

- **Page 2** : Éducation aux médias et à l'information : de quoi parle-t-on ?
- **Page 8** : Ce qu'on sait des pratiques médiatiques et informationnelles des élèves
- **Page 14** : Bibliographie

EMI : PARTIR DES PRATIQUES DES ÉLÈVES

En mai 2013 se tenait à Lyon une conférence nationale intitulée « Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information », ayant pour objet de cerner le concept d'éducation aux médias et à l'information (EMI). Inscrite dans la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation, l'éducation aux médias et à l'information constitue un axe fort des nouveaux programmes. Alors qu'une seconde conférence nationale sur ce thème se tient ce mois de janvier 2017, que des ressources de plus en plus nombreuses sont disponibles et des formations mises en œuvre, il nous a semblé utile de proposer un Dossier de veille qui, sans prétendre à l'exhaustivité, propose quelques repères concernant deux points nécessaires à une réflexion utile pour les pratiques pédagogiques existantes ou souhaitables. D'une part l'histoire et la définition de la notion même d'éducation aux médias et à l'information, telle qu'elle s'est construite au niveau international, et telle qu'elle s'inscrit dans le contexte français. D'autre part, en partant du principe qu'une éducation aux médias et à l'information pertinente doit s'appuyer sur les pratiques réelles des élèves – c'est-à-dire non seulement leurs usages, mais aussi leurs représentations – nous avons fait le choix de porter notre attention sur des travaux de recherche récents permettant de les saisir aux mieux.



Par Claire Joubaire

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

C'est pourquoi, après une première partie concernant la définition de l'éducation aux médias et à l'information, la seconde partie se concentrera sur ce que la recherche nous apprend des pratiques des élèves, et en particulier de ceux du secondaire. Car si les pratiques médiatiques se construisent dès l'enfance, et, dans leur plus grande partie, en dehors de l'école, les activités de recherche d'information dans le cadre scolaire s'intensifient au collège et au lycée, où se pose avec acuité la question du clivage ou de la porosité entre les pratiques personnelles et scolaires des élèves, et du rôle qui doit être celui des enseignants face à elles ●.

● Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).



ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION : DE QUOI PARLE-T-ON ?

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION : UNE TRADUCTION DE MEDIA AND INFORMATION LITERACY

L'éducation aux médias et à l'information telle qu'elle est promue dans les instances internationales est la traduction française du concept de *Media and Information Literacy (MIL)*. Ainsi, l'UNESCO a publié un programme de formation pour les enseignants à l'éducation aux médias et à l'information qui constitue la version française d'un document publié dans de nombreuses langues. En anglais, ce programme s'intitule *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. La traduction de *literacy* ne va pas de soi : en espagnol, par exemple, ce terme est traduit par *alfabetización mediática e informacional*, et, dans la littérature scientifique notamment, on trouve un usage courant du terme de « littératie ». Ce terme désigne, selon une définition récente, « la capacité d'une personne, d'un milieu, et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle et al., 2016).

Une histoire longue

Cette notion de *media and information literacy (MIL)*, tout comme son intégration dans les systèmes scolaires, s'inscrivent dans une histoire longue. La notion d'*information literacy* apparaît dès 1989 dans un rapport de l'American Library Association (ALA), puis, à l'issue de nombreux débats scientifiques, dans la Déclaration de Prague de 2003, et la Proclamation d'Alexandrie de 2005 qui souligne son importance. Dans ces rapports, le terme *information literacy* est traduit en français par « maîtrise de l'information ». Elle est présentée avec la formation tout au long

de la vie comme l'un des phares de la société de l'information ●.

Sur ces points, voir Endrizzi (2006).

Quant à l'éducation aux médias (*media education*), elle apparaît dans les documents produits par l'UNESCO dans les années 1960. En 1982, la déclaration de Grünwald en propose un premier cadre théorique, régulièrement retravaillé depuis pour « construire une définition consensuelle de l'éducation aux médias et instaurer un dialogue international qui confronte les pratiques nationales mises en œuvre » (Corroy, 2016). En 2006 paraît ainsi un kit d'éducation aux médias à destination des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels qui, dans son glossaire, propose la définition suivante de l'*information literacy*, traduit par « éducation à l'information » : « Mise en œuvre des moyens pédagogiques propres à assurer que toute personne utilisant les réseaux du numérique sache à la fois informer et s'informer, c'est-à-dire d'une part trouver des données, les trier, les évaluer, et d'autre part produire des données et les diffuser. Peut faire partie de l'éducation aux médias. » (« It is a part of media education » dans la version en anglais, voir Frau-Meigs, 2006).

Un concept composite

En 2012, la Déclaration de Moscou met en valeur la notion de *media and information literacy (MIL)*, en français « éducation aux médias et à l'information » (EMI). Le besoin d'éducation aux médias et à l'information est alors présenté comme une nécessité due au développement rapide de nouveaux instruments techniques dans le domaine des télécommunications, qui entraînent, pour tous les citoyens, une prolifération des médias. Cet état de fait crée en lui-même un défi : « celui d'évaluer la pertinence et la fiabilité de l'information sans qu'aucun obstacle n'empêche les citoyens d'exercer leurs droits à la liberté d'expression et à la liberté d'information ». Dans cette perspective, l'éducation formelle, si elle n'est qu'« un élément d'une stratégie complète pour développer des sociétés éduquées aux médias et à l'information » est présentée comme primordiale. Le rôle qu'y

jouent les enseignant.e.s est évidemment déterminant : ceux-ci sont de fait présentés comme « *les agents principaux du changement* ». La formule « éducation aux médias et à l'information » est donc un concept composite, associant deux domaines distincts, la « maîtrise de l'information » (*information literacy*) et « l'éducation aux médias » (*media literacy*), dont sont définis les éléments clés, sans trancher sur la question du domaine d'étude principal incluant le second, tout en soulignant que cette question fait l'objet d'un débat : « *D'une part, la maîtrise de l'information met l'accent sur l'importance de l'accès à l'information, son évaluation et son utilisation éthique. D'autre part, l'éducation aux médias met l'accent sur la capacité de comprendre les fonctions des médias, d'évaluer la manière dont ces fonctions sont exercées et de faire usage de ces médias de façon rationnelle pour s'exprimer.* » (Wilson et al., 2012)

