres accès et nous on en est nous-mêmes surpris. Après est ce que nous, on a la bonne formation pour les aider et les amener vers cette bonne utilisation, je ne sais pas. oui parce qu'aujourd'hui on a quand même des retours, on a des discussions d'enfants qui nous parlent de choses vues, de choses entendues, perçues qui relèvent de choses d'un autre âge, enfin qui seraient sur une classe d'âge plutôt ado. Il me semble et ça c'est quelque chose qu'on a touché du doigt avec ce projet de 10 jours sans écran, quand on les questionne : tu me dis que tu passes 3 heures, que fais-tu ? Quand ils vous disent ce qu'ils voient, les titres des documentaires qu'ils regardent ou des films qu'ils regardent, des jeux qu'ils pratiquent... après moi je ne fais pas partie cette génération-là qui est née avec l'ordinateur donc je suis en retard par rapport à eux, mais je suis un peu effarée. Je suis un peu effarée parce que du coup certains enfants arrivent déjà à l'école avec... Disons que la bibliothèque mentale qu'ils pourraient avoir à disponibilité, elle est mise en arrière parce qu'elle est déjà polluée par tout ce stock d'images qu'ils ont avant de rentrer en classe et qu'ils verbalisent. Ils nous disent ils ont une vivacité aujourd'hui. Je le vois par rapport ne serait-ce que quand on est en traitement de texte je veux dire, il y a sept huit ans quand on était en production d'écrits et qu'il fallait avoir là une petite habileté par rapport au clavier, je veux dire aujourd'hui ma

		<p>séance, elle va durer une demi-heure alors qu'avant il me fallait plusieurs temps pour arriver à s'approprier ce clavier. Au niveau des touches, au niveau de la compréhension et du rapport de la touche à ce que ça me renvoie sur l'écran. Aujourd'hui beaucoup d'enfants en fait y ont déjà accès à l'extérieur. Sur l'écrit ça va beaucoup mieux, enfin je veux dire ça va beaucoup mieux... ce n'est pas une difficulté, c'est quelque chose qui prend le relais, mais qui va devenir institutionnalisé du fait que c'est plus sauvage... c'est à dire que ça devienne des écrits organisés, des écrits scolaires etc.</p>
4 M. O 36-50 ans	<p>Mention des chartes informatique et Internet. Pense qu'il y a trop de choses dans les programmes et que certaines passent à la trappe</p>	<p>alors quand je parlais de TUIC tout à l'heure qu'il y avait déjà il y a une dizaine d'années, il y avait des chartes qui avait été faites par rapport à ça dans les écoles. Ça a été abandonné. Et là vous me reposez la question. Oui c'est intéressant de toute façon, parce que ça permet qu'il y ait quelqu'un entre guillemets qui soit peut-être un petit peu informé qui puisse effectivement orienter et puis expliquer des choses. Après le problème c'est que malheureusement il y a, comme dirait tout le monde, dans les programmes tellement de choses à faire qu'il y a plein de choses qui passent à la trappe</p>
6 M. P 36-50 ans	<p>EMI toujours présente dans sa pratique de classe. Sait qu'il doit le faire mais ça manque de structure pour le guider et pense que ce n'est pas fait par beaucoup de collègues Trop de choses à faire dans les programmes pour pouvoir tout faire Identifie comme thème les risques de manipulation de l'information et la publicité Manque de recul des enfants pour aborder des enjeux plus spécifiques de l'EMI Abordable dès le CE2 d'après lui</p>	<p>Moi sur l'éducation aux médias je l'ai toujours fait de ma propre initiative et j'ai jamais suivi des injonctions du ministère ! Voilà donc en fait j'en fais pas grand-chose en l'occurrence, ça reste quand même... moi j'aime bien quand les choses sont structurées et là bon ça fait partie des trucs qu'on est censés faire, mais on ne sait pas quand ni comment, c'est un peu en l'air. Il y a des enseignants qui le font mais je ne suis pas convaincu qu'il y ait beaucoup d'enseignants qui le fassent ou alors sur un projet ponctuel mais voilà. C'est ça qui me dérange en fait sur ce sujet-là, il y a plein de choses qu'on est censées faire mais si on regarde les heures de classe et le programme qu'on a à faire, enfin les programmes qu'on a à faire, les choses qui sont pas structurées quand je discute avec mes collègues, y a beaucoup de choses qui sont pas faites, pas du tout. Même sur l'histoire par exemple ou la géographie, c'est des domaines qui m'intéressent beaucoup et que je fais encore beaucoup et j'ai beaucoup de collègues qui ne le font pas, donc l'éducation aux médias je ne suis pas convaincu que tous mes collègues le fassent. moi quand je le fais c'est deux séances dans l'année où j'ai envie de parler de ça et ça dure deux heures en tout, en deux fois ou en trois fois, ou alors c'est à l'occasion de... c'est plus profiter de l'occasion parce qu'il y a un gamin qui dit un truc. Voilà du coup il y a des années où ça peut ne pas être fait, vous voyez ce que je veux dire, si ce n'est pas programmé. Si on compile tout ce qu'on est censé faire comme ça dans l'année, on a trois fois le temps qu'on a réellement dans la classe. Il y a des sujets... par exemple l'éducation sexuelle c'est pareil ! On est censé en faire je ne sais pas combien d'heures par an mais en fait être quasiment personne n'en fait. Ça fait partie de ces trucs là pour moi ça serait la sensibilisation des enfants au fait qu'on peut être manipulé très facilement par de la pseudo information sur Internet ; c'est facile à voir. une année par exemple j'ai un gamin qui était qui était pas traumatisé, mais enfin marqué parce qu'il avait vu le cadavre d'une sirène je crois sur une photo, des étudiants qui s'étaient amusés là, et voilà donc ça m'avait donné l'occasion justement d'expliquer que sur Internet c'était plein de gens qui s'amusaient à faire plein de trucs qui étaient pas toujours rigoureux d'un point de vue scientifique. Voilà qu'il fallait faire attention à tout ce qu'on voyait sur Internet, ce n'était pas forcément la réalité telle qu'elle était présentée en tout cas dans l'article. Donc y a ça et puis moi je travaille beaucoup sur la publicité. On a fait des fêtes de fin d'année tous les deux ans et il y a un spectacle de fin d'année et au moins une fois sur deux, on fait un truc sur des parodies de publicité par exemple, c'est un bon moyen de les sensibiliser à ça. Ce qu'on appelle <i>homo consumatus</i> dans la classe, le formatage des gens par la publicité et notamment des enfants qui sont hypers sensibles</p> <p>il y a eu un peu de tout c'est en l'occurrence ce qui passait, je me souviens on avait fait un truc sur Carglass à l'époque. En gros c'était : on casse votre pare-brise avec un coup de marteau et puis on repart avec Carglass. C'était des sketches de théâtre en fait ! C'était tourner en dérision en fait le message publicitaire qui nous fait croire que tout est formidable en fait alors qu'on nous prend pour des abrutis. Et ça plaisait beaucoup aux enfants pour le coup. Mais comme je leur dis souvent, ils retiennent très facilement les publicités et ils ne retiennent pas les tables de multiplication. Nous éducation nationale on est en concurrence avec la publicité, on est loin de leur puissance de manipulation</p> <p>[sur les autres enjeux] En fait les enfants en primaire je trouve qu'ils n'ont pas énormément de recul par rapport à ces questions-là, enfin ça dépend. Y en a toujours qui eux ont du recul, mais il y en a certains qui ont vraiment pas du tout de recul. Ouais ça peut être utile en tout cas, après ça peut être utile de l'aborder, après faut pas toujours espérer avoir tout de suite des résultats concrets ou des évolutions concrètes, je crois qu'il y a des choses qui se mûrent</p>

		avec des années. Je discutais avec des collègues de collège qui voient des enfants évoluer, je vois ma fille aussi, on voit des mentalités ou les choses évoluer avec des choses qu'on a dites au primaire, mais qui n'ont pas forcément été comprises ou à voir l'intérêt tout de suite. Donc moi je trouve c'est toujours bien d'aborder ces sujets comme ça au primaire, même si on a la moitié de la classe qui comprend pas ce qu'on dit ou qui comprend pas exactement. C'est un peu des graines qu'on sème et qui germeront plus tard A partir du ce2 – mais ça dépend des gamins aussi - à partir du ce2 et notamment CM1-CM2, on peut aborder à peu près tous les sujets.
7 Mme A 36-50 ans	L'EMI existait déjà avec la semaine de la presse, (journal scolaire). Les questions nouvelles sont relatives à la liberté de la presse ou à la politique Complicé même avec des cycle 3	Moi il me semble qu'on le faisait déjà. Il y a toujours eu la semaine de la presse, le journal scolaire ces vieux, ça date depuis Freinet. Je pense que ça dépend aussi des affinités de chacun. Après créer des journaux, travailler comment est structuré un article, ça c'est quelque chose qui a toujours existé. Parler plus de la liberté de la presse, ça c'est probablement nouveau oui. Comprendre qu'il y a des affinités politiques chez certains journaux, ça c'est peut-être aussi un peu nouveau, peut-être pas forcément des choses qu'on voyait complètement, mais ça encore une fois c'est compliqué de le traiter avec les cycles 3
9 Mme I 36-50 ans	EMI toujours présente à l'école en lien avec les journaux Plus affirmé aujourd'hui Référence à la nouvelle génération décrite par Michel Serres dans Petite Poucette Intéressant de poser les bases avant le collège pour l'accompagner	je pense que l'éducation aux médias et à l'information a toujours existé à l'école primaire. Moi même quand je me souviens de mon propre parcours en tant qu'élève, je me souviens d'articles de presse, je me souviens du quotidien de l'actu, de choses comme ça donc... je pense qu'il a toujours été présent dans les... même s'il n'était pas aussi affirmé, il a toujours été présent dans les programmes et à juste titre. Et pour moi, c'est un enjeu majeur : là je fais référence à Michel Serres <i>Petite Poucette</i> qui dit qu'aujourd'hui l'enfant, l'adulte aussi, a un accès à l'information qui finalement nous permet de moins mémoriser et de nous rendre plus créatifs. Donc aujourd'hui on n'est plus obligé de stocker des données dans notre tête et l'enjeu est bien de savoir de comment aller chercher l'information. Je pense que l'enfant est tout à fait en mesure de comprendre à son échelle, et surtout que ce questionnement peut l'accompagner... je pense qu'il y a une vraie bascule au collège, c'est souvent l'âge où les enfants vont avoir leur premier téléphone portable et qu'une pré-éducation peut... plus tôt on se pose les questions finalement, plus tôt on les intériorise et après elles accompagneront l'enfant tout au long de sa croissance
12 Mme F 36-50 ans	EMI non incluse dans son école Pense que les élèves sont trop petits pour aborder ces questions et qu'ils n'ont pas de pratiques médiatiques marquées Médias utilisés comme supports d'apprentissages uniquement	Nous ce n'est pas une entrée que nous privilégions à l'école ; on en parle, mais pas davantage j'ai envie de vous répondre non, mais peut-être que ce n'est pas ce qu'il faudrait... alors pour les cm2 peut-être, mais j'ai l'impression qu'ils sont encore petits. Moi j'ai fait un sondage dans ma classe, déjà donc sur 20 enfants, 18 familles en fait, enfin dans la classe donc j'ai 3 familles qui n'ont pas encore de pc à la maison et pour les autres en fait les enfants sont accompagnés quand ils vont sur, d'après ce qu'ils racontent, quand ils vont sur Internet et donc pour le moment je les trouve petits. Et puis très souvent quand on parle de l'actualité, ils ont une vision... très peu regardent les informations, ce sont les parents qui racontent, mais ça ne va pas plus loin pour le moment, donc j'ai l'impression... pour mettre en place une éducation aux médias et à l'information, il faudrait qu'il y ait vraiment accès de façon libre et autonome, je n'ai pas l'impression que ce soit encore le cas dans les familles ici. On va se servir de ces médias là comme support d'apprentissage, on va les choisir avant donc c'est vrai que ce travail-là de recherche de sources ou de vérification de sources c'est nous qui le menons. Nous ne le menons pas avec les élèves
13 Mme J 36-50 ans	Complicé d'enseigner l'EMI aux enfants car manque d'outils pédagogiques pour leur apprendre à vérifier l'information à leur niveau Se sent mal à l'aise sur cette question Constata que les enfants sont très au fait de l'actualité avec les gilets jaunes Identifie un travail à faire sur la rumeur,	je pense que c'est pas mal, mais j'avoue que déjà personnellement pour moi c'est très très compliqué. On le voit maintenant avec les gilets jaunes et autres, on voit que banaliser l'info, c'est super compliqué donc j'avoue que personnellement pour moi c'est déjà très compliqué et enseigner ça aux enfants... à part de dire « faites attention, ne croyez pas tout ce qu'on vous dit, allez vérifier l'info » mais après j'ai pas d'outils à leur donner pour vérifier l'info, car je les ai déjà pas moi donc j'avoue que c'est un problème qui est très compliqué, qui est indispensable c'est clair, mais j'avoue qu'en ce moment, personnellement moi déjà je me pose énormément de questions par rapport à l'info donc voilà je suis très mal à l'aise par rapport à cette position. A part dire faites attention, essayez de vous renseigner, ça on le redit et on le travaille en fonction des occasions mais c'est tout. C'est tout ce que je peux dire. [sur les gilets jaunes] ah oui carrément, même en récréation ! Ils font des chaînes comme ça « macron démission » (rires). Et moi : « enfin vous parlez du président de la République » ! parce que je pense qu'on a des parents qui sont gilets jaunes, ça c'est sûr. Ils nous posent la question aussi évidemment, je ne peux pas répondre ; bon après ils voient ma voiture donc déjà ils ont un indice. Mais il y a eu une ou deux jolies manifestations en centre-ville où il y

	développer l'esprit critique pour apprendre à analyser les choses	<p>avait beaucoup de monde et je pense des parents quoi après, je sais qu'il y en avait deux ou trois des grands parents d'enfants qui étaient au péage pendant longtemps et après bon je pense et les médias aussi, ils doivent recevoir des choses aussi. Et ils n'ont sorti que des choses très positives. Je n'ai pas entendu un enfant critiquer les gilets jaunes. Après c'est vrai que c'est quelque chose qui sort de l'ordinaire pour eux donc</p> <p>[sur les enjeux] oui mais ça il faut l'aborder tout le temps, mais pas uniquement lié au numérique, par rapport à d'autres choses aussi. On le voit par rapport aux conflits des gamins des fois qui partent d'un malentendu ou d'une petite rumeur. Ça c'est la rumeur en général et pas plus pour le numérique que pour autre chose quoi ! C'est avoir l'esprit critique, savoir analyser les choses, faire la part des choses de toute façon quel que soit le domaine</p>
17 Mme L 36-50 ans	Trouve que c'est bien et nécessaire de faire de l'EMI Travail surtout à faire avec le cycle 3 Identifie le harcèlement et l'utilisation des réseaux sociaux. En cycle 2 ils sont encore trop petits	<p>moi je trouve ça bien.</p> <p>bon alors... les cycles 2 ne sont pas encore très concernés, mais les cycles 3 y a beaucoup d'enfants qui sont déjà sur les réseaux sociaux et j'ai une collègue par exemple dans son école il y a eu beaucoup de problèmes de harcèlement entre enfants sur les réseaux sociaux le soir, sur Facebook, sur Instagram et ils ont été obligés d'en parler en classe, de faire intervenir un conseiller pédagogique qui a réexpliqué les choses qui a expliqué aux enfants ce qu'était le harcèlement, ce que l'utilisation des réseaux sociaux, de tous les dangers qu'il pouvait y avoir. Et pour moi les cycles 3 sont déjà tellement confrontés à ces réseaux sociaux que c'est important de le faire dès cet âge-là.</p> <p>[Cycle 2] en tout cas les miens ils sont pas du tout sur ces réseaux sociaux, donc on peut faire une première approche mais ils sont encore petits</p>
2 Mme E 25-35 ans	Important Identifie la question des attentats, harcèlement scolaire Abordé déjà en maternelle pour développer la méfiance chez les enfants face aux fausses informations, notamment des images Mentionne les images choquantes	<p>je pense que c'est très important à faire effectivement parce que pour les attentats, mais aussi tout ce qui est harcèlement scolaire. On voit vraiment qu'on l'utilise de plus en plus maintenant, plus qu'avant quand nous on était à l'école. Donc oui c'est primordial pour moi que ça soit fait en classe par les enseignants aussi</p> <p>je pense parce qu'ils sont déjà confrontés à ça chez eux après et en dehors de l'école donc et parfois ils ont des milieux sociaux avec des parents qui ne les forment pas là-dessus donc je me dis qu'on permet de combler ce manque là</p> <p>moi je peux déjà l'évoquer en maternelle : de dire attention, ce n'est pas forcément parce qu'on le voit sur Internet que c'est vrai. C'est des petites choses comme ça : je pense qu'il y en a qui peuvent le saisir, enfin moi je trouve ça bien dès le début, dès la maternelle de glisser des petites choses oui</p> <p>parce qu'ils peuvent voir des choses à la télé ou sur Internet des images. Enfin à partir d'images moi je pense. Pas forcément sur ce qu'ils lisent, mais je ne sais pas sur des choses qu'il ne faut pas forcément reproduire, que c'est parce qu'on l'a vu qu'il faut le reproduire aussi. C'est dans ce sens-là aussi. Par rapport à l'éducation aux médias, en maternelle, je vois aussi par rapport aux clips, il y a des enfants qui sont collés aux écrans dès la maternelle et parfois j'entends moi à l'école qu'ils voient des images qui peuvent faire peur ou qui peuvent les choquer et aussi je leur dis : même s'il y a quelque chose qui t'a fait peur, n'hésites pas en parler à tes parents ou viens me voir pour en parler. Donc là oui là je trouve que c'est important</p>
5 M. B 25-35 ans	Décalage entre les programmes et le terrain mais aussi changement des habitudes médiatiques des enfants avec des conflits auparavant au collège qui touchent désormais le primaire	<p>pour moi, ça montre beaucoup le décalage qu'il peut y avoir entre ce qu'on décide au niveau des programmes et des textes et la réalité du terrain. C'est sûr que suite à ces attentats, il y a des quartiers, ou des écoles dans certains quartiers qui étaient plus compliqués à gérer que d'autres. Et la vision de l'information n'est pas la même, les médias, l'accès à l'information n'est pas la même et que du coup je sais pas si c'est vraiment adapté de traiter ça d'un bloc, en disant c'est pas la même éducation aux médias dans un milieu rural que dans un milieu urbain ou périurbain. Y a des écoles de banlieue où ça a beaucoup plus débattu sur ces sujets là, mais en même temps ils ont peut-être été aussi plus sensibles. Et je crois que depuis 2015, y a aussi une progression de l'information qui nous arrive en temps réel ; je crois qu'on est encore plus avec nos smartphones, encore plus connectés et puis de plus en plus tôt ou peut-être que les problèmes de 2015 qui sont posés je sais pas au collège je me souviens pas, peut-être que là ce sera des CE2, CM1, CM2</p> <p>l'EMI inscrite au programme dans le socle commun dès l'école primaire ?</p> <p>M. B : moi je trouve ça très intéressant, très intéressant... De toute façon, il faut au même titre que l'éducation à la sexualité, à la citoyenneté, éduquer aux médias il faut que ce soit depuis le plus jeune âge. On peut pas d'un côté avoir des enfants qui ont leur première tablette sous les yeux avant l'âge de 3 ans, ce qui est déconseillé sans cadre, et constater qu'ils sont entourés d'écran depuis la naissance, depuis le ventre de leur mère et derrière ne pas penser accompagner ça d'une éducation qui va avec, leur apprendre à utiliser ces outils, les</p>

		<p>comprendre, leur donner des grilles de lecture. Et je pense que ça c'est valable pour les enfants comme pour les adultes. Alors vu qu'ils sont entourés de parents qui ne savent pas non plus pour moi vraiment toujours lire ce qu'ils voient ou comprendre... Une actualité comme Charlie hebdo, je crois qu'il y a personne qui a pu l'appivoiser, tout le monde a pris le truc dans la tronche quoi si je peux dire... y'en a qu'ont préféré mettre une distance et dire : c'est rien et faire style, bon voilà. Je crois que ça quand même secoué beaucoup de gens et si les adultes arrivent pas à le gérer, comment font les enfants ? Et oui donc du coup, l'école elle est là aussi, le socle commun, pour dire mais il y a des potentielles pistes possibles. Maintenant comme tout, c'est très bien dans les textes, c'est mieux si c'est appliqué en classe et que les textes sont apprivoisés par les enseignants sur le terrain</p> <p>enjeux de l'éducation aux médias</p> <p>M. B : pour moi, le prioritaire c'est de partir de la vie de l'élève, ce qu'il a ce qu'il a tous les jours devant les yeux. Donc moi j'ai des cycles 3. Au début de l'année on apprend vite à connaître les élèves sur ses habitudes, on pose quelques questions et on voit que 90% de la classe c'est sur YouTube. Pour moi si je fais de l'éducation aux médias avec ma classe, je vais partir sur YouTube, je ne vais pas aller chercher des choses plus compliquées. Déjà je vais commencer par ça</p> <p>Ils regardent YouTube. C'est le canal qui leur arrive dessus, ils sont pas devant la télé le soir, ils sont pas devant NRJ12 je sais pas quoi, non eux c'est YouTube. C'est le plus simple : on clique, on a on a ce qu'on a envie et en même temps c'est le plus grand espace de liberté et tous ses dangers derrière.</p> <p>je pense qu'ils [regardent] des programmes de jeunesse, il y a tout sur YouTube je crois. Et ils ont des questions sur le contenu qu'ils regardent et je crois que à la maison parfois, sans généraliser, il y a des parents qui laissent YouTube dans les mains des enfants et finalement l'enfant il est vraiment livré entre YouTube et lui, direct à plein de choses. De la publicité très souvent et de plus en plus, à des images violentes je pense aussi, puisque dès fois il doit cliquer sur un truc et puis tombe sur un autre truc ou des fois il va chercher le truc violent ou le truc qui est pas adapté à son âge. Et que là, il n'y a pas de filtre entre lui et ça. Et que je pense que l'école peut revenir se mettre, s'intercaler pour expliquer : ce que tu vois là, ça a ce sens-là, qui est derrière ce qu'il regarde ? Je me rappellerai toujours de ce début d'année, ma première année du coup où j'ai des enfants qui m'ont dit... je leur ai mis quelles sont vos craintes ? Et c'était pour l'année scolaire c'était très large, ça parlait pas du tout ça. J'en ai trois dans la classe qui m'ont parlé de Momo, le truc je sais pas comment le nommer sur YouTube qui vient dire aux enfants quoi faire et qui a pousser au suicide un gamin en Argentine selon certains médias, puis deux gamines en France il y a pas longtemps. Et trois sur 25 m'ont dit Momo et j'ai lu Momo. On était hors sujet pour moi parce que je parlais de la classe, de l'école, vous avez peur de quoi, c'était un endroit de discussions et puis ils m'ont parlé de ça, qu'était sur YouTube et ils étaient flippés, mais flippés flippés !! Et là je me suis rendu compte que moi j'étais en décalage avec ça, parce que je n'avais jamais entendu parler de Momo pourtant j'étais quand même assez connecté et tout... et que j'ai vu dans leurs yeux qu'ils avaient une frayeur terrible de ce truc-là. Ça me permet aussi de me dire que au-delà de ce qu'on nous propose, c'est d'aller chercher, de pousser le truc et d'aller ouvrir le débat sur : qu'est-ce que c'est Momo ? Pourquoi ? qui ? En parler aux parents ? Il y a tout un travail à faire qui est purement de l'éducation aux médias et qui vient du besoin de l'élève là puisque c'est une vraie peur qu'ils ont</p>
14 M. M 25-35 ans	<p>Pense que les enseignants n'ont pas le choix d'intégrer l'EMI car ces enjeux sont déjà présents en classe, même si les élèves sont trop jeunes pour comprendre tous les enjeux, ils ont déjà des pratiques numériques (ex du chien et des youtubeurs). Nouveaux genres discursifs à prendre en considération.</p>	<p>je dirais qu'on n'a pas le choix parce que parce que ça arrive quoi, parce que ces enjeux sont là et ils arrivent. On parlait des attentats tout à l'heure, l'attaque de Charlie Hebdo, les enfants ils avaient plein d'informations. Donc ces choses-là arrivent dans la classe, dans la vie de la classe. Il y a des gamins qui utilisent énormément ces outils là et je ne crois pas qu'on puisse se dire : non, non, mais nous vous êtes trop jeunes. Moi je pense qu'ils sont trop jeunes pour maîtriser les enjeux liés à l'identité numérique, à la protection de leur sensibilité, tout ça. Je pense qu'ils sont évidemment trop jeunes pour être autonomes là-dessus et en même temps je vois qu'ils y sont : j'ai des enfants qui ont des chaînes YouTube, qui se filment... Non mais c'est dingue ça !</p> <p>je suis allé voir un gamin qui se filmait avec son chien je ne sais pas quoi. D'autres font des démonstrations de jeux vidéo, des trucs qui sont pas très graves, mais ils ont un niveau de maturité par rapport à ces outils-là moi j'avais pas du tout à leur âge et que j'avais pas du tout à 17-18 ans. Et puis ça véhicule aussi des types de discours : par exemple ils ont voulu faire en APC un documentaire historique sur le moyen âge ; on a collecté des informations, on a organisé en faisant un plan. Quand on s'est mis à dire mais comment on va filmer tout</p>

		ça vous avez des types de présentation : « ah oui bonjour ici l'école d'Etsaut ! » qu'on retrouve après sur des You tubeurs qui présentent. Je sais pas, je ne connais pas trop tous ces trucs là, mais ils étaient capables d'avoir un discours cohérent qui se rattachait à ce genre. C'est un nouveau genre discursif qu'ils maîtrisent complètement. Donc à partir de là, je pense qu'il faut le prendre en charge d'une manière ou d'une autre. On n'a pas le choix. Vous parliez de l'identité numérique tout ça, je pense qu'on a un déficit de connaissances, mais pas que les enseignants enfin tout le monde par rapport à comment concrètement comment circulent les informations.
15 Mme C 25-35 ans	Pense que c'est bien que l'EMI soit à l'école primaire, mais il faut que ce soit utile : le travail sur la source paraît pertinent par exemple. Sait que les élèves sont déjà présents sur les réseaux sociaux et ont des lectures sur Internet comme le Gorafi où ils n'ont pas le recul pour comprendre ce qu'est la satire. Pense aussi qu'un travail sur les chaînes d'info en continu comme BFM est utile.	je pense que c'est bien, mais ça dépend comment c'est mis en place et qu'est-ce qu'on y met derrière, qu'est-ce que ça veut dire. Si c'est juste lire un texte, on n'a pas forcément besoin du numérique, mais répondre aux questions, confronter des sources etc... ça dépend, je pense, de ce qu'on y voit et ce qu'on y met comme activité derrière. Pour qu'il y ait effectivement une ouverture d'esprit pour les enfants qui sont quand même confrontés très jeune à beaucoup de choses, notamment sur les réseaux sociaux ; ils font pas du tout la différence entre ce qui est par exemple satirique et tout ce qui source fiable. C'est bien, mais après comment ? Il faut avoir une vraie réflexion sur c'est quoi l'éducation aux médias, qu'est-ce qu'on y met derrière, parce qu'on veut qu'ils apprennent ou qu'ils développent une compétence peut-être. On a tous des histoires où les élèves par exemple sur les réseaux sociaux, parce qu'ils y sont, même nous en cm on le sait, voilà ils lisent Le Gorafi qui est satirique et où en fait ils disent : « Y avait Michael Jordan qui est venu à Pau », « il y avait un tel truc qui s'est passé ». Ils le prennent vraiment pour argent comptant et je pense qu'effectivement c'est nécessaire. Que ce soit sur l'identité numérique, qu'est-ce qu'on poste... ils sont aussi beaucoup dans encore la naïveté d'un enfant, ben non, tout le monde est mignon etc... ils se rendent pas du tout compte, sans aller chercher des histoires sordides, mais de tout ce qu'il peut y avoir derrière et je pense que c'est nécessaire dès l'école primaire. Je pense que justement si on les lance dans cette dynamique-là, qu'on leur apprend dès le départ, Internet ce que c'est et ce que ce n'est pas non plus, mais les médias en général aussi. La télé, on peut faire plein de choses sur la télé, on regarde BFM en permanence, ils le voient la maison. Bon leur montrer que suivant comment on coupe certaines séquences, ça veut pas dire la même chose, je pense qu'il faut qu'ils en aient conscience dès le plus jeune âge.
10 M. G - 25 ans	Pense que l'EMI dans les programmes est primordial, mais il faut avoir les moyens de le faire et développer les formations. Pense que la maternelle n'est pas un lieu adapté pour l'EMI c'r ils sont très jeunes et ne voit pas ce qu'il pourrait faire, même si il demande à voir	Pour moi, c'est quelque chose de primordial. Mettre l'EMI dans les programmes comme ça, c'est bien beau, après il faut voir les manières, les moyens de le réaliser. Le CLEMI, c'est très bien fait sur la question, c'est une ressource qui est très utile. Après en parlant avec des collègues PES, parce que moi je fréquente des PES, pas trop des anciens chevronnés, mais le CLEMI, ils ne connaissent pas. Là j'ai un collègue qui est à bordeaux qui en a besoin pour son mémoire, je lui ai montré, il était très content, mais il ne connaissait pas avant. On en parle peu dans les ESPE, on a quelques cours dessus, mais c'est pas... Après il suffit pas de déclarer qu'on va faire de l'éducation aux médias et à l'information, il faudrait qu'on soient formés pour, parce qu'on l'est peu. en cycle 2 et 3, sûr à 100 pour 100, mais en maternelle, encore une fois, je ne sais pas trop. C'est un public que je découvre cette année, qui est quand même très éloigné de toute réflexion qui prenne de la hauteur donc je vois mal... Après je demande à voir, c'est à dire que si on me montre que ça peut fonctionner, je serais partisan d'en faire. Juste que par ignorance je ne vois pas de quelle manière je pourrais appliquer en maternelle une réflexion sur les médias et l'information après peut-être qu'il y a des choses à faire mais je les connais pas.

Tab.12 Ce que pensent-les enseignants de l'intégration de l'EMI dans les programmes au primaire (Item 2)

622a. Les enseignants de plus de 30 ans d'expérience expriment beaucoup de réticences à cette entrée de l'EMI dans les programmes

Les trois enseignants de plus de 50 ans ont un discours très nuancé sur l'intérêt de l'EMI à l'école primaire en relevant davantage les limites à cette pratique, plus que l'intérêt

pédagogique. Les arguments négatifs sont majoritaires et même si M. C⁷⁴ trouve cela important, il explique que tout ne peut pas relever de l'école, car on manque de temps et que les objets d'apprentissage se multiplient depuis ces dernières années sans que les journées soient extensibles : « *Mis bout à bout, c'est très compliqué de faire cette éducation, on rogne sur d'autres choses. On a de l'anglais, des choses nouvelles... Moi j'ai débuté comme instit il y a 30 ans, l'informatique n'existait pas, il n'y avait pas d'anglais, y a de l'anglais, l'instruction civique c'était une demi-heure quand j'ai débuté, maintenant c'est beaucoup plus. Bon ils rognent sur le français, on fait plus d'orthographe, ce sont des choix. C'est frappant. On fait plus d'orthographe, on n'a plus le temps. Mais on ne peut pas tout faire, sur 24 h on ne peut pas tout mettre* ». Cette pensée que l'on ne peut pas tout faire en même temps est reprise par Mme D⁷⁵ qui explique qu'il est nécessaire de travailler d'abord les fondamentaux avec les élèves, comme leur apprendre à lire, avant de pouvoir aborder ce genre de questionnements. Pour elle, cela ne peut être fait qu'avec des élèves qui savent déjà bien lire comme par exemple les élèves de cycle 3 et qu'en plus elle considère que les élèves de primaire ne sont pas vraiment concernés par cette problématique : « *Dès le primaire, je ne sais pas. Ceux qui savent bien lire oui. Après disons que tout est lié parce que ça passe quand même par le langage qu'il soit écrit ou oral, que ce soit des vidéos ou des textes écrits, donc il faut quand même que les enfants arrivent à manier suffisamment la langue pour la comprendre. Donc que ce soit fait à la limite avec ces outils-là, pourquoi pas, c'est un outil comme un autre. Mais au primaire... je ne sais pas s'il y a beaucoup de primaires qui vont voir ce genre de sites... J'ai quelques doutes... Collège oui* ».

Cette idée que les médias ne sont pas des supports adaptés pour les enfants est développée par Mme K⁷⁶, qui projette ses propres pratiques médiatiques sans voir le rapport avec l'EMI : « *La radio ben oui avec des petits je ne me vois pas écouter France inter ou France culture avec eux. Et puis la presse bah oui, mais adaptée aux enfants* ». La radio paraît inopportune, mais lorsqu'elle mentionne la presse, elle précise en effet qu'il faut choisir des titres adaptés à leur âge, pour que ce soit pertinent.

M. C⁷⁷ relève aussi en plus de la surcharge de disciplines à enseigner, comme Mme K le manque de formation des enseignants : « *ce qui va pas c'est qu'on n'a pas des journées extensibles et qu'on n'est pas formés en plus. Bon ça encore formé, on peut se former, mais les journées, on*

⁷⁴ N°11

⁷⁵ N°8

⁷⁶ N°16

⁷⁷ N°11

ne pourra pas les rallonger [...] ». Mme K relève cela et insiste aussi en rigolant que pour bien faire, il faudrait de l'équipement disponible et que les enseignants savent utiliser : *« ça pourrait le faire si on avait les ordinateurs ! (rires) si on savait faire, ça pourrait, parce que finalement c'est un outil ».* Aucun des trois enseignants qui ont plus de 20 ans d'expérience interrogés n'expriment une adhésion forte à cette entrée dans les programmes et même s'ils peuvent en percevoir l'intérêt, ils ne voient pas comment il est possible de l'intégrer aux apprentissages dans les conditions actuelles. L'argument du manque de temps est fort chez les enseignants les plus âgés, car ils comparent avec une époque où ils avaient moins de disciplines à enseigner et donc ressentent que ce rajout de discipline prend le temps sur le reste, sans envisager une intégration globale.

622b. L'EMI jugée incontournable pour les enseignants de la tranche d'âge 36-50 ans
Concernant les enseignants entre 36 et 50 ans, l'EMI est vue beaucoup plus positivement (incontournable, intéressante, indispensable, bien...) et cela leur semble logique que ce soit inscrit dans les programmes, même si certains arguments négatifs reviennent comme le manque de temps, de formation ou comment faire. Cependant même si M. P⁷⁸ insiste sur la pluralité des choses à aborder à l'école, Mme P⁷⁹ souligne que les enfants d'aujourd'hui sont davantage concernés par ces problématiques et on ne peut plus l'occulter à l'école primaire : *« je ne mettrai pas le mot intéressant, mais par contre c'est incontournable parce qu'on a des enfants qui sont aujourd'hui plus matures et de plus en plus éveillés de par ce qu'ils côtoient à l'extérieur de l'école, mais qui les amène à avoir d'autres accès et on en est nous-mêmes surpris ».* Mme I⁸⁰ explique en se basant sur les travaux de Michel Serres qu'aujourd'hui on ne peut pas faire autrement qu'éduquer les élèves à ce monde de médias dans lequel ils évoluent au quotidien : *« pour moi, c'est un enjeu majeur : là je fais référence à Michel Serres Petite Poucette qui dit qu'aujourd'hui l'enfant, l'adulte aussi, a un accès à l'information qui finalement nous permet de moins mémoriser et de nous rendre plus créatifs. Donc aujourd'hui on n'est plus obligé de stocker des données dans notre tête et l'enjeu est bien de savoir de comment aller chercher l'information. ».* Elle constate donc que cela fait bouger aussi les modèles pédagogiques, qu'il faut adapter pour mieux comprendre les fonctionnements cognitifs des enfants. Mme L⁸¹ ne le pratique pas avec ses élèves de cycle 2 qu'elle trouve trop jeunes, mais pense que c'est pertinent pour les élèves de cycle 3 de son école en lien avec des affaires de harcèlement qui se propagent

⁷⁸ N°6

⁷⁹ N°3

⁸⁰ N°9

⁸¹ N°17

avec l'utilisation des réseaux sociaux, ce qui a été le déclencheur pour l'aborder en classe avec les élèves : *« les cycles 2 ne sont pas encore très concernés, mais les cycles 3 y a beaucoup d'enfants qui sont déjà sur les réseaux sociaux et j'ai une collègue par exemple dans son école il y a eu beaucoup de problèmes de harcèlement entre enfants sur les réseaux sociaux le soir, sur Facebook, sur Instagram et ils ont été obligés d'en parler en classe, de faire intervenir un conseiller pédagogique qui a réexpliqué les choses qui a expliqué aux enfants ce qu'était le harcèlement, ce que l'utilisation des réseaux sociaux, de tous les dangers qu'il pouvait y avoir. Et pour moi les cycles 3 sont déjà tellement confrontés à ces réseaux sociaux que c'est important de le faire dès cet âge-là »*. Il est intéressant de noter que cette affaire a été traitée en réaction d'un événement et que l'on a fait venir une personne ressource de l'extérieur pour gérer cela, l'enseignant ne semblant pas être légitime ou capable de le faire.

Certains enseignants précisent que cette entrée dans les programmes ne fait qu'officialiser une pratique déjà existante, certains faisant même référence aux expérimentations de Freinet sur le journal scolaire (M. P, Mme A, Mme I). Par exemple M. P⁸² l'a toujours fait, même s'il constate que ce n'est pas une pratique généralisée en parlant avec d'autres collègues : *« Moi sur l'éducation aux médias je l'ai toujours fait de ma propre initiative et j'ai jamais suivi des injonctions du ministère ! Moi j'aime bien quand les choses sont structurées et là bon ça fait partie des trucs qu'on est censés faire, mais on ne sait pas quand ni comment, c'est un peu en l'air. Il y a des enseignants qui le font, mais je ne suis pas convaincu qu'il y ait beaucoup d'enseignants qui le fassent ou alors sur un projet ponctuel »*. Mme A⁸³ constate que l'éducation aux médias n'est pas nouvelle, mais ce sont les axes de travail qui sont nouveaux et qui sont de fait plus compliqués à aborder avec des élèves jeunes : *« créer des journaux, travailler comment est structuré un article, ça c'est quelque chose qui a toujours existé. Parler plus de la liberté de la presse, ça c'est probablement nouveau oui. Comprendre qu'il y a des affinités politiques chez certains journaux, ça c'est peut-être aussi un peu nouveau, peut-être pas forcément des choses qu'on voyait complètement, mais ça encore une fois c'est compliqué de le traiter avec les cycles 3 »*. Mme I⁸⁴ confirme cette idée que cela a toujours existé à l'école primaire en s'appuyant sur ses souvenirs d'élève : *« je pense que l'éducation aux médias et à l'information a toujours existé à l'école primaire. Moi même quand je me souviens de mon propre parcours en tant qu'élève,*

⁸² N°6

⁸³ N°7

⁸⁴ N°9

je me souviens d'articles de presse, je me souviens du quotidien de l'actu, de choses comme ça ».

Seules Mme F⁸⁵ et Mme J⁸⁶ expriment une réticence forte à l'EMI, car elles jugent les enfants trop jeunes pour aborder l'actualité. Mme F explique que les enfants n'ont pas vraiment un accès libre et autonome à l'information dans sa classe et Mme J trouve cela trop compliqué d'expliquer l'actualité aux enfants, notamment en lien avec l'affaire des gilets jaunes qui a marqué son école et elle se sent mal à l'aise pour aborder cela en classe : *« je suis très mal à l'aise par rapport à cette position. A part dire faites attention, essayez de vous renseigner, ça on le redit et on le travaille en fonction des occasions mais c'est tout. C'est tout ce que je peux dire. [sur les gilets jaunes] ah oui carrément, même en récréation ! Ils font des chaînes comme ça « macron démission » (rires). Et moi : « enfin vous parlez du président de la République » ! parce que je pense qu'on a des parents qui sont gilets jaunes, ça c'est sûr ».* Le fait d'être pleinement concerné par un fait d'actualité ne rend pas la tâche facile à l'enseignant car comme elle le souligne, elle se doit de respecter un devoir de réserve et essaie de rester neutre dans une histoire qui a massivement touché sa ville. Ce qui la pousse finalement à ne pas l'aborder, surtout quand il s'agit d'une activité brûlante.

622c. Les enseignants entre 25 et 35 ans convaincus que l'EMI en classe est une chose indispensable, mais se demandent comment l'enseigner

Les quatre enseignants les plus jeunes sont unanimes et favorables à cette entrée dans l'EMI qu'il juge plus que pertinente au regard des usages des enfants : *« c'est important [...] primordial », « très intéressant », « on n'a pas le choix parce que ça arrive ».* Ils questionnent l'EMI même dès le plus jeune âge des enfants, dès la maternelle, contrairement aux autres enseignants qui ne considéraient l'EMI utile qu'aux élèves de cycle 2, voire seulement de cycle 3. Ces enseignants prennent acte du fait que les enfants ont des pratiques numériques très jeunes et qu'il est nécessaire d'instaurer un cadre dès la maternelle comme le propose M. B⁸⁷ : *« On peut pas d'un côté avoir des enfants qui ont leur première tablette sous les yeux avant l'âge de 3 ans, ce qui est déconseillé sans cadre, et constater qu'ils sont entourés d'écran depuis la naissance, depuis le ventre de leur mère et derrière ne pas penser accompagner ça d'une éducation qui va avec, leur apprendre à utiliser ces outils, les comprendre, leur donner des grilles de lecture ».* Mme E⁸⁸ explique que certains enfants ont des pratiques de consommation

⁸⁵ N°12

⁸⁶ N°13

⁸⁷ N°5

⁸⁸ N°2

d'images importantes et qu'il faut le prendre en compte pour libérer la parole dès le début : « Par rapport à l'éducation aux médias, en maternelle, je vois aussi par rapport aux clips, il y a des enfants qui sont collés aux écrans dès la maternelle et parfois j'entends moi à l'école qu'ils voient des images qui peuvent faire peur ou qui peuvent les choquer et aussi je leur dis : même s'il y a quelque chose qui t'a fait peur, n'hésites pas en parler à tes parents ou viens me voir pour en parler. Donc là oui là je trouve que c'est important ». M. M⁸⁹ appuie même son argument en expliquant que même s'ils sont trop jeunes pour aborder ces questions en classe, il faut le faire, car ils ont déjà ce genre de pratiques : « Il y a des gamins qui utilisent énormément ces outils là et je ne crois pas qu'on puisse se dire : non, non, mais nous vous êtes trop jeunes. Moi je pense qu'ils sont trop jeunes pour maîtriser les enjeux liés à l'identité numérique, à la protection de leur sensibilité, tout ça. Je pense qu'ils sont évidemment trop jeunes pour être autonomes là-dessus et en même temps je vois qu'ils y sont : j'ai des enfants qui ont des chaînes YouTube, qui se filment... Non mais c'est dingue ça ! ». Cependant deux enseignants, même s'ils sont convaincus de cette nécessité au vu des pratiques des élèves, se demandent comment mettre cela en place. Mme C⁹⁰ propose d'avoir une vraie réflexion sur ce que peut être l'EMI : « C'est bien, mais après comment ? Il faut avoir une vraie réflexion sur c'est quoi l'éducation aux médias, qu'est-ce qu'on y met derrière, parce qu'on veut qu'ils apprennent ou qu'ils développent une compétence peut-être. On a tous des histoires où les élèves par exemple sur les réseaux sociaux, parce qu'ils y sont, même nous en cm on le sait, voilà ils lisent *Le Gorafi* qui est satirique et où en fait ils disent : « Y avait Michael Jordan qui est venu à Pau », « il y avait un tel truc qui s'est passé ». Ils le prennent vraiment pour argent comptant et je pense qu'effectivement c'est nécessaire. Que ce soit sur l'identité numérique, qu'est-ce qu'on poste... ils sont aussi beaucoup dans encore la naïveté d'un enfant, ben non, tout le monde est mignon etc... ils se rendent pas du tout compte, sans aller chercher des histoires sordides, mais de tout ce qu'il peut y avoir derrière et je pense que c'est nécessaire dès l'école primaire ». M. G⁹¹, qui est stagiaire, voit bien la nécessité de l'EMI, mais se déclare démuni sur comment procéder avec des élèves jeunes, de maternelle. Sans être fermé à la question, il essaie d'analyser la situation au mieux : « Juste que par ignorance je ne vois pas de quelle manière je pourrais appliquer en maternelle une réflexion sur les médias et l'information après peut-être qu'il y a des choses à faire mais je les connais pas ». L'entrée de l'EMI est accueillie favorablement, cependant au-delà des débats sur le manque de formation ou de

⁸⁹ N°14

⁹⁰ N°11

⁹¹ N°10

matériel, il émane un réel questionnement sur l'adaptation pédagogique de l'EMI pour les plus jeunes. Même en étant formés, certains enseignants ont du mal à caractériser finement ce que pourraient être les formes de l'EMI de la maternelle au cycle 3, en tenant compte de leur rythme cognitif et de leurs usages.

622d. L'EMI dans les programmes : synthèse des discours enseignants

Pour synthétiser le discours des enseignants concernant l'EMI dans les programmes scolaires, on voit clairement que les enseignants les plus jeunes dans la carrière ont une vision plus positive que les plus expérimentés. Les principales résistances viennent du fait que les enseignants ne se sentent pas assez formés pour aborder de telles questions sensibles en classe ou que l'utilisation des médias en classe n'est pas adaptée pour des enfants si jeunes, mais aussi que au vu de tout ce qu'on demande à l'école primaire, il est difficile de créer une place pour cet apprentissage sans enlever d'autre chose. Voici les principaux arguments qui freinent la mise en place de cette éducation : pas assez de temps pour tout faire, manque de formation des enseignants, apprentissages fondamentaux comme savoir lire plus important donc à n'aborder qu'au cycle 3, pas d'équipement, les médias ne sont pas un support adapté pour les enfants.

Cependant aucun ne remet vraiment en question la place de l'EMI dans les programmes, car ils reconnaissent majoritairement qu'il s'agit là d'une question de société qu'on ne peut plus occulter. Beaucoup d'arguments positifs en faveur de cette entrée dans les programmes sont très enthousiastes : indispensable, intéressant, incontournable, enjeu majeur. La plupart des jeunes enseignants savent que les pratiques numériques des enfants sont très présentes et influencent leur comportement à l'école. Il faut donc dès le plus jeune âge le considérer, même s'ils restent parfois démunis quant à la façon de faire. Les programmes étant flous, ils ne se sentent pas guidés dans cette mise en place.

Les textes institutionnels et les rapports fixent un cadre pour les enseignants qui semble parfois incohérent comme l'ont souligné Jehel et Saemmer (2017). Les enseignants les plus anciens expriment une forte lassitude face aux réformes incessantes et la multiplication des réformes parfois contradictoires finit par les lasser, jusqu'à pousser certains d'entre eux à se désintéresser du cadre, voire même à ne pas le consulter. Cependant, lorsque l'on reprend avec les enseignants les deux points de réforme concernant le numérique et la mise en place de l'éducation aux médias et à l'information dans le socle, la plupart des enseignants adhèrent aux idées portées par ce cadre. Beaucoup trouvent que les programmes suivent finalement la logique de l'évolution de la société, facilite leur travail et légitime finalement des pratiques déjà existantes. Cependant malgré ce sentiment d'adhésion, il persiste une forte résistance, car ils ne

se sentent finalement pas assez formés sur ces objets, notamment les enseignants les plus âgés, et l'équipement des classes semble trop éloigné des objectifs affichés dans les textes. Ce n'est donc pas une posture de rejet du numérique et de l'EMI en soi qui freine leur intégration en classe, car la plupart sont assez enthousiastes, mais bien une résistance due à la réalité du terrain. On publie des textes enjoignant les enseignants à modifier leurs pratiques professionnelles et à rajouter des axes, mais l'équipement et l'accompagnement sont absents. Les travaux de recherche et les formations sur l'intégration du numérique dans l'acte pédagogique sont absents dans les discours, ils ne semblent pas connaître par exemple le modèle de Puentedura qui proposent quatre étapes pour faciliter la mise en œuvre et le travail transdisciplinaire (Lebrun, Lison, Batier, 2016). C'est pourquoi les plus expérimentés ont l'impression de rajouter des éléments, alors qu'il faut surtout réinterroger la pratique pédagogique pour intégrer le numérique. Seuls les plus jeunes, formés à l'ESPE se sentent capables de mettre en place ces enseignements, car ils ont dû le mettre en pratique lors de leur stage et ont été accompagnés et conseillés. Ils ne les remettent absolument pas en question, même si une demande de clarification du dispositif reste forte.

Synthèses des hypothèses liminaires

HA4 : L'EMI ne semble pas être une priorité à l'école primaire pour les plus expérimentés

La plupart des enseignants ne connaissent pas le sigle EMI et il est nécessaire de discuter pour clarifier le dispositif, ce qui est révélateur d'une non pratique ou du moins une pratique non conscientisée de l'éducation aux médias et à l'informationnelle qu'elle est définie dans les textes institutionnels. Sur l'entrée de l'EMI dans les programmes, on constate un écart de points de vue selon les générations d'enseignants : les plus âgés sont réticents à cette entrée car pour eux cela se rajoute à la somme de tout ce qu'ils doivent traiter en classe et pensent que ce n'est pas la priorité, les médias n'étant pas forcément des supports adaptés pour des enfants. Par contre pour les moins de 50 ans, l'Emi est jugée incontournable car ils ont conscience que les enfants grandissent dans l'univers numérique et qu'il est pertinent de le prendre en compte et de les éduquer. D'après certains cette entrée dans les programmes ne fait qu'officialiser des pratiques déjà existantes, même si elles sont loin d'être généralisées. Cependant traiter l'actualité en classe avec des jeunes enfants pose tout de même la question du devoir de réserve et de la difficulté d'un tel exercice. Les plus jeunes enseignants sont tout à fait convaincus qu'il faut le traiter mais restent démunis sur comment l'aborder concrètement en classe, bien qu'ils

aient été formés pour la plupart au numérique et à l'EMI dans le cadre des masters MEEF. Ils se demandent comment faire comprendre tous les enjeux de l'EMI à des enfants si jeunes

CHAPITRE 7. LES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ FACE AU NUMÉRIQUE : FORMATION, USAGES ET CULTURE

Ce chapitre a pour objectif de circonscrire la culture numérique des enseignants en analysant leur parcours de formation, leurs usages numériques et médiatiques et leur vision de ce qu'est la culture numérique en général. Cette approche compréhensive permet de constituer le portrait de chaque enseignant afin de comprendre en quoi leur relation au numérique est corrélée à leur formation et leurs usages. Cela permet ensuite d'aborder plus précisément ce que recouvre, pour eux, la culture numérique, et comment ils comprennent cette assertion présente dans les textes institutionnels. L'objectif initial de ce questionnement est de voir s'il y a une culture numérique spécifique et homogène du monde enseignant, en décalage avec la société, qui expliquerait la faiblesse des pratiques professionnelles en matière d'EMI qu'on abordera dans le chapitre 8. Dans ce chapitre nous allons aborder trois axes de réflexion dont les données sont issues du questionnaire et des entretiens semi-directifs. Le premier point est consacré à la formation des enseignants du premier degré et dresse un portrait pour chacun sur son rapport au numérique, le deuxième point se concentre sur les usages numériques des enseignants, révélant ainsi l'hétérogénéité des enseignants face au numérique et enfin le dernier point aborde la question de leurs représentations de la culture numérique.

Hypothèses de recherche

HA 3 La notion de culture numérique présente dans les textes est obscure pour les enseignants.

HB2 : Des usages numériques hétérogènes dans la sphère personnelle (**HB21** influence de la formation initiale, **HB22** influence de l'âge, **HB23** influence du genre)

HC11 : Leur formation et leur expérience professionnelle influencent leurs représentations sur l'EMI et la place du numérique dans celle-ci

7.1 Formation à l'EMI et rapport au numérique des enseignants

Dans le chapitre 6, nous avons vu que le manque de formation au numérique des enseignants était un frein important à l'entrée du numérique et l'EMI à l'école, c'est pourquoi nous allons nous intéresser à leur parcours et leurs usages personnels pour comprendre si cela est révélateur.

711. Un quart des enseignants formés au numérique et à l'EMI dans le master MEEF

Dans la première enquête quantitative, nous avons voulu connaître la proportion d'enseignants formés à l'ESPE et détenteur d'un master MEEF. En effet, dans le cadre du master MEEF, une formation au numérique est inscrite dans les maquettes par une UE dédiée. Pour certains enseignants détenteurs du master MEEF, ils ont aussi suivi une option de 12h éducation aux médias et à l'information qui est proposée dans le tronc commun, dans laquelle ils ont à la fois un apport théorique sur l'EMI, mais aussi une approche pratique dans laquelle ils doivent mettre en place un projet en classe durant l'année de stage. Seuls 30 % des répondants au questionnaire sont détenteurs ce master MEEF et 9% sont encore inscrits dans cette formation (question 1, annexe 4). Cela nous indique que la majorité des répondants au questionnaire n'ont pas eu de formation spécifique au numérique ou à l'EMI, car les formations proposées avant la création des ESPE ne délivraient pas de master avec une maquette précisant les contenus spécifiques. Ils étaient auparavant formés à l'usage pédagogique des TICE dans le cadre des formations délivrées à l'IUFM, mais la mention EMI n'était pas spécifiquement enseignée et ne figuraient pas dans les programmes de l'école primaire. Ils avaient cependant l'obligation pour certains d'obtenir le C2I, ce qui n'a pas été demandé dans le questionnaire. Nous ne pouvons pas comparer le taux de professeurs des écoles des Pyrénées Atlantiques qui ont un master MEEF au total des professeurs des écoles, car le rectorat ne connaît pas cette proportion. On constate cependant que 62 % des enseignants du premier degré n'ont pas obtenu de master MEEF et par là même n'ont pas eu de formation spécifique au numérique, ce qui en fait une grosse majorité des enseignants du département

Pour compléter cette question, nous avons demandé à ceux qui avaient obtenu le master MEEF s'ils avaient été formés à l'EMI qui est en option ou au numérique qui est obligatoire pour tous. Il est à signaler que la question était facultative dans le questionnaire, mais non excluante. Ce qui veut dire que certains répondants n'ayant pas obtenu de master MEEF ont quand même répondu à ces deux questions, puisque nous avons 148 répondants au questionnaire et 130 à ces deux questions. On peut donc considérer que certains n'ayant pas de master ont souhaité répondre à ces questions en prenant en compte leur parcours à l'IUFM ou à l'école normale. Seulement 25% des répondants ont suivi une formation spécifique liée à l'éducation aux médias et à l'information (Question 2, annexe 4).

La pédagogie du numérique est normalement enseignée à tous les détenteurs du master MEEF de l'ESPE d'Aquitaine dans le cadre d'un module consacré au numérique. 36% des répondants

déclarent avoir suivi une formation spécifique au numérique dans le cadre du master MEEF. Ceux qui déclarent ne pas avoir été formés sont soit en cours de formation, soit n'ont pas suivi de formation dans le cadre d'un master, mais ont pu être cependant formés à l'usage des TICE dans le cadre de la formation au C2I qui existait auparavant. On constate que parmi les enseignants qui ont été formés au numérique dans le cadre du master MEEF, certains déclarent ne pas avoir été formés au numérique, ce qui est assez surprenant car une UE entière lui est consacrée et est obligatoire pour obtenir le diplôme qui permet la titularisation. On peut supposer que pour certains la formation au numérique n'est pas assez consciencisée et qu'ils estiment que mettre en place un projet pédagogique en lien avec le numérique n'est pas une formation spécifique au numérique. A l'inverse certains enseignants n'ayant pas eu de master MEEF déclarent avoir été cependant formés au numérique. Donc même si la tendance générale montre que c'est avec la mise en place du master MEEF que le numérique a été introduit dans la formation professionnelle des enseignants, les IUFM formaient déjà auparavant certaines cohortes au numérique.

3. Avez-vous suivi dans le cadre de ce master une formation spécifique au numérique?

129 réponses

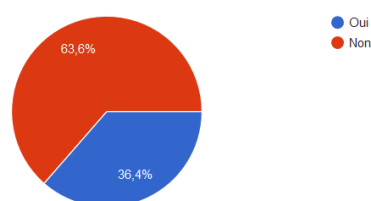


Fig. 15 Proportion d'enseignants du premier degré formés au numérique dans le département des Pyrénées Atlantiques

Pour résumer, on constate que seulement un quart des enseignants ont été formés à l'EMI, mais que la proportion d'enseignants formés au numérique est plus grande car on atteint plus de 36%, dont la majorité est issue des anciens étudiants de l'ESPE. Cela signifie tout de même qu'une grande majorité des enseignants n'a ni été formé à l'EMI, ni au numérique dans le cadre de la formation professionnelle. Cela veut-il dire pour autant qu'ils n'ont aucune base de connaissances et compétences en EMI et numérique ? La question étant restreinte au master MEEF, elle ne permet pas de répondre, c'est pourquoi les entretiens apportent des éclairages plus précis. Suite à ce questionnaire, la question de la formation est apparue comme une donnée primordiale et plus large que l'obtention ou non d'un master MEEF. En effet les données excluent finalement tous les enseignants qui n'ont pas été formés à l'ESPE par un master

MEEF. Cette maîtrise du parcours des enseignants étant récente, l'échantillon d'enseignants ayant obtenu un master dans le département des Pyrénées Atlantiques est trop mince pour creuser uniquement ce profil. C'est pourquoi à la suite de ce questionnaire ont été sélectionnés tous les enseignants qui ont souhaité répondre à un entretien et dans le cadre de celui-ci, une partie est consacrée à leur formation afin de voir si les enseignants formés hors ESPE ont eu accès à une formation au numérique lors de leur scolarité obligatoire, en formation initiale ou en formation professionnelle (Ecole Normale, IUFM ou formation continue) afin de nuancer ces premières conclusions.

712. Formation au numérique et à l'EMI dans les parcours individuels des enseignants

712a. Formation professionnelle des enseignants à l'EMI et au numérique

L'annexe 9 présente les enseignants qui ont suivi un entretien et les éléments du questionnaire pour débiter le profilage concernant leur formation. Les données de l'entretien ont été reprises pour affiner les réponses et proposer des éléments explicatifs plus fins, notamment pour ceux qui n'ont pas répondu au questionnaire.

- *Moins d'un quart des enseignants formés en master MEEF*

La proportion d'enseignants interrogés ayant un master MEEF 1^o degré s'élève à 25%, soit moins que la moyenne du département et concerne majoritairement les enseignants les plus jeunes, c'est-à-dire de moins de 35 ans. Cette faible proportion s'explique parce que la plupart des « jeunes » enseignants », c'est-à-dire ceux qui ont suivi un cursus de formation ces cinq dernières années, ont du mal à se dégager du temps et malgré les relances pour obtenir des entretiens auprès de ce public, la plupart a décliné mon offre. Les treize autres personnes interrogées ont suivi soit une formation à l'IUFM, soit à l'Ecole Normale pour les plus anciens. Aucun enseignant n'a suivi de cursus de formation à l'INSPE car la réforme en 2019 instituant ces instituts est ultérieure à la phase des entretiens. Les détenteurs d'un master MEEF enseignent dans tous les niveaux et sont répartis indifféremment en milieu urbain ou rural.

- *25% déclarent avoir été formés à l'EMI*

Concernant leur formation à l'éducation aux médias et à l'information, seuls quatre enseignants déclarent avoir été formés, trois stagiaires qui ont choisi l'option EMI dans l'UE Tronc commun et une enseignante qui a plus de 20 ans d'expérience et qui a été formée à l'Ecole Normale, mais qui déclare lors de l'entretien avoir suivi des cours à la faculté de droit où elle a été formée à l'EMI (Entretien 8, p.3). Le reste des enseignants n'a jamais été formé à l'EMI, même si

certaines se souviennent au primaire / collège, la plupart a même du mal à savoir ce que recouvre l'EMI. Les formations continues des enseignants du premier degré ne proposent que peu (voire pas) d'enseignement de ce type, mais il a été impossible de collecter auprès des services départementaux l'offre de formation existante qui aurait couvert la carrière des enseignants les plus âgés. C'est pourquoi le choix est fait de partir des discours et des souvenirs des enseignants, ce qui est aussi constitutif de leurs représentations.

- *30% déclarent avoir été formés au numérique*

Dans le cadre de leur formation, cinq enseignants déclarent avoir été formés au numérique. On retrouve les quatre enseignants qui ont été formés à l'ESPE et qui ont obtenu un master MEEF, dans lequel une UE spécifique intitulée Projet pédagogique numérique est incluse dans la maquette (Mme E, M. B, M. G et Mme C). La cinquième personne qui déclare avoir été formée au numérique est Mme V qui a suivi des formations dans le cadre de son métier sur certains logiciels et l'ENT (Entretien 1, p. 10).

Le panel des enseignants interrogés montre qu'une majorité des enseignants du premier degré déclare ne jamais avoir été formée au numérique et à l'éducation aux médias et à l'information. Cependant lors des entretiens, il a été décidé de creuser cette question en les questionnant sur leur scolarité obligatoire. En effet, il est possible que ces formations ne soient pas conscientisées et nous allons donc analyser plus précisément les formes d'éducation aux médias dans leur parcours de scolarité obligatoire, pour voir si les textes la mettant en place étaient appliqués sur le terrain, ou du moins si les enseignants s'en souviennent et si cela les a marqués et intéressés.

712b. Formation à l'EMI dans le parcours scolaire obligatoire

Dans l'Item 5 de l'entretien, il leur a été demandé s'ils se souvenaient lors de leur scolarité obligatoire s'ils avaient été formés à l'éducation aux médias et à l'information et quelle forme cela prenait. Si l'on en croit les textes institutionnels, l'EAM a fait son entrée à l'école depuis 1982. Comme cela repose sur des souvenirs parfois lointains pour certains, l'objectif est de savoir s'ils s'en souvenaient, si cela les avait marqués, intéressés et ce qu'ils en avaient retenu. Le tableau 13 (annexe 12) fait le point sur les souvenirs des enseignants sur leur rencontre avec les médias à l'école, ce qu'ils ont fait et leur sentiment, avec quelques extraits de l'entretien pour préciser.

Nom	Ecole primaire	Collège - Lycée	Formation continue	Extrait
11 M. C 50 ans +	Journal scolaire	Travail sur la presse Rien au lycée	observation en classe Autoformation avec les collègues	« Au collège, à Pau. [...] On avait travaillé sur la presse et on avait fait aussi une expo sur le racisme, c'était un sujet qui était un peu récurrent dans notre collège. Je crois que j'ai jamais vu la télé à l'école, au collège ou au lycée » « le problème de l'informatique c'est que des fois dans les animations pédas, on a des espèces de magiciens d'ordinateurs qui nous font des tours de magie et quand la séance est finie, je ne me souviens de rien. Mais bon l'essentiel de ma formation sur le TBI tout ça, ce sont des collègues qui me l'ont apporté, des jeunes collègues. C'est bien les jeunes parce qu'ils sont bons en informatique par rapport à nous. Quand nous avons un problème c'est très bien vous ouvrez la porte d'entrée de classe, vous chopez le collègue par le col et hop viens me dépatouiller le truc. C'est sympa et ça c'est bien parce que c'est de la vraie formation active. Ma formation c'est ça »
8 Mme D 50 ans +	Non	Oui presse souvenir en 6° Rien en lycée	en fac de droit, à l'IUT travail sur la presse à l'Ecole Normale travail sur la télé	travailler sur l'actualité. On devait prendre chacun notre tour des articles et les présenter à la classe. C'était en plein dans les attentats sous Franco, je suis vieille (rires) donc voilà c'est vrai que c'est ça avait donné une première approche de la presse qui était intéressante. Bon après la télévision, je suis une époque où il n'y avait que trois chaînes donc et qui quand même était assez... il ne s'y disait pas tout et n'importe quoi ». « en fac de droit, le prof d'histoire nous avait appris à analyser des textes, des discours pour repérer des mots, des récurrences de mots. à l'IUT on avait appris à faire des revues de presse ». « A l'école normale, on avait fait une petite pièce qui avait été filmée donc c'est nous qui avons tout construit, comme dans une émission télé ».
16 Mme K 50 ans +	lecture de journaux des enfants	Oui au lycée	Non	« Sur la presse on l'utilisait et donc je me rappelle en 2de d'avoir eu une prof de français qui était dans plein de choses, et donc qui nous faisait utiliser des articles de journaux, en essayant de nous expliquer de prendre du recul par rapport à tout ça ».
1 Mme V 36-50 ans	Ecriture d'articles en interne	Journal dans un club – vidéos	Non	« L'édition de journal ça on le faisait puisqu'on faisait partie d'un club dans mon collège et ce qu'on y mettait, le respect de ce qu'on écrit aussi si on écrit sur quelqu'un ou quelque chose. Après radio, ça j'ai jamais fait, tourner des petites séquences vidéo oui ça c'est arrivé au collège ou au lycée je dirais. J'aimais bien ça ».
3 Mme P 36-50 ans	Non	radio, éditions d'articles, télé	Non	« il y avait un travail sur une radio, il y avait des rencontres avec des journalistes, il y avait eu quelques éditions d'article je crois. Après vis-à-vis de la télé, je pense que nous on avait manipulé un petit peu le début, on avait touché un peu à ce que pouvait être un court métrage, des choses comme ça. C'était ludique »
6 M. P 36-50 ans	Non	Regarder les JO à la télé pour nous montrer des sauts en hauteur lecteur du journal des lycéens	Non	« au lycée, il y avait un journal mais c'étaient les élèves qui le faisaient, ce n'était pas avec des profs. Y avait le journal des élèves où on se foutait de la gueule des profs en l'occurrence. Je n'ai pas souvenir d'y avoir participé, mais je le lisais par contre et je me souviens qu'on a rigolé entre élèves, mais c'était une bande d'élèves qui faisait ça. C'était sympathique après mais aujourd'hui je crois que ça passerait

				probablement moins bien que comme ça passait à l'époque sur la liberté.».
7 Mme A 36-50 ans	Non	Non	Oui par le CLEMI	« mon mémoire professionnel pour rentrer à l'Iufm, c'était un travail sur le journal scolaire. Donc voilà là toute seule je me suis formée. Après j'ai dû voir des intervenants du Clemi je ne sais plus dans quel contexte, j'ai suivi deux journées de formation à la webradio et une ou deux journées de formation sur la création de blogs ».
9 Mme I 36-50 ans	écrire la gazette de l'école émissions tv type Des racines et des ailes, Thalassa	Visionnage d'émissions de la BBC en anglais pour la compréhension orale Presse à la bibliothèque Radio Télévision	Observation en classe d'une analyse de texte sur l'actualité avec analyse des photos de presse	« à la fin de chaque période, on imprimait en une page comme un texte documentaire, tous les exposés. Donc se posait la question de comment est-ce qu'on informe, de citer les sources quand on prenait quelque chose dans un livre, quand on prenait une image quelque part, de à qui s'adressait l'écrit qu'on donnait, est-ce que c'était pour les autres élèves, est-ce que c'était pour les parents, est ce qu'on travaillait pour des petits ? Je me souviens, à l'école primaire une fois par mois, on devait aller expliquer quelque chose à l'école maternelle, donc du coup forcément on n'allait pas donner la même information à un plus petit que nous. [au collègue] « on avait de la presse à la bibliothèque, y avait tous les magazines. Donc éducation aux magazines : qu'est-ce que c'est un mensuel ? Un hebdomadaire ? On allait une fois par semaine à la bibliothèque ou à la fois on allait chercher nos livres et je me souviens y avait les présentoirs des revues et juste comme ça que du coup on nous présenté. C'était aussi un support d'apprentissage... Je me souviens, y avait la radio aussi, on pouvait écouter des émissions de radio pareil dans les langues étrangères. Et puis la notion de qui écrit un article, ce que c'est un spécialiste, est ce que c'est un amateur, comprendre l'orientation d'un magazine »
12 Mme F	Non	Non	non	
13 Mme J 36-50 ans	En Cm2 atelier imprimerie et création d'un petit journal	Rien	autoformation	« Je lis un peu de presse, pas forcément régulièrement, mais par période quand j'en ai besoin par rapport à des événements » « les réseaux sociaux m'ont peut-être plus alertée que la presse écrite dans laquelle j'allais plus en confiance et je me rends compte maintenant à tort, mais justement toute la perversité des réseaux sociaux et toutes les dérives des réseaux sociaux ont fait que j'étais beaucoup plus sensible justement aux fake news et aux manipulations des différents médias »
17 Mme L	Non	Oui	Formation sur des tablettes	« j'ai des vagues souvenirs d'avoir étudié différentes Unes de journaux, mais pourquoi ? Je ne sais absolument plus pourquoi ».
2 Mme E	Non	Non	Non	J'avais Internet « dès le collège ». « Le prof – documentaliste pour moi, c'est celui qui était au cdi et si on avait des recherches à faire sur Internet, mais aucune aide là-dessus »
5 M. B 25-35 ans	journal de classe en CM2 pour un voyage à Londres	Non	Rédaction d'un journal chez moi	« Je ne me souviens pas avoir ouvert un journal en classe. La presse spécialisée dans des cours d'éco, mais on ne traitait pas le média en tant que tel, c'était du contenu, c'était comme de la presse documentaire. Oui du texte documentaire oui, mais on n'a jamais analysé les médias. Même la télé... »

				« J'étais vraiment un journaliste en herbe. Je faisais un journal chez moi, j'aimais »
14 M. M 25-35 ans	Rien	recherche documentaire au CDI journal du lycée, avec le CLEMI	Non	« on avait participé au festival des lycéens dans la section le journal. Par contre, j'ai appris plein de choses sur la législation de la presse, parce qu'un article d'un camarade avait fait l'objet d'une velléité de censure de la part du proviseur donc on avait appris à se défendre. Et on avait fait un journal concurrent du journal du club journal. Bon je ne pense pas que ça soit une ruse de la part du proviseur de l'époque pour nous former aux droits de la presse (rires), mais en fait ça m'a appris beaucoup de choses ».
15 Mme C 25-35 ans	Presse : confronter des sources ou des points de vue.	participation au journal du collège	Oui option EMI et PPN à l'ESPE	« pour le journal du collège, mais c'était tout et on n'avait pas spécialement étudié d'autres journaux, on faisait nos recherches et on publiait nous, mais c'était plus pour le plaisir... ce n'était pas une réflexion sur ce qu'est-ce que c'est un journal ? Qu'est-ce qu'on y met ? Au collège, la salle informatique était au fin fond du collège où on n'allait jamais.
10 M. G - 25 ans	école bien équipée. Une fois par semaine apprendre à taper un texte, dans Word Des émissions télé éducatives	Création de sa 1 ^o adresse mail en 6 ^{ème} . apprendre à naviguer sur Internet. B2I	A l'ESPE, en fac, maîtrise informatique , qui nous parlait pas du tout. Lectures de presse d'opinion	Au collège, « C'est une surveillante qui faisait les cours de sensibilisation à Internet, ce n'était même pas la documentaliste. On avait quelques heures par trimestre avec elle et on apprenait à naviguer sur Internet. Il y a eu le b2i qui était au brevet quand j'étais en troisième, mais on n'a pas vraiment eu d'enseignements, on avait eu quelques cours d'informatique avec le prof de techno qui n'en avait pas grand-chose à faire et puis après pour les validations, les profs le faisaient : « bon tu sais faire ça? » « oui », « bon d'accord je te valide ». C'était à peu près tout. « Au lycée en fait on était sans doute mieux formés que les profs, donc on n'a pas eu vraiment de formation informatique à proprement parler et même sur les médias » « Sur le tas. Et puis en même temps un certain développement d'une conscience politique, pas forcément liée à Internet, du coup j'ai appliqué certaines de mes idées à la question des nouvelles technologies, du numérique, par des médias beaucoup plus traditionnels : je lis le monde diplomatique. J'ai lu pas mal de choses sur le monde diplomatique sur la critique des médias, via des sites plutôt à gauche comme Acrimed, des choses comme ça... »

Tab.13 Souvenirs et ressentis de formation à l'éducation aux médias lors de la scolarité obligatoire et la formation professionnelle (extraits et compilation des entretiens)

Dans ce tableau, les tranches d'âge ont été différenciées, car l'éducation aux médias ne concerne pas forcément les mêmes supports selon les âges : certains étaient scolarisés dans les années 70 où la télévision et les médias étaient beaucoup plus contrôlés et moins divers tandis que d'autres ont eu Internet dès le collège. Certains entretiens n'ont pas donné lieu à une réponse sur cette question, par omission de la question ou à cause d'un souci technique qui a causé un effacement partiel du fichier. Nous avons donc dégagé trois tendances sur leur formation à l'éducation aux médias : les enseignants de plus de 50 ans qui ont tous abordé la presse lors de leur scolarité

obligatoire, les enseignants de 36 à 50 ans qui en ont pour certains des souvenirs et enfin les plus jeunes qui n'ont pas forcément de souvenirs sur les nouveaux médias.

