



**HAL**  
open science

## Favoriser le transfert des compétences informationnelles du cadre scolaire au hors scolaire

Aude de Bourbon Parme

► **To cite this version:**

Aude de Bourbon Parme. Favoriser le transfert des compétences informationnelles du cadre scolaire au hors scolaire. Education. 2022. dumas-04214526

**HAL Id: dumas-04214526**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04214526>**

Submitted on 22 Sep 2023

**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.

**Année universitaire 2021-2022**

**Master MEEF**

**Mention Second Degré**

**Parcours Documentation**

**FAVORISER LE TRANSFERT  
DES COMPETENCES  
INFORMATIONNELLES**  
du cadre scolaire au hors scolaire

**Présenté par : Aude de BOURBON PARME**

**Encadré par : Raribah GATTI**

**Mots Clefs : transfert, compétences, culture informationnelle, culture numérique, EMI,  
autonomie**



## **Résumé**

Comment favoriser le transfert des compétences informationnelles du cadre scolaire au cadre hors scolaire afin d'encourager l'autonomie des élèves ? Afin de participer à cette réflexion propre aux sciences de l'éducation en lien avec les sciences de l'information, ce mémoire se focalise sur deux problématiques. La transmission de compétences informationnelles (savoirs et techniques) et leur compréhension suffisent-elles à modifier les pratiques numériques quotidiennes des élèves, que ce soit au niveau de la protection de leur identité numérique ou de l'évaluation de l'information ? Quelles formes scolaires pourraient favoriser le transfert de ces compétences ? L'observation porte sur les pratiques numériques des élèves de trois classes de seconde générale, lors d'une séquence d'éducation aux médias et à l'information (EMI) Les notions de réitération, décontextualisation, différenciation, forme scolaire, environnement socioculturel et posture de l'enseignant sont ainsi abordées dans ce mémoire, en s'appuyant sur les théories de chercheurs en sciences de l'information et de la communication (SIC), en sciences de l'éducation, et de sociologues, afin de mieux comprendre la question du transfert des compétences informationnelles.

## **Mots clés**

transfert, compétences, culture informationnelle, culture numérique, EMI, autonomie

## **Summary**

How can we promote the transfer of information literacy from school to out-of-school settings so as to enhance student empowerment? In order to engage in this inquiry within the education sciences as it relates to information science, this dissertation will focus on two principal concerns. First, is the transmission of information literacy (knowledge and techniques) and its understanding enough to change students' everyday digital behaviour ? Does it modify their digital privacy behaviour or the processes through which they evaluate information? Second, which school form could promote information literacy? The research will be based on observations of the digital practices of pupils in three secondary school classes (Year 11) throughout a sequence of Media and Information Literacy. This dissertation will attend to the concepts of reiteration, decontextualization, differentiation, school form and socio-cultural environment, as well as teaching posture. It will address discourse across the information and communication sciences (SIC), education sciences, and sociology to better understand information literacy and transfer.

## Remerciements

J'aimerais avant tout remercier Raribah GATTI, coordinatrice du Master Meef second degré parcours Documentation à l'INSPE et tutrice de ce mémoire, pour m'avoir orientée dans sa réflexion et sa rédaction, ainsi que les deux professeurs Documentation à l'INSPE Brigitte REA et Sylvie DECROIX, qui, toutes trois, m'ont fait découvrir et aimer les sciences de l'éducation, la culture numérique, et le métier d'enseignante documentaliste.

J'aimerai aussi remercier ma tutrice de stage et enseignante documentaliste Laure OLLIVE, pour avoir créé les conditions idéales d'une première expérience professionnelle en tant que professionnelle de la documentation et enseignante dans un établissement scolaire. Je souhaite aussi remercier les enseignants du lycée Ludovic MARAZZATO, Cécile DUPONT, Richard GUERIN et Richard MARTIN pour m'avoir donné l'opportunité de réaliser des séquences auprès de leurs élèves, et les lycéens qui y participèrent avec entrain.

Enfin, je souhaite remercier les étudiants du Master 2 MEEF de l'INSPE Paris Audrey, Emma, Florise, Franck, Marie, Nada et Vincent, dont l'esprit de partage m'a portée tout au long de l'année, générosité que j'ai aussi découvert dans la communauté des professeurs-documentalistes.