Dans cette perspective, la formule « éducation aux médias et à l'information » est employée dans un sens très large, et associée à plusieurs notions (dont chacune fait également débat) : maîtrise de l'information (*information literacy*), maîtrise documentaire (*library literacy*), sensibilisation à la liberté d'expression et d'information (*freedom on expression and*

freedom of information literacy), éducation numérique (*digital literacy*), maîtrise de l'informatique (*computer literacy*), initiation à internet (*internet literacy*), éducation aux jeux (*games literacy*), éducation au cinéma (*cinema literacy*), éducation à la télévision (*television literacy*), compréhension de l'actualité (*news literacy*), décodage de la publicité (*advertising literacy*), et éducation aux médias (*media literacy*). Cette définition, issue d'un consensus, est nécessairement large et générale, puisqu'elle est destinée à pouvoir être intégrée aux politiques publiques de différents pays en tenant compte de la situation particulière de chacun d'entre eux. Selon les pays, l'éducation aux médias et à l'information – en ce sens de traduction de *media and information literacy* - peut être l'objet d'une discipline à part entière, ou d'un enseignement transversal. Ainsi, en comparant les discours institutionnels sur l'éducation aux médias en France, en Australie et au Québec, une chercheuse a montré que celle-ci se faisait sous trois modalités différentes : il s'agit d'un « enseignement intégré » en Australie, où elle est considérée comme une « discipline », d'un enseignement « autonome » au Québec, où elle apparaît comme un « domaine », et « transversal » en France, où elle est envisagée comme une « compétence » (Loicq, 2012).

Les cinq lois de l'éducation aux médias et à l'information selon l'UNESCO

- « 1. L'information, la communication, les bibliothèques, les médias, les technologies ainsi que les autres fournisseurs d'information viennent appuyer l'engagement critique des citoyens et le développement durable. Ils sont aussi importants les uns que les autres. Aucun n'est plus pertinent qu'un autre ou ne devrait être considéré comme tel.
2. Chaque citoyen est créateur d'information et de connaissances et porteur d'un message. Pour communiquer il doit avoir les moyens d'accéder à de nouvelles informations et connaissances et de s'exprimer. L'éducation aux médias et à l'information s'adresse à tous, femmes et hommes, et se trouve au cœur de nombreux droits humains.
3. L'information, les connaissances et messages véhiculés par les médias ne sont pas toujours neutres ou exempts de parti pris. Toute conceptualisation, utilisation et application de l'éducation aux médias et à l'information doit être menée de façon transparente et compréhensible auprès de tous les citoyens.
4. Chaque citoyen veut comprendre et acquérir des informations, connaissances et messages qui leur sont nouveaux, mais aussi communiquer, même si elle/il n'est pas conscient(e), ne l'avoue pas ou ne l'exprime pas. Cependant, ses droits ne doivent être en aucun cas compromis.
5. L'éducation aux médias et à l'information ne s'acquiert pas en une fois. Il s'agit plutôt d'un processus vivant et d'une dynamique qui s'achèvent une fois que l'ensemble des connaissances, compétences et attitudes, ainsi que l'accès, l'évaluation, l'utilisation, la production et la communication de contenus médiatiques ont été assimilés. »



EN FRANCE, LA RENCONTRE DE PLUSIEURS « ÉDUCTIONS À »

Sur le site EDUSCOL, au chapitre des contenus et pratiques d'enseignement, l'éducation aux médias et à l'information est abordée sous l'angle de la culture numérique. Cette approche liant à la fois l'éducation à l'information et l'éducation aux médias sous le concept de culture numérique est relativement récente.

L'éducation aux médias

L'éducation aux médias comme éducation à l'esprit critique : un faux consensus ?

S'il est difficile de dresser un panorama historique complet et précis de l'éducation aux médias, Corroy-Labardens met en évidence plusieurs périodes de l'évolution historique de la recherche en éducation aux médias, qui recouvrent des approches différentes. Elle en met trois en valeurs, qui, si elles ont toujours un fort impact sur les pratiques pédagogiques, sont apparues avant la transformation profonde que constitue l'ère numérique (Corroy-Labardens *et al.*, 2015).

- **L'approche « protectionniste »** est contemporaine de l'apparition des médias de masse, dans les années 1940. Reposant sur la conviction que les publics sont passifs et victimes des médias, cette approche appuie l'idée que développer l'esprit critique revient à limiter, voire proscrire, le temps d'exposition aux médias de masse. À la même époque, les théories critiques marxistes des médias développent une conception de l'éducation aux médias comme une déconstruction des mises en récit construits par les médias de masse. L'esprit critique consiste alors à créer un arsenal défensif pour une école pensée comme un sanctuaire devant « *constituer un rempart contre les influences pernicieuses des médias de masse.* » De cette approche critique relève également un nouveau modèle, apparu dans les années 1950, centré

sur l'usager des médias. Dans cette conception, développer un esprit critique, c'est acquérir la capacité d'adopter une grille de lecture des médias discriminante.

« *L'excès de stimulation, de sensualité et de sensation n'a cessé de susciter des peurs. Qu'elles soient sociales ou psychologiques, ces peurs provoquées par les médias reflètent d'abord la crainte d'une perte de contrôle* » (Buckingham, 2010).

- **L'approche « critique »** est fortement marquée par la rupture que constitue l'apparition des études sémiologiques dans les années 1960, qui portent leur attention davantage sur les messages que sur les canaux qui les véhiculent. Exercer un esprit critique nécessite alors avant tout de comprendre la signification des messages et leur cadre interprétatif. C'est cette approche qu'adoptent beaucoup d'expériences pédagogiques, aussi bien en Europe qu'aux États-Unis, dans les années 1970 et 1980. La télévision constitue alors le média de masse de référence. Dans les années 1990, le courant des *cultural studies* ●, qui étudient les médias de masse en tant que produits des industries culturelles, influence l'éducation aux médias en conduisant à envisager des sujets actifs, qui participent à la construction de sens des messages.
- **L'approche « politique »** enfin s'appuie selon la chercheuse sur une réflexion spécifique, en France, dans les années 1980 et 1990 sur les médias d'information, et envisage l'éducation aux médias comme une valorisation du politique. Exercer son esprit critique consiste donc à savoir analyser les médias d'information, et nécessite de posséder des connaissances sur la profession de journaliste, la création, la circulation et le traitement de l'information (au sens de *news*). C'est dans cette approche que s'inscrit la création

Voir Reverdy (2016) et son article sur le blog Eduveille : « [Culture légitime contre culture populaire ? Pas si simple...](#) ».