- *Les enseignants de plus de 50 ans ont tous abordé la presse lors de leur scolarité obligatoire*

Les trois enseignants qui ont plus de 50 ans ont tous travaillé sur la presse lors de leur parcours obligatoire, M. C⁹² au primaire et au collège, Mme D⁹³ au collège et à l'Université et Mme K⁹⁴ au primaire et au lycée. Ils ont un sentiment assez positif de ce souvenir et se souviennent précisément sur quelles compétences ils ont travaillé :

« Après au lycée oui ! Sur la presse on l'utilisait et donc je me rappelle en 2de d'avoir eu une prof de français qui était dans plein de choses, dans ces choses-là et donc qui nous faisait utiliser des articles de journaux, en essayant de nous expliquer de prendre du recul par rapport à tout ça » Mme K

« On avait travaillé sur la presse et on avait fait aussi une expo sur le racisme, c'était un sujet qui était un peu récurrent dans notre collège » M. C.

« On devait prendre chacun notre tour des articles et les présenter à la classe. C'était en plein dans les attentats sous Franco, je suis vieille (rires) donc voilà c'est vrai que c'est ça avait donné une première approche de la presse qui était intéressante » Mme AC

Aucun ne se souvient avoir travaillé sur la télévision ou la radio dans leur scolarité obligatoire, ce qu'ils expliquent par le fait que c'était un média contrôlé ou tout simplement complètement absent des écoles : *« Je crois que j'ai jamais vu la télé à l'école, au collège ou au lycée » M. C.* *« Bon après la télévision, je suis une époque où il n'y avait que trois chaînes donc et qui quand même était assez... il ne s'y disait pas tout et n'importe quoi » Mme D*

- *Les enseignants entre 36 et 50 ans : quelques souvenirs sur la presse dans le cadre de l'écriture d'un journal, mais la radio et la télévision rarement*

A l'école primaire, trois enseignantes se souviennent avoir travaillé à l'écriture d'articles, par exemple dans le cadre de la création d'un journal en lien avec une école Freinet avec intégration de l'imprimerie en classe. Mme I⁹⁵ se souvient aussi avoir regardé en classe des émissions télé à caractère éducatif et développe très précisément le travail qu'elle avait fait en primaire : *« On*

⁹² N°11

⁹³ N°8

⁹⁴ N°16

⁹⁵ N°9

faisait des articles aussi sous forme, je me souviens, on faisait des exposés et à la fin de chaque trimestre ou de chaque période peut-être, on imprimait en une page comme un texte documentaire, on imprimait tous les exposés. Donc se posait la question de comment est-ce qu'on informe, de citer les sources quand on prenait quelque chose dans un livre, quand on prenait une image quelque part, de à qui s'adressait l'écrit qu'on donnait, est-ce que c'était pour les autres élèves, est-ce que c'était pour les parents, est-ce qu'on travaillait pour des petits ? Je me souviens, à l'école primaire on devait une fois par mois, ou je sais plus, c'était une responsabilité, on devait aller expliquer quelque chose à l'école maternelle, donc du coup forcément on n'allait pas donner la même information à un plus petit que nous. Voilà donc je pense que j'ai été quand même assez... on a vu la présence de la télévision en classe qui était souvent un support » Mme I. Dans ce projet-là, il y avait un vrai travail autour des compétences informationnelles avec un travail sur le développement de l'analyse chez les enfants. Vue la précision de la description, ce travail a marqué Mme I. Les autres enseignants ne se souviennent pas avoir travaillé sur les médias à l'école primaire ou cela ne les a pas marqués.

Concernant le collège et le lycée, certains enseignants se souviennent avoir travaillé sur la presse, la radio ou la création de petites vidéos (Mme V, Mme I, Mme P, M. P et Mme L)

« Ah oui, ça on faisait !! L'édition de journal et oui, ça on le faisait puisqu'on faisait partie d'un club dans mon collège et ce qu'on y mettait, le respect de ce qu'on écrit aussi si on écrit sur quelqu'un ou quelque chose. Après radio, ça j'ai jamais fait, tourner des petites séquences vidéo oui ça c'est arrivé au collège ou au lycée je dirais. J'aimais bien ça ». Mme V⁹⁶

« Il y avait un travail sur une radio, il y avait des rencontres avec des journalistes, il y avait eu quelques éditions d'article je crois. Après vis-à-vis de la télé, je pense que nous on avait manipulé un petit peu le début, on avait touché un peu à ce que pouvait être un court métrage, des choses comme ça il me semble que ça, ça me parle. C'était ludique » Mme P⁹⁷

« J'ai des vagues souvenirs d'avoir étudié différentes Unes de journaux, mais pourquoi ? Je ne sais absolument plus pourquoi. Est-ce que c'était pour un projet pédagogique ou est-ce que c'était pour étudier les Unes de presse en elle-même, je ne me souviens pas ». Mme L⁹⁸

⁹⁶ N°1

⁹⁷ N°3

⁹⁸ N°17

« On avait de la presse à la bibliothèque, y avait tous les magazines. Donc éducation aux magazines : qu'est-ce que c'est un mensuel ? Un hebdomadaire ? On allait une fois par semaine à la bibliothèque ou à la fois on allait chercher nos livres et je me souviens y avait les présentoirs des revues et juste comme ça que du coup on nous présenté. C'était aussi un support d'apprentissage... Je me souviens, y avait la radio aussi, on pouvait écouter des émissions de radio pareil dans les langues étrangères. Et puis la notion de qui écrit un article, ce que c'est un spécialiste, est ce que c'est un amateur, comprendre l'orientation d'un magazine » Mme I

M. P⁹⁹ se souvient aussi du journal du lycée qu'il lisait et se demande si aujourd'hui ce genre de projet serait viable, car il pense que l'époque a changé et que les élèves d'aujourd'hui seraient plus difficiles à contrôler : « Y avait le journal des élèves où on se foutait de la gueule des profs en l'occurrence. Je n'ai pas souvenir d'y avoir participé, mais je le lisais par contre et je me souviens qu'on a rigolé entre élèves, mais c'était une bande d'élèves qui faisait ça. C'était sympathique après mais aujourd'hui je crois que ça passerait probablement moins bien que comme ça passait à l'époque sur la liberté ». M. P

La télévision n'est mentionnée que dans deux entretiens au collège et au lycée, et uniquement comme support d'information : regarder les JO pour analyser la technique sportive en EPS (M. P), regarder des émissions de la BBC en anglais (Mme I). Dans cette tranche d'âge, trois enseignants ne se souviennent d'aucun travail sur aucun média en classe.

- Les enseignants de moins de 35 ans se souviennent de travaux sur le journal scolaire, mais peu sur les nouveaux médias

Dans la tranche d'âge des moins de 35 ans, ils ont connu Internet au moins au lycée. Une seule enseignante n'a relevé aucun travail sur la presse et les médias en général, Mme E¹⁰⁰, alors qu'elle souligne qu'elle avait Internet dès le collège. Elle précise même qu'elle faisait au CDI du travail scolaire sans accompagnement : « Le prof – documentaliste pour moi, c'est celui qui était au cdi et si on avait des recherches à faire sur Internet, mais aucune aide là-dessus ». Sur les cinq enseignants, trois ont participé à un journal scolaire : dans le primaire pour M. B¹⁰¹ dans le cadre d'un voyage à Londres et à titre personnel au lycée « J'étais vraiment un journaliste en herbe. Je faisais un journal chez moi, j'aimais » ; pour analyser la notion de point de vue au primaire et dans le cadre d'un journal du collège pour Mme C¹⁰² ; et M. M¹⁰³ déclare

⁹⁹ N°6

¹⁰⁰ N°2

¹⁰¹ N°5

¹⁰² N°15

¹⁰³ N°14

avoir participé à un journal dans le cadre du festival des lycéens, et même s'il déclare ne pas avoir eu une réelle éducation aux médias concernant ce projet, il précise tout de même que cela a été très enrichissant pour lui car il a été confronté à des problématiques liées à la liberté d'expression : *« J'ai appris plein de choses sur la législation de la presse, parce qu'un article d'un camarade avait fait l'objet d'une velléité de censure de la part du proviseur donc on avait appris à se défendre »*. M. M.

La télévision semble complètement absente dans ces classes d'âge, à part dans le cadre du visionnage d'émissions éducatives comme les *C'est pas sorcier* (M. G¹⁰⁴) et le travail sur la recherche documentaire et les nouveaux médias semble inexistant, sauf dans le cadre du B2I pour M. G qui est le seul à déclarer avoir été formé au numérique en créant une adresse mail dès la sixième et apprendre à manipuler un traitement de textes : *« C'est une surveillante qui faisait les cours de sensibilisation à Internet, ce n'était même pas la documentaliste. On avait quelques heures par trimestre avec elle et on apprenait à naviguer sur Internet. Il y a eu le b2i qui était au brevet quand j'étais en troisième, mais on n'a pas vraiment eu d'enseignements, on avait eu quelques cours d'informatique avec le prof de techno qui n'en avait pas grand-chose à faire et puis après pour les validations, les profs faisaient : « bon tu sais faire ça? » « oui », « bon d'accord je te valide ». C'était à peu près tout. Au lycée en fait on était sans doute mieux formés que les profs, donc on n'a pas eu vraiment de formation informatique à proprement parler et même sur les médias »*.

Les enseignants ont quand même des souvenirs assez précis lorsqu'ils ont fait de l'éducation aux médias à l'école et le principal travail fait en classe tourne autour de la presse ou de la participation à un journal scolaire. Ce qui est assez surprenant finalement, c'est l'absence des supports multimédias et notamment la télévision même chez les plus jeunes, qui étaient scolarisés dans les années 1990-2000. Le numérique est aussi quasiment absent de leur cursus de formation, alors que leur collège ou lycée avait une connexion Internet, sauf dans le cas de la recherche documentaire au CDI. Alors que les médias prenaient de plus en plus de place dans la société, il semble que de génération en génération leur place à l'école recule. Les enseignants âgés de 36 à 50 ans semblent avoir été davantage confrontés à différents types de médias comme la radio, la télévision ou le journal. Cependant ce qui est notable dans leurs discours, c'est que participer à des projets d'éducation aux médias les a marqués et leur a plu. Ceux qui racontent leurs souvenirs sont assez précis et associent cela à un certain plaisir, notamment dans l'exercice

¹⁰⁴ N°10

de la liberté d'expression et la créativité que cela a développée chez eux. Il est donc surprenant de voir que plus les médias sont présents dans la société, moins on a le sentiment que l'école les a utilisés pour éduquer leurs élèves, alors que le ressenti des élèves est plutôt positif vis-à-vis de ces actions. Après avoir analysé les souvenirs et la formation des enseignants, nous allons nous pencher sur leurs usages numériques pour essayer de clarifier leur culture numérique et médiatique.

Synthèse des hypothèses liminaires

L'hypothèse **HC11** suppose que la formation et leur expérience professionnelle influencent leurs représentations sur l'EMI et la place du numérique dans celle-ci. La plupart des enseignants quand on aborde la question de la formation aux médias lors de leur scolarité obligatoire ont des souvenirs ponctuels d'un travail sur la presse et des expériences de journal scolaire, mais très peu d'expériences en lien avec l'analyse de la télévision, du cinéma ou de la radio. Même les plus jeunes qui ont été scolarisés dans les années 2000 ne se souviennent pas avoir été formés particulièrement aux outils numériques. L'analyse des portraits des enseignants a permis de comprendre que l'expérience est davantage un facteur déterminant dans l'inclusion du numérique en classe. Ceux qui mobilisent fréquemment le numérique en classe sont ceux qui sont dans une tranche d'âge médiane (36-50 ans) et qui ont une expérience de plus de cinq ans dans le métier d'enseignant. Les plus anciens ne le mobilisent pas par manque d'intérêt et de connaissance vis à vis du numérique, mais ce qui est étonnant c'est que les plus jeunes qui ont été formés ne sont pas ceux qui le mobilisent au quotidien en classe. Ce n'est donc pas le manque de formation qui détermine les pratiques professionnelles, mais bien l'expérience dans le métier. Il semble qu'il faille être à l'aise avec le statut pour pouvoir mobiliser le numérique et se lancer dans l'EMI. Comme l'étude de Goffman sur les étudiants chirurgiens, quand on débute un métier on a tendance à rigidifier le cadre professionnel et avoir une approche très conservatrice. L'innovation ne s'acquiert qu'avec de la liberté, la maîtrise de son métier et le sentiment de légitimité. Le numérique et l'EMI sont vus comme des objets sensibles qui mettent en danger le statut d'enseignant vis-à-vis des parents et de la hiérarchie, ce qui implique d'avoir une forte confiance en soi dans sa pratique professionnelle pour pouvoir oser. On le voit, les plus jeunes ont le bagage théorique, mais n'osent pas encore le mettre en place. On peut donc supposer que cela viendra avec l'expérience et une légitimité plus marquée par le cadre de l'importance des enjeux de l'EMI.

7.2 Culture numérique par l'analyse de leurs usages numériques et médiatiques dans la sphère personnelle

Cette partie se focalise sur les usages numériques et médiatiques des enseignants dans la sphère personnelle. L'ensemble des usages numériques et médiatiques ne pouvant pas être traité, il est proposé un focus sur quatre dimensions de la culture numérique, présentées dans le chapitre 2. Ces quatre objets sont repris tout au long des entretiens dans les usages, dans les pratiques et dans les représentations de l'EMI : un dispositif technique (la tablette), un dispositif sociotechnique (les plateformes de réseaux sociaux numériques), un concept (l'identité numérique), un contenu médiatique (les extensions de la télé-réalité sur le web)

Ces quatre aspects ont été sélectionnés car ils se situent aux marges des usages classiques de la culture numérique et ils permettent d'apercevoir plus facilement les limites de leur culture numérique par le travail aux frontières de cet espace. L'objectif est de ne pas les interroger sur des pratiques dites classiques (ordinateur, conception d'un diaporama, usage du mail institutionnel...), mais plutôt sur les pratiques jugées illégitimes par la culture scolaire afin de récolter une réaction aux questions. C'est pourquoi les usages simples comme l'utilisation des outils classiques comme le PC, les jeux vidéos, les logiciels éducatifs ont été volontairement érudés. L'idée est de se positionner sur les outils et les problématiques qu'un enfant scolarisé au primaire en 2020 est plus susceptible de rencontrer. Ces questions ont donc été orientées en fonction de la culture numérique et médiatique des enfants, pour voir ce qu'en connaissaient leurs enseignants, s'ils avaient des usages similaires ou au contraire s'ils étaient éloignés de cette culture. Les réponses à ces questions ont été récoltées dans l'Item 3 des entretiens et sont organisées dans quatre tableaux (annexes 18 à 21), organisés par tranche d'âge car l'aspect générationnel est un facteur déterminant pour expliquer les variations dans les usages.

721. Les usages des réseaux sociaux

Pour connaître les usages des réseaux sociaux des enseignants, nous leur avons demandé si à titre personnel ils en utilisaient et de développer leur réponse. Le tableau en annexe 18 recense les réponses et les verbatims des enseignants. Le premier constat est la forte proportion d'enseignants qui n'utilisent pas les réseaux sociaux dans leur sphère personnelle, puisque 41 % d'entre eux n'ont aucun compte sur les réseaux sociaux ou n'en utilisent pas du tout comme le montre le schéma ci-dessous.

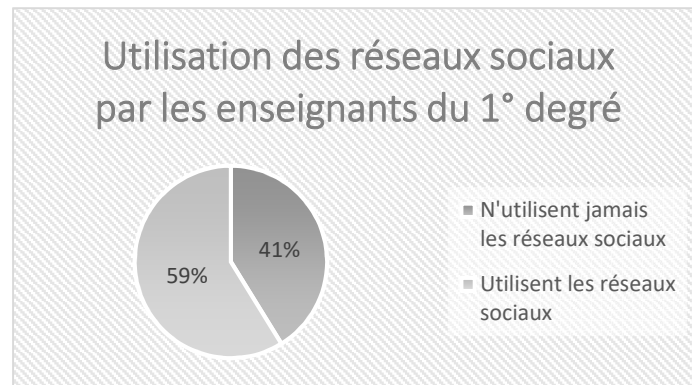


Fig. 16 Utilisation des réseaux sociaux par les enseignants du premier degré

Après avoir recensé les usages des réseaux sociaux, nous allons dégager les tendances et les différents types d'usages.

721a. Les non-usagers des réseaux sociaux : entre manque d'intérêt et choix éclairé

Sept n'utilisent pas les réseaux sociaux et n'ont aucun compte sur aucun réseau social dans toutes les tranches d'âge (41 % des répondants). Les raisons évoquées sont diverses. Les enseignants de plus de 50 ans avancent comme argument « *qu'il n'en voit pas l'utilité* » et que c'est chronophage (M. C) ou comme Mme K « *s'en méfie* » et qu'elle « *a peur de ça* » car elle ne veut pas que « *sa vie privée soit étalée sur ça* », bien qu'elle reconnaisse qu'elle ne sait pas s'en servir. Dans la tranche d'âge des 36-50 ans, un tiers déclare ne pas avoir de comptes sur les réseaux sociaux et une de plus déclare qu'elle n'en a pas, même si elle a un compte (Mme V) qu'elle consulte en déclarant : « *Je ne suis pas sur Facebook, parce que je ne l'alimente pas, mais je le regarde. Mais je n'y mets rien, je ne l'alimente pas, ce n'est pas trop mon truc* ». Les raisons évoquées sont le manque d'intérêt comme par exemple Mme P « *je n'ai aucun intérêt pour ces choses-là. Ça ne m'attire pas du tout* », un jugement négatif de ces pratiques comme M. O qui se dit « *réfractaire à plein de choses* » ou M. P qui déclare qu'il n'aime pas et n'a pas le temps pour ces choses-là. Leur non-présence est accompagnée de questionnement sur l'intérêt des pratiques des jeunes sur les réseaux sociaux qu'ils ne comprennent pas et qu'ils jugent négativement :

« *je reste questionneuse parce que je vois pas trop l'intérêt en fait de s'afficher, d'exprimer des faits, des lieux des poses, des ressentis vis à vis de qui ? Parce que si on a des amis identifiés, on peut très bien leur dire, on peut très bien échanger et côtoyer plutôt que de distribuer comme ça. Je ne comprends pas trop en fait cette démarche-là. En tout cas ce n'est pas la mienne* » Mme P

« Et en fait, est ce que c'est une vraie communication ou pas, ça me gêne parce qu'en fait, on peut avoir le portable mais quand les gamins sont ensemble, ils ont le portable et ils ne discutent pas. Ils sont avec le portable, chacun a son portable, à la limite on se montre ou on se fait écouter quelque chose, donc cette fracture moi ça m'ennuie donc j'ai voulu faire une barrière » M. O

« pour moi je n'ai pas d'intérêts et en plus je m'en méfie énormément » M. P

Il existe donc chez les 36-50 ans une réelle méfiance des réseaux sociaux et une inquiétude des dérives possibles liées à l'utilisation de ces outils. Ils dénoncent l'exhibitionnisme que cela encourage, la désocialisation et la menace d'être cyberharcelé avec les données exposées. La part des risques dans leur représentations est forte comme l'ont montré Capelle, Cordier et Lehmans dans leur recherche (2018), en particulier concernant « *les risques éthiques (identité numérique, gestion des traces, protection des données personnelles et respect de la personne dans sa vie privée)* », « *les risques cognitifs (perturbation des capacités d'attention)* » et des « *risques psycho-sociaux* » avec le harcèlement en ligne.

Dans la tranche d'âge des moins de 35 ans, génération qui a connu les smartphones lors de leur adolescence et l'apparition d'Internet dans leur scolarité obligatoire, 20 % déclare ne pas être présents sur les réseaux sociaux. M. M n'en voit pas l'utilité en habitant dans une zone rurale, même s'il reconnaît que s'il habitait ailleurs il n'irait quand même pas sur ces réseaux, car il a une forte conscience des enjeux liés à la récolte de données personnelles : « *J'aurais envie de dire par choix, parce que c'est plus valorisant, mais en fait c'est parce que je n'en ai pas besoin. Ce n'est pas par désintérêt. Mais aussi je n'irai pas sur Facebook pour ce que c'est : cette centralisation de données personnelles dont la sécurisation est inexistante de façon ; on le voit il y a des données qui se perdent et les données sont commercialisées d'une manière ou d'une autre* ». M. G a une approche beaucoup plus militante, car même s'il reconnaît l'utilité des réseaux sociaux comme Twitter comme source d'information, il les consulte toujours de façon anonyme et a mis tout un système en place sur son accès Internet pour ne pas être tracé :

« je suis conscient aussi que ça me coupe de certaines habitudes prises par les élèves, donc c'est pour ça aussi que j'essaie de me tenir un peu au courant. Je sais comment marche Facebook quand même. Mais voilà c'est par choix de ne pas être fliqué, de ne pas voir mes données être exploitées par des multinationales du genre Facebook ou Google ». La raison est de la non utilisation est donc en lien avec une forte prise en compte des risques éthiques chez les plus jeunes.

Un peu moins de la moitié des enseignants interrogés ne sont pas présents sur les réseaux sociaux dans toutes les tranches d'âge, cependant les raisons sont différentes. Les enseignants les plus âgés n'en voient pas forcément l'intérêt, ne connaissent pas forcément comment ça marche, ont l'impression que c'est une perte de temps et ont du mal à comprendre l'intérêt de ces nouvelles sociabilités, tandis que les plus jeunes sont dans une démarche plus militante en se protégeant de la collecte des données par des multinationales.

721b. Les réseaux sociaux : un outil de veille professionnel et personnel avant tout

10 des 17 enseignants interrogés utilisent les réseaux sociaux, soit presque 60%. Parmi ceux qui utilisent les réseaux sociaux, l'outil cité à chaque fois est Facebook en premier qui concentre la majorité des usages, trois citent Instagram, trois Twitter, deux Pinterest. Un seul cite les réseaux sociaux professionnels comme LinkedIn et Viadeo, M. B¹⁰⁵, mais il n'y est plus depuis qu'il est rentré dans l'éducation nationale et a réduit ses usages car il se présente comme « *un ancien addict des réseaux sociaux* », du temps où il était journaliste : « *j'avais un twitter très très actif, après j'avais plusieurs comptes parce que j'ai le perso et le pro à chaque fois. J'avais un twitter très actif, j'ai eu Instagram... J'avais des comptes sur tout quoi, j'ai été très Facebook pendant toute une période, beaucoup de communication virtuelle oui et tous les réseaux sociaux professionnels j'oublie LinkedIn, Viadeo... bon maintenant que je suis dans l'éducation nationale j'ai tout viré. C'était plus des questions de sens personnel, j'avais besoin de prendre de la distance sur le fait que je me connecte à tous les trucs et j'avais envie justement d'un ancrage dans le réel, donc je suis retourné dans les livres et la vie réelle. C'était plus une décision personnelle, un rejet de tout ça parce que je commence à saturer grave* ». Rentrer dans l'Education Nationale lui a permis de mettre fin à son addiction comme il le dit et aujourd'hui il n'utilise plus que Facebook et Twitter qu'il juge ne plus vraiment utiliser. La majorité des enseignants utilisent les réseaux sociaux dans un but de veille, soit en lien avec leurs pratiques personnelles soit en lien avec leurs pratiques professionnelles :

« *Je suis aussi abonnée sur Facebook avec France info puis d'autres* » Mme AC

« *Je me tiens informée de tous les événements dans la région, et puis je suis sur une page Facebook qui s'appelle « Prof en SEGPA » et on échange énormément entre enseignants. Il y a aussi une page qui s'appelle arts à l'école, où c'est vraiment une mine d'informations pour moi, y a « professeur dans le 64 » mais ça ce n'est pas ce que je trouve le plus intéressant. Mais*

¹⁰⁵ N°5

en termes d'échanges de pratiques, de discussion instantanée, je trouve que c'est un outil formidable » Mme A

« On partage des articles avec des amis, c'est à dire que chacun dans un domaine, on lit des choses parce qu'on a tendance à approfondir ce qui est notre domaine professionnel ou notre domaines de passion et on partage ». Mme I

Ce qui est intéressant dans les discours, c'est cette façon de se défendre en présentant un usage « utile » pour montrer qu'ils se démarquent des usages classiques, comme par exemple exposer sa vie privée :

« Facebook mais je ne l'utilise pas comme certains l'utilisent c'est à dire que je n'étais pas du tout ma vie dessus. Je m'en sers plutôt comme un recueil d'informations, je suis inscrite dans des groupes, qui n'ont rien à voir avec l'école : les mordus des Pyrénées, des groupes de grimpe, aussi d'escalade et je vais me chercher les infos qui m'intéresse pour ma pratique personnelle sportive. » Mme F

« Pour moi c'est vraiment un usage de formation professionnelle. [...] Pour moi c'est piocher des bonnes idées Facebook en fait j'avais abandonné personnellement parce que ça m'intéressait plus, mais je m'y suis remise toujours du côté professionnel en fait parce que j'utilise une nouvelle méthode de mathématiques cette année et que c'est un inspecteur qui a fait cette méthode et qui publie des choses sur Facebook et ils ont créé des groupes par niveaux, CP, CE1... et c'est pareil les gens se donnent des astuces, publient des fichiers de choses qu'ils ont modifiées, des choses qui ont marché, pas marché... Donc ça me sert à aller voir Pinterest : ça je m'en sers beaucoup pour prendre des idées pour l'art visuel par exemple en classe ». Mme L

« Sur Facebook je suis sur de nombreux groupes, de profs justement, où on échange beaucoup sur plein de niveaux, sur les problématiques qu'on rencontre dans notre travail et où ça j'y suis tous les jours, je vais souvent regarder un peu ce qui se passe là. Après aussi pour communiquer avec des amis et aussi me tenir au courant de l'actualité parce qu'il y a beaucoup de pages comme BFM, des choses comme ça, la république des Pyrénées par exemple. C'est ceux-là que je vais voir le plus régulièrement. Je danse, tout ce qui est salsa et tout ça, donc je me tiens au courant des événements aussi pour sortir ». Mme E

« Facebook en fait, ce n'est presque plus trop un compte personnel mais plutôt professionnel, parce qu'en fait je suis abonnée du coup maintenant à beaucoup de chaînes

d'enseignement donc je suis beaucoup de choses là-dessus et les infos aussi. J'avoue que j'aime bien. Je suis abonnée à Courrier International, ce genre de choses, et je regarde les infos là-dessus. Instagram pour le coup ça serait plutôt personnel : suivre les infos, la famille, des amis etc. » Mme C

« Ça m'arrive, quand j'ai envie d'aller croiser des sources, je vais faire un tour sur twitter en tant qu'utilisateur anonyme pour fureter un peu, voir bon après c'est plus par curiosité pour essayer de trouver autre chose, mais sinon je ne l'utilise pas » M. G

Lorsqu'ils déclarent faire de la veille, Facebook et Twitter sont majoritairement utilisés dans le cadre de leur métier, même si leurs fils d'actualité mélangent aussi leurs passions. La plupart des enseignants publie peu, mais ils déclarent lire beaucoup de ressources qu'ils ont découvertes grâce à des groupes de mutualisation de professeurs pour partager des documents et des expériences. La seule qui déclarent participer activement à ces groupes de mutualisation est Mme L qui est une des enseignantes qui a le plus fortement intégré le numérique en classe : *« [je publie très peu] des choses que j'ai faites en classe. La en ce moment on utilise beaucoup tous une méthode qui s'appelle Narramus en langage en maternelle, des choses sur ce que je peux avoir fait en programmation avec les maternelles par exemple, l'encodage, des petites astuces qui m'ont bien plués en classe. »*. Cela confirme le constat de Camille Tilleul que *« les pratiques médiatiques peuvent ainsi renvoyer à différents modes de participation en ligne, et à différents niveaux d'engagement de la part des individus qui communiquent et médiatisent des contenus sur les réseaux sociaux »* (Entraygues et alii, 2019. 35).

On sent quand même une gêne avec cette question, l'usage des réseaux sociaux semble un peu honteux quand on est enseignant et aucun ne déclare avoir des usages ludiques. Comme le dit Adeline Entraygues, *« dans les pratiques informationnelles entrent en jeu les représentations, les connaissances et les compétences individuelles et collectives »* (2019, 36), leur discours est donc révélateur d'une certaine représentation négative de ces outils. Ils justifient l'intérêt de cet usage par des préoccupations professionnelles, politiques ou de loisirs en inscrivant cela dans une démarche intellectuelle. On sent qu'utiliser les réseaux sociaux quand on est professeur, ce n'est pas très sérieux pour certains et qu'il ne faut surtout pas tomber dans le piège narcissique de les mobiliser à titre personnel.

721c. La dimension sociale des réseaux sociaux

« La dimension sociale renvoie à la diversité des types d'auteurs consultés et des espaces sociaux et rôles investis par les jeunes adultes ». (Entraygues et alii, 2019. 35). Dans les réseaux

sociaux se mêlent tous les espaces communicationnels, qu'ils soient privés ou publics et facilite la communication au sein du réseaux par l'ajout systématique d'une messagerie personnelle.

Les pratiques de communication sont la deuxième activité faite par les enseignants sur les réseaux sociaux. Ils s'en servent pour communiquer avec leurs proches, surtout quand ils sont loin ou à l'étranger comme le cas de Mme D « *C'est pour avoir des nouvelles en fait de mes amis qui sont loin mais c'est tout, de moi j'y mets pas d'infos* » ou Mme V « *j'utilise parce que j'ai des amis à l'étranger et que souvent on fait des échanges au titre de l'éducation, notamment, mais après sur plein d'autres trucs encore, culturels et autres, perso* ». Mme F l'utilise épisodiquement pour communiquer avec ses proches, même si elle privilégie l'usage de technologies de communication plus classiques : « *Enfin je ne vais communiquer qu'avec mes proches. Après moi j'aime bien le téléphone encore* ». Mais cela peut être tout simplement pour échanger avec les amis et la famille, surtout dans le cadre de l'échange et le partage de photos : « *Je discute avec mes amis, je publie des photos qui sont seulement pour la famille ça c'est une chose* » Mme A.

La démarche de communication est appréciée, mais souvent justifiée par des situations exceptionnelles, comme si cela légitimait leur usage comme Mme J qui explique que c'est suite à ses voyages qu'elle a dû créer un compte ou Mme I qui voit l'intérêt du stockage et du partage de photos via les réseaux : « *Quand avec des amis on partait en weekend, on en avait assez de s'envoyer dix photos par mail, tout le monde devait envoyer 20 mails pour envoyer 150 photos, donc on a décidé de créer ces groupes fermés pour pouvoir partager nos données* ».

Les plus jeunes assument davantage de publier des informations en public sur les réseaux, car comme Mme E, ils ont compris que ces publications aidaient à entretenir un lien particulier : « *[sur instagram] je ne poste pas beaucoup quand même, c'est une photo tous les 4 mois. parce que je sais qu'il y a d'autres personnes qui apprécient de voir les petites choses de ma vie, des choses personnelles, des moments de vie pour transmettre un peu de positif* ». Les réseaux sociaux sont donc connus et mobilisés dans la sphère personnelle de certains enseignants dans l'échange de photos personnelles, même s'ils ont tendance à préciser que c'est parce qu'ils ont une raison spécifique. Tous justifient leurs usages et donnent une raison qu'ils jugent valables pour avoir certains usages, ce qui fait penser un peu à une pratique un peu honteuse et mal considérée dans la profession.

L'expérience particulière de Mme J lorsque l'on évoque les réseaux sociaux est à prendre en considération. Elle déclare avoir commencé à aller sur les réseaux sociaux suite à un événement traumatisant qui a donné lieu à des publications sur les réseaux sociaux. Elle n'y était pas jusqu'à présent et c'est cet événement qui l'a poussée à s'inscrire pour surveiller ce qui se disait d'elle et de l'événement : *« je suis partie sur Facebook grâce à mon métier, parce qu'un beau jour de novembre il y a deux ans, je me suis pris trois coups de pied dans le ventre, un bon pain dans le visage ; je suis sortie à moitié assommée. [...] c'est parti dans la presse et donc j'ai été alertée par des gens comme quoi j'étais un peu lynchée sur les réseaux sociaux. Donc du coup j'ai fait l'ânerie d'ouvrir un compte Facebook pour aller voir les saletés qui étaient dites, donc c'est parti de là. »*. Son ton détaché et ironique montre à quel point cet événement l'a marquée.

Les points de vue et les avis concernant sur les réseaux sociaux sont assez disparates et se divisent en deux catégories franches : ceux qui n'y sont pas et que ça n'intéresse pas et ceux qui s'en servent activement pour faire de la veille, surtout professionnelle, et communiquer avec leurs proches. Cependant peu d'entre eux publient des informations publiquement, ce qui correspond aux pratiques habituelles dont le taux d'actifs sur les réseaux est toujours plus faible que le nombre de lecteurs passifs. Cependant, il y a quand même cette idée qu'en tant qu'enseignant, on doit se méfier de son activité sur ces réseaux. Mme E l'exprime d'ailleurs très clairement : *« je suis peut-être trop méfiante, mais j'ai entendu plein d'histoires ou même des parents qui réussissent à s'intégrer dans les groupes comme ça, qui font des captures d'écran et c'est retourné contre nous après »*. Ceci est d'autant plus vrai qu'en 2019 un article de loi a été rajouté au Code de l'éducation par le ministre Blanquer qui instaure une surveillance de ce que disent les professeurs en ligne, pour faire respecter le devoir de réserve, la neutralité et l'obligation de discrétion professionnelle : *« L'engagement et l'exemplarité des personnels de l'éducation nationale confortent leur autorité dans la classe et l'établissement et contribuent au lien de confiance qui doit unir les élèves et leur famille au service public de l'éducation. Ce lien implique le respect des élèves et de leur famille à l'égard des professeurs, de l'ensemble des personnels et de l'institution scolaire »* (Art L 111-3-1). Dans les applications par le Tribunal administratif, l'administration se voit accorder le droit d'utiliser des conversations publiées sur les réseaux sociaux pour instruire une procédure disciplinaire. Le devoir de réserve est étendu sur les réseaux et participer à des débats politiques en ligne laisse des traces collectables et transférables, ce qui renforce la méfiance de ces outils, même s'ils sont une aide formidable à l'organisation des mouvements sociaux.

722. L'usage de la tablette et du smartphone

Cette question concerne un dispositif technique tactile utilisé par les enseignants dans leur sphère personnelle (tablette/smartphone) pour avoir un aperçu de leurs usages personnels. L'objectif de cette question ciblée uniquement sur les écrans tactiles est d'établir la capacité des enseignants à s'adapter aux nouveaux outils numériques. Pour synthétiser les réponses, les enseignants sont répartis en trois catégories : ceux qui n'utilisent ni smartphone ni tablette, ceux qui ont un usage basique de ces outils (téléphone, photos, mails), ceux qui ont une utilisation avancée.

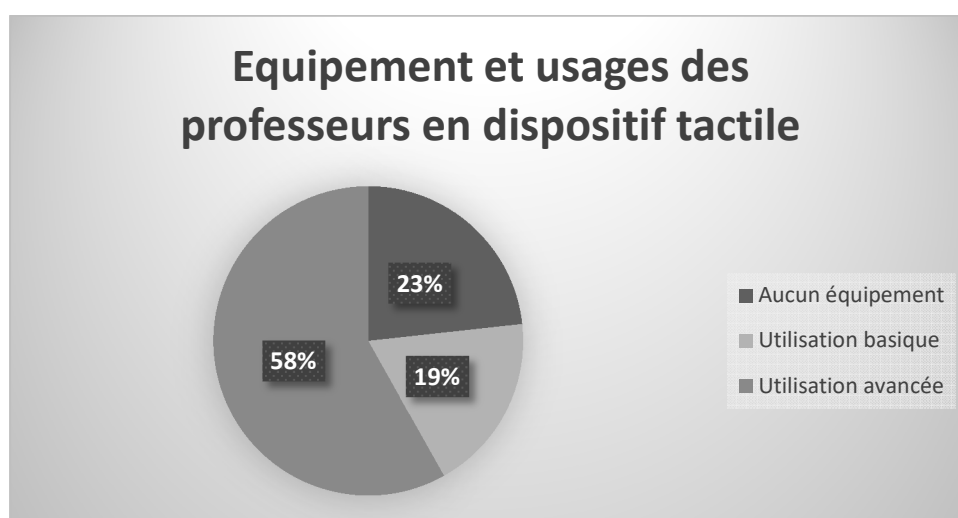


Fig. 17 Usages et non usages personnels des dispositifs techniques chez les enseignants interrogés

722a. Ne pas avoir de smartphone est une forme de liberté pour certains enseignants

La majorité des enseignants est équipée en ordinateur (portable ou fixe) désormais (Profetic, 2018) et la question du matériel en général aurait été sans intérêt. Les écrans tactiles ont une logique qui leur est propre, différente du système d'exploitation d'un ordinateur. L'usage ou non de ce matériel dans la sphère personnelle est un indicateur de certaines compétences numériques, car il faut savoir appréhender le système des applications basé sur un compte en ligne et la collecte de données personnelles, le cloud, comprendre l'impact qu'induit la mobilité dans les usages numériques.

La première tendance issue des réponses est que certains enseignants n'ont ni tablette, ni smartphone par choix volontaire et il ne s'agit pas des enseignants les plus âgés. Le tableau 19.1 en annexe 19 regroupe les enseignants non équipés et synthétise la raison de leur choix. Sur dix-sept enseignants, quatre enseignants déclarent n'avoir ni smartphone ni tablette comme on le voit dans le tableau 14.

Equipement en dispositif tactile	Enseignants
Pas de smartphone ni tablette	4 - M. G (n°10), M. M (n°14), M. O (n°4), M. P (n°6)
Utilisation basique du smartphone/tablette	3 - M. C (n°11), Mme D (n°8), Mme P (n°3)
Utilisation avancée	10 - Mme K (n°16), Mme V (n°1), Mme A (n°7), Mme I (n°9), Mme F (n°12), Mme J (n°13), Mme L (n°17), Mme E (n°2), Mme C (n°11), M. B (n°5)

Tab. 14 : Qualification des usages des écrans tactiles chez les enseignants

Il est intéressant de noter que les seuls à refuser d'utiliser ce type de matériel sont uniquement des hommes (4/6 hommes interrogés), et qu'ils font partie des tranches d'âge intermédiaires ou basses puisque nous avons deux enseignants de moins de 35 ans et deux entre 36 et 50 ans. Les quatre déclarent n'être pas équipés par choix, mais pour des raisons diverses. Pour M. P, il déclare ne pas avoir de portable tout simplement parce qu'il ne s'y est jamais mis et que cela ne fait pas partie de sa génération : *« j'étais d'une génération qui a eu un ordinateur avant les téléphones donc je ne m'y suis pas mis »*. Il a testé les tablettes car il en avait acheté pour ses filles, mais explique qu'il a été déçu et qu'il n'a pas poursuivi l'expérience, même s'il reconnaît qu'il n'a peut-être pas vu toutes les potentialités qu'offrait cet outil : *« J'imagine que ça peut être très bien si on sait s'en servir, mais ça fait pas partie de ma culture informatique on va dire et celle que j'ai eue en main, j'ai quasiment rien pu en faire d'intéressant donc du coup j'ai pas donné suite. Il se trouve que ma collègue en a pour la maternelle mais c'est pas un outil avec lequel je suis à l'aise déjà, je sais pas m'en servir concrètement et le peu que j'en ai vu, j'avais pas l'impression que ça apportait quoi que ce soit par rapport à un ordinateur ou un téléphone »*.

M. O déclare par principe qu'il refuse d'utiliser un smartphone, même s'il juge qu'en effet cela pourrait être pratique de temps en temps pour certaines activités, en déplacement par exemple pour utiliser des applications de covoiturage. Cependant il déclare *« je sais qu'à partir du moment où on met le doigt dedans, c'est fini, même si on peut se mettre des limites, l'utiliser à certains moments »* ; il considère qu'utiliser un smartphone est une porte ouverte à une addiction, à quelque chose qu'il juge négatif. Il poursuit son argumentation en prenant l'exemple de sa petite sœur pour qui le portable est devenu un doudou, un objet transitionnel : *« Et ce portable en fait c'est le doudou des enfants, mais c'est aussi le doudou des adultes. Ils en ont même fait un film dernièrement qui s'appelle le jeu : on met son portable au milieu et quand ça sonne on répond et il faut tout le monde entende. Donc le portable c'est aussi une vie*

privée, c'est des choses qui peuvent se dévoiler, pas se dévoiler et que je n'ai pas envie d'être là-dedans ». Son dernier argument montre son attachement à la vie privée et qu'il refuse que des éléments de sa vie privée soient collectés et consultables dans un appareil, en prenant l'exemple du film *Le jeu* où le dévoilement de données personnelles met en péril des amitiés et des couples. M. M rejoint un peu l'argument de M. O en expliquant qu'il n'a pas voulu s'équiper d'un smartphone d'abord parce qu'il n'en ressent pas le besoin, mais aussi par peur de devenir accroc : « *c'est un peu par choix parce que je ne me suis jamais posé la question d'avoir un smartphone, car je n'en ai jamais ressenti le besoin. Mais je sais que j'aurai comme la majorité des personnes une grande facilité à l'utiliser de manière excessive. Avant j'avais un ordinateur fixe dans un coin de mon bureau, depuis que j'ai un ordinateur qui se déplace, je pourrais utiliser tout le temps : regarder des trucs, lire des pages web, regarder mes mails fréquemment et je n'ai pas envie de ça [...] parce qu'il y a d'autres choses à faire dans sa maison que être derrière son écran. Pour autant ça m'apporte des choses, je ne regarde pas, je touche du bois, des trucs trop couillons, sans juger quoi que ce soit par ailleurs, mais je ne serai pas très content de passer une après-midi à regarder une série ou un truc comme ça même si j'y trouverais du plaisir et que ce plaisir ne me paraît pas honteux ou quoique ce soit. Même si ça m'apporte des choses, j'ai envie de faire d'autres choses aussi* ». Il préfère être dans la vie réelle que derrière un écran et prendre un smartphone serait la porte ouverte à une attitude qu'il refuse d'avoir, même si il n'a pas de jugement négatif sur cet objet. M. G qui a 25 ans et qui a connu le numérique dès le secondaire, va plus loin dans son argumentation en présentant son refus de s'équiper d'un nouveau téléphone plus performant comme du militantisme et de l'éthique ; il possède le même téléphone depuis huit ans car il « *déteste la consommation abusive, remplacer mon téléphone tous les ans, ce n'est pas quelque chose qui me parle* ». Ensuite il évoque d'autres raisons plus axées sur des arguments politiques : « *être géolocalisé par son portable, c'est quelque chose qui me pose un peu de problème, si jamais je devais avoir un smartphone, ça serait un Fairphone, c'est un téléphone qui vous géolocalise pas, qui est construit de manière équitable avec des employés bien payés, ce n'est pas fabriqué par les enfants. Evidemment ça coûte une blinde. C'est aussi pour ça que c'est un projet à long terme* ». Cela rejoint les idées qu'il a exprimées concernant les réseaux sociaux, où il a une réflexion très poussée sur la protection de ses données personnelles et cherche à se protéger un maximum d'usages tracés. Il avance aussi comme dernier argument qu'il n'aime pas la façon dont les gens deviennent dépendants à ces outils, ce qui rejoint un peu les explications de M. M et M. O, même si pour lui cela fait partie intégrante des usages de sa génération : « *J'ai vu l'apparition des smartphones puisque bon moi quand j'étais dans les cours de récréation au collège, c'est là où ça a*

commencé à apparaître, les premiers BlackBerry, puis les petits iPod sur lesquels on mettait la musique. J'ai vu vraiment toute l'évolution. Et c'est quelque chose que je trouvais sympa, c'est un gadget et tout, mais je vois les gens très dépendants de leur téléphone aussi. C'est quelque chose je n'ai pas forcément envie d'avoir quand les gens sont tout le temps collés dessus, en permanence, accrochés à ça. Quelque part c'est une espèce d'esclavagisme. C'est pour ça que je n'en ai pas ».

Les quatre enseignants qui ne sont pas équipés en smartphone, ni en tablettes expriment par cet acte un refus de rentrer dans un monde esclave de la technologie, sauf peut-être l'un d'entre eux qui est davantage indifférent à cela. Ils sont très attachés à la vie privée et l'ancrage dans le réel. Pour eux ne pas avoir de smartphone est un gage de liberté qui permet de s'affranchir des contraintes d'un monde trop axé sur le numérique. Cependant ils ont tout de même la possibilité de communiquer avec un téléphone portable non connecté et un ordinateur. C'est juste que s'équiper en smartphones et tablettes est un pas de plus dans l'ultracommunication et l'envahissement numérique qu'ils ne veulent pas franchir, même s'ils se questionnent parfois sur ce choix.

722b. Le smartphone, un outil de communication avant tout pour ceux qui en sont équipés
Le tableau 19.2 de l'annexe 19 recense tous les verbatims des enseignants qui utilisent un smartphone ou une tablette, en précisant leurs usages. Sur les 17 enseignants, 7 d'entre eux possèdent une tablette et un smartphone et 13 d'entre eux possèdent uniquement un smartphone. Aucun des enseignants de plus de 50 ans ne possède une tablette. Les usages sont divers en fonction de l'âge et des préoccupations personnelles de chacun. La plupart des enseignants qui possèdent une tablette s'en servent peu ou pas comme Mme A, Mme C ou Mme V qui la laisse à sa fille pour regarder Netflix ou sur des usages très ponctuels (achats en ligne pour Mme J quand elle la « *flemme de sortir l'ordi* », des logiciels de navigation pour Mme D). Seul M. B qui fait partie de la tranche des 25-35 ans utilise la tablette ou le smartphone sans distinguer des usages spécifiques à l'un ou l'autre support.

La première activité avec un smartphone qui ressort chez les plus de 50 ans est l'action de téléphoner et c'est même l'activité principale avec l'envoi de messages pour aussi quelques 36-50 ans (Mme V, Mme P, Mme I, Mme F) : « *pour le perso en smartphones c'est pour téléphoner oui forcément. Plus que nos jeunes qui ne téléphonent pas* ». Ce qui est intéressant dans cette réflexion de Mme P comme quoi les jeunes ne téléphoneraient pas, c'est que cette activité n'est mentionnée par aucun des moins de 35 ans comme étant un usage classique de leur smartphone. Par contre ceux qui ne précisent pas qu'ils téléphonent mentionnent tout de même

qu'ils ont une forte activité de communication, par messagerie instantanée, réseaux sociaux, mails ou textos : *« je l'utilise beaucoup pour franchement communiquer ! Communiquer par messages. Je fais que ça. Je fais de la messagerie je suis connecté avec les gens par les messageries directes, le Messenger le truc comme ça »*. M. B ; *« je lis mes mails constamment »* Mme E.

La plupart utilise le smartphone comme appareil photo, souvent dans un but d'échanges de messages avec les proches ou dans le cadre d'une activité de classe : *« on s'envoie des photos aussi essentiellement avec mes enfants »* Mme K.

Ce qui est marquant aussi comme différence dans les usages, c'est que les moins de 35 ans ont tendance à utiliser davantage leur smartphone dans tous les domaines, privé ou professionnel, et délaissent l'ordinateur, tandis que les plus âgés restent tout de même attachés à l'ordinateur, notamment pour faire les recherches sur Internet ou préparer les cours. La tranche des 36-50 ans est mixte, car il y en a certains qui ont une activité dense sur les smartphones tandis que d'autres s'en servent pour le minimum :

« Qu'est-ce que j'ai comme application : Facebook forcément, Instagram je fais beaucoup là-dessus. Je passe presque plus par l'ordinateur en fait maintenant. Vraiment je fais tout sur le smartphone ». Mme E

« Personnellement je n'ai pas de box chez moi, donc mon smartphone me sert de téléphone, de box, j'y stocke des photos, ça me permet d'accéder à mes Google drive, à des documents dont j'ai besoin qui peuvent toujours me suivre avec moi. Je vais utiliser le GPS fréquemment, je vais utiliser un moteur de recherche assez souvent, je vais utiliser des radios, je vais utiliser des abonnements à des news de journaux comme Mediapart, Libération, Sud-ouest... » Mme I

« Si j'ai besoin d'aller sur Internet, je m'installe, je mets mon ordi et voilà » Mme P

« Ça m'arrive de chercher sur Internet aussi. Ben si on n'est pas à la maison, que j'ai pas l'ordi sous la main et qu'on a besoin de chercher quelque chose... parce que c'est écrit quand même beaucoup plus petit, c'est plus grand l'ordi, c'est beaucoup plus agréable. On ne regarde jamais des films ou des choses comme ça sur le smartphone ; on regarde avec l'ordinateur. » Mme K

Le suivi d'actualités est mentionné aussi souvent sur les sites de journaux ou via les réseaux sociaux. Par exemple Mme L : *« Je regarde les actualités avec les journaux Le Monde, la*

République, Sud-ouest ». D'autres usages sporadiques sont mentionnés comme la météo, le GPS, alimenter le blog de l'école, le drive ou le slack (Mme L), des jeux (Mme E, Mme D), des applications de données corporelles (Mme E pour le suivi de poids, M. B pour le comptage de pas), regarder Netflix (Mme L), utiliser des applis pédagogiques : « *comme je fais des révisions d'anglais et d'espagnol, je me suis inscrite sur des petites applis, y a un système d'apprentissage de vocabulaire par ce biais là* » Mme F.

Selon les profils d'enseignants, le smartphone est soit totalement absent de leur vie soit complètement intégré à leur vie personnelle et professionnelle. Les usages sont denses et multiples et mêlent à la fois la sphère privée et la sphère professionnelle, car souvent les applications ou la veille sert à tous les domaines.

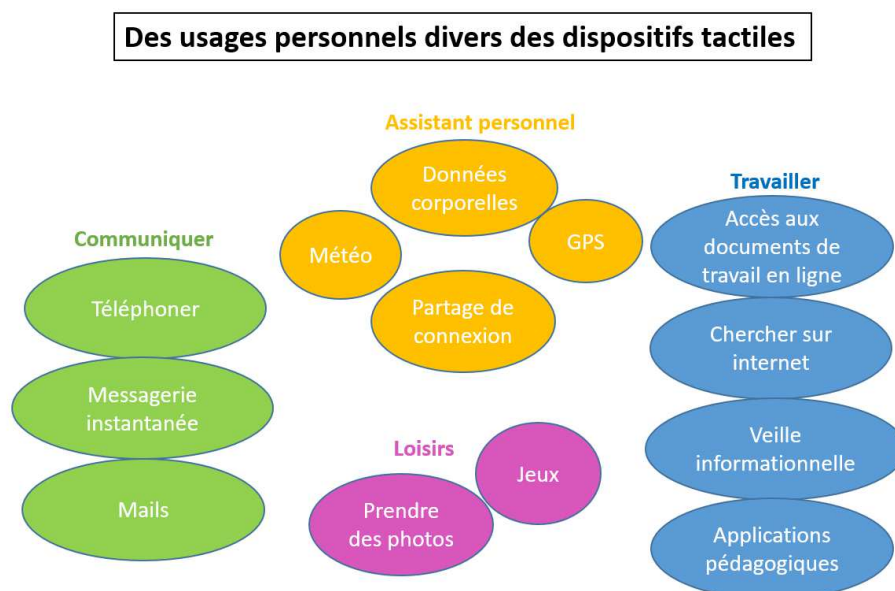


Fig. 18 Divers usages des dispositifs tactiles chez les enseignants interrogés

En faisant un bref récapitulatif des usages dans la figure 17, on se rend compte qu'un peu plus de la moitié des enseignants utilisent le smartphone ou la tablette de façon avancée, tandis que sept d'entre eux ont une utilisation basique voire inexistante de cet outil. Les usages avancés ont tendance à mobiliser des actions sur le smartphone qui sont faites sur l'ordinateur par les autres enseignants. Ce qui signifie que les écrans tactiles n'induisent pas des usages, mais est plutôt un matériel de transfert des usages. L'écran tactile n'est peut-être pas aussi facile d'utilisation avec l'âge (écran petit) ou tout simplement est une question d'habitude. La figure 18 propose une synthèse globale des usages mentionnés. Il est intéressant de noter que cet outil censé être personnel est utilisé dans un cadre professionnel, ce qui donne finalement raison à ceux qui ne souhaitent pas s'équiper. L'écran tactile s'avère être pour certains une passerelle

entre la sphère privée et la sphère professionnelle qu'il ne faut pas franchir, tant l'usage est simplifié et mobile, tandis que pour d'autres il est un assistant personnel à leur service tant dans le domaine privé que professionnel sans que cela ne soit gênant.

723. L'identité numérique du point de vue des enseignants

Dans cette partie, l'objectif est de questionner les enseignants sur une notion liée à la culture numérique pour voir comment ils la prennent en compte dans leur vie personnelle et s'ils en saisissent les enjeux. La notion d'identité numérique a été choisie, car c'est une des notions qui est liée aux usages des réseaux sociaux et des outils mobiles et qu'ils peuvent en tant qu'enseignant être confrontés à des types de questionnements relatifs à cette notion, pour eux-mêmes ou leurs élèves. La plupart des enseignants à qui j'ai posé la question « connaissez-vous l'identité numérique et qu'est-ce que cela vous inspire » m'ont demandé de préciser ce que j'entendais par identité numérique. Dans l'entretien, j'ai donc proposé une définition, issue des travaux de Louise Merzeau (2009) qui s'étend aussi à la notion de présence numérique, tout en gardant un vocabulaire simple et des exemples concrets, mais neutres, pour éviter d'orienter les réponses : « *l'identité numérique, c'est l'ensemble des traces que l'on a sur vous ou sur chacun sur Internet donc ça peut être ce qu'on a publié sur les réseaux sociaux, ce que les gens disent de nous sur les réseaux sociaux, les organigrammes d'entreprise, des résultats d'épreuve sportive...* ». Beaucoup d'enseignants ramènent donc cette notion à leur expérience personnelle et à leur propre identité numérique, sans forcément aborder la question des enjeux pour les enfants ou la société en général. Dans le tableau 15 ci-dessous, l'ensemble des points de vue est présenté (annexe 20).

Nom	Synthèse Identité numérique
11 M. C 50 ans +	Ne connaît pas la notion, mais après explication comprend tout à fait les enjeux de cette notion. Il est fier de ne pas avoir d'identité numérique car il a un homonyme connu, même si il a eu une activité en ligne via un blog pendant 10 ans. Ne pense pas que c'est si grave que ça qu'on vende nos données car au final ce sont des entreprises qui doivent faire des profits comme toute entreprise
8 Mme D 50 ans +	Interprète cette notion avec un point de vue SF et son souvenir de Big Brother, ce qui fait qu'elle est méfiante sur ce qu'elle laisse d'elle sur les réseaux.
16 Mme K 50 ans +	N'aime pas le concept de laisser des traces sur les réseaux et elle pense de suite au piratage et au fait qu'elle ne veut pas faire ça pour elle
1 Mme V 36-50 ans	A conscience des enjeux liés à l'identité numérique pour ses élèves mais aussi son adolescent, notamment sur l'usurpation d'identité, sans avoir eu d'expérience négative
3 Mme P 36-50 ans	Ne se sent pas concernée par l'identité numérique car elle n'est pas présente sur les réseaux sociaux et est finalement soulagée de ne pas lire les commentaires des parents sur une affaire qui a eu lieu dans son école. Pour elle le big data est intrusif et reconnaît qu'elle ne maîtrise pas. Concernant les élèves, elle pense que cela relève de l'éducation parentale et qu'il faudrait apprendre aux enfants que la vie sociale ne dépend pas uniquement de ces réseaux.
4 M. O 36-50 ans	Réagit à la notion sous l'angle du harcèlement à l'école et pense qu'il est difficile de savoir vraiment ce qui se passe sur les réseaux entre enfants. Cela relève donc pour lui de l'éducation aux médias de faire réfléchir les enfants sur les photos qu'ils mettent en ligne et les conséquences éventuelles
6 M. P 36-50 ans	Se juge très prudent et très frileux sur les traces qu'il peut laisser car il considère qu'avoir une identité numérique trop précise peut être dangereux (chantage, manipulation). N'aime pas non plus le côté mise en scène de sa vie sur

	les réseaux sociaux, même si il pense que c'est difficile pour les nouvelles générations de ne pas avoir de présence sur les RS
7 Mme A 36-50 ans	A conscience d'avoir une identité numérique et de laisser des traces mais cela ne la dérange pas et elle l'assume, même si elle sait que parfois ces traces peuvent être sujettes à interprétation, notamment par sa hiérarchie
9 Mme I 36-50 ans	A conscience et maîtrise son identité numérique, mais mobilise aussi les outils de recherche de personnes pour connaître l'identité numérique de ses interlocuteurs dans le cadre du travail notamment
12 Mme F 36-50 ans	N'a pas conscience de cette problématique et pense qu'il n'y a rien la concernant en ligne. Pour elle, cela pose problème surtout en cas de photos personnelles consultées dans un cadre professionnel par exemple, mais comme sa vie est ordinaire et peu choquante, elle ne voit pas le problème
13 Mme J 36-50 ans	A conscience qu'elle a une identité mais s'en fiche et assume tout ce qui est dit. Par contre ça la dérange de voir des enfants exposés sur les réseaux sociaux car ce n'est pas leur propre choix
17 Mme L 36-50 ans	Connait les débats liés à l'identité numérique qu'elle a lus sur Twitter, notamment en lien avec l'utilisation de Classroom sur lequel elle publie le blog de l'école, qui est plus intuitif que l'ENT, mais moins sécurisé
2 Mme E 25-35 ans	Très intéressée par cette notion, elle fait attention à tout ce qu'elle poste car elle reste méfiante. N'aime pas stalker les gens car pour elle ce n'est pas la vraie vie et cela ne l'intéresse pas d'avoir l'avis des autres, elle préfère se faire une idée des gens par elle-même
5 M. B 25-35 ans	Lorsqu'il était journaliste, il avait une identité numérique très marquée, avec un réseau très large. A décidé en devenant enseignant de nettoyer ses traces et de revenir vers l'anonymat, car cela le gênait de penser que des parents d'élèves puissent consulter ses traces en recherchant son nom. A une bonne connaissance des enjeux des traces que l'on laisse en ligne, notamment les utilisations publicitaires que Facebook peut faire de nos données, ou des commentaires parfois la loi publiés sous le vrai nom des gens
14 M. M 25-35 ans	Concept intéressant qu'il n'avait pas encore réfléchi mais qu'il questionne surtout par rapport à son observation des collégiens qu'il voit toujours le smartphone dans la main. Pour lui c'est l'âge où on se construit et ces outils donnent accès à plein de modèles potentiels. Cependant il trouve que c'est un espace de définition de soi, mais qu'il faut qu'on puisse garder sa liberté de changer et faire prendre conscience aux élèves de la notion d'interprétation des traces par les autres et de la possibilité d'utilisations malveillantes à leur encontre. Se pose aussi la question du rôle des institutions de renseignements vis-à-vis de la collecte de données et pense qu'il est nécessaire de se méfier et d'avoir une certaine connaissance sur ce processus.
15 Mme C 25-35 ans	Peu intéressée par cette question avant sa formation à l'ESPE, elle y réfléchit depuis qu'elle sait qu'en tant qu'enseignant on peut être la cible de recherches, notamment par les parents d'élèves. Dans le cadre des cours d'EMI, elle s'est questionnée sur les traces qu'elle laisse. Essaie de protéger les enfants en leur enjoignant à ne pas laisser de trace, mais trouve que c'est un peu hypocrite puisqu'en tant qu'adultes, les gens le font
10 M. G - 25 ans	Est très préoccupé par la question de son identité numérique tout en ayant conscience qu'il est vain d'espérer ne laisser aucune trace. Cependant il aimerait avoir un minimum de contrôle sur ses trace, une identité numérique qui soit filtrante.

Tab. 15 : ce que pensent les enseignants interrogés de l'identité numérique

Quatre idées ressortent de leur discours, à savoir pour certains la fierté d'avoir une identité numérique vierge tandis que d'autres défendent l'idée d'assumer ce que l'on est en ligne, ils soulèvent des enjeux économiques, politiques et sociaux des big data et les risques d'une exposition de soi en tant qu'enfant.

723a. Avoir une identité numérique vierge

Lorsqu'on leur demande ce qu'ils en pensent à titre personnel, les enseignants font référence à leur propre identité numérique et leur propre rapport avec celles-ci. Certains se méfient des traces qu'ils laissent et font très attention à ne pas avoir d'identité numérique :

« je mets très peu de choses de moi sur Facebook. Des photos de mon chat oui, des photos de la famille non. C'est vrai que c'est un truc auquel j'essaie de pas (laisser) trop d'empreintes » Mme D¹⁰⁶

« Ce qui est bien, c'est quand on googleise mon nom, y a rien » Mme P¹⁰⁷

« C'est une notion sur laquelle je suis très très prudent et très frileux. Je laisse le moins de choses possibles sur les réseaux sociaux par exemple sur moi. Il m'est arrivé de faire des recherches Google sur mon nom et je trouve quasiment rien à part l'année où j'ai eu le concours de professeurs des écoles ». M. P¹⁰⁸

« Enormément oui ! Oui ça m'intéresse. Oui ça m'intrigue, ça me fait un peu peur et ça me rend méfiante donc je fais vraiment attention à tout ce qui est posté » Mme E¹⁰⁹

Mme F¹¹⁰ ne se préoccupe pas du tout de cela, car il n'y a rien sur elle et considère que sa vie n'a rien de choquant : « c'est une dimension que je n'ai pas du tout envisagée et comme je laisse très peu de photos de moi en plus, je ne me suis jamais questionné par rapport à ça. Je n'ai jamais tapé mon nom sur Google jamais je ne sais pas ce que j'y trouverai d'ailleurs. Alors pour moi même avec la vie que j'ai, sincèrement je pense qu'ils n'auraient pas grand-chose voilà ou alors il faudrait extrapoler ». Ce qui est intéressant dans sa réflexion, c'est qu'elle considère que le jugement des autres est légitime sur les traces, mais que comme sa vie n'a rien d'extraordinaire, elle n'a pas à se préoccuper de cette notion. La posture de Mme K¹¹¹ est différente car elle refuse d'avoir une identité numérique, car elle a peur des conséquences, notamment en lien avec le piratage et écoute les conseils de son fils qui lui a dit de se méfier. Comme elle ne maîtrise pas cette notion, on sent dans son discours une angoisse liée à cette notion, mais qui n'est pas réellement identifiée : « non je ne veux pas faire ça ! Du tout ! Je ne veux pas faire ça du tout non ! un de mes fils est informaticien et donc il maîtrise pas mal cela en plus, il a une belle fille qui a 16 ans donc il est confronté là-dedans. Il nous dit toujours de faire attention, nous on ne le fait pas c'est vrai que mon fils par exemple met des choses sur Instagram et qu'il le sait qu'il faut faire attention mais bon il le fait quand même... après mes

106 N°8

107 N°3

108 N°6

109 N°2

110 N°12

111 N°16

autres enfants font pas trop ça... mais oui effectivement on en a parlé et on n'aime pas bien ça »

Les pratiques des enfants reviennent aussi comme étant un sujet d'inquiétudes dans le discours de Mme V¹¹², même si elle-même n'a pas été confrontée à un problème quelconque : « *à titre personnel énormément parce que voilà on est confronté dans la famille tous les jours, dans le cas d'un adolescent vivant sous le toit* ». Mme P est contente finalement que ce monde lui échappe et qu'elle ne maîtrise pas car elle a eu vent d'histoires avec les parents, mais comme elle n'est pas présente sur les réseaux sociaux, cela ne l'a pas atteinte : « *nous avons vécu une situation sur l'école, j'étais bien contente de ne pas être sur les réseaux sociaux, parce que j'aurais pris encore plus mal que ce que j'ai pris. Il y a des soucis avec une collègue enseignante et donc il y a eu pas mal d'échanges au niveau des parents d'élèves via les réseaux sociaux, tout le monde n'y a pas accès en tout cas moi j'ai été très heureuse de ne pas y être* »

M. C¹¹³ sait que ses publications sur le web auraient pu l'amener à avoir des traces sous son nom, mais comme il a un homonyme célèbre, on ne retrouve rien sur lui quand on tape son nom dans un moteur de recherche : « *je m'appelle * comme le créateur de *. Donc si vous tapez * vous avez des milliers de pages sur le créateur de *, mais rien sur moi. J'ai fait un blog de musique pendant 10 ans, sous un pseudo donc rien n'apparaît sous mon nom propre. Ça a commencé en 2004, on parlait pas encore de ces affreux méchants des GAFAM qui nous poursuivent pour avoir nos données sur notre compte et sur notre vie privée* ».

Tandis que M. B¹¹⁴ lui, par son ancien métier, avait une forte identité numérique qu'il a décidé de nettoyer avant d'être professeur, pour retrouver son anonymat : « *Quand j'étais journaliste, j'avais une identité numérique du coup j'avais une certaine popularité, une réputation. Enfin on me trouvait, j'avais un réseau large, j'avais 4500 amis sur Facebook je disais un truc enfin... on parlait de moi sur Internet, on tapait mon nom dans Google, vous voyez plein de choses... je n'étais pas anonyme quoi ! Et j'avais envie de revenir dans l'anonymat surtout parce qu'en tant qu'enseignant, je voulais plus être sur le devant de la scène parce que j'imagine le parent connaissant le nom du prof, ils vont taper mon nom dans un moteur de recherche et ils vont tomber sur tous les articles que j'avais rédigés, les interviews, les gens que j'avais fait, des gens qui avaient pris des photos avec moi à la radio des choses comme ça et ça me gênait. Voilà c'était aussi pour nettoyer la vie d'avant et être plus discret, je trouve qu'à l'école il faut être un*

¹¹² N°1

¹¹³ N°11

¹¹⁴ N°5

peu plus sobre et dans le réel ». Etre enseignant c'est être déjà un personnage public et l'exposition de soi en tant que fonctionnaire de l'état n'est pas vraiment permise. En tant qu'ancien journaliste, il se démarque par une expérience professionnelle qui l'a amené à être exposé, ce qui lui donne une réflexion plus pointue sur les enjeux et explique son choix désormais de repasser dans l'anonymat numérique.

723b. Assumer son identité numérique

D'autres enseignants comme Mme A¹¹⁵ et Mme J ont une identité numérique et l'assument comme faisant partie de leur personnalité et de leur vie :

« Je sais qu'il y a des gens qui veulent rien laisser, moi y a pas mal de trucs sur moi je sais, y compris des conférences politiques que j'ai pu faire [...]. Ça me gêne pas après il y a des dangers je sais, j'en ai conscience » Mme A

« Personnellement ça ne me dérange pas du tout parce que ce que je mets sur les réseaux sociaux, ce sont des choses que j'assume complètement. Je sais qu'à chaque fois que je signe une pétition, ma belle-sœur me l'a dit je tape ton nom, j'ai toutes les pétitions que tu signes ! » Mme J

Mme I¹¹⁶ a conscience qu'aujourd'hui chacun a une identité numérique consultable, mais que c'est important de la maîtriser, ce qui la pousse à vérifier régulièrement ce qui ressort sur elle. Elle trouve que c'est un outil de recherche intéressant dans sa vie professionnelle de pouvoir glaner des informations sur ses interlocuteurs en fonction des projets : *« je sais que personnellement je l'utilise, je vais régulièrement taper mon nom sur Internet pour voir ce qu'il y a, ce qui sort. Je vais aussi quand par exemple on va travailler avec quelqu'un, on doit rencontrer quelqu'un pour un entretien d'embauche, je vais souvent regarder l'identité numérique de la personne sur Internet »*. Alors que Mme E est dans l'approche opposée, elle n'aime pas pouvoir consulter des informations sur les personnes en ligne, elle préfère les découvrir dans la vraie vie (IRL) : *« [Rechercher le nom des gens] je n'ai pas forcément le réflexe non de faire ça. Je sais qu'il y en a, dès qu'ils rencontrent quelqu'un, hop ils vont le faire. Mais rho non, moi je n'aime pas ça ! Quand je rencontre une personne, je veux la découvrir par moi-même et puis souvent il y a tout plein de personnes autour qui sont là pour me dire des choses sur les gens, mais je ne m'intéresse pas aux people ou des choses comme*

¹¹⁵ N°7 et N°13

¹¹⁶ N°9

ça, ça m'intéresse pas. C'est pas la vraie vie pour moi ». Tout comme Mme L¹¹⁷ qui s'interroge sur les traces laissées par ses élèves lorsqu'elle utilise Classroom par exemple, mais comme elle fait attention à bien respecter les règles, cela ne la bride pas dans sa pratique : *« Après moi personnellement ça m'interroge, mais ça ne m'empêche pas de l'utiliser »*. Avoir une identité numérique est donc un fait qu'il faut assumer, maîtriser et réfléchir d'après eux.

723c. Les enjeux économiques et sociaux des datas

Concernant les enjeux liés au fait d'avoir chacun une identité numérique, M. C¹¹⁸ n'est pas choqué des enjeux économiques de la vente de données, il trouve que c'est légitime que toute entreprise ait un modèle économique, même s'il juge cela quand même intrusif comme Mme P, et qu'on en fait certainement trop autour de ces problématiques : *« Qu'on soit ciblés, qu'on sache exactement quelle marque de slip je porte, parce que j'ai fait une commande à la Redoute, ça pique un peu... C'est quand même très désagréable qu'on sache... Je sais pas si c'est si grave que ça. Je sais pas si on crie pas au loup un peu trop tôt, alors que je suis convaincu que Google, Amazon et les autres sont d'affreux jojos. On est bien d'accord. Ce sont des gens qui sont là pour gagner de l'argent, qui sous un vernis cool ne le sont pas plus que n'importe quelle entreprise, ça c'est évident. C'est complètement évident mais je ne crois pas qu'ils soient pires »*.

Mme D¹¹⁹ quant à elle fait référence au monde de la SF et à Big Brother pour exprimer l'idée d'une société totalitaire basée sur la surveillance généralisée : *« il y a un petit peu de Big Brother. Je suis un petit peu branchée SF donc qui quelque part est toujours dans un coin de ma tête »*. M. M appui cette idée de l'aspect politique et de la surveillance et qu'il faut rester vigilant sur ce qui se joue autour du renseignement dans la société : *« Il me semble qu'il y a aussi en jeu de rapports de pouvoir dans le rapport que des institutions de renseignements ont, l'action qu'ils ont vis-à-vis des données numériques ouais je pense qu'il y a une méfiance à avoir, une connaissance de ce qui se passe et la nécessité d'agir en conséquence »*.

M. P¹²⁰ considère que laisser trop de traces de soi en ligne peut amener les gens à être manipulés, pour des motifs commerciaux ou pires et trouve que cela est dangereux : *« Dangereux dans le sens où toutes les informations qu'on donne peuvent être utilisées par n'importe qui pour faire n'importe quoi. Ça peut être des publicitaires bien sûr, très bon exemple, mais à terme ça peut*

¹¹⁷ N°17

¹¹⁸ N°11 et n°3

¹¹⁹ N° 8 et n°14

¹²⁰ N°6

être quelqu'un qui a envie de nous embêter, il peut se collecter un maximum d'informations sur nous et nous faire chanter ». Être conscient des enjeux commerciaux liés à la collecte des datas permet d'après eux d'exercer davantage d'esprit critique vis-à-vis des éventuelles manipulations.

723d. La mise en scène de soi et ses risques

Mme V¹²¹ fait référence à la fois aux problématiques liées à la mise en scène de soi et le fait que cela peut être sujet à interprétation par les autres « *ça m'interpelle de savoir que quand vous y mettez une photo, le statut qu'on peut lui donner* », mais aussi à la possibilité de se faire usurper son identité. Mme P considère que cela relève davantage du rôle parental. Quant à M. O il rapproche cette mise en scène de soi aux problématiques de harcèlement à l'école sur les réseaux sociaux : « *le harcèlement se fait par ces voix-là beaucoup et ça on peut pas le savoir et quand bien même on aurait des téléphones portables, des tablettes, les machins, on peut pas forcément savoir ce qui se passe avec les enfants* ».