# Sommaire

Introduction.....	1
Partie 1 : Les apprentissages dans un environnement informationnel évolutif.....	4
1.1. De la culture de l'information à la culture informationnelle .....	4
1.2. Des savoirs aux compétences.....	7
1.3. De la culture de l'information à l'éducation aux médias et à l'information.....	9
Partie 2 : La transmission de compétences suffit-elle à faire évoluer les pratiques numériques des élèves ? .....	13
2.1. Un cadre d'observation en lien avec le contexte du lycée.....	13
2.2. Le constat d'un transfert difficile .....	15
2.3. Penser la réitération et la décontextualisation.....	20
Partie 3 : Quelles formes scolaires pour favoriser le transfert ?.....	24
3.1. Concevoir une école ouverte.....	25
3.2. Prendre en compte l'environnement culturel de l'élève.....	27
3.3. Valoriser la pédagogie active .....	30
Conclusion.....	33
Bibliographie.....	35
Index.....	38
Annexes.....	39
Annexe 1 : Enquête qualitative : 4 interviews individuels.....	40
Annexe 2 : Enquête quantitative : questionnaires collectifs.....	45
Réponses au questionnaire individuel sur l'identité numérique .....	45
Réponses au questionnaire individuel sur l'évaluation de l'information....	49
Annexe 3 : Productions des élèves.....	52
3.1. Fiche de recommandation distribuée aux élèves.....	52
3.2. Productions de digicards par les élèves .....	53

## Introduction

---

L'un des objectifs majeurs de l'école réside dans la formation de futurs citoyens autonomes agissant de manière raisonnée, responsable et éthique dans la société. Cet apprentissage passe par l'acquisition de connaissances et de « compétences », terme apparu il y a quelques années dans le système éducatif français, en provenance du monde de l'entreprise et en lien avec l'évolution de l'environnement informationnel. L'élève doit ainsi développer et acquérir des compétences de trois ordres : savoir-faire, savoir-être et savoir. Il ne suffit pas d'apprendre, il faut aussi comprendre et s'approprier les apprentissages, afin que ces compétences soient *in fine* transférables dans d'autres disciplines et contextes pour favoriser l'autonomie des élèves. Pourquoi la connaissance ne suffirait-elle pas au transfert ? Alors que l'ambition de l'école est de former de futurs citoyens autonomes, comment favoriser le transfert entre le cadre scolaire et le cadre hors-scolaire des adolescents, deux cadres à priori éloignés ? L'une des missions des enseignants-documentalistes étant de former aux compétences informationnelles, la recherche de ce mémoire autour du transfert de compétences s'est donc orientée vers ces enseignements. Le choix des compétences informationnelles répondait de surcroît à l'ambition d'étudier le transfert de compétences du cadre scolaire au cadre hors scolaire. En effet, les jeunes développent leur identité numérique et évaluent les informations lorsqu'ils naviguent sur le web, donc en dehors des temps scolaires. La rencontre avec la pensée de théoriciens des SIC et des sciences de l'éducation a permis de penser cette question. Le cadre de l'observation, une séquence à destination de trois classes de seconde, a fourni des réponses à certaines interrogations. La réflexion s'est ensuite prolongée en se tournant à nouveau vers les experts.

Le mémoire est le fruit de ces allers-retours réflexifs. Dans un premier temps, il présente l'évolution de la conception de la culture informationnelle, l'apparition de la notion de compétence informationnelle, et les conséquences de ces changements dans le cadre scolaire avec l'apparition de l'éducation aux médias et à l'information (EMI). Dans un second temps, il se penche sur la relation entre la transmission de compétences (savoirs et techniques) et l'évolution des pratiques numériques des élèves observés lors de la séquence EMI, pour comprendre si le transfert a bien eu lieu et, le cas échéant, ce qui peut le favoriser. La dernière partie du mémoire se



penche sur les liens entre le cadre scolaire et le hors scolaire afin de penser les conditions favorables au transfert. L'objectif de cette recherche est ainsi de comprendre dans quelle mesure, après avoir transmis aux élèves certaines compétences informationnelles associant maîtrise de l'accès à l'information, de la culture de l'information et compétences techniques, les élèves vont faire évoluer leur pratique numérique et présence numérique. Ce mémoire est une réflexion sur l'ambition d'autonomisation des élèves de seconde par le transfert de compétences informationnelles du cadre scolaire au cadre hors scolaire, afin de penser les conditions de ce transfert, les freins et envisager des solutions pédagogiques.