Le **CLEMI** est à sa création le « Centre de liaison de l'enseignement des moyens d'information », et est devenu depuis le « Centre pour l'éducation aux médias et à l'information ».

L'expression vient du rapport de l'ANR Translit *Les politiques d'éducation aux médias et à l'information en France* : le rapport d'orientation Gonnet/Vandervoerde de 1982 y est désigné comme le « rapport fondateur » de cette conception française de l'éducation aux médias, portée par le CLEMI (Frau-Meigs et al, 2014).

Sur l'éducation à la citoyenneté, voir le dossier d'actualité de Feyfant (2010).

La thèse de Hassenforder (1972) constitue un travail pionnier dans cette direction.

du CLEMI ●, en 1983, qui privilégie alors la pratique pédagogique de l'enseignement des médias par l'analyse de leurs contenus et des représentations qu'ils véhiculent. La pratique pédagogique de l'enseignement des médias par la création de médias est envisagée comme une valorisation du politique « *marquant l'importance du pluralisme des médias l'actualité et de sa promotion comme gage d'une démocratie vivace* ».

Ainsi, Corroy (2016) met en valeur les conflits sur lesquels s'est construite l'éducation aux médias et, en faisant apparaître les implicites théoriques, bat en brèche l'idée que l'esprit critique ait constitué « *un déterminant consensuel de la recherche fondamentale* ». Elle voit en outre la persistance de chacune de ces approches dans les pratiques éducatives actuelles.

« L'éducation aux médias à la française ● »

En France, l'approche politique, ou citoyenne, de l'éducation aux médias est particulièrement développée, selon un rapport récent sur les politiques d'éducation aux médias en France. À l'origine, la revendication de l'intégration à l'éducation aux médias est portée par des pédagogues relevant de la mouvance des nouvelles pédagogies, et conçue comme un enseignement innovant, destiné à faire évoluer le système éducatif traditionnel. L'éducation aux médias par l'écrit passe depuis le milieu des années 1970 essentiellement par l'étude de la presse d'information, dans une approche transversale. L'éducation aux médias par l'image trouve quant à elle une place importante dans l'éducation populaire, mais rencontre plus de difficultés à être intégrée à l'éducation formelle dans le milieu scolaire. Cette éducation aux médias est portée en particulier par le CLEMI, qui, tout d'abord dédié principalement à l'étude de la presse d'actualité, évolue vers une conception des médias qui intègre les formats numériques. Toutefois, « *contrairement à d'autres pays, le CLEMI n'inclut pas la notion d'information dans son acception*

la plus large, comme "ce qui donne du sens au monde" » (Frau-Meigs et al., 2014). Elle est envisagée comme un enseignement transversal aux autres disciplines. Elle reste « très peu associée à l'enseignement de l'informatique » et, en mettant l'accent sur l'éducation à la citoyenneté ● et la formation à l'esprit critique, elle a tendance à évaluer, contrairement à ce qui se fait dans d'autres pays européens, la créativité et la professionnalisation.

Définition de l'éducation aux médias et à l'information dans le [parcours citoyen \(voir la circulaire n° 2016-092 du 20 juin 2016\)](#) :

« Elle 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'éducation à l'information

L'éducation à l'information, telle qu'elle a pris forme en France, a, de manière parallèle, évolué d'une réflexion sur les pratiques à un travail de recherche pluridisciplinaire, articulant pratiques pédagogiques et réflexions théoriques. De la fin des années 1950 au début des années 2000, Chapron et Delamotte distinguent trois phases, correspondant à trois paradigmes :

Le « paradigme méthodologique » : à l'origine de la préoccupation pour l'éducation à l'information, se trouvent, dans les années 1970, des chercheurs se.s prenant pour objet d'étude la bibliothèque scolaire, dans l'optique de rendre les élèves plus autonomes dans leurs apprentissages, à travers une pédagogie plus active, moins centrée sur le traditionnel cours magistral ●. Les recherches menées en didactique de l'information-documentation, qui accompagnent la création de la profes-



sion de documentaliste dans les établissements du second degré, visent à établir une bonne méthodologie documentaire à l'intention des élèves, et portent particulièrement leur attention sur les étapes de la recherche documentaire. Ce courant de recherche aboutit à la création de modèles qui servent de référence pour les enseignants du second degré jusqu'à la fin des années 1990, et servent de fondement à la formation des documentalistes. C'est alors la « maîtrise de l'information » qui est mise en valeur.

Le « paradigme de la compétence » : à partir de 1989, la formation des enseignants documentalistes s'enrichit des travaux de recherche relevant du champ des sciences de l'information et de la communication. Plus globalement, l'essor des nouvelles technologies redistribue les cartes d'une formation privilégiant souvent l'approche instrumentale. Tandis que se développe une demande de création de référentiels de compétences sur la maîtrise de l'information (traduction alors privilégiée de *l'information literacy*), la revendication d'une didactisation des apprentissages en ce qui concerne les stratégies de recherche d'information et l'évaluation de celle-ci se renforce. La question de l'intégration de la maîtrise de l'information au cursus scolaire du second degré en tant que discipline fait débat. Les recherches sur la maîtrise de l'information dans l'enseignement primaire sont peu nombreuses, et les réflexions sur le sujet surtout menées par des militants de l'implantation des bibliothèques-centres documentaires au sein des écoles élémentaires.

« 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 », définition de l'American Library Association, traduction de Bernhard (1998).

Le « paradigme de la culture informationnelle » : à partir de 2003 ●, dans les travaux des chercheurs et des praticiens, le terme « maîtrise de l'information » tend à disparaître au profit de celui d'**éducation à l'information**. Il est envisagé comme « *un concept plus large et plus ambitieux* » qui « *porte en lui une dimension civique propre* ». L'équipe de recherche technologique en éducation (ERTé) « [Culture informationnelle et curriculum documentaire](#) », en particulier, est créée, qui associe des chercheurs.se.s en sciences de la communication et en sciences de l'éducation et de praticien.ne.s de l'enseignement secondaire et supérieur. Les travaux menés par cette équipe ne considèrent pas l'éducation à l'information comme équivalent d'un apprentissage homogène menant à la maîtrise de l'information, mais tient compte à la fois de l'évolution des dispositifs et usages numériques et des travaux de recherches sur ces nouveaux médias qui proviennent d'autres champs que de la didactique de l'information-documentation, notamment la sociologie des pratiques culturelles, afin de connaître de manière plus fine les pratiques et compétences construites à l'école et hors de l'école par les élèves, et les stratégies cognitives qu'ils mettent en place dans leur utilisation de ces nouveaux outils. Au-delà d'un état des lieux des connaissances des élèves sur la recherche d'information, il s'agit de cerner les contours d'une « culture informationnelle », en particulier en s'intéressant à « l'imaginaire de la documentation » et en cherchant les outils adéquats pour le faire apparaître. En ce qui concerne les conséquences de ces recherches sur les apprentissages des élèves, l'accent est mis sur le concept d'appropriation par des élèves conçus comme des sujets actifs, et non passifs (Chapron & Delamotte, 2009, 2010).