M. M¹²² rajoute à cette analyse ce que peut rechercher un adolescent en s'exposant ainsi : « *J'ai pas de collégiens, mais j'ai été collégien, je me souviens ce que c'est d'avoir 13-14 ans, de voir plein de modèles potentiels et c'est vrai que les outils numériques offrent un lieu, un espace où on peut se définir donc ça peut être hyper intéressant de ce point de vue-là de permettre une autodéfinition et en même temps avoir autant d'outils pour se définir à un âge où on peine à se définir et où on change et où il faut qu'on ait le droit de changer et de se planter, je vois bien les dangers qui peut y avoir là derrière. Ce que je veux dire, c'est qu'ils ne maîtrisent pas forcément comment les autres reçoivent ce qu'ils laissent et comment les autres peuvent utiliser ce qu'ils laissent à des fins parfois malveillantes et donc donner de leur identité une image négative, qui leur plaît pas* ». Les réseaux sociaux et les identités numériques de chacun permettent aux adolescents de se construire avec des modèles qui leur sont proches, mais le revers de la médaille est que cette exposition peut les enfermer dans une identité qui les fige dans un rôle, alors que l'on est dans un âge où on doit avoir la possibilité de se chercher, de tâtonner dans un cadre bienveillant. Or l'exposition de soi peut générer des violences et fragiliser les équilibres des adolescents, il faut donc être vigilant vis-à-vis de cela. Cependant, il ne lui vient même pas à l'idée que cette problématique peut concerner de jeunes enfants dont il a la charge. Cette mise en scène de soi pose question aux enseignants les plus âgés, et M. P a bien conscience qu'il est difficile pour les générations à venir de vivre hors de ce monde

¹²¹ N°1, n°3, n°4

¹²² N°14, n°6

numérique, même s'il juge ces pratiques de façon assez négative. Pour lui la mise en scène de soi revient à faire de sa vie un spectacle et éloigne les jeunes de la réalité et les rend moins libres d'être ce qu'ils veulent être : *« C'est ça qui me fait peur en fait sur sujet de l'identité numérique et je vois plein de gens qui font un affichage formidable de leur vie et puis en fait derrière y a rien quoi ! [...] Je ne sais pas si les gens comme moi ça va pouvoir continuer dans les générations qui viennent. Si quelqu'un de la génération de mes filles va pouvoir continuer à être absent des réseaux sociaux et faire sa vie comme il veut. Je pense que c'est possible honnêtement mais ça peut devenir un handicap potentiellement de ne pas être sur les réseaux sociaux »*. Cette idée est reprise aussi par Mme J¹²³ qui est interpellée sur la mise en scène d'enfants très jeunes sur les réseaux sociaux, notamment par les parents, leur créant ainsi une identité numérique sans accord éclairé de leur part : *« ce qui me dérange davantage, je vois dans ma famille notamment ma nièce qui a des gamins qui sont petits, publie pas mal de photos et même là pendant les gilets jaunes, elle les a fait parler, elle a mis deux vidéos d'eux sur Facebook. Ça, ça me gêne quoi ! Ça me gêne parce que ce n'est pas le choix des gamins »*.

M. B¹²⁴ exprime sa réflexion quant à l'exposition de soi et de ses idées en ligne, en ne comprenant pas comment les gens arrivent à assumer des commentaires ou des critiques parfois empreintes de violence et rattachées à leur nom propre : *« l'identité numérique aussi pour moi c'est ce qu'on dit publiquement en fait. Où on a l'impression qu'on le dit à trois personnes, mais qu'en fait on le dit à 100 qui peuvent le partager à 1000... Moi ça m'a toujours fasciné de voir dans les commentaires, j'arrête de les lire parce que... je sais après, ça peut être divertissant, mais moi ça me déprime sur le monde aujourd'hui... Mais que les gens avec leurs noms dans les commentaires laissent en trace écrite sur Internet des choses mais humiliantes, insultantes, racistes, même hors la loi, menaçantes, tout ce qu'on veut... qu'ils le mettent avec même plus de pseudo qu'on avait sur les forums à l'époque, où les gens se faisaient tomber dessus par on ne savait pas qui, impossible à trouver, ils le mettent avec leur photo, leur nom et à côté ce qu'ils pensent quoi ! »*. Sa réflexion rejoint les préoccupations liées à la liberté d'expression, où les internautes ne sont pas conscients des règles à respecter comme la diffamation ou l'insulte. Il rebondit surtout sur les commentaires très agressifs que l'on trouve sur Facebook sous les articles de journaux, où les lecteurs exposent leurs avis sans filtre aucun en s'exposant à la vindicte populaire. Lui-même l'a subie quand il était journaliste et s'en est rendu compte finalement assez tard de toutes les traces qu'il laissait, d'où sa démarche de tout effacer, même

¹²³ N°13

¹²⁴ N°5

si cela n'a pas été facile. Il est donc important d'expliquer aux enfants l'impact des traces qu'ils laissent tout en sachant qu'on a un discours qui peut parfois ne pas être cohérent avec ce que fait la société comme le souligne Mme E¹²⁵ : *Mais je pense qu'on se dit ça pour les enfants et puis on n'applique pas forcément peut-être ce qu'on va leur dire pour nous quoi ! On va leur dire : ne publiez pas de photos de vous alors qu'en fait nous les premiers... Un nouveau truc et puis on se le met sur Instagram ».*

Cette notion d'identité numérique ne laisse pas les enseignants indifférents et même si c'est une notion que certains n'ont jamais réfléchi dans sa globalité, il émerge quand même de leurs discours des préoccupations pertinentes et intéressantes. L'idée n'est pas tranchée, de savoir si on doit ou on ne doit pas avoir une identité numérique. Les moins connectés pensent que l'idéal est de ne pas en avoir, mais ceux qui ont des pratiques numériques ont bien conscience qu'à partir du moment où l'on participe à ce monde connecté, les données rattachées sont un mal nécessaire. L'idée est donc d'en prendre conscience et maîtriser ses données, pour éviter que l'exposition de soi ne soit dangereuse, mais aussi d'y réfléchir à un niveau méta, sur les enjeux politiques, économiques et sociaux que peuvent engendrer de telles données.

724. La télé-réalité, un usage très controversé

Dans cette partie, nous nous intéressons aux données issues de l'Item 3 sur le visionnage de la télévision par les enseignants, plus particulièrement les émissions de télé-réalité. Nous ne retenons ici que deux types de données : est-ce qu'ils regardent de la télé-réalité ? Pourquoi ? L'objectif est de cerner un peu leurs pratiques médiatiques par une question ciblée qui concerne la télévision, avant d'aborder dans le chapitre 8 la place dans leurs pratiques pédagogiques.

724a. Les enseignants regardent-ils la télé-réalité ?

La télé-réalité est le premier type d'émissions regardé par les enfants et les adolescents sur la télévision, même si le visionnage de vidéos tend à se décaler vers les réseaux sociaux comme Youtube ou Tik Tok ces dernières années (Loicq et Kervella, 2015). C'est pourquoi nous avons choisi ce type d'émissions pour aborder la télévision comme expliqué dans la première partie de cette thèse (chapitre 2, 223). Ce choix n'est pas neutre non plus, car il a été fait selon l'hypothèse de que les enseignants du premier degré auraient des pratiques médiatiques spécifiques à leur métier et éloignées des pratiques médiatiques des enfants. Or dans l'EMI, il est important déjà de connaître les différents espaces médiatiques auxquelles sont confrontés les enfants pour les aider à prendre du recul dessus. C'est pourquoi nous essayons de voir si les

¹²⁵ N°2

enseignants regardent ou connaissent les mécanismes de ce type d'émissions dans leurs pratiques personnelles, avant de nous intéresser ensuite à leurs représentations à travers le vocabulaire mobilisé. Le tableau en annexe 21.1 reprend les éléments de discours des enseignants sur leurs usages vis-à-vis de la télé-réalité, classés en fonction de la fréquence d'usage et avec le code couleur des âges pour repérer visuellement la logique générationnelle du visionnage de ce type d'émissions. On peut les diviser en trois catégories, à savoir ceux qui ne regardent pas du tout la télé-réalité et qui ne connaissent pas ou très peu (par les enfants notamment), ceux qui ne la regardent pas en tant que spectateur régulier, mais qui s'y intéressent pour comprendre ce que c'est et ceux qui la regardent en tant que loisir. Le graphique ci-dessous synthétise les réponses en donnant une visualisation des proportions.

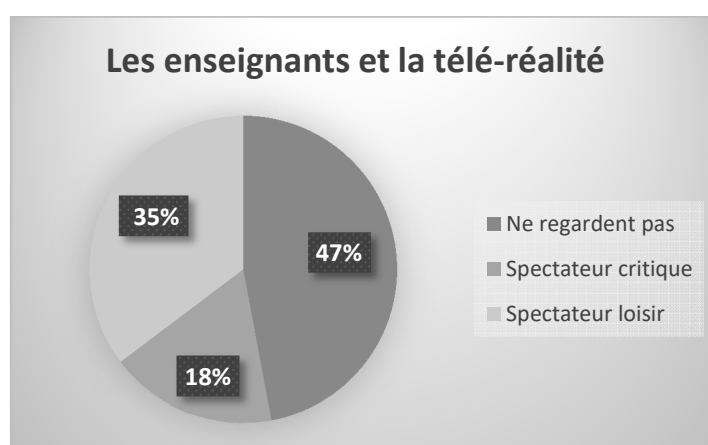


Fig. 19 Les enseignants et la télé réalité

Près de la moitié des enseignants déclarent ne jamais regarder la télé-réalité (47%), même si certains ont déjà vu ce type d'émissions aux débuts ou via les pratiques de leurs enfants. L'argument principal avancé est que ce type d'émissions ne les intéresse pas ou qu'ils regardent très peu la télévision en général dans leur espace de loisirs, voire pas du tout. Ce n'est pas une question générationnelle, puisque tous les âges sont représentés dans cette catégorie. Par exemple Mme D¹²⁶ qui a plus de 50 ans a déjà vu ce genre d'émissions sur la télévision familiale, mais n'est pas pour autant spectatrice, tout comme Mme V¹²⁷ et Mme F (36-50 ans) : « *J'en ai vu un tout petit peu des extraits parce que j'ai des filles qui en ont regardé mais pareil très vite elles s'en sont lassées. Après moi j'en ai vu très peu et ça ne m'intéresse pas du tout* ».

Mme C¹²⁸ (- de 35 ans) et Mme I (36-50 ans) n'ont pas la télévision chez elle et ne regardent pas d'émissions télévisuelles en général. Mme I parce qu'elle a des loisirs qu'elle

¹²⁶ N°8

¹²⁷ N°1 et n°12

¹²⁸ N°15 et n°9

choisit plutôt en extérieur et Mme C par choix et parce que de toute façon elle ne supporte pas ce genre d'émissions : *« Je n'ai pas la télé en fait. Et alors pour les fois où j'avais zappé ou vu des trucs, je trouve ça absolument insupportable !! Vraiment je peux pas ! »*.

Moins de 20% des enseignants interrogés déclarent ne pas regarder ce type d'émissions à titre de loisirs, mais en avoir déjà regardé pour en analyser les mécanismes et le concept. Toutes les classes d'âges sont représentées aussi dans cette catégorie. Par exemple M. C¹²⁹ déclare qu'en tant qu'enseignant il se doit de connaître ce genre d'émissions car ses élèves les regardent, même s'il n'apprécie pas du tout : *« je m'étais forcé à regarder les Marseillais et les Chtis une fois, pour voir, parce que je voyais avec mes élèves, ça les...alors bon du coup il faut être un peu au courant, ça fait partie du boulot. On ne fait pas que de l'orthographe dans ce métier »*. M. P¹³⁰ a regardé le loft quand c'est sorti en 2001, mais a arrêté avant la fin car il trouve cela écoeurant le fait de valoriser à la télé des gens qui ne savent rien faire. M. G¹³¹ n'a pas la télévision, mais regarde quand même parfois ce type d'émissions pour en comprendre les enjeux et les principes, afin de développer un certain œil critique sur ce genre d'émissions : *« En tant que consommateur, en tant que public non, parce que je ne regarde pas la télé. Mais j'en ai regardé par intérêt, enfin pour essayer de comprendre, parce qu'à l'époque où c'était à la mode, je n'en regardai pas spécialement »*.

La dernière catégorie concerne les enseignants qui regardent la télé-réalité dans un but de divertissement, sans avoir de regard analytique sur leur pratique. Dans ces spectateurs « loisirs », on ne trouve aucun enseignant de plus de 50 ans, trois entre 36 et 50 ans et trois de moins de 35 ans, c'est-à-dire la plus grande proportion des jeunes enseignants se situe dans cette catégorie. Le premier Loft en France est sorti en 2001 et s'est développé dans les années qui ont suivi. Il s'agit donc d'une génération qui a connu à la télévision l'essor de ce type d'émissions dès le secondaire, voire avant, ce qui explique aussi que ça fasse partie de leur paysage culturel davantage que chez les autres générations qui ne l'ont connu qu'à l'âge adulte. Dans cette catégorie, les enseignants sont moins dans le questionnement et la remise en question de ce type d'émissions, mais expliquent les raisons de leur choix d'émissions et pourquoi ils les regardent, ce que cela leur apporte. On voit que c'est davantage le thème de l'émission qui les accroche (appartement, shopping, amour), que le fonctionnement de l'émission :

¹²⁹ N°11

¹³⁰ N°6

¹³¹ N°10

« *Moi ce que j'aime c'est regarder les appartements, après la compétition en soi ça m'est égal, ce n'est pas ce qui m'intéresse* » Mme A¹³²

« *L'amour est dans le pré ben, d'espérer que les gens trouvent... les voir en couple, c'est tout ce que j'attends* » Mme J¹³³

« *Un truc de cuisine, je peux regarder* » M. M¹³⁴

« *Les reines du shopping, j'aime bien le shopping, j'aime bien la mode, donc je peux trouver mon compte, mais des inconnus qui sont enfermés ensemble, ça m'intéressait peut-être quand j'étais très jeune, mais alors maintenant pas du tout. Tout ce qui est cuisine j'aime bien parce que c'est chouette, moi ça me plaît* » Mme E¹³⁵

Ce type d'émissions de télé-réalité est aussi bien regardé par les hommes que par les femmes, mais étant donné l'échantillon de répondants que l'on a, on ne peut pas catégoriser plus finement sur le type d'émissions privilégié par genre. Quand on leur demande pourquoi ils regardent ce genre d'émission, la réponse qui revient le plus est qu'il y a un objectif de détente : « *ça me vide la tête, je cherche pas, je réfléchis pas* » Mme J. Il est intéressant de constater que ceux regardent ce type d'émission dans un but de détente ou de loisir ont peu de distance critique sur la mise en scène et ne perçoivent pas de différences avec des émissions classiques sur les thématiques. C'est bien le quotidien mis en scène qui plaît, en lien avec leurs loisirs et leurs passions, sans réfléchir au statut particulier d'un type de mise en scène exacerbant la compétitivité et les stéréotypes, contrairement à ceux qui refusent ce visionnage. Seul l'un d'entre eux a vraiment un recul critique sur cette fascination de la télé-réalité chez les gens : « *à une époque je pouvais dire que ça me détendait, que c'était un moyen de poser le cerveau, que c'était des choses qu'on aimait détester regarder, des cons et qu'on aimait détester regarder même, il y avait un côté un peu malsain et que c'était plaisant finalement. Aujourd'hui moi je trouve ça hyper chronophage* ». Cette dernière réflexion de M. B¹³⁶ est très intéressante sur le fait d'aimer regarder des choses qu'on déteste. Son statut d'ex-journaliste lui donne un œil plus critique sur ces pratiques, car il les a observées de l'intérieur, mais cela rejoint un peu les critiques que faisait Bernard Stiegler sur les mécanismes pulsionnels de la télé-réalité, qui fait appel à nos plus bas instincts dans le documentaire diffusé sur Arte, *Temps de cerveau*

132 N°7

133 N°13

134 N°14

135 N°2

136 N°5

disponible, sur l'évolution des émissions de divertissement à la télévision depuis les années 1970.

724b. Un sentiment négatif et critique de la télé-réalité chez les enseignants

Lorsqu'on leur demande d'exprimer leur ressenti sur la télé-réalité (tableau en annexe 21.2), ce qui ressort le plus des discours des enseignants est une vision de la télé-réalité assez négative avec un rejet et un discours extrêmement critique et virulent : « *Ça me fout la honte dans le sens du genre humain quoi ! On en est là, ouais, c'est nul....* » M. C, « *Je trouve ça catastrophique. Au niveau du concept déjà à la base et puis après... ce n'est pas très révélateur d'une belle image de la société* » Mme L, « *C'est trop bête* » Mme C ou un désintéret total face à la bêtise de ce type de programmes : « *Une certaine pauvreté est mise à jour nous dont on veut nous imprégner, mais je ne suis pas réceptive* » Mme P. Les enseignants qui voient leurs adolescents regarder le tolère, mais en ont un avis assez jugeant : « *les rares extraits que je vois c'est déprimant et puis c'est désolant* » M. P.

La plupart condamne les émissions d'enfermement, mais font tout de même la différence avec les jeux ou les concours qui sont pour eux moins inintéressants. Cependant, la plupart a du mal à comprendre l'intérêt que peuvent trouver les jeunes générations à ces spectacles. Certains proposent des pistes d'explication, pour comprendre pourquoi les enfants et les adolescents regardent, mais cela les laisse tout de même perplexes comme Mme C : « *j'avoue j'avais beaucoup de mal à me dire que des enfants ou des ados regardent ça* ».

Certains enseignants pensent que les élèves ne sont pas dupes de ce qu'ils voient dans la télé-réalité et qu'ils ont un certain recul comme M. C qui a des mots très durs sur ce type d'émissions : « *Alors c'est très très con, personne n'est dupe, c'est joué, c'est écrit. Je crois que nos élèves ils sont pas dupes ! ils savent que ce sont des abrutis qui jouent un rôle* » ou Mme I qui pensent que les ficelles sont tellement grosses que les enfants les voient : « *je pense quand même que les enfants comprennent qu'il y a un système de montage, de mise en scène où même si on a une impression de réalité, on est toujours dans quelque chose de l'audiovisuel* ». Mme E confirme cette idée que ceux qui regardent ont compris que les émissions sont scénarisées et jouées : « *on sait de toute façon que c'est modifié, qu'il y a tout un scénario derrière et que la production fait un peu ce qu'elle veut après de notre image, c'est un peu manigancé, c'est pas naturel* » tout comme M. M « *ça me désole parce qu'il y a une mise en scène des personnes qui sont en tant qu'elles-mêmes quoi ce qui fois me gêne* ».

Mais d'autres s'inquiètent de ce mot réalité qui est la caractéristique de ces émissions car pour eux c'en est très éloigné : *« Ça n'a rien avoir avec la vie réelle, au contraire, ça donne une fausse image de la vie qui peut après poser des problèmes parce que la vie ce n'est pas ça »* Mme D. Mme C va même jusqu'à les interdire chez elle pour éviter une confusion avec la vie réelle : *« j'ai l'impression que les ados se construisent avec ça et qu'ils sont moins ancrés dans le réel donc du coup j'ai tendance à censurer »*. Mme L constate avec désolation que les adolescents regardent ce type d'émissions en pensant observer la réalité : *« les jeunes regardent ça et ça envoie une image qui est pas du tout la réalité ! »*. M. B ancien journaliste n'a pas un avis franchement négatif sur ce type d'émissions, mais est hostile à l'idée que les enfants soient soumis à ça aux heures où ils sortent de l'école : *« ça me dérange qu'elle soit diffusée à des heures où les enfants sont tous seuls chez eux. Voilà ça me désole même qu'à NRJ12 qu'à 4h30 ils diffusent des âneries pareilles. Je trouve ça dommage en tout cas qu'il n'y ait pas plus de... qu'on parte du principe qu'on leur donne ça à manger, que ça va prendre et que ce soit sur des heures où ils rentrent de l'école.. Je trouve qu'ils sont victimes aussi de ce truc-là. Donc si on a un enfant avec un peu de sensibilité ou qu'on est dans une fragilité quelconque, et qu'on n'a pas des parents qui viennent expliquer que tout ça, c'est que de la télé par exemple tout ça...»*. Il explique qu'il est quand même nécessaire pour un enfant d'avoir un adulte référent qui les aide à prendre du recul.

Ce qui est pointé de négatif dans les discours des enseignants, c'est d'abord des stéréotypes de personnages qui ne sont pas du tout représentatifs de la réalité, la sexualisation extrême des femmes, l'ennui et le fait de ne rien faire et de passer à la télé pour cela : *« Ça affirme des archétypes désolants : [...] ces espèces d'objets de désir en maillot de bain toute la journée [...] Et puis c'est très épouvantablement réac. On est quand même dans une société où on lutte contre les assignations ; là on y est quand même en plein. Les nanas font des trucs de nanas, les mecs font des trucs de mecs, les jeunes des trucs de jeunes, les vieux des trucs de vieux, les cuisiniers des trucs de cuisiniers...»* M. C. Ce qui ressort aussi c'est que l'on crée des stars et des modèles pour les jeunes qui ne sont pas forcément basés sur les valeurs que l'école prône : *«justement du coup c'est dérangeant parce qu'ils ont comme exemple, comme idoles, des gens qui sont quand même pas hyper inspirants »* M. B.

Les enseignants connaissent peu ou mal la télé-réalité et la regardent avec un œil acerbe et critique, exceptés certains qui les visionnent pour se vider la tête. On sent un fort rejet de cette forme de divertissement télévisuel dont ils dénoncent la mécanique de montage et de mise en scène de personnages ou de situations stéréotypées. Le vocabulaire utilisé est assez violent,

surtout chez ceux qui n'en regardent pas : télé poubelle, abrutis, bête, désolant... Ils dénoncent aussi la pauvreté intellectuelle que cela expose et déplorent que les enfants puissent trouver dans ce type d'émissions des modèles. Les plus jeunes enseignants sont davantage spectateurs et y prennent même du plaisir en tant que spectateur, mais ils font tout de même une distinction entre certaines émissions qui seraient plus valorisées que d'autres, comme les émissions en lien avec la vie quotidienne.

Synthèse des hypothèses liminaires

HB2 : Des usages numériques hétérogènes dans la sphère personnelle

Les portraits permettent de voir que même si on a affaire à un corps homogène que donne le statut de professeur des écoles, il y a de fortes disparités dans leur rapport au numérique et qu'il est difficile de dégager des grandes tendances. Le numérique étant apparu fin 2000 avec l'émergence d'Internet dans les foyers et n'ayant pas été clairement formalisé, car en constante évolution, il est évident que la formation joue un rôle important pour poser des jalons d'analyse.

Les plus anciens formés dans les années 1980 et 1990 n'ont pas vécu leur scolarité dans un monde dominé par Internet, ce qui construit une représentation de la scolarité hors de ce monde numérique (**HB22**). La socialisation qu'ils ont eue avec leurs pairs était dans le cadre de l'école et leur cercle familial et l'accès aux ressources lié à des lieux bien définis comme la bibliothèque (personnelle, municipale, scolaire, universitaire, télévision) et l'école. Les plus jeunes ont vécu l'émergence du numérique dans leur vie personnelle et à l'école et ils ont été formés au numérique dans le cadre des masters en lien avec les nouvelles directives des programmes, ce qui a alimenté leur point de vue personnelle d'apports théoriques. Le lien entre l'éducation aux médias et à l'information paraît plus clair et mieux compris chez ceux qui ont été formés dans le cadre d'un master, ce qui n'empêche pas les plus expérimentés d'avoir une opinion construite sur le numérique, souvent plus en lien avec des débats politiques que des pistes pédagogiques. Si l'on doit schématiser grossièrement la scission générationnelle, les plus expérimentés ont un fort regard critique sur les médias, politisé, et un regard méfiant sur ces usages dû à leur culture ananumérique, ce qui les pousse à ne pas les utiliser ou très peu. Tandis que les plus jeunes sont davantage immergés dans l'espace numérique, utilisent ses outils au quotidien avec une bonne connaissance opératoire, sans réelle méfiance. Ils ont tout de même conscience des enjeux politiques et économiques liés aux usages numériques, mais cela fait tellement partie de leur quotidien qu'ils acceptent cette contradiction entre l'utilité d'une part et les risques inhérents d'autre part.

Sur le genre au final, cela ne semble pas un critère déterminant dans l'approche du numérique, mais est plutôt conditionné par le parcours de formation. Les enseignants qui ont eu une formation initiale scientifique ont une vision plus informatique de ce qu'est le numérique, tandis que ceux qui ont un profil plus littéraire soulèvent davantage les problématiques politiques et éthiques (HB21). Cependant concernant les enjeux politiques du numérique en lien avec l'éducation aux médias, il n'y a pas de réelle scission des points de vue entre les genres (HB23).

7.3 Représentations des enseignants du numérique et de la culture numérique

Après avoir analysé leur parcours de formation en lien avec le numérique et l'éducation aux médias, puis leurs usages personnels, nous nous sommes intéressés à l'imaginaire du numérique chez les professeurs des écoles en leur posant des questions larges sur ce qu'évoque le numérique pour eux et comment ils définissent la culture numérique que l'on trouve mentionnée dans les programmes. Ces questions font la transition entre leurs usages personnels vus dans la partie précédente pour comprendre comment ils transposent ces représentations dans leur pratique professionnelle.

731.Représentations du numérique chez les enseignants

Dans cette partie, l'objectif est de récolter les représentations brutes des enseignants concernant le numérique et de les amener à proposer une réflexion sur ce qu'ils perçoivent du numérique et ce que ça évoque pour eux au sens large. Leur demander ce que ça évoque pour eux permet d'aller au-delà de la pensée rationnelle et d'aborder davantage le ressenti. Cette formulation a pour but de ne pas les induire dans une posture de prise de position, mais vraiment de dire ce qu'ils en pensent spontanément et à quoi ils le rattachent. Dans les entretiens semi-directifs, l'objectif est de les laisser développer leur pensée en leur posant la question sans contrainte de réponses sur le numérique. Cette question se situe au tout début des entretiens pour ne pas les influencer avec les questions plus précises qui sont intervenues après. Elle ne cadre pas le numérique au sein de l'école volontairement, pour laisser les enseignants rattacher le numérique à la sphère personnelle ou professionnelle selon leur point de vue. L'ensemble des verbatims des enseignants sur ce qu'ils pensent du numérique est présenté dans le tableau de l'annexe 22. Selon les enseignants, le numérique n'évoque pas forcément les mêmes aspects, qu'ils soient matériels ou de l'ordre d'enjeux plus globaux. On dégage plusieurs tendances de ce qu'est le numérique d'après leur système de représentation personnel : l'outil informatique ; les médias ;

la dématérialisation et l'accès aux ressources ; les dangers ; la communication. Le schéma ci-dessous synthétise les différentes idées qui émergent de l'idée du numérique dans leur discours avant de les reprendre point par point.

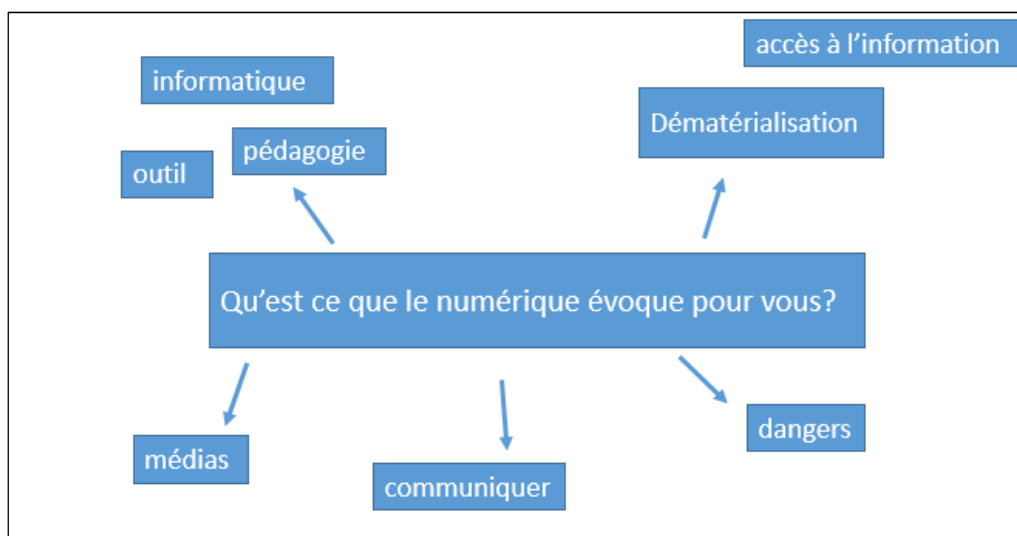


Fig. 20 Ce que le numérique évoque chez les enseignants

731a. L'outil informatique pour la pédagogie

Les enseignants les plus expérimentés lient spontanément le numérique avec le mot informatique ou en lien avec des outils comme l'ordinateur, ce qui se retrouve moins dans le discours des enseignants les plus jeunes : « *numérique c'est pour moi c'est tout ce qui est lié à l'informatique. Après ça peut être pour plusieurs objets des tablettes, les téléphones, les montres, les ordinateurs forcément* » Mme D¹³⁷. On voit dans les discours l'évolution du vocabulaire qui a eu lieu dans les programmes avec le mot informatique, NTIC, pour aboutir ensuite à une autre dimension plus large que sont les outils numériques : « *Le mot numérique alors pour moi, c'est tout ce qui a trait aux nouvelles technologies or le numérique pour moi, ça peut passer de l'utilisation d'un ordinateur, d'un pc, d'une tablette, d'un appareil photo numérique, enfin toute la nouvelle technologie et l'utilisation qu'on peut en faire dans une classe* » Mme V¹³⁸. Le matériel informatique et les outils pour la pédagogie est la première idée qui vient aux enseignants. Cela fait partie de leur vie de classe pour la plupart et ils l'envisagent avant tout comme un équipement dans la classe comme le résume M. B¹³⁹ « *à travers l'école tout ce qu'on peut faire aujourd'hui grâce à des outils qu'on n'avait pas les années 90* ».

¹³⁷ N°8

¹³⁸ N°1

¹³⁹ N°5

731b. Dématérialisation et accès à l'information

L'idée de la dématérialisation des ressources et de l'accès à l'information est aussi quelque chose qui ressort dans le discours de sept enseignants. Pour eux le numérique est un moyen d'accéder à des ressources plus facilement et ils constatent la richesse du contenu auquel on peut avoir accès en classe depuis un seul ordinateur en réseau. Pour M. C qui a une longue expérience dans l'enseignement, cela a changé complètement la donne : « *Culturellement. Le mot dématérialisation est intéressant... C'est quelque chose d'assez incroyable quand on a connu le monde d'avant, c'était quelque chose de très révolutionnaire, c'est galvaudé comme mot, mais c'est tellement différent et c'est tellement pas pareil que le monde dans lequel on vivait avant* »¹⁴⁰. Pour lui le numérique favorise l'accès à la culture comme jamais auparavant. Mme J aussi prend cet angle pour sa définition du numérique en introduisant l'idée de traitement de l'information : « *C'est l'encodage de données de façon virtuelle et qui permet de traiter ces données de façon diverse* »¹⁴¹. M. M reprend aussi l'idée de la dématérialisation de l'information et la lie à des usages potentiels que permet cette technologie : « *le numérique, je dirais que ça caractérise un support, un type de support dématérialisé, enfin dématérialisé, médiatisé par des écrans et par une existence matérielle. Voilà ça caractérise un support sur lequel on peut avoir tous types d'utilisation : communication, gestion de l'information, création de l'information* »¹⁴². Mme F et Mme P renforcent cette idée en définissant le numérique comme un moyen d'accès à l'information : « *je l'expliciterais en termes de moyens d'accéder à certaines informations, certaines connaissances par la voie du visuel, de l'écoute et de la lecture* »¹⁴³.

731c. Les médias

Le mot média en lien avec le numérique est cité seulement quatre fois et rattaché soit avec l'idée des réseaux sociaux comme Mme E, soit dans le cadre de l'éducation à l'image avec la mention de l'audiovisuel chez Mme P, soit en lien avec l'idée des médias comme support pédagogique dans lequel Mme L rattache le mot médias à du matériel. M. B quant à lui a une vision plus large qui englobe l'ensemble des écrans avec le mot multimedia : « *le mot numérique pour moi ça évoque tout un monde qui s'est ouvert depuis maintenant plusieurs dizaines d'années, une vingtaine d'années pour le grand public donc tout ce qui concerne les écrans et le multimédia.* »¹⁴⁴. Même si cela n'est pas majoritaire, le numérique est tout de même

¹⁴⁰ N°11

¹⁴¹ N°13

¹⁴² N°14

¹⁴³ N°12 et n°3

¹⁴⁴ N°5

lié au monde des médias pour certains enseignants qui voient davantage le numérique comme un espace médiatique que comme un outil seul au service de l'enseignement. Cependant le mot média est rattaché à l'audiovisuel et à l'outillage, plus qu'à des organismes d'information.

731d. Communiquer dans la sphère professionnelle

L'idée de communiquer ressort seulement chez deux enseignants comme Mme E qui explique que cela peut permettre l'ouverture de la classe sur l'extérieur « *pour communiquer avec les parents par exemple sur notre espace numérique de travail* » ou chez M. M qui explique que cela facilite la communication au sein de l'école : « *ça influe beaucoup sur les façons de communiquer entre enseignants* ».

731e. Les risques

L'idée négative du numérique ne ressort pas franchement directement associée au mot numérique. Trois enseignants seulement l'évoquent : Mme V a une vision positive du numérique mais le lie directement aux dérives potentielles que cela peut générer chez les enfants et fait le lien avec l'obligation d'une éducation citoyenne à faire aux enfants dans ce cadre-là : « *la génération des enfants qui arrivent, il faut qu'ils apprennent à vivre avec et que à mon avis tous les dangers que cela peut comporter, les dérives donc à nous aussi dans l'éducation d'éduquer à tout ça : l'éducation aux médias, l'utilisation voilà les dérives, les dangers. [...] Mais il faut que ça reste un outil, c'est à dire qu'un outil avec 1000 qualités, qui peut avoir aussi beaucoup de défauts notamment le danger, j'y vois surtout le danger, mais bon un outil qu'on ne peut pas occulter. C'est indispensable !* »¹⁴⁵.

M. O lui rebondit directement sur l'idée d'une fracture sociale que génère le numérique et des inégalités que cela peut engendrer chez les élèves : « *une fracture sociale ! [...] ben y a des connaissances, y a le fait de se trouver devant l'ordinateur et puis y a l'utilisation du clavier et de la souris qui fait des fractures* »¹⁴⁶. M. B renforce aussi cette idée d'inégalités dans la culture numérique et dans les usages en expliquant que finalement tout le monde l'utilise sans vraiment savoir comment cela fonctionne, ce qui peut donner une certaine forme d'esclavagisme à la technologie qu'il faut interroger : « *mon sentiment par rapport au numérique c'est que tout le monde l'a, tout le monde le côtoie, mais personne ne sait vraiment comment l'utiliser. C'est un outil qu'on possède tous mais qu'on n'a pas vraiment de notices* »¹⁴⁷. Finalement les risques

¹⁴⁵ N°1

¹⁴⁶ N°4

¹⁴⁷ N°5

relatifs émergeant de leurs représentations sont liés fortement à l'idée que l'école a un rôle à jouer dans l'éducation aux médias pour les contrer.

Le numérique est assimilé à de l'outillage informatique et à l'accès à des informations dans des espaces dématérialisés. La question n'était pas orientée sur l'école, mais était posée au sens large, cependant les réponses des enseignants ont tout de même concerné principalement le numérique à l'école. Pour approfondir ce questionnement sur les représentations du numérique, nous sommes allés plus loin dans l'entretien en leur demandant ce qu'évoquait pour eux la culture numérique. On l'a vu, ils considèrent le numérique comme un moyen, comme un outil. Or dans les programmes ils sont censés transmettre une culture numérique. Comment comprennent-ils donc cette notion ?

732.Représentations de la culture numérique chez les enseignants

732a. Culture numérique à transmettre aux élèves : synthèse des discours

La dernière idée forte qui ressort des discours sur le numérique est cette idée qu'il y aurait une culture propre au numérique à transmettre. Spontanément trois enseignants expliquent qu'il est aussi important de former les élèves aux spécificités du monde numérique comme Mme L qui l'évoque seulement sous l'angle de la sensibilisation par la pratique notamment : « *c'est très important de sensibiliser les élèves au numérique, de les faire pratiquer* »¹⁴⁸ ou Mme I qui détaille davantage: « *ça peut être l'apprentissage du numérique lui-même à l'école comme matière pour ces élèves à connaître, à utiliser, connaître à la fois l'histoire, l'utilisation, les vigilances à avoir, les sources etc* »¹⁴⁹. Elle défend l'idée qu'on peut l'aborder comme une matière à part entière. M. G explique que l'usage du numérique en classe doit être un prétexte pour aborder les changements sociétaux que son usage induit et que l'on doit prendre en compte davantage cet aspect, notamment dans les pratiques informationnelles des enfants pour approfondir une réflexion : « *je pense que le numérique à l'école, ça serait pas faire du numérique pour le numérique, ça je trouve que ce n'est pas une fin en soi. Il faut le voir comme un nouvel outil et comme tout outil, ça dépend de l'utilisation qu'on en fait. Une chose qui me paraît très très importante dans le numérique, c'est que l'école doit le prendre en charge parce que, puisque la société est devenue très numérisée, il faut que l'on prenne en compte cette dimension-là dans l'enseignement, ne pas faire comme si ça n'existait pas, sans lui vouer un*

¹⁴⁸ N°17

¹⁴⁹ N°9

*culte non plus. Essayer de peut-être donner plus de place au numérique dans l'enseignement, même dans la conception des élèves. Même si à l'école on utilise encore beaucoup le papier, les élèves à la maison ils sont toujours sur les tablettes, sur Internet donc quelles évolutions des comportements ça prend en compte etc... Je pense que l'école doit éduquer au numérique et avec le numérique, mais il faut aussi qu'elle sache prendre de la distance vis-à-vis du numérique »*¹⁵⁰. Il mentionne les deux aspects de l'éducation par le numérique et au numérique pour apprendre aux élèves à avoir une distance critique sur leurs usages, ce qui est certainement dû à sa formation à l'ESPE où il s'est formé sur ces questions, notamment dans l'option EMI. Plusieurs d'entre eux font référence aux changements que le numérique en classe a induit dans la pédagogie, mais aussi dans la société et sont convaincus pour certains qu'une éducation aux médias doit être mise en place pour accompagner ces usages. Certains évoquent même les contours d'une culture numérique à transmettre aux élèves. Pour rebondir sur l'idée de culture numérique qui est inscrite dans les programmes, on a demandé ensuite aux enseignants comment ils comprennent l'assertion de « transmettre une culture numérique aux élèves » qui est préconisée par le ministère de l'éducation nationale comment étant un des buts de l'EMI. Dans le cadre des nouveaux programmes en effet, il est demandé aux enseignants de transmettre une culture numérique aux élèves, mais cette notion est peu explicitée et il a été jugé intéressant de demander aux enseignants de préciser ce qu'ils mettaient derrière. Le tableau en annexe 23 reprend les éléments de discours des enseignants sur cette question et le tableau 16 ci-dessous propose seulement la synthèse, sans les verbatims.

Nom	Comment comprennent-ils la culture numérique comme étant un savoir à transmettre aux élèves ? Synthèse des discours (verbatim en annexe 23)
11 M. C 50 ans +	Ne sait pas à quoi cela renvoie car cela demande réflexion. Pense qu'il y a une culture propre au numérique en lien avec l'instantanéité et la rapidité de l'information, la question du filtre, les interactions, la question de la volatilité des données, la quantité des données, la culture du gratuit.
8 Mme D	Pas de réponse car entretien écourté
16 Mme K	Est gênée de cette association entre numérique qu'elle considère comme un outil et culture. Cela lui fait penser à la recherche d'information sur des ressources en ligne
1 Mme V	CN en lien avec la recherche d'information et les dangers liés
3 Mme P 36-50 ans	Interloquée par cette question de culture numérique. Cette expression ne lui évoque rien et réfléchit tout haut. La rattache à la notion de compétences nouvelles qui sont peu valorisées à l'école
4 M. O 36-50 ans	A du mal à comprendre cette expression. La rattache à la recherche d'information et aux risques de tomber sur des ressources gênantes
6 M. P 36-50 ans	Ne sait pas ce qu'est la culture numérique. Pour lui c'est un grand mot et une injonction du ministère qui résonne en creux. Le rattache au démontage d'ordinateur pour voir comment ça fonctionne et aux notions de matériels comme les serveurs pour qu'ils visualisent
7 Mme A 36-50 ans	Ne sait pas ce que c'est. La rattache à la capacité à différencier les différentes natures d'information et outils en ligne
9 Mme I 36-50 ans	Rattache cette notion de culture numérique à la culture de l'enfant, aux outils en ligne, aux droits d'auteur, sur la vie privée, et apporter des éléments précis sur la recherche d'information et la culture des sources

¹⁵⁰ N°10

12 Mme F	Embêtée par la question. Ne sait pas ce que c'est mais la rattache à la recherche d'information
13 Mme J	Rattache cette notion à l'identification des différents outils, médias et utilisations qu'on peut en faire. Tellement intégré qu'on ne le réfléchit pas
17 Mme L	Ne voit pas ce que ça pourrait être
2 Mme E 25-35 ans	Rattache cette notion à la recherche d'information et à la méthodologie de traitement de l'info
5 M. B 25-35 ans	Ne voit pas trop ce qu'est la culture numérique. La rattache à la notion d'information, mais aussi la matérialisation du circuit de l'information en lien avec la dématérialisation. La culture du gratuit aussi où plus rien n'a de valeur. Rattacher à la réalité notamment dans les cas de harcèlement
14 M. M 25-35 ans	Laisser le numérique à sa place d'outil et apporter de la connaissance comme la matérialité de l'outil informatique. Le numérique impose un traitement différent de problématiques sociales déjà existantes pour amener de la distanciation
15 Mme C 25-35 ans	Ne sait pas trop ce que c'est mais le rattache à l'outil, même si elle pense que les enfants ont déjà cette culture par leurs usages. EN lien avec la recherche d'information et une pratique raisonnée
10 M. G - 25 ans	Lié à l'EMI et induire une distanciation et une culture critique vis-à-vis des outils. Leur faire comprendre ce qu'est le numérique et le maîtriser pour accompagner les élèves

Tab.16 Synthèse des discours sur ce que recouvre l'assertion « transmettre une culture numérique aux élèves »

732b. La culture numérique, une notion très floue

Demander aux enseignants de définir ce que signifie culture numérique dans les programmes les a désarçonnés. L'idée de culture associée au numérique leur paraît bizarre ou gênante et on le voit, les réponses sont davantage des recherches d'idées que des réponses franches. Certains admettent même ne pas comprendre l'expression et n'hésitent pas à répondre qu'ils ne voient pas ce que cela peut être comme Mme L : « *une culture numérique, ça me parle pas énormément, je ne vois pas très bien de ce qu'il y a derrière* » ou Mme K : « *pour moi c'est un peu un outil, alors culture avec cet outil là ou un autre outil ? Difficile...* ». Mme P s'étonne fortement de cette question et aurait aimé pouvoir préparer une réponse à l'avance : « *vous auriez peut-être dû m'envoyer le questionnaire avant. Je n'avais pas de lecture de chevet hier soir ! Culture numérique ? Culture numérique ? Au même titre qu'un art ? Moi perso moi je mets rien derrière* » ou Mme F : « *je serai très embêtée pour répondre à cette question. (Rires) Une culture numérique ? Donc c'est une culture des possibilités numériques ou une culture.... je ne sais pas ce qu'est une culture numérique !!! Est-ce que ce sont les informations auxquelles on a accès à partir du numérique ? Ou est-ce que c'est... ? Je ne sais pas dire...* ».

M. C explique que c'est une notion qui demande réflexion et qu'il est difficile d'expliquer simplement : « *alors là, je ne sais pas. Ces choses il faut que ça se pense, ça se dit pas pendant une discussion, c'est-à-dire, il faut réfléchir : il y a le fond, il y a la forme...* ». Mme J renchérit en expliquant que c'est tellement intégré dans notre quotidien qu'on ne le réfléchit plus : « *c'est tellement ancré que je réfléchis même plus sur l'utilisation à la limite du numérique, on l'utilise c'est devenu une évidence quoi* ». Quant à M. P, il préfère en rire et tourne cette question à la

dérision en faisant référence à un comique qui se moque de la notion de culture pour enfin reconnaître que ces injonctions ministérielles ne renvoient à rien pour lui : « *La première chose qui me vient à l'esprit, c'est qu'on est plein dans les programmes d'injonctions et de langue de bois, des grands mots et des trucs qui nous paraissent un peu creux. Je ne sais pas ce qu'ils entendent par culture numérique – pour moi la culture c'est... je suis incapable de le définir clairement - peut-être un ensemble de connaissances ou de croyances ou de de savoir, on peut appeler ça comme on veut. Sur les mentalités et savoir-faire peut être aussi. Je ne sais pas, j'en sais rien en fait* ». Même M. B qui est ancien journaliste reste un peu interdit face à cette expression bien qu'il suggère quelques pistes : « *la culture numérique ? Bah je sais pas. Ça peut être très large, en même temps c'est montrer qu'il y a un vrai monde culturel qui s'est ouvert sur le numérique, c'est à dire musique, vidéo se passent sur les écrans... je vois pas trop, je vois pas trop ce que c'est que la culture numérique de ce point de vue là. Ça reste flou* ».

Un des enseignants qui propose spontanément une définition précise est M. M qui veut justement construire une culture numérique qui lui parle et qui est en lien avec des connaissances : « *c'est une culture qui cantonne les outils numériques à des outils, c'est à dire à des choses qui permettent d'autres choses, qui sont corrélés, qui répondent à des besoins* ». Pour lui bien connaître le numérique, c'est savoir évaluer en tant qu'enseignant la plus-value de l'outil dans la pédagogie pour servir l'élève et pas juste pour mobiliser le numérique sans sens. Pour résumer à la fin de son propos, il propose d'amener de la distanciation dans l'usage de ces outils par l'approche culturelle : « *la culture liée au numérique que je m'efforce de transmettre si je l'intellectualise un peu, c'est une culture de la distanciation par rapport à des pratiques sociales liées au numérique qui me paraissent pas du tout réflexives et qui me paraissent dangereuses pour des raisons culturelles, parce ça implique des pratiques culturelles différentes et qui apportent des choses par certains côtés et qui par d'autres côtés sont parfois dangereuses. [...] Les outils sont là, les enfants s'en servent quotidiennement, on s'en sert en classe, je pense qu'il faut distancier, nous en tant que professionnel, c'est à dire qu'est-ce qu'on fait à travers tout ça. Et aussi amener les enfants à se dire mais qu'est-ce qu'ils font ? Qu'est-ce que ça implique ?* ». Cette idée de distanciation est aussi reprise par M. G : « *Plutôt que d'être un utilisateur déraisonné du numérique, transmettre une culture numérique, pour moi ça serait transmettre une culture critique, induire une distanciation envers les outils qu'on utilise* ». La notion de culture numérique interpelle et les enseignants semblent bien en peine de répondre spontanément. Cependant au fil de leur réflexion, on trouve de nombreux

éléments qui seraient constitutifs de cette culture. La partie suivante propose donc une ébauche de ce qu'est la culture numérique pour les enseignants du premier degré.

732c. Ce que recouvre la culture numérique d'après les enseignants du premier degré

De nombreuses idées ont été suggérées par les enseignants qui peuvent être regroupées selon cinq catégories plus resserrées : la recherche d'information, la dématérialisation des données, la distanciation, la culture des outils et du matériel et le droit. Ces catégories sont similaires à celles qui concernent uniquement le numérique, mais les idées dans les catégories sont davantage précisées. La carte mentale ci-dessous reprend les idées suggérées par les enseignants de ce qu'ils verraient comme aspects culturels du numérique à transmettre aux élèves.

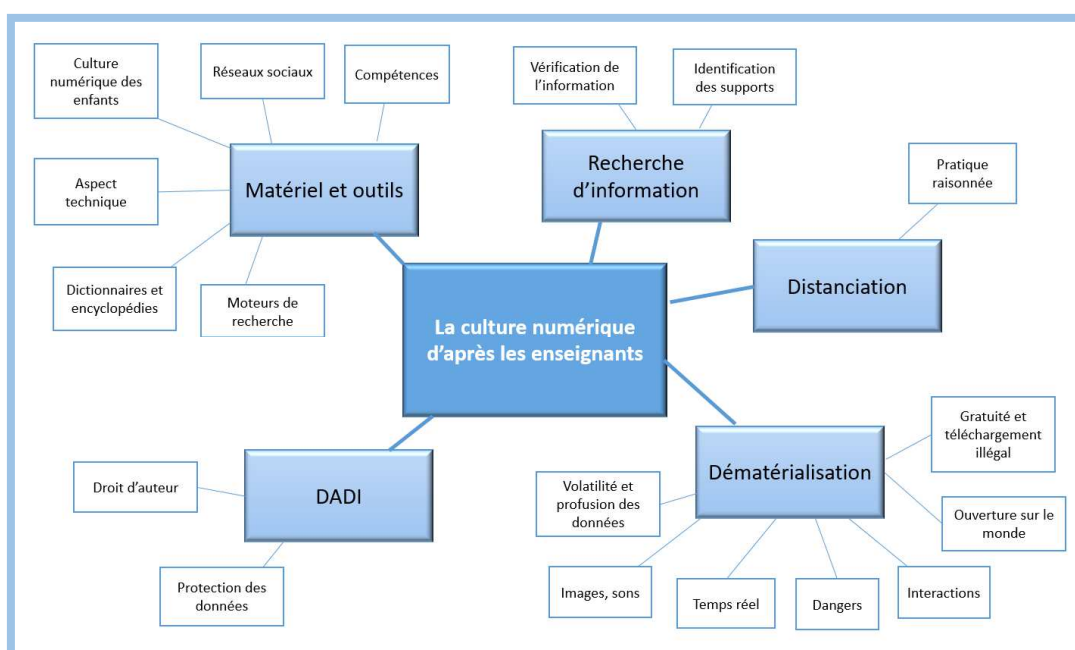


Fig. 21 La culture numérique d'après les enseignants

- *La recherche d'information*

L'apprentissage de la recherche d'information est vu comme un aspect culturel car elle mobilise certaines procédures méthodologiques, l'identification des supports avec une maîtrise de la notion de source, la vérification de l'information en passant par les opérations de recherche dans le texte avec l'introduction de la notion de mots-clefs ou dans les résultats de recherche à trier en prenant conscience de la multiplicité des contenus et de leur non pertinence en fonction d'un contexte spécifique de recherche. Près de la moitié des enseignants mentionne ceci en lien avec la culture numérique à transmettre aux élèves. « *Qu'est-ce qu'on peut transmettre comme culture, ben voilà c'est la recherche déjà : une recherche sur l'ordinateur avec des mots clés.*

De se dire qu'effectivement des fois quand on tape grammaire sur l'ordinateur on tombe avec des photos pornographiques, c'est un peu gênant ». M. O¹⁵¹.

En effet, former les élèves à la recherche d'information pour M. O et Mme V¹⁵², c'est avant tout dans un objectif de prévention, pour éviter que les élèves soient confrontés à des contenus pornographiques et/ou violents sans savoir comment réagir. La première étape dans la recherche d'information passe par l'identification des différentes ressources, comme le précise Mme A : *« Savoir ce qu'est un blog, les différences entre un site Internet et un blog, les réseaux sociaux peut-être des choses comme ça »*¹⁵³. Mme I explique qu'elle cherche des documents, mais aussi des formes de mémoires où la connaissance est fixée : *« on pourrait aller sur les podcasts que je trouve intéressants, de leur dire que voilà si on cherche quelque chose sur Internet, on peut aller aussi chercher dans une mémoire comme on irait chercher dans une bibliothèque un livre qui est pas forcément d'actualité. Le numérique n'est pas seulement synonyme d'actualité »*¹⁵⁴. Cela lui permet d'aborder avec les élèves différents supports d'information et le double sens du mot information, à savoir une donnée qui serait nouvelle ou une actualité par la recherche d'information, où les élèves apprennent les procédures de tri de contenu en fonction de leur objectif de recherche. Mme F explique aussi qu'elle varie les supports de recherche, en utilisant des cartes, des vidéos, des encyclopédies en ligne sans pour autant formaliser le savoir sur ces outils. Elle l'utilise en classe car elle estime que les élèves ont déjà cette pratique pour la plupart et cela permet de rétablir l'égalité avec ceux qui n'auraient pas d'ordinateur à la maison : *« Après on utilise assez Google earth ou Google maps en géographie par exemple ou en histoire aussi pour voir où sont situés certains pays les uns par rapport aux autres. Donc ces manipulations là ils les voient mais c'est toujours moi qui les réalise. [...] quand je leur demande « tiens il faudrait qu'on aille chercher l'information sur telle personne » ils vont me dire on n'a qu'à aller la chercher sur Google, ils parlent de Wikipédia. [...] Après je vais aussi sur YouTube avec les élèves, on va chercher des chants en anglais par exemple ou on va regarder des vidéos aussi donc youtube ils connaissent. Mais je pense qu'ils connaissent aussi à la maison. Je ne vais pas plus loin je pense qu'une pratique qu'ils pourraient avoir avec leur famille en tête-à-tête. Je l'apporte à celui qui n'a pas d'ordinateur à la maison ou l'accès à l'ordinateur »*¹⁵⁵.

151 N°4

152 N°1

153 N°7

154 N°9

155 N°12

La dernière étape de la recherche d'information consiste à évaluer la ressource pour avoir une distance critique sur l'information. Mme E estime que cette étape doit être expliquée aux élèves car elle est essentielle : « *Comment chercher une information, mais comment la traiter aussi, prendre le recul sur est ce que c'est vrai ou pas vrai là-dessus. Déjà ça je pense que c'est important* »¹⁵⁶.

- *Matériel et outils*

Les enseignants s'interrogent sur le lien possible entre l'outil et la culture. Mme C le lie clairement au matériel informatique, mais surtout à une réflexion que les élèves peuvent développer sur la pertinence des usages en fonction de leurs objectifs et leurs représentations : « *De quels outils je peux me servir, à quel moment ? Ça c'est judicieux, ce serait peut-être essayer de les amener à réfléchir de : oui on peut toujours prendre Internet, mais c'est peut-être pas toujours le plus utile, pertinent et peut-être les amener à affiner leurs représentations ou à mieux se servir de certains outils* »¹⁵⁷. Mme J quant à elle explique que faire prendre conscience aux élèves de la richesse des outils disponibles peut être une entrée pertinente pour accéder à cette culture : « *C'est apprendre que dans le numérique, il y a des réseaux sociaux, il y a des médias d'info, il y a des outils aussi pratiques de travail d'image, de travail de texte, que c'est un outil qu'on peut utiliser qui nous accompagne au quotidien en fait* »¹⁵⁸. En effet, comme le souligne M. B la discrétisation des outils fait qu'il est difficile de discriminer l'ensemble des fonctions quand on a un seul terminal pour tout faire : « *chez les jeunes c'est clair que ils ont tout dans un appareil quoi !* »¹⁵⁹.

Comprendre l'aspect technique

Une grande majorité d'enseignants estime que la culture numérique passe par la connaissance spécifique du matériel et des outils d'accès à l'information. Le premier aspect que propose trois enseignants masculins est d'expliquer l'aspect technique et matériel du fonctionnement de l'ordinateur, des réseaux et d'Internet pour que les élèves puissent comprendre ensuite des enjeux plus larges : « *Je démontais l'ordinateur et je leur montrais : ça c'est un disque dur, le leur montrais physiquement dans l'ordinateur, la machine. Dans ma formation de techniciens j'avais été amené à désosser les engins donc j'avais pas trop peur de ça. [...] Ça a tellement évolué, maintenant il y a plein de trucs c'est pas dématérialisé parce que y a les serveurs, mais*

¹⁵⁶ N°2

¹⁵⁷ N°15

¹⁵⁸ N°13

¹⁵⁹ N°5

je veux dire on va de plus en plus vers ça. On n'a même plus les données dans notre machine, elles sont je ne sais pas où ce qui est d'ailleurs très dangereux. Bref tout ça pour dire que ce matin, ils ne comprenaient pas comment on pouvait faire l'exposé à la maison et qu'on puisse après le mettre sur Aliénor donc après on pouvait le voir au tableau. Donc je leur ai expliqué qu'Aliénor en fait c'est un serveur qui se trouvait à Bordeaux et que quand on mettait dans Aliénor la copie de fichiers, ça se copiait physiquement sur le serveur à bordeaux. Ça je leur explique » (M.P)¹⁶⁰. Il est important pour ces enseignants de faire cesser la pensée magique chez les enfants qui pensent que l'information est complètement dématérialisée. Il faut leur faire comprendre le côté pragmatique d'un équipement numérique, que même si il n'a pas de fil il fonctionne en rapport avec un système technique existant, mais invisible. Cela permet ensuite d'aborder avec eux des questionnements relatifs au développement durable plus concrètement : « C'est vrai qu'on a tous Internet sur le portable et personne ne sait comment ça arrive. Les câbles sous-marins, les conséquences aussi sur la planète de nos connexions. Je pense que ça rentre aussi dans le développement durable : les serveurs... Là on est en train de mettre des serveurs au pôle nord ou je sais plus dans le nord de la Norvège juste pour qu'on puisse aller sur Google, Facebook et tout ça. Donc ça c'est important je pense dans la culture numérique de savoir que les outils... qu'enfin on parle de dématérialisation en fait c'est remettre aussi que c'est des vrais matériels qui ont des sources matérielles et que tout n'arrive pas par magie dans nos écrans ». M. B¹⁶¹.

Moteurs de recherche

Deux enseignants mentionnent spécifiquement le moteur de recherche, car pour eux c'est un élément central d'accès à l'information qu'il faut connaître et maîtriser : « *Il va nous manquer une information ou on va aller voir le portrait d'un personnage dont on parle... Mais ça je vais le faire en direct devant eux, il n'y a qu'un pc, mais puisque nous pouvons projeter, donc on va aller sur Google, on va aller chercher la biographie de la personne ou la photo, on va revenir en arrière, tous ces manip là ils les voient. Donc les moteurs de recherche je dirais dans ces cas-là.* » Mme F¹⁶². Mme I reprend l'idée du moteur de recherche en expliquant qu'il faut aussi réfléchir avec les enfants le monopole de Google et le contrebalancer en proposant en classe d'autres moteurs de recherche : « *je pense que j'apporterai MA culture numérique à moi, qui*

¹⁶⁰ N°6

¹⁶¹ N°5

¹⁶² N°12

serait la notion de recherche du coup : quel moteur de recherche ? Aujourd'hui il n'y a pas que Google, il y a plusieurs moteurs de recherche »¹⁶³.

Dictionnaires et encyclopédies

Mme K évoque aussi que la connaissance des outils documentaires classiques peut être abordée avec les élèves en consultant sur Internet des dictionnaires ou des encyclopédies en ligne pour leur apprendre à utiliser ces outils à bon escient et pour pallier le manque d'équipement d'ouvrages de base dans certaines classes : *« quand on cherche quelque chose, [...] c'est vrai que sur un ordinateur, c'est plus simple parce que le côté papier, on n'a pas l'encyclopédie par exemple. Alors peut-être qu'on l'utilise comme ça, même un dictionnaire... moi j'ai pas toujours en classe un dictionnaire »¹⁶⁴.*

Réseaux sociaux

L'identification des réseaux sociaux paraît importante aux yeux des enseignants car ils sont cinq à les mentionner. M. G pense que même si il n'a pas des usages personnels des réseaux sociaux, il doit s'efforcer de comprendre cet outil pour l'expliquer aux élèves : *« Moi je suis un peu un ovni je n'ai pas Facebook, mais je m'intéresse beaucoup parce que je me dis que si je suis dans une classe de cycle 3 par exemple, quasiment tous les élèves ont Facebook à quelques exceptions près, ou le réseau social qui sera à la mode dans dix ans, et donc même si je les utilise pas, je me dis que c'est très important de comprendre comment ça marche. Là par exemple je sais que comme je suis loin de cette culture-là, j'aurais du mal à aider des élèves qui seront en difficulté dessus, qui auraient des problèmes, même sans parler de harcèlement, des problèmes plus légers, parce que moi-même je le maîtrise pas »¹⁶⁵. Mme J explique qu'il faut apprendre aux élèves à discriminer les outils sur Internet en prenant le temps de leur apprendre à les identifier : *« C'est apprendre que dans le numérique, il y a des réseaux sociaux, il y a des médias d'info, il y a des outils aussi pratiques de travail d'image, de travail de texte »¹⁶⁶. Mme I mentionne spécifiquement Youtube qui est un des premiers réseaux sociaux utilisés par les enfants et il lui apparaît nécessaire de leur expliquer comment cet outil fonctionne afin qu'ils aient une distance critique sur leurs usages : *« qui est YouTube ? Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que c'est avoir une chaîne aujourd'hui ? Comment ça fonctionne ? Est-ce qu'il y a des enjeux économiques ? »*. M. B reprend cette idée que les enfants utilisent des**

¹⁶³ N°9

¹⁶⁴ N°16

¹⁶⁵ N°10

¹⁶⁶ N°13

outils qui leur paraissent quotidiens, mais pour lesquels les adultes voient l'aspect révolutionnaire notamment dans la communication et la recherche d'information : *« ils parlent de choses qui sont des outils qui ont été des révolutions pour moi, type Messenger avec lesquels eux ils ont grandi. Pour eux c'est le minitel ! Alors que quand j'ai vu arriver Messenger, c'était pas du tout le minitel, c'était une révolution incroyable : pouvoir chatter, s'envoyer des trucs et je pense qu'ils ont aussi beaucoup à nous apprendre sur la culture numérique, c'est à dire qu'en fait ça se trouve les gamins quand ils font un gâteau, une recette de cuisine ils ont peut-être un moyen plus simple que moi pour le faire. Ils ont peut-être le réflexe d'aller sur telle chaîne YouTube, tel didacticiel puisqu'ils sont sur YouTube je ne sais pas. Ils ont aussi à nous apprendre. Je pense que ça va aussi dans les deux sens la culture numérique »*. Et en même temps, M. B souligne tout de même le fait que les réseaux sociaux véhiculent une culture propre, qu'il faut apprendre à décrypter, comme la légende urbaine de Momo qui a effrayé ses élèves ou le harcèlement: *« je crois qu'à l'âge du collègue le harcèlement passe avant tout maintenant sur les réseaux sociaux je pense que c'est aussi qu'on oublie à un moment donné que ça reste de la réalité tout ça quoi. Ce n'est pas parce qu'on est derrière un écran qu'on ne fait pas de mal, qu'on ne tape pas et je crois que l'école là-dessus a un rôle majeur à jouer dans l'éducation aux médias là-dessus »*. Il faut leur apprendre à comprendre que la communication sur les réseaux sociaux doit avoir les mêmes règles de respect que dans la réalité. C'est le pont que propose aussi M. M en expliquant que le numérique et les réseaux sociaux entraînent un traitement spécifique en classe, mais les problématiques d'apprentissage restent les mêmes que dans d'autres situations : *« Je pense que les enjeux en termes d'apprentissage liés au numérique recoupent les préoccupations qu'on peut avoir vis à vis d'autres types de supports : par exemple on parlait des enjeux liés à ce qu'on met de soi sur des réseaux sociaux via les outils numériques, mais cet enjeu-là d'éducation à la coopération, à la violence sociale, enfin ces choses-là, on les retrouve aussi dans la cour, alors le numérique impose un traitement différent »*¹⁶⁷.

Culture numérique des enfants

Pour Mme C, les enfants ont déjà une culture numérique et cela peut être une piste pour approfondir cette culture en les rendant plus critiques sur leurs usages : *« pour moi ils ont déjà ça, ils se servent déjà beaucoup de ces outils. Après si on y met derrière effectivement la culture dans le sens culture éveillée ou réfléchie, je trouve que ce serait plutôt positif. Mais c'est vrai*

¹⁶⁷ N°14

que je trouve que les élèves sont quand même déjà très grands utilisateurs et très friands des technologies et du numérique en général. Ça leur plaît déjà beaucoup plus, mêmes le TBI etc, des choses peut-être bêtes déjà »¹⁶⁸. Mme I reprend cette idée très clairement en expliquant que pour elle il est important de prendre en compte les représentations de l'enfant pour travailler en classe à partir de leurs connaissances préalables : « je crois que je partirais de l'enfant avant tout, de savoir quelle est SA culture numérique et quand on demande un petit peu aux élèves quelles utilisations ils ont de l'outil numérique, ils savent très jeunes identifier YouTube et Internet. »¹⁶⁹.

Nouvelles compétences

On peut reprendre la réflexion de Mme P qui explique que les enfants développent des nouvelles compétences opérationnelles par la prise en main et l'utilisation du matériel et des outils numériques et qu'il faudrait davantage les valoriser au sein de l'école : « ce sont quand même des nouvelles compétences qu'acquièrent les élèves et qui ne sont que très peu prises en compte dans leur cursus. [...] C'est pénalisant même je trouve. Parce qu'il y a des enfants qui peuvent se dévoiler très compétents et brillantissimes dans la manipulation de ces outils-là, et ce n'est pas porté. Pour eux ça reste en fait des compétences qui ne sont pas reconnues »¹⁷⁰. Transmettre une culture numérique passe donc par la reconnaissance de compétences spécifiques qu'il convient d'identifier et de valoriser à l'école.

- *Distanciation*

Trois des enseignants les plus jeunes dans le métier pensent que transmettre une culture numérique a pour objectif d'amener de la distanciation des élèves vis-à-vis de leurs usages et de développer une pratique plus raisonnée par la connaissance des spécificités de cet univers. M. G pense que « Plutôt que d'être un utilisateur déraisonné du numérique, transmettre une culture numérique, pour moi ça serait transmettre une culture critique, induire une distanciation envers les outils qu'on utilise ». Mme C veut « les amener à affiner leurs représentations ou à mieux se servir de certains outils et d'avoir une pratique raisonnée à défaut de raisonnable » tandis que M. M est convaincu qu' « il faut qu'on amène de la distanciation. Les outils sont là, les enfants s'en servent quotidiennement, on s'en sert en classe, je pense qu'il faut distancier, nous en tant que professionnel, c'est à dire qu'est-ce qu'on fait à travers tout

¹⁶⁸ N°15

¹⁶⁹ N°9

¹⁷⁰ N°3

ça. Et aussi amener les enfants à se dire mais qu'est-ce qu'ils font ? Qu'est-ce que ça implique ? Ce que je disais de la matérialité, ça participe de cette distanciation ».

- *DADI (Droit d'auteur et droit de l'information)*

Mme I est la seule enseignante à mentionner le droit comme faisant partie de la culture numérique à transmettre aux élèves. Elle mentionne spécifiquement deux aspects à savoir la protection des données personnelles et le droit d'auteur. Pour elle, c'est quelque chose à expliquer aux élèves qui ont toujours vécu dans un espace où la majorité des ressources sont dématérialisées : *« Prendre de la musique, la notion de droits d'auteur qui existe aussi sur Internet. Je me poserai des questions... sur la culture numérique ? Sur leur rapport à la notion de vie privée, de vie publique, comment protéger ces données ? Quelles données on choisit de donner à voir ? À un groupe ? À une communauté ? Ou carrément à tout public. Voilà je crois que j'irai vers ça si j'étais sur la culture numérique ».* Cette entrée-là permet d'aborder des enjeux éthiques liés au numérique avec les enfants.

- *Dématérialisation des données*

La question de la dématérialisation des données est très présente dans leur idée de ce qu'est la culture numérique, car cela induit de nombreuses conséquences sur le système de représentations des enfants. M. C amène plusieurs idées comme l'augmentation des interactions possibles, l'ouverture sur le monde, la profusion des données avec des supports riches comme les images et les sons, mais aussi soulève le problème de la volatilité des données et de la gratuité ou la possibilité d'avoir accès à cette profusion par le téléchargement illégal, ce que reprend aussi M. B.

« oh ben ça va plus vite [...] Y a une ouverture sur le monde. [...] maintenant c'est des interactions et des commentaires [...] Ce sont des images, ce sont des mots, ce sont des sons... Ça se perd. On peut perdre une clef, enfin toutes les photos des vacances avant elles étaient toutes développées, il fallait un incendie de la maison c'était plus rare. Tandis qu'un disque dur qui pète c'est plus courant maintenant. [...] ça perd un petit peu de charme d'ailleurs le fait que tout soit si facile et cette accessibilité soit si importante. [...] J'étais quelqu'un qui avait des disques. Et je m'étais saigné pour les acheter. Mes enfants, ils ont des gigas sur leur disque dur qu'ils n'ont pas écoutés. Et cette profusion, il y a quand même une part de profusion qu'ils ont eu de façon parfaitement malhonnête. Moi j'e les ai casqués mes vinyles, eux ils ont téléchargé comme des bourrins » M. C.

« Tout est dématérialisé, que ce soit de l'argent, l'image, l'info. [...] Donc l'aspect culturel c'est de dire bon il reste les bibliothèques, mais si demain y a un black-out et que les bibliothèques brûlent ben... c'est intéressant aussi de se dire qu'on tient plus qu'à ça aussi quoi. Enfin la limite du truc. Leur faire prendre conscience de ça. [...] La gratuité il y a un côté insaisissable en fait, ça a un côté où plus rien n'a de valeur, il y a un côté comme ça. » M. B. Ce qui est intéressant à souligner, c'est que le constat de cette profusion, de la gratuité et de la dématérialisation des datas amène les enseignants à penser que la culture perd de sa valeur.

Les risques relatifs à cette dématérialisation comme le harcèlement sur les réseaux sociaux a été mentionné par M. B et M. M, mais Mme V explique qu'il faut savoir cadrer les usages pour protéger les enfants des contenus indésirables, car tout est mélangé : « c'est aussi mettre les dangers que cela peut comporter. Alors les jeunes enfants c'est compliqué, mais des fois on va leur dire que quelquefois, oui on peut avoir des écrans pas voulus qui apparaissent. Comment on peut y remédier ? Alors ça ce n'est pas eux qui le font, mais papa et maman doivent être vigilants, on ne doit pas aller forcément devant un écran tout seul à 4/5 ans ; il y a le timing aussi qui est important à mettre en place. Et cette culture numérique passe pour moi par l'utilisation du fait que c'est un super outil parce que c'est aussi hyper intéressant, mais qu'il est à cadrer ».

On le voit clairement, la plupart des idées qui émergent sur la notion de culture numérique mentionnent des savoirs et des compétences liés à la maîtrise de l'information et souvent abordés au niveau du collège dans les programmes. La place de l'outillage est centrale, cependant cette idée est reliée à des compétences et une certaine forme de culture qui émerge chez les enfants, en plus des outils destinés à la recherche d'information ou au traitement de celle-ci. Les enseignants ont conscience, même si cela n'est pas développé chez tous de façon explicite, que le numérique a un effet transformateur sur l'acte d'apprendre, rejoignant ainsi la définition de Simonnot qui considère que le recours systématique à l'informatique « pour le traitement et la diffusion de l'information traduisent une externalisation croissante des fonctions cognitives et de la mémoire [...] qui transforme les modes de raisonnement et les possibilités d'agir avec la connaissance » (2009). La transmission d'une culture numérique à l'école passe d'abord par la prise de conscience chez les enseignants de ce nouveau paradigme dans l'acte d'apprentissage. Apprendre avec le numérique, c'est comprendre que l'on doit transformer sa représentation de l'acte d'apprendre et ainsi modifier sa pédagogie si on veut vraiment l'intégrer. Passer par une approche culturelle permet de réfléchir la posture de l'enseignant autrement qu'en réaction à l'introduction de l'outil ou d'une question simple

d'équipement de la classe. Même si la classe n'a pas d'équipement informatique, la culture numérique peut être pensée et discutée au sein de la classe, avec des élèves qui sont immergés au quotidien dans l'espace numérique. D'autant plus que le numérique « *a une influence forte sur nos modes de vie, au travail ou dans le domaine des loisirs* » comme le dit Hervé le Crosnier (2017, p.160) et il est nécessaire de le réfléchir dans une approche culturelle pour définir des normes sociales à transmettre vis-à-vis de cette immersion numérique (Bosler et al., 2019). La définition de Cédric Fluckiger englobe finalement l'ensemble des idées citées par les enseignants relatives à la culture numérique : « *l'ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, notamment les pratiques de consommation médiatique et culturelle, de communication et d'expression de soi* » (2016). Même si cette expression a surpris certains enseignants, quand ils prennent le temps de la penser, il émerge de leurs discours une partie de ce qui serait constitutif de cette culture numérique. On constate donc un très fort rapprochement de la culture numérique avec la culture de l'information, tout en se distinguant, voire s'éloignant de l'aspect technique porté par le domaine informatique. Dans les textes comme dans les représentations des enseignants, la culture numérique semble synonyme de culture de l'information, tout en gardant le mot numérique qui délimite un espace spécifique dans laquelle évolue cette culture. On retrouve dans la culture numérique beaucoup de champs de l'EMI, mais est-ce que pour autant l'EMI se réduit désormais à la transmission d'une culture numérique ? Nous allons voir dans le chapitre suivant comment les enseignants envisagent le numérique et l'EMI dans leurs pratiques professionnelles pour faire le point sur ce questionnement.