Cette date est considérée comme charnière, en raison de l'organisation des *Assises nationales pour l'éducation à l'information de la maternelle à l'Université* au ministère de la Recherche à Paris.

« Transliteracy is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks. »

Quelles définitions pour la culture informationnelle ?

Beguin-Verbrugge distingue deux sens de l'expression « *culture informationnelle* ». Le premier sens est normatif, et porteur d'une visée globale : il s'agit d'un « *ensemble modélisant de représentations et de conduites qui, pour une société donnée, définissent le rapport à l'information le plus rentable, celui qui facilite la meilleure intégration des individus au corps social (monde du travail, famille, école, organisations diverses), celui qui garantit le mieux la production de connaissances et de savoirs, le point de référence étant les savoirs experts.* » Le second est plus « local » : il s'agit de « *l'aptitude d'un individu, engagé dans des contextes sociaux et culturels complexes, à construire du sens par mise en relation, élimination, structuration des données qui retiennent son attention et des données qu'il recherche. Dans ce cas, la culture de l'information ne se définit pas une norme dictée, mais plutôt en fonction des capacités cognitives et des procédures qu'une personne mobilise pour rechercher, traiter, inhiber, produire des informations, en vue de s'intégrer efficacement et harmonieusement à son environnement matériel et social.* » (Beguin-Verbrugge, 2010)

Le concept émergent de « translittératie »

Dans son panorama des approches successives de l'éducation aux médias, Corroy-Labardens dégage une quatrième étape, plus récente, celle de l'articulation nécessaire de la littératie médiatique et de la littératie numérique. C'est la convergence des

différentes approches qu'elle a précédemment identifiées, et qui a lieu non seulement à l'échelle de la France, mais à l'échelle internationale, que la chercheuse désigne sous le terme de « translittératie » (Corroy-Labardens et al., 2015). Cette notion est définie par Thomas comme « *la capacité de lire, d'écrire et d'interagir à travers une variété de plateformes, l'édition, d'outils et de médias, de l'image à l'expression orale, en passant par l'expression écrite, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux numériques* » (Thomas et al., 2007).

Certains chercheurs voient ainsi, dans les années 2010 à 2020 une « **décennie de la convergence** » entre les éducations à l'information, aux médias, mais aussi au numérique. Sur le plan européen se sont développés des collectifs de chercheurs et de professionnels travaillant à mettre en commun des travaux venus d'horizons très divers, comme le collectif [EMMILE](#) (*European Meeting on Media and Information Literacy Education*). La notion englobante de « translittératie » (parfois employée au pluriel) rend compte des différents niveaux pris en compte et de « *l'émiettement face auquel les enseignants et les professionnels de l'information doivent faire face* » (Liquète, et al, 2012).

La translittératie, en cherchant à élargir le cadre des recherches, et, en ce qui concerne plus particulièrement l'école, à dépasser l'évidence d'une dichotomie entre les pratiques informationnelles formelles et les pratiques informationnelles non formelles au sein de l'école, liées en particulier à l'extension du numérique, peut ainsi apparaître comme un potentiel « *facteur de réagencement de l'organisation scolaire* », à condition de développer une connaissance précise et fine des connaissances, des compétences et des représentations des élèves (Cordier & Liquète, 2013).

Ainsi, il est aujourd'hui attendu de l'éducation aux médias et à l'information qu'elle favorise l'autonomie des élèves, et les aide à prendre le contrôle d'outils



qu'ils utilisent déjà. À travers la notion de translittératie, l'accent est mis sur l'accompagnement de cette autonomisation. Pour qu'il puisse être efficace, il est donc nécessaire de prendre en compte les représentations et les pratiques réelles des élèves, en commençant, grâce aux travaux de recherche, par remettre en cause les stéréotypes associés aux nouvelles générations, et en premier lieu aux adolescent.e.s. C'est pourquoi, sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons choisi, dans une deuxième partie, de rendre compte d'un certain nombre de travaux récents concernant leurs pratiques médiatiques et informationnelles, et se centrant sur les usages scolaires.

« La "translittératie" englobe les trois sens de l'information = actualité (en relation au dispositif de la presse), information = document (en relation aux médias numériques), information = donnée (en relation aux usages sociaux, professionnels et cognitifs du Web). Elle se situe à deux niveaux d'interaction avec l'information :

- L'agencement multi-médias qui impose d'être capable de lire, écrire et compter avec tous les outils à disposition (de l'écrit et de l'image, du livre au wiki) ;
- La maîtrise multi-domaines qui exige d'être capable de chercher, évaluer, tester, valider, modifier l'information selon ses contextes d'usage pertinents ».

[\(Projet Translit\)](#)

CE QU'ON SAIT DES PRATIQUES MÉDIATIQUES ET INFORMATIONNELLES DES ÉLÈVES

Les pratiques médiatiques des adolescents, via internet ou des médias plus anciens, constituent un domaine désormais largement investi par la recherche. Il ne fait pas de doute que les pratiques culturelles des adolescent.e.s ont changé de manière importante avec le numérique et, récemment, l'attention des chercheur.se.s s'est portée particulièrement sur les pratiques médiatiques des adolescent.e.s mettant en jeu le numérique, et leur rapport à internet, envisagé comme « un environnement informationnel complexe, convoquant des compétences nouvelles ou renouvelées, à la fois de l'ordre du cognitif et de l'affectif, relevant de ces stratégies qui incluent la maîtrise instrumentale et informationnelle » (Aillerie, 2011). Il ne s'agit pas de tirer un portrait uniforme et univoque d'une génération née avec le numérique, qui risquerait au contraire d'empêcher de comprendre les pratiques réelles des élèves et de les prendre en compte de manière efficace dans les pratiques pédagogiques, mais de s'atteler à un travail complexe visant à mettre en lumière de manière nuancée les pratiques contrastées des élèves. Sans prétendre ici à l'exhaustivité, nous avons choisi de rendre compte d'un certain nombre de travaux récents, centrés sur les élèves de collèges et de lycée.

• Voir Reverdy (2016).

« L'analyse des pratiques culturelles en termes générationnels est une démarche controversée. D'une part, elle ne tient pas compte des mécanismes sociaux et considère les comportements comme mécaniquement déterminés par le passé ; d'autre part, elle offre une vision homogène gommant nombre de caractéristiques qui fissurent ces constructions générationnelles » (Endrizzi, 2012).

« Il y a un risque que l'augmentation de la présence d'Internet exacerbe les inégalités au lieu de les résoudre » (Livingstone & Helsper, 2007).

DES DIGITAL NATIVES ?

Un mythe dont les enseignants doivent se méfier

Au début des années 2000, est apparue l'idée de l'émergence d'une nouvelle génération de « natifs numériques » qui, parce qu'elle est née dans un monde où internet a toujours existé, aurait une connaissance innée et automatique des nouvelles technologies. Cette perspective d'un fossé entre les « digital natives » et les « digital immigrants » (qui, appartenant à la génération précédente, auraient de ce fait développé moins de compétences dans ce domaine, et avec plus de difficultés), si elle a rencontré un écho médiatique important, est désormais remise en cause depuis longtemps. Après les travaux d'Attewell (2001) en sociologie de l'éducation introduisant le concept de « fracture numérique de second degré » ●, Boyd, entre autres, consacre ainsi un chapitre d'un de ses récents ouvrages sur « les vies numériques des adolescents » à la déconstruction de ce mythe (Boyd, 2016 ●) : elle y montre comment la formule, loin d'être éclairante, empêche de saisir les défis auxquels sont confrontés les jeunes dans un monde « connecté », car avoir l'aisance suffisante pour créer ses propres médias ou partager des contenus ne signifie pas qu'ils ont les connaissances nécessaires pour exercer un esprit critique sur les médias qu'ils utilisent.

En France, les travaux de recherches qui analysent les usages des nouvelles technologies à l'école, et plus généralement les pratiques médiatiques des enfants et des adolescent.e.s scolarisé.e.s, insistent toujours sur l'importance de rappeler ce constat. Ils démontrent à la fois la complexité du processus d'appropriation des nouvelles technologies par les élèves, et le décalage entre l'aisance de la manipulation des outils techniques et la maîtrise intellectuelle de ces outils (Fluckiger, 2007, 2014). En outre, ils font apparaître l'ignorance des processus en jeu lors de la manipulation d'internet lors des recherches d'information et la relative pauvreté de vocabulaire, qui ne permet pas l'accès à une verbalisation par les élèves de leurs stratégies de recherches. Pourtant, c'est la diversité qui est surtout mise en lumière dans ces travaux, puisque chez certains utilisateurs, certes minoritaires, on peut percevoir « une conscience éthique en voie de développement » (Cordier, 2015). Jehel (2016), quant à elle, met en valeur les difficultés auxquelles se trouvent confrontés les jeunes des milieux populaires dans leur recherche d'information et le tri qu'ils doivent nécessairement effectuer, face au « chaos des fils d'actualités » consultés sur les réseaux sociaux. Elle évoque des pratiques « sous la pression des industries numériques », face auxquelles il est nécessaire d'imaginer une éducation critique aux médias en contexte numérique (Jehel, 2015). Les chercheur.se.s s'accordent sur le fait que l'image globalisante des jeunes à la fois naturellement experts en numérique et incapables d'exercer face aux outils qu'ils utilisent un esprit critique suffisant pour ne pas en être victimes constitue une image qu'ils jugent stigmatisante, une entrave à la bonne compréhension de ce qui se joue en classe, et un risque pour l'école de creuser les inégalités plutôt que de les combattre.

Sur ce point, voir aussi la synthèse de Bennett, Maton & Kervin (2008).

L'ouvrage, paru en 2014, a été publié en 2016 dans une traduction française de Sophie Pène. La version en anglais est disponible en ligne : <http://www.danah.org/books/ItsComplicated.pdf>.



« En France, seulement 20 % des enfants disent mieux connaître Internet que leurs parents, 80% pensent que ce n'est pas vrai. Le niveau de confiance dans les compétences Internet des parents est beaucoup plus élevé que la moyenne européenne (36 %) » (Blaya & Alava, 2012).

Des inégalités face au numérique à analyser de manière fine

Plantard (2016), quant à lui, met en garde contre l'usage, en général, du terme « fracture numérique » au singulier, en insistant sur la valeur plus politique que réellement scientifique de cette formule. Les travaux de recherches auxquels il a participé ● ont distingué, de façon plus fine, quatre niveaux de fractures :

- le premier niveau désigne les **différences d'accès aux ordinateurs et à internet** ;
- le deuxième niveau **les différences d'usage des logiciels** selon les groupes sociaux ;
- le troisième niveau **les différences de l'interprétation des informations** reçues et issues de ces usages ;
- le quatrième niveau **le caractère inégalitaire de la socialisation des pratiques numériques** entre les groupes sociaux.

Ce quatrième niveau, difficilement perceptible, attire particulièrement son attention : à l'issue d'une recherche récente menée auprès d'élèves de lycées, il remarque ainsi que, si les lycéens de centre-ville et ceux de lycées professionnels utilisent les uns et les autres le même réseau social, les premiers vont s'y connecter tous les jours, aussi bien pour leurs loisirs que pour leurs études, tandis que ceux des lycées professionnels rencontrés ne s'y connectent que le vendredi soir, uniquement pour leurs loisirs. Il insiste en outre sur un « *facteur étrange* » que fait apparaître ses recherches, celui du « *sentiment d'isolement* ». C'est moins le fait de ne

pas avoir accès aux médias numériques que le sentiment de ne pas avoir de temps à consacrer à cette pratique, en particulier chez les familles monoparentales, qui apparaît dans les entretiens menés comme le premier facteur expliquant le faible usage des réseaux sociaux. Ainsi, les inégalités liées aux numériques sont, selon lui « *le produit de la rencontre singulière de chaque personne avec les cultures numériques. Cette rencontre, en fonction des histoires singulières, favorisera ou non le désir, l'envie, la motivation pour se lancer dans les usages des technologies numériques* » (Plantard, 2016). Or, ces différences d'usage, subtiles et difficiles à percevoir y compris par les chercheur.se.s, conduisent à s'interroger sur les normes éducatives mises en causes par l'arrivée de nouvelles technologies, notamment l'adoption massive des *smartphones*. En effet, si les familles populaires sont tout aussi équipées, on remarque un lien fort entre la socialisation des parents et la posture éducative qu'ils adoptent vis-à-vis du numérique : dans les familles populaires, où les produits technologiques sont moins utilisés en famille à des fins éducatives, la confiance dans la mission de l'école vis-à-vis du numérique est paradoxalement plus présente ●.