Synthèses des hypothèses liminaires

HA3 : La notion de culture numérique présente dans les textes est obscure pour les enseignants

L'éducation aux médias s'est trouvée vidée de sa substance initiale qui était la compréhension critique des médias, de l'information et de la communication et l'utilisation des moyens d'information dans la sphère scolaire en étant englobée en 2015 dans le plan l'école change avec le numérique. Son assimilation très forte au numérique la réduit à la transmission d'une culture numérique dans laquelle la culture médiatique initiale paraît ringardisée et obsolète au profit de ce nouvel espace de communication sur Internet. Or ce glissement laisse de côté des questionnements pertinents sur l'origine de l'information, son économie, les enjeux de pouvoirs autour de l'information, ainsi que des questionnements plus complexes sur l'analyse du

discours et le décryptage de l'information dans un contexte médiatique où diverses instances cohabitent. La presse, la radio, le cinéma et la télévision disparaissent presque totalement dans cette appellation culture numérique qui est censée tout englober. Les textes institutionnels mobilisent cette expression sans pour autant préciser ce qu'elle recouvre, laissant ainsi la place aux représentations individuelles dans la compréhension de celle-ci. Lorsque l'on interroge les enseignants sur ce que recouvre la culture numérique pour eux, ils restent assez évasifs pour certains et sont majoritairement gênés par cette question. Les discours s'orientent sur l'aspect numérique, mais l'aspect « culture » reste compliqué à appréhender. Leurs réponses sont davantage orientées sur la culture de l'information avec la connaissance des outils numériques et la maîtrise de la recherche d'information, mais la pensée complexe sur les médias reste absente. Le discours des enseignants glisse de la connaissance des médias à la maîtrise de l'information, comme ce que l'on constate dans les textes institutionnels, en lien avec le socle commun de compétences et de connaissances. Aucun des anciens médias tels que la radio, la télévision ou la presse ne sont mentionnés alors qu'ils ont une présence forte dans le numérique. L'outil et la richesse des ressources aveuglent les raisonnements classiques sur les pouvoirs et les valeurs que les médias incarnaient dans les années 1980.

CHAPITRE 8. REPRÉSENTATIONS DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES CONCERNANT L'EMI ET LE NUMÉRIQUE A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Le chapitre 8 est centré sur l'analyse des représentations du numérique des enseignants dans le cadre spécifique de leur pratique professionnelle. L'analyse de leurs discours permet d'aborder leurs représentations de ce qu'est pour eux « *faire de l'EMI* », de prendre connaissance des formes que cela peut prendre en fonction de leur profil. L'ensemble des discours est enfin pris en compte pour dessiner les contours de l'EMI à l'école primaire.

Hypothèses de recherche :

HB1 Une image négative du numérique

HB2 Des usages numériques hétérogènes dans la sphère personnelle

HB3 : Des pratiques professionnelles mobilisant le numérique hétérogènes

HC1 : Les enseignants n'ont pas une représentation homogène des activités de l'EMI

HC2 : L'EMI absente dans les classes sauf en réaction à un fait d'actualité

8.1 Le numérique à l'école : une diversité de points de vue chez les enseignants

Pour aborder la question des pratiques professionnelles mobilisant le numérique en classe, la première étape est de faire le point sur les représentations des enseignants concernant la place du numérique en classe et de dresser des portraits classés en fonction de la fréquence d'usage du numérique en classe déclarée pour avoir une première approche.

811.Représentations des usages du numérique à l'école

811a. Une vision positive du numérique à l'école

Lors de la première phase d'enquête quantitative, il a été demandé aux enseignants de répondre à la question « *je pense que le numérique à l'école c'est* » par trois mots-clefs. L'objectif de cette question est d'appréhender les représentations des enseignants du département par le ressenti et des mots choisis, volontairement limités et donner une première tendance avant la phase des entretiens.

Chaque individu a proposé un ensemble de mots-clefs pour donner leur sentiment par rapport au numérique. Les mots-clefs ont été classés dans un tableau selon qu'ils sont « positif », « négatif » ou « neutre ». Chaque individu en proposant trois mots clefs va se voir attribué le statut de positif, neutre ou négatif en fonction de la combinaison de mots-clefs qu'il propose. Plus de positif : positif, plus de négatif : négatif, égalité : neutre. Cela permet de comparer la proportion d'individus qui a un ressenti plutôt positif à la totalité des mots classés, pour voir une éventuelle distorsion entre les deux résultats. Le tableau 6.1 en annexe 6 recense l'ensemble des mots proposés et classe les enseignants selon leur statut. Dans cette catégorisation, il est important de noter que lorsque des mots négatifs sont proposés, ils le sont souvent par la même personne et témoigne d'une vision négative dans son ensemble. 75 % des répondants à cette question ont une vision positive du numérique à l'école, et seuls 12,5% en ont une vision négative. 12,5 % des répondants en ont une vision neutre.

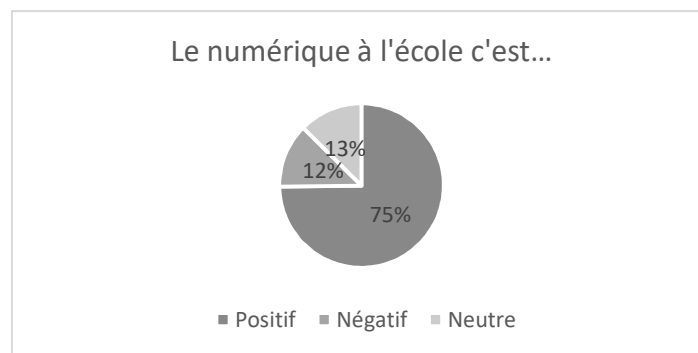


Fig. 22 : Sentiment des enseignants vis-à-vis du numérique à l'école

Globalement ce résultat est étonnant, car cette recherche part du constat que le numérique est peu présent à l'école primaire et fait l'hypothèse que les enseignants ont développé une certaine forme de rejet du numérique. Or d'après ces premiers résultats, il n'en est rien car une forte majorité est enthousiaste à l'entrée du numérique à l'école dans le département et seulement 12% en ont une vision négative. Si l'on croise les résultats, on constate un certain équilibre chez ceux qui ont une vision négative : on y trouve 11 femmes et 6 hommes et toutes les classes d'âge sont représentées (2 de moins de 25 ans, 5 entre 26 et 35 ans, 4 entre 36 et 50 ans et 6 de plus de 50 ans). Le seul facteur explicatif qui paraît significatif est l'expérience, car ce sont à la fois les plus jeunes dans le métier (en stage ou moins de cinq ans d'expérience) pour 8 d'entre eux et les plus expérimentés avec plus de 20 ans d'expérience (6) qui sont le plus réfractaires au numérique à l'école. Cela rejoint les observations de Goffman sur les chirurgiens en formation où les plus jeunes ont une vision du cadre très traditionnelle, dans lequel visiblement le numérique a une place en marge et les plus anciens qui ont construit leur représentation du métier dans un monde ananumérique, qui le considèrent comme un objet perturbateur. Cependant

ils restent très minoritaires dans le panel, c'est pourquoi les entretiens permettent de relever d'autres indicateurs comme les usages personnels ou le cadre familial dans lequel ils évoluent pour expliquer les représentations négatives chez certains. Lorsque l'on regarde les profils de ceux qui en ont une vision positive, toutes les classes d'âge sont représentées, du stagiaire à celui qui a plus de 20 ans d'expérience. La formation n'est pas déterminante dans la représentation positive, négative ou neutre du numérique, car on trouve en équilibre des enseignants formés dans le cadre d'un master MEEF ou non dans les trois opinions.

Après cette première synthèse générale, la deuxième analyse se concentre sur le vocabulaire qui est ressorti sur cette question. Pour appréhender différemment ces données, l'ensemble des mots-clefs est extrait et compté, tout en leur attribuant une caractéristique de valeur, à savoir si c'est positif, négatif ou neutre comme pour la caractérisation des individus ci-dessus (annexe 6, tableau 6.2). Pour le ressenti neutre, on précisera de quelle nature est l'idée, afin de créer une sous-catégorie. La figure ci-dessous caractérise la tendance issue de l'analyse des mots-clefs.

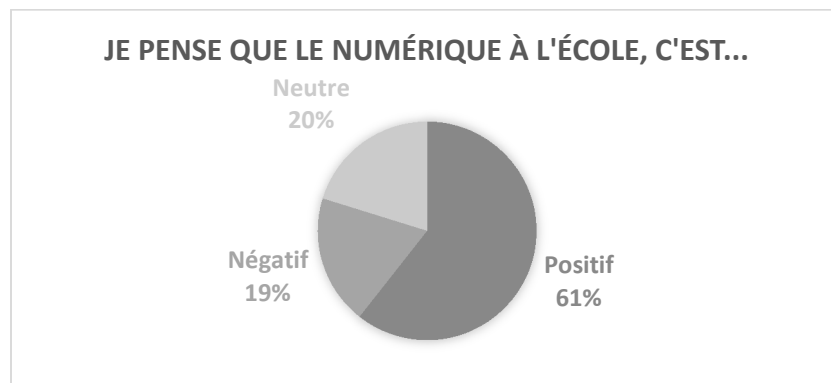


Fig. 23 Ressenti sur le numérique à l'école par l'analyse des mots-clefs

Les mots-clefs proposés à la question « *je pense que le numérique c'est...* » ont été regroupés tout d'abord uniquement par mot, sans travailler le vocabulaire ou le champ lexical. Trois types de mots-clefs ont été proposés : des actions, des adjectifs et des mots-clefs. 120 entrées ont été retenues. Les huit premiers termes qui ressortent très clairement sont outils (20), nécessaire (18), indispensable (18), utile (16) et important (12), incontournable (9), intéressant (9), ludique (8). Aucun terme négatif n'apparaît dans les huit premiers termes. Il faut attendre le neuvième terme difficile (6) pour avoir un terme négatif, juste avant pratique (6) dans les dix premières occurrences. Ce qui se dégage de ce premier regroupement, c'est que les enseignants du premier degré ne semblent pas du tout réticents à l'entrée du numérique au classe, bien au contraire, cela leur semble nécessaire et indispensable. Cependant le numérique est considéré avant tout

comme un outil pédagogique et non comme une culture. Le mot-clef outil a été considéré comme neutre dans ce classement, car il est ambivalent.

Le classement des termes non regroupés en deux sentiments, positif/négatif, fait apparaître clairement que le sentiment positif vis-à-vis du numérique en classe domine (61%), même si l'analyse au niveau des termes montre une nuance par rapport au sentiment global au niveau des individus. Il est vu comme indispensable, motivant et pratique si l'on considère les trois termes qui ressortent le plus. Lorsque l'on regarde les mots-clefs négatifs, ils restent pour la majorité nuancés et font surtout référence au manque de moyens et de matériel dans les écoles primaires, ce qui rend difficile l'utilisation du numérique. Les mots neutres qui sont présents dans 20 % des résultats font référence pour la plupart à l'enseignement, aux outils ou à l'époque contemporaine, ce qui fait que hors de tout contexte, il est difficile de les analyser. La prédominance cependant du terme outil en quatrième position et la plupart des mots-clefs neutres donnent tout de même l'impression que le numérique ne doit être vu que comme un outil pédagogique comme un autre, et il ressort cette impression qu'il ne faudrait pas que cela vampirise le reste.

811b. Les idées proposées par les enseignants sur le numérique à l'école

Après une première analyse du vocabulaire sur le ressenti, l'extraction des mots-clefs par l'analyse lexicale permet de dégager un regroupement d'idées. Le tableau 6.3 en annexe 6 propose un regroupement des mots clefs par idée pour réduire le nombre d'entrées et avoir une vision plus synthétique. Le tableau 17 ci-dessous est un extrait avec les 10 premières occurrences de termes caractérisant le numérique à l'école, l'annexe 6.3 regroupe la totalité des résultats.

Mot-clef	Occurrence	Idée
Indispensable	65	Le numérique est indispensable en classe
Motivant	55	Le numérique est motivant de par sa variété et son côté positif
Pratique	28	Le numérique est utile et pratique
Outil	25	Le numérique c'est d'abord des outils
Apprentissage	18	Le numérique est en lien avec les apprentissages
Moyens	16	Le numérique demande de l'investissement financier
Difficile	14	Le numérique est difficile à appréhender en classe
Risques	14	L'utilisation du numérique comporte des risques

Support	10	Le numérique est un support pédagogique
Secondaire	10	Le numérique ne doit pas être central en classe au détriment de l'apprentissage

Tab. 17 Termes relevés et regroupés par idées dans la question 6 du questionnaire « je pense que le numérique à l'école c'est »

Ce regroupement des mots-clés a retenu 18 idées qui se dégagent de la question « *Je pense que le numérique à l'école c'est...* » : Indispensable (65), motivant (55), pratique (28), outil (25), apprentissage (18), moyens (16), difficile (14), risques (14), support (10), secondaire (10), actuel (9), sensibilisation aux risques (7), avantage (6), innovant (5), modération (5), ouverture culturelle (5), autonomie (2), illusion (2). Le schéma ci-dessous propose une visualisation de ces résultats. Pour mieux visualiser les résultats, nous avons mis les idées en faveur du numérique en bleu, les idées négatives vis-à-vis du numérique en rouge et les idées qui qualifient le numérique sans le juger en vert. Les deux dernières idées autonomie et illusion n'apparaissent pas dans le graphique car elles ne sont pas significatives avec moins de 1% des résultats (2 occurrences).

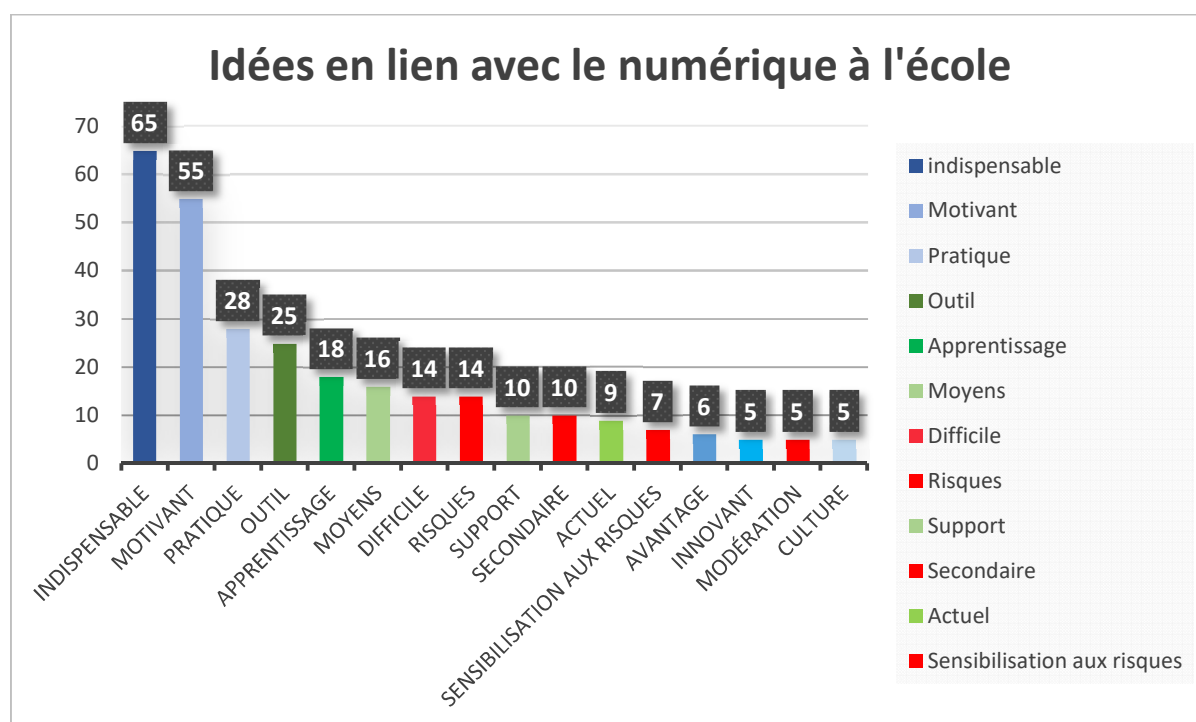


Fig. 24 Représentations des idées concernant le numérique à l'école chez les enseignants

Les cinq premiers mots-clés sont favorables au numérique qui semble être une réelle plus-value dans l'enseignement, car il est jugé à la fois indispensable et pratique, mais aussi est vu comme quelque chose de motivant et un outil au service de la pédagogie. A partir de la 7^o position émergent quelques inquiétudes vis-à-vis du numérique avec le mot difficile et le mot risques. On retrouve 14 occurrences en lien avec la thématique des risques. Les risques

mentionnés sont en lien avec des inquiétudes liées à l'excès d'écran (trop 1, dépendance 1), / dominé par l'argent 1 / Inquiétant 1 / dangereux 1/ énergivore 1 / incertain 1 / méconnu 1 / poison 1 / Pub 1 / inégalitaire 2 / Perdre (se) 1 / restrictif 1 /. La place des risques dans cette question est très mineure. L'idée « sensibilisation aux risques » est peu représentée dans cette question, tandis que dans la définition de l'EMI, elle est très présente.

812. Portraits des enseignants classés par fréquence d'utilisation du numérique en classe

Afin d'analyser plus finement les tendances globales relevées dans les entretiens, il a paru intéressant de profiler les professeurs des écoles ayant répondu à l'entretien, avec pour objectif de dresser les contours de leur culture numérique et médiatique. Les données concernant leur formation initiale (données issues du questionnaire, de l'introduction de l'entretien) celles de leur scolarité obligatoire, des éléments liés au numérique et l'EMI (Item 5 sur leur formation à l'EMI durant leur parcours scolaire obligatoire) sont regroupées pour créer une fiche de synthèse pour chaque répondant (annexe 10). Cela permet de faire le point sur leurs usages numériques (Item 3) comme facteurs explicatifs pour aider à interpréter leurs représentations et proposer des portraits.

L'outil de visualisation *Voyant Tools* a été utilisé pour traiter le corpus des entretiens et analyser ce qui en ressortait. *Voyant Tools* est un environnement en ligne de lecture et d'analyse de textes numériques, qui permet de créer des corpus et d'en analyser les tendances soit par visualisation des termes, soit par comptage automatique des termes. Cet outil dans un corpus d'entretiens reste limité, mais il est intéressant pour l'extraction de mots clefs distinctifs par rapport au reste du corpus. Dans le tableau en annexe 10 se trouvent les termes propres aux professeurs interrogés, c'est-à-dire que les questions et mots présents dans tous les entretiens ont été exclus pour appréhender la spécificité de chaque discours. Naturellement cela élimine les questions du chercheur et les mots-clefs ultra-spécifiques à l'étude. Cependant cette extraction de mots-clefs permet de profiler un peu le discours de chaque professeur en relevant les occurrences du discours et permet d'affiner le portrait des enseignants, pour identifier les facteurs explicatifs à leurs représentations. Les mots vides ont été éliminés automatiquement par le logiciel, mais il a fallu procéder à un nettoyage manuel supplémentaire, car il persistait des termes inutiles à l'analyse (mots vides, verbes vides) ou des mots présents au singulier et au pluriel, ce qui peut expliquer la différence dans le nombre de mots-clefs retenus par personne.

Dans les entretiens sont en effet ressortis des éléments de leur expérience personnelle qui donnent des éléments de compréhension sur leur rapport avec la culture numérique et comment ils l'appréhendent. Ces portraits ont donc été mobilisés dans la recherche comme outil de compréhension des données. Si l'on reprend chaque jeu de mot-clef, on peut se faire une idée de leur lien avec le numérique et l'EMI qu'on confronte plus loin avec un résumé de l'entretien et leur parcours. Pour chaque enseignant interviewé, les éléments qui les caractérisent et synthétisent leur parcours sont résumés dans une fiche synthétique consultable dans les annexes 10 et 11. Les enseignants du premier degré, même s'ils font partie d'un corps de métier homogène, ont tous un parcours spécifique que l'approche compréhensive fait ressortir. La diversité des parcours induit donc aussi une diversité des représentations sur les objets d'apprentissage. Même s'il n'est pas évident de dégager des rapprochements dans le cadre d'un profilage aussi fin, nous avons choisi comme axe de regroupement l'usage du numérique grâce aux données du questionnaire que l'on va croiser avec les entretiens pour proposer trois galeries de portraits (annexe 11).

A partir de ces données, trois catégories sont créées : ceux qui ne l'utilisent jamais ou peu, ceux qui en ont une utilisation moyenne et ceux qui en ont une utilisation fréquente voire quotidienne. Le premier constat est qu'il y a neuf enseignants qui utilisent le numérique en classe à une fréquence élevée, quatre à une fréquence moyenne et quatre qui ne l'utilisent jamais ou peu. Cela révèle quand même que les usages numériques en classe en primaire sont intégrés par les enseignants.

812a. Première catégorie : les enseignants utilisant fréquemment le numérique

Cette catégorie concerne les entretiens 3 – 6 – 7 – 9 – 11 – 13 – 14 – 15 – 17. Les enseignants qui déclarent utiliser quotidiennement ou fréquemment le numérique ont des profils assez hétéroclites. Concernant les classes d'âge, elles sont toutes représentées même s'il y a une majorité des répondants qui a entre 36 et 50 ans (6/9, 1 de 50 ans et + et 2 de – de 35 ans) avec un minimum de 10 ans d'expérience. Ce résultat n'est donc pas forcément significatif, même s'il conteste un peu l'opinion générale qu'il y aurait une fracture générationnelle concernant l'usage du numérique en classe. Il n'y a pas de parti pris d'opposition chez les plus âgés. Sur les deux jeunes enseignants de moins de cinq ans d'expérience, seule Mme C¹⁷¹ a suivi un master MEEF à l'ESPE et déclare avoir une utilisation fréquente ou quotidienne du numérique en classe. C'est d'ailleurs la seule des quatre individus qui ont un master MEEF qui apparaît

¹⁷¹ N°15

dans cette catégorie, ce qui interroge quant à la légitimité perçue par les jeunes enseignants du numérique à l'école. L'enseignant ayant plus de 50 ans, M. C¹⁷², a une vision militante du numérique, car il travaille en ZEP et a l'idée de faire de l'EMI dans un but de laïcité et d'égalité devant les supports pour les élèves. Trois enseignants sur neuf sont dans des écoles rurales, deux remplaçants dans des zones diverses et quatre dans des zones urbaines, ce qui ne montre pas de fortes disparités concernant les territoires. Cela s'explique par le fait que les écoles rurales ont pu bénéficier en 2011 du plan Ecole Numérique Rurale (ENR) qui a participé au financement des équipements des écoles (principalement des TBI et des classes mobiles) et qui est relancé depuis 2016 pour continuer l'effort d'équipement, notamment en tablettes tactiles. La plupart déclare ne pas avoir été formé au numérique et à l'EMI. Les parcours des enseignants de cette première catégorie sont assez hétéroclites : cinq ont eu un parcours scientifique, un a un parcours marqué par les sciences de l'éducation, un a travaillé dans la photographie, un en histoire et un a fait directement l'Ecole Normale. Il est intéressant de souligner que tous les enseignants interrogés ayant eu une formation scientifique sont ceux qui utilisent le plus le numérique en classe. Cela peut s'expliquer par le fait que le numérique peut s'intégrer plus facilement dans des pédagogies socio-constructivistes, ce qui est souvent mis en valeur dans les apprentissages scientifiques, notamment pour aider les élèves à appréhender la démarche d'expérimentation et donner du sens aux apprentissages. Le numérique dans leurs pratiques de classes déclarées est souvent utilisé comme un outil au service des apprentissages et l'EMI est absente de leurs pratiques, sauf ponctuellement. Cependant le numérique leur permet d'aller plus loin dans des projets innovants et leur permet de mettre les élèves en situation de production d'écrits ou d'acteurs de leurs apprentissages par une pédagogie différenciée qui favorise l'autonomie en classe (par exemple l'utilisation de QR codes en classe, production d'écrits, recherches documentaires). La plupart exprime une acceptation totale de l'entrée du numérique en classe et ils acceptent avec tolérance les pratiques numériques des jeunes, bien que certains essaient en classe de développer des compétences de réflexivité et de distanciation avec ces nouveaux usages pour aider les élèves à se construire dans ce monde (14, 13, 11, 3, 6, 7, 9).

812b. Deuxième catégorie : les enseignants ayant une utilisation moyenne du numérique en classe

Cette catégorie concerne les enseignants 1 – 2 – 4- 12. Les quatre enseignants qui ont une utilisation moyenne du numérique en classe ont pour trois d'entre eux entre 36 et 50 et une

¹⁷² N°11

d'entre eux a moins de 35 ans avec moins de 5 ans d'expérience (la seule à avoir un master MEEF). Lorsqu'on regarde leurs discours, ces enseignants ne sont pas convaincus de l'utilité du numérique en classe et l'utilisent principalement pour la préparation ou comme support d'apprentissage. Certains jugent que leur utilisation du numérique n'est pas plus développée en raison de l'âge des élèves, les maternelles, qu'ils jugent trop jeunes et pour qui l'utilisation du numérique reste controversée, mais aussi en raison du manque de moyens. Cependant, même si l'utilisation déclarée est moyenne, on constate que certains ont une réflexion marquée sur l'EMI avec une peur des risques numériques et des dérives ; on a une méfiance plus forte et un jugement plus négatif sur les usages numériques des enfants, ce qui freine certainement l'utilisation d'outils controversés comme les réseaux sociaux.

812c. Troisième catégorie : les enseignants utilisant peu ou jamais le numérique en classe

Cette catégorie concerne les enseignants 5- 8 – 10 – 16. Dans les enseignants qui déclarent n'utiliser jamais ou peu le numérique en classe, on trouve deux enseignants de + de 50 ans ayant plus de 20 ans d'expérience et ayant des élèves de cycles 1 et 2 qui déclarent ne jamais utiliser le numérique, puis deux stagiaires, M. G¹⁷³ de – de 25 ans et M. B 35 ans en reconversion qui déclarent une utilisation faible du numérique en classe. Pour ces deux sous-groupes, les raisons de la non intégration sont différentes. Les stagiaires ne sont qu'à mi-temps en classe par quinzaine et même s'ils sont encouragés à mener un projet pédagogique numérique dans l'année, ils ont peu de temps pour intégrer totalement les outils numériques, par manque d'expérience, mais aussi par souci de se conformer aux attentes institutionnelles qui valorisent davantage les apprentissages traditionnels lire-écrire-compter dans le cadre de leur titularisation. Ils ont d'ailleurs une réflexion assez forte sur l'EMI à titre personnel, mais qui n'est pas encore transposée totalement dans leurs pratiques de classe, même s'ils l'envisagent pour les prochaines années. Les deux autres enseignantes (Mme D et Mme K¹⁷⁴) qui n'utilisent jamais le numérique en classe sont issues de l'Ecole Normale et déclarent ne jamais avoir été formées à ces outils, dont elles se sentent éloignées d'un point de vue générationnel. Elles déclarent aussi n'avoir aucun équipement, ce qui explique l'absence totale de telles pratiques. Elles ne sont pas hostiles en soi à l'intégration de ces outils, mais ne savent pas comment procéder et font appel à des personnes tierces pour les aider (mari, enfants).

¹⁷³ N°10 et n°5

¹⁷⁴ N°8 et n°16

La conception de l'ensemble des portraits révèle que ce sont ceux qui ont une utilisation moyenne du numérique qui ont la réflexion la plus forte sur les dérives et les risques que peuvent engendrer l'usage du numérique en classe et on les sent pris entre deux tendances : utiliser l'outil pour faciliter les apprentissages, mais aussi faire prendre conscience aux élèves des risques potentiels. Ceux qui utilisent fréquemment le numérique en classe ont pour la plupart totalement intégré ces usages dans leurs pédagogies et semblent être dans un modèle pédagogique renouvelé comme l'indique le modèle SAMR de Puentedura, qui permet de mobiliser un outil au service des apprentissages en transformant sa pédagogie au regard du nouvel environnement. Même si les enseignants ne déclarent pas faire de l'EMI, l'utilisation des outils numériques de façon intégrative participe à celle-ci, notamment par le fait qu'ils mettent les élèves en position d'acteurs et ne mobilisent pas le numérique que comme un support et un outil. Ceux qui n'utilisent jamais ou peu le numérique justifient cela par un manque de formation, un manque de temps ou un âge trop précoce des élèves. Mais cela ne veut pas dire pour autant qu'ils n'ont pas conscience de l'intérêt de ces pratiques et ils n'ont pas de posture d'opposition pour autant.

Synthèse des hypothèses liminaires

HB1 : Une mauvaise image du numérique à l'école

L'hypothèse selon laquelle le numérique aurait une mauvaise image s'est révélée en grande partie fautive. Les enseignants ont en un sentiment majoritairement positif du numérique, même en classe (**HB11**). Ils sont très enthousiastes face à la richesse qu'apporte Internet en classe, notamment au niveau des ressources pédagogiques et de la possibilité d'échanger et mutualiser facilement avec des collègues. Certes pour certains outils comme les réseaux sociaux, il existe des craintes, voir une certaine angoisse des effets que cela peut avoir sur les enfants, mais il y a très peu de posture de rejet total du numérique en classe, sauf dans le cadre des classes de maternelles, où les enfants sont jugés trop jeunes. Cependant cet enthousiasme est freiné par le fait que le cadre fait défaut aux enseignants en ne les équipant pas de façon convenable et en ne les formant pas aux usages numériques dans le cadre de la formation continue. Le cadre donne des consignes pour mobiliser le numérique en classe, mais n'accompagne pas ces usages et laisse les enseignants du premier degré démunis face à ces objectifs auxquels ils adhèrent pleinement. Ce constat a été confirmé au-delà de cette recherche, en avril 2020 lorsque les enseignants du premier degré ont dû assurer des cours à distance pour les enfants sans matériel, sans logiciel, ni ENT fournis par l'institution dans une majorité d'écoles élémentaires. De cela

ressort un sentiment d'abandon de l'institution face à ces nouvelles tâches complexes et entraîne une frustration et une colère chez certains.

8.2 Pratiques professionnelles en lien avec le numérique ou l'EMI

Après avoir dressé les portraits des enseignants concernant leur fréquence d'usage du numérique et leur personnalité, cette partie présente leurs pratiques professionnelles plus particulièrement. Cependant une nuance importante est à apporter. A l'origine, dans ce travail, une observation des séances et une analyse des fiches de préparation étaient prévues pour confronter le déclaratif à la réalité du terrain. Or cela n'a pas été possible au vu de plusieurs éléments : la majorité des enseignants ne garde aucune trace de fiches de préparation de leurs séances, la majorité n'a pas fait durant l'année de séances mobilisant le numérique ou en lien avec l'EMI, les stagiaires n'ont pas fini leur année. Seulement deux traces ont été collectées : une pour un niveau collège SEGPA qui est donc écartée car elle ne concerne pas l'école primaire et le livret 10 jours sans écran de la mairie de Pau, qui fera donc l'objet d'une analyse approfondie lors d'une étude de cas. Pour combler ce manque, il a été proposé aux enseignants une mise en place de séance en classe afin de l'observer, mais cela n'a pas pu se faire faute de volontaires.

Comme on l'a vu précédemment, l'EMI est très peu présente en classe ce qui explique que cette partie se concentre sur les représentations des pratiques professionnelles puisque seul le discours est analysé. Pour avoir une approche plus concrète de ce que peut être l'EMI à l'école primaire, nous avons ajouté au fil des entretiens la question sur le ressenti des enseignants lors de l'affaire Charlie Hebdo et nous leur avons demandé ce qu'ils ont mis en place en classe comme dispositif EMI à cette occasion. Cet événement a frappé les esprits et est donc resté en mémoire chez les enseignants qui ont dû le traiter en classe, ce qui en fait un sujet d'analyse commun et partagé. Pour compléter ce panorama des pratiques, une analyse critique du dispositif 10 jours sans écran mené par la ville de Pau sera proposée pour voir ce que proposent les partenaires locaux en matière d'éducation aux médias et à l'information à l'école primaire et comment cela est traité en classe.

821. A l'échelle du département, le numérique et l'EMI sont très peu présents en classe en raison d'un manque d'équipement individuel en classe

Dans cette partie, nous voulons connaître la proportion d'enseignants dans le département qui mènent des séances d'EMI en classe ou qui mobilisent le numérique et surtout quelle forme

cela prend. Nous traitons donc ici les résultats des questions 4, 5 et 8 du questionnaire (annexe 4).

L'EMI étant désormais inscrite dans les nouveaux programmes, il a été demandé aux enseignants du département s'ils avaient mené en classe une ou des séquences pédagogiques en lien direct avec ce dispositif. L'échelle d'usage va de 1 jamais à 5 quotidiennement. Dans cette réponse, il est intéressant de noter que 42 % des enseignants n'ont jamais mené de séance en lien avec l'EMI. Dans ceux qui ont mené des séances en lien avec l'EMI, 34% des répondants ne le font que très peu. Il est tout de même intéressant de noter que 16% des enseignants mènent ce genre de séances régulièrement et 7,5 % des enseignants déclarent en mener très régulièrement voire quotidiennement.

5. Menez-vous des séances d'enseignement en lien avec l'EMI?

145 réponses

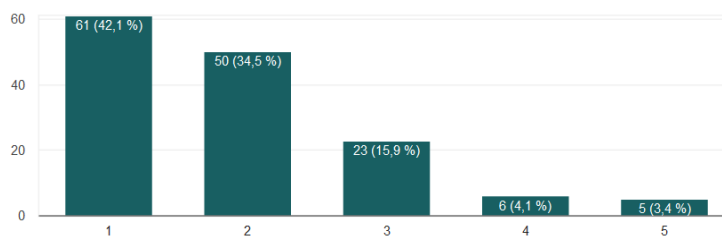


Fig. 25 Fréquence des séances EMI en classe, de 1 jamais à 5 quotidiennement.

Ceux qui font de l'EMI quotidiennement ou très régulièrement en classe sont pour sept d'entre eux détenteurs d'un master MEEF, mais ce n'est pas la seule raison, car parmi ces enseignants, quatre d'entre eux n'ont pas obtenu de master MEEF et dans les enseignants qui ne font jamais de séances EMI ou très peu, la proportion d'enseignants en cours de validation du master ou détenteur d'un master MEEF est forte aussi. Si on regarde les autres facteurs comme l'âge, le cycle d'enseignement ou le genre, aucune tendance n'apparaît franchement, même si on note qu'aucun enseignant de + de 50 ans ne mène quotidiennement ou fréquemment de séances EMI et que les plus âgés sont davantage présents dans ceux qui ne le font jamais comme le montre la figure 26.

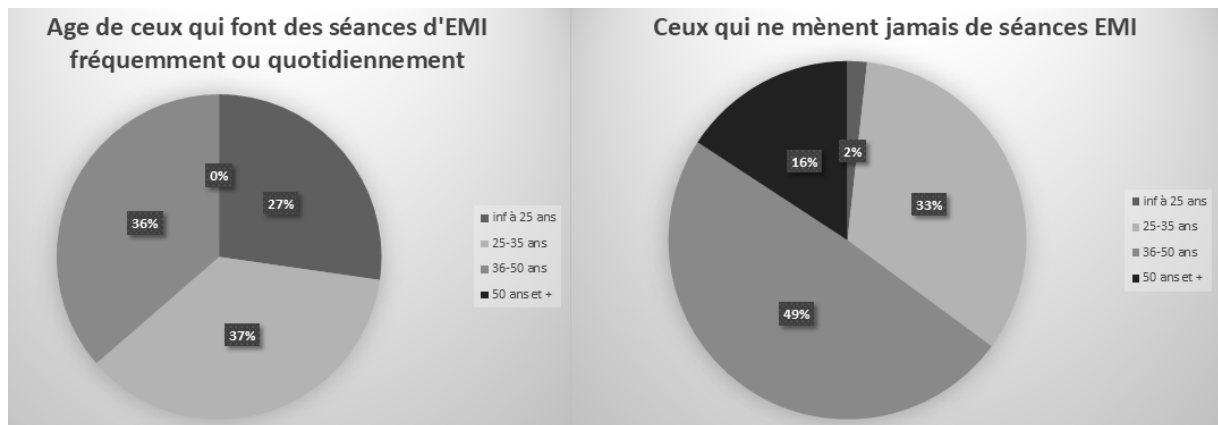


Fig.26 Âge des enseignants qui mènent des séances d'EMI fréquemment ou quotidiennement vs l'âge de ceux qui n'en mènent jamais

Il apparaît alors un très léger facteur générationnel, mais la mise en place de séances EMI semble avant tout « personne dépendante », en lien avec sa culture ou en fonction du contexte matériel et de la dynamique de l'école qui n'était pas pris en compte dans le questionnaire. Lors des entretiens, cette question sera abordée pour savoir précisément ce que l'enseignant entend par EMI et comment chaque profil influe sur sa façon de le percevoir. La question qui porte sur les séances EMI pouvait porter à confusion et être mal interprétée dans le cadre d'un questionnaire, c'est pourquoi nous avons posé deux questions relatives à l'usage du numérique en classe pour en connaître la fréquence et la forme pédagogique. En effet, un enseignant peut « faire de l'EMI » en mobilisant le numérique en classe, dans le cadre de l'éducation par le numérique, sans forcément le formaliser dans ce cadre.

Concernant l'usage du numérique en classe pour en connaître la fréquence, le répondant doit se positionner sur une échelle d'usage allant de 1 jamais à 5 quotidiennement. L'objectif est d'identifier la fréquence de la place du numérique dans les classes du département, pour évaluer une première tendance. La question est volontairement large, elle ne précise pas si le numérique est utilisé comme un outil d'enseignement ou un outil pédagogique. Cette question sera abordée lors des entretiens pour justement analyser comment les enseignants utilisent spécifiquement l'outil numérique. Si on observe les résultats de cette question, 6,8 % des enseignants n'utilisent jamais le numérique en classe, 33% l'utilisent très peu, 22% ont une utilisation moyenne du numérique, 36% une utilisation très fréquente voire quotidienne. Les usages sont donc très disparates.

4. Utilisez vous le numérique en classe?

147 réponses

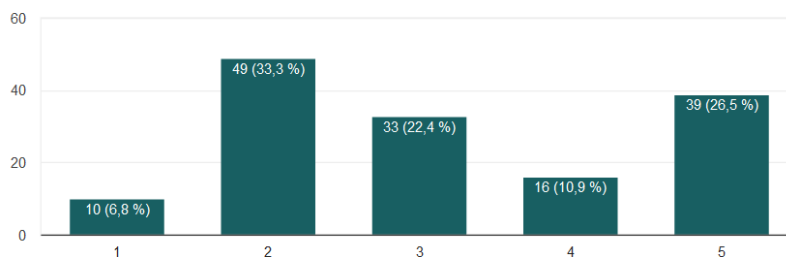


Fig. 26 Fréquence d'utilisation du numérique en classe dans le département des Pyrénées Atlantiques, de 1 jamais à 5 quotidiennement

La majorité des enseignants qui utilisent peu le numérique en classe ou jamais n'ont pas été formés au numérique, ni suivi de master MEEF (Annexe 4). Cependant il est quand même intéressant de noter qu'on trouve tout de même des enseignants qui déclarent avoir été formés au numérique et ont suivi le master MEEF et pour autant le numérique tient une très faible place dans leurs pratiques. Si l'on regarde ceux qui ont utilisation très fréquente du numérique en classe, on n'observe pas de grande tendance concernant la formation, on trouve presque autant d'enseignants ayant suivi une formation au numérique que ceux qui n'ont pas été formés. La formation des enseignants n'est donc pas le seul facteur explicatif sur la fréquence d'usage du numérique en classe. Lorsque l'on regarde l'expérience dans l'enseignement ou l'âge, on ne voit pas non plus de tendance. Les profils sont très hétérogènes et l'usage du numérique en classe semble vraiment personne dépendante.

Si l'on croise avec la question précédente, on note que la proportion des enseignants qui mènent des séances d'EMI fréquemment ou quotidiennement sont ceux aussi qui utilisent quotidiennement (82 %) ou fréquemment (9%) le numérique en classe. Aucun d'entre eux n'utilise jamais le numérique lorsqu'ils déclarent faire des séances d'EMI. Il semble donc que dans ce groupe, l'EMI est fortement corrélé à l'usage du numérique en classe. Cependant si on regarde les proportions d'enseignants qui ne mènent pas de séances EMI, on constate tout de même que cela ne signifie pas qu'ils n'utilisent pas le numérique en classe, puisqu'ils sont tout de même 35 % à l'utiliser quotidiennement ou fréquemment comme le montre la figure 27.

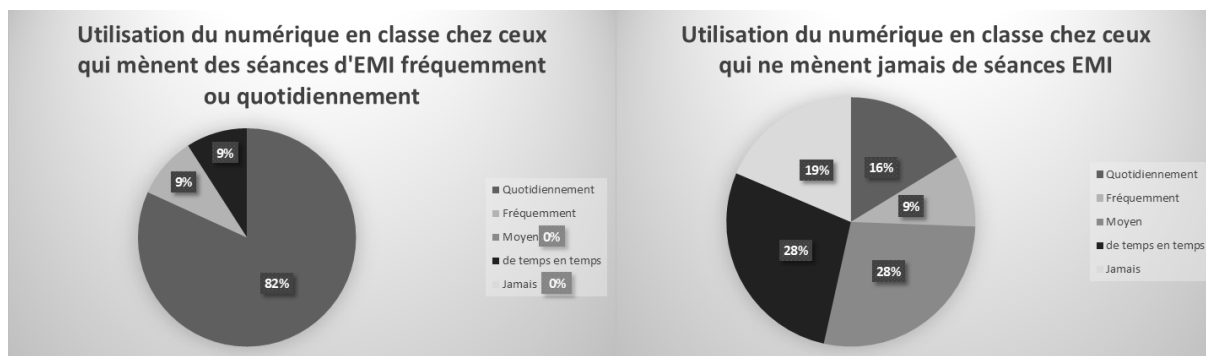


Fig. 27 Croisement de ceux qui utilisent le numérique en classe avec la mise en place de séances EMI

Hormis la fréquence d'utilisation du numérique en classe, il nous intéresse de savoir comment il est mobilisé dans les apprentissages et quelles sont les raisons invoquées justifiant de la fréquence d'utilisation. Le tableau en annexe 7 croise les éléments issus de la question 8 qui leur demande un texte libre sur la place qu'occupe le numérique pour eux avec ceux de la question 4 sur la fréquence. Ce qui ressort tout d'abord, c'est un manque criant de moyens. Les enseignants mobilisent beaucoup le numérique dans le cadre de la préparation de la classe chez eux avec leur matériel personnel, mais en classe ils ont peu d'équipements qui permettent de mobiliser le numérique avec les élèves à un niveau individuel. C'est pourquoi le principal usage du numérique en classe est la vidéoprojection de supports. Certains qui l'utilisent quotidiennement ne précisent pas forcément ce qu'ils font, mais certains précisent faire de la recherche d'information avec les élèves ou des projets créatifs, notamment en lien avec la formation de l'ESPE. Il semble donc que ce n'est pas un manque de formation, puisqu'ils sont peu à l'invoquer, mais bien les conditions matérielles de leur classe qui peut être un frein à l'usage car beaucoup de classes ne sont pas du tout équipées de matériel numérique.

822. La diversité des pratiques numériques en classe dans le premier degré

Lors des entretiens, il a été demandé plus précisément aux enseignants du premier degré ce qu'ils faisaient en classe en lien avec le numérique et l'éducation aux médias et à l'information. Toutes les données ont été regroupées dans un tableau consultable dans l'annexe 13. Dans un premier temps, pour aborder la question du numérique en classe, il a été demandé aux enseignants s'ils utilisaient le numérique en classe (première colonne, annexe 13) et s'ils travaillaient avec les élèves les notions spécifiques en lien avec la culture numérique (seconde colonne, annexe 13). Ce premier tableau fait le point sur l'utilisation du numérique en classe et précise comment ils ont abordé avec les élèves les notions relatives au numérique pour tendre vers l'EMI dans un souci de transmission d'une culture numérique. Grâce à l'analyse du tableau

de synthèse n°18 (le tableau complet avec les verbatims étant en annexe 13) des tendances sur leurs pratiques se dégagent.

Nom	Utilisation du numérique en classe	est-ce que vous travaillez les notions spécifiques à l'outil numérique et ses enjeux ?
11 M. C 50 ans +	Se sert des ordinateurs portables (traitement de texte, montages de textes avec des photos) et du TBI de temps en temps. Précise qu'il faut des classes calmes où ça ne bouge pas trop et assez de matériel, ce qui n'est pas toujours le cas. A abandonné l'ENT qu'il juge trop complexe	A fait une fois une séance magistrale pour poser les bases de l'Internet avec les élèves et compare la question des outils à une question de laïcité où il ne faudrait pas favoriser une entreprise plutôt qu'une autre
8 Mme D	Se souvient d'une seule activité avec le numérique en classe où les élèves avaient pris des photos et enregistré leur voix et la maîtresse avait fait le montage pour réaliser un petit film	N'a jamais fait d'éducation aux médias
16 Mme K	Mobilise le numérique quand elle fait de l'anglais ou de l'histoire pour diffuser des films. Elle « met » les élèves qui ont fini devant le seul ordinateur connecté de la classe pour jouer au jeu de lecture Maxetom	Utilise le numérique comme un support pédagogique, une ressource à diffuser aux élèves principalement. Les élèves manipulent l'ordinateur uniquement pour transcrire des textes avec le clavier, car ils sont trop petits pour y aller en autonomie
1 Mme V 36-50 ans	Mobilise le numérique surtout par le biais de la prise de photos en lien avec le livret d'apprentissage des élèves et garder des traces des productions. A mis en ligne les comptines des petits sur l'ENT mais son utilisation n'est pas intuitive. Utilise le VPI pour projeter des albums, faire de la recherche d'information en simultané. Met les élèves en autonomie sur 4 PC dans la classe pour l'utilisation de jeux éducatifs en ligne.	Travail sur le vocabulaire de base en lien avec le numérique.
3 Mme P 36-50 ans	Utilise le numérique au quotidien pour l'apprentissage de la lecture et pour le chant notamment. A comme équipement UN TBI et une valise de 12 portables	Se sert des ordinateurs portables uniquement pour la reconnaissance et le travail sur le clavier Projet dix jours sans écran Trace à analyser : Livret 10 jours sans écran
4 M. O	Utilise le numérique de façon hebdomadaire, car il estime que mettre les élèves trop souvent devant un écran n'est pas bon pour eux.	Met les élèves en situation de recherche d'informations sur Internet, sans apporter d'éléments de formation spécifiques
6 M. P 36-50 ans	Utilise le vidéoprojecteur tous les après-midis sauf pour les maths et le français, car il ne voulait pas faire des journées continues devant l'écran pour les enfants. Les élèves manipulent peu l'outil numérique car l'utilisation de la classe mobile n'est pas aisée en classe et cela est trop chronophage.	Explique aux élèves comment on fait des recherches sur google avec l'introduction de la notion de mots-clefs.
7 Mme A 36-50 ans	Utilise le vidéoprojecteur constamment, notamment pour les corrections d'exercices, visionner des capsules vidéos et des images. Utilise la salle informatique avec les élèves chaque semaine en fonction des projets	Travaille avec les élèves sur des notions basiques d'organisation des fichiers, notamment en lien avec leur espace numérique de travail. Aborde aussi la question des fonctionnalités du blog qu'elle utilise, mais trouve la question des sources compliquée pour ses élèves. Aborde les dangers d'Internet en EMC car elle s'est rendue compte que ses élèves avaient une habitude de publier sur les réseaux sociaux.
9 Mme I 36-50 ans	Utilise principalement le TBI en classe quotidiennement (lorsqu'elle a les codes en tant que remplaçante) pour écrire, écouter, avoir accès à des documents dématérialisés, aller chercher de l'information sur Internet au fil de l'eau.	Considère les outils aussi comme des supports d'apprentissage et fait attention à analyser cela avec les élèves en classe

12 Mme F	Se sert du numérique principalement comme un support collectif projeté. Les logiciels interactifs sont privilégiés lors de moments pédagogiques à faible effectif	Ne travaille pas les notions relatives au numérique avec les élèves car elle se concentre sur ses objectifs disciplinaires
13 Mme J	Utilise le TBI en classe tout le temps, pour projeter des documents ou faire de la recherche instantanée. Les élèves sont amenés à être acteurs principalement pour venir écrire au tableau ou dans le cadre d'un projet, même si les tâches de manipulation du numérique sont assurées par les adultes.	Ne travaille pas les notions relatives au numérique
17 Mme L 36-50 ans	Se sert du vidéoprojecteur pour visionner des vidéos d'apprentissage ou diffuser des diaporamas pour analyser des images. Mobilise les ordinateurs portables pour que les élèves fassent des exercices de révision sur des logiciels ou des sites. Les tablettes sont utilisées par les maternelles pour la découverte des mots et des chiffres et les plus grands les utilisent pour flasher des QR codes que l'enseignante a préparés. Utilise aussi scratch pour aborder la programmation de robots. Favorise l'autonomie des élèves par un système d'autogestion dans l'utilisation des outils numériques	Ne travaille pas du tout les notions relatives du numérique, s'en sert uniquement comme un outil
2 Mme E	N'utilise pas trop le numérique en classe car elle a des maternelles. Prend principalement des photos et diffuse des supports en classe, même si elle essaie de proposer des activités attractives et interactives	N'aborde pas les notions spécifiques avec les maternelles, mais essaie de faire de la prévention sur les risques
5 M. B 25-35 ans	N'utilise pas le numérique en classe car n'a pas de moyens, mais a travaillé ponctuellement avec un caméscope pour monter un film et est allé un peu en salle informatique. A constaté que les élèves maîtrisaient peu l'outil informatique contrairement à ce qu'il pensait et compte développer cet aspect-là dans les prochaines années avec les élèves	Travaille les codes de l'écriture au clavier, mais s'est rendu compte que ses élèves étaient totalement novices sur Internet et qu'il faudrait reprendre la base de ce qu'est Internet et les outils informatiques
14 M. M 25-35 ans	Utilise quotidiennement le numérique en classe de 3 façons : diffusion par le vidéoprojecteur pour permettre un accès collectif aux documents, recherche d'informations par les élèves sur les ordinateurs et les tablettes, utilisation de sites pour les entraînements systématisés sur des compétences techniques	A déjà travaillé les notions spécifiques au numérique ponctuellement, en fonction des événements ou d'occasions pédagogiques
15 Mme C	Utilise peu le numérique en classe. Utilise principalement le TBI pour projeter des supports, un peu la tablette perso pour prendre des photos et de temps en temps la classe mobile. Les élèves manipulent peu les outils	N'a jamais travaillé les notions spécifiques au numérique avec les élèves
10 M. G - 25 ans	Utilise très peu le numérique faute de moyens. Utilise surtout l'appareil photo.	Avec des CE a essayé de faire un peu d'EMI en participant à la Semaine de la presse et en abordant la question des réseaux sociaux et de fortnite.

Tab.18 Place du numérique en classe et comment est abordé l'EMI

822a. Une utilisation du numérique en classe importante

Ce tableau met en évidence le fait qu'une grande majorité des enseignants interrogés déclare utiliser très fréquemment le numérique en classe (65%) ou de façon ponctuelle (23%). Aucun enseignant n'a jamais utilisé le numérique et deux enseignants n'ont essayé qu'une seule fois. Les réponses des enseignants concernent à la fois l'année en cours, mais font référence aussi à des projets qu'ils ont mis en place au cours de leur carrière, notamment pour ceux qui déclarent

l'avoir testé une seule fois en classe. Par contre, les enseignants qui déclarent une utilisation quotidienne ou ponctuelle expriment davantage leur pratique de l'année en cours. Cela tranche avec les résultats de l'enquête quantitative, car le numérique semble plus présent dans les pratiques des enseignants du panel. Pour cela, on peut formuler deux explications : les enseignants qui ont accepté l'entretien se sentent concernés et intéressés par ce sujet, c'est pourquoi ils souhaitent en parler avec un chercheur ou tout simplement le cadre de l'entretien, qui a pour objectif de guider et accompagner la parole, fait émerger des expériences qui n'avaient peut-être pas été mentionnées dans le cadre d'un questionnaire en ligne.

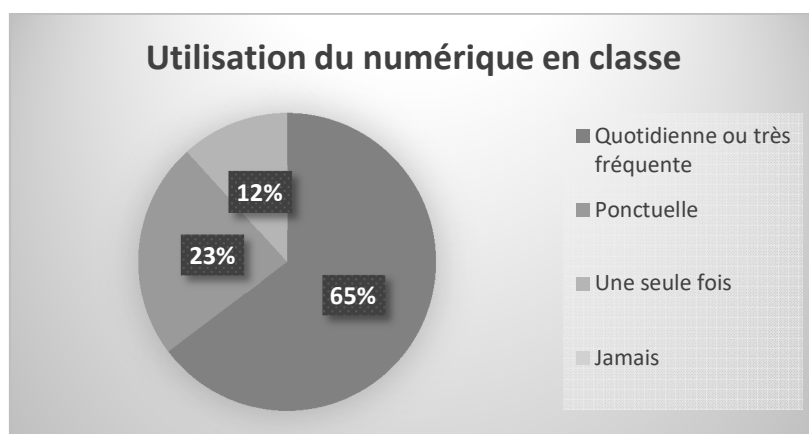


Fig. 28 Utilisation du numérique en classe par les enseignants du premier degré. Données issues de l'entretien

Les onze enseignants qui intègrent pleinement le numérique en classe déclarent se servir du TBI, de leur smartphone, d'une classe mobile ou du numérique en général presque tous les jours. On constate que quand les enseignants ont les moyens ou via leur téléphone personnel ou des outils ponctuels, ils arrivent à intégrer le numérique en classe. Mais il ressort quand même que les classes sont très peu équipées en matériel numérique et les enseignants doivent souvent pallier ce manque de moyens par leur matériel personnel. Ceux qui n'ont utilisé qu'une seule fois le numérique l'expliquent d'abord par un manque de moyens mais aussi par un déficit de formation. Cependant, dans les enseignants qui utilisent fréquemment le numérique, les pratiques sont diverses et il n'y a pas de réelle homogénéité. Cela varie principalement en fonction du matériel qu'ils ont, de leur formation, mais aussi des classes d'âges et des types d'élèves qu'ils ont en cours. Il ressort par exemple qu'il est difficile de travailler le numérique avec des élèves de maternelle ou dans des classes très agitées.

822b. Les différentes utilisations du numérique en classe

Douze utilisations du numérique sont mentionnées par les enseignants du premier degré, présentées dans la figure 29 ci-dessous.

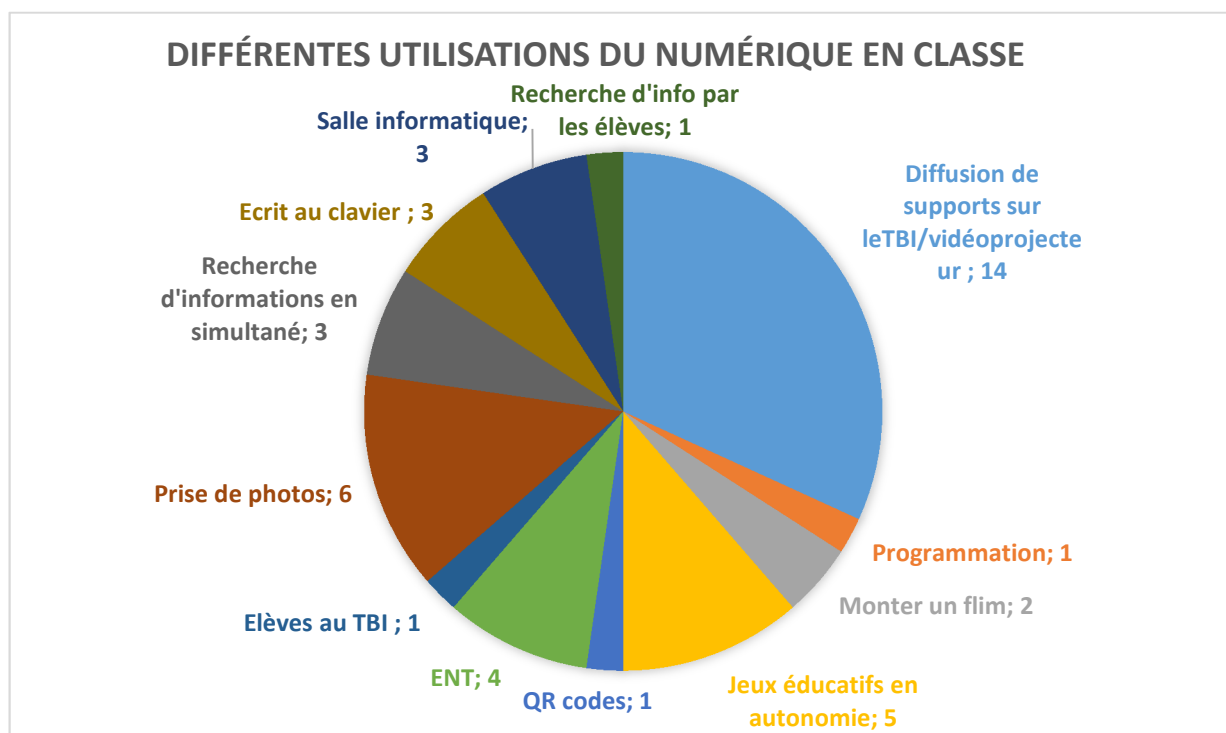


Fig. 29 Les différentes utilisations du numérique en classe à l'école primaire

- *La diffusion de contenu collective et la recherche d'informations simultanée via le TBI/vidéoprojecteur*

La principale utilisation du numérique en classe se fait par l'utilisation du TBI quand ils en ont un ou du vidéoprojecteur pour diffuser du contenu (14/17 déclarent l'utiliser). Les enseignants considèrent que cet outil a changé considérablement leurs pratiques et ne pourraient plus s'en passer, car cela permet de diffuser tous les contenus issus du web, de diffuser leurs propres diaporamas, mais aussi de faire des recherches d'informations en simultané. Cet outil est utilisé dans une configuration plus magistrale et de façon collective. Il permet d'après les enseignants d'apprendre à manipuler l'outil numérique par l'observation du geste de l'enseignant, mais aussi d'avoir accès à des contenus beaucoup plus attractifs que les outils traditionnels comme les photocopies ou les manuels. Par exemple M. C, qui a plus de 20 ans d'ancienneté dans le métier explique que ça a changé complètement sa pratique, car il a accès à des contenus beaucoup plus riches :

« Ça peut être magistral avec le TBI où je leur montre des choses légales, ça peut être des dessins animés de Disney qui s'appelle les silly symphonies, des choses des années 20-30'

qui sont magnifiques, ça peut être pour finir la journée, ça peut être des chansons quand on apprend des chansons, ça peut être des projections de tableau quand on fait de l'histoire. En histoire, c'est très très bien, ça nous a changé la vie. On avait une malheureuse photo dans un malheureux manuel, maintenant on peut leur montrer je sais pas moi des extraits de films, des films médiévaux. Mais là ça me sert plus comme projecteur que comme ordi » M. C¹⁷⁵.

Mme J va plus loin en disant que ça a changé sa pratique et qu'elle ne pourrait plus s'en passer, notamment dans les temps de correction avec les enfants ou dans la demande de précision par la recherche d'information :

« Si on me l'enlève, je peux plus, je peux plus ! J'ai trouvé ça formidable de ne plus perdre de temps à décrire le support quand on corrige l'exercice, quand on explique un exercice, là on voit la même chose, on montre, on gagne beaucoup de temps, c'est plus explicite que de reprendre avec la feuille, de dire aux enfants : vous avez lu là ? Vous voyez ça là ? Je ne trouve pas ça très intéressant tandis que déjà là, c'est simplement pratique quoi, déjà pour partager le même support, ensuite pour pouvoir se connecter directement, pour expliquer : ben qu'est-ce c'est ça ? En parlant d'une fleur ou d'un animal ou de je ne sais quoi, allez on tape sur le moteur de recherche la chose et puis on montre directement aux enfants. L'instantanéité quoi ! C'est quand même bien » Mme J¹⁷⁶.

En effet, concernant le changement des habitudes de travail et la correction des exercices, cela a simplifié le travail des enseignants et l'a rendu plus efficace comme l'explique M. M : *« Par exemple il m'arrive de faire une correction d'exercice en grand groupe en projetant le pdf et en corrigeant dessus. Donc ça permet de gérer l'hétérogénéité des enfants qui sont plus ou moins capables de corriger leur travail » M. M¹⁷⁷.*

Mme K¹⁷⁸ est dans le même état d'esprit et utilise des supports vidéos notamment en langues et en histoire. Elle fait référence à l'émission *C'est pas sorcier* qui est une des émissions qui ressort dans les autres entretiens (Mme P, Mme F, Mme I). Mme P explique que la diffusion collective est très intéressante dans sa pratique pédagogique dans tous les domaines. Elle trouve que le support visuel est aidant et que valoriser les productions d'écrit par une projection donne du sens et permet d'aider les élèves à intégrer le savoir : *« je présélectionne des tranches de c'est pas sorcier et je les incorpore dans ma séquence. Ça je trouve que c'est très porteur, c'est*

¹⁷⁵ N°11

¹⁷⁶ N°13

¹⁷⁷ N°14

¹⁷⁸ N°16

très intéressant et puis ça permet souvent d'illustrer des représentations qui sont assez complexes quand on a 5-6 ans à mettre debout. Donc oui par ce biais-là. Je me sers beaucoup du tbi en tant que projection visuelle. Dès qu'un enfant peut faire une production d'écrits, c'est l'instantané qui est produit et donc il peut y avoir une discussion orale sur ce qui est produit là à l'instantané, y a un rendu » Mme P¹⁷⁹.

L'idée d'instantané ressort beaucoup et cet outil est vu comme essentiel pour répondre et s'adapter aux besoins spécifiques des enfants dans l'apprentissage. Le support visuel facilite l'entrée dans les apprentissages abstraits en permettant d'illustrer les propos de l'enseignant. Cependant toutes les matières ne sont pas concernées et M. P explique qu'il ne l'a pas généralisé dans tous les domaines pour le bien-être de ses élèves. Après un temps d'une utilisation quotidienne toute la journée, il s'est rendu compte que les élèves passaient trop de temps sur les écrans donc il a limité l'utilisation du vidéoprojecteur aux après-midis : *« J'utilise tous les après-midis mon vidéoprojecteur en histoire géo, sciences aussi pour l'anglais j'utilise très peu par contre pour les maths et le français parce que j'avais essayé un temps de l'utiliser, mais je m'étais rendu compte que les gamins finissaient par passer cinq ou six heures par jour à regarder l'écran. Hélas ! Bon voilà il y a eu des gamins qui ont commencé à avoir mal aux yeux, donc là il va falloir se calmer un peu. Donc j'ai trouvé mon équilibre comme ça. »¹⁸⁰. M. O¹⁸¹ fait le même constat et explique que c'est pour cette raison qu'il utilise peu le numérique, il juge que cela n'est pas bon pour les enfants d'être dans le noir avec des supports projetés. Cependant l'utilisation du TBI ou du vidéoprojecteur induit des situations pédagogiques plutôt magistrales du fait du positionnement statique des élèves face à l'écran et de leur fascination face à des images. Même si les enseignants utilisent les supports diffusés pour les analyser en classe avec les élèves, les élèves sont peu mobilisés pour intervenir directement d'après leurs déclarations. M. M explique que c'est un outil très cadrant qui permet de capter l'attention des élèves et de les canaliser, donc il faut être vigilant et doser son usage :*

« je m'en méfie beaucoup du vidéoprojecteur parce que c'est hyper facile à utiliser dans la mesure où c'est très cadrant, ça structure énormément la classe, tout le monde regarde l'écran et donc c'est ça permet de souffler en terme de conduite de classe. Je m'en sers à des moments précis, aussi pour ça, au moment où la classe est un peu en vrac et ça permet de canaliser les regards et les mouvements. Et en même temps, je m'en méfie parce que ça véhicule

¹⁷⁹ N°3

¹⁸⁰ N°6

¹⁸¹ N°4

une pratique de classe très magistrale qui se justifie à certains moments mais qui d'autres fois enfin voilà qui doit laisser la place à d'autres pratiques beaucoup plus déconcentrées avec une plus grande dévolution des tâches à d'autres moments. Donc voilà je m'en méfie. » M. M¹⁸².

Par exemple M. P explique qu'il fait peu passer les élèves au tableau et les met très peu en activité sur les outils numériques car il juge cela à la fois chronophage et inefficace, tandis que Mme J utilise le TBI comme un tableau classique pour faire écrire les élèves au tableau, mais dès qu'il s'agit de tâches plus complexes, c'est l'enseignant qui gère les manipulations de l'outil numérique :

« Ils viennent écrire surtout, comme sur un tableau ordinaire. Après gérer le numérique non. On avait fait des projets. Ça a été super sympa. L'an dernier c'était mettre du son, on avait travaillé avec une artiste sur le film donc les gamins avaient créé des boîtes en 3D et après ils avaient tissé des fils en relief, on avait fait un montage et on avait mis du son. Ils n'avaient pas trop participé, mais on leur avait montré comment insérer du son sur de l'image sur le TBI »¹⁸³.

On utilise donc le TBI pour montrer, mais pas dans un but d'apprentissage de l'outil numérique. On se concentre sur les savoirs et l'apprentissage disciplinaire. Mme F explique cependant que ce n'est pas parce qu'on projette un document que les élèves sont passifs :

« [Sur les vidéos visionnées] on va l'arrêter plusieurs fois le document par exemple et puis on va dégager de suite les éléments principaux, mais s'il y a une attente avant. [...] Là on a travaillé sur la préhistoire, on est allé voir directement un enseignant chercheur qui a reconstitué les techniques de taille de pierres, on va faire ça par exemple. On est allés visiter aussi la grotte de Lascaux virtuellement... Après quand on chante aussi, je leur passe aussi le chant directement. Je me le cherche sur YouTube et puis ils le chantent en même temps, donc ils sont quand même dans des activités. »¹⁸⁴.

Les documents projetés sont donc complètement intégrés dans les séances pédagogiques et servent le disciplinaire, afin de varier les supports et les discours, pour à la fois motiver les élèves et leur permettre de voir un objet d'apprentissage dans un contexte spécifique. Cette démarche et la richesse des ressources utilisables en ligne permettent aux enseignants d'avoir une approche plus concrète avec leurs élèves. Trois enseignants déclarent faire de la recherche en simultané pendant le temps de classe à la demande des élèves, quand le besoin se fait

¹⁸² N°14

¹⁸³ N°13

¹⁸⁴ N°12

ressentir. Par exemple, Mme I explique que parfois faire une recherche en simultané permet de faire comprendre une notion plus simplement qu'en l'expliquant avec des mots : « *Par exemple, aujourd'hui on s'est posé la question sur où étaient les Antilles, on a lu un livre là-dessus. Eh ben c'est très pratique d'aller sur Google earth et de pouvoir montrer aux enfants que pour aller aux Antilles, on peut pas y aller en voiture. Donc il peut y avoir à la fois une utilisation spontanée de recherche d'informations pour compléter quelque chose qu'on n'a pas forcément en classe* »¹⁸⁵. Ce qui ressort franchement dans l'usage du numérique au quotidien dans les classes du premier degré, c'est la place centrale qu'a prise le vidéoprojecteur/TBI. Le TBI lorsqu'il est mentionné est principalement utilisé comme outil de projection. Aucun n'a fait mention des fonctions avancées du TBI et des exercices que permettent les différents logiciels intégrés. Le TBI est avant tout vu comme un accès à des ressources sur le net ou à des documents pédagogiques projetés dans un moment collectif d'apprentissage. Mme E explique cela très bien :

*« Je ne sais pas m'en servir comme TBI. Je m'en sers juste comme vidéoprojecteur puisque je n'ai pas compris et puis bon quand on est T1, on va pas passer l'après-midi à chercher ça. Parce que du coup je ne me sers pas du tout des stylets, c'est pas du tout interactif parce qu'il y a des fois où en fait on fait des traces écrites et j'aimerais bien que eux puissent manipuler. Ou quand on a des choses à trier par exemple, qu'on puisse le faire et puis hop, on l'arrête comme ça et puis je leur imprime. Et là ils seraient beaucoup plus acteurs etc. Pour l'instant c'est plutôt moi qui m'en sers à part vraiment certains moments »*¹⁸⁶.

Les seuls arguments en faveur de la limitation d'un tel outil en classe est le manque de moyens (quand ils n'en ont pas tout simplement), le fait que les enfants doivent rester dans le noir exposés à un écran sur des espaces trop longs ou le fait que la fascination de l'écran les rendent passifs. Les enseignants ont un discours très positif et enthousiaste sur cet outil qui leur a facilité l'accès aux ressources et rend plus concret les moments d'apprentissage par une diffusion d'images ultra simple. Comme cet outil ne nécessite que peu de formation pour sa prise en main dans les fonctions basiques, cela explique certainement son succès.

¹⁸⁵ N°9

¹⁸⁶ N°2

- *Le travail personnel des élèves sur les outils numériques est utilisé davantage pour le renforcement didactique, plus que pour l'apprentissage de l'autonomie numérique des élèves*

Les enseignants font ressortir l'idée qu'en classe entière, il est tout de même compliqué de faire travailler les élèves sur le numérique, déjà par manque de moyens, car ils n'ont pas beaucoup d'ordinateurs ou de tablettes en classe au regard du nombre d'élèves, mais aussi face à l'aspect chronophage de la tâche et du matériel vieillissant. Mme E explique par exemple avoir été désabusée après une séance où les ordinateurs ne marchaient pas et n'a pas renouvelé l'expérience :

« La classe mobile, on s'en est servi quelquefois. En histoire, on s'en est servi plusieurs fois dans la même semaine parce qu'on avait ce petit projet [...] C'était le site Mémoire des hommes ¹⁸⁷ où il y a toutes les livrets des soldats de tous les conflits ; ça a été scanné et donc on peut les voir, ça a été numérisé. Donc du coup les élèves peuvent en tapant tel ou tel nom de ce que je leur avais donné, qui viennent d'un vrai monument aux morts, refaire la carte d'identité du soldat : comment il s'appelait ? Où est ce qu'il est mort ? Comment ? À quel endroit ? Et du coup on a fait la carte, on a mis les croix et on a fait l'histogramme, mais du coup je l'avais tracé, on n'a pas remis au propre. Et en plus j'ai pris la classe mobile naïvement, elle n'était pas branchée donc du coup il y a plus de la moitié des ordi qui ne marchaient pas. Enfin voilà tous les problèmes techniques habituels »¹⁸⁸.