Quel est l'impact réel de ce positionnement par rapport au numérique et à la mission attendue de l'école ? C'est la question que posent différentes recherches qui étudient plus particulièrement les pratiques des jeunes dans leurs recherches d'information.

LES PRATIQUES INFORMATIONNELLES DES ADOLESCENT.E.S : ENTRE CERTITUDES ET INCERTITUDE

Les pratiques de recherches documentaires sont les mieux informées par la recherche récente. Plusieurs chercheur.se.s ont analysé en particulier, à travers des recherches qualitatives permettant des analyses fines, « *ce que naviguer veut dire* ● » pour les élèves de collège et de lycée dans leurs recherches d'informations.

Il s'agit des travaux menés par le groupement d'intérêt scientifique [M@rsouin](#) et l'équipe de recherche du [CREAD](#).

Ces conclusions viennent des travaux menés dans le cadre du projet ANR [INEDUC](#) (2012-2015).

Cette expression reprend un propos de Baltz (1998) présentant les enjeux de la notion de culture informationnelle : « *l'image qui peut dès à présent asseoir la culture informationnelle c'est que, dans la société de l'information, il ne suffit pas de naviguer, quel que soit l'outil utilisé pour cela, il faut savoir ce que naviguer veut dire* ».

Perdu.e.s dans la toile ?

Globalement, le sentiment d'être désorienté par la multiplicité des informations accessibles *via* internet semble peu partagé par les jeunes scolarisés en collège ou en lycée. Toutefois, d'une part parce qu'il n'est pas totalement absent, et d'autre part parce qu'il est bien représenté dans les discours englobants sur les adolescents, en particulier chez les enseignants, il a fait l'objet de recherches récentes et précises visant à définir le rapport entretenu par les jeunes aux médias numériques en tant que véhicules d'informations.

Aillierie (2012) cherche, dans une enquête qualitative, à qualifier précisément ce « *sentiment d'incertitude* » ressenti dans les recherches menées sur internet ● par un public d'adolescents de 14 à 18 ans. Selon les jeunes enquêtés, « être perdu » dans ses recherches prend plusieurs significations : c'est d'abord tomber dans le « hors sujet » ; ne pas trouver ce qu'on cherche car on reçoit trop d'informations en même temps ou que le sujet de la recherche n'est pas assez précis ; éprouver des difficultés de lecture, dues au contenu des informations, mais aussi attribuées à la structure même du document mis en ligne ; enfin, certains « *associent ce sentiment d'incertitude aux spécificités mêmes de l'internet documentaire* », qui les oblige à se confronter à la difficulté de rassembler des informations éparses et d'en évaluer à la fois la validité et la pertinence. Toutefois, selon la chercheuse, **le sentiment d'incertitude se retrouve peu** dans les entretiens auprès des jeunes de 14 à 18 ans qu'elle a interrogés : « *la surabondance informationnelle du Web et l'idée d'incertitude qui l'accompagne se rapportent sans doute plus à une vision d'adulte, a fortiori d'enseignant ou de professionnel de l'information et de la documentation* » (Aillierie, 2012). Ainsi, alors qu'elle met en valeur l'intérêt que représente le fait de trouver, à l'occasion de ces recherches, une information qu'on n'avait pas cherchée, elle remarque que cet atout est rarement observable en contexte scolaire, et apparaît dans

le cadre d'une étude des pratiques informationnelles personnelles des adolescent.e.s. Toutefois, elle constate qu'il existe une **porosité entre les pratiques personnelles et scolaires**, et un entrelacement des préoccupations scolaires et personnelles, en invitant à distinguer « *contexte scolaire* » et « *recherches pour l'école* » qui incitent les élèves à explorer des sujets dont ils sont peu familiers, et peuvent ainsi de manière pertinente « *constituer un tremplin pour ces détours* » (Aillierie, 2012). En ce qui concerne l'analyse de cette aptitude individuelle à la sérendipité ●, la chercheuse invoque « *la disposition de certains élèves à réconcilier "travail pour soi" et "travail pour l'institution" et "l'autonomie nécessaire à l'apprendre à apprendre", ainsi que tout à fait nécessaire au vu des évolutions des systèmes éducatifs contemporains* », mais aussi « *le réflexe de garder une trace de quelque chose que l'on a trouvé et que l'on pense pouvoir être utile* ». Analyser de manière précise comment s'est construite concrètement cette disposition et cette compétence, au-delà du constat d'une inégalité attribuée à l'absence d'accès ou de pratique, ou à la « *déconnexion sociale* », reste cependant complexe.

Plusieurs études sur les pratiques informationnelles des élèves du secondaire menées en milieu scolaire (Cordier, 2015) montrent comment ceux-ci mettent en œuvre dans leurs pratiques scolaires un répertoire de pratiques construites précocement, en très grande partie en dehors de l'école, et majoritairement au domicile. C'est là encore **l'hétérogénéité des pratiques individuelles** qui apparaît clairement, même si cette hétérogénéité n'est pas le propre des adolescent.e.s, ou préadolescent.e.s. L'accent est également mis par la chercheuse sur l'hétérogénéité du sentiment d'expertise exprimé par les élèves qu'elle a interrogés. Après avoir distingué trois niveaux de jugement portés par les élèves sur leur propre expertise de l'outil de recherche numérique (expertise « *affirmée* », expertise « *nuancée* » et non-expertise), elle note que moins de 10 % des col-

Dans le cas de son étude, il s'agit de recherches « *informelles* », sans observations en classe. L'enquête elle-même a eu lieu en 2008.

La sérendipité est la « *faculté de saisir et d'interpréter ce qui se présente à nous de manière inattendue* » (Cattelin, 2004).



légiens se déclarent non-experts, mais qu'aucun élève d'un établissement situé en réseau d'éducation prioritaire ne se déclare expert affirmé. Cherchant à aller plus loin dans l'analyse du processus de formation des pratiques informationnelles numériques et du sentiment d'expertise qui s'en dégage, elle fait apparaître que la familiarisation se fait principalement grâce **au réseau familial**, alors que seuls 4 à 7 % des élèves interrogés citent l'école primaire comme un élément de leur acculturation. De manière étonnante, le rôle des pairs n'apparaît pas dans les entretiens menés, en ce qui concerne la recherche d'information, contrairement à ce qui se passe dans l'acquisition de compétences et de connaissances dans les usages communicationnels et ludiques des outils informatiques. Si l'influence du réseau familial est déterminant, celui-ci se fait suivant trois modalités : le relai d'un discours de prévention contre les risques, qui tient une part importante ; la transmission de procédures par imitation (dans un premier temps, même si celle-ci fait ensuite l'objet d'une reconfiguration), et enfin la transmission d'informations quant au fonctionnement même de l'outil, beaucoup plus rare. Ce qui frappe la chercheuse, c'est l'explication que donnent les adolescent.e.s du rôle principal pris par la famille : ceux-ci mettent l'accent sur l'importance, pour eux, de pouvoir bénéficier dans un contexte familial d'une atmosphère sereine et d'un accompagnement bienveillant, qu'ils ne reconnaissent pas dans les pratiques du corps enseignant. En outre, alors qu'**une plus grande confiance est accordée à l'imprimé**, l'imaginaire des investigations *via* le numérique est celui d'une recherche plus ludique, rapide et demandant peu d'effort, faisant gagner du temps, et, pour cette raison, plus adaptée aux exigences scolaires, qui demandent d'effectuer une tâche en un temps restreint et imposé.

En France, une importante médiation des enseignants

Selon une étude européenne réalisée de 2009 à 2011, les enseignants en France semblent particulièrement sollicités pour fournir de l'aide quand quelque chose perturbe leurs élèves sur internet, et aptes à le faire, par rapport à leurs homologues européens, puisque 43 % des enfants de 9 à 16 ans interrogés disent qu'on leur a apporté un tel soutien, comparé à 24 % des jeunes du même âge en Europe. *« Les plus âgés rapportent plus de médiation de la part des enseignants, les plus jeunes enfants rapportent eux plus d'aide quand ils ont eu des difficultés à trouver quelque chose sur Internet et des niveaux d'aide similaires quand quelque chose les a dérangés. Ceci peut être expliqué par un moindre usage d'Internet à l'école primaire que dans le secondaire »* (Blaya & Alava, 2012).

Quelle pratique des outils de recherche sur internet ?

Dans les pratiques de recherche d'information, Google et Wikipédia sont sans surprise les outils les plus connus et utilisés des élèves. Si leur utilisation peut être classée dans la catégorie des *« apprentissages non adaptatifs et implicites »*, c'est-à-dire qui requièrent une pratique régulière, mais pas nécessairement d'enseignement spécifique (Tricot & Sweller, 2014), plusieurs recherches dans le domaine des sciences de l'information et de la communication, mais aussi des sciences cognitives, se sont attachées à décrire et analyser leur pratique par les élèves.

Ainsi, l'utilisation de Google ● par les élèves a été étudiée sous plusieurs angles. En ce qui concerne la manière dont les jeunes internautes utilisent ce

Sur l'outil lui-même et son utilisation par les étudiants, voir Simonnot et Gallezot (2009).

moteur de recherche, les recherches ont mis en évidence la préférence pour la formulation de requête (Boubée, 2008 ; Cordier, 2015). Les stratégies d'utilisation du moteur de recherche, dans les CDI, par des élèves de collège et de lycée font ressortir que par leur seul usage quotidien, ils sont capables de mettre en place des stratégies d'utilisation qui leur sont particulières : outre la formulation de requêtes, on peut noter qu'ils utilisent l'image fixe dans plusieurs phases du processus de recherche d'information, et accordent une place importante aux copier-coller dans leur activité de recherche (Boubée & Tricot, 2011).

En ce qui concerne leur rapport à Google, Aillerie (2012) note un sentiment de confiance très répandu envers cet outil, associé à leur propre sentiment de compétence face à l'utilisation de ce moteur de recherche. Cordier identifie pour sa part trois facteurs qui expliquent le plébiscite des collégiens et des lycéens pour ce moteur de recherche. Le premier est la configuration des dispositifs informatiques utilisés, en particulier à la maison, qui met en valeur cette interface au point d'en imposer l'utilisation. Le deuxième est le manque d'expérience, et par là de connaissance d'autres outils. Le troisième, enfin, est « *l'hypervalorisation* » de celui-ci, aussi bien chez ceux qui n'ont pas eu l'opportunité de le comparer avec un autre moteur de recherche, que chez ceux qui l'ont fait. La légitimation de l'outil vient alors, d'une part, de la légitimité que lui accorde l'entourage, mais aussi de la sobriété de l'habillage imaginé par ses concepteurs, qui donne aux jeunes utilisateurs une impression de sérieux et d'exhaustivité compatible avec les exigences scolaires, alliée à une forte affectivité créée par une impression de complicité, ren-

forcée par les *doodles* (les modifications du logo). Cordier note cependant une évolution marquante entre les collégiens et les lycéens : alors que les plus jeunes utilisateurs « *sont convaincus d'utiliser un outils aux capacités humaines de traitement de l'information* », et développent « *une conception dialogique de l'activité de recherche* » (Cordier, 2015), se représentant face à un interlocuteur paradoxalement humain et omniscient, les lycéens développent quant à eux des capacités cognitives qui les rendent plus critiques face à l'outil de recherche qu'ils utilisent.

Les travaux de recherche que nous avons lus mettent donc en valeur une idée importante : le numérique, s'il facilite l'accès des jeunes à l'information, remettant ainsi en partie en cause la vision traditionnelle du rôle des enseignant.e.s, fait toujours l'objet d'un apprentissage qui, malgré l'aisance face aux nouveaux outils technologiques dont semblent témoigner des générations familiarisées avec internet depuis l'enfance, ne peut être intuitif. Le penser ne fait que dissimuler les inégalités multiples qui existent, de fait, entre eux. Apprendre à trouver, mais aussi et surtout à évaluer des informations et à s'approprier leurs contenus constitue un enjeu éducatif important, dont les élèves eux-mêmes semblent, en grande partie, comprendre la nécessité. C'est un enseignement qui part de leurs pratiques réelles, en prenant le temps de les interroger pour cerner la réalité de la culture numérique et médiatique de chacun d'eux, qui peut permettre aux enseignant.e.s de proposer un accompagnement qui les rende capables de connaître et de mettre en œuvre une palette de pratiques médiatiques et informationnelles plus diversifiée que celle dont ils ont nécessairement hérité dans le cadre familial.



BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références et quelques autres dans notre [bibliographie collaborative](#) en ligne, qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Aillerie Karine (2011). *Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14 - 18 ans) sur le Web*. Thèse, université Paris-Nord - Paris XIII.
- Aillerie Karine (2012). Pratiques juvéniles d'information : de l'incertitude à la sérendipité. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, vol. 49, n° 1, p. 6269.
- Attewell Paul (2001). The First and Second Digital Divides. *Sociology of Education*, vol. 74, n° 3, p. 252-259.
- Baltz Claude (1998). Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, vol. 35, n° 2, p. 75-82.
- Beguin-Verbrugge Annette (2010). Préface, in Chapron Françoise et Delmotte Eric (dir.). *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques.
- Bennett Sue et al. (2008). The 'digital natives' debate : A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, vol. 39, n° 5, p. 775-786.
- Bernhard Paulette (1998). Apprendre à «maîtriser» l'information : des habiletés indispensables dans une «société du savoir» . *Éducation et francophonie*, vol. 26, n° 2, p. 98-116.
- Blaya Catherine & Alava Seraphin (2012). *Risques et sécurité des enfants sur Internet : rapport pour la France - résultats de l'enquête EU Kids Online menée auprès des 9-16 ans et de leurs parents en France*.
- Boubée Nicole (2008). Les stratégies des jeunes chercheurs d'informations en ligne. *Questions de communication*, n° 14, p. 33-48.
- Boubée Nicole & Tricot André (2011). *L'activité informationnelle juvénile*. Paris : Hermes Science Publications.
- Boyd Danah (2016). *C'est compliqué : les vies numériques des adolescents*. Caen : C&F Éditions.
- Bruillard Éric & Lamouroux Mireille (2013). *Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information*. Paris : CNDP.
- Buckingham David (2010). *La mort de l'enfance : Grandir à l'âge des médias*. Paris : Armand Colin.
- Cattelin Sylvie (2004). L'abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire. *Hermès*, n° 34, p.179-185.
- Chapron Françoise & Delamotte Éric (2009). Vers une éducation à la culture informationnelle : jalons et perspectives. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, vol. 46, n° 1, p. 411.
- Chapron Françoise & Delamotte, Éric (2010). *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : École Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques.
- Cordier Anne (2012). Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information ? . *Communication et organisation*, vol. 42, p. 49-60.
- Cordier Anne (2015). *Grandir connectés : les adolescents et la recherche d'information*. Caen : C&F Éditions.
- Cordier Anne & Liquète Vincent (2013). « La trans-littératie, un facteur de réagencement de l'organisation scolaire ? ». Présenté au 19^{ème} colloque bilatéral franco-roumain en sciences de l'information et de la communication, Bucarest.
- Corroy Laurence (2016). *Éducation et médias*. Londres : ISTE Éditions.
- Corroy-Labardens Laurence et al. (2015). *Éducation aux médias à l'heure des réseaux*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Endrizzi Laure (2006). *L'éducation à l'information*. Lettre d'information de la VST, n° 17, avril. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

- Endrizzi Laure (2012). *Jeunesses 2.0 : les pratiques relationnelles au cœur des médias sociaux*. Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 71, février. Lyon : ENS de Lyon.
- Feyfant Annie (2010). *L'éducation à la citoyenneté*. Dossier d'actualité de la VST, n° 57, octobre. Lyon : ENS de Lyon.
- Fluckiger Cédric (2007). *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*. Thèse, école normale supérieure de Cachan.
- Fluckiger Cédric (2014). Outils numériques, continuités et ruptures entre pratiques scolaires et pratiques personnelles. *Recherches*, n° 60, p. 57-65.
- Frau-Meigs Divina (2006). *L'éducation aux médias : un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels*. Paris : UNESCO.
- Frau-Meigs Divina et al. (2014). *Politiques d'éducation aux médias et à l'information en France. Rapport du projet ANR TRANSLIT et COST « Transforming Audiences/Transforming Societies »*. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- Hassenforder Jean (1972). *La bibliothèque, institution éducative : recherche et développement*. Paris : Lecture et Bibliothèque.
- Jehel Sophie (2015). Les pratiques des jeunes sous la pression des industries du numérique. *Le Journal des psychologues*, n° 331, p. 28-33.
- Jehel Sophie (2016). Comment s'informent les adolescents des milieux populaires. *Diversité*, n° 185.
- Lacelle Nathalie et al. (2016). Un réseau propose une définition de la littératie. En ligne : <http://www.ctreq.qc.ca/un-reseau-propose-une-definition-de-la-litteratie>.
- Liquète Vincent et al. (2012). « 2010-2020 : la décennie de la convergence ? ». *Études de communication. Langages, information, médiations*, vol. 38, p. 9-22.
- Livingstone Sonia & Helsper Ellen (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media and Society*, vol. 9, n° 4, p. 671-696.
- Loicq Marlène (2012). Éducation aux médias et problématiques interculturelles. Question de méthodes. *Questions de communication*, n° 22, p. 285-300.
- Plantard Pascal (2016). Numérique et inégalités éducatives. *Diversité*, p. 185.
- Reverdy Catherine (2016). *Les cultures adolescentes, pour grandir et s'affirmer*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°110, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Simonnot Brigitte & Gallezot Gabriel (2009). *L'entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. Caen : C&F Éditions.
- Thomas Sue et al. (2007). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, vol. 12, n° 12.
- Tricot André & Sweller John (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational Psychology Review*, vol.26, p.265-283.
- Wilson Carolyn et al. (2012). *Éducation aux médias et à l'information : programme de formation pour les enseignants*. Paris : UNESCO.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Joubaire Claire (2017). *EMI : partir des pratiques des élèves*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 115, janvier. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=115&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

- Reverdy Catherine (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=114&lang=fr>

- Feyfant Annie (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr>

- Gaussel Marie (2016). *L'éducation des filles et des garçons, paradoxes et inégalités*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 112, octobre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=112&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774