Cette problématique de l'usage de la salle informatique en classe ou des classes mobiles revient chez M. P qui explique qu'il a déjà essayé de faire travailler les élèves en salle informatique sur des tâches complexes, mais il a vite abandonné : *« les premières années je passais beaucoup de temps, mais ce n'était pas efficace pour essayer de leur apprendre à utiliser Google Maps par exemple ou des trucs comme ça. Et je me rends compte que finalement c'est mieux de leur montrer une application concrète ou une utilisation concrète... Par exemple la visite de Paris virtuelle, ça leur montre en une heure de temps ce qu'on peut faire avec et même sans qu'ils le manipulent, ils ont vu ce qu'on pouvait faire et certains ça leur donne envie d'essayer après, ils apprennent tout seuls. Mais vouloir leur apprendre ça en classe, je crois que j'y renonce, c'est trop long, trop compliqué. Taper au clavier, c'est pareil j'avais essayé. Enfin il y a quelques trucs de base que c'est important de leur montrer, les touches graphique pour comment on fait, mais après la pratique, on n'a pas le temps en classe, c'est beaucoup trop chronophage en fait*

¹⁸⁷ Mémoire des hommes. <https://www.memoiredeshommes.sga.defense.gouv.fr/>

¹⁸⁸ N°2

pour que ce soit efficace. [...] Le reste ils apprendront seuls ou ailleurs... ou pas ! »¹⁸⁹. L'usage du numérique en classe, M. P le faisait dans le cadre du B2I à l'époque, mais ne l'a plus renouvelé depuis que ce brevet n'existe plus. Il trouve que finalement les apprentissages opérationnels sont trop chronophages par rapport au bénéfice pédagogique et privilégie les apprentissages didactiques autrement. De plus, cet enseignant est convaincu que ce n'est peut-être plus nécessaire de leur apprendre les fonctions opérationnelles de base car au final, au vu de l'expérience qu'il a avec ses filles adolescentes, il se dit qu'ils sauront bien apprendre seuls. Et en même temps, cette idée reçue est battue en brèche par M. B qui lui aussi était convaincu que ses élèves n'avaient pas besoin d'apprentissage du clavier et pourtant il a constaté lors d'une séance qu'il faudrait tout reprendre avec eux car au final ils ne sont pas dans les mêmes usages que ce qu'on demande à l'école : « *Je pensais qu'en fait ils maîtrisaient à fond les outils informatiques, je parlais du principe que c'était une génération qui a grandi avec Google dans la main gauche, Facebook dans la main droite. Quand je vois mon fils à un an et demi faire ça sur l'iPad avec facilité, je me suis dit : bon bah ils maîtrisent tous ! Et je les ai mis devant un ordi, je les ai mis devant un doc Word et ils ont mis une heure à taper trois lignes. [...] Aucun ne savait plus faire que l'autre* »¹⁹⁰. M. B constate qu'en effet les enfants très jeunes maîtrisent l'usage des smartphones et des tablettes, car c'est très intuitif, mais que finalement l'ordinateur et la gestion classique des procédures informatiques de base leur sont méconnues.

D'autres enseignants utilisent des ordinateurs en classe, comme Mme A qui va en salle informatique une fois par semaine pour travailler sur des projets spécifiques, sans vraiment préciser les tâches réalisées par les élèves. M. M explique aussi que la place pour la recherche documentaire est importante dans sa pratique de classe et accompagne les élèves dans des procédures de recherche d'information en lien avec leur rituel « *Quoi de neuf ?* » ou en lien avec la construction d'un exposé par les élèves.

Dans les temps de travail personnel des élèves avec l'outil numérique, la manipulation et la recherche d'informations ont peu de place. Les enseignants utilisent principalement les outils personnels comme les ordinateurs, classes mobiles ou ordinateurs portables pour faire travailler les élèves sur des logiciels ou sites interactifs. En classe entière, cela peut se faire à condition d'aller en salle informatique. M. M nous explique qu'il essaie d'introduire ces pratiques de temps en temps, mais a un sentiment mitigé vis-à-vis de ces applications automatisées qui ne dynamisent pas forcément la posture de l'élève. Il s'en sert donc de façon très contrôlée, uniquement dans le but de renforcer et systématiser les apprentissages et reste critique sur l'effet

¹⁸⁹ N°6

¹⁹⁰ N°5

compétition induit par ces jeux pédagogiques : *« je me sers aussi des fois de sites ou d'applications qui permettent des entraînements systématisés sur des compétences techniques. Par exemple le matou matheux, jeu pédago qui est intéressant parce qu'il permet de faire des parcours individualisés avec un code ; je peux sélectionner les exercices qui font ou qu'ils ne font pas, je peux voir ce qu'ils ont fait, on peut voir après ensemble les exercices sur lesquels ils ont un taux de réussite plus ou moins important. Mais je m'en sers de manière très localisée vraiment pour systématiser des connaissances très simples »*¹⁹¹.

Etant donné le faible équipement des classes en matériel, d'autres enseignants privilégient ces activités lors des moments à faible effectif (en APC par exemple) pour faire de la remédiation: *« quand j'ai très peu d'enfants je vais utiliser des logiciels interactifs pour travailler les difficultés spécifiques avec un autre support que le support papier. Ils sont davantage en production dans les moments de remédiation d'APC parce que mais ça c'est lié aussi aux nombreux outils, c'est à dire qu'il y a un pc par enfant par exemple donc ils vont directement manier, prendre la souris, aller faire le jeu.»* Mme F¹⁹². L'objectif ici est d'utiliser le numérique comme outil de remédiation, en faisant varier les supports.

D'autres enseignants mobilisent une activité numérique individuelle lorsque certains élèves ont fini une tâche avant les autres pour les occuper comme par exemple Mme K qui valorise ainsi le seul ordinateur qu'elle a pour récompenser les élèves qui ont fini le travail avant les autres : *« les enfants de CP, alors ça m'arrive de les mettre sur Maxetom ; c'est des petits jeux de lectures par rapport aux sons, tout ça. Je n'ai qu'un seul ordi qui fonctionne. Ben j'ai une petite fille qui finit toujours très vite, et puis qui me le demande à chaque fois ».* Mme K¹⁹³.

Mme L ayant plus de matériel a instauré tout un système afin que les élèves puissent utiliser leur temps libre avec les outils numériques tout en limitant les abus. Elle a installé des jeux pédagogiques sur les tablettes comme Osmo qui est un jeu pédagogique qui fait le lien entre un environnement virtuel et des objets réels, où l'enfant est amené à faire des tâches interactives : *« Par exemple s'ils veulent faire le jeu Osmo sur la tablette, j'ai un système dans la classe où ils placent une étiquette sur un tableau, ils ont un sablier et ils ont droit à 10 minutes de tablettes sur l'activité de leur choix. Lorsque le temps du sablier finit au bout de dix minutes, ils mettent leurs étiquettes dans une petite boîte et cette étiquette ne ressort que le lendemain. Donc en plus des usages que je peux leur demander moi au service des apprentissages, ils ont également*

¹⁹¹ N°14

¹⁹² N°12

¹⁹³ N°16

droit dans les temps libres d'utiliser 10 minutes de tablette par jour. Ils sont habitués à la maison d'avoir un temps limité. Mais au final j'en ai très peu qui s'en servent quand ils ont un moment de libre. Ah oui j'étais surprise en fait. Ils vont à la bibliothèque regarder un livre. Moi je pensais que j'avais mis en place ce système de sablier de tablette parce qu'il serait bon que je régule leur utilisation et en fait ça leur arrive, mais c'est pas si fréquent que ça du tout »¹⁹⁴. Ce qui est intéressant de noter dans sa réflexion, c'est que les enfants lorsqu'ils ont le choix entre plusieurs supports de loisirs éducatifs ne vont pas systématiquement choisir l'objet numérique et sont ouverts aux supports plus traditionnels que l'on trouve dans la bibliothèque par exemple.

Seule cette enseignante, Mme L, utilise le numérique dans des séances interactives très construites, par exemple elle génère des QR codes que les élèves peuvent flasher pour réviser ou renforcer une notion, elle les initie à la programmation avec Scratch en plus des autres activités. Sa pédagogie a réellement intégré l'ensemble des potentialités du matériel numérique dont elle dispose en classe pour développer chez les élèves à la fois de la motivation et de l'autonomie.

« Les ordinateurs portables les élèves s'en servent pour aller sur des sites par exemple comme un logiciel éducatif où il y a des exercices de révision en mathématiques, en français. Les maternelles s'en servent avec un logiciel qui s'appelle Tiptap : c'est un imagier sous forme de livre avec un cd et les élèves tapent des mots sur le logiciel donc chat par exemple et y a l'image d'un chat qui apparaît. C'est un logiciel outils dont ils se servent assez souvent. Donc ça c'est l'ordinateur. Les tablettes, les maternelles se servent d'une application qui s'appelle Marbotic : c'est des applications en français en mathématiques avec des tampons en bois qu'ils appliquent sur la tablette ; par exemple ils peuvent écrire des mots avec les lettres, ils peuvent compter également avec les nombres en bois. Ils s'en servent également avec des applications Osmo c'est américain et donc la tablette est mise à la verticale avec un petit outil qu'on met sur la table et ça projette en fait le travail que l'enfant fait sur la tablette. Et les plus grands se servent des tablettes : ils flashent les QR codes parce qu'ils ont des vidéos qui les aident à apprendre les poésies, ensuite ils ont des QR codes sur les leçons pour regarder des vidéos des fondamentaux de C@nopé de l'éducation nationale pour revoir l'émission. Quand ils vont apprendre la poésie, ils vont prendre les tablettes, ils vont flasher leur QR code, j'ai des logiciels d'initiation à la programmation, scratch juniors ainsi de suite, Ozobot aussi on se sert

¹⁹⁴ N°17

d'un petit robot de programmation ». Sa connaissance des outils lui permet de différencier les apprentissages en fonction de ses objectifs pédagogiques et de l'âge des enfants. Elle a su sélectionner les ressources adaptées pour renforcer l'autonomie des élèves tout en travaillant des connaissances et compétences précises.

- *La prise de photographie comme fixateur du travail de l'élève*

Ce qui est ressorti dans les entretiens, c'est la place importante accordée à la prise de photographies numériques des élèves en activité ou des travaux d'élèves. Cela peut être fait avec un appareil photographique numérique ou le smartphone de l'enseignant. Les objectifs sont divers, mais avec les plus petits, l'intérêt est de laisser une trace des productions pour les parents qu'on imprime et qu'on colle dans le livret d'apprentissage. Cela permet d'avoir un lien avec la famille et de partager les moments de vie de classe de façon simplifiée et concrète.

L'intérêt aussi de prendre des photos en classe des élèves et de leurs productions est que cela donne un support visuel d'échanges avec les élèves pour qu'ils puissent s'auto-évaluer. Par exemple M. G qui n'a pas d'autre matériel qu'un ordinateur et un appareil photo numérique explique le rôle central de l'image qu'il exploite dans les retours sur activités : « *La classe est très démunie. On a un appareil photo numérique. Ça je l'utilise beaucoup en maternelle, ça permet un rapport à l'image qui je pense est très important.[...] Le fait de pouvoir photographier, filmer les élèves à l'envie et pas de manière coûteuse, de très vite sortir les photos, de faire des retours avec eux sur telle ou telle activité, ça me semble très intéressant.* »¹⁹⁵.

On le voit la prise de photos est généralement faite par l'enseignant, surtout quand il utilise son matériel personnel qu'il ne veut pas prêter aux élèves par peur de le casser principalement. C'est ce qu'explique Mme C : « *Quand on a fait des photos, c'est plutôt moi qui m'en servais ne serait-ce que pour une raison toute bête que c'est ma tablette perso et pas celle de l'école, donc ce coup j'ai toujours peur qu'il la fasse tomber, soyons honnêtes...* »¹⁹⁶. La raison aussi qui pousse les enseignants à prendre eux-mêmes les photos ou les vidéos est qu'ils souhaitent derrière le valoriser par un montage à destination des parents. Cette tâche n'a pas été proposée aux enfants, ce sont les enseignants dans les exemples ci-dessous qui ont procédé au travail de conception et montage du film. Mme E explique que les élèves sont spectateurs des films qui sont montés en classe autour de leur activité. Tout comme M. C qui explique qu'il a déjà fait

¹⁹⁵ N°10

¹⁹⁶ N°15

des montages à partir des photos prises en classe, mais que c'est à lui que revenait cette tâche. Deux enseignants expliquent cependant avoir mené un projet de création de film dans lequel les élèves avaient surtout le rôle de cadreur, de photographe et de voix off. Cependant la partie montage a été endossée par l'enseignant, ce qui est assez chronophage et dans leur récit ce projet n'est arrivé qu'une seule fois : *« j'avais emprunté un enregistreur et mon appareil photo et avec les enfants on avait fabriqué des sons, des images et après moi j'avais monté un petit film. C'était une commande pour des animations pédagogiques : les 3 petits cochons [avec des élèves de maternelle]. Il fallait pas que ça dure plus de deux minutes et mine de rien, heureusement, parce que j'y ai passé beaucoup de temps au montage. Après le montage automatiquement c'est la maîtresse qui va le faire, ce n'est pas les enfants. Je trouve ça déjà assez compliqué pour faire correspondre le son et l'image, donc les maternelles, ce n'était pas la peine. Ou alors une image un son, ça à la limite ! Ou deux images, mais pas plus »* Mme D¹⁹⁷. Elle fait référence à la difficulté du montage qui serait trop complexe pour des élèves de maternelle, dans le cadre d'un projet ancien avec des outils assez complexes. Aujourd'hui ce type de projet avec des outils plus modernes comme les tablettes tactiles par exemple serait certainement plus accessible et moins chronophage, d'autant qu'il existe des logiciels de prémontage. M. B, ancien journaliste a travaillé sur un théâtre filmé, donc il a davantage axé le travail personnel des élèves sur le jeu, l'oralisation de textes et le cadrage : *« j'ai monté un projet numérique d'œuvres d'art détournées en scène de théâtre filmé, donc j'ai amené un caméscope avec un pied en classe et je leur ai appris à cadrer ce qu'il fallait : le champ, des choses comme ça »*¹⁹⁸. Les tâches complexes comme le montage, il les a prises en charge, car il s'est rendu compte en cours de projet que les élèves ne savaient pas manipuler les tâches de base dans un ordinateur et que cela aurait pris trop de temps.

- *La mauvaise expérience de l'ENT*

Les enseignants expliquent que pour valoriser les travaux des élèves et aller vers le numérique, ils ont voulu utiliser l'ENT. Par exemple, Mme C l'utilise au quotidien dans le cadre du cahier de textes numérique et ce sont les élèves qui saisissent les devoirs : *« on écrit les devoirs sur l'ENT Aliénor, qui est donc la plateforme sécurisée et du coup on s'entraîne à taper au clavier, mais ce n'est pas juste pour taper au clavier, c'est pour pouvoir écrire. Donc chaque jour, il y a un élève qui écrit les devoirs »*¹⁹⁹.

¹⁹⁷ N°8

¹⁹⁸ N°5

¹⁹⁹ N°15

Mais les retours sont très négatifs. Le système de codes pour protéger les données est trop complexe pour les enfants et les parents qui les perdent souvent et n'arrivent pas à y avoir accès : « *Le blog d'Aliénor, c'est une horreur pour gérer : moi ça fait deux ans qu'on s'en servait en maternelle parce qu'on s'en servait comme cahier de vie numérique, donc c'est vrai que c'est super, mais des photos c'est la galère vraiment... on y passe un temps monstrueux pour mettre des photos et pour les parents, [...] ils peuvent pas y accéder depuis leur téléphone alors que c'est vrai que je pense que pour certains, ça serait plus facile parce que tous n'ont pas forcément d'ordinateurs. Ce côté sur le blog Aliénor, l'ENT, ça a ce côté un peu rassurant personne n'y a accès, il y a des codes très particuliers, mais [...] c'est hyper compliqué, c'est vraiment pas du tout agréable comme outil* » Mme E²⁰⁰. Ils reconnaissent que l'ENT est un espace sécurisé pour y stocker les photos et les diffuser en toute sécurité, mais que les temps de transfert sont tellement lourds et non intuitifs que ça les a découragés. M. C nous parle de son projet de reportage fait par les enfants sur un producteur d'endives. Ça l'a marqué tellement le temps de transfert des fichiers a été pour lui un « *enfer* » : « *On avait fait des textes, visiter un paysan qui faisait des endives. On avait pris des photos, on avait fait un petit reportage mais pour le mettre en ligne, ça avait été infernal !! Ça marchait mal, il fallait communiquer aux parents des identifiants, des mots de passe ; les parents les perdaient. C'est un enfer !!* »²⁰¹. L'expérience a tellement été chronophage et inefficace car les parents n'arrivaient pas à accéder aux données, que M. C n'a plus jamais utilisé l'ENT dans ses remplacements. C'est le souci des outils institutionnels, qui, pour être sécurisés perdent en ergonomie, surtout avec des enfants très jeunes. Le risque principal identifié c'est que les photos peuvent être reprises par certains parents et diffusées sur les réseaux sociaux et même si les enseignants restent vigilants sur les autorisations de diffusion, ils ne peuvent pas contrôler les éventuelles fuites de données issues de l'ENT. Cette lourdeur dans l'usage de l'ENT et de ses applications pousse certains enseignants plus aguerris à mobiliser des outils du Web 2.0 comme Classroom par exemple avec Mme L qui le juge beaucoup plus facile d'utilisation, tout en ayant fait une demande d'autorisation auprès de sa hiérarchie.

822c. Les pratiques numériques au regard du modèle SAMR

Il est intéressant d'essayer de catégoriser la pratique du numérique des enseignants, pour comprendre comment ils mobilisent le numérique en classe. Ils déclarent en effet tous l'utiliser,

²⁰⁰ N°2

²⁰¹ N°11

mais quand on analyse les discours on se rend compte que les motivations et les modalités sont assez différentes. Pour nous aider à hiérarchiser les pratiques numériques des enseignants, nous nous appuyons sur le modèle SAMR développé par Puentedura (2013) pour attribuer à chaque enseignant le niveau où il se situe. Cela nous permet d’avoir une vision d’ensemble pour voir s’ils sont dans un modèle de réadaptation de la pédagogie avec le numérique ou si au contraire ils s’en servent uniquement comme un outil sans mobiliser toutes les caractéristiques propres au numérique. Puentedura distingue quatre niveaux d’intégration du numérique dans la pratique, les deux premiers niveaux étant basés sur l’amélioration de la pratique avec le numérique (la phase de substitution et d’augmentation) et les deux derniers niveaux sont déterminés par le fait que la pratique se transforme radicalement avec les potentialités offertes par le numérique.

Pour adapter ces quatre niveaux à l’école primaire, on peut considérer que le premier niveau est l’utilisation du numérique uniquement pour diffuser et analyser des supports collectifs ou préparer les cours ; le deuxième niveau inclue les activités autonomes des enfants sur les exercices sans but réel de remédiation ou de renforcement de notions, la prise de photos pour garder des traces des activités sans mise en ligne ou système de communication, la recherche d’information en simultané faite par l’enseignant ; le troisième niveau intègre des modalités de communications offertes par les outils institutionnels ou du web et la recherche d’information faite par les enfants, mais aussi l’utilisation d’exercices pour la remédiation ou le renforcement dans le cadre d’une séance ; le quatrième niveau concerne les enseignants qui restructurent les espaces d’apprentissages avec le numérique et favorisent la manipulation des outils par les enfants dans des situations de production (Qr codes, programmation...). Le tableau ci-dessous reprend ces catégories. Seule une enseignante, Mme L se situe dans le niveau 4 de redéfinition, car elle instaure dans ses séances pédagogiques des espaces interactifs où l’élève a beaucoup d’autonomie et déclare utiliser le numérique quotidiennement au sein de sa classe.

Amélioration		Transformation	
1 Substitution	2 Augmentation	3 Modification	4 Redéfinition
Diffusion de supports collectifs sans interaction Préparation des cours	Activités autonomes des enfants sur les exercices sans but pédagogique, prise de photos, recherche	ENT Recherche d’information Utilisation d’exercices pour la remédiation	QR codes Tâches autonomes Programmation

	d'information simultanée		
M. C, Mme D, Mme P, M. O, Mme E, M. G	Mme K, M. P, Mme I, Mme J, M. B	Mme V, Mme A, Mme F, M. M, Mme C	Mme L

Tab. 19 Définition des 4 niveaux du modèle SAMR adapté à l'école primaire et classement des enseignants interrogés

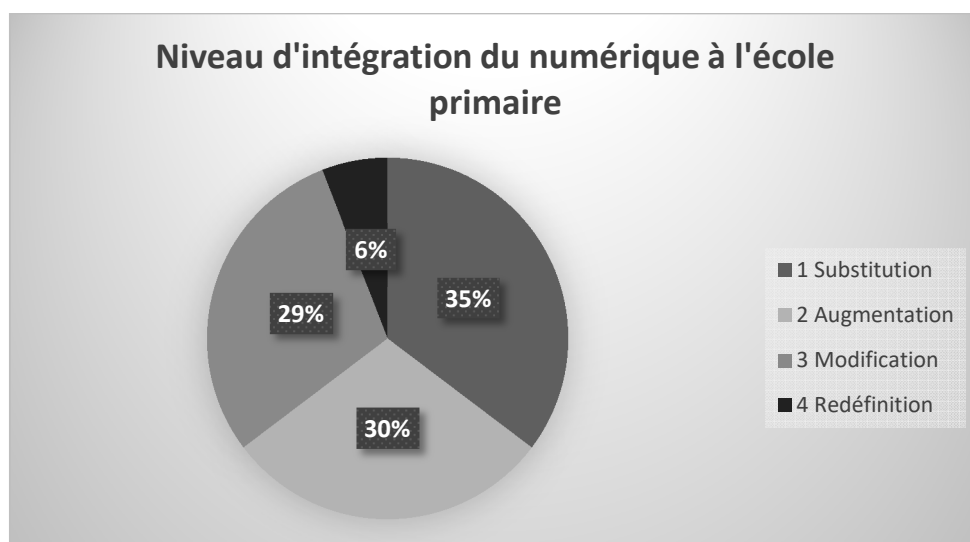


Fig. 30 Répartition des enseignants interrogés dans les 4 niveaux du modèle SAMR

Ce graphique permet de visualiser rapidement les niveaux d'intégration du numérique en classe. Même si tous les enseignants interrogés ont conscience de l'importance du numérique en classe, ils restent principalement sur les deux premiers niveaux (65%), c'est-à-dire que le numérique les aide à améliorer leur pédagogie, mais ne transforme pas radicalement leur approche. 29 % des enseignants se situent dans le niveau 3, c'est-à-dire l'amélioration de leurs pratiques en tirant partie des nouvelles modalités offertes par le numérique, comme par exemple l'ouverture de la classe vers l'extérieur avec les outils comme l'ENT ou des phases de travail personnel en lien avec la différenciation pédagogique, en estimant que changer de support peut faciliter les apprentissages. Seuls 6 % du panel, soit une seule enseignante redéfinit la structure de ses séances au regard des potentialités offertes par les outils qu'elle maîtrise bien, ce qui lui permet de les intégrer de façon judicieuse.

Synthèse des hypothèses liminaires

HB3 : Des pratiques professionnelles mobilisant le numérique hétérogènes

Les entretiens et le questionnaire ont permis de nuancer l'affirmation que le numérique était peu mobilisé dans les classes. Dans le cadre de l'enquête quantitative, le numérique semblait

peu présent dans les pratiques professionnelles, mais dans le cadre de l'enquête qualitative, la majorité des répondants mobilise régulièrement le numérique en classe. Cependant le numérique intervient en classe surtout sous une forme magistrale où l'enseignant diffuse des ressources via le TBI et peu d'activités existent où les enfants manipulent directement l'outil numérique. Les pratiques sont déterminées surtout par l'équipement présent dans la classe et il est confirmé que les classes sont peu équipées ou avec du matériel non adéquat (**HB31**), ce qui est un facteur limitant fort pour développer des pratiques numériques individuelles chez les élèves. Sans un équipement adéquat, il est impossible pour un enseignant même formé de développer et transformer une pédagogie conforme au modèle SAMR.

L'hypothèse **HB32** qui affirme qu'ils ne savent pas s'y prendre et se sentent isolés vis-à-vis du numérique est en partie vraie. Les professeurs des écoles ne bénéficient pas en formation continue d'accompagnement aux usages numériques, car celle-ci se concentre depuis quelques années sur les fondamentaux (mathématiques et français), alors que les besoins sur le numérique sont forts et qu'il existe une demande et un besoin. Par contre, ce qui est ressorti des entretiens, c'est que les enseignants s'autoforment sur le numérique via leurs relations informelles. Ils sont nombreux à citer l'impact des usages numériques de leurs enfants, leur conjoint, des collègues ou des stagiaires qu'ils fréquentent comme un levier d'apprentissage. La relation au numérique devient alors personnelle et n'est pas forcément en lien avec leur cadre professionnel. Il ressort aussi que les échanges entre collègues d'une même école sont forts et participent à l'élaboration de dynamiques de projets qui font bouger les lignes.

HB33 : Même si les enseignants sont conscients d'avoir affaire à une génération très connectée, certains sont surpris par les questions relatives aux pratiques des enfants sur les réseaux sociaux ou en lien avec la télé-réalité. Le premier réflexe est de dire que cela ne concerne pas leurs élèves ou qu'il ne pense pas que leurs élèves regardent ce genre d'émissions. Mais souvent l'interrogation suit : « je ne pense pas, du moins j'espère ». Certains expriment un certain désarroi voire une déception quand ils réalisent que leurs élèves peuvent avoir ce genre d'usages. Sans parler de déni, ni de naïveté, les enseignants n'abordent tout simplement jamais le sujet des usages numériques et médiatiques personnels avec les enfants en classe, donc ils ne savent pas vraiment ce qu'ils font. Cela est d'autant plus fort quand ils n'ont pas d'enfants ou qu'ils ont des enfants au-delà de la scolarité obligatoire, car ceux qui ont des adolescents à la maison observent directement ces usages. Il y a une sorte de tabou, cela ne regarde pas l'enseignant ce que font les élèves dans leur sphère privée. Ils n'ont finalement que des aperçus ou des bribes, souvent en lien avec des affaires de harcèlement ou en écoutant les discussions

des élèves à la récréation. Cela explique sûrement pourquoi la part des risques liées au numérique a une forte présence dans les représentations des enseignants. Ce que l'on connaît mal fait peur et inquiète. Ce qui explique aussi le glissement de l'éducation aux médias et à l'information vers des pratiques de prévention pour protéger les enfants des risques numériques et non plus d'analyse des médias et des discours.

8.3 Les éléments d'EMI dans les pratiques numériques

831. Les formes de l'EMI à l'école primaire

Nous avons demandé aux enseignants de nous expliquer s'ils travaillaient avec les élèves des notions en lien avec la culture numérique de façon large. L'objectif de cette question était de voir s'ils allaient vers la définition des contours d'une certaine éducation aux médias et à l'information ou s'ils restaient sur l'utilisation du numérique comme un outil. Le tableau ci-dessous (annexe 14) présente la synthèse de leurs discours.

Thème EMI	Sujet précis	Id	Niveau
Risques	Prévention des risques numériques	Mme E, M. B	Maternelle, CM1
	Aborde les dangers d'Internet avec les vidéos de Vinz et Lou sur le thème de la protection des données personnelles car ses élèves ont déjà une pratique des réseaux sociaux et publient	Mme A	CM2-SEGPA
	A abordé la communication sur les réseaux sociaux et dans Fortnite	M. G, M. M	Cycles 1 et 2
L'éducation par le numérique	N'a jamais abordé aucune notion en classe. Utilise le numérique uniquement comme un outil au service des apprentissages	Mme D Mme F, Mme J, Mme L, Mme C	Cycles 1, 2 et 3 CU
Recherche d'information	A expliqué qu'Internet était une mine d'informations et explique les bases de la ri	Mme K	Maternelle-CP
	Mise en situation de recherche d'information avec une aide contextuelle	M. O	Collège
	Méthodologie de la RI et introduction de la notion de mots-clefs	M. P, M. M	Cycles 1, 2 et 3
	Méthodologie de la RI dans Google : opérateurs booléens et orthographe	Mme I	Remplaçante
Vocabulaire	A abordé la question de qu'est-ce qu'Internet et les GAFAM avec les élèves	M. C	Remplaçant

	Vocabulaire de base	Mme V, M. B	Maternelle, CM1
Clavier et traitement de texte	Présenté comme un outil de retranscription de l'écrit qui passe par l'apprentissage du clavier et du traitement de texte	Mme P	CP
	Codes de l'écriture au clavier	M. B, Mme A	CM1
Gestion des fichiers	Organisation des fichiers en lien avec l'ENT, fonctionnalités des différents outils.	Mme A	CM2 SEGPA
Presse	Semaine de la presse	M. G	CE1-CE2

Tab.20 Les connaissances relatives à l'EMI transmises en classe par les enseignants dans leurs discours

Lorsque l'on extrait les informations relatives à la question de la culture numérique abordée en classe à partir du tableau, on peut dégager sept composantes de l'EMI : les risques 25%, l'éducation par le numérique où le numérique n'est utilisé que comme un outil 21%, la recherche d'information 21%, la mise en place du vocabulaire de base 13%, l'apprentissage du clavier et des règles d'écriture dans le traitement de texte 12%, la gestion des fichiers 4%, la presse 4%. Le graphique 31 ci-dessous montre la répartition des formes d'EMI chez les 17 enseignants :

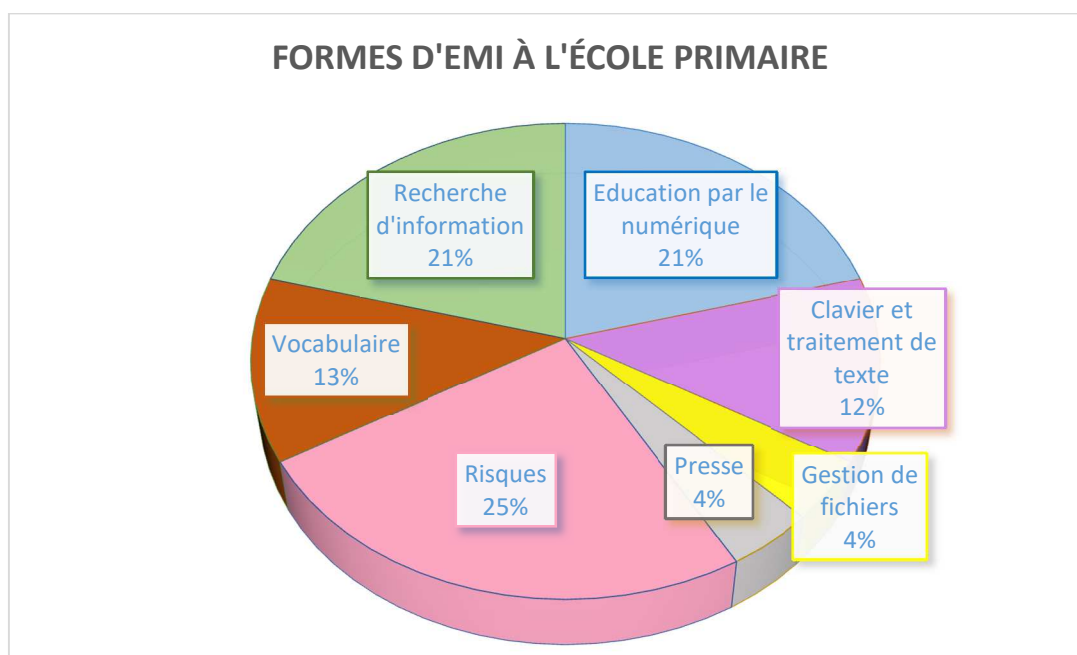


Fig. 31 Formes d'EMI dans les pratiques à l'école primaire

831a. Les risques

La question des risques est celle qui ressort en premier avec 25% d'occurrence dans les réponses. Dès la maternelle, Mme E déclare essayer de libérer la parole des enfants en les encourageant à identifier des contenus sur les médias qui pourraient les choquer, même si elle

considère qu'à cet âge ils ne peuvent pas être en situation de recherche d'information ou de consultation de contenus sans les parents qui surveillent à côté : *« avec les maternelles, c'est des petites choses : si tu vois quelque chose qui te fait peur, qui te choque, il faut en parler. Parce qu'en maternelle, je les vois pas aller chercher sur Google de toute façon quelque chose ou alors y a leurs parents à côté. Ils sont petits encore je me dis »*²⁰².

Mme A avec des élèves de CM2 aborde les dangers d'Internet avec les vidéos de *Vinz et Lou* sur le thème de la communication, la vie privée et la protection des données personnelles dans le cadre de l'EMC. Cela a permis d'aborder en classe la question de la publication en ligne, que ce soit sur un blog ou sur les réseaux sociaux : *« c'est des petits dessins animés qui expliquent tous les problèmes qu'on peut avoir quand on discute avec quelqu'un sur Internet et qu'on accepte de le rencontrer, les informations qu'on a le droit de divulguer, pas de divulguer, ce qu'on a le droit de faire, pas de faire, est ce qu'on a le droit d'avoir un compte Facebook... [...] ça ils aiment bien. On entre dans des discussions aussi parce qu'il y a des... en termes de protection de l'information, de données personnelles y en a qui ont pas trop conscience de ce qu'ils mettent, il y a même des élèves de cm2 qui avaient des blogs, qui mettaient des vidéos sur YouTube, certains qui avaient des blogs avec des choses pas toujours bien contrôlées par les parents qui pouvaient... où ils étaient parfois ridicules... puis y a des choses surprenantes parce qu'un enfant par exemple il mettait des vidéos sur YouTube avec l'accord des parents, mais par contre je n'avais pas le droit de publier sa photo sur le blog lui, c'était un des rares élèves où je n'avais pas le droit à l'image »*²⁰³.

M. B a quant à lui abordé la notion plus complexe de réception de l'information et des intentions malveillantes ou non des producteurs d'information. Il a fait ça pour rebondir sur la peur qu'avaient les enfants du personnage viral Momo²⁰⁴ qui était ressorti dans des questionnaires en début d'année chez les enfants et leur faire prendre conscience de la possibilité de la manipulation par la peur exercée par des personnes malveillantes : *« on a parlé du fait que quand on est sur YouTube en tant que récepteur d'information, on était une personne face à une autre personne qui voulait diffuser l'information et que quand il y avait des gens qui étaient malveillants comme l'histoire de Momo, on avait parfois face à nous, comme dans la rue des gens dont il fallait se méfier [...] on a parlé du fait que, parce que cette histoire les a beaucoup*

²⁰² N°2

²⁰³ N°7

²⁰⁴ Le Momo challenge est une légende urbaine de 2018 qui se diffusait sur les réseaux sociaux et demandait aux gens qui le relevaient de relever des challenges de plus en plus dangereux, jusqu'au suicide.

marqués, qu'ils étaient potentiellement des cibles de gens en tant qu'enfant, parce qu'ils sont présents sur Internet et que ce n'est pas anodin, que rien n'est anodin »²⁰⁵.

Les réseaux sociaux et les chats sur les espaces de jeu, notamment dans Fortnite, sont des lieux qui suscitent des inquiétudes chez les enfants, ce qui pousse M. G à clarifier certains aspects de ces outils avec eux en discutant avec eux : *« On a parlé des réseaux sociaux et de Fortnite aussi qui commençait à beaucoup buzzé. On avait parlé, c'est vrai qu'ils étaient... surtout les plus grands, mais j'avais déjà beaucoup d'élèves de la classe, surtout les garçons, les filles pas trop (c'était très genré) qui étaient sur Fortnite, en contact avec des gens d'autres pays. Donc même si ce n'est pas un réseau social à proprement parler, j'avais l'impression que ce jeu vidéo faisait aussi office de réseau social dans un certain sens. Donc on avait essayé de parler un peu de ça, les implications que cela pouvait avoir, de quelques précautions à prendre etc. »²⁰⁶.*

M. M précise que cet aspect est ressorti en classe avec une histoire qui a touché un de ses élèves ; cela a donc été un prétexte pédagogique pour aborder la question du temps d'écran, notamment sur les réseaux sociaux et de préciser un peu de quoi il retournait. Mais depuis il ne l'a pas refait en classe, car c'était lié à une situation particulière. La question des risques est abordée à l'école soit de façon générale en encourageant les élèves à s'exprimer sur d'éventuels soucis qu'ils auraient en lien avec leurs usages du numérique, soit en lien avec des conflits ou des peurs qui ressortent qui sont une occasion pédagogique de poser des connaissances sur des peurs mal identifiées, notamment en lien avec les réseaux sociaux.

831b. Education par le numérique

Cinq enseignants déclarent ne jamais avoir abordé de notions spécifiques et n'utilisent le numérique que comme un outil pédagogique au service des apprentissages, en restant dans une approche d'éducation par l'usage du numérique (25%). Les enseignants concernés enseignent de la maternelle au cycle 3, ce qui n'est donc pas corrélé à l'âge des enfants. Ce n'est pas non plus en lien avec l'âge ou le degré de formation au numérique qui les freinent, car on retrouve autant des novices que des experts dans l'usage du numérique dans cette catégorie. Mme L voit le numérique surtout comme un outil qu'elle manipule et qu'elle fait manipuler en lien avec sa pratique pédagogique : *« on s'en sert comme un outil »*, tout comme Mme F qui pense que ce serait intéressant à creuser mais qui se concentre sur ses objectifs disciplinaires : *« On va dire que le numérique sert la matière et du coup mes objectifs ils sont pédagogiques mais ils ciblent*

²⁰⁵ N°5

²⁰⁶ N°10

la matière qui est travaillée en fait, donc si je suis en histoire... c'est vrai que je vais penser à mes objectifs d'histoire et pas comment on y arrive en fait à les atteindre »²⁰⁷. Mme D explique qu'elle n'aborde pas du tout les questions propres à l'EMI faute de moyens : « non non... On a même plus de télé qui marche ». La manipulation des outils numériques en classe peut être considérée comme une forme d'éducation aux médias et à l'information par l'apprentissage opérationnel et l'observation des usages de l'enseignant via la vidéoprojection de l'écran est une forme de découverte de cet espace d'apprentissage.

831c. La recherche d'information

Cinq enseignants déclarent travailler sur différents aspects de la recherche d'information avec les élèves, soit 25 % des usages dans le cadre des pratiques professionnelles. Mme K qui a des élèves de maternelle et de CP leur explique, sans leur faire manipuler, ni projeter, qu'Internet est une « mine d'informations » à condition de savoir trier et les élèves ont appris le réflexe de se référer à cet usage quand une question reste sans réponse en proposant à l'enseignant d'aller chercher l'information : « Ils ont des fois le réflexe de me dire : ah bah tiens il faudrait regarder sur l'ordinateur ». M. O qui a des élèves de cycle 3 au collège déclare ne pas réellement les former, mais les met en situation de recherche d'information sur les ordinateurs et les aide en leur donnant une requête précise en lien avec leurs apprentissages, les accompagnant en classe. Cette façon de faire aide les élèves à contextualiser l'apprentissage de la recherche d'information en l'ancrant dans la démarche pédagogique : « lors de la recherche d'informations je leur donne une requête à faire sur Internet mais derrière je ne les forme pas vraiment à l'outil, je regarde ce qu'ils font je les aide éventuellement mais c'est tout »²⁰⁸.

Cependant Mme I amène les élèves à venir taper à l'ordinateur et les fait réfléchir aux différentes fonctionnalités du moteur de recherche Google par la manipulation, comme par l'exemple les opérateurs booléens ou l'importance de l'orthographe dans la saisie des mots-clefs : « ah oui j'essaye justement ! Que au-delà de la recherche d'informations ou de l'enjeu de l'outil, que l'outil lui-même soit support d'apprentissage. Quand on fait une recherche sur Google, je peux demander à un enfant de venir le taper sur l'ordinateur. Est-ce qu'il utilise les guillemets, est-ce qu'il ne les utilise pas ? On va faire une première recherche, qu'est ce qui se passe si on a fait une erreur orthographique ? »²⁰⁹. La notion de mots-clefs est abordée frontalement par M. P, même s'il ne le développe pas en détail, en expliquant aux élèves que la

²⁰⁷ N°12

²⁰⁸ N°4

²⁰⁹ N°9

base de l'interrogation d'un moteur de recherche comme Google passe par la saisie de mots-clés. Il introduit cette notion et espère que les élèves vont comprendre et se débrouiller seuls par la suite, même s'il sait que certains élèves n'auront pas forcément compris.

M. M qui a des classes de maternelle et de CP a pour sa part fait une séquence sur la méthodologie de la recherche d'information sur l'extraction de l'information dans un document : « *On a fait un exposé tous ensemble où j'ai donné des techniques justement pour extraire de l'information et on a travaillé sur les documents papier et sur des documents numériques* »²¹⁰. Mme A quant à elle, évoque que dans le cadre de la recherche d'informations, elle ne peut pas expliquer à ses élèves la question des sources, car c'est trop compliqué pour leur âge, même si elle s'adresse à des élèves de SEGPA, qu'elle estime avoir un niveau équivalent à des CE2-CM1.

La question de la recherche d'information est abordée principalement par l'angle de la saisie de mots-clés et de procédures de recherches d'information, où l'élève est amené à observer, manipuler et réfléchir aux procédures propres aux outils de recherche sur Internet. Le seul outil de recherche cité est Google, aucun ne cite des moteurs de recherche spécifiques aux enfants comme Qwant Junior par exemple. L'étape de l'extraction de l'information peut être abordée, mais les étapes d'évaluation de l'information et de tri sont encore complexes pour leur âge.

831d. Le vocabulaire du numérique

Le vocabulaire et les procédures informatiques de base étaient auparavant abordés via le B2I à l'école, mais il semble qu'avec la disparition de ce brevet à l'école primaire, les séances dédiées ont disparu aussi au profit de l'intégration. Cependant M. B qui commence cette année en tant que stagiaire s'est étonné de l'ignorance des jeunes générations des concepts liés au monde numérique dans lequel ils sont immergés. Cela bat en brèche la théorie de Marc Prensky sur les digital natives, car même s'ils savent bien manier les outils et les procédures liés aux applications, les enfants n'ont pas de représentation précise de ce qu'est le monde numérique : « *Je ne pensais pas qu'ils étaient aussi loin en fait, je pensais qu'ils avaient vachement d'avance. Donc là si je devais le refaire, je repartirai de la base. Qu'est-ce qu'on ouvre ? C'est quoi un document Word ? C'est quoi un navigateur ? C'est quoi Internet ? En fait il y a tout à faire. En fait je m'en rends compte. Je suis en train de me dire qu'ils ne savent même pas ce que c'est qu'Internet en fait, une page Internet. C'est-à-dire qu'ils vont aller sur une application YouTube qui les emmène sur Internet via YouTube, mais je parle de mes élèves, je ne suis pas sûr qu'ils*

²¹⁰ N°14

savent... les moteurs de recherche, Vikidia je leur ai montré une fois ou l'équivalence de rechercher les encyclopédies en ligne, des trucs comme ça... en fait ils sont totalement novices, ils ont dix ans, mais ils ont tout à découvrir »²¹¹.

C'est ainsi que procède Mme V pour aborder la culture numérique avec ses élèves, elle fixe du vocabulaire de base et identifie les différentes zones avec les enfants de maternelle, ce qui est une première étape nécessaire pour entrer dans l'apprentissage : *« J'ai un petit vocabulaire de base : écran, souris, clavier, tablette déjà ce vocabulaire-là, on l'installe et après oui je mets des repères. Le renard notamment, parce qu'on passe par celui-là, on sait que c'est là qu'on clique »²¹²*. Les élèves de 2020 ne sont plus habitués à manier un ordinateur, ne comprennent pas la logique du clavier et de la souris, car ils sont principalement confrontés à des outils tactiles à la maison. Il est donc nécessaire d'envisager ce temps pour poser les bases avant d'aller plus loin. M. C a un jour senti que ses élèves ne comprenaient pas vraiment les enjeux du monde numérique, alors il a fait une séance dédiée pour leur expliquer ce qu'est Internet, les opérateurs, les GAFAM afin qu'ils puissent identifier les différentes strates d'un monde numérique qui paraît aujourd'hui homogène par la discrétisation des usages dans les outils : *« qu'est-ce qu'est Internet ? Qui était orange ? Qui était Google ? À quoi ça servait ? C'est très très flou dans leur tête : Google, ordinateur, c'est la même chose, Internet et Orange c'est pareil »²¹³*. Il va même plus loin dans son analyse et réfléchit à l'impact que cela peut avoir lorsque l'enseignant et l'école choisissent et présentent un outil aux élèves plutôt qu'un autre. Il relie même cette question à la notion de laïcité, en expliquant que le rôle de l'enseignant est de ne pas privilégier un outil, un logiciel, une entreprise plutôt qu'un autre. Mais comme il le dit, c'est compliqué d'aller vers d'autres moteurs de recherche moins efficaces que Google et de convaincre les élèves de varier les outils, alors que l'enseignant lui-même préfère un outil plutôt qu'un autre. Et en même temps il se rend compte de l'impact générationnel d'un outil et se demande si les usages du numérique dans l'enfance vont conditionner leur vie future.

L'entrée par le vocabulaire permet déjà de fixer les bases de la culture numérique et est une étape importante, souvent négligée par les enseignants, car ils considèrent leurs élèves experts. Trois enseignants seulement ont évoqué ce travail avec les élèves. Cependant pour comprendre ensuite les méthodologies de recherche d'informations, les enjeux sur les risques ou même comprendre ce que l'on est en train de faire, il est important de verbaliser et de poser

²¹¹ N°5

²¹² N°1

²¹³ N°11

les procédures avec les mots pour les enfants très jeunes, afin de les aider à se construire des représentations plus précises.

831e. L'apprentissage du clavier et des règles d'écriture dans le traitement de texte

Trois enseignants expliquent que l'apprentissage du clavier et du traitement de texte, en plus d'être une porte d'entrée différente dans l'écrit, est aussi l'occasion de leur apprendre les règles spécifiques de la saisie sur ordinateur et le repérage des différentes touches sur le clavier, notamment avec Mme P qui fait cela avec ses élèves de CP qui sont en plein apprentissage de la lecture et l'écriture : *« c'est en binôme et c'est essentiellement pour la reconnaissance et le travail sur le clavier et du traitement de texte. Après tout le reste je leur présente comme un outil, un moyen de transcription de l'écrit voilà mais je ne vais pas au-delà »*²¹⁴. Les enseignants qui ont des élèves plus âgés utilisent ce moyen technique pour élaborer des productions écrites plus complexes, tout en prenant le temps d'expliquer les règles du traitement de texte : *« comment on utilise un logiciel de traitement de texte même si ça en général on faisait toujours en lien avec une production écrite mais en fait un petit peu quand même »* Mme A²¹⁵. Cela permet aussi d'aborder les règles de ponctuation dans un espace numérique comme le fait M. B : *« on a écrit nos textes de théâtre à l'informatique et j'ai expliqué la casse des textes, comment il fallait passer à la ligne, respecter les espaces, le langage... je suis entré dans le détail du langage. Que deux points, fallait faire un espace avant et après, qu'un point c'est un espace après et ça j'ai fait un affichage spécial pour ce langage informatique, pour leur apprendre des choses dont ils n'avaient jamais entendu parler »*²¹⁶. Cet apprentissage de l'écriture dans un espace numérique participe pleinement à la translittératie, où on apprend aux élèves à savoir lire et écrire dans différents contextes (Liquète, 2014).

831f. La gestion des fichiers

Une seule enseignante explique qu'elle prend le temps avec les élèves de leur montrer comment on gère des fichiers dans un espace informatique (l'ordinateur) et numérique (l'ENT). Cette enseignante travaille en collège avec des élèves de SEGPA principalement, mais fait référence à sa pratique lorsqu'elle était à l'école primaire et elle trouve cela judicieux de poser les savoirs avec les élèves en faisant une séance dédiée, et non en prenant l'outil au fil de l'eau au service de la discipline. Ça lui permet d'aller plus loin sur les règles et elle fait le lien ainsi avec l'EMC : *« Comment on crée des dossiers, comme on range ses fichiers, comment on se crée un espace*

²¹⁴ N°3

²¹⁵ N°7

²¹⁶ N°5

de travail agréable, comment on ouvre sa session, comment on ferme sa session, tout ce qui est en rapport avec les codes parce que ça c'est un peu long » Mme A²¹⁷. Ce travail s'apparente aux bases de la construction d'une architecture de l'information pour les enfants et cela permet d'aborder avec eux l'organisation par arborescence, les outils de recherche interne leur permettant ainsi de mieux se repérer dans des espaces virtuels, abstraits, souvent difficiles à concevoir pour un jeune élève. Cela participe à l'éducation de la pensée computationnelle.

831g. La presse

Un seul enseignant mentionne la presse. Il explique avoir participé à la Semaine de la presse en réalisant un journal de l'Ecole sans toutefois préciser le travail qui a été mené avec les élèves en classe : *« on en avait parlé dans le cadre de la semaine de la presse, on avait fait le journal de l'école, j'avais essayé de faire un peu d'EMI. Bon ils étaient un peu jeunes, et je ne m'y prenais pas forcément très bien, mais on en avait parlé un peu » M. G²¹⁸. Ce qui est intéressant de voir, c'est que le support presse ne vient pas forcément à l'esprit des enseignants quand on les questionne sur ce qu'ils ont fait en lien avec l'EMI. On se situe maintenant davantage au niveau de l'information, plus que sur les supports. Les médias traditionnels étant désormais accessibles sur Internet facilement, ils sont parfois mobilisés comme supports pédagogiques, avec une préférence pour les vidéos en ligne que l'on trouve sur YouTube et du coup perdent leur statut d'objets à analyser en tant que tels. Le travail sur les sources est peu analysé avec les élèves, voire pas du tout. On utilise des supports sans pour autant les identifier et les qualifier tellement l'outil numérique est intégré dans nos pratiques quotidiennes. Les ressources sur Internet n'étant pas hiérarchisées et qualifiées, il serait intéressant d'amener les enfants à découvrir les différentes natures de documents sur le web, afin de leur donner des bases pour une analyse plus complexe qui se développe à partir du cycle 3.*

832. L'EMI au prisme de quatre éléments spécifiques dans les pratiques enseignantes à l'école primaire

Pour aller plus loin dans les pratiques des enseignants, nous les avons à nouveau soumis aux quatre objets spécifiques que nous avons choisis dans ce travail pour savoir s'ils les mobilisent en classe, à savoir les réseaux sociaux, l'usage des tablettes/smartphones, la réflexion sur le concept d'identité numérique et l'analyse de la télé- réalité en classe qui sont tous des objets différents et spécifiques de l'EMI. Le tableau en annexe 15 reprend les synthèses de ce que les

²¹⁷ N°7

²¹⁸ N°10

enseignants déclarent faire en lien avec chaque objet, chaque objet étant repris pour pouvoir analyser les éléments du discours de façon plus précise avec leurs verbatims.

832a. Les réseaux sociaux absents en classe

Aucun enseignant interrogé n'a utilisé les réseaux sociaux avec les élèves pour créer un compte, faire de la veille ou publier des informations. Seul Youtube est mentionné, mais uniquement dans le but de visionner des vidéos en classe comme Mme A « *Oui YouTube enfin oui mais on regarde des vidéos juste* ».



Fig. 32 Utilisation des réseaux sociaux en classe

Mme I confirme cette idée que les réseaux sociaux n'ont pas vraiment pris place en classe, car en tant que remplaçante, elle n'en a jamais observé l'usage, même quand elle était dans un autre département : « *j'ai jamais vu une classe utiliser un réseau social, j'ai vu des blogs d'école et dans ce cas-là, il peut arriver de faire la mise en ligne ou de publier. Mais dans ma pratique, je n'ai jamais utilisé que ce soit Instagram, Facebook, des choses comme ça* »²¹⁹. Elle explique qu'elle-même n'a pas pensé à l'utiliser, car dans sa propre pratique personnelle, elle ne les mobilise pas. Cependant elle n'est pas hostile à l'idée de les introduire en classe, elle juge même cela intéressant. Mme E explique elle que c'est par manque de temps qu'elle ne l'a jamais fait en classe. Mme V qui n'a jamais utilisé les réseaux sociaux non plus envisage cependant l'utilisation de Twitter dans le cadre d'un projet qu'elle est en train de monter, car elle pense que cela pourrait apporter une nouvelle dimension, mais pour l'instant elle privilégie l'usage du mail : « *c'est rigolo que vous posiez la question parce que là on est inscrite avec'une collègue sur problematerre qui est un site de maths, d'échanges de problèmes de math en cycle 1 qu'écrit une collègue et elle passe par twitter. Mais j'ai squeezé parce que je n'avais pas de compte twitter ; je sais que ça existe mais ça m'a interpellée, je me suis dit, ça doit être sympa. Je ne l'ai pas fait parce que du coup on échange par mail avec la classe voisine* »²²⁰. Le mail

²¹⁹ N°9

²²⁰ N°1

ou Skype est privilégié pour la communication avec les parents et certains disent qu'ils utilisent le blog de l'ENT pour publier les travaux des élèves, même si cela n'est pas ergonomique. Mme C s'est même posée la question d'utiliser Instagram pour poster les photos des élèves ou même d'utiliser Twitter pour des travaux sur l'écriture, tellement l'usage de l'ENT n'est pas ergonomique : *« c'est vrai que je m'étais dit, prendre des photos sur Instagram des élèves qui font des jeux de maths, prendre la trace écrite qu'on vient de construire ensemble en photo, ça serait chouette parce que sans forcément que y ait des photos d'élèves du coup, ça permettrait de dynamiser un peu, d'être suivis par eux, par des parents, de les sensibiliser à plein de choses donc pourquoi pas. Mais c'est vrai que le compte Twitter, j'aimais bien aussi parce qu'il faut mettre des mots clés et qu'en fait les enfants, ils ont beaucoup de mal à résumer des textes, à dire les idées phares et ça ça force aussi... et du coup ça, ça fait aussi travailler des notions de français et de lecture, je pense que ça serait intéressant, mais je pense qu'il faut quand même les connaissances personnelles et un investissement et bien penser ce qu'on y met. Qu'est-ce qu'on y met ? Qu'est-ce qu'on ne met pas ? »*²²¹. Ils ont conscience que leurs élèves sont déjà sur les réseaux sociaux, surtout en cycle 3 comme Mme A qui dit : *« j'avais des élèves qui avaient un compte Facebook en CM2, oui j'en avais plein »*. M. P n'utilise pas les réseaux sociaux en classe, mais les met en garde sur leur utilisation et ses dangers, notamment les problèmes d'usurpation d'identité et de manipulation.

Il n'y a pas d'hostilité vis-à-vis des réseaux sociaux en classe à l'école primaire sauf pour un enseignant, mais davantage un manque de connaissances de ces outils et une tendance qui pousse les enseignants à privilégier les outils institutionnels dans le cadre de la pratique de classe. Certains enseignants voient bien l'intérêt qu'ils pourraient en tirer avec les élèves, mais ils n'ont jusqu'à présent pas osé le faire ou pas pensé à le faire. Ceux qui passent le cap le font surtout dans le cadre d'un projet en lien avec l'extérieur de l'école ou parce qu'ils se trouvent limités par des outils institutionnels peu efficaces, mais jamais dans l'optique d'encadrer les usages des enfants. Les réseaux sociaux sont perçus avant tout comme des outils de publication et d'ouverture de la classe vers l'extérieur.

832b. Des classes peu équipées en tablettes tactiles et le recours au smartphone personnel de l'enseignant

L'usage de la tablette tactile ou du smartphone est une pratique qui se développe dans les classes, souvent en lien avec une politique d'équipement individuel des enfants par les

²²¹ N°11

politiques locales. Dans le graphique ci-dessous, on voit qu'une forte proportion de classes n'est pas équipée en tablettes (14 enseignants sur 17) et 54 % des enseignants n'utilisent ni de tablette, ni de smartphone en classe avec les élèves. 35 % des enseignants compensent cependant ce manque de matériel avec l'utilisation de leur propre smartphone en classe.

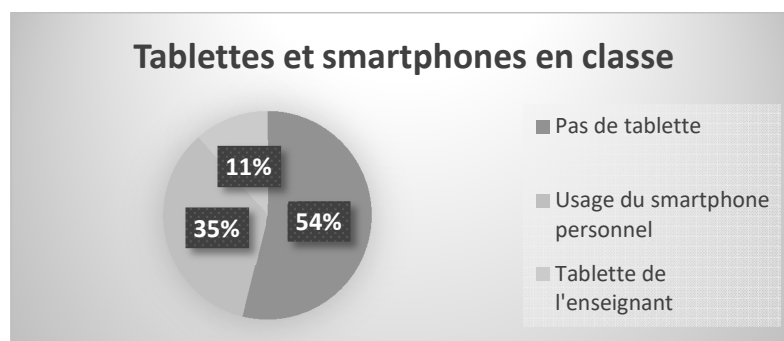


Fig. 33 Equipement des classes en matériel tactile

Les trois seuls enseignants qui ont déclaré utiliser des tablettes en classe s'en servent pour prendre des photos, enregistrer les voix des élèves ou les faire travailler sur des applications pédagogiques.

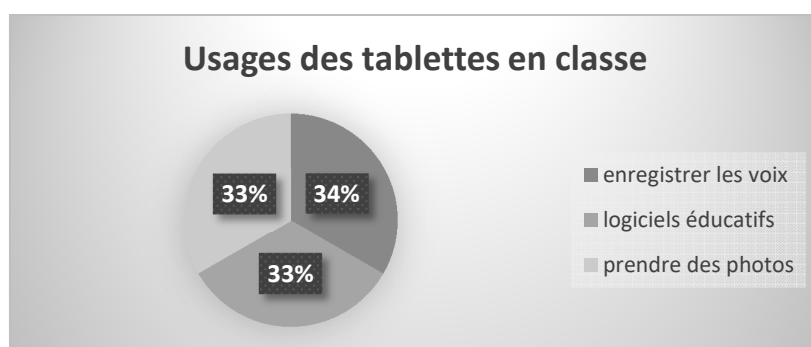


Fig. 34 Usages de la tablette en classe

La tablette n'est donc pas encore un outil intégré dans les usages pédagogiques à l'école primaire, du moins dans le département des Pyrénées Atlantiques et les usages qui en sont faits restent tout de même assez ponctuels, du fait de la faible disponibilité de ce matériel. Les enseignants qui l'ont testé avaient une ou deux tablettes pour une classe entière, cela n'encourage donc pas le travail individuel de l'élève sur le matériel.

832c. Le concept d'identité numérique abordée en fonction de l'âge des enfants et de quelques aspects spécifiques

Le concept d'identité numérique concerne les enfants de plus en plus jeunes et les enseignants ont conscience de cela à différents niveaux. Près de la moitié des enseignants interrogés n'a jamais abordé cette notion en classe avec les élèves, car soit ils les considèrent trop jeunes (4 enseignants en cycles 1 et 2 majoritairement), soit parce qu'ils ne connaissent pas ce concept,

soit parce qu'ils considèrent que les enfants ne sont pas concernés par ces problématiques : « *je trouve que mes élèves en maternelle sont trop jeunes donc pour moi ils n'ont pas d'identité numérique et non je n'ai jamais abordé avec* » M. O ou « *pas dans ma classe, ils ont 7 ans !* » Mme F.

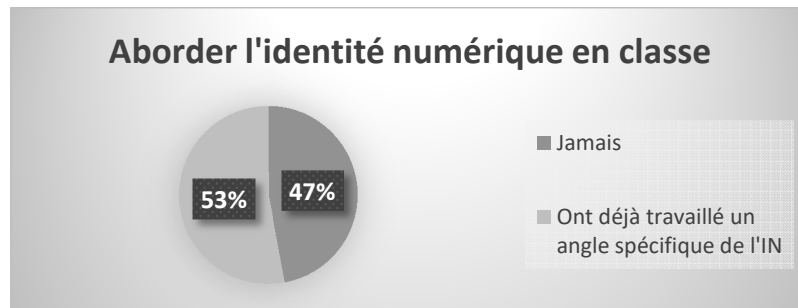


Fig. 35 Proportion d'enseignants du premier degré qui abordent l'identité numérique en classe
 Neuf enseignants n'ont pas abordé en classe frontalement cette notion de l'identité numérique, car elle est tout de même complexe à aborder avec des enfants de l'école primaire, mais ils ont travaillé sur des angles spécifiques qui peuvent être rattachés à cette notion comme on peut le voir dans le graphique ci-dessous.

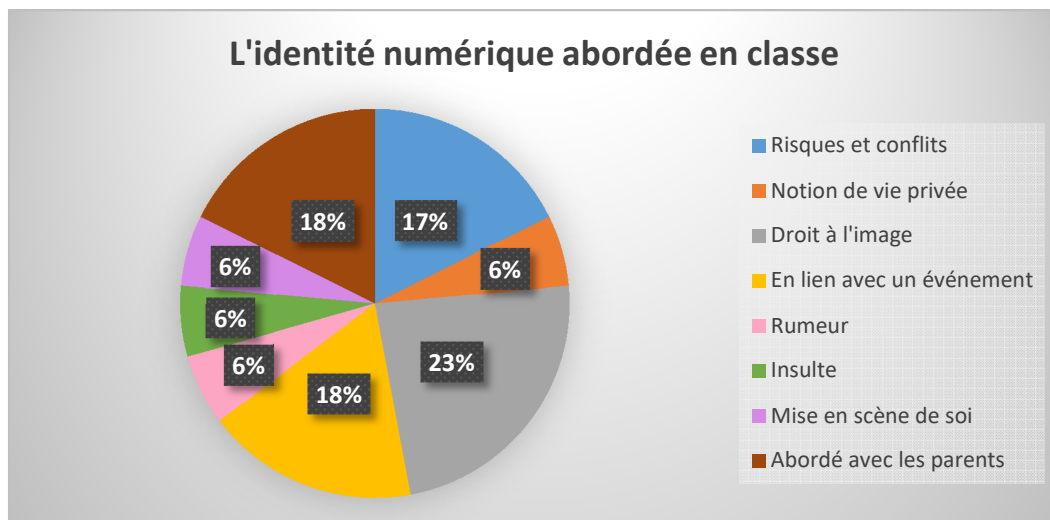


Fig. 36 Les formes de l'identité numérique abordées en classe

Le premier angle qui ressort dans ce travail pédagogique est la notion de droit à l'image. En effet les enseignants utilisent beaucoup la photographie comme outil pédagogique et pour cadrer cet usage, ils doivent faire signer aux parents et aux enfants une autorisation de prise de vue. Ils restent très prudents quant à la diffusion des données personnelles des enfants. Certains n'en parlent qu'avec les parents, notamment avec les élèves de maternelle, mais la plupart explique aux élèves les règles relatives à l'utilisation des photos prises en classe :

« *Moi ce que j'ai imprimé c'est pour le cahier de l'enfant qui est concerné, le cahier de vie je fais très attention à ce que j'y mets. On a déjà eu des soucis avec ça, quand ça sort dans les familles, là je fais un peu plus attention. On a eu des gens qui ont photographié chez eux les productions où apparaissaient par exemple d'autres enfants. On ne sait pas ce qu'ils en font. C'est difficile après nous d'être derrière. En classe non je ne me suis pas étalée sur le sujet* ». Mme V²²².

« *En maternelle plutôt avec les parents. Je sais qu'il y a les parents, au début d'année on leur demande de signer une autorisation, pour justement pouvoir poster les photos de leurs enfants sur Internet, dans l'ENT comme c'est sécurisé, et il y en a qui tiquent un peu et qui veulent pas laisser de traces de leurs enfants là-dessus* ». Mme E²²³.

« *On l'a abordé avec les parents. En fait on a voulu avec les parents voir dans quelle mesure on pourrait créer un blog de l'école par exemple et du coup on a beaucoup parlé de la question de l'utilisation des images d'enfants, dans quel contexte ça pouvait se faire* ». M. G²²⁴

Les enfants sont parfois associés à ce travail par la mise en place d'une charte où on leur explique les règles d'usage de la photographie qu'on prend d'eux en classe : « *difficile chez les petits mais enfin je leur dis avec un vocabulaire très simple que la photo qu'on prend, on respecte, on n'a pas le droit de montrer une photo à tout le monde, n'importe qui. [...] Y a une charte derrière pour les parents. Les petits je leur dis qu'il y a un règlement, mais ça reste très simple. On leur dit que ce qui est mis sur l'espace numérique de travail pourra être vu par les parents à la maison et que c'est uniquement pour les parents ou la famille, mais qu'on ne prend pas ce qui est dedans. On appelle ça un petit coffre-fort où on met des choses qui peuvent être échangées entre l'école et la famille* ». Mme V²²⁵.

Les deux autres axes qui ressortent sont liés aux risques qui peuvent être attachés à une identité numérique non contrôlée et l'utilisation des données par des personnes malveillantes. Les enseignants ont donc utilisé des événements ou des conflits entre élèves pour aborder cette question en classe avec eux. M. C a abordé les notions de rumeur et d'insultes suite à des conflits qui ont dégénéré sur Facebook et des signalements de cas de harcèlement à l'école : « *surtout dans le cadre des conflits parce que Facebook a beau être interdit aux moins de 13ans, on a quand même un paquet d'élèves qui y sont, qui y vont... oui sur la rumeur. C'était comme ça*

222 N°1

223 N°2

224 N°10.

225 N°1

du coup que j'ai fait ma leçon, ça partait de là, d'insultes sur Internet laissées entre eux. [...] Et c'est là que j'avais tout remis dans l'ordre dans cette classe-là parce qu'il y avait des cas de harcèlement qui étaient remontés. J'avais eu une lettre d'une mère. Donc ça j'en avais parlé. C'était un petit peu pour leur faire peur, c'était surtout ça peut vous péter à la gueule, on peut savoir qui vous êtes, vous avez une adresse IP et on va vous retrouver. C'était ça et après on a essayé d'élever le débat. Ils vont voter un jour ces braves gens. Sur le respect de l'autre, sur un cadre plus général, pas spécifique au numérique. Je me souviens d'un débat très intéressant sur on peut dire ce qu'on veut mais on ne peut pas insulter. Traiter quelqu'un de menteur, est-ce une insulte ou pas ? J'ai dit ben non. C'était des questions comme ça à poser »²²⁶. Il a axé son discours en lien avec le respect et la morale, sur la définition de ce qu'est une insulte et la notion de responsabilité de ses propos dans le cadre de l'EMC.

M. P est dans cette même préoccupation de prévenir et gérer les conflits qui sont fréquents sur les réseaux sociaux en abordant la question de la manipulation et du harcèlement notamment : *« Je leur montre aussi des vidéos, j'ai récupéré des vidéos faites par des collégiens, qui mettent en scène justement des scènes de harcèlement : par exemple sur un gamin là qu'ils ont pris en photo où on lui voit les fesses quand il se baisse et après tout le monde rigole, on imprime dans tout le collège, ça les touche énormément et ça leur fait aussi prendre conscience du danger potentiel de ces réseaux sociaux »²²⁷.*

Deux enseignantes ont abordé cette notion en classe, car elles avaient chacune un élève qui s'exposait sur les réseaux sociaux dans des vidéos publiques consultables sur YouTube. Elles ont essayé de travailler cela avec la classe pour les faire réfléchir sur la portée de ces vidéos, M. M particulièrement avec l'objectif de leur apprendre la distanciation, en lien avec les vidéos d'un élève qu'il faisait avec son chien, en train de jouer seul :

« Sur la mise scène de soi par le biais d'un petit film à vocation pédagogique sur France tv éducation ou Eduscol, un truc de ce type-là. Alors oui donc là, on avait parlé de la mise en scène de soi et d'autant plus que ça parlait aux enfants via YouTube notamment. Eux l'utilisent beaucoup. La distanciation. Qu'est-ce que ça implique de se prendre en vidéo avec son chien et la mettre sur YouTube ? J'aurais aimé aller jusqu'à « qu'est-ce qu'on cherche ? » Pourquoi tu fais ça ? Qu'est-ce que ça t'apporte ? Sans être dans la culpabilisation, mais bon... [...] Mais après, je pense qu'à l'école primaire, en tout cas dans le milieu dans lequel j'enseigne, les

²²⁶ N°11

²²⁷ N°6

observables et problématiques ne sont pas légions, enfin pas suffisamment légion pour qu'on aille au cœur du truc. »²²⁸. Il explique cependant que c'est compliqué d'aller dans le sens profond de la mise en scène de soi, car cela touche à l'intime et le but n'est pas de stigmatiser ces enfants, mais de les faire réfléchir sur les traces qu'ils laissent d'eux.

C'est dans cette démarche que s'inscrit Mme J qui a eu un entretien avec des filles qui ont une chaîne YouTube dans laquelle elles s'exposent régulièrement : *« on leur en a parlé en essayant de leur montrer que bon, nous aussi on avait pu voir, donc si nous on avait vu, d'autres personnes pouvaient voir. Que là elles sont petites, mais peut-être que quand elles seront grandes, elles ne seront peut-être pas contentes d'avoir fait ça et que tout le monde l'ait vu. Je crois pas qu'elles aient vraiment réalisé, mais bon de toute façon il faut leur dire. Ils l'ont entendu une fois, ils le réentendront et c'est comme ça qu'ils prendront conscience. On sait très bien que c'est pas en le disant une fois que ça portera ses fruits, mais c'est une première pierre à l'édifice. Les autres on en parle vaguement. Ça va être suivant l'événement, mais je ne peux pas dire qu'un jour je vais faire un cours sur ça. C'est l'occasion qui fait le larron bref ! Je suis très au feeling, donc si à un moment donné je sens que y a besoin d'en parler là, ben je vais tout arrêter et je vais en parler là »²²⁹. La plupart des enseignants réagissent en fonction des préoccupations des enfants. Si rien ne ressort, cette question n'est pas abordée : *« Honnêtement, je n'ai pas eu de souci, personne n'est venu dire... Il n'y a pas eu d'écho de ce genre de choses. En EMC, on a un conseil de coopération donc un conseil d'élèves qui gèrent entre eux. C'est jamais revenu, c'est là où souvent ces questionnements pourraient émerger, mais pour l'instant, je n'ai pas eu d'écho »* Mme C²³⁰.*

D'autres enseignants posent des bases de compréhension de cette notion en amont, dès la maternelle, avec déjà la notion de vie privée comme Mme K qui explique aux enfants que tout ne doit pas être exposé publiquement : *« dans une école on est souvent confronté à plein enfants qui racontent leur vie etc., et moi je leur je leur dis toujours : bon ça c'est ta vie privée, ça ne regarde pas les copains, ça ne regarde pas moi. J'essaye de les inciter à faire attention à ça, pas dire ou faire n'importe quoi avec n'importe qui et peut-être que ça rejoint cette notion-là finalement »²³¹. Cette approche participe pleinement à la compréhension plus tard des enjeux*

²²⁸ N°14

²²⁹ N°13

²³⁰ N°11

²³¹ N°16

liés à l'identité numérique, qui ne peut se faire sans une réflexion sur la notion de privé/public qui est complexe à appréhender dans un espace numérique avec des enfants

On le voit le concept d'identité numérique n'est jamais abordé dans tout sa complexité frontalement avec les enfants, mais on leur fait prendre conscience des enjeux d'abord par la notion de droit à l'image, mais aussi en lien avec leur vie privée et quand le besoin se fait sentir d'aller plus loin sur ces questions en fonction des événements, les enseignants n'hésitent pas à poser des savoirs plus théoriques en lien avec un événement précis pour favoriser la compréhension des enjeux. Cela a du sens pour les élèves et évite de s'en tenir à des discours basés sur les risques, même si c'est souvent ce genre d'événement qui déclenche la parole.

832d. La télé-réalité ne semble pas avoir sa place en classe

Une grande majorité des enseignants n'a jamais abordé ce type d'émissions en classe. La télévision en général n'a pas vraiment de place en classe, comme le souligne Mme L « *c'est vrai qu'on n'en parle pas du tout de la télé en fait ; cinéma un peu parce qu'on y va avec les élèves, mais bon la télé, c'est vrai qu'on n'en parle pas du tout* »²³². On mobilise la télévision lorsqu'il s'agit de diffuser des émissions pédagogiques type *C'est pas sorcier* ou *La vie* que l'on trouve désormais en streaming sur Internet, comme le précise Mme I : « *je peux aborder des émissions de télé qui vont répondre à un thème qu'on a décidé de travailler en classe, typiquement un C'est pas sorcier qui est l'outil favori des enseignants* »²³³. La télévision est avant tout vue comme un lieu de production d'émissions au service des disciplines, mais pas comme un objet d'analyse.

²³² N°17

²³³ N°9

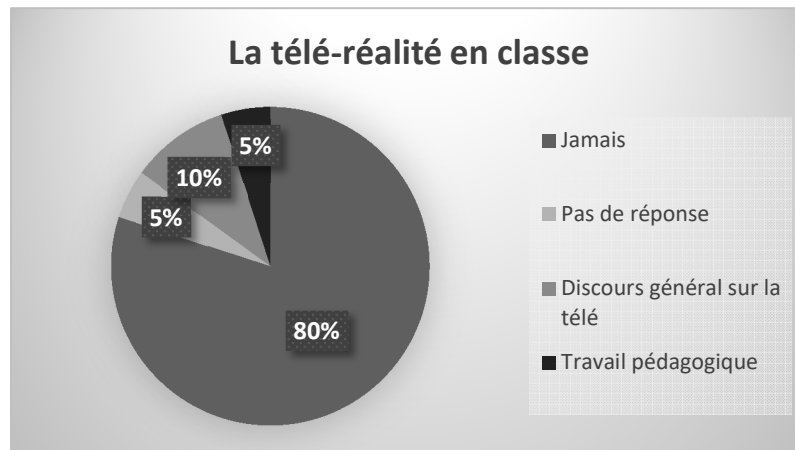


Fig. 37 L'analyse de la télé-réalité en classe

Deux enseignants expliquent qu'ils ont déjà eu des discours généraux sur la télévision comme Mme K qui les encourage à prendre du recul sur ce qu'ils ont vu à la télévision : *« je leur dis souvent parce que quand on parle de quelque chose, ils me disent : on l'a vu à la télé. Alors on dit, mais à la télé, c'est pas toujours pour de vrai et que c'est pas la même chose que d'y aller physiquement et c'est quelque chose que je dis souvent, que je cultive aussi pour qu'ils fassent la différence »*²³⁴. Mme F, qui est bien consciente que ses élèves regardent ce type d'émissions, n'a pas voulu rebondir en classe suite à des discussions des élèves sur les *Reines du shopping* car elle estime qu'il s'agit là du rôle des parents, même si elle a un doute sur l'analyse qui peut être portée et espère qu'on les aide à prendre du recul là-dessus : *« j'espère qu'on leur dit que ce n'est pas la vraie vie et que ce qu'on y voit, souvent est décalé par rapport aux vraies relations entre personnes »*²³⁵.

Par contre, M. P avait entendu ses élèves discuter d'un sujet en lien avec la télé-réalité dans la cour et l'avait abordé avec eux dans un discours général pour les aider à être critiques : *« ça m'est arrivé je crois d'évoquer suite à une réflexion d'un gamin une émission ou autre, Koh Lanta notamment comme je la connais je peux me permettre de répondre. Quand ils évoquent des émissions que je ne connais pas, je relève pas. Je n'ai jamais pris le temps d'expliquer quoi que ce soit sur la télé-réalité, à part peut-être une généralité de temps en temps du style : la télé-réalité, on a des gamins qui ne font rien et qui font semblant d'être des stars, alors qu'ils n'ont rien pour être des stars »*²³⁶. D'ailleurs cet enseignant déclare avoir fait une parodie avec ses élèves d'une émission de télé-réalité, mais dans le cadre d'un spectacle, sans forcément aborder frontalement l'analyse de ce type d'émissions avec les enfants : *« on avait fait une*

²³⁴ N°16

²³⁵ N°12

²³⁶ N°6

parodie c'était il y a presque dix ans. Oui on avait fait des parodies, mais on n'avait pas... enfin je veux dire je n'ai pas souvenir d'avoir fait une séance d'analyse de télé réalité. Je crois que cette fois-là on avait choisi comme thème la télévision pour le spectacle de fin d'année, donc on avait cherché qu'est-ce qu'on peut faire de rigolo à partir de ce qu'on voit à la télé. Et en l'occurrence y avait de quoi faire ». Il a fait cette expérience il y a dix ans, quand la télé-réalité était en plein essor et que cela était beaucoup repris dans les journaux, mais n'a jamais renouvelé l'expérience.

M. C explique qu'il n'utilise pas les émissions de télé en classe car cela est trop chronophage et demanderait trop de temps de préparation et d'analyse en amont : *« parce que c'est un boulot de préparation de dingue, il faut enregistrer l'émission, après il faut que je fasse un petit montage, que je raccourcisse pour trouver des moments particulièrement cons ou pas... non non je ne l'ai pas fait »*²³⁷.

Trois enseignants qui déclarent n'avoir jamais travaillé sur cet objet-là pensent que ce serait intéressant de l'introduire en classe comme M. B qui propose de se baser sur les pratiques des enfants et d'essayer de trouver des espaces culturels communs : *« ça pourrait être intéressant. Faudrait que je vois ce qu'ils regardent, mais après c'est vrai que la culture commune de l'émission, je n'ai pas vu de sujet rassembleur à part la coupe du monde de foot quoi, là on voit que tous les élèves ont été à fond dedans. Mais un truc dont tout le monde parle en ce moment, je n'ai peut-être pas analysé bien le truc. The Voice par exemple, je n'ai pas vu les élèves influencés plus que ça par ça »*²³⁸.

Mais les enseignants doutent que les élèves regardent tant que ça les émissions de télé-réalité. M. M pense qu'il serait intéressant d'en parler, si vraiment ils en sont spectateurs. Mais sa réflexion montre qu'il a peur finalement de faire entrer ces élèves dans cette culture qu'il juge peu intéressante et précise qu'il n'a jamais entendu ses élèves parler de ce type d'émission, davantage de YouTube. Cependant il pense que si c'est le cas, il serait important de leur apprendre à analyser ce support pour y mettre de la distanciation. Sa réflexion s'achève par une interjection en disant qu'il n'espère pas que ses élèves regardent de la télé-réalité, comme s'il était un peu déçu : *« S'ils les regardent, parce ce qu'il ne faut pas introduire ça quand même, c'est un peu couillon mais s'ils les regardent, ce serait intéressant d'y mettre des connaissances, de la réflexivité, de la distanciation. [...] donc en fait je ne sais pas, il faudrait*

²³⁷ N°11

²³⁸ N°5

que je regarde ça que je leur demande ce qui se passe là, qu'est-ce qu'ils voient eux là-dedans. J'espère qu'ils ne regardent pas ça quand même... (Rires) »²³⁹.

Par contre, d'autres enseignants ne voient pas du tout l'intérêt d'introduire ce type de supports en classe et d'analyser ce type d'émissions qu'ils n'estiment pas et préfèrent se concentrer sur la transmission d'une culture plus classique via des documentaires comme témoigne Mme P : « *Il y a aussi d'autres émissions qui mériteraient d'être analysées. Pourquoi ? Parce que là on pointerait quelque chose de non-sens, de négatif et comment valoriser aussi cet outil parce qu'il n'apporte pas que des points négatifs, donc pourquoi est-ce qu'on focaliserait sur ces télé réalités ? Non mais parce qu'on a une perte de tous les contes via les contes patrimoine, de moins en moins on rencontre des enfants qui connaissent l'abécédaire des contes. Non mais parce que aujourd'hui les dessins animés, la trame de Fijalkow, on ne la trouve plus trop quoi dans les dessins animés donc je sais plus par quelle entrée le faire, si ce n'est par le retour de l'oral, de la lecture offerte etc. en tout cas ce n'est pas la télé qui nous aide à ça »²⁴⁰. Mme P oppose le temps perdu sur ce genre d'émissions au détriment de l'étude de contes de patrimoine, dont elle estime que la télévision est responsable du déclin de leur transmission auprès des enfants. On sent donc alors une opposition de principe à l'entrée de ce média en classe. La télé-réalité tout comme la télévision en général n'est pas intégrée en classe comme support à analyser et les enseignants sont peu conscients des pratiques culturelles des enfants. Ils ne souhaitent pas forcément s'appuyer dessus en classe, sauf lorsqu'un souci spécifique émerge. Pourtant certains reconnaissent que ce serait un axe intéressant à travailler en classe avec les élèves, notamment sur les valeurs portées par ce type d'émissions et la notion de réalité qui reste ambiguë pour les enfants.*

Les discours sur les pratiques professionnelles des enseignants mobilisant le numérique montrent que les outils utilisés et les pratiques restent en décalage avec les préoccupations et les usages des élèves. Le taux d'équipement et le manque de formation des enseignants aux usages pédagogiques du numérique freinent considérablement une évolution des usages, car globalement les enseignants ont un point de vue assez positif sur le numérique. Le TBI et le vidéoprojecteur qui sont les équipements de base des écoles sont fortement sollicités, mais les modèles pédagogiques restent dans les mêmes cadres classiques et ne permettent pas forcément d'aborder des questions relatives à l'EMI, même si on peut glaner des amorces d'évolution chez certains. Les nouveaux usages et les nouveaux outils sont peu connus par les enseignants qui

²³⁹ N°14

²⁴⁰ N°3

ont du mal à les intégrer en classe, malgré une certaine curiosité et envie. Les représentations des enseignants restent marquées par la volonté de n'étudier en classe que des objets d'intérêt pédagogique, ce qui exclut certains objets médiatiques comme la télé-réalité ou les réseaux sociaux.

833. Deux études de cas sur l'EMI en classe à l'école primaire

Pour illustrer davantage les formes de l'EMI à l'école primaire, deux études de cas ont été extraites du discours des enseignants. L'une concerne le traitement d'un fait d'actualité en classe qui a été vécu par tous les enseignants et le second porte sur le projet 10 jours sans écran porté par la ville de Pau et expérimenté par une enseignante.

833a. Travailler l'actualité en classe : l'exemple de l'affaire Charlie Hebdo en 2015

Lors du questionnaire, les enseignants ont fortement réagi à l'évocation de l'affaire Charlie Hebdo, qui n'était à l'origine dans la grille d'entretien qu'un élément de contextualisation. Certains enseignants ont donc partagé leur sentiment vis-à-vis de cette affaire et au fil des entretiens et développé leur réflexion quant à cet événement et comment ils l'ont vécu dans leurs classes. Les discours qui sont sortis sont particulièrement pertinents à analyser, car cela concerne la réaction des enseignants face à un événement médiatique qu'ils doivent intégrer dans leur pratique de classe (données issues de l'ITEM 2). Il ressort quatre idées de leurs discours : tout d'abord comment ils ont rendu hommage aux victimes et expliqué un fait d'actualité aux enfants, ensuite pourquoi certains enseignants ont refusé de traiter ce fait d'actualité en classe avec des élèves jugés trop jeunes, dans un troisième point on relève les soucis que certains enseignants ont eu en classe face à cette analyse de l'attentat et enfin des enseignants nous proposent leur réflexion quant au traitement de l'actualité en classe et proposent des pistes pour que cela soit constructif et que cela ait du sens pour les enfants à long terme.

- *Aborder un fait d'actualité violent avec des enfants*

Suite aux attentats, le Ministère a proposé des ressources pour aider les enseignants à traiter ce fait d'actualité en classe. Il fallait à la fois rendre hommage aux victimes, qui étaient journalistes, ce qui était fortement empreint de symbolisme, mais aussi expliquer les faits dans un langage adapté à l'âge des élèves pour qu'ils comprennent les images qu'ils voyaient diffusées dans tous les médias. Mme P explique qu'elle a fait l'hommage et traité les interrogations des enfants sans support médiatique face à l'inquiétude des parents :

« On avait fait une ronde collective de tous les enfants et tout le monde avait participé, le corps enseignant et tous les enfants de l'école. Moi j'ai été assez sobre, parce que j'avais des demandes de parents sur cette vigilance à avoir par rapport au vocabulaire. Donc j'avais rassuré sur le fait qu'on abordait aucune image [...] C'était en concertation avec l'équipe, on en avait discuté : qui disait quoi dans quel niveau de classe et à quel moment dans la journée, pour qu'après au niveau des récréations, s'il y avait des discussions en aparté, que ça se croise. Après quand on aborde ces faits là avec des enfants de cinq six ans, on lisse un petit peu les mots : on parle de méchants et on évite un peu la dangerosité des mots »²⁴¹.

L'objectif était donc de rendre hommage aux victimes et d'expliquer le contexte aux enfants, mais les enseignants comme les parents avaient peur d'angoisser des enfants parfois très jeunes. Ils ont vécu cela comme un exercice difficile. M. P avait fait l'hommage aux victimes sans incident avec ses élèves, il explique cela car il est dans un contexte rural dans la vallée et qu'il n'y a pas d'enfants musulmans. Mais il est surpris de la volatilité de l'information car les nouveaux élèves qu'il a en classe ne savent pas ce qui s'est passé en 2015 et cela fait déjà partie de l'histoire finalement : « les enfants à l'époque était choqués. Par contre les enfants que j'ai maintenant, certains ne savent même pas qu'il y a eu des attentats à Charlie hebdo, c'est pour ça aussi, ça évolue vite et donc moi y a des choses que psychologiquement j'ai l'impression que les enfants savent, et en fait les nouveaux qui arrivent ils ne savent pas quoi. ». Il explique que l'inconscient collectif est marqué par de tels événements, mais que chaque génération d'enfants qui arrive est vierge de tout ce contexte et qu'il faut prendre en compte que ce que l'on a vécu dans notre actualité avec émotion doit être expliqué aux enfants plus concrètement. Certains enseignants ont donc utilisé cet événement pour aller plus loin sur des problématiques sociétales comme Mme A qui a fait un travail avec les élèves sur la liberté de la presse et constate qu'aucun incident n'avait eu lieu : « il y avait toute cette notion de liberté de la presse qu'il fallait étudier même si c'est des concepts un peu compliqués avec les plus petits en primaire. Ça s'est passé très bien. On n'avait pas un public forcément concerné, qui se sentait agressé par ce qui avait été publié non plus. Donc non, non nous ça se passait bien. Mais les enfants n'avaient pas quand même des réflexions très poussées au point d'avoir une opinion tranchée de ce point de vue-là »²⁴². Ses élèves ont reçu l'information, mais elle les trouve trop jeunes pour exprimer leur opinion ou philosopher sur ces faits, contrairement à des élèves de CM qui sont un peu plus affirmés sur leurs opinions. A cette occasion, cette enseignante a fait un travail à partir des

²⁴¹ N°3

²⁴² N°7

médias et des ressources proposées par le ministère, mais surtout en collaboration avec d'autres collègues blogueurs : « *Je me souviens que sur le week-end, on a tout préparé en recevant des tas de documents des collègues blogueurs qui ont essayé de rassembler tout ce qui paraissait. Il y avait Mon quotidien qui avait publié il me semble une double page qui était consacré à ça. Il y avait un jour une actu qui travaillait sur « qu'est-ce que c'est que le terrorisme ? » qui présentait des petites capsules vidéo qui étaient intéressantes. Nous dans nos pratiques d'enseignants, je passe à autre chose, mais dans nos pratiques d'enseignants les médias c'est un formidable vivier de ressources qui est exceptionnel. En plus c'est vrai qu'on a traité ce problème des attentats... enfin il y a les médias dans le sens où il y avait ce problème de la liberté de la presse et puis en plus il y a le petit quotidien qui nous apporte un support écrit très intéressant donc oui les médias c'est sûr qu'ils ont été hyper impliqués* ». Elle explique que les supports médiatiques sont souvent mobilisés en classe comme ressource pédagogique. Cela lui a donc permis en un weekend de préparer une séance sur les faits d'actualité pour l'aborder en classe avec des ressources adaptées aux enfants. Mme L avait fait ce travail avec les médias sortis pour l'occasion : « *les cycles 2, on s'était servi je crois que c'est « un jour une actu » ou « le petit quotidien » qui avait sorti une Une et on s'était servi de cette Une du journal qu'on avait reçu dans les écoles pour en parler* »²⁴³.

Les enseignants ont été pris de court face à cet événement et même si la communauté enseignante et journaliste s'est fortement mobilisée pour développer des ressources adaptées aux enfants, les enseignants estiment que traiter un fait d'actualité à chaud est compliqué et a peu de portée si ce n'est pas repris avec une distance critique. Ils estiment quand même qu'il était nécessaire d'aborder cela en classe, car des hommages avaient lieu, mais la question du support pédagogique n'était pas tranchée : si certains enseignants ont su s'emparer des journaux adaptés aux enfants, d'autres enseignants ont eu peur d'être trop concrets avec les enfants et de les angoisser. Il est vrai qu'avec des enfants si jeunes, aborder la question des attentats et du terrorisme n'est pas une chose aisée. C'est pour cette raison que les enseignants d'élèves très jeunes ont pris la décision de ne pas l'aborder en classe avec leurs élèves.

- *Les élèves de maternelle jugés trop jeunes pour aborder la question avec eux*

La plupart des enseignants qui avaient des classes de maternelle en classe en 2015 les ont trouvés trop jeunes pour traiter l'information en classe. Certains enseignants expliquent que c'était aussi une demande des parents pour ne pas traumatiser les enfants. Mme D explique

²⁴³ N°17

qu'elle n'a pas souhaité non plus faire la minute de silence avec eux, car aucune question ne sortait des enfants et elle a jugé que cela n'était pas nécessaire : « *non moi franchement avec des maternelles, je ne voulais pas les inquiéter, donc on n'a pas fait la minute de silence. Si les enfants en avaient parlé [...] Là j'ai eu vraiment aucun écho donc je me suis dit, ils n'ont pas dû en entendre parler chez eux, donc du coup moi je n'ai pas voulu les angoisser, car j'ai quand même des 2, 3, 4 ans* »²⁴⁴.

Mme L explique qu'avec les plus jeunes, rien n'a été fait sauf la minute de silence, car cela ne ressortait pas d'eux-mêmes : « *Mais les maternelles, on n'a pas vraiment pas évoqué, c'était pas sorti de leur part et du coup la minute de silence il y avait le maire qui était venu et des conseillers municipaux, donc on l'avait fait dans la cour de l'école. Les cycles 2 savaient pourquoi ils le faisaient, mais les maternelles on n'avait pas bataillé, on n'en n'avait pas parlé* »²⁴⁵.

M. O quant à lui pense qu'il est important de ne pas aborder certaines problématiques, car les enfants sont trop jeunes et des événements nationaux sont trop éloignés de leur monde et cela ne leur parle pas. Il n'avait donc pas fait de minute de silence, car pour lui ça n'avait pas de sens pour ses élèves : « *il y a un âge à mon sens où on peut effectivement discuter, débattre et que l'on puisse prendre du recul et moi je sais qu'en maternelle, on m'a demandé de faire des minutes de silence parce qu'il y avait eu les attentats. Moi je ne l'ai pas fait. [...] Est-ce que ça va représenter des choses pour les enfants ou pas ? Est-ce que c'est nécessaire ? Comment le présenter ?* ». M. O considère que c'est une question intéressante à traiter, mais pas avec des élèves de moins de six ans, car cela touche à des notions, comme la mort, trop abstraites pour eux. Il explique que lorsqu'il avait une classe de CM, il avait fait un travail d'éducation aux médias autour de l'affaire Merah, parce qu'il s'agissait d'une prise d'otages dans une école et que les enfants avaient été choqués pour certains de voir dans les médias des images avec des policiers dans une école.

Mme V qui à l'époque avait aussi des maternelles a quant à elle dû rebondir sur les questions que les enfants avaient soulevées, même si elle non plus ne leur a pas fait faire la minute de silence : « *La minute de silence, je ne l'ai pas faite avec les petits et les moyens, par contre on a laissé venir les questionnements des enfants et on a expliqué effectivement qu'on peut, quand on allume la télé, quand on allume n'importe quel média, prendre des choses de plein fouet [...] on a un peu dédramatisé aussi pour expliquer aux enfants qui prennent les choses vraiment de*

²⁴⁴ N°8

²⁴⁵ N°17

plein fouet. Voilà les émotions sont prises en compte au premier degré. Je n'ai pas souvenir d'avoir parlé spécifiquement de Charlie Hebdo »²⁴⁶. Dans ce cas, même s'il n'y a pas eu de séance d'explication dédiée à l'événement, ni d'hommage aux victimes car cela paraissait inopportun du fait du jeune âge des élèves, un travail d'éducation aux médias centré sur les émotions a été fait pour expliquer les codes des médias et la libération de la parole a permis de répondre à des interrogations précises dans un contexte qui pouvait être pour eux angoissant. Cela a permis aussi aux enfants qui n'avaient pas eu vent de l'affaire, du fait de la zone dans laquelle elle exerce, rurale et moins ancrée dans les problématiques nationales, d'apprendre et comprendre un fait d'actualité par un enseignant qui adapte son discours plutôt que par le prisme médiatique moins adapté au jeune âge des enfants, qui sont très impressionnables. L'objectif est donc d'accompagner les enfants en fonction de leurs besoins à cet âge et de ne pas les angoisser. C'est donc l'enseignant qui juge de la pertinence ou non de traiter de ces événements avec ses élèves en fonction de leur âge, de l'événement et des questionnements et inquiétudes soulevés par les enfants.

- *L'hostilité de certains élèves face aux demandes institutionnelles*

Dans le département, il y a eu peu d'incidents dans les écoles suite aux hommages, seuls deux enseignants ont été concernés, car ils exerçaient dans des réseaux ZEP à l'époque. La plupart des enseignants en zone rurale ou en centre-ville n'ont pas été concernés. Un enseignant a fortement réagi, M. C, car il enseigne à Mourenx en REP, où des anciens élèves de son école ont participé directement aux attentats qui ont touché la France et sont partis en Syrie. C'est dans ce contexte particulier que M. C explique qu'en classe il a été confronté à des oppositions d'enfants face à la minute de silence autour des événements de Charlie Hebdo et exprime sa pensée quant au traitement de l'information qu'il a faite et qu'il pense qu'il aurait fallu faire en amont : *« Je sais bien j'étais à Mourenx à ce moment-là. On le savait déjà avant, car 10 ans en Zep et 15 ans à Mourenx, où j'ai un élève qui, si vous tapez son nom dans Google, vous verrez il y a un très joli article où il tire des cadavres en 4X4 en Syrie, et quand ils ont fait les attentats au Bataclan, la veille ils avaient loué un appart à son nom. Donc cette histoire, je connais assez bien. Il aurait fallu qu'on le fasse avant surtout !! [...] ça a été super compliqué ! Ben ils ont pas voulu !! C'était des mécréants, ils avaient insulté le prophète. Y en a un qui vient de ma classe, je l'ai eu deux ans. Qui était un gamin adorable, qui a maintenant 35 ans. Oui c'est compliqué à Mourenx. C'est très très lié aux arabes, aux musulmans. Si on va ailleurs, moi les instits, les copains de droite et de gauche ils tombaient des nues quand je leur ai raconté qu'à*

²⁴⁶ N°1

Mourenx ça avait posé souci. Mais tombés des nues !! Et ailleurs ça n'a posé aucun souci ; c'était très lié à une population, soit des classes avec 60 à 80 % de maghrébins et... mais ça c'est drôlement détendu à Mourenx, depuis qu'ils ont changé l'imam, moi je pense que ça joue. Les flics ont fait le boulot »²⁴⁷. M. C explique que c'est lié au contexte très particulier de Mourenx qui a une forte concentration de musulmans et dont l'imam en 2015 avait une mauvaise influence sur l'état d'esprit des habitants. Il pense que le travail autour des attentats et du terrorisme est un long travail à faire, conjointement avec la police et les politiques. Il n'est pas convaincu que l'EMI et les enseignants seuls peuvent lutter contre ces formes de violence, car ils ne sont plus crus par les enfants et qu'ils n'ont plus assez de poids dans la société : « y a beaucoup beaucoup de boulot ouais ! Beaucoup beaucoup de boulot parce qu'il y a beaucoup de bêtises et ce qui est grave, c'est que nous en tant qu'institution, je parle du fond là, je parle pas de la forme. On est très très... Comment dire ? On ne nous croit plus trop. Ce qu'on raconte...parce qu'on est l'institution donc on n'est pas crédible ! Et ça c'est très très compliqué à gérer ». Ce cas très particulier de crispation des enfants était donc dû à un contexte sociologique très particulier d'une ville.

Mme J a eu une autre forme de crispation, mais qui cette fois venait de la part des parents d'élèves. En effet, pour ne pas stigmatiser les élèves maghrébins avec la question du terrorisme, un travail a été fait avec le professeur d'arabe et certains parents ont mal réagi à cette activité pédagogique qui était faite dans un souci d'apaiser les tensions : « On avait fait une grande ronde avec tous les enfants de l'école et on avait fait la minute de silence et on avait chanté je ne sais plus quoi [en arabe]. Y'en avait un ou 2 qui s'étaient mal comportés. Rien de particulier, de la bêtise. [...]. On n'a pas tellement travaillé par rapport aux médias mais par rapport aux gamins qui étaient maghrébins, on essayait de les soutenir et de bien lever le voile, de faire le distinguo entre les terroristes et les maghrébins. Donc nous ça a été surtout notre axe [...] travailler avec le prof qui donne des cours d'arabe pour justement créer quelque chose de commun ensemble, bien montrer qu'on était ensemble, que c'était des choses différentes. [...] Le jour du spectacle de l'école, il devait descendre sur scène avec nous pour animer les chansons, on l'avait vu avant et puis après dans la foule des parents, on n'a pas vu ce qui s'était passé, il n'est pas descendu sur scène et je ne l'ai plus revu, [...] je ne sais pas s'il a été agressé ou autres pendant la fête de l'école, on n'a pas vu. [...]. On a eu quelques parents fachos évidemment qui ont réagi, mais bon, des minorités et on s'y attendait. Nous on l'a pas tellement ressenti, si ce n'est par un mot de parents qui nous avait écrit par rapport à ce travail sur le

²⁴⁷ N°11

chant en arabe en disant qu'il était hors de question que son enfant participe à ça, on en a eu 2-3, ça a été vraiment minoritaire. Après on a eu des gamins même petits qui eux revenaient avec les propos fachos de la maison. Du genre « sale arabe », « faut les tuer », des trucs comme ça quoi »²⁴⁸. Les incidents qui ont eu lieu dans des écoles sont donc minoritaires et extrêmement localisés à des zones défavorisées. Cela rejoint des problématiques politiques et sociétales qui dépassent le seul rôle de l'école et de l'enseignant, mais qui ont de forts échos sur le climat scolaire.

- *Ce que les enseignants pensent du fait de traiter l'actualité en classe pour l'expliquer aux enfants*

Les enseignants pensent qu'il est important pour ce genre d'événement d'expliquer les faits d'actualité avec les enfants, sans pour autant diffuser des supports médiatiques. Ils sont davantage dans une libération de la parole et une contextualisation avec du vocabulaire adapté à leur âge lorsque des questionnements émergent en classe. Comme dit Mme P, on vit dans un monde médiatique et il est important de l'inclure en classe pour développer leur esprit critique : *« elle fait tellement partie du quotidien que ça serait dommage de laisser passer le train et puis il faut vivre avec les médias qu'on nous propose aujourd'hui, je pense qu'il faut les conscientiser sur la capacité à raisonner sur des informations qui sont perçues, entendues ou lues. Identique pour les images, donc très tôt je pense que oui il faut qu'ils soient à même de faire eux leurs propres choix et cette mise à distance »²⁴⁹.*

M. B qui à l'époque était journaliste analyse ce fait dans les écoles d'un autre point de vue. Pour lui, traiter un fait d'actualité à chaud n'est pas forcément une bonne idée, même si c'est un événement opportun, il pense qu'il faut faire un travail d'explication et d'analyse pour permettre aux élèves une certaine distanciation : *« c'était un moment opportun d'analyser ce qui se passait dans le pays, c'est dans les écoles qu'on a vu la fracture un peu entre certains élèves... je pense que c'est un moment intéressant, qu'on aurait dû revenir dessus avec un peu plus de distance ; peut-être qu'à chaud, c'était pas le bon moment pour les enseignants comme pour les élèves. Tout le monde a été pris de court dans cette histoire [...] On ne peut pas faire des injonctions au recueillement, à la minute de silence sans les explications nécessaires derrière, sans la remise au froid de tout ça, sans la prise de distance plutôt de tout ça. [...] Je pense que si ça se reproduit demain, on aura des choses encore pires, puisque depuis ils ont vécu beaucoup d'histoires. Je pense que la théorie du complot a aussi agrémenté plein de choses*

²⁴⁸ N°13

²⁴⁹ N°3

derrière et puis ils sont hyper connectés »²⁵⁰. Il explique que cet événement a suscité une polémique autour d'enfants qui ont mal réagi aux injonctions au recueillement, mais qu'on ne s'est pas assez interrogé sur les raisons du malaise que cela avait provoqué dans certaines écoles. Pour lui la réaction à chaud n'est pas une bonne chose et traiter l'actualité est assez complexe avec des enfants qui sont éloignés des mondes médiatiques traditionnels.

Cela rejoint l'opinion de M. M qui, même si il ne l'a pas vécu dans son école de la vallée, a été choqué qu'on réprime les opinions des enfants et que l'on ne les laisse pas s'exprimer quand leurs idées n'étaient pas conformes à ce que l'institution attendait d'eux. Cela ne faisait que crispier des positions déjà d'opposition à l'école : *« ça m'a heurté qu'on réprime l'expression d'idées fussent-elles insoutenables, et sans doute illégales, mais cette espèce de chasse à la parole transgressive m'a inquiété et surtout m'a paru complètement contre-productif sur le plan éducatif. Car si on commence à dire aux enfants : vous n'avez pas le droit de dire ça, on ne va pas pouvoir leur apprendre pourquoi ça nous paraît être quelque chose d'insoutenable. Voilà je pense qu'il faut éduquer et aussi on ne peut pas réprimer l'immersion des réseaux sociaux dans l'école, tout en voulant éduquer à leur utilisation ; il faut accueillir dans le bon niveau de barrières. Moi je suis frappé, de manière plus générale par cette ambivalence : à la fois un discours très enthousiaste : « ah les tableaux numériques, Pam des tablettes, des classes mobiles et tout ! », donc de l'outillage. On s'outille beaucoup et en même temps une grande méfiance par rapport à l'autonomie que les enfants prennent par rapport au monde des adultes à travers Facebook. Je ne dis pas que c'est anodin. Il y a eu des situations dans la haute-vallée, un truc qui se passait sur les réseaux sociaux* »²⁵¹.

Ces enseignants soutiennent donc que la libération de la parole doit être acceptée, mais accompagnée d'un travail d'explication des faits et du contexte médiatique, sans jugement ni dénonciation des enfants, d'autant plus qu'ils vivent avec les réseaux sociaux qui leur apportent d'autres points de vue. Comme dit M. M, il faut savoir prendre en compte l'ambivalence du numérique : certes c'est un outil formidable pour l'enseignant, mais il faut comprendre que les enfants sont amenés à avoir plus d'autonomie grâce à ces usages et il faut que l'école en soit consciente et apprenne à faire avec.

M. G qui était étudiant à l'époque des faits s'était intéressé à cet événement et avec son nouveau regard de professeur reste très critique sur la façon dont cet attentat avait été traité en classe : *« J'ai trouvé que c'est un traitement très politique d'une question qui avait pas à l'être et que*

²⁵⁰ N°5

²⁵¹ N°14

justement on avait perdu un recul sociologique sur la question qu'on s'était beaucoup alarmé, affolé pour pas grand-chose. Je pense que si c'était des propos qui pouvaient être choquants, au lieu de condamner bêtement, il fallait prendre le temps, prendre le recul nécessaire, voir en quoi c'est symptomatique de notre société actuelle qui sont basés sur le registre de l'émotionnel, de la réaction à chaud et que c'est pas quelque chose qu'on peut condamner sans justement faire un travail derrière. Donc c'est bien que les programmes s'en emparent. L'école a un rôle à jouer là-dessus »²⁵². Il conforte l'idée que l'éducation aux médias et à l'information doit être faite au fil de l'eau avec les enfants au sein de l'école pour éviter de ne donner que des éléments à chaud et se choquer de voir que les enfants n'ont pas de réponse adéquate à des injonctions parfois trop éloignées de leur ressenti et de leur vécu.

833b. Le défi 10 jours sans écrans

Quelques enseignants ont tout de même donné des supports à analyser, mais cela est vraiment trop peu représentatif pour illustrer les pratiques. C'est pourquoi nous ne nous attarderons pas sur cette analyse de façon approfondie. Sur 17 enseignants, seuls 3 enseignants ont donné des documents à analyser. Mme J nous a donné l'adresse de son portail de curation Pinterest qui centraliser les ressources pédagogiques qu'elle utilise en classe avec ses élèves, dans lequel on ne trouve pas d'éléments concrets qui soit explicitement relié à sa pratique pédagogique réelle. Mme A qui travaille en SEGPA a créé un journal et construit des affiches avec ses élèves de 5° dans lequel elle mobilise beaucoup le numérique. Elle précise que le niveau des élèves de SEGPA est équivalent à des élèves de CE2-CM1 et que le travail qu'elle a mené pourrait être tout à fait transposé avec des élèves de l'école primaire, cependant les conditions du collège ne sont pas les mêmes qu'à l'école primaire et cela nous paraît hors sujet de rattacher ces documents dans notre analyse. Le seul document qui correspond à nos objectifs d'analyse nous a été fourni par Mme P, le livret en lien avec le projet 10 jours sans écran. C'est un projet d'EMI clairement identifié qui a été mis en place par la ville de Pau et concerne certaines écoles du département 64. Ce qui est intéressant dans ce projet c'est que l'entrée sur le numérique est basée sur le fait de faire réfléchir les enfants sur un éventuel usage excessif des écrans et met en place une période où les enfants doivent être « sevrés » des écrans afin de les faire réfléchir à la place que cela a dans leur vie personnelle. Des activités pédagogiques sont menées, non pas pour leur transmettre une culture numérique, mais pour les faire réfléchir sur leurs usages.

²⁵² N°10

Chaque élève reçoit un livret dans lequel il collecte les informations durant les 10 jours. Mme P nous explique sa vision du projet :

« Le projet est initié par la mairie, mais c'est au niveau département qu'il est proposé. Nous ça a été le choix de l'école de le faire pour toutes les classes, donc c'est au niveau de l'école qu'on fait le projet sur une période où on est tous dans le projet. Il y a une présentation qui est faite par une réunion aux parents : très peu de parents sont présents, très très peu !! Ça c'est violent même ! La première année, on n'a pas compris parce qu'après on a eu des retours de parents qui ne comprenaient pas la mise en place du projet, qui se questionnaient : non mais moi je ne souhaite pas empêcher d'utiliser l'ordinateur chez moi, vous êtes intrusif dans notre cellule familiale voilà... on a eu des retours comme ça. Il y avait eu une mauvaise compréhension mais de fait, ils s'étaient dédouanés de l'information. On les a quand même ramenés sur le fait qu'il y avait une invitation à l'information et que c'était loin d'être étendu à toute la famille, nous c'était dix jours sans écran de l'élève quelle que soit sa classe. Et une fois que cette information est faite, l'animateur passe dans toutes les classes et il adapte un présentiel à la classe d'âge. C'est à dire qu'il ne va pas aborder les mêmes symboles en CP que ce qu'il va aborder en cm2. Voilà il fait abstraction de certains parce qu'il suppose que c'est trop violent ou méconnu par les enfants donc déjà il y a une présélection. Les mots sont choisis ; le discours il est simple, c'est toujours un échange qui se fait dans une bonne ambiance et les enfants s'expriment en toute liberté, il n'y a pas de filtre. On est surpris des fois d'entendre tel enfant qui dit : mais moi j'ai regardé ça ou ça j'ai déjà vu. Voilà il n'y a pas de filtre. c'est en ça qu'on a pu toucher du doigt que certains enfants dès 6 ans étaient en situation compliquée devant les écrans, parce que seuls, parce que très longtemps, parce que des situations qui se répétaient et on faisait aussi du lien avec le peu de disponibilité en classe. il y a un petit livret qui est proposé, tous les jours l'enfant doit colorier ; donc il y a des codes couleur selon les plages horaires où il aurait pu être en présence d'une tablette, de téléphone, d'un écran à x ou y, alors est-ce qu'il a respecté le fait de ne pas y accéder, c'est vert et puis si il s'est autorisé à, c'est coloré en rouge. Et donc il y a une attribution de points et après on totalise par jour le nombre de points de la casse et à la fin des dix jours, on totalise le nombre de points sur la durée des dix jours pour la classe. Après ce sont les calculs qui sont faits par les cm2 parce que du coup ça leur fait un peu de calcul mental. Et puis dans ce petit carnet il y a des activités familiales, il y a des sorties, il y a des programmes... il y a plein d'activités qui sont proposées pour compenser ce temps devant l'écran et on n'a que des retours positifs des familles. Parce que certains se sont retrouvés à réinvestir le temps familial, le temps de partage avec leur

gamin ; certains ont découvert des lieux inconnus jusque-là qui étaient peut-être 500 mètres de chez eux. En tout cas très positif sur le temps partagé avec leurs enfants. Voilà au début un peu compliqué et puis après voilà c'est rentré... C'est la troisième année qu'on fait et ils sont enchantés »²⁵³.

Cette vision de l'EMI rejoint les approches orientées sur les risques, notamment celui de la dépendance aux écrans. Il y a aussi un site dédié sur lequel on retrouve toutes les informations, qui est géré par une association²⁵⁴ qui propose des ressources en trois langues, le français, l'espagnol et le basque. Le site contient peu de documents pédagogiques, mais propose l'inscription de la classe avec un compte à rebours et présente les enjeux de ce projet sous cette forme : « *Le DÉFI est un exercice de consommation responsable et de santé mentale. C'est une mobilisation sociétale qui permet de réduire la violence physique et verbale, la sollicitation publicitaire et l'obésité. Il aide à mieux délimiter la frontière qui sépare les écrans qui rendent service des écrans qui asservissent. Et les retombées sur le climat scolaire et le resserrement des liens familiaux sont réelles.* » Le vocabulaire utilisé est celui de l'EDD et de l'EMC, mais aussi médical (santé mentale), tout en le liant à la prévention des violences scolaires. On le voit dans les quatre icônes (figure 38) que le but n'est pas uniquement de « faire de l'EMI », mais de travailler le comportement des jeunes vis-à-vis des écrans dans un ensemble plus global. On voit d'ailleurs que l'icône EMI est la dernière à apparaître et est réduite à cet objectif : « *permettre aux jeunes de mieux contrôler la technologie et de mieux délimiter la frontière qui sépare les écrans qui rendent service des écrans qui asservissent* ». C'est un axe intéressant à travailler avec les élèves, mais le vocabulaire très orienté (asservir) et partir sur un processus pédagogique d'évitement des écrans pour les y éduquer est somme toute maladroit et certainement peu efficace. L'intérêt qu'on peut y trouver, c'est que l'on met en place en classe des espaces de paroles pour partager ses expériences des écrans et que l'on fait prendre conscience aux élèves leurs pratiques numériques, cependant tout ceci est orienté par un discours diabolisateur qui est contre-productif et jugeant.

²⁵³ N°3

²⁵⁴ Dix jours sans écran <https://www.10jourssansécrans.org/>



Fig. 38 Capture d'écran du site 10 jours sans écran

Le site de la ville de Pau qui a encadré ce projet au printemps met en ligne le livret qui a été distribué aux écoles participantes à cette adresse <https://www.pau.fr/allmedias/visuels/livret-Web.pdf>. Dans ce livret, les consignes sont rappelées aux enfants : « *10 jours sans écran consiste à proposer aux enfants de s'engager pendant 10 jours à ne plus (ou moins) passer de temps à la maison devant la télévision, l'ordinateur ou les consoles de jeux* » (p.4). Une grille à remplir se trouve en p.5 du livret que l'élève devra remplir tout au long du défi, sous la surveillance de ses parents. Un système de score est mis en place, l'élève qui regarde le moins d'écran a plus de points, la classe comptabilise cela à la fin du défi et entre en compétition avec les autres écoles participantes. Il n'est fait aucunement mention de quel type de tâche sur les écrans est concerné, il n'y a pas de différence entre loisirs, culture ou apprentissages dans les usages. Ensuite p.6-7, un espace d'écriture est dédié aux enfants pour qu'ils s'expriment sur leur expérience vécue lors du défi.

Lorsqu'on regarde le programme de la semaine dédiée, le but est de proposer des activités d'extérieur ou créatives pour remplacer l'usage des écrans : atelier cuisine de saison, Molky, badminton, flûtes à bec, découverte de quartiers les yeux bandés... Un jour dans la semaine, le mercredi, un atelier intitulé « *Pause numérique* » propose une animation à la bibliothèque pour découvrir « *différents supports de lecture* ». Le carnet est ensuite construit comme un agenda culturel de tout ce que l'on peut faire dans la ville durant cette semaine avec une mise en valeur des événements culturels organisés par les différents organismes/associations de la ville : nuit des musées, adresses des médiathèques, concerts... ou des lieux de ballade comme les parcs ou les monuments historiques. Ensuite de la page 18 à la page 87, le livret propose des activités manuelles à faire à la maison pour remplacer le temps d'écran : coloriages, origamis, jeu du petit bac, recettes de gâteaux....

Ce projet qualifié EMI a été apparemment un succès et l'enseignante a trouvé cela assez riche pour faire réfléchir les enfants sur leur relation aux écrans. Cependant lorsque l'on analyse le livret, on se rend compte que ce projet n'a rien à voir avec de l'éducation aux médias et à l'information et est surtout le prétexte pour orienter les familles à fréquenter les lieux culturels traditionnels. Dans aucune page du livret, on ne trouve d'éléments pédagogiques qui permettraient d'aborder avec les enfants la question de la culture numérique et des écrans. Lorsque l'on regarde les partenaires de ce projet, le CLEMI (organisme de référence de l'éducation nationale pour l'EMI) et C@nopé (réseau de ressources pédagogiques) sont absents, mais on y trouve les partenaires culturels de la ville : cinéma, mini-golf, aventure parc, royal Kids, le réseau des médiathèques, le conservatoire, des associations et le ministère de l'éducation nationale. Ce projet ressemble davantage à un prétexte de promotion de la vie culturelle locale en surfant sur la corde des dangers des écrans pour motiver les parents à y adhérer.

Les formes de l'éducation aux médias et à l'information que l'on a pu récolter dans ces entretiens sont clairement davantage en lien avec le numérique et l'émergence des nouvelles problématiques liées aux usages d'Internet et de la recherche d'information, plus qu'en lien avec la découverte du monde médiatique et de la production de l'information. On observe donc un rapprochement très clair de l'EMI avec la culture de l'information, même si cette approche reste encore très centrée sur les apprentissages opérationnels et les risques liés aux usages pour les enfants. Pour préciser davantage encore les pratiques en classe, l'entretien s'est resserré sur leur représentation de l'EMI et l'inclusion ou non dans cette représentation des quatre objets spécifiques. La partie suivante permet donc d'éclairer davantage pourquoi certains objets sont ou ne sont pas inclus dans leurs pratiques de classe, afin de mieux comprendre les freins à l'entrée du numérique sous l'angle plus précis de l'EMI.

8.4 Représentations de l'EMI des enseignants du premier degré

841. Eléments de définition de l'EMI par les enseignants

841a. Traitement documentaire des mots-clefs

Pour dégager une partie des représentations sur l'EMI, lors de la phase quantitative, il a été demandé aux enseignants de proposer une définition de l'EMI (question 6). Cette question aborde plus particulièrement les représentations liées à l'EMI par une entrée définitoire. Il est demandé aux enseignants du premier degré de définir l'éducation aux médias avec 5 mots clefs maximum. Cela permet d'entrevoir quels mots sont liés pour eux avec cette « discipline » qu'ils

doivent enseigner. Le fait d'avoir demandé des mots-clefs et non de proposer une définition stricte de ce qu'était l'EMI permet d'éviter le biais où les enseignants auraient apporté une définition issue d'une recherche dans les textes. L'usage de mots clefs les a poussés à exprimer des notions et des sentiments qu'ils rattachent à l'EMI, ce qui permet déjà d'avoir un aperçu de ce qui se dégage dans les représentations des enseignants concernant l'EMI. Dans les réponses individuelles, on peut voir que certains répondants proposent des mots synonymes ou très proches comme « important » et « nécessaire » par exemple. Les regroupements seront faits par mots et non analysés au niveau de chaque individu, car certains n'ont proposé qu'un mot-clef, d'autres une phrase, d'autres 5 mots-clefs et certains rien du tout.

Une première liste des termes a été organisée par ordre alphabétique et un premier regroupement a été fait avec 135 entrées (tableau 5.1, Annexe 5). Les mots ont été regroupés par champ sémantique principalement. Par exemple, le mot analyse a été regroupé avec le verbe analyser et l'expression analyse des informations. Mais l'expression « accès à l'information » quant à elle a été regroupée avec le mot information, car l'expression est davantage centrée sur la notion d'information qu'une compétence. Le nombre d'entrées a été réduit et l'ensemble des termes a été regroupé dans un deuxième tableau qui ne présente que les termes regroupés sémantiquement et les termes qui ont une forte présence (tableau 6.2, annexe 6). Dans ce tableau, les termes qui n'ont été cités qu'une ou deux fois ont été retirés. Le premier terme qui apparaît 20 fois est l'expression « esprit critique », en lien avec l'idée de développer l'esprit critique. Le terme critique et son verbe critiquer apparaît aussi 12 fois. Ils ont été regroupés, même si le sens peut être légèrement différent entre le verbe et l'expression. Le tableau 21 est un extrait des 10 premières occurrences.

esprit critique, développer l'esprit critique, peut amener un esprit critique, regard critique, Critique, critiquer (12)	32
Citoyenneté, citoyen, Citoyen responsable, éducation à la citoyenneté, Former les élèves à devenir des cybernautes responsables, EMC, éducation civique, éducation	17
Danger, dangers, éduquer aux dangers des médias, informer sur les risques liés à l'usage du numérique, Risques Internet, risques, maîtrise des risques et des conséquences, mise en garde	17
Prévention, préventif, prévenir	17
Recherche, recherches, rechercher, i recherche, chercher, savoir chercher	16
Information, informations, informer, s'informer, accès à l'information, maîtrise de l'information	15
Compréhension, comprendre, décryptage	12

Internet	11
sécurité	10
source des informations, source, sources	10

Tab.21 Occurrence des mots-clés pour définir l'EMI par ordre d'importance, cités au moins 10 fois

Pour l'analyse, les termes retenus sont caractérisés avec l'aide du thesaurus Motbis. L'utilisation d'un langage documentaire contrôlé permet une vision ontologique des termes, car le thesaurus est construit sur des systèmes de hiérarchie et d'associations. Le choix s'est porté sur le thesaurus Motbis car il s'agit d'un thesaurus spécialisé dans le monde éducatif et est utilisé par les documentalistes de l'Education Nationale pour indexer les documents dans leur base documentaire, développé par le réseau C@nopé. Dans le cadre de l'analyse des mots clefs, il est utilisé pour regrouper les termes sous des termes spécifiques et génériques, en lien avec des microthesauri. Cela permet par ce codage d'effectuer des regroupements à la fois spécifiques et arborescents. Les termes qui ne sont pas présents dans Motbis seront cherchés dans un dictionnaire de synonymes, soit pour les associer à d'autres termes du tableau, soit si cela n'est pas concluant de ne pas les inclure à un microthesaurus et laisser le champ libre. Le mot-clef sera alors caractérisé, quand ce sera possible à un sentiment ou une idée. Travailler sur le vocabulaire avec des outils documentaires ou d'analyse sémantique permet de faire des regroupements plus larges grâce à des arborescences qui se dessinent, grâce à des regroupements en lien avec des idées plus générales : enjeux, danger, objet d'étude... Un terme pourra être utilisé dans plusieurs regroupements différents, car souvent les sens sont connexes et les idées sont entremêlées.

Dans le tableau 5.3 de l'annexe 5, les termes sont regroupés plus massivement que dans le tableau précédent. Tout d'abord les termes synonymes vont être regroupés dans une même case lorsqu'ils sont qualifiés par le même descripteur, pour réduire le nombre d'entrées. Lorsqu'un terme spécifique (TS) n'apparaît qu'une fois et que son terme générique (TG) juste au niveau au-dessus l'englobe, le terme sera regroupé sous le terme générique le plus judicieux, respectant ainsi les règles d'indexation. Par contre, le but n'est pas de regrouper tous les termes dans le même TG par famille de termes ; une arborescence sera proposée ensuite sur les termes les plus marquants pour visualiser les liens entre les notions. Ensuite un regroupement est proposé par microthesaurus : tous les termes issus de la même arborescence ont le même numéro de microthesaurus (MT), ce qui permet de voir des familles de termes se dégager plus clairement. Enfin pour chaque entrée est apposé aussi un terme relatif à un champ lexical : il pourra être inspiré du microthesaurus qui aide à classer les termes, mais pour certains termes dont le

descripteur est trop vague (par exemple : question philosophique), on propose un classement par champ lexical d'idée qui donnera lieu alors à un autre classement. Une fois organisés par thesaurus, on discerne les champs de connaissance proposés dans les définitions des enseignants.

841b. Une définition qui recense 15 entrées thématiques

Quinze entrées par microthesaurus ont été retenues : information et communication (93), question philosophique (75), comportement social-vie sociale (58), étude psychologique (33), langage (31), situation pédagogique (28), télécommunication (13), mots outils (12), droits de l'homme (11), informatique (11), appareils et équipement (8), démarche scientifique (4), formation (3), civilisation et culture (3) et époque contemporaine (3). Le tableau 22 les regroupe et les présente dans l'ordre d'importance.

	Occurrence	Descripteur Motbis : terme spécifique (TS)	Micro thesaurus MT	Descripteur Motbis : terme générique (TG)
1	93	Type d'information 10, Désinformation 5, Télévision (média) 1, Recherche de l'information 23, Publicité 3, Presse (médias) 3, Pratique informationnelle 1, journalisme 1, Information et communication 29, évaluation de l'information 13, Dialogue homme-machine 4	3210	Information et communication
2	75	Modernité 3, tolérance 4, objectivité 3 Raison 2, réel 1, Responsabilité 9, sens critique 44, technique 1, Temps (philosophie) 7, vérité 1	2905	Question philosophique philosophie TG
3	58	Cyberviolence 41, fracture numérique 5, Réseaux sociaux (Internet) 10, société 1	2310	Comportement social – vie sociale
4	33	Attention : psychologie 6, Curiosité 2, développement de la personnalité 1, Imaginaire 1, influence psychologique 2, Motivation 6, Processus cognitif 13, Psychologie du comportement 1, Sentiment 1,	2205	Etude psychologique TG Psychologie
5	31	Langage 1, Lecture 8, Lecture analytique 7, Lecture de l'Image 7, Vocabulaire 1	2345	Langage
6	28	Aide à l'élève 1, Education aux médias 1, Egalité des chances en éducation 1 EMC (enseignement moral et civique) 18 Méthode pédagogique 7	2105	Situation pédagogique TG Méthodes et contenus de l'enseignement
7	13	TIC 2, Internet 11	3115	télécommunication
8	12	Utilisation 9, Choix 3	9998	Mots outils

9	11	droit à la vie privée 5, liberté d'expression 5, Protection des données personnelles 1	2735	Droits de l'homme
9	11	Sécurité informatique	3110	Informatique
11	8	Equipement informatique 7, Equipement audiovisuel 1	3325	Appareils et équipement
12	4	Système d'évaluation 2, Evolution scientifique et technique 1, démarche scientifique 1	1010	Démarche scientifique
13	3	formation	2130	Formation
13	3	Civilisation et culture	2325	Civilisation et culture – TG Ethnologie-sociologie
13	3	21 eme siècle	9930	époque contemporaine TG périodes
TO TA L	386			

Tab. 22 Classement et comptage des termes par microthesauri dans le thesaurus Motbis concernant la définition de l'EMI (question 6)

Cet ensemble de thèmes nous donne un premier aperçu de la définition de l'éducation aux médias et à l'information des enseignants du premier degré. Ce qui ressort franchement de cette extraction, c'est, dans les premières positions, l'information et communication qui arrivent en tête de ce classement, suivies de la question philosophique et des risques. Certains microthesauri ont des analogies et peuvent être regroupés en 5 grandes sections :

- a. **Culture de l'information** qui regroupe un seul microthesaurus, celui de l'information et la communication. On y trouve plus particulièrement des éléments liés à la maîtrise de l'information, la culture médiatique et des notions issues des sciences de l'information et de la communication
- b. **Valeurs et droits** qui regroupe question philosophique et les droits de l'homme. Dans ce regroupement on trouve des valeurs (tolérance, sens critique), mais aussi le cadre législatif qui encadre notamment la liberté d'expression
- c. **Cognition-comportement** qui regroupe l'étude psychologique et le comportement social souvent lié aux risques et aux dangers de l'usage du numérique
- d. **Culture numérique** regroupe tout ce qui a trait aux usages et pratiques du numérique au 21 ème siècle

e. **Pédagogie et compétences** regroupe tous les descripteurs en lien avec l'idée de formation, de compétences, de didactique de l'information ainsi que des dispositifs pédagogiques

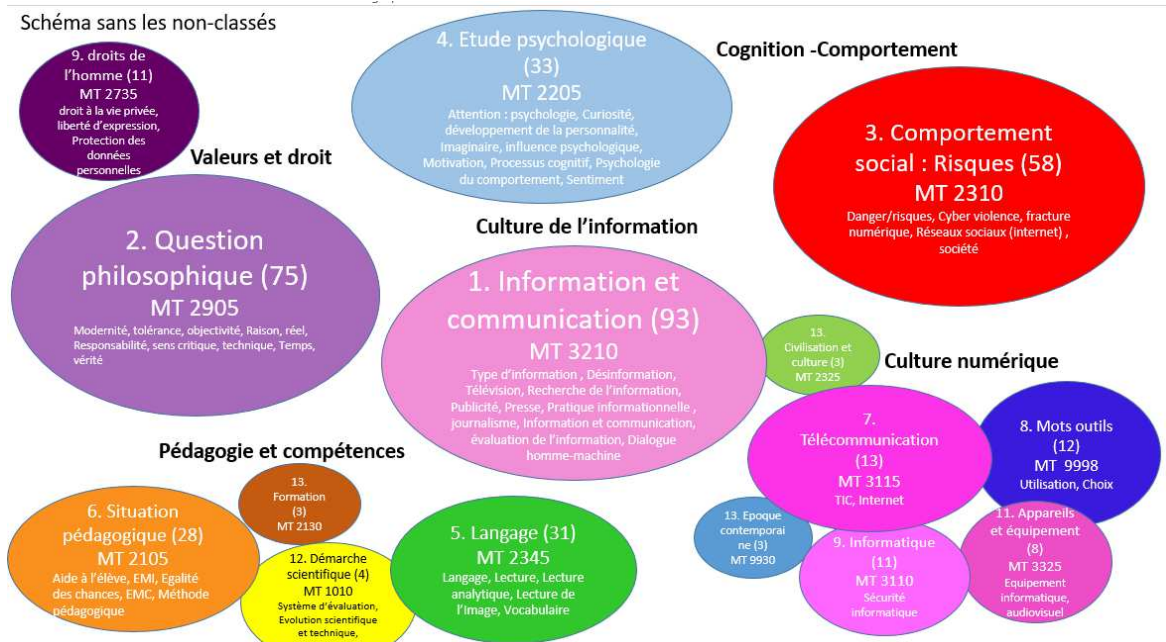


Fig. 39 Définition collective de l'EMI des enseignants et visualisation grâce au regroupement des mots-clefs en descripteurs du thésaurus Motbis

Les données de l'enquête quantitative révèlent une première approche globale de tous les domaines concernés par l'EMI. La première entrée qui ressort est liée au microthesaurus qui désigne l'information-communication avec 93 occurrences. La culture de l'information a donc une forte présence dans ce qu'est l'EMI pour les enseignants. Le lien de l'EMI avec l'EMC est inscrit avec les valeurs et la question du droit dans le cadre de la construction d'un élève citoyen. Les risques au sens large sont très représentés, en lien avec l'idée majeure de cyberviolence. Les risques sont aussi présents dans le domaine de la psychologie avec des inquiétudes vis-à-vis de l'attention, du développement de la personnalité et du comportement. On les retrouve aussi dans d'autres domaines comme par exemple l'idée de cybersécurité ou la protection des données personnelles... On les retrouve finalement en filigrane dans l'ensemble des domaines et cela révèle que c'est une des préoccupations majeures dans la construction de la représentation de l'EMI chez les enseignants. Concernant la culture numérique, on note la présence de l'informatique, d'Internet et des technologies. Et enfin dans l'ensemble des définitions proposées, on voit émerger le lien fort de ces dimensions à une pédagogie spécifique et à l'ébauche d'une méthodologie à réfléchir. Les données de l'enquête quantitative dressent donc un premier panorama des représentations de la place du numérique dans le dispositif EMI.

Pour compléter ce schéma, les entretiens apportent d'autres éléments pour préciser la progression et les attendus des enseignants.

842. Ce que recouvre l'EMI dans les discours des enseignants

Au-delà de cette approche collective d'une définition de l'EMI par l'identification des domaines concernés, les entretiens ont pour vocation de préciser les objets d'enseignements pour proposer un modèle d'EMI construit par les enseignants adapté à l'école primaire. Dans le discours des enseignants quand on leur demande ce qu'est l'EMI pour eux spontanément (annexe 16), ils proposent des pistes qui peuvent être regroupées dans cinq catégories qui sont reprises dans le schéma ci-dessous.

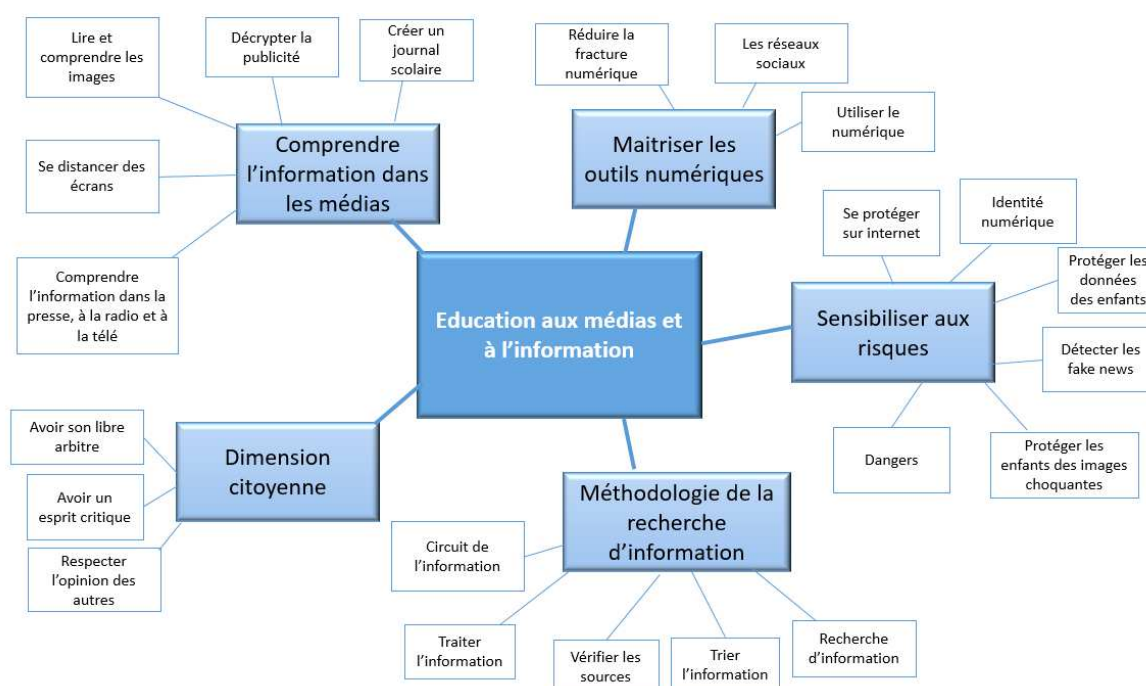


Fig. 40 Représentation de l'éducation aux médias et à l'information chez les enseignants du premier degré
842a. Comprendre l'information dans les médias

L'apprentissage de la compréhension de l'information dans les médias passe par la connaissance des différents médias comme la presse, la radio et la télévision, d'apprendre à se distancer des écrans, d'apprendre à lire et comprendre les images. Cela peut se faire à travers la création d'un journal scolaire ou de l'analyse de contenus médiatiques à but commercial comme la publicité.

Education à l'image : Mme E souligne le fait que les élèves sont soumis constamment aux images et qu'il est nécessaire d'en parler avec eux dès la maternelle pour leur apprendre à les décoder : « *parce qu'ils peuvent voir des choses à la télé ou sur Internet des images. Enfin à partir d'images moi je pense. [...]* Par rapport à l'éducation aux médias, en maternelle, je vois

aussi par rapport aux clips, il y a des enfants qui sont collés aux écrans dès la maternelle »²⁵⁵. En effet, les enfants ont tendance à imiter des actions, donc il est nécessaire de leur faire analyser les images afin qu'ils puissent prendre du recul et réfléchir ce qu'ils observent. M. B propose d'ailleurs en cycle 3 de se pencher sur la consommation des enfants de vidéos sur YouTube en tant que pourvoyeur d'images à consommer : « ils ont des questions sur le contenu qu'ils regardent et je crois qu'à la maison parfois, sans généraliser, il y a des parents qui laissent YouTube dans les mains des enfants et finalement l'enfant est vraiment livré entre YouTube et lui, direct à plein de choses. De la publicité très souvent et de plus en plus, à des images violentes je pense aussi, puisque dès fois il doit cliquer sur un truc et puis tombe sur un autre truc ou des fois il va chercher le truc violent ou le truc qui est pas adapté à son âge. Et que là, il n'y a pas de filtre entre lui et ça. Et que je pense que l'école peut revenir se mettre, s'intercaler pour expliquer : ce que tu vois là, ça a ce sens-là, qui est derrière ce qu'il regarde ? »²⁵⁶. En effet, utiliser des sites de vidéos permet un accès à toutes sortes de vidéos, sans aucun filtre : violence, pornographie, mais aussi publicité déguisée ou intégrée aux contenus. La publicité étant basée sur la communication par l'image, c'est l'angle qu'a décidé de développer M. P dans sa classe. La publicité est aujourd'hui omniprésente et prend des formes diverses. M. P explique que dès le CE2 avec ses élèves, il a fait un travail sur la publicité avec les enfants, car cela lui paraît incontournable : « je travaille beaucoup sur la publicité. On a fait des fêtes de fin d'année tous les deux ans et il y a un spectacle de fin d'année et au moins une fois sur deux, on fait un truc sur des parodies de publicité par exemple, c'est un bon moyen de les sensibiliser à ça. Ce qu'on appelle homo consumatus dans la classe, le formatage des gens par la publicité et notamment des enfants qui sont hypers sensibles. [...] C'était tourner en dérision le message publicitaire qui nous fait croire que tout est formidable en fait alors qu'on nous prend pour des abrutis. Et ça plaisait beaucoup aux enfants pour le coup. Mais comme je leur dis souvent, ils retiennent très facilement les publicités et ils ne retiennent pas les tables de multiplication»²⁵⁷. Pour lui, aborder la publicité par la mise en scène permet de mettre à distance ces messages commerciaux et de se distancer des messages publicitaires en apprenant à jouer avec les codes de la communication par le biais du théâtre. M. M propose aussi de prendre en compte leurs connaissances des codes de la communication propres à l'image, notamment par leur visionnage régulier de youtubeurs, pour le mettre à profit dans les productions vidéos des élèves : « Et puis ça véhicule aussi des types de discours : par exemple

²⁵⁵ N°2

²⁵⁶ N°5

²⁵⁷ N°6

ils ont voulu faire en APC un documentaire historique sur le moyen âge ; on a collecté des informations, on a organisé en faisant un plan. Quand on s'est mis à dire mais comment on va filmer tout ça vous avez des types de présentation : « ah oui bonjour ici l'école d'Etsaut ! » qu'on retrouve après sur des You tubeurs qui présentent. Je sais pas, je ne connais pas trop tous ces trucs là, mais ils étaient capables d'avoir un discours cohérent qui se rattachait à ce genre. C'est un nouveau genre discursif qu'ils maîtrisent complètement. Donc à partir de là, je pense qu'il faut le prendre en charge d'une manière ou d'une autre. On n'a pas le choix »²⁵⁸. C'est l'occasion d'aider les élèves à analyser les discours spécifiques présents sur le web tout en les mettant en situation de production.

L'analyse de l'actualité et de l'information en temps réel : le seul enseignant qui mentionne clairement l'analyse de l'actualité comme étant nécessaire est M. B, qui est lui-même ancien journaliste. Mme E évoque que le travail sur les attentats est intéressant à faire, mais se tourne rapidement vers des problématiques plus scolaires comme le harcèlement entre élèves. M. B analyse que le souci suite aux attentats de Charlie Hebdo est imputable aux différentes visions qui existent vis-à-vis de l'information selon les quartiers et les écoles. Il explique aussi que depuis 2015 le mouvement de la diffusion de l'information en temps réel est encore plus présente et que ces problématiques sont primordiales à prendre en compte aujourd'hui dès l'école primaire : *« je crois que depuis 2015, y a aussi une progression de l'information qui nous arrive en temps réel ; je crois qu'on est encore plus avec nos smartphones, encore plus connectés et puis de plus en plus tôt ou peut-être que les problèmes de 2015 qui sont posés je sais pas au collège je me souviens pas, peut-être que là ce sera des CE2, CM1, CM2 »²⁵⁹.*

842b. Maîtrise des outils numériques

L'utilisation du numérique en classe participe à l'EMI par l'apprentissage de l'utilisation des outils, mais aussi par l'apprentissage des conditions d'utilisation que l'on peut en faire quand on est enfants. On peut alors aborder la question spécifique des réseaux sociaux dans ce cadre. L'objectif de cet apprentissage peut participer à la réduction de la fracture numérique.

Le numérique comme support pédagogique est jugé utile pour les enfants avec l'objectif premier de favoriser l'apprentissage des fondamentaux comme lire et écrire. Mme D émet quelques réserves sur l'outil numérique en tant que tel, mais s'il est mobilisé de façon judicieuse, elle le juge être un support comme un autre : *« dès le primaire, je ne sais pas. Ceux qui savent bien lire oui. Après le problème c'est toujours ça que...disons que tout est lié parce*

²⁵⁸ N°14

²⁵⁹ N°5

que ça passe quand même par le langage qu'il soit écrit ou oral, que ce soit des vidéos ou des textes écrits, donc il faut quand même que les enfants arrivent à manier suffisamment la langue pour la comprendre. Donc que ce soit fait à la limite avec ces outils-là, pourquoi pas, c'est un outil comme un autre »²⁶⁰. Mme K rejoint cette idée que l'EMI peut d'abord passer par l'utilisation de l'outil informatique au service des apprentissages : « Cet outil là ou un outil libre, bon moi je sais que j'aime mieux les livres, mais bon l'ordinateur ça peut être utilisé aussi »²⁶¹. Mme F pour sa part estime que ses élèves ne sont pas assez connectés pour avoir des usages numériques autonomes et utilise des supports pédagogiques sur Internet qu'elle sélectionne en amont, sans vouloir former les élèves au tri et à la vérification des sources : « Nous ce n'est pas une entrée que nous privilégions à l'école ; on en parle, mais pas davantage [...] On va se servir de ces médias là comme support d'apprentissage, on va les choisir avant donc c'est vrai que ce travail-là de recherche de sources ou de vérification de sources c'est nous qui le menons. Nous ne le menons pas avec les élèves »²⁶².

Le travail sur les pratiques numériques des enfants et leurs représentations est un axe qui paraît important pour Mme P qu'elle a abordé avec ses élèves en travaillant sur le projet 10 jours sans écran en classe de CP et à l'échelle de son école (cycle 2) : « ça c'est quelque chose qu'on a touché du doigt avec ce projet de 10 jours sans écran, quand on les questionne : tu me dis que tu passes 3 heures, que fais-tu ? Quand ils vous disent ce qu'ils voient, les titres des documentaires qu'ils regardent ou des films qu'ils regardent, des jeux qu'ils pratiquent »²⁶³. La prise en compte des pratiques numériques des enfants est un levier pédagogique important pour s'appuyer sur leurs propres compétences et les amener à prendre du recul sur leurs pratiques numériques, même si cette enseignante relève que cela pollue les élèves et affecte leur capacité d'attention en classe. M. B est convaincu que cette approche permet de mieux toucher les centres d'intérêt des enfants pour les aider à analyser leurs propres pratiques : « le prioritaire c'est de partir de la vie de l'élève, ce qu'il a ce qu'il a tous les jours devant les yeux. Au début de l'année on apprend vite à connaître les élèves sur ses habitudes, on pose quelques questions et on voit que 90% de la classe c'est sur YouTube. Pour moi si je fais de l'éducation aux médias avec ma classe, je vais partir sur YouTube, je ne vais pas aller chercher des choses plus compliquées »²⁶⁴.

260 N°8

261 N°16

262 N°12

263 N°3

264 N°5

842c. Sensibilisation aux risques

Dans l'EMI, la question des risques prend une grande place pour les enseignants du premier degré, car le but est de protéger les enfants. La première étape consiste à leur expliquer les dangers existants pour eux, on peut leur apprendre à se protéger sur Internet et veiller en tant qu'enseignant à protéger les données personnelles des enfants récoltés dans le cadre de la classe. Cela peut se faire en les sensibilisant à la question de l'identité numérique, en les informant de l'attitude à adopter lorsqu'ils rencontrent des images choquantes comme de la pornographie, mais on peut aussi les sensibiliser aussi aux risques inhérents aux fake news et à la diffusion de rumeurs.

La rumeur est un angle privilégié à analyser avec les élèves pour Mme J (cycle 1 et 2) car en développant l'esprit critique des enfants, et en travaillant sur la gestion de conflits en lien avec des malentendus et des rumeurs, on permet à l'enfant d'avoir du recul sur tous les types d'informations et c'est transposable dans tous les domaines : *« il faut l'aborder tout le temps, mais pas uniquement lié au numérique, par rapport à d'autres choses aussi. On le voit par rapport aux conflits des gamins des fois qui partent d'un malentendu ou d'une petite rumeur. Ça c'est la rumeur en général et pas plus pour le numérique que pour autre chose quoi ! C'est avoir l'esprit critique, savoir analyser les choses, faire la part des choses de toute façon quel que soit le domaine »*²⁶⁵.

Les risques sur les réseaux sociaux font aujourd'hui partie de la vie des élèves de cycle 3 et leur usage s'accompagne souvent d'affaires de harcèlement chez les élèves. Mme L souligne le fait qu'une première approche au cycle 2 sur les réseaux sociaux permettrait de poser un savoir, avec pour objectif de prévenir des éventuelles dérives qui ont souvent lieu au cycle 3 : *« les cycles 2 ne sont pas encore très concernés, mais les cycles 3 y a beaucoup d'enfants qui sont déjà sur les réseaux sociaux et j'ai une collègue par exemple dans son école il y a eu beaucoup de problèmes de harcèlement entre enfants sur les réseaux sociaux le soir, sur Facebook, sur Instagram et ils ont été obligés d'en parler en classe, de faire intervenir un conseiller pédagogique qui a réexpliqué les choses qui a expliqué aux enfants ce qu'était le harcèlement, ce que l'utilisation des réseaux sociaux, de tous les dangers qu'il pouvait y avoir. Et pour moi les cycles 3 sont déjà tellement confrontés à ces réseaux sociaux que c'est important de le faire dès cet âge-là. [Cycle 2] en tout cas les miens ils sont pas du tout sur ces réseaux sociaux, donc on peut faire une première approche mais ils sont encore petits »*²⁶⁶. On le voit dans ce cas de

²⁶⁵ N°13

²⁶⁶ N°17

figure, l'apprentissage de l'utilisation des réseaux sociaux est fait uniquement dans le but de prévenir les risques mais pas dans un souci de transmettre une culture numérique. M. B évoque les réseaux sociaux quand il mentionne YouTube comme outil à analyser avec les élèves de cycle 3, mais aussi les éléments propres à la culture qui se diffuse dans ces espaces. Il a été marqué par l'affaire Momo qui a effrayé ses élèves et a dû poser des mots sur leurs craintes pour leur faire prendre du recul sur les « légendes urbaines » qu'on trouve dans les réseaux : *« Je me rappellerai toujours de ce début d'année, ma première année du coup où j'ai des enfants qui m'ont dit... je leur ai mis quelles sont vos craintes ? Et c'était pour l'année scolaire c'était très large, ça parlait pas du tout ça. J'en ai trois dans la classe qui m'ont parlé de Momo, le truc je sais pas comment le nommer sur YouTube qui vient dire aux enfants quoi faire et qui a pousser au suicide un gamin en Argentine selon certains médias, puis deux gamines en France il y a pas longtemps. Et trois sur 25 m'ont dit Momo et j'ai lu Momo. On était hors sujet pour moi parce que je parlais de la classe, de l'école, vous avez peur de quoi, c'était un endroit de discussions et puis ils m'ont parlé de ça, qu'était sur YouTube et ils étaient flippés, mais flippés flippés !! Et là je me suis rendu compte que moi j'étais en décalage avec ça, parce que je n'avais jamais entendu parler de Momo pourtant j'étais quand même assez connecté et tout... et que j'ai vu dans leurs yeux qu'ils avaient une frayeur terrible de ce truc-là. Ça me permet aussi de me dire que au-delà de ce qu'on nous propose, c'est d'aller chercher, de pousser le truc et d'aller ouvrir le débat sur : qu'est-ce que c'est Momo ? Pourquoi ? qui ? En parler aux parents ? Il y a tout un travail à faire qui est purement de l'éducation aux médias et qui vient du besoin de l'élève là puisque c'est une vraie peur qu'ils ont »*. Pour lui l'EMI a un but explicatif, mais doit aussi servir à rassurer les enfants dans leurs usages du numérique, libérer la parole et accompagner en toute sécurité leur pratique de recherche d'information pour favoriser leur autonomie.

842d. Dimension citoyenne

Faire de l'EMI en classe permet de développer chez les enfants leur esprit critique, favorisant ainsi leur libre-arbitre par des choix éclairés, mais aussi dans le but d'apprendre aux élèves à comprendre et respecter l'opinion des autres.

Développer l'esprit critique : Dans le cadre de la recherche d'informations, les enseignants insistent sur la nécessité d'apprendre aux élèves à vérifier l'information en confrontant les sources et d'être conscient des éventuelles manipulations de l'information présentes sur Internet. M. P dès le cycle 2 explique que les enfants sont naïfs et n'ont pas de recul face à une information satirique ou humoristique et qu'il est nécessaire de leur apprendre à développer

leur esprit critique sur les informations qu'ils reçoivent : « pour moi ça serait la sensibilisation des enfants au fait qu'on peut être manipulé très facilement par de la pseudo information sur Internet ; c'est facile à voir. Une année par exemple j'ai un gamin qui était qui était pas traumatisé, mais enfin marqué parce qu'il avait vu le cadavre d'une sirène je crois sur une photo, des étudiants qui s'étaient amusés là, et voilà donc ça m'avait donné l'occasion justement d'expliquer que sur Internet c'était plein de gens qui s'amusaient à faire plein de trucs qui étaient pas toujours rigoureux d'un point de vue scientifique. Voilà qu'il fallait faire attention à tout ce qu'on voyait sur Internet, ce n'était pas forcément la réalité telle qu'elle était présentée en tout cas dans l'article »²⁶⁷. D'après lui, l'apprentissage de l'esprit critique doit se faire sur le long terme avec les enfants, car ce n'est pas un exercice facile pour eux : « En fait, les enfants en primaire, je trouve qu'ils n'ont pas énormément de recul par rapport à ces questions-là, enfin ça dépend. Y en a toujours qui eux ont du recul, mais il y en a certains qui ont vraiment pas du tout de recul. Ouais ça peut être utile en tout cas, après ça peut être utile de l'aborder, après faut pas toujours espérer avoir tout de suite des résultats concrets ou des évolutions concrètes, je crois qu'il y a des choses qui se mâturent avec des années ». Pour lui développer l'esprit critique commence à partir du CE2 et au cycle 3 il estime que l'on peut aborder tous les sujets. Ce travail de réflexion est mentionné aussi par Mme I qui estime que tous les enfants peuvent prendre du recul à tout âge, mais que l'entrée au collège doit être préparée en amont pour vraiment les aider à se repérer dans ce monde : « Je pense que l'enfant est tout à fait en mesure de comprendre à son échelle, et surtout que ce questionnement peut l'accompagner... je pense qu'il y a une vraie bascule au collège, c'est souvent l'âge où les enfants vont avoir leur premier téléphone portable et qu'une pré-éducation peut... plus tôt on se pose les questions finalement, plus tôt on les intériorise et après elles accompagneront l'enfant tout au long de sa croissance »²⁶⁸. Dès la maternelle, Mme E explique qu'elle habitue les élèves au fait que tout n'est pas vrai sur Internet pour qu'ils aient le réflexe de se méfier : « je peux déjà l'évoquer en maternelle : de dire attention, ce n'est pas forcément parce qu'on le voit sur Internet que c'est vrai. C'est des petites choses comme ça. Je pense qu'il y en a qui peuvent le saisir, enfin moi je trouve ça bien dès le début, dès la maternelle de glisser des petites choses »²⁶⁹. Dès la maternelle, les enfants sont sensibilisés à la désinformation et les enseignants se trouvent confrontés à la diffusion de fausses informations qu'il faut réexpliquer comme par exemple des lectures mal interprétées du Gorafi ou des informations brutes montées à la télévision qu'il faut

²⁶⁷ N°6

²⁶⁸ N°9

²⁶⁹ N°2

savoir regarder autrement, en apprenant les codes de la satire, du montage, de la mise en scène : « *La télé, on peut faire plein de choses sur la télé, on regarde BFM en permanence, ils le voient la maison. Bon leur montrer que suivant comment on coupe certaines séquences, ça veut pas dire la même chose, je pense qu'il faut qu'ils en aient conscience dès le plus jeune âge* ».

La dimension citoyenne est évoquée par M. O qui fait référence à un travail de réflexion des élèves en lien avec la mise en place des chartes informatique et Internet : « *quand je parlais de TUIC tout à l'heure il y a une dizaine d'années, il y avait des chartes qui avait été faites par rapport à ça dans les écoles. Ça a été abandonné. Et là vous me reprenez la question. Oui c'est intéressant de toute façon, parce que ça permet qu'il y ait quelqu'un entre guillemets qui soit peut-être un petit peu informé qui puisse effectivement orienter et puis expliquer des choses* »²⁷⁰. Ce travail-là qui semble avoir été abandonné lui paraît judicieux pour poser les bases d'un comportement respectueux sur les usages numériques et est l'occasion de transmettre un savoir relatif à la culture numérique aux enfants.

842e. Méthodologie de la recherche d'information

Il est important de former les élèves à la recherche d'informations, en prenant soin de leur faire comprendre le circuit de l'information et de les familiariser avec l'ensemble des étapes à savoir vérifier les sources, trier les informations et les traiter.

La recherche d'information est mentionnée dès le plus jeune âge, au cycle 1, et les enseignants utilisent la recherche d'informations en classe avec les élèves en leur expliquant les règles de base comme trier l'information ou être critique vis-à-vis de la source, que ce soit un texte ou une image. Mme V en maternelle explique qu'il faut commencer par travailler avec les élèves sur l'accès aux outils numériques de recherche d'information comme le navigateur et le moteur, avant d'aborder la notion de mots-clefs et de tri de l'information : « *Je pense qu'il y a des petites choses notamment dans la recherche d'informations, juste leur montrer, indépendamment de comment on fait, l'accès. Moi ils savent que le petit renard, exemple tout bête, c'est l'endroit où on clique pour aller chercher l'information, quel mot je vais écrire si je veux trouver quelque chose. Je leur montre, en sachant que tout ce qui arrive, je leur dis que tout n'est pas à prendre, il y a des petites choses, après c'est moi qui induis un petit peu. Mais je leur explique* »²⁷¹. Mme K qui a des élèves de maternelle et de CP en classe unique (Cycle 1 et Cycle 2) explique qu'elle fait aussi des recherches sur Internet avec les élèves en leur expliquant chaque étape : « *je pense que c'est comme dans un livre, il faut savoir trier et qu'on*

²⁷⁰ N°4

²⁷¹ N°1

trie sur l'ordi ou qu'on trie sur un autre support, il faut apprendre ça depuis tout petit. Quand on cherche... ça m'arrive avec les enfants de chercher des choses... Bon on a fait beaucoup d'histoire parce que moi j'aime l'histoire finalement, on a cherché des choses sur l'ordinateur : qu'est-ce que c'est ça ? On cherche des images et tout... mais moi je trie avec eux effectivement. Parce que je ne vais pas leur montrer n'importe quoi ! Et même eux savent dire des fois : ben c'est quoi ça ? c'est moi qui fais mais bon, oui j'ai pas beaucoup expliqué, pas beaucoup dit... bon on regarde sur Wikipédia, il faut faire attention à ce qui est écrit. Si ! Je leur montre souvent à recouper des choses, à regarder plusieurs choses pour voir que quand même il y a des choses qui sont différentes »²⁷². Ce qui est intéressant de noter, c'est qu'elle adopte une méthode pédagogique magistrale dans le cadre de la recherche d'informations, où elle forme les élèves aux différentes étapes en leur montrant au TBI les ressources et les opérations de tri, même sur des ressources assez élaborées comme Wikipédia qui semble d'un niveau élevé pour des enfants de cet âge. Pour elle, il est important d'imprégner les enfants de cet univers médiatique en leur donnant des réflexes de confrontation des sources ou d'identification des ressources.

L'organisation des informations avec l'élaboration de production écrite fait partie de la dernière étape de la recherche d'information qui peut passer par l'outil numérique, d'autant plus que certains enseignants relèvent que c'est une compétence acquise au sein de la famille. Mme P en cycle 2 s'appuie sur ces compétences initiales pour apprendre aux élèves à aller dans la conception de productions écrites plus élaborées : *« ils ont une vivacité aujourd'hui. Je le vois par rapport ne serait-ce que quand on est en traitement de texte je veux dire, il y a sept huit ans quand on était en production d'écrits et qu'il fallait avoir là une petite habileté par rapport au clavier, je veux dire aujourd'hui ma séance, elle va durer une demi-heure alors qu'avant il me fallait plusieurs temps pour arriver à s'approprier ce clavier. Au niveau des touches, au niveau de la compréhension et du rapport de la touche à ce que ça me renvoie sur l'écran. Aujourd'hui beaucoup d'enfants en fait y ont déjà accès à l'extérieur. Sur l'écrit ça va beaucoup mieux, enfin je veux dire ça va beaucoup mieux... ce n'est pas une difficulté, c'est quelque chose qui prend le relais, mais qui va devenir institutionnalisé du fait que c'est plus sauvage... c'est à dire que ça devienne des écrits organisés, des écrits scolaires etc »²⁷³.*

842f. Progression des apprentissages de l'EMI du cycle 1 au cycle 3

Dans leurs discours, les enseignants ont relevé des éléments d'EMI qui seraient susceptibles d'être travaillés en fonction des âges et des compétences qu'ils ont identifiées chez les enfants.

²⁷² N°16

²⁷³ N°3

Le programme d'EMI leur paraissant vague, il est intéressant de dresser une cartographie de ce qu'ils pensent être une éventuelle progression pédagogique de l'EMI de la maternelle au cycle 3. Les cinq axes ont donc été croisés avec les portraits des enseignants (annexe 11) pour identifier les niveaux concernés et répartis dans une progression pédagogique du cycle 1 au cycle 3. La figure 41 schématise une progression pédagogique élaborée grâce à la conjugaison de l'ensemble des discours des enseignants.

Progression des apprentissages de l'EMI à l'école primaire

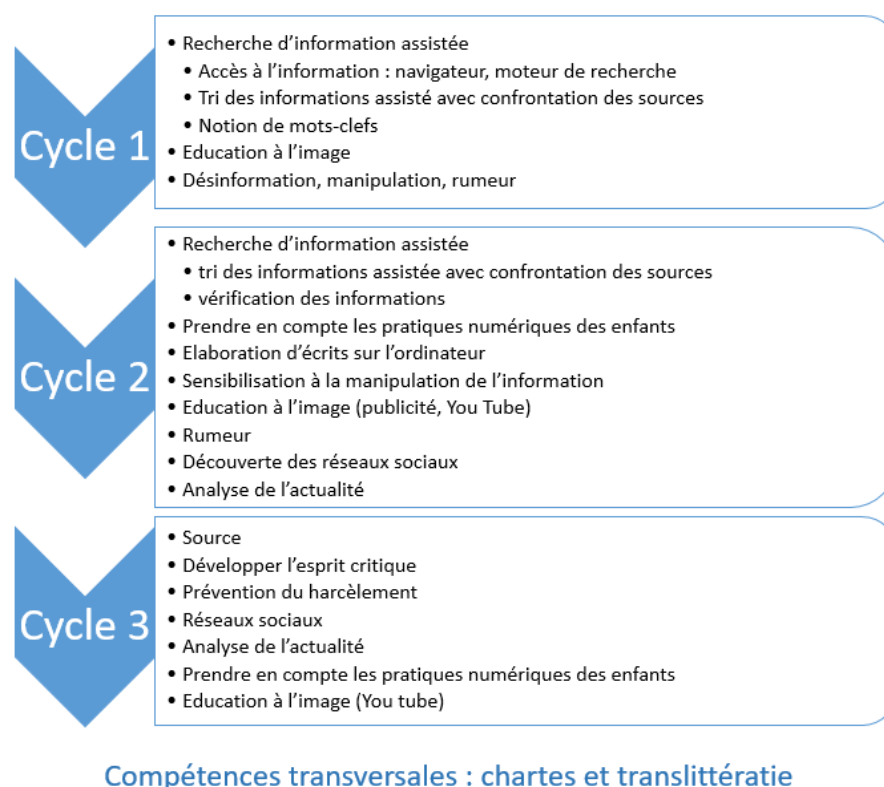


Fig. 41 Objets pédagogiques de l'EMI à l'école primaire selon les cycles d'après les enseignants

- *L'EMI au cycle 1*

L'EMI au cycle 1 est évoquée selon trois aspects : la recherche d'information, la désinformation et l'éducation à l'image. Dans le cadre de la recherche d'information, les élèves ne sont pas mis en situation de recherche autonome, mais peuvent observer l'enseignant effectuant des recherches d'information sur le web par vidéoprojection. L'objectif est de les familiariser avec l'environnement informationnel et d'identifier les outils permettant l'accès à l'information (navigateur, moteur). C'est l'occasion de leur expliquer comment bien choisir des mots-clefs lors d'une requête et d'observer que le résultat d'une recherche nécessite une opération de tri a posteriori pour obtenir l'information pertinente. Le deuxième aspect de l'EMI au cycle 1

concerne la désinformation, la rumeur et la manipulation ; l'objectif ici est de sensibiliser les élèves au fait que toutes les informations trouvées sur Internet sont à vérifier et qu'il ne faut pas diffuser d'informations qui pourraient être fausses sans se référer à un adulte. Enfin le troisième aspect relevé pour le cycle 1 est de commencer à aborder l'éducation à l'image avec les enfants, car il s'agit d'un public de non lecteur qui est déjà familier de la consommation d'images. On peut les aider à identifier les différents contenus en leur faisant faire de la recherche d'images par exemple. Le cycle 1 doit être l'occasion de nommer précisément les outils, de spécifier et différencier les natures de documents pour aider les élèves construire un vocabulaire numérique de base qui va s'enrichir aux cycles 2 et 3.

- *L'EMI au cycle 2*

Au cycle 2, les élèves apprenant à lire et à écrire, on peut varier les formes de l'EMI et aller plus loin dans la recherche d'information assistée : les élèves sont amenés à apprendre à trier les informations notamment avec la confrontation des sources, mais aussi à vérifier les informations. Entrant dans l'écrit, c'est l'âge où on peut commencer à élaborer des écrits sur un support numérique et en apprenant à taper au clavier. La connaissance et la prise en compte des pratiques des enfants est importante, car ils sont à un âge où ils commencent à avoir un matériel personnel et des usages informationnels autonomes. C'est aussi pour cette raison que les enseignants voient l'intérêt de les éduquer à l'image, car c'est une de leurs pratiques de loisir majoritaire, qu'ils commencent à analyser les actualités avec eux, qu'ils ont une première approche des réseaux sociaux pour les sensibiliser aux risques, notamment celui de manipulation de l'information.

- *L'EMI au cycle 3*

Au cycle 3, les enseignants considèrent que l'on peut aborder toutes les thématiques relatives à l'EMI, car ils sont censés savoir lire et écrire et sont à un âge qui leur permet de comprendre davantage de choses. Ce qui ressort prioritairement est l'analyse de l'information par la prise en compte de la source et le souci chez les enseignants d'apprendre aux élèves à avoir une distance critique vis-à-vis de l'information véhiculée par les médias. La question du harcèlement via les réseaux sociaux est une des préoccupations majeures que les enseignants soulèvent. C'est aussi pour prévenir les risques que les enseignants souhaitent s'appuyer sur les pratiques numériques et culturelles des enfants pour mieux les éduquer aux médias, qu'ils attachent de l'attention à décrypter les actualités avec eux, mais aussi à analyser les codes spécifiques de l'image sur YouTube et les réseaux sociaux en général.

Les enseignants du premier degré, même s'ils n'ont pas une vision globale de ce que peut être l'EMI, se montrent finalement assez enthousiastes vis-à-vis de son entrée dans les programmes, car cela légitime des pratiques déjà existantes. Le schéma de l'EMI à l'école primaire nous montre la richesse des formes que cette éducation peut prendre dès le cycle 1.

843. Clarifier les objets de l'EMI par les représentations des limites

Cette dernière partie de l'entretien qui correspond à l'ITEM 6 vise à préciser les contours et limites de l'EMI à travers les quatre objets récurrents à savoir les réseaux sociaux (dispositif socio-technique), les tablettes (matériel), la télé-réalité (contenu audio-visuel) et l'identité numérique (concept). Le but de cette question était de comprendre si pour eux cela faisait partie de l'EMI même s'ils ne le pratiquaient pas en classe, afin de clarifier les représentations dont les pratiques ne sont pas forcément le reflet au vu des fortes contraintes du terrain limitant l'innovation pédagogique. Cette question a été posée à la fin de l'entretien après que les objets ont été plusieurs fois mentionnés et définis. Certains enseignants n'ont pas répondu à cette question, car le temps de l'entretien avait été raccourci ou la réponse a été perdue suite à un problème technique, ils apparaissent donc dans les sans réponses, mais cela ne fera pas l'objet d'une analyse particulière.

843a. L'usage et la connaissance des réseaux sociaux font-ils partie de l'EMI d'après les enseignants ?

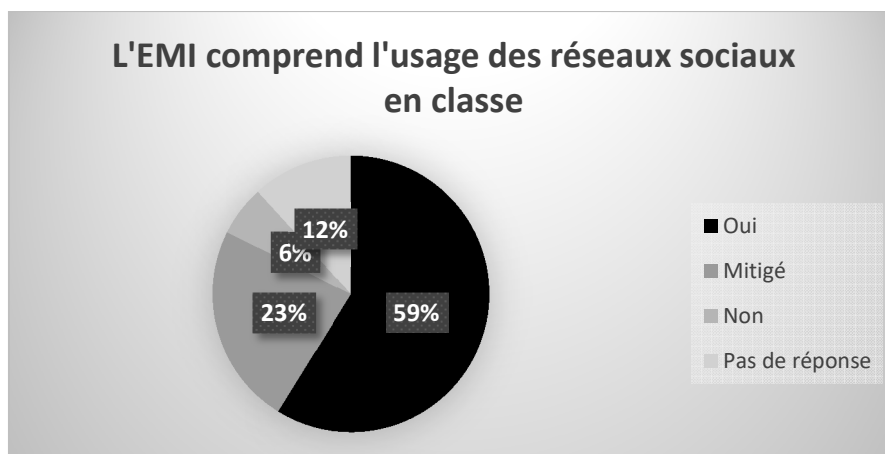


Fig. 42 : L'usage des réseaux sociaux en classe est-il considéré comme un élément de l'EMI

- *Oui les réseaux sociaux font partie de l'EMI (62%)*

La majorité des enseignants (59%) considère que l'usage des réseaux sociaux en classe fait partie de l'EMI, tout en précisant qu'il faut savoir à quel âge on peut l'aborder et sous quel angle (M.C). Pour Mme P, l'objectif est « *d'amener les enfants à avoir la capacité réflexive et aussi la capacité de choix* », leur apprendre à ne pas subir dans leurs usages : « *je me protège,*

je m'épargne de la douleur de la lecture de ces images ou de la lecture de ces écrits » car elle a bien conscience qu'ils utilisent déjà les réseaux sociaux dans leur sphère privée et que le rôle de l'école est de les accompagner et les protéger. M. M résume l'intérêt des réseaux sociaux en classe ainsi : « *Il peut y avoir des objectifs qui ne sont pas liés à l'EMI mais qui sont liés à la nature du projet, mais ça permettrait en utilisant des réseaux sociaux d'amener des connaissances d'une part sur leur fonctionnement et aussi des connaissances sur leurs dangers, sur ce que ça implique, plus distanciée* ». C'est ce que confirme Mme I en disant : « *je pense qu'en effet ça a sa place parce que les jeunes utilisent tout ça et donc il faut bien accompagner leurs pratiques* ». Mme F propose de l'intégrer, même si elle ne l'a pas fait et suggère de partir « *sur l'entrée témoignage pour les sensibiliser* »²⁷⁴. Mme L propose quant à elle d'aborder les réseaux sociaux dans le cadre pédagogique, pas seulement dans un but de prévention, mais pour aider les élèves à comprendre leurs mécanismes : « *il y a beaucoup de twittclasses sur Twitter et les élèves par exemple font la twictée, donc ils s'envoient la dictée via leur compte Twitter de classe et c'est quelque chose qui m'intéresse et qui du coup pour moi, non seulement permet de travailler la notion pédagogique en elle-même, on envoie la dictée à quelqu'un, mais du coup de sensibiliser beaucoup plus facilement les élèves à cet usage du numérique puisque : qu'est-ce qu'on envoie ? Qu'est-ce qu'on peut se permettre de marquer ? Qu'est-ce qu'on ne marque pas ? Comment ça se passe sur un réseau social ? Est-ce que sur tous les réseaux sociaux on peut faire la même chose ?* »²⁷⁵. M. B a sensiblement le même argumentaire : « *c'est pas mal je trouve pour apprivoiser l'outil et poser des questions, quoi de mieux que faire soi-même un parcours qu'on ferait à titre personnel plus tard. Avoir un compte twitter de classe par exemple pour expliquer ce qu'est le média, y est présent et analyser ce qu'on trouve et ce qu'on y fait je pense que c'est la source de pas mal de questionnements intéressants. Donc c'est une idée qui m'intéresse, je l'ai pas fait mais j'avoue que... Et même pour correspondre avec... Parce qu'on faisait des correspondances de classes on y a pensé, pour communiquer un réseau social si ça peut le permettre je pense. Les twictées aussi. C'est pas mal parce que du coup l'élève aujourd'hui il a une attention assez réduite en fait, et qu'il a besoin de choses dynamiques, qu'on l'intéresse et à nous aussi nous de nous adapter à ce qu'il a l'habitude de faire, s'il regarde beaucoup d'écrans, beaucoup de choses et que l'écran c'est à la maison et qu'à l'école zéro, c'est que l'école elle n'est pas non plus dans son rôle quoi ! Il faut équilibrer un peu je pense, donc c'est pas mal par rapport à l'utilisation de l'élève* »²⁷⁶. Mme E explique aussi qu'il

²⁷⁴ N°14

²⁷⁵ N°17

²⁷⁶ N°5

est intéressant de partir sur les bonnes pratiques à adopter sur les réseaux sociaux dans un but de prévention des dangers : « *essayer d'instaurer des bonnes habitudes et avoir un regard sur ce qui se passe, parce que je crois que si on veut créer un réseau social, on a la mainmise sur tous les échanges et tout ça. Mais du coup je pense que c'est important que l'on soit vigilant sur ce qui se dira si on en crée un.* »²⁷⁷. Mme C pense aussi qu'utiliser les réseaux sociaux en classe permet de ne plus être dans l'enseignant qui interdit des usages qui pourtant existent et d'être dans une approche plus constructive, qui fait sens pour les élèves car on leur donne un exemple concret : « *Ce serait un moyen, oui. Et je pense que ça serait beaucoup plus intéressant parce que sinon ça reste encore un petit peu : il faut pas faire ci, il faut pas faire ça. Donc plutôt que de le dire, autant voilà on va ouvrir un compte twitter : qu'est-ce qu'on y met ? Et cætera et je pense que ça aura beaucoup plus de poids si on le fait et qu'on le fait ensemble que juste de dire : oui... bah c'est sûr, on peut aussi leur distribuer une feuille avec la charte du numérique etc. Si on s'en sert jamais, bon ils vont signer ça très naïvement et puis ça n'aura pas de sens pour eux, ils y mettront rien... Et je pense que oui, avoir un réseau social peu importe lequel, ça serait au contraire un bon moyen de leur montrer que nous aussi déjà on s'engage là-dedans parce que voilà si on ne respecte pas nous-mêmes certains aspects, ça n'a pas de sens pour eux non plus* ». Pour M. G, l'école doit s'emparer de cet aspect dans l'EMI car il juge négativement le fait de laisser des élèves seuls face à des médias : « *Ça serait abandonner tout un pan très important de l'éducation aux médias sous prétexte que ça convient pas à l'école alors que je pense qu'il faut qu'elle le prenne en charge. Pour moi, l'école n'a pas suffisamment pris en charge l'apparition de la télévision dans son temps, l'apparition de la télé-réalité et pour les réseaux sociaux je pense que c'est la même chose. Pour moi ce serait une sensibilisation à une utilisation raisonnée des réseaux sociaux. En fait, si l'école s'en empare, ça permet d'éviter que les élèves fassent n'importe quoi avec ou les utilise sans vraiment prendre conscience des risques et des limites* ». Plus les enseignants sont jeunes, plus la proportion de oui est importante.

- *Oui les réseaux sociaux font partie de l'EMI, mais...*

23 % des enseignants ont répondu oui à cette question, mais l'ont fortement nuancée par des limitations ou des réflexions. Mme K ne sait pas utiliser les réseaux sociaux, c'est pour quoi elle émet une réserve, mais elle suggère qu'on pourrait les utiliser « *pour communiquer avec une autre classe* », tout comme Mme V qui pense qu'utiliser Twitter peut être intéressant, même si elle a des doutes concernant l'usage de ces outils en maternelle : « *dès la maternelle je ne*

²⁷⁷ N°2

sais pas, mais là notamment l'occasion s'est présentée je me dis qu' après tout pourquoi pas, puisque c'était un tweet d'un compte twitter de classe. Ça m'a interpellée d'ailleurs, je me suis dit qu'il faudra que je m'y essaie. Je pense que moi ça va être juste dans le cadre d'un échange, je pense que c'est un support pour un échange de classe à classe. Pour moi ça va en rester là »²⁷⁸. M. P dit oui sur l'usage des réseaux sociaux, mais ne parle que de l'ENT, ce qui révèle son manque de connaissances sur cet outil et ce qu'il peut en faire en classe. Mme J, quant à elle, pense que c'est quelque chose d'utile en classe, mais uniquement pour les élèves de cycle 3 et Twitter, car ses élèves sont trop faibles en lecture pour aborder des thématiques comme l'EMI. Les enseignants qui sont entre les deux opinions voient bien l'intérêt des réseaux sociaux en classe, mais ne font pas forcément le lien avec les enjeux que l'on peut aborder concernant les élèves, ils le réduisent à l'utilisation d'un outil numérique au service de la pédagogie, sans forcément oser le faire en classe par manque de connaissances et compétences.

- Non, les réseaux sociaux ne font pas partie de l'EMI (6%)

Seule une enseignante ne voit pas la place des réseaux sociaux dans l'EMI car elle n'en voit pas l'intérêt : « moi je ne me vois pas le faire. Mais parce que je n'en vois pas l'intérêt en fait. Non non. Autant publier des petits articles sur le blog, mais ce n'est pas la même chose ? ». Elle ne le voit que comme un outil pour l'écriture et du coup pense que le blog est un meilleur support que celui des réseaux sociaux.

843b. L'usage de la tablette peut contribuer à l'EMI si l'usage est raisonné et pertinent

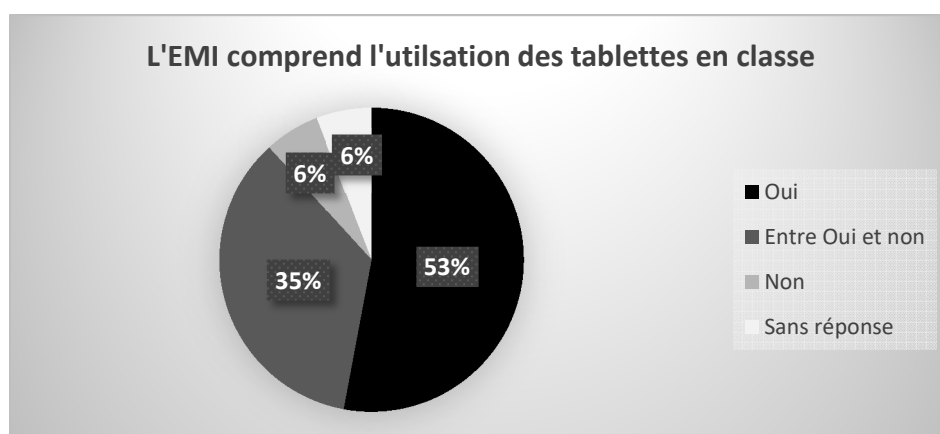


Fig. 43 : L'utilisation des tablettes en classe fait-elle partie de l'EMI d'après les enseignants ?

53% des enseignants considèrent qu'utiliser des tablettes en classe participe à l'EMI, mais 35% précisent que cela dépend de l'usage qui en est fait. Une tablette en soi n'est qu'un outil qui peut être mis au service de la pédagogie, mais c'est l'activité qui en détermine l'objectif et non

²⁷⁸ N°1

le matériel comme l'explique M. M : « *On est tenté de dire bah oui parce que c'est un outil numérique. Mais est-ce qu'il y a un enjeu lié à l'EMI ? Je dirais que pas plus qu'un autre support dans la mesure où mes élèves utilisent en classe les tablettes par exemple pour travailler sur jeupedago.com : il n'y a aucun enjeu lié à l'EMI là-dedans. [...] Je dirais qu'en tout cas non. Ou alors à proportion parce que par exemple ils vont consulter un document qu'ils soient texte ou qu'ils soient audiovisuel sur la tablette, mais là l'enjeu il n'est pas lié à la tablette, il est lié aux documents donc ça pourrait se trouver avec un livre ou avec une cassette vidéo qu'on regarderait !!* »²⁷⁹. Seul un enseignant ne considère pas la tablette comme utile à l'EMI sans avancer d'argument particulier (sachant qu'une partie de l'entretien a été perdu, ce n'est donc pas déterminant). M. C compare la tablette au stylo, en la mettant presque au même plan : « *oui si ce sont des outils appropriés, y a pas de raison. Quand j'ai débuté, moi j'écrivais avec un stylo. Ça va bientôt s'arrêter ça. Je dis ça en plaisantant mais oui oui bien sûr* ». M. G explique que cela a un intérêt si on en réfléchit bien l'usage : « *Pour moi en fait il faut raisonner dans le sens inverse : au lieu de décider je vais utiliser les tablettes en classe, il faut voir dans quelle mesure la tablette vous permet d'avoir une plus-value comparée à des outils classiques* »²⁸⁰. Mme P trouve que c'est un outil plus efficace que d'autres s'il est bien utilisé : « *en termes de traces il y a un gain de temps, y a une capacité de stockage... Oui c'est sûr...mais c'est plus l'utilisation de l'outil en lui-même alors* ». Mme V pense la même chose et introduit l'idée de prévention des dérives dans les usages à prendre en compte en classe : « *oui je pense que c'est indispensable du coup de l'outil ok en lui-même, mais ce qu'on peut en faire et les dérives qu'on peut y avoir* ». Une nuance apportée aussi par Mme K, c'est que finalement les élèves savent déjà les utiliser, donc elle ne voit pas trop l'intérêt de l'utiliser en classe. Cependant les enseignants, même s'ils sont convaincus de l'intérêt de ce nouveau matériel en classe ont du mal à appréhender ce qu'on peut faire précisément au service des apprentissages comme l'explique M. P : « *Le problème c'est que pour l'instant je n'ai pas en tête d'activités qui permettent ... en fait ce qui m'intéresse c'est l'efficacité du truc ; il faut que ça soit efficace d'un point de vue des apprentissages. Si c'est juste pour faire les beaux dire et montrer le matériel qu'on a... c'est un peu ça la limite si vous voulez du truc* »²⁸¹. Concernant le lien avec l'EMI, pour certains on reste sur des représentations classiques comme le lien avec la presse comme le propose Mme A : « *on lit un journal ...mais ça peut être la construction d'un journal aussi avec l'appli* » ou en maternelle pour enregistrer les élèves (Mme F), ou

²⁷⁹ N°14

²⁸⁰ N°10

²⁸¹ N°6

travailler avec l'audiodescription (Mme I) dans le cadre de la remédiation (Mme J) au service des apprentissages fondamentaux. Mme E explique que grâce aux tablettes, cela ouvre le champ des possibles dans des activités pédagogiques riches et variées : *« ah oui oui parce qu'on peut aller sur Internet et faire des recherches là-dessus, donc ça en fait partie. On montre comment on l'utilise, enfin y'a plein de choses qui peuvent se faire avec une tablette. Avec la tablette, monter des petits livres, des choses comme ça avec moi les maternelles ce serait des petites choses comme ça : ils prendraient des photos, ils pourraient s'enregistrer en train de décrire une photo »*²⁸². M. M relève aussi que c'est un matériel qui permet quand même plus de choses que les outils auparavant connus en classe et que cela permet de réaliser des productions plus rapidement : *« l'intérêt, c'est la rapidité dans la réalisation d'un document avec des photos et une légende, c'est très rapide, très facile parce qu'on regarde un truc, paf je le prends en photo je l'intègre sur la page, je la légende parce que parfois en sortie on prend plein de photos, mais ça sert à rien »*. M. B propose aussi une réflexion pédagogique concrète: *« oui ça pourrait. Ça pourrait faire partie sur des séances comme on disait de manipulation d'applications de découverte, je ne sais pas : Google Earth, les choses comme ça c'est de l'éducation aux médias et à l'information aussi. Ce n'est pas juste de la géo donc utiliser des tablettes oui pour aller sur des outils qui permettent d'aller plus loin pour eux »*²⁸³. Mme A propose de suivre l'actualité locale avec les enfants via des applications de réseaux sociaux installées sur les tablettes par exemple : *« s'abonner si on a un compte Facebook ou un compte Twitter, on va s'abonner à trois amis/fils je ne sais pas différents. Lesquels ? Pourquoi ? Pour suivre l'actualité autour de notre quartier. Donc qu'est-ce qu'on pourrait mettre ? Lesquels on choisit ? Peut-être que dans le Monde, ils vont rarement parler du quartier Saragosse à Pau, mais si c'est la République des Pyrénées, ben peut-être. Ce côté-là. Si on a envie de s'intéresser à telle chose dans le monde, suivre l'histoire quand il y a eu le la commémoration du 11 novembre, qu'est-ce qu'on aurait pu suivre ? Est ce qu'il n'y a pas d'autres pays où ils en parlent ? Je pense que oui y a plein de choses »*²⁸⁴. Comme le résume Mme L, on passe d'abord sur l'apprentissage de l'outil en lui-même pour ensuite aborder les question d'EMI : *« pour moi y'a vraiment tout ce qui est l'usage de l'outil spécifique en lui-même, il y a tout ce qui est l'apprentissage et l'utilisation de logiciels et puis après tout ce qui est cette fameuse éducation aux médias où les élèves, il faut qu'ils sachent voilà : qu'est-ce que je laisse comme traces quand je vais sur Internet ? Qu'est-ce que je risque ? Comment je dois me comporter ? Pour moi c'est toute une éducation à part entière*

282 N°2

283 N°5

284 N°7

effectivement »²⁸⁵. Les enseignants du premier degré interrogés sont donc conscients de l'intérêt des tablettes dans l'EMI et l'apprentissage en général, mais mettent la limite de l'efficacité en pédagogie et souhaitent développer un usage réflexif au service des élèves et pas uniquement dans un but de faire entrer le numérique en classe.

843c. L'analyse d'une émission de télé-réalité fait-elle partie de l'EMI d'après les enseignants ?

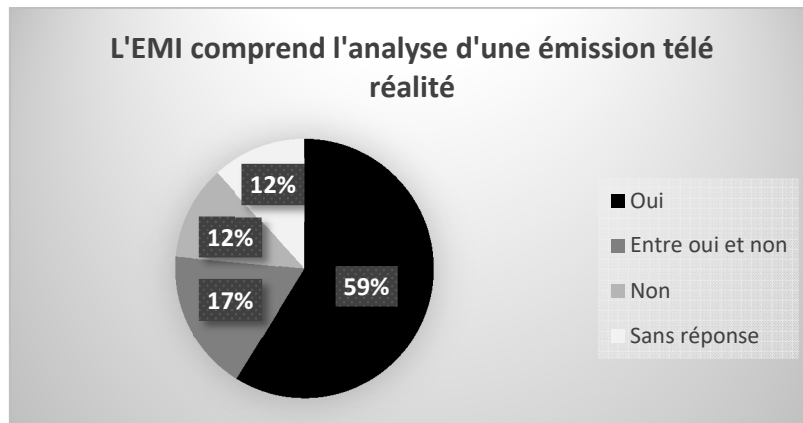


Fig. 44 Analyser une émission de télé-réalité fait-il partie de l'EMI ?

59 % des enseignants du premier degré interrogés pensent qu'analyser une émission de télé-réalité serait pertinent dans le cadre de l'EMI. 17 % sont mitigés sur l'intérêt de les étudier en classe, surtout avec des classes de maternelle (Mme K) et 12 % ne pensent pas que cela ait sa place dans l'EMI, comme Mme A qui a peur des réflexions des parents si elle aborde cela en classe : « *Moi je ne me vois pas faire ça non. Non parce qu'on a on a tellement réflexions désagréables qui peuvent arriver de la part des parents quand on fait quelque chose qui est déjà un tout petit peu à la marge, si en plus on leur montre une émission de télé réalité...* »²⁸⁶ et elle ne voit pas ce qu'elle pourrait aborder en classe de toute façon sur ce sujet. Cependant Mme L pense que c'est primordial d'analyser la télévision car on l'oublie trop souvent avec le numérique, alors que c'est une grande part de la culture des enfants : « *parce que je crois qu'on est complètement obnubilé par les ordinateurs et les tablettes et qu'on en oublie la télé et qu'au final les enfants à la maison c'est ça qu'ils regardent le plus* »²⁸⁷. M. G confirme cette idée que les élèves sont spectateurs de ce type d'émissions : « *Les jeunes enfants sont une grande part du public de la télé-réalité. J'avais essayé de voir auprès des élèves de ma classe qui regardait la télé-réalité. Sur 25 élèves, je devais en avoir huit ou neuf qui regardaient de manière plus ou moins régulière de la télé-réalité, qui pouvaient citer des noms de stars d'une émission etc :*

²⁸⁵ N°17

²⁸⁶ N°7

²⁸⁷ N°17

« *Machin a fait ci, untel...* »²⁸⁸. La télévision paraît inopportune et il y a un phénomène d'autocensure qui pousse les enseignants à ne pas envisager ce support comme objet d'apprentissage, soit sous la pression des parents, soit tout simplement parce qu'on n'en voit pas l'intérêt. La télévision, et encore plus les émissions de télé-réalité, sont vues par ce groupe comme un divertissement. Il n'y a donc pas de lien avec l'école et l'analyse de ces objets médiatiques pour eux-mêmes paraît incongrue.

- *Les stéréotypes dans la télé-réalité*

M. G pense que les stéréotypes sont tellement présents dans la télé-réalité qu'il est pertinent de l'analyser avec les enfants : « *Comme ça véhicule plein de stéréotypes, de conceptions...on parle d'éducation au genre, on voit la conception des hommes et des femmes qui sont montrés en télé-réalité, la conception du bonheur, de la réussite etc. C'est des choses qui me paraissent très intéressantes. Le fait que la télé-réalité soit ultra montée donnant cette impression d'immédiateté alors qu'en fait c'est très retouché derrière, ça aussi c'est quelque chose de très intéressant à voir avec eux je pense* »²⁸⁹. M. C pense que c'est l'occasion d'aborder les stéréotypes de genre dans les médias : « *on pourrait quand même travailler, on est quand même dans un moment où on lutte contre l'assignation sociale des archétypes, je pense que là on en a du gratiné* ». Mme J pense que c'est intéressant d'analyser avec les enfants les modes de représentations de soi en lien avec son genre en prenant l'exemple des « midinettes » de sa classe : « *Je vois les midinettes de CM, ça leur ferait pas de mal. Ben je les ferai parler, je leur montrerai peut-être des séquences, voire je les ferai se mettre en scène, se faire filmer et ensuite tout comme quand je filme les gamins... les faire se filmer, le projeter et leur demander maintenant eux d'analyser comment ils se voient eux, qui il se le ramène à eux, qu'ils voient que le ressenti que l'on peut avoir de sa propre image. Je pense que c'est ça qu'on a besoin, c'est que souvent on fait des choses et on ne perçoit pas ce que l'on renvoie comme image et c'est cette prise de conscience de l'image que l'on renvoie je pense qu'il faut travailler* »²⁹⁰. Mme E relève que dans la télé-réalité les stéréotypes sont très marqués et que c'est pertinent de s'y attarder car c'est le levier de moqueries : « *Ah les stéréotypes oui, il y en a dans toutes les télé-réalités, c'est clair : sur le milieu social, les origines de la personne. Dans tout ce qu'on regarde avec mon mari on s'en amuse* ».

²⁸⁸ N°10

²⁸⁹ N°11

²⁹⁰ N°13

- *Expliquer que la télé-réalité ce n'est pas de la réalité par l'analyse du montage*

Analyser en classe des émissions de télé-réalité avec les enfants permet de former leur regard afin qu'il soit plus critiques : « *c'est un spectacle. Il faut un petit peu apprendre à nos élèves et aux gens en général que c'est pas la vraie vie, que c'est un spectacle, que c'est monté [...] On peut faire dire ce qu'on veut à des images selon comment elles sont montées* ». M. C. M. B ancien journaliste propose de poser des bases de lecture de l'image en construisant une grille de lecture : « *j'apporterai une grille de lecture à ce qu'on est en train de voir déjà. Les prises de recul, prises de distance un peu comme on ferait avec un fait d'actualité. Qu'est-ce qu'on voit ? Qui sont ces gens ? À quoi ça correspond ? Donc je ferai une première grille de lecture pour aider aux clefs de compréhension de ce truc-là.* »²⁹¹. Il propose ensuite d'aller plus loin sur les objectifs de la production pour comprendre les enjeux sous-jacents à la télé : « *j'irai plus loin, j'irai dans la grille de conception : comment on fait un truc ? Pourquoi on le fait ? Pourquoi on nous montre ces choses-là ? J'irai montrer pourquoi on nous montre une émission où d'un côté on s'insulte tous les quarts d'heure, à telle heure et pourquoi ? Qu'est-ce qu'on veut montrer comme sentiments ? Comme émotion ? Qu'est-ce que ça déclenche ? Pourquoi on met des pubs au milieu d'une émission de télé réalité ? Pourquoi telle pub ? Pourquoi on attend que vous soyez devant la télé ? Qu'est-ce qu'on attend de vous ? Sans tomber dans une parano mais juste leur dire qu'il y a des producteurs qui veulent qu'ils restent devant la télé* ». M. O propose d'analyser les émissions en soi pour éveiller le regard de ses élèves, afin qu'ils arrivent à comprendre les mécanismes de ce genre d'émission, en proposant d'aller jusqu'à la réalisation d'une production pour que ce soit concret : « *je prendrai une émission de télé-réalité, je diffuserai un morceau en classe et puis après je leur demanderai qu'est-ce qu'on voit ? Qu'est ce qui se passe ? Et je les ferais réfléchir à ça et éventuellement je leur ferai faire une tv réalité, refaire ce qu'ils ont vu pour voir ce que ça donne* »²⁹². M. P est dans la même démarche d'apprendre aux élèves à comprendre comment ces émissions sont construites pour les éclairer, mais ils pensent que ses élèves sont trop jeunes pour comprendre ces subtilités de montage et de scénarisation : « *Sur Koh Lanta pour le coup, je trouve que c'est une émission qui n'est pas trop mauvaise mais le côté manipulation scénario du truc c'est intéressant : on fait dire aux gens, le moment où on coupe au montage un personnage tel qu'on veut le montrer, mais ça je ne crois pas que ce soit accessible. [...] c'est que même si je leur dis que c'est scénarisé, déjà y en a qui vont pas me croire, est-ce qu'ils vont comprendre ce que ça veut dire, c'est même pas*

²⁹¹ N°5

²⁹² N°5

sûr »²⁹³. Pour faire comprendre le montage aux enfants, Mme I propose d'analyser des vidéos et de travailler sur le montage pour que ce soit parlant, en allant sur des supports qui leur parlent, comme les souvenirs de vacances, afin de questionner la notion de réalité dans une vidéo montée : *« je monterais un petit projet vidéo dans ma classe, parce que je pense qu'on ne peut pas aborder la télé réalité sans aborder la notion de montage et de dire qu'on peut faire dire des choses aux images, quand on les coupe, quand on change l'ordre, quand on accentue par de la musique, quand on fait un ralenti. [...] Et à partir de là j'essaierai de les amener à réfléchir sur la notion de qu'est-ce qu'une réalité à la télévision ? Est ce qu'elle est la même que notre quotidien ? Et d'ailleurs j'irai peut être d'ailleurs sur ça, où on leur montre une vidéo de vacances qui est pas montée, on voit qu'il y a des lenteurs, on voit qu'on s'ennuie, on voit que ça se répète, on voit qu'il y a des moments qui ne servent à rien... ou à quel moment la caméra elle filme pas au bon endroit et que donc du coup, on a recours au montage et que ce montage est une manière déjà d'interpréter une réalité »*²⁹⁴. Mme C pense en effet qu'apprendre à réaliser une vidéo est un bon procédé pour se distancier de ce type d'émissions : *« on monte une mini émission de télé réalité dans la classe, quelque chose qui dure 1'30, on se met un objectif, qu'est-ce qu'on va écrire... plein de choses savoir qu'est-ce qu'on va dire ? Peut-être aussi leur montrer : ben voilà on a filmé par telle personne qui parle, à quel moment on va couper pour que ce soit que ce soit drôle ou que ça lui fasse presque dire le contraire ? Faire comme des petits challenges. Voir jusqu'où on peut aller en par exemple en coupant certaines séquences. Parce que pour moi il y a beaucoup de ça dans la télé réalité, quand on les voit tous qui parlent là dans leur petite salle, c'est insupportable en off. Ça c'est pareil ça on peut leur montrer aussi : mais c'est normal là qu'en plein milieu il soit plus la ? Si nous on le fait, faudrait qu'on ait un endroit où on puisse parler après sauf qu'on n'entend jamais personne qui pose des questions ; c'est des gens qui parlent. Mais alors on leur a posé une question avant ? Ça c'est un procédé qu'il y a tout le temps maintenant »*²⁹⁵. M. G va dans le même sens, il pense qu'apprendre à décrypter passe par l'approche projet : *« Je pense qu'un moyen intéressant, ça serait de partir sur un projet de satire et d'essayer avec les plus grands là, avec des cycles 3 on pourrait essayer de parodier une émission de télé réalité. Ça serait super intéressant. Ça demanderait beaucoup d'implication, mais avec un épisode court de cinq-dix minutes, ça pourrait être un projet final : pour réussir à produire une bonne émission de télé réalité, il faudrait en décortiquer tous les rouages et en faisant ça, on a déjà un recul critique sur eux »*

²⁹³ N°6

²⁹⁴ N°9

²⁹⁵ N°15

Mme F quant à elle pense qu'il est important dans un premier temps de réfléchir avec les enfants sur cette notion de réalité à la télé en leur apprenant à identifier ces types d'émissions par leurs caractéristiques en s'appuyant sur leurs pratiques médiatiques : « *Je pense que je ferai la liste des émissions qu'ils regardent, mais bon on essaierait de chercher quelles sont les émissions qui relèvent de la télé réalité. C'est bizarre ce terme : télé réalité quand même. Je pense qu'on creuserait cette notion-là, qu'est-ce que c'est que de la télé réalité ? Est-ce que c'est la réalité ?* ». Partir des représentations initiales des enfants peut être un premier temps pour aborder l'analyse des émissions : « *je pense que je partirai d'un support qu'ils connaissent et avec lesquels ils sont familiers, parce que ce qui sera intéressant, c'est de créer une distance par rapport à du connu. Là je pense que je sélectionnerais, dans ce qu'ils auraient dit, quelque chose qui ressemblerait à une problématique, du moins que je construirai comme une problématique, et partir de là je sélectionnerais un extrait qui serait particulièrement éclairant, donc on le regarderait et là je pense que je ne dirais pas : alors qu'est-ce que vous en pensez ? Mais que je poserai une question ouverte et en même temps à laquelle on ne puisse pas répondre de manière simple pour essayer d'y apporter une réponse collective* »²⁹⁶. L'apprentissage de l'esprit critique sur les émissions télévisuelles passe pour ces enseignants par l'apprentissage des techniques spécifiques de productions comme le montage et la mise en scène. Faire faire aux élèves une procédure de montage permettrait de leur montrer les coulisses de ce qu'ils fréquentent au quotidien et instillerait un regard plus incisif sur les modes de production.

- *La notion de vie privée*

Mme V pense que de partir sur les pratiques médiatiques des enfants permet de les accrocher et d'aborder des questionnements comme celui de la vie privée avec des exemples concrets de la télé réalité : « *ah oui oui je crois que oui ! Et en plus ça va leur parler. J'en prendrais un extrait à titre d'information, comme on peut le faire nous au titre de la formation continue où des fois on prend l'extrait un peu choc qu'on va dire pour montrer que voilà... ça peut être sujet à débat. Justement ce statut de vie privée/vie publique, d'interpeller les enfants sur ce qu'on a besoin, qu'est ce qui est pertinent à titre d'information ou pas, je ne sais pas mais oui je pense ça peut être un support oui pourquoi pas* »²⁹⁷. Mme E pense que ce serait intéressant de montrer comment mettre en scène de la vie privée peut monter des conflits en épingle et l'aborderait en réfléchissant avec les élèves sur les émotions que cela suscite pour développer l'empathie afin de prévenir le harcèlement : « *peut-être de leur montrer qu'il y a une mise en scène sur un clash*

²⁹⁶ N°12

²⁹⁷ N°1

ou des choses comme ça. Après peut-être de voir les réactions des participants : « est ce que là tu penses que c'est bien pour lui ? Est-ce qu'il a été blessé ? Pourquoi il a été blessé ? Est-ce que toi tu serais blessé aussi à sa place ? » ? Enfin je ne sais pas jusqu'où pourrait aller, mais s'il y a des photos après qui ressortent de ces personnes-là, est ce que vraiment le participant a voulu que ces photos ressortent, pour montrer que ça peut être dangereux aussi de participer à des émissions comme ça »²⁹⁸.

- *La culture de l'évaluation*

Beaucoup d'émissions de télé-réalité sont basées sur l'élimination des candidats par un système d'évaluation très strict. M. B pense que c'est un angle d'analyse intéressant car cela favorise le jugement et des attitudes négatives chez les enfants qui évaluent et dénigrent leur entourage par le mimétisme de ces pratiques : *« Il y a un truc moi dans la télé réalité qui me dépasse et que je trouve qui est commun à plein de télé-réalité, il y a deux choses : il y a le fait qu'on évalue tout, on est tout le temps dans la notation, tout le temps, alors qu'à l'école on me dit de pas noter. C'est leur apprendre que la vie ça n'est pas que noter les gens. [...] Et le deuxième truc par rapport à cette télé-réalité, c'était que tout résultat... et ça c'est pour les enfants je pense que c'est important, parce que pareil on leur demande de travailler à l'école, c'est le mérite du travail en fait ! Moi ma fille elle regarde The Voice... quand on voit les trucs comme ça, on a l'impression qu'on peut en claquant des doigts devenir une star, que ce soit une star de la bêtise type anges de la télé réalité si je puis dire ou de la chanson. Donc ça permettrait ça aussi l'éducation aux médias : ben non derrière, le type qui a fait The Voice, ça fait 15 ans qu'il chante ! Ce serait plus comme ça que je le verrais »²⁹⁹. L'objectif serait de faire prendre conscience aux enfants cette notion de travail pour contrebalancer le modèle du talent inné, en expliquant le travail individuel que chacun fait pour pouvoir se soumettre à l'approbation du public dans ces émissions.*

²⁹⁸ N°2

²⁹⁹ N°5

843d. La notion d'identité numérique fait-elle partie de l'EMI d'après les enseignants ?

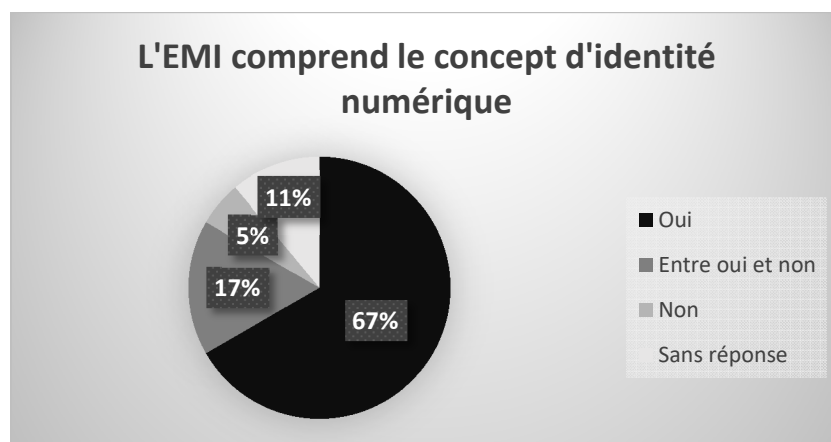


Fig. 45 L'identité numérique est-elle une notion d'EMI ?

67 % des enseignants considèrent que la notion d'identité numérique fait partie de l'EMI, 17% ont une opinion mitigée et 5 % ne pensent pas que cela en fasse partie à l'école primaire. 11% n'ont pas donné de réponse.

- *Comprendre le concept d'idée numérique quand on est un enfant*

La plupart des enseignants interrogés pense que c'est une question relativement complexe qu'on ne peut aborder qu'en cycle 3 comme Mme L ou Mme I qui se questionnent sur la capacité de leurs élèves à comprendre cette notion : « *Je pense que ça concerne plutôt des élèves de cycle3... Faudrait regarder le développement de l'enfant, à partir de quel âge il a vraiment conscience de sa propre image et qu'il peut agir. [...] C'est intéressant de savoir à partir de quel âge l'enfant a conscience qu'il ment et donc à partir de quel âge il a conscience qu'il peut agir sur la réalité de façon vraie ou fausse. Et à partir de là de jouer sur sa propre identité. Et à partir de quel âge il a accès au numérique ?* »³⁰⁰. M. M reprend cette idée que la notion d'identité est difficile à comprendre pour de très jeunes élèves, mais que l'on peut l'aborder à un niveau plus simple, celui de la trace : « *Je ne pense pas qu'ils soient capables de comprendre que leurs traces tissent une identité cohérente, enfin cohérente ou pas, mais une identité quoi* »³⁰¹. M. G pense que c'est pertinent de l'aborder sous un angle préventif, même s'il ne sait pas vraiment comment procéder : « *être capable de sensibiliser les élèves sur l'existence même d'une identité numérique dont ils n'ont pas forcément conscience, le fait qu'ils laissent des choses sur Internet qui peuvent les suivre des années et des années, le fait que l'on puisse retrouver ce qu'ils font, ce qu'ils y laissent, que leur identité numérique n'est pas forcément leur identité hors du champ numérique, c'est une question qui me semble importante qui doit être*

³⁰⁰ N°9

³⁰¹ N°14

posée et traitée à l'école »³⁰². Mme E a constaté que cela peut être abordé avec des élèves plus jeunes, dès le CE2, car cela fait partie de leurs préoccupations : « Je pense que dès le CE2 on peut commencer à en discuter un petit peu avec eux parce que j'ai l'impression que dès le CE2, leur image commence à compter »³⁰³.

- *Les traces qu'on laisse sur Internet*

M. C exprime sa difficulté à appréhender cela avec des enfants, car les données qu'on laisse de soi ont des impacts différents selon le contexte et la nature de la trace : « *on se sent pas directement menacés, on a bien compris que si on mettait une photo de soi tout nu, elle allait faire le tour du monde. Mais bon, entre ça une photo nue et un statut ce soir je suis déprimée, il y a un gouffre »³⁰⁴. M. B soulève le problème que ce sont bien souvent les parents qui mettent en ligne des données sur leurs propres enfants et que commencer cette sensibilisation dès la maternelle peut être pertinent pour faire évoluer les comportements au niveau de la cellule familiale : « *c'est pertinent de parler d'identité numérique quand on a des parents qui sont connectés cinq heures par jour sur des écrans et les fratries... ça c'est clair, du coup ce serait un peu comme le développement durable, la sensibilisation à l'écologie, ils reviendront la maison et diront : hé papa ! T'as mis 10000 photos de moi depuis que je suis né, ce serait gentil de me nettoyer tout ça, moi j'ai pas demandé à être là et je veux pas car ça peut avoir telle conséquence parce que à l'école j'ai appris que... [...] Donc oui effectivement dès la maternelle. Après tout ils sont sur les réseaux sociaux à la maternelle ! Même que ce serait intéressant de réfléchir vraiment à ce que fait une classe et une école sur un réseau social, puisqu'on signe des autorisations et des fois... Je veux dire, y a une sortie avec des parents qui prennent des photos et vos enfants se retrouvent sur Facebook et vous n'avez pas demandé »³⁰⁵. Expliquer aux enfants la pérennité des traces numériques est une étape importante, car cela pose les bases pour qu'ils puissent ensuite réfléchir aux conséquences de leur identité numérique qui est un concept peut être trop complexe pour des enfants de l'école primaire.**

- *Apprendre la différence entre vie privée/vie publique et à protéger ses données personnelles*

Ce qui est intéressant de travailler avec les enfants est de les aider à comprendre la frontière entre la vie privée qui doit être protégée et ce qu'on peut exposer au public sans conséquences. En effet pour Mme K, ce travail-là permettrait de limiter le harcèlement entre élèves par la prise

³⁰² N°1

³⁰³ N°2

³⁰⁴ N°11

³⁰⁵ N°5

de conscience des risques de donner trop d'informations sur soi et ce serait l'occasion de former les élèves à respecter l'autre dans sa différence s'ils ont accès à ce type d'informations : *« je pense que oui, ça pourrait être intéressant de les former à ça dans l'autre sens, c'est un respect de la vie privée et la différence entre la vie privée et la vie publique, parce qu'ils sont vite à se critiquer et apparemment ils sont vite à faire ça sur Internet, et ça peut faire beaucoup de mal. Je pense que, autant leur apprendre que, quand on dit des choses sur les gens, quand on se moque, ça a des conséquences et autant apprendre à ceux qui sont moqués, de résister à ça. »*³⁰⁶. Pour Mme V il est important de construire un cadre pour les enfants pour qu'ils apprennent à garder des éléments de leur vie privée pour eux afin de se protéger : *« ça passe par le respect des informations personnelles qu'on peut mettre en ligne ou sur un support et qu'effectivement il faut être très vigilant au fait qu'elles restent personnelles. Il y a des choses qui peuvent l'être ou ne pas l'être ; une éducation c'est indispensable »*³⁰⁷.

- *Les risques de l'exposition de soi*

Trois enseignants ne comprennent pas vraiment ce qu'ils qualifient de « *mode* » qu'ont les gens de s'exposer sur Internet et y voient les dérives. Pour M. P, il y a un message d'alarme qui se déclenche en lui dès que l'on aborde le sujet et il est très méfiant vis à vis de ça : *« Ça me fait peur. Après je ne sais pas c'est peut-être irrationnel, c'est peut être ridicule mais je trouve ça malsain. Même les parents tous ces gens qui mettent en scène leurs vies sur des réseaux sociaux, moi ça me met mal à l'aise [...] moi le sujet identité numérique j'ai tout de suite kling kling le voyant rouge qui s'allume hop hop hop faites gaffe !! Je crois que je serai psychorigide là-dessus, je mettrai en garde les enfants sur ça, sur toutes les informations qu'ils peuvent lâcher sur eux »*³⁰⁸. Pour Mme J, il est nécessaire que les élèves prennent conscience que publier un contenu sur le net est public et que cela peut être interprété différemment selon les gens. Il faut donc sensibiliser les enfants très jeunes, car elle a bien conscience que cela prendra du temps pour qu'ils en mesurent réellement les conséquences : *« il faut rester maître de ce qu'on y met »*. M. G, quant à lui, a un discours double : que les enfants se mettent en scène n'est pas le problème, le souci vient de l'instrumentalisation de l'exposition des enfants par les adultes et du fait qu'Internet n'est pas un monde sécurisé pour les plus jeunes : *« j'ai vu des chaînes YouTube où c'était les enfants stars exploités par leurs parents donc ça j'en pense le plus grand mal, mais au-delà de ça il y a plein d'enfants qui le font sans forcément que les parents soient derrière, juste parce que ça leur fait plaisir, qu'ils ont envie de partager des choses avec leurs*

³⁰⁶ N°16

³⁰⁷ N°1

³⁰⁸ N°6

amis. YouTube n'est pas un médium qui est fait pour les enfants, qu'ils fassent des vidéos en soi c'est pas grave. Il faudrait peut-être un réseau plus sûr et plus fermé »³⁰⁹.

- *Idées d'activités pédagogiques en lien avec l'identité numérique*

Réfléchir à comment aborder l'identité numérique en classe n'est pas chose facile et certains enseignants reconnaissent ne pas avoir d'idée, ce qui leur fait renoncer à une mise en place pédagogique comme Mme F : « *c'est une bonne question (rires) mais là faut que je réfléchisse. Non pas encore je pense* ». Peu d'entre eux propose des pistes, mais Mme A suggère que la première étape serait déjà de leur apprendre à taper leur nom dans un moteur de recherche pour voir s'ils laissent des traces. Mme I va un peu plus loin en soumettant un scénario pédagogique en lien avec l'identité numérique : « *je pense que je leur demanderai tous une personne qu'ils aiment bien par exemple, connu ou pas connu, peu importe et après on ira faire ensemble des recherches sur cette personne à la fois : qu'est-ce qu'on peut trouver sur le net ? Qu'est-ce qu'on peut trouver sur Instagram ? Qu'est-ce qu'on peut trouver sur mon réseau, sur Facebook, Snapchat... et je pense que je commencerai à faire de l'analyse d'image, puis de l'analyse de ce que la personne publie, puis de ce qui est dit sur elle. J'irai sur les sources, puis sur la notion de vérification de source : qu'est ce qui est dit par une identité officielle ? Qu'est ce qui est dit par un commentaire privé ? Qu'est-ce que la personne a choisi de garder dans une sphère communautaire ? J'irai travailler sur cette notion d'identité numérique dans ses différents espaces, spectres, comme ça. Mais je crois que je partirai d'une personne qu'ils aiment bien, que cela puisse être une chanteuse, un joueur de foot, leur grand frère...* »³¹⁰.

Tous les enseignants s'accordent à penser que l'identité numérique est une notion essentielle à faire comprendre aux enfants, mais qu'il est nécessaire d'attendre qu'ils soient assez mûrs pour en comprendre les impacts. On peut cependant les sensibiliser dès la maternelle à la notion de trace numérique, qui est moins complexe à appréhender.

Synthèse des hypothèses liminaires

HB12 : Même si les enseignants sont assez enthousiastes face au numérique, il reste tout de même des résistances sur certains objets jugés plus controversés. Les ressources qu'ils mobilisent en classe doivent avoir une intention pédagogique. Les enseignants utilisent Internet pour trouver et chercher des ressources pédagogiques, mais n'envisagent pas vraiment

³⁰⁹ N°10

³¹⁰ N°9

d'analyser les médias pour ce qu'ils sont vraiment. Cet usage numérique est implicite et non réfléchi, mais quand on questionne sur des objets spécifiques, les débats s'éclaircissent et l'on voit qu'il existe des distinctions entre des usages jugés légitimes et pertinents à l'école et d'autres beaucoup plus controversés. Par exemple le concept d'identité numérique paraît pertinent à aborder, car ils voient directement le lien avec les problèmes citoyens dont le cyberharcèlement. L'EMI est vue alors comme un instrument de prévention et une espèce de barrière qui protège des dérives. Pourtant quand on pose la même question concernant les réseaux sociaux, les discours sont plus fermés, mesurés et on sent qu'il y a une gêne à prendre en compte ces outils. Pour autant les problèmes de cyberharcèlement sont souvent en lien avec les usages des enfants des réseaux sociaux. Cela sous-entend que la majorité est d'accord pour aborder les risques sur Internet, mais qu'ils sont dans le refus de mobiliser les outils qui pourraient devenir générateurs de problème. On se situe donc sur cet aspect-là davantage dans une posture préventive et non éducative. Concernant les usages de l'ordinateur, hormis le problème matériel qui peut freiner, il n'y a aucune controverse. Pourtant l'usage des tablettes divise : ils en voient d'un côté l'intérêt, mais cela induit le fait qu'ils ont moins de contrôle sur ce que fait l'élève, ce qui les gêne. C'est pourquoi ils ont tendance à les mobiliser sur des tâches simples et non complexes, pour réguler l'usage (exerciceur, visionnage de vidéo...) ou tout simplement éluder totalement l'usage de matériel mobile en classe. Lorsqu'on leur demande s'ils font de l'analyse d'image en lien avec la télévision et les médias, ils n'ont aucunement une posture hostile. Certains ont même analysé la publicité en classe avec les enfants et voient grandement l'intérêt de décrypter tout cela avec des enfants. Cependant quand on pose la question sur la télé-réalité en particulier, très peu s'accorde à dire qu'il y aurait un intérêt pédagogique. Pour eux, si l'émission n'a pas une qualité de ressource, elle ne peut pas être mobilisée en classe ou du moins il ne voit pas comment l'aborder (alors qu'ils l'acceptent pour la publicité). Pourtant dans le fil de la discussion, ils se trouvent confrontés à une contradiction : les élèves regardent ce type d'émission d'une part et d'autre part cela leur paraît tellement évident que c'est monté qu'ils pensent que les élèves ne sont pas dupes. Mais sans avoir jamais abordé cette question en classe ou discuter avec les élèves de la télé-réalité, ce n'est au final que leurs représentations de ce que pensent leurs élèves sans oser le confronter sur le terrain pédagogique. Même s'ils sont enthousiastes face au numérique en classe, il s'avère tout de même qu'il existe une hiérarchie implicite qui classe les objets numériques dans un système de valeur, où certains n'ont pas leur place en classe. Pour autant ce n'est pas le cadre qui interdit ces usages pédagogiques puisque les programmes mentionnent les tablettes et les réseaux sociaux comme outils et que le site du CLEMI propose des ressources pour analyser la télé-

réalité en classe dès le cycle 3. On a donc là affaire à une représentation des enseignants spécifiques à leur expérience et leur parcours qui est un frein pour aborder le numérique et les médias dans toutes leurs dimensions. Leur vision des usages jugés controversés est donc très dépendante de leurs représentations personnelles et de leurs représentations du cadre qu'incarne un professeur. Les plus âgés parce qu'ils ne savent pas s'en servir et qu'ils ont une vision biaisée de ces outils orientée sur les risques et les plus jeunes dans le métier qui sentent que ce sont des objets encore illégitimes en classe qu'ils n'osent pas mobiliser de peur des parents, de la hiérarchie ou des collègues.

Axe C : La place du numérique dans leurs représentations de l'EMI chez les enseignants du premier degré

Hypothèse HC1 : Les enseignants n'ont pas une représentation claire et partagée des activités autour de l'EMI

« Faire de l'EMI » chez les enseignants est clairement rattaché au numérique, ce point de vue étant convergent avec les textes officiels qui eux-mêmes confondent éducation au numérique et éducation aux médias. Cependant, il ne se dégage pas une vision commune du discours des enseignants, l'EMI est présentée différemment selon les points de vue (HC1).

L'hypothèse **HC11** suppose que la formation et leur expérience professionnelle influencent leurs représentations sur l'EMI et la place du numérique dans celle-ci. La plupart des enseignants quand on aborde la question de la formation aux médias lors de leur scolarité obligatoire ont des souvenirs ponctuels d'un travail sur la presse et des expériences de journal scolaire, mais très peu d'expériences en lien avec l'analyse de la télévision, du cinéma ou de la radio. Même les plus jeunes qui ont été scolarisés dans les années 2000 ne se souviennent pas avoir été formés particulièrement aux outils numériques. L'analyse des portraits des enseignants a permis de comprendre que l'expérience est davantage un facteur déterminant dans l'inclusion du numérique en classe. Ceux qui mobilisent fréquemment le numérique en classe sont ceux qui sont dans une tranche d'âge médiane (36-50 ans) et qui ont une expérience de plus de cinq ans dans le métier d'enseignant. Les plus anciens ne le mobilisent pas par manque d'intérêt et de connaissance vis à vis du numérique, mais ce qui est étonnant c'est que les plus jeunes qui ont été formés ne sont pas ceux qui le mobilisent au quotidien en classe. Ce n'est donc pas le manque de formation qui détermine les pratiques professionnelles, mais bien l'expérience dans le métier. Il semble qu'il faille être à l'aise avec le statut pour pouvoir mobiliser le numérique et se lancer dans l'EMI. Comme l'étude de Goffman sur les étudiants chirurgiens, quand on débute un métier on a tendance à rigidifier le cadre professionnel et avoir

une approche très conservatrice. L'innovation ne s'acquiert qu'avec de la liberté, la maîtrise de son métier et le sentiment de légitimité. Le numérique et l'EMI sont vus comme des objets sensibles qui mettent en danger le statut d'enseignant vis-à-vis des parents et de la hiérarchie, ce qui implique d'avoir une forte confiance en soi dans sa pratique professionnelle pour pouvoir oser. On le voit, les plus jeunes ont le bagage théorique, mais n'osent pas encore le mettre en place. On peut donc supposer que cela viendra avec l'expérience et une légitimité plus marquée par le cadre de l'importance des enjeux de l'EMI.

HC12 : La perception de ce que serait le numérique dans l'EMI n'est pas influencée par le genre, du moins ce n'est pas significatif. Mais ce que l'on constate, c'est que les usages numériques personnels ont une forte influence sur les représentations que l'on se fait de l'intérêt de l'EMI, plus que l'âge. Par exemple, les plus âgés qui ont une forte culture médiatique ont une vision politique de l'EMI centrée sur les médias et l'information, ceux qui ont très peu d'usages ont une peur intrinsèque de ce monde et s'orientent sur une vision plus préservative pour les enfants, tandis que ceux qui sont plongés au quotidien dans les réseaux sociaux et l'usage du smartphone envisagent l'EMI selon une approche à la fois préventive, mais aussi culturelle, car ils comprennent mieux les ressorts de l'espace numérique. Ils voient plus finement l'intérêt pédagogique de ces outils et les limites qu'il faut définir pour prévenir les dérives des élèves en ligne. Avoir une culture numérique agrémentée d'une expérience par les usages permet de mieux comprendre ce qu'est l'EMI et ce qu'elle peut apporter aux élèves.

HC13 : lorsque l'on demande aux enseignants ce qui fait partie de l'EMI, spontanément les anciens médias ne ressortent pas, sauf la presse dans une petite proportion. Cela ne veut pas dire qu'il les exclue, car par exemple quand on demande si analyser une émission de télé-réalité fait partie de l'EMI, la plupart acquiesce. Cela veut dire tout simplement que le numérique en soi est déjà assez vaste et complexe, qu'il a fagocité le monde médiatique tel qu'on l'a connu dans les années 1980 et qu'il ne vient pas spontanément à l'esprit des enseignants actuels. On trouve aussi des apprentissages liés à l'informatique tels que la maîtrise du traitement de texte, l'apprentissage du vocabulaire technique et la gestion des fichiers. L'aspect plus spécifique de la culture des médias et de l'analyse de l'image est totalement absent de ces représentations. Cependant l'EMI n'est pas qu'un dispositif pour mobiliser le numérique en classe et préserver les enfants des risques comme supposé dans l'hypothèse **HC14**, puisque d'autres axes sont mentionnés en lien avec la maîtrise de l'information. La représentation de l'EMI chez les enseignants est plutôt marquée par la volonté de développer une culture de l'information chez

les enfants, avec des axes d'analyse tels que les risques et l'utilisation d'outils numériques pour une majorité d'entre eux, la recherche d'information et la presse dans une moindre mesure.

HC15 : Dans les discours généraux, peu d'enseignants voient la globalité des enjeux culturels et politiques de l'EMI. Seul un enseignant, qui a été très investi dans des projets radio plus jeune, voit l'intérêt politique de l'EMI. Cependant, quand on aborde les objets précisément dans chaque domaine, les avis sont beaucoup moins naïfs et au final tous adhèrent à une EMI qui correspond à la définition que propose l'institution, même s'ils sont frileux concernant les frontières ou les médias controversés tels que les réseaux sociaux et la télé-réalité.

Hypothèse HC2 : L'EMI absente dans les classes sauf en cas de situation exceptionnelle

L'hypothèse comme quoi l'EMI est absente dans les classes se vérifie pleinement dans le cadre de cette recherche. Même si les enseignants adhèrent à ce dispositif pédagogique et en voient l'intérêt pour les enfants, ils ne mettent pas en situation clairement ce dispositif. Cependant cela ne veut pas dire que c'est totalement absent des classes. C'est pourquoi on peut distinguer des formes de l'EMI à l'école primaire, qui montrent la diversité des entrées et des pratiques. Cela correspond finalement à ce qu'est l'EMI en tant que dispositif pédagogique, à savoir une entrée à prendre en compte dans les apprentissages, mais pas clairement formalisée dans une matière. Cette forme-là induit donc une présence discrète, non uniforme et qui dépend finalement fortement des représentations des enseignants qui la portent.

Les seules formes clairement identifiées de l'EMI sont le « défi 10 jours sans écrans » qui consiste à expliquer aux enfants comment se passer des écrans et trouver d'autres formes de loisirs plus valorisantes pour eux et l'explication d'un fait d'actualité violent par obligation institutionnelle comme l'hommage aux victimes de l'attentat contre Charlie Hebdo en 2015 ou en 2020 l'hommage à Samuel Paty qui reprend les mêmes codes. Soit on évite de fréquenter les médias, soit on en parle quand il est trop tard. L'EMI serait à placer entre ces deux temps, à savoir donner un bagage culturel aux enfants pour qu'ils soient à même de réfléchir leurs usages sans les juger et qu'ils puissent comprendre les médias qu'ils fréquentent en assimilant des clefs de compréhension. L'EMI ne doit pas se réduire à une prévention des risques ou un instrument de défense républicaine, il doit porter des valeurs et des connaissances utiles aux citoyens, en sortant de l'émotion pour accéder à l'esprit critique.

CONCLUSION

Trente ans après l'émergence d'Internet, l'ensemble des activités humaines est doublée par une présence numérique. Désormais certains enfants, dès la maternelle, ont des usages numériques réguliers (ce qui a été encore accentué avec le confinement et la continuité pédagogique en 2020-2021) et se pose alors la question d'éduquer les élèves au sein de l'école primaire aux médias et à l'information depuis 2015. Les programmes de l'éducation nationale ont évolué et ont pris en compte cette nouvelle perspective, qui a intégré l'éducation aux médias et à l'information dans le socle commun avec comme objectif de transmettre une culture numérique aux enfants, afin qu'ils puissent développer leur esprit critique. La problématique de cette recherche se centre sur la réception des directives institutionnelles en matière d'EMI chez les enseignants de l'école primaire pour comprendre pourquoi l'entrée du numérique à l'école reste encore très discrète dans les pratiques de classe. Pour comprendre les résistances, cette recherche se propose de recueillir les discours des enseignants sur leurs usages numériques personnels, ainsi que sur leurs pratiques professionnelles pour élaborer le champ des représentations sur la place du numérique à l'école en tant qu'objet constitutif de l'EMI dans une perspective sémio-pragmatique. L'approche compréhensive des discours des enseignants permet de mobiliser les imaginaires autour du numérique, afin de comprendre les résistances, mais permet aussi de développer une réflexion autour de ces objets d'apprentissages en proposant une hiérarchie et une progression de l'éducation aux médias et à l'information. Reprenant les points des programmes concernant la culture numérique, les enseignants ont été source de propositions concrètes pour élaborer un « programme d'EMI » adapté aux cycles, respectant les préoccupations et rythmes des enfants selon une méthode inspirée du socio-constructivisme où ce sont les acteurs de terrain qui élaborent le savoir.

Bilan de la recherche

Plusieurs hypothèses de recherche ont été faites pour traiter cette problématique et se répartissent en trois axes.

Axe A : le rapport au cadre institutionnel

Le premier axe se concentre sur le cadre institutionnel de l'EMI et le rapport des enseignants vis-à-vis de celui-ci (axe A). L'hypothèse A1 se propose de vérifier à travers une analyse diachronique des textes institutionnels concernant l'éducation aux médias si ce dispositif a été assimilé à une forme d'éducation au numérique, laissant de côté les médias traditionnels depuis les années 1980 jusqu'à converger en 2015 autour de l'éducation au numérique. L'analyse du

vocabulaire dans le corpus de textes institutionnels a permis de valider cette hypothèse. L'éducation aux médias et l'enseignement de l'informatique étaient distincts jusqu'aux années 2000, avec cependant une légère convergence autour de la communication et des TIC (HA11). L'émergence d'Internet dans les années 2000 accentue cette convergence et le vocabulaire évolue pour converger franchement autour du numérique, brouillant ainsi les frontières entre les médias et l'informatique. L'analyse des médias traditionnels disparaît progressivement au profit de la notion d'information qui devient prépondérante (HA12). En 2015, la bascule se fait définitivement avec la transformation de l'éducation aux médias en éducation aux médias ET à l'information dans les textes, englobant l'aspect informatique qui devient l'espace numérique. Alors que l'EAM était centrée sur l'analyse du paysage médiatique et des points de vue, l'EMI est marquée par les travaux sur la maîtrise de l'information et se concentre encore davantage sur l'aspect citoyen et la vérification de l'information. L'enseignement de l'informatique se transforme et est englobé dans ce que l'on nomme culture numérique. L'EMI devient une composante de la culture numérique (HA13). Chaque domaine perd sa spécificité disciplinaire et cela laisse une impression confuse : l'espace numérique est peu défini et non caractérisé dans les programmes, ceux-ci se concentrant davantage sur les compétences à transmettre, ce qui laisse finalement place à une interprétation personnelle de ce que recouvre le numérique, selon que l'on soit issu des sciences de l'information et la communication ou de la technologie.

L'hypothèse A2 confronte les enseignants au cadre institutionnel pour savoir s'ils sont lassés et en opposition avec des injonctions que l'on pourrait juger contradictoires. Cette hypothèse se confirme surtout chez les enseignants les plus expérimentés, certains déclarent même ne plus lire les programmes tant ils sont lassés des changements incessants. Cependant lorsqu'on les confronte aux évolutions des programmes concernant le numérique, ils adhèrent pleinement aux dernières évolutions (intégration du B2I dans le socle commun, mise en place de l'EMI). Les textes accompagnent finalement l'évolution de la société et légitime des pratiques déjà existantes en classe. Les plus jeunes d'entre eux dans le métier se réfèrent aux textes comme cadre de leur entrée dans le métier, donc ne le remettent pas en question, d'autant plus qu'ils ont conscience de la place du numérique dans les usages, ce qui fait qu'ils adhèrent pleinement à ces nouveaux programmes. Cependant les programmes n'étant pas accompagnés d'une formation continue, les plus jeunes formés à l'ESPE comprennent davantage les enjeux du numérique dans la société et ont une idée plus précise de ce qu'il faut mettre en place concrètement en classe.

Au-delà de leur positionnement vis-à-vis du cadre, l'hypothèse A3 propose de savoir si la notion de culture numérique présente dans les textes est explicite pour eux. La majorité des enseignants est surprise voire gênée par cette question, le premier réflexe étant de se demander en quoi le numérique peut être rattaché à une forme de culture. Cependant passée la première interrogation, les enseignants proposent un certain nombre de composantes de ce que serait la culture numérique pour eux, avec une forte présence de la recherche d'information et de la place de l'outil numérique dans l'apprentissage. La culture médiatique et de l'image est totalement absente de ces représentations, elle est vraiment marquée par l'aspect technique et les conditions d'usages, centrée sur l'information.

L'hypothèse A4 qui postule que l'EMI n'est pas une priorité à l'école primaire pour les enseignants, contrairement à ce que fixe le cadre, est en partie invalidée. Les enseignants les plus expérimentés voient l'EMI comme une brique en plus qui se rajoute aux tâches déjà trop nombreuses à faire à l'école primaire, tandis que les moins de 50 ans la considèrent incontournable avec les élèves qu'ils ont aujourd'hui en classe. Les enseignants soulèvent tout de même la difficulté d'éduquer les élèves à l'actualité avec des élèves souvent très jeunes, non lecteurs et non scripteurs, sur des sujets parfois complexes, voire violents. Tous adhèrent à l'idée, mais peu la mettent en place en somme.

Axe B : Usages numériques dans la sphère personnelle et les pratiques professionnelles

Le deuxième axe des hypothèses est consacré aux usages numériques des enseignants et la place qu'ils leur concèdent dans leur pratique professionnelle (axe B). L'hypothèse B1 pose le postulat que les enseignants ont une image négative du numérique (B11) et qu'ils ont tendance à valoriser une culture plutôt orientée sur l'imprimé, en dénigrant la culture médiatique (B12). Les données collectées ont montré que cette hypothèse est en partie fautive. Les enseignants n'ont pas une image négative du numérique, loin de là, mais au contraire une image extrêmement positive des apports du numérique dans leur vie, tant à titre personnel que dans le cadre professionnel. Cependant, on entrevoit quand même dans les discours une hiérarchie entre ce qu'apporte l'école et ce qu'apportent les médias. La culture spécifique à l'espace numérique est méconnue et les médias ne sont considérés intéressants que s'ils ont une plus-value pédagogique. Il ressort tout de même que la culture de l'image est très peu présente dans leurs préoccupations, bien qu'ils la mobilisent dans leur classe comme illustration des savoirs. Lorsque l'on aborde des objets numériques spécifiques comme les réseaux sociaux ou les tablettes tactiles, l'enthousiasme est plus prudent et la question des risques survient rapidement dans les discours. La question de l'identité numérique et celle de la télé-réalité sont très

scindantes d'un point de vue générationnel : les plus âgés ne se sentent absolument pas concernés, voire ont un jugement négatif notamment sur la télé-réalité, tandis que les plus jeunes ont des connaissances sur ces sujets et une opinion éclairée sans jugement de valeur.

L'hypothèse B2 s'intéresse aux usages numériques des enseignants dans la sphère personnelle et il est supposé qu'ils sont hétérogènes, influencés par leur formation initiale (B21), leur âge (B22) et leur genre (B23). Les usages numériques sont en effet hétérogènes, de la personne totalement an numérique à l'utilisateur expert et critique qui connaît l'ensemble des outils et exerce un choix éclairé. Il était supposé que la formation initiale avait une influence sur les usages numériques personnels. Cette hypothèse n'a pas été vérifiée, car les parcours de formation sont très hétérogènes d'une part, ce qui est difficilement comparable et d'autre part peu d'entre eux ont un parcours qui a mobilisé le numérique dans les enseignements si ce n'est de façon sporadique. Il s'avère tout de même que les deux enseignants issus d'une formation scientifique ont des pratiques numériques expertes, mais il est difficile de généraliser ou de conclure à une tendance. Il semble bien que ce soit davantage une question générationnelle, car les plus jeunes sont ceux qui ont l'usage le plus poussé et varié dans leur sphère personnelle. Les plus âgés ne sont pas pour autant hors de l'espace numérique, mais il est à noter que ceux qui n'utilisent pas le numérique ont souvent une justification, en lien avec une prise de position politisée et non par une méconnaissance technique. Ce sont principalement les hommes qui ont un rejet du numérique pour des raisons politiques (écologie, vie privée...), tandis que chez les femmes an numériques la raison invoquée est le manque d'intérêt pour le numérique ou un éloignement générationnel. Il est tout de même relevé que les usages communicationnels, notamment la communication par les réseaux sociaux est davantage mentionnée et valorisée chez les femmes tandis que les hommes insistent sur les usages informationnels.

Concernant l'usage du numérique dans la pratique professionnelle, il est supposé qu'ils sont aussi hétérogènes (hypothèse B3). La majorité des enseignants en maternelle ne mobilise pas le numérique en classe, jugeant les élèves trop jeunes, même s'ils reconnaissent que les élèves ont déjà des usages numériques réguliers dès l'âge de trois ans pour certains. Concernant les cycles 2 et 3, l'usage du numérique en classe est fortement corrélé à l'équipement à disposition dans l'école (B31). Le matériel disponible dans les classes du département est faible, toutes les classes n'étant pas équipées en salle informatique, ordinateur et en vidéoprojecteur. Le matériel le plus cité est le TBI, qui est vu comme une révolution par certains, même s'il induit une posture magistrale chez l'enseignant et passive chez les élèves. Aucun enseignant n'a cité des outils tactiles comme des tablettes pour proposer aux élèves des activités individuelles dans un

environnement numérique. Lorsqu'ils ont des équipements innovants, il s'agit souvent de leur matériel personnel, ce qui induit donc que l'impulsion de l'éducation au numérique est fortement corrélée aux usages personnels des enseignants. Les outils institutionnels comme les ENT sont jugés très négativement et les enseignants s'en désintéressent en général rapidement après une première phase d'expérimentation. L'hypothèse HB32 qui affirme qu'ils ne savent pas s'y prendre pour mobiliser le numérique lors d'activités avec des élèves est en partie validée, car la majorité des enseignants restent au niveau basique de l'intégration du numérique dans la pédagogie, sans aller jusqu'à transformer celle-ci, selon le modèle SAMR. Les professeurs des écoles ne bénéficient pas en formation continue d'accompagnement aux usages numériques, car celle-ci se concentre depuis quelques années sur les fondamentaux (mathématiques et français). Cependant, contrairement à ce qui était supposé, les enseignants ne se sentent pas isolés, car ils savent mobiliser leur réseau pour enrichir leurs pratiques professionnelles : ils s'autoforment sur le numérique via leurs relations informelles ou dans le cadre d'échanges entre collègues sur des projets au niveau de l'école. Ils sont nombreux à citer l'impact des usages numériques de leurs enfants, leur conjoint, des collègues ou des stagiaires qu'ils fréquentent comme un levier d'apprentissage.

Même si les enseignants sont conscients d'avoir affaire à une génération très connectée, certains ne sont pas conscients des pratiques des enfants sur les réseaux sociaux ou en lien avec la télé-réalité, ce qui révèle une certaine méconnaissance de la culture numérique des élèves (HB33). Certains expriment un certain désarroi, voire une déception quand ils réalisent que leurs élèves peuvent avoir ce genre d'usages. Sans parler de déni, ni de naïveté, les enseignants n'abordent tout simplement jamais le sujet des usages numériques et médiatiques personnels avec les enfants en classe, donc ils ne savent pas vraiment ce qu'ils font. Cela est d'autant plus fort quand ils n'ont pas d'enfants ou qu'ils ont des enfants au-delà de la scolarité obligatoire, car ceux qui ont des adolescents à la maison observent directement ces usages. Il y a une sorte de tabou, cela ne regarde pas l'enseignant ce que font les élèves dans leur sphère privée. Ils n'ont finalement que des aperçus ou des bribes, souvent en lien avec des affaires de harcèlement ou en écoutant les discussions des élèves à la récréation, ce qui induit une représentation biaisée des usages numériques des enfants.

Axe C : Place du numérique dans les représentations de l'EMI chez les enseignants

Enfin le dernier axe se concentre sur la place du numérique dans les représentations du dispositif EMI chez les enseignants du premier degré (axe C). L'hypothèse C1 expose le fait que les enseignants n'ont pas une représentation claire et partagée des activités autour de l'EMI. « Faire

de l'EMI » chez les enseignants est clairement rattaché au numérique, ce point de vue étant convergent avec les textes officiels qui eux-mêmes mêlent éducation au numérique avec l'éducation aux médias. Cependant, il ne se dégage pas une vision commune du discours des enseignants, l'EMI est présentée différemment selon les points de vue. Cette représentation serait influencée par leur formation professionnelle et leur expérience (C11). La plupart des enseignants, quand on aborde la question de la formation aux médias lors de leur scolarité obligatoire, ont des souvenirs ponctuels d'un travail sur la presse et des expériences de journal scolaire, mais très peu d'expériences en lien avec l'analyse de la télévision, du cinéma ou de la radio. Même les plus jeunes qui ont été scolarisés dans les années 2000 ne se souviennent pas avoir été formés particulièrement aux outils numériques. L'analyse des portraits des enseignants a permis de comprendre que l'expérience est davantage un facteur déterminant dans l'inclusion du numérique en classe. Ceux qui mobilisent fréquemment le numérique en classe sont ceux qui sont dans une tranche d'âge médiane (36-50 ans) et qui ont une expérience de plus de cinq ans dans le métier d'enseignant. Les plus anciens ne le mobilisent pas par manque d'intérêt et de connaissance vis à vis du numérique, mais ce qui est étonnant c'est que les plus jeunes qui ont été formés ne sont pas ceux qui le mobilisent au quotidien en classe. Ce n'est donc pas le manque de formation ou le genre qui déterminent les pratiques professionnelles en matière de numérique, mais bien l'expérience dans le métier.

Concernant l'influence des usages numériques personnels dans la représentation de l'EMI, il est validé que cela a une influence, plus que l'âge (C12). Par exemple, les plus âgés qui ont une forte culture médiatique ont une vision politique de l'EMI centrée sur les médias et l'information, ceux qui ont très peu d'usages ont une peur intrinsèque de ce monde et s'orientent sur une vision plus préservative pour les enfants, tandis que ceux qui sont plongés au quotidien dans les réseaux sociaux et l'usage du smartphone envisagent l'EMI selon une approche à la fois préventive, mais aussi culturelle, car ils comprennent mieux les ressorts de l'espace numérique. Ils voient plus finement l'intérêt pédagogique de ces outils et les limites qu'il faut définir pour prévenir les dérives des élèves en ligne. Avoir une culture numérique agrémentée d'une expérience par les usages permet de mieux comprendre ce qu'est l'EMI et ce qu'elle peut apporter aux élèves.

L'hypothèse selon laquelle les enseignants ne pensent pas à inclure les médias traditionnels lorsqu'on leur parle d'EMI est validée (HC13). L'éducation à l'image, la culture des médias ou travailler avec les médias traditionnels n'est plus vu comme une évidence, sauf la presse dans une petite proportion. Cela ne veut pas dire qu'ils les excluent, car par exemple quand on

demande si analyser une émission de télé-réalité fait partie de l'EMI, la plupart acquiesce. Cela veut dire tout simplement que le numérique en soi a absorbé le monde médiatique tel qu'on l'a connu dans les années 1980 et qu'il ne vient pas spontanément à l'esprit des enseignants actuels.

Cependant l'EMI n'est pas réduite à une mobilisation du numérique en classe pour préserver les enfants des risques comme supposé dans l'hypothèse C14. La représentation de l'EMI chez les enseignants est plutôt marquée par la volonté de développer une culture de l'information chez les enfants, avec des axes d'analyse tels que les risques et l'utilisation d'outils numériques pour une majorité d'entre eux, la recherche d'information et la presse dans une moindre mesure. Le numérique n'est donc pas réduit totalement à l'utilisation d'un outil comme support pédagogique, il y a une certaine volonté de développer certaines compétences liées à la maîtrise de l'information dans un espace numérique spécifique.

Enfin il est supposé que les enseignants n'envisagent pas la dimension culturelle et politique du numérique dans le dispositif EMI (C15), ce qui est confirmé par l'analyse des discours. Peu d'enseignants voient la globalité des enjeux culturels et politiques de l'EMI. Seul un enseignant, qui a été très investi dans des projets radio plus jeune, voit l'intérêt politique de l'EMI. Cependant, quand on aborde les objets précisément dans chaque domaine, les avis sont beaucoup moins naïfs et au final tous adhèrent à une EMI qui correspond à la définition que propose l'institution, même s'ils sont frileux concernant les frontières ou les médias controversés tels que les réseaux sociaux et la télé-réalité.

La seconde hypothèse de l'axe C part du principe que l'EMI est absente dans les classes sauf en cas de situation exceptionnelle (C2), ce qui est vérifié. Même si les enseignants adhèrent à ce dispositif pédagogique et en voient l'intérêt pour les enfants, ils ne mettent pas en situation clairement ce dispositif. Cependant cela ne veut pas dire que c'est totalement absent des classes. C'est pourquoi on peut distinguer des formes de l'EMI à l'école primaire, qui montrent la diversité des entrées et des pratiques. Cela correspond finalement à ce qu'est l'EMI en tant que dispositif pédagogique transdisciplinaire, à savoir une entrée à prendre en compte dans les apprentissages, mais pas clairement formalisée dans une matière. Cette forme-là induit donc une présence discrète, non uniforme et qui dépend finalement fortement des représentations des enseignants qui la portent. Pour l'analyse plus spécifique de l'actualité, seuls les événements locaux font sens chez les élèves d'après les enseignants, mais lorsqu'il s'agit de sujets nationaux ou des hommages, le discours est davantage orienté sur le recueillement ou la libération de la parole à chaud, les élèves étant jugés trop jeunes pour aborder en profondeur ce type d'information, bien que les enseignants ont conscience qu'ils y sont confrontés via les médias

et les réseaux sociaux. Le seul projet d'EMI clairement identifié est le « défi 10 jours sans écrans », proposé par la ville de Pau aux écoles, qui consiste à expliquer aux enfants comment se passer des écrans et trouver d'autres formes de loisirs plus valorisantes pour eux. L'éducation aux médias passe pour certains par une forme d'évitement du problème, plutôt que par la confrontation et la didactique de l'information.

L'EMI a pour objectif de développer l'esprit critique, mais est surtout instrumentalisée dans une perspective citoyenne, afin de réduire les dérives et les risques liés aux mésusages des élèves dans l'espace numérique. L'affaire Charlie Hebdo a relancé en 2015 les réflexions sur les enjeux de l'EMI, mais le fait de l'inclure dans le plan l'école change avec le numérique a brouillé les frontières.

Les enseignants du premier degré sont assez enthousiastes dans leur ensemble face à l'outil numérique, qu'ils jugent incontournable et facilitateur dans les apprentissages. Mais de nombreux freins limitent la transformation pédagogique : manque de formation, peu ou pas de matériel individuel. Les pratiques du numérique en classe sont timides, mais présentes et on constate que les représentations de l'enseignant qui mène sa classe sont déterminantes pour expliquer la pratique. Concernant le dispositif EMI, il est mal connu et peu mis en place en classe, cependant lorsqu'on analyse les discours des enseignants, on peut élaborer un modèle d'EMI qui serait adaptable à l'école primaire. Tous les aspects de l'EMI ne peuvent pas être traités du fait du jeune âge des enfants, mais certaines compétences et connaissances sont déjà abordées en classe avec les élèves, même si cela n'est pas formalisé sous l'étiquette EMI. Cela permet d'élaborer un panorama des possibles de l'EMI avec les enfants, en fonction des cycles, facilitant ainsi la réflexion collective autour de ce nouveau dispositif. Il est intéressant de constater qu'il y a une forte distorsion entre les pratiques professionnelles liées à l'EMI identifiées dans le chapitre 7 et leurs représentations de ce qu'est l'EMI présentées dans le chapitre 8. Leurs représentations sont beaucoup plus ambitieuses et précises, tandis que la réalité de la pratique mobilisant le numérique est pauvre est rare. Les objets les plus récents qui n'ont que peu de place à l'école, comme les réseaux sociaux, les tablettes, la télé-réalité et l'identité numérique sont pourtant accueillis très favorablement dans une conception de ce qu'est l'EMI. Dans les discours des enseignants, il y a une vraie vision de ce qu'est l'EMI à l'école primaire avec des propositions concrètes et une progression pédagogique.

Retour critique sur la méthodologie

La recherche a nécessité de mixer plusieurs méthodes (corpus, questionnaire, entretiens), ce qui d'un côté est plutôt pertinent pour traiter les représentations dans leur ensemble selon une approche sémio-pragmatique, cependant cela a complexifié énormément le travail d'analyse. Beaucoup de données ont été collectées et il s'est avéré difficile de les croiser, d'autant plus que les outils mobilisés n'ont parfois pas été judicieux (par exemple utiliser Google forms a clairement été limitant dans l'analyse croisée des résultats et a nécessité un énorme travail d'analyse manuel). La synthèse n'a pas mobilisé l'ensemble des croisements possibles, car cela aurait été fastidieux et aurait nui à la lecture et à la clarté du propos. C'est pourquoi le choix a été fait de traiter les résultats par étapes, avec des croisements raisonnables à chaque étape et une mobilisation du cadre théorique synthétique pour ne pas alourdir l'écrit. A l'origine, ce travail devait s'achever par une observation de terrain, afin de confronter les discours aux pratiques. Cela n'a pas pu se faire faute de données et de terrain d'observation, mais au final cela a permis de se recentrer sur les discours des enseignants pour aboutir à l'élaboration d'une synthèse collective des pratiques possibles tant les entretiens ont été riches. De plus les données de terrain auraient nécessité un traitement important et une analyse qui se serait rajouté à l'ensemble déjà conséquent. Au final, cela a permis d'exploiter au mieux les données en les modélisant et en proposant un programme d'EMI à l'école primaire issu des représentations de ses acteurs. Ce travail propose donc un outil de synthèse facilement exploitable par les enseignants, qui reprend l'ensemble des travaux et réflexions de la thèse dans des figures programmatiques.

Réflexion sur la place du numérique à l'école à la fin de la thèse en 2020

Ce travail de thèse a commencé en 2015 avec la revalorisation de l'EMI dans les programmes scolaires et la société suite aux attentats de Charlie Hebdo dans le cadre de *l'Ecole change avec le numérique*, il s'achève en 2020 au moment de la crise sanitaire mondiale due à la pandémie du coronavirus avec le plan *Nation apprenante* qui met en exergue le rôle du numérique comme moyen permettant la continuité pédagogique durant le temps du confinement en instaurant le télétravail pendant la fermeture des écoles, mais aussi avec l'affaire tragique de l'assassinat de Samuel Paty suite à un travail qu'il faisait en lien avec l'EMI au collège. Ce travail doctoral a commencé par le constat de l'absence de l'utilisation du numérique dans les apprentissages à l'école primaire et d'une absence de transmission d'une certaine culture numérique, il s'achève sur la nécessité pour les professeurs des écoles d'assurer une continuité pédagogique en état de confinement avec le numérique, sans avoir formé les élèves, ni avoir été formés eux-mêmes à

la pédagogie spécifique qu'induit la formation à distance. Et au fur et à mesure du confinement on découvre la réalité du terrain et les disparités sociales et territoriales : certaines zones en France n'auraient pas d'accès à Internet, certaines familles n'auraient pas un ordinateur par personne dans le foyer, ce qui empêche le télétravail et le travail scolaire des enfants en simultané, certains enseignants ne savent pas se servir d'outils pédagogiques performants, des enseignants savent se servir d'outils performants mais les familles n'arrivent plus à suivre dans la multiplicité des offres hors ENT, on demande aux enseignants de mobiliser leur matériel numérique personnel pour assumer leur charge de travail... Les outils institutionnels comme les ENT ou Pronote subissent un assaut sans précédent des demandes de connexion et n'auraient pas supporté la charge massive des connexions les premiers jours de confinement, tandis qu'on nous assurait que le numérique était la solution pour que tout reste normal. Le CNED est mobilisé comme outil de formation à distance, tandis que l'offre du réseau C@nopé, en passe de disparaître, n'est pas clairement mobilisée par le Ministère. Des outils de classe virtuelle hors cadre institutionnel comme Discord, Classroom, skype, zoom sont utilisés par les enseignants pour pallier la défaillance des outils institutionnels, ce qui pousse la société à prendre en considération la question des données personnelles collectées et de l'importance du RGPD pour protéger les enfants. Ce fameux discours magique que le numérique résout tous les problèmes et est la solution ultime est mis à mal face à la réalité. Il semble qu'il y a une prise de conscience collective que l'enseignement est un métier complexe et n'est pas seulement réduit à la transmission de connaissances. Le rôle de l'école est mis en exergue par son absence et la non scolarisation des enfants à une échelle nationale a une répercussion extrêmement importante au niveau économique et met en exergue les inégalités sociales.

Les représentations du numérique et de l'EMI observées chez les enseignants durant ces cinq années de recherche vont certainement évoluer considérablement face à la situation de pandémie et favoriser une prise de conscience collective sur l'apport du numérique en pédagogie, ainsi que faire émerger la question des enjeux éthiques de ce modèle. L'absence de temps de classe avec les élèves pousse les enseignants du premier degré à réfléchir à une façon d'enseigner distante, même pour des élèves très jeunes, dès la maternelle et de mettre en place une différenciation pédagogique spécifique pour raccrocher les élèves décrocheurs du numérique. La question des compétences transversales comme le vivre ensemble est mise à mal dans une perspective d'apprentissage à distance où l'élève est seul ou accompagné de ses parents, sans la possibilité de travailler en collectif avec les autres enfants. Le rôle des parents est fortement questionné, car ils se retrouvent en première ligne de la demande institutionnelle,

devant assurer un rôle de médiateur entre les demandes des enseignants et les besoins des élèves, sans pour autant avoir de formation d'ordre pédagogique.

Il serait intéressant finalement de prolonger ce travail après la crise sanitaire et le retour à la « vie normale » pour voir comment l'institution va prendre en main les questionnements relatifs au numérique dans les textes et dans la formation des enseignants. La question du numérique semblait occultée ces dernières années avec le gouvernement Macron, où finalement la seule mesure phare concernant le numérique était l'interdiction des portables en classe avec la concentration sur les fondamentaux dans la formation continue des enseignants. Il est difficile en situation de crise de faire de la prospective, mais il est intéressant de proposer des pistes de réflexion sur le numérique pour l'école d'après. On ne peut certes pas complètement modifier un système scolaire au regard d'une crise sanitaire qui n'arrive qu'une fois par siècle, mais aujourd'hui tout le monde s'accorde à dire que le numérique et nos usages communicationnels permettent une certaine continuité dans les activités sociales. Cependant ce qui manque le plus dans la continuité pédagogique à l'école primaire chez les jeunes enfants n'est pas forcément l'outil, mais plutôt l'autonomie des enfants et les compétences informationnelles qui leur permettent de continuer à travailler sans accompagnement. L'âge de la scolarisation des enfants commence à deux ans et finit à onze ans pour l'école primaire, certains élèves savent lire et écrire, d'autres sont dans l'apprentissage de l'oralité. Le modèle d'enseignement à distance mis en place est complexe et doit s'adapter aux tranches d'âge spécifiques. Cette période est un défi majeur pour les enseignants qui doivent assurer une continuité pédagogique et poursuivre les programmes pendant plusieurs semaines. Sur les réseaux sociaux, les débats sont riches et révèlent les difficultés des familles face à ce défi : l'école veut continuer à assurer son rôle, mais demande aux parents de faire l'accompagnement. Les enseignants souhaitent assurer la même masse de travail scolaire pour les enfants, or le travail fait à la maison en autonomie demande davantage de temps pour les élèves qui peinent à suivre le rythme. Les parents ne sont pas tous en mesure d'assurer le suivi scolaire de leurs enfants, par manque de matériel parfois, mais surtout par manque de temps, de compétences pédagogiques ou parce qu'ils sont aussi mobilisés par le télétravail ou leur travail. Ces débats révèlent donc les limites du numérique à l'école, en montrant qu'il ne faut pas réduire le débat sur l'équipement. Autant en 2015 on a compris qu'éduquer les enfants aux médias et à l'information était pertinent pour qu'ils puissent se repérer dans le nouvel espace informationnel mondial, autant en 2020 il ne s'agit plus seulement d'éduquer les enfants à l'esprit critique, mais de développer de réelles compétences numériques et transmettre une culture spécifique afin de développer chez eux une certaine

forme d'autonomie, adaptée à leurs âges respectifs. Cette thèse s'achève sur un « wait and see ». Tous ces questionnements seraient intéressants à reprendre dans quelques années, pour voir si cet évènement mondial a modifié les représentations des enseignants concernant le numérique et l'EMI et analyser comment la société a tiré des leçons de la situation par un cadre institutionnel renouvelé ou non.

Ce travail de recherche ouvre de nombreuses perspectives de travail dans laquelle la circonscription des espaces est déterminante. Concernant la place du numérique dans l'éducation aux médias et à l'information, il semble pertinent de redéfinir le numérique comme un espace à part entière et de s'intéresser aux représentations des élèves. Le questionnement par l'espace permet de dépasser la vision déterministe de l'environnement qui induit que l'espace conditionne les usages en allant vers une vision davantage volontariste, à savoir comment les individus s'approprient cet espace. Il faut sortir le numérique de son statut de nébuleuse et le re-territorialiser dans un espace reconnu comme tel, immatériel, et analyser ses composantes en perpétuelle mutation.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC, Jean-Claude, 2005. *Méthodes d'étude des représentations sociales*. ERES. Hors collection.
- ALLARD, Laurence, 2005. Express yourself 2.0. In : MAIGRET, Eric et MACÉ, Eric, *Penser les médiacultures , nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*. Paris : Armand Colin. pp. 191-219.
- APPEL, Violaine, BOULANGER, Hélène et MASSOU, Luc, 2010. *Les dispositifs d'information et de communication. Concepts, usages et objets*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Culture & Communication
- ASSUDE, Teresa, 2019. Éducation inclusive et éducation numérique : quelles convergences ? Une étude de cas avec les tablettes numériques. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*. 2019. Vol. 3, n° 87, pp. 11-29.
- ASTOLFI, Jean-Pierre, DAROT, Eliane et GINSBURGER-VOGEL, Yvette, 1997. *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck Université.
- BALLE, Francis, 2012. *Les médias*. Paris : PUF. Que sais-je ?
- BALTZ, Claude, 1998. Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste – Sciences de l'information*. 1998. Vol. 35, n° 2, pp. 75-82.
- BARBEY, Francis, 2009. *L'éducation aux médias. De l'ambiguïté du concept aux défis d'une pratique éducative*. Publibook. Paris.
- BARTHES, Angela, 2017. *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris : L'Harmattan.
- BARTHES, Roland, 1957a. *Mythologies*. Paris : Seuil.
- BARTHES, Roland, 1957b. *Roland Barthes à propos de "Mythologies"* [en ligne]. [ORTF - INA]. 29 mai 1957. Disponible à l'adresse : <https://www.ina.fr/video/I000161239> mn 33s
- BARTHES, Roland, 1964a. Rhétorique de l'image. *Communications*. 1964. N° 4, pp. 40-51.
- BARTHES, Roland, 1964b. Éléments de sémiologie. *Communications*. 1964. pp. 91-135.
- BASTIN, Gilles, 2018. R. In : *Petit lexique du journalisme*. Presses universitaires de Grenoble. Journalisme en +, pp. 127-133.
- BATESON, Grégory, 1979. *Mind and nature: A necessary unity*. New York : Hampton Press.
- BECKOUCHE, Pierre, 2017. La révolution numérique est-elle un tournant anthropologique ? *Le Débat*. Vol. 1, n° 193, pp. 153-166.
- BERDOT-TALMIER, Laurence, 2017. « Les bébés face aux supports numériques », *Spirale*, vol. 83, no. 3, pp. 56-61.
- BELL, Daniel, 1976. *Vers la société postindustrielle*. Paris : Robert Laffont.
- BERRETTA, Emmanuel, 2015. « Charlie Hebdo » - Minute de silence perturbée : l'Éducation nationale recense 70 chahuts. *Le Point* [en ligne]. 10 janvier 2015. [Consulté le 24 novembre 2019]. Disponible à

l'adresse : https://www.lepoint.fr/politique/emmanuel-berretta/charlie-hebdo-minute-de-silence-perturbée-l-education-nationale-recense-70-chahuts-10-01-2015-1895466_1897.php

BERTHOMIER, Nathalie et OCTOBRE, Sylvie, 2019. *Enfants et écrans de 0 à 2 ans* [en ligne]. Disponible à l'adresse : <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Etudes-et-statistiques/Publications/Collections-de-synthese/Culture-etudes-2007-2020/Enfants-et-e-crans-de-0-a-2-ans-CE-2019-1>

BERTHOUD, Gérald, CERQUI, Daniela, FASSA, Farinaz et ISCHY, Frédéric, 2002. Entre discours et pratiques : esquisse d'un état des lieux de la société de l'information. *Revue européenne des sciences sociales* [en ligne]. Vol. 40, n° 123, pp. 5-19 Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/ress/600>

BITU, Fabien, François JOUEN, et Michèle MOLINA. « Les apports de l'interface tactile numérique dans l'expression créative graphique : une étude exploratoire chez des enfants d'âge scolaire », *Enfance*, vol. 3, no. 3, 2019, pp. 357-373.

BLAYA, Catherine, 2018. Le cyberharcèlement chez les jeunes. *Enfance*. Vol. 3, n° 3, pp. 421-439.

BLOCQUAUX, Stéphane, 2017. L'enfant au risque des pratiques numériques : vers une éducation au virtuel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. Vol. 78, n° 2, pp. 147-158.

BOLTANSKY, Luc et CHIAPELLO, Eve, 1999. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris. Gallimard. Tel.

BOSLER, Sabine, PASCAU, Julie, PLEAU, Joannie et FATSREZ, Pierre, 2019. Des concepts au terrain : questionnements relatifs à la culture numérique en éducation aux médias et par les médias. *Communication & langages*. N° 201, pp. 41-66.

BOSLER, Sabine, 2018. L'éducation aux médias en Allemagne : quelles singularités ? Filiations théoriques et finalités de l'éducation aux médias selon la Kultusministerkonferenz, de 1979 à nos jours. *Sciences de l'information et de la communication* [en ligne]. Vol. 14. Disponible à l'adresse : <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.4000/rfsic.4129>

BOURDAA, Mélanie, 2013. Le transmedia storytelling. *Terminal. Technologies de l'information, culture et société* [en ligne]. Vol. 112. Disponible à l'adresse : <https://journals-openedition-org.docelec.u-bordeaux.fr/terminal/447>

BOURDAA, Mélanie, 2015. Les fan studies en question : perspectives et enjeux. *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [en ligne]. Vol. 7. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/rfsic/1644>

BOURDIEU, Pierre, 1996. *Sur la télévision*. Paris : Liber éditions.

BOURE, Robert, 1991. L'Histoire des Sciences de l'Information et de la Communication. Entre Gratuité et Réflexivité. *Questions de communication*. 1991. N° 10, pp. 277-295.

BRUILLARD, Eric, 2013. *Questions à Éric Bruillard, ENS de Cachan - IFÉ, co-président de la conférence* [en ligne]. [Emiconf]. Disponible à l'adresse : <http://emiconf.ens-lyon.fr/ressources/conferences/emiconf-2013-1/videos/interviews/bruillard.m4v>

CACALY, Serge, 2004. *Dictionnaire de l'information*. Paris : Armand Colin.

CAPELLE, Camille, 2018. *Projet ERisk. Risques numériques et école 2.0. Rapport final de projet de recherche*. MAIF. En ligne : <https://erisk.hypotheses.org/files/2018/10/e-risk-Rapport-final-8-juillet-v2.pdf>

- CAPELLE, Camille, CORDIER, Anne et LEHMANS, Anne, 2018. Usages numériques en éducation : l'influence de la perception des risques par les enseignants. *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [en ligne]. N° 15. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/rfsic/5011>
- CAPELLE, Camille et ROUISSI, Soufiane, 2018. Représentations et stratégies de jeunes enseignants face aux réseaux sociaux numériques. *Les Cahiers du numérique*. Vol. 14, n° 3, pp. 13-34.
- CARDON, Dominique, 2011. Réseaux sociaux de l'Internet. *Communications*. Vol. 1, n° 88, pp. 141-148.
- CASILLI, Antonio A., 2012. Être présent en ligne : culture et structure des réseaux sociaux d'Internet. *Idées économiques et sociales*. Vol. 3, n° 169, pp. 16-29.
- CASTELLS, Manuel, 2001. *La société en réseaux. L'ère de l'information*. Paris : Fayard. trad. de l'anglais par Philippe Delamare
- CERISIER, Jean-François, 2012. La culture numérique dans le champ de l'éducation, quelques références bibliographiques. *Distances et médiations des savoirs* [en ligne]. Vol. 1. Disponible à l'adresse : <https://journals-openedition-org.docelec.u-bordeaux.fr/dms/163?lang=en>
- CERTEAU, Michel de, 2004. *L'invention du quotidien. 1 : Arts de faire*. 2^{ème}. Paris : Gallimard.
- CHANTE, Alain, 2010. La culture de l'information, un domaine de débats conceptuels. *Les Enjeux de l'information et de la communication*. Vol. 2010, n° 1, pp. 33-44.
- CHAPELAIN, Brigitte, 2013. Pratiques créatives numériques. In : LE CROSNIER, Hervé, *Culture num. Jeunesse, culture et éducation dans le numérique*. Caen : C&F.
- CHAPRON, Françoise, 2006. Culture et maîtrise de l'information. *Urfistinfo* [en ligne]. [Consulté le 16 novembre 2019]. Disponible à l'adresse : <https://urfistinfo.hypotheses.org/274>
- CHAUDIRON, Stéphane et IHADJADENE, Madjid, 2010. De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Etudes de communication. Langages, information, médiation*. Vol. 35, pp. 13-30.
- CHEVILLOTTE, Sylvie, 2005. Bibliothèques et Information Literacy. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*. N° 2, pp. 42-48.
- CICT et MADDISON, John, 1977. *L'étude des médias dans l'enseignement* [en ligne]. UNESCO. Disponible à l'adresse : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134356>
- CIRET, 1987. Le projet moral. *CIRET - Centre International de Recherches et études Transdisciplinaires* [en ligne]. [Consulté le 14 septembre 2020]. Disponible à l'adresse : https://ciret-transdisciplinarity.org/moral_project.php
- CLAVERIE, Bernard, 2010. Pluri-, inter-, transdisciplinarité : ou le réel décomposé en réseaux de savoir. *Projectics / Proyética / Projectique*. Vol. 1, n° 4, pp. 5-27.
- COMMISSION EUROPÉENNE, 2009. *Recommandations sur l'éducation aux médias dans l'environnement numérique* [en ligne]. Disponible à l'adresse : <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2010/FR/1-2010-390-FR-F1-1.Pdf>
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2020. Media and Information Literacy. [en ligne]. [Consulté le 17 juillet 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.coe.int/fr/web/digital-citizenship-education/media-and-information-literacy>

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'AUDIOVISUEL, 2011. *Réflexion sur les émissions dites « de télé réalité » Synthèse des auditions et bilan de la réflexion* [en ligne]. CSA. Disponible à l'adresse : <https://www.csa.fr/Informer/Collections-du-CSA/Thema-Toutes-les-etudes-realisees-ou-co-realisees-par-le-CSA-sur-des-themes-specifiques/Les-etudes-du-CSA/Reflexion-sur-les-emissions-dites-de-telerealite-Auditions-du-CSA-bilan-et-preconisations-2012>

CORDELIER, Benoit, 2019. La collaboration autour d'un signifiant flottant. Analyse d'un cas de comité d'évaluation de projet. *Communication & Organisation*. Vol. 1, n° 55, pp. 57-70.

CORDIER, Anne, 2011a. *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet: Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes* [en ligne]. Lille III : Charles de Gaulle. Disponible à l'adresse : https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/737637/filename/THESE_Volume_1.pdf

CORDIER, Anne, 2011b. Les collégiens et la recherche d'information sur Internet : entre imaginaires, pratiques et prescriptions. *Documentaliste-Sciences de l'Information*. Vol. 1, n° 48, pp. 62-69.

CORROY, Laurence et FROISSART, Pascal, 2018. L'éducation aux médias dans les discours des ministres de l'Éducation (2005-2017). *Questions de communication*. Vol. 2, n° 34, pp. 173-188.

CORROY, Laurence, 2015. Les défis de l'éducation aux médias au XXI^e siècle : créativité et numérique. In : *Colloque international. Education aux médias et pratiques pédagogiques innovantes* [en ligne]. Paris : Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. 4 juin 2015. Disponible à l'adresse : <http://www.univ-paris3.fr/education-aux-medias-et-pratiques-pedagogiques-innovantes-333115.kjsp>

COUTANT, Alexandre et STENGER, Thomas, 2010. Processus identitaire et ordre de l'interaction sur les réseaux sociaux numériques. *Les Enjeux de l'information et de la communication*. Vol. 1, n° 1, pp. 45-64.

COUZINET, Viviane, 2011. Questions des dispositifs info-communicationnels. In : GARDIÈS, Cécile, *Approche de l'information documentation : concepts fondateurs*. Toulouse : Éditions Cépadués. pp. 117-130.

CREDOC, 2020. *Baromètre du numérique 2019. Enquête sur la diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française en 2019* [en ligne]. Disponible à l'adresse : https://www.economie.gouv.fr/files/files/directions_services/cge/barometre-numerique-2019.pdf

DAMASIO, Antonio 1994. *L'Erreur de Descartes. La raison des émotions*, 2e éd., Odile Jacob, 2006.

DARRAS, Bernard, 2009. « Aesthetics and Semiotics of Digital Design : The Case of Web Interface Design ». In : *Actes du colloque The First INDAF International Conference* [en ligne]. Corée.

DE CERTEAU, Michel. (1990) : *L'Invention du quotidien*, 1. : *Arts de faire* et 2. : *Habiter, cuisiner*, éd. établie et présentée par Luce Giard, Paris, Gallimard (1^{re} éd. 1980).

DE ROSNAY, Joël, 1998. Pour une diététique de l'information. *Cahiers pédagogiques* [en ligne]. N° 362. Disponible à l'adresse : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-une-dietetique-de-l-information>

DE ROSNAY, Joël, 2006. *La révolte du pronétariat. Des mass média aux média de masse*. Paris : Fayard. Documents, 57.

DE SMEDT, Thierry, 2016. Médias et petite enfance : lignes de force. In : *Les cultures médiatiques de l'enfance et de la petite enfance*. Paris. pp. 126-130.

- DELAMOTTE, Eric, LIQUÈTE, Vincent et FRAU-MEIGS, Divina, 2014. La translittératie ou la convergence des cultures de l'information: supports, contextes et modalités. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*. pp. 145–156.
- DELAMOTTE, Eric, 2017. Education aux médias et à l'information. In : *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris : L'Harmattan. pp.154-163.
- DEMELEMESTRE, Gaëlle, 2013. La constitution dialogique de la subjectivité. Retour sur la lecture par Tugendhat de l'interactionnisme américain. *Cahiers philosophiques*. Vol. 4, n° 135, pp. 75-91.
- DEWEY, John, 1938. *Logique (La théorie de l'enquête)*. trad 2006. Paris : PUF.
- DEWEY, John, 1990. *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- DOUEIHI, Milad, 2015. Quelles humanités numériques ? *Critique*. Vol. 819-820, n° 8, pp. 704-711.
- DUPLESSIS, Pascal, 2008. Les conceptions des élèves au centre de la didactique de l'information ? In : *Séminaire du GRCDI. Contextes et enjeux de la culture informationnelle, approches et questions de la didactique de l'information*. Rouen. 12 septembre 2008.
- DURKHEIM, Emile, 1898. Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*. Vol. VI, pp. 273-302.
- DURKHEIM, Emile, 1912. *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*. Paris : Ink book éditions. Etudes.
- ECO, Umberto, 1976. *La production des signes*. Le livre de Poche. Paris : Indiana University Press. Essais.
- ECO, Umberto, 1992. *Comment voyager avec un saumon. Nouveaux pastiches et postiches*. Paris : Grasset et Fasquelle.
- ELLISON, Nicole, 2011. Réseaux sociaux, numérique et capital social. Entretien réalisé par Thomas Stenger et Alexandre Coutant. *Hermès, La Revue*. Vol. 59, n° 1, pp. 21-23.
- ENDRIZZI, Laure, 2006. Éducation à l'information. Dossier d'actualité Veille et Analyse 17. *ENS de Lyon* [en ligne]. [Consulté le 20 janvier 2018]. Disponible à l'adresse : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=17&lang=fr>
- ENTRAYGUES, Adeline, et al. « Pratiques et compétences en éducation aux médias et à l'information », *Communication & langages*, vol. 201, no. 3, 2019, pp. 67-88.
- EUTROPE, Romain, 2018. Entretien avec Romain Badouard. #jenesuispascharlie Retour sur un hashtag controversé. *La revue des médias* [en ligne]. [Consulté le 23 novembre 2019]. Disponible à l'adresse : <https://larevuedesmedias.ina.fr/jenesuispascharlie-retour-sur-un-hashtag-controverse>
- FASTREZ, Pierre et PHILIPETTE, Thibault, 2017. Un modèle pour repenser l'éducation critique aux médias à l'ère du numérique. *tic&société*. Vol. 11, n° 1, pp. 85-110.
- FÉROC DUMEZ, Isabelle, Marlène LOICQ, et Aude SEURRAT. « Dossier en débats : questionner les relations des chercheurs aux acteurs et aux pratiques de l'Éducation aux médias et à l'Information (EMI) », *Communication & langages*, vol. 201, no. 3, 2019, pp. 31-40.
- FERRÉOL, Gilles, 2010. *Grands domaines et notions clés de la sociologie*. Paris : Armand Colin. Cursus.

- FERRO, Marc, 1973. Christian Metz, Langage et Cinéma [compte-rendu]. *Annales*. Vol. 28, n° 1, pp. 155-157.
- FLICHY, Patrice, 2001. *L'imaginaire d'Internet*. Paris : Editions La Découverte.
- FLUCKIGER, Cédric, 2016. Culture numérique, culture scolaire: homogénéités, continuités et ruptures. *Diversité*. N° 185, pp. 64-70.
- FONDATION JEAN PIAGET, 2020. Définition du constructivisme. *Fondation Jean Piaget* [en ligne]. [Consulté le 30 octobre 2019]. Disponible à l'adresse : <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/accueil/index.php>
- FORQUIN, Jean-Claude, 2004. Ecole et culture. *EPS et société infos* [en ligne]. N° 26. Disponible à l'adresse : http://www.epsetsociete.fr/IMG/pdf/forquin_1_.pdf
- FOUCART, Jean, 2013. Pragmatisme et transaction. La perspective de John Dewey. *Pensée plurielle*. Vol. 2, n° 33-34, pp. 73-84.
- FOUCAULT, Michel, 1966. *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.
- FRAU-MEIGS, Divina, 2017. La situation de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) en Europe : vers une nécessaire convergence entre EMI et les usages et apprentissages pédagogiques du numérique. In : *EMIconf* [en ligne]. Disponible à l'adresse : http://emiconf.ens-lyon.fr/ressources/conferences/conference-janvier-2017/tables-rondes/copy_of_table-ronde-6/frau-meigs.pdf
- FREINET, Célestin, 1949. *Technique de l'imprimerie à l'école* [en ligne]. Cannes : Editions de l'école Moderne. [Consulté le 20 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : <http://www.icemfreinet.fr/archives/benp/benp-46/benp-46.pdf>
- GARDIÈS, Cécile, COUZINET, Viviane et FABRE, Isabelle, 2010. Re-questionner les pratiques informationnelles. *Etudes de communication. Langages, information, médiation*. Vol. 2, n° 35, pp. 121-132.
- GARDIÈS, Cécile, 2012. *Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation* [en ligne]. Toulouse : Université de Toulouse 2 Le Mirail. [Consulté le 11 septembre 2020]. Sciences de l'Homme et Société. Disponible à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01725359/document>
- GARDIÈS, Cécile, 2014. Lecture et appropriation de l'information : enjeux d'un dispositif de médiation des savoirs. *PontodeAcesso*. Vol. 8, n° 2, pp. 124-139.
- GÉLIS, Michel et VILLEMONTAIX, François, 2015. Introduction des tablettes et enseignement des mathématiques à l'école primaire : schèmes d'usage professionnels et discours des enseignants. *Recherches en didactiques*. Vol. 19, n° 1, pp. 73-83.
- GEORGES, Fanny, 2009. Représentation de soi et identité numérique. Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0. *Réseaux*. Vol. 2, n° 154, pp. 165-193.
- GOFFMAN, Erving, 1973. *La Mise en scène de la vie quotidienne, t. 1 La Présentation de soi*. Paris : Éditions de Minuit. Le Sens Commun.
- GOFFMAN, Erving, 2002. La « distance au rôle » en salle d'opération. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 3, n° 143, pp. 80-87.
- GONNET, Jacques, 1997. *Éducation et médias*. Paris : PUF. Que sais-je ?

GRANJON, Fabien, 2011. Amitiés 2.0. Le lien social sur les sites de réseaux sociaux. *Hermès, La Revue*. Vol. 1, n° 59, pp. 99-104.

GRAZIANI, Laurène, 2012. Les enfants et Internet. La participation des jeunes à travers les réseaux sociaux. *Journal du droit des jeunes*. Vol. 317, n° 7, pp. 36-45.

GUILLAUME, Mathieu, 2018. *Junior Connect' 2018 - Jeunes et médias : une consommation toujours dynamique et diversifiée!* [en ligne]. IPSOS. Disponible à l'adresse : <https://www.ipsos.com/fr-fr/junior-connect-2018-jeunes-et-medias-une-consommation-toujours-dynamique-et-diversifiee>

GUILLEMETTE, Lucie et COSSETTE, Josiane, 2020. Les modes de production sémiotique. *Signo - Université du Québec, Trois-Rivières* [en ligne]. [Consulté le 12 mars 2020]. Disponible à l'adresse : <http://www.signosemio.com/eco/modes-de-production-semiotique.asp>

HANOT, Muriel, 2001. « Introduction. Réalité et fiction. La télévision face aux questions de vérité », *Télévision. Réalité ou réalisme ? Introduction à l'analyse sémio-pragmatique des discours télévisuels*, sous la direction de Hanot Muriel. De Boeck Supérieur, pp. 5-10.

HEFFERNAN, Virginia, 2010. The Death of the open web, New York Times. *New York Times* [en ligne]. Vol. 21 [Consulté le 30 novembre 2019]. Disponible à l'adresse : <https://www.nytimes.com/2010/05/23/magazine/23FOB-medium-t.html>

HERMELIN, Christian, 1993. *Apprendre avec l'actualité : Théorie et pédagogie de l'événement*. Paris : Retz. Pédagogie pratique.

HOUSSAYE, Jean, 2000. *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.

IBEKWE-SANJUAN, Fidelia et DURAMPART, Michel, 2018. Le pluralisme épistémologique et méthodologique en recherche scientifique. *Les Cahiers du numérique*. Vol. 14, n° 2, pp. 11-30.

JACQUINOT, Geneviève et METZ, Christian, 1977. *Image et pédagogie: analyse sémiologique du film à intention didactique*. Paris : Presses universitaires de France.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève, 1985. *L'école devant les écrans* [en ligne]. Paris : ESF.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève, 2001. Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives. *L'Année sociologique*. Vol. 51, n° 2, pp. 391-410.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève, 2009. De quelques repérages pour la recherche en éducation aux médias. In : *Euromeduc. L'éducation aux médias en Europe Controverses, défis et perspectives* [en ligne]. Bruxelles : Patrick Verniers. [Consulté le 19 juillet 2020]. Disponible à l'adresse : https://euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_FR.pdf

JAKOBSON, Roman, 1960. « *Linguistique et poétique* », *Essais de linguistique générale*. Paris : Editions de Minuit. Traduit par Nicolat Ruwet

JAKOBSON, Roman, 1971. *Results of a Joint Conference of Anthropologists and Linguists*. The Hague ; Paris.

JANNER, Martine et LESCOUARCH, Laurent, 2013. Représentations du changement chez les enseignants dans le champ scolaire en France et accompagnement d'équipes d'écoles. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*. N° 51, pp. 113-132.

- JAURÉGUIBERRY, Francis et PROULX, Serge, 2011. *Usages et enjeux des technologies de communication*. Paris : ERES. Poche - Société.
- JAURÉGUIBERRY, Francis, 2014. La déconnexion aux technologies de communication. *Réseaux*. Vol. 186, n° 4, pp. 15-49.
- JEANNERET, Yves et RONDOT, Camille, 2013. Médiation de la médiation au musée du Louvre. Des logiques de recherche au sein d'un projet politique. *Les Enjeux de l'information et de la communication*. Vol. 1, n° 14, pp. 131-147.
- JEANNERET, Yves, 2005. La « société de l'information », glossaire critique, Commission française pour l'Unesco *Communication et langages*. N° 143, pp. 125-126.
- JEANNERET, Yves, 2007. Usages de l'usage, figures de la médiatisation. *Communication et langages*. N° 151, pp. 3-19.
- JEANNERET, Yves, 2010. Une volonté de savoir au crible d'une querelle médiatique. *Communication & langages*. Vol. 4, n° 166, pp. 75-99.
- JEHEL, Sophie, 2012. Comment la faiblesse de la médiation parentale sur Internet favorise chez les préadolescents le développement d'une pensée magique. *Enfances & Psy*. Vol. 55, n° 2, pp. 40-50.
- JENKINS, Henri, 2013. *La culture de la convergence. Des médias au transmédia*. Paris : Armand Colin.
- JODELET, Denise, 1985. Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie. In : MOSCOVICI, Serge, *Psychologie sociale*. Paris : PUF. Quadrige Manuels.
- JODELET, Denise, 1994. Représentation. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.
- JOST, François, 2008. « Les enfants de la télé-réalité », *Réseaux*, vol. 147, no. 1, pp. 217-228.
- JOST, François, 2011. Peut-on parler de télévision culturelle? *Télévision*. N° 2, pp. 11-24.
- JOUËT, Josiane, 1993. Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux*. Vol. 4, n° 60, pp. 99-120.
- JUIGNET, Patrick, 2015. Michel Foucault et le concept d'épistémè. *Philosophie, science et société* [en ligne]. [Consulté le 27 mars 2020]. Disponible à l'adresse : <http://www.philosciences.com/Pss/component/content/article?id=10:michel-foucault-episteme>
- LA BORDERIE, René, 1999. *Education à l'image et aux médias*. Noisy Le Grand : Nathan Pédagogie. Les repères pédagogiques.
- LACHANCE, Jocelyn, 2013. *Photos d'ados. À l'ère du numérique*. Laval : Presses de l'université Laval.
- LAFFONT, Julie, 2016. *Représentations de la diversité dans les séries télévisées : analyse comparative France – Grande-Bretagne* [en ligne]. Bordeaux : Université Michel de Montaigne - Bordeaux III. Disponible à l'adresse : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01355589>
- LAFLEUR, Sylvain, 2015. Foucault, la communication et les dispositifs. *Communication* [en ligne]. 2015. Vol. 33, n° 2. Disponible à l'adresse : <https://journals-openedition-org.docelec.u-bordeaux.fr/communication/5727#tocto1n3>
- LANDRY, Normand et BASQUE, Joëlle, 2015. L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication. *Communiquer*. Vol. 15, pp. 47-63.

- LE COADIC, Yves, 2004. *Usages et usagers de l'information*. Paris : Armand Colin - ADDBS. 128.
- LE CROSNIER, Hervé, 2013. *Culturenum jeunesse, culture & éducation dans la vague numérique* [en ligne]. Caen : C&F éd. [Consulté le 14 avril 2015].
- LE CROSNIER, Hervé, 2017. Tentative de délimitation de la culture numérique pour son usage dans l'institution scolaire. *Hermès, La Revue*. N° 78, pp.159-166.
- LE DEUFF, Olivier, 2012. Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ? *Études de communication. Langages, information, médiations*. N° 38, pp. 131-147.
- LE DEUFF, Olivier, 2008. « De la méfiance à la défiance : analyse informationnelle du mythe du complot. *R3I. revue internationale en intelligence informationnelle*. pp. 1-11.
- LEBEL, Estelle, 1995. Penser l'éducation aux médias. *Communication. Information Médias Théories*. Vol. 16, n° 1, pp. 11-17.
- LEBLANC, Gérard, 1999. Du déplacement des modalités de contrôle. *Hermès, La Revue*. Vol. 25, pp. 233-242.
- LEBRUN, Marcel, LISON, Christelle et BATIER, Christophe, 2016. Les effets de l'accompagnement technopédagogique des enseignants sur leurs options pédagogiques, leurs pratiques et leur développement professionnel. *RIPES* [en ligne]. Vol. 32, n° 1. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/ripes/1028>
- LEHMANS, Anne, 2014. La culture de l'information : ruptures et invariants épistémologiques. In : *Cultures de l'information* [en ligne]. Paris : CNRS. pp. 31-51. Les essentiels d'Hermès. Disponible à l'adresse : <https://books.openedition.org/editions-cnrs/20092>. Ouvrage dirigé par Liquète Vincent
- LÉVY, Alain, 2017. SAMR, un modèle à suivre pour développer le numérique éducatif. *Technologie*. N° 206, pp. 8-13.
- LÉVY, Pierre, DUPRÉ, Antoine et HENRY, Antoine, 1997. Pour une anthropologie du cyberspace. In : *Les applications d'Intelligence Collective, entre utopie et réalité* [en ligne]. Paris : La Découverte. Disponible à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02087731/document>
- LÉVY, Pierre, 1997. *L'intelligence collective, une nouvelle utopie de la communication ?* Paris : La Découverte. Poche - Essais, 27.
- LIQUÈTE, Vincent et CORDIER, Anne, 2018. *Utopies contemporaines en information-documentation*. Londres : ISTE Éditions. Systèmes d'information, web et société.
- LIQUÈTE, Vincent et LE BLANC, Benoit, 2017. Introduction générale. *Hermès, La Revue*. Vol. 78, n° 2, pp. 11-14.
- LIQUÈTE, Vincent, 2014. *Cultures de l'information*. Paris : CNRS Editions. Les essentiels d'Hermès.
- LIQUÈTE, Vincent, 2017. Une approche cyclique de l'EMI. In : *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris : L'Harmattan. pp. 164-170.
- LIQUÈTE, Vincent, 2018. Genèse et essor de la culture de l'information au sein du système éducatif français. Vingt ans après, où en est-on ? *Éducation et sociétés*. Vol. 41, n° 1, pp. 151-167.
- LISOWSKI, Michel, 2010. L'e-tutorat. *Actualité de la formation permanente* [en ligne]. Vol. 220. Disponible à l'adresse : <https://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/AFP220-4357.pdf>

LIU, Chenchen, AUDRAN, Jacques et OGET, David, 2019. Jeunes enfants et tablettes tactiles. Appareils pour apprendre ou appareils à apprendre ? *Recherches en didactiques*. Vol. 27, n° 1, pp. 25-42.

LOICQ, Marlène et KERVELLA, Amandine, 2015. Les pratiques télévisuelles des jeunes à l'ère du numérique : entre mutations et permanences. *Etudes de communication. Langages, information, médiation*. N° 44, pp. 79-96.

LOICQ, Marlène, 2017. De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ? *tic&société*. Vol. 11, n° 1, pp. 137-165.

MACÉ, Eric, 2006. *As seen on TV. Les imaginaires médiatiques, une sociologie postcritique des médias*. Paris : Editions Amsterdam.

MACKÉ, Nathalie et GIPTIC, 2018. SAMR : un modèle pour intégrer de façon pédagogique le numérique dans nos classes. *Académie de Paris* [en ligne]. 2018. [Consulté le 20 novembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1674227/SAMR-un-modele-pour-integrer-de-facon-pedagogique-le-numerique-dans-nos-classes

MAIGRET, ERIC, 2015. *Sociologie de la communication et des médias*. 3°. Paris : Armand Colin. U.

MARCÉ, Karine, 2019. *Baromètre 2019 de la confiance des Français dans les médias* [en ligne]. Kantar France Insight. Disponible à l'adresse : <https://fr.kantar.com/m%C3%A9dias/digital/2019/barometre-2019-de-la-confiance-des-francais-dans-les-media/>

MAURY, Yolande et FRISCH, Muriel, 2013. De la culture de l'information à la culture informationnelle: au-delà du «penser, classer, catégoriser». In : *Nouveaux espaces et dispositifs en question, nouveaux horizons en formation et en recherche: objets de recherche et pratiques «en éclosion»*. L'Harmattan. Paris. pp. 125-148.

MEIRIEU, Philippe, 2008. Faut-il en finir avec la pédagogie ? In : *GREP* [en ligne]. Toulouse. Disponible à l'adresse : https://www.meirieu.com/ARTICLES/grep_pedagogie.htm

M.E.N., 2013a. *Document 19 : La refondation de l'École de la République - Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation* [en ligne]. 8 juillet 2013. [Consulté le 25 mai 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

M.E.N., 2013b. *Projet de loi pour la refondation de l'École : une École juste pour tous et exigeante pour chacun* [en ligne]. [Consulté le 24 mai 2018].

M.E.N., 2015. *Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République. En ligne* [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

M.E.N.E.S.R., 2015. *Fiche 14 - Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation* [en ligne]. 2015. Bulletin officiel spécial n°13 du 26 mars 2015. [Consulté le 26 mars 2020]. Disponible à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379_fiche14_404043.pdf

MERZEAU, Louise, 2009. Présence numérique : les médiations de l'identité. *Les Enjeux de l'information et de la communication*. Vol. 1, pp. 79-91.

METZ, Christian, 1964. Le cinéma : langue ou langage ? *Communications*. Vol. 4, n° 4, pp. 52-90.

- MIGNE, Jean, 1969. Les obstacles épistémologiques et la formation des concepts. *Education permanente*. Vol. 2, pp. 36-66. repris dans *Education permanente* n° 119 (1994), pp.101-124
- MILLERAND, Florence, 1998. Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation(1ère partie). *Composité* [en ligne]. N° 1. Disponible à l'adresse : <http://www.composité.org/index.php/revue/article/viewFile/21/21>
- MINOIS, Georges, 2006. *Les grands pédagogues de Socrate aux cyberprofs*. Paris, France : Louis Audibert.
- MINSKY, Marvin, 1974. *A Framework for Representing Knowledge* [en ligne]. MIT. [Consulté le 28 mars 2020]. Disponible à l'adresse : <http://web.media.mit.edu/~minsky/papers/Frames/frames.html>
- MINSKY, Marvin, 2007. *The emotion machine. Commonsense Thinking, Artificial Intelligence, and the Future of the Human Mind*. New-York : Simon & Schuster.
- MONS, Nathalie, TRICOT, André, 2020. *Numérique et apprentissages scolaires. Dossier de synthèse*, CNESCO. En ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2020/10/Numerique_Dossier_de_synthese_du_Cnesco.pdf
- MORANDI, Franc, 2001. *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris : Nathan Université. 128.
- MORIN, Edgar, 1986. *La Méthode. La connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil. Essais Points.
- MORIN, Edgar, 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- MORIZIO, Claude, 2005. Information et démocratie Formons nos citoyens ! *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*. N° 4, pp. 80-81.
- MOSCOVICI, Serge, 1961. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- MOSCOVICI, Serge, 1998. Comment voit-on le monde ? Représentations sociales et réalité (entretien). *Sciences Humaines*. Vol. Hors-série, n° 21, pp. 11-13.
- NIZET, Jean et RIGAUX, Nathalie, 2014. *La sociologie de Erving Goffman* [en ligne]. Paris : La Découverte. Repères. Disponible à l'adresse : <https://www-cairn-info.docelec.u-bordeaux.fr/la-sociologie-de-erving-goffman--9782707179111.htm>
- OCTOBRE, Sylvie, 2015. Les enfants du 21e siècle. *L'Observatoire*. Vol. 1, n° 46, pp. 22-26.
- OLIVESI, Stéphane, 2006. Les anthropologies de la communication. In : *Sciences de l'information et de la communication. Objets, savoirs, disciplines*. Grenoble : PUF. pp. 181-195.
- OLLIVIER, Bruno, 2001. Enjeux de l'interdiscipline. *L'Année sociologique*. Vol. 51, n° 2, pp. 337-354.
- PARISER, Eli, 2012. *The Filter Bubble: What The Internet Is Hiding From You*. New-York : Penguin.
- PEIRCE, Charles Sanders, 1898. *Le Raisonnement et la logique des choses : les conférences de Cambridge*. Paris : Cerf.
- PEIRCE, Charles Sanders, 1978. *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- PERAYA, Daniel, 1999. Médiation et médiatisation: le campus virtuel. Vers les campus virtuels. *Hermès, La Revue*. N° 27, pp. 153-167.

- PERRIAULT, Jacques, 2008. *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris : L'Harmattan.
- PIAR, Christophe, 2020. Médias. Vue d'ensemble. *Encyclopédie Universalis* [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://www.universalis-edu.com.docelec.u-bordeaux.fr/encyclopedie/medias-vue-d-ensemble/>
- PIETTE, Jacques, 1995. L'éducation aux médias : un bilan. *Communication. Information Médias Théories*. Vol. 16, n° 1, pp. 36-59.
- POTS-LAJUS, Serge, 2000. « Quelle place pour les nouvelles technologies ? », *Sciences Humaines*, vol. 111, no. 12, 2000, pp. 27-27.
- POURTOIS, Jean-Pierre et DESMET, Huguette, 2007. *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines* [en ligne]. Mardaga. PSY - Théories, débats, synthèses. Disponible à l'adresse : <https://www-cairn-info.docelec.u-bordeaux.fr/epistemologie-et-instrumentation-en-sciences-humai--9782870099810.htm>
- PROULX, Serge, 2001. Usages de l'Internet : la "pensée-réseaux" et l'appropriation d'une culture numérique. In : GUICHARD, Eric, *Comprendre les usages de l'Internet*. Paris : ENS. pp. 139-145.
- PROULX, Serge, 2002. Pratiques d'Internet et numérisation des sociétés. In : *Odyssée Internet : enjeux sociaux*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. pp. 21-40.
- REUTER, Yves, 2013a. Institutionnalisation. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain la Neuve : De Boeck Supérieur. Hors collection.
- REUTER, Yves, 2013b. Représentations. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain la Neuve : De Boeck Supérieur. Hors collection.
- RÉZEAU, Joseph, 2002. Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ». *La revue du GERAS*. Vol. 35-36, pp. 183-200.
- SAEMMER, Alexandra et JEHEL, Sophie, 2017. Pour une approche de l'éducation critique aux médias par le décryptage des logiques politiques, économiques, idéologiques et éditoriales du numérique. *tic&société*. Vol. 11, n° 1, pp. 47-83.
- SALLABERRY, Jean-Claude, 1996. *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris : L'Harmattan.
- SALLABERRY, Jean-Claude, 2008. Travail sur les représentations et position (anthropologique) du chercheur. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*. Vol. 41, pp. 195-206.
- SARMIENTO SILVA, Sergio, 1999. *Les conceptions de l'éducation et des médias sous-jacentes aux actions d'éducation aux médias : les « Classes Image et médias » de l'Académie de Paris* [en ligne]. Paris 8. [Consulté le 25 mai 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.theses.fr/1999PA081567>
- SCHNEIDER, Elisabeth, STALDER, Angèle et SERRES, Alexandre, 2015. L'EMI en partage : essai de cartographie des acteurs. In : *FADBEN* [en ligne]. Limoges : FADBEN. Disponible à l'adresse : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01217549/document
- SERRES, Alexandre, 2005. Évaluation de l'information sur Internet : Le défi de la formation. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)* [en ligne]. N° 6. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/pdf/bbf-2005-6/bbf-2005-06-0038-006.pdf>

- SERRES, Alexandre, 2006. Trois dimensions de l'éducation à l'information. Table ronde La maîtrise de l'information en question. In : *Université d'été De l'information à la connaissance*. Poitiers : Esen. 29 aout
- SIMONNOT, Brigitte, 2009. Culture informationnelle, culture numérique : au-delà de l'utilitaire. *Les Cahiers du numérique*. Vol. 5, n° 3, pp. 25-37.
- SKINNER, Burrhus Frédéric, 1984. The evolution of behavior. *Journal of the experimental analysts of behavior*. Vol. 2, n° 41, pp. 217-221.
- SMYRNAIOS, Nikos, 2016. L'effet GAFAM : stratégies et logiques de l'oligopole de l'Internet. *Communication & langages*. Vol. 188, n° 2, pp. 61-83.
- STENGER, Thomas et COUTANT, Alexandre, 2011. Ces réseaux numériques dits sociaux. *Hermès, La Revue*. N° 59.
- THOUIN, Marcel, 1985. Les représentations de concepts en sciences physiques chez les jeunes,. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 11, n° 2, pp. 247-258.
- TISSERON, Serge et BEDIN, Véronique, 2011. Les jeunes et les écrans. In : *Violence(s) et société aujourd'hui*. Auxerre : Editions Sciences Humaines. pp. 96-110. Petite bibliothèque.
- TISSERON, Serge, 2017. *3-6-9-12 apprivoiser les écrans et grandir*. Paris : ERES.
- TORRES VITOLAS, MIGUEL ANGEL, 2011. *Approche sémio-pragmatique de pratiques nées de la réception médiatique* [en ligne]. Toulouse : Toulouse. Disponible à l'adresse : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00634271/document>
- UNESCO, 2016. Media and Information Literacy. *UNESCO* [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>
- VLACHOPOULOU, Xanthie. 2017. « Les bébés et les écrans », *Spirale*, vol. 83, no. 3, pp. 13-15.
- VOLKOFF, Vladimir, 1986. *La désinformation, arme de guerre*. Paris : Juilliard. L'âge d'homme.
- VYGOTSKI, Lev, 1978. *Mind in society*. Cambridge : Harvard University Press.
- WATZLAWICK, Paul, 2014. *La réalité de la réalité. Confusion, désinformation, communication*. Paris. Seuil. Essais, 162.
- WEBER, Max, 1919. *Le savant et le politique* [en ligne]. Paris : Union Générale d'Éditions. Le Monde en 10-18. Disponible à l'adresse : http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/savant_politique/Le_savant_et_le_politique.pdf
- WINKIN, Yves, 1988. Goffman à Baltasound. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*. Vol. 3-4, pp. 66-70.
- WINKIN, Yves, 2005. La notion de rituel chez Goffman. De la cérémonie à la séquence. *Hermès, La Revue*. Vol. 3, n° 43, pp. 69-76.