# Partie 1 : Les apprentissages dans un environnement informationnel évolutif

---

Dans le cadre de ce mémoire portant sur le transfert des compétences informationnelles du champ scolaire au hors scolaire, les recherches en sciences de l'information et de la communication (SIC) autour de la notion de compétence ont permis de définir un cadre théorique. Il est ainsi apparu nécessaire de revenir sur l'évolution de la notion de culture de l'information depuis les années 90, afin de comprendre ensuite ce que les théoriciens ont défini comme compétences, pour enfin développer une éducation aux médias et à l'information à l'école.

## 1.1. De la culture de l'information à la culture informationnelle

Michael Buckland, professeur émérite à l'UC Berkeley School of information, documentaliste et précurseur en SIC, définit, dans son article « Information as Thing », paru en 1991 dans le *Journal of the American Society for Information Science*, trois catégories d'informations et de documents : l'information en tant qu'objet (données, textes, documents, livres...) soit l'info-data, l'information en cours - le processus informationnel (action d'informer), c'est à dire l'info-news et l'information en tant que savoir, c'est à dire l'info-connaissance. Ces trois catégories renvoient à trois domaines : la technique, les médias qui abordent l'information dans un contexte temporel réduit (l'immédiateté) et le savoir, qui se déploie dans le temps long. Dans cette lignée Claude Baltz, professeur en SIC à l'université de Paris 8, propose à la même époque, une synthèse entre une approche purement technologique et purement intellectuelle de l'information. Il fait la distinction entre culture de l'information (culture-métier) et culture informationnelle (médias et cyberculture). En 2015 paraît l'ouvrage collectif qu'il codirige *Culture informationnelle, vers une propédeutique du numérique*<sup>1</sup>, dans lequel il souligne l'importance de saisir la

---

1 Ihadjadène M. Saemmer A. et Baltz C. (Ed.). (2015). *Culture informationnelle : vers une propédeutique du numérique*. Paris : Hermann.

coévolution des technologies, de l'économie, de l'éducatif, du social et de l'imaginaire. Dans son prolongement, Alexandre Serres, maître de conférence honoraire en SIC à l'Université de Rennes et fondateur du GRCDI (groupe de recherche sur la culture et la didactique de l'information)<sup>2</sup> dans son article « La culture informationnelle »<sup>3</sup> publié dans la revue *Hermès* en 2008 et dans son ouvrage *Dans le labyrinthe, l'évaluation de l'information sur internet*<sup>4</sup>, paru en 2012, reprend ces trois catégories d'informations (l'info data, l'info-news et l'info-knowledge) permettant de penser la culture informationnelle. Pour Alexandre Serres, tout comme pour Claude Baltz, la culture informationnelle ne peut être limitée au seul domaine de l'information-documentation, mais doit être élargie à l'éducation aux médias, à la formation aux TIC et aux problématiques sur les usages du numériques. A l'heure d'internet et de la société de l'information, il semble en effet nécessaire de comprendre ce qu'est l'information afin de comprendre les contenus reçus pour mieux les appréhender et donc les contextes dans lesquels ils évoluent. Afin de définir les actions à mener par les usagers de l'information pour la maîtriser, Alexandre Serres va reprendre l'idée des 3 R d'Armand Mattelart, chercheur et universitaire belgo-français, essayiste et sociologue : réaliser, réfléchir et résister, que l'on pourrait définir, du côté de l'enseignant par former à, former par et former sur. Réaliser consiste ainsi à élever les niveaux d'usages, développer la créativité, stimuler les pratiques sophistiquées. Réfléchir permet de connaître les environnements, mécanismes, processus, acteurs et problèmes informationnels. Résister est à envisager dans sa dimension critique, citoyenne et autoréflexive, en tant que distance critique vis-à-vis des effets pervers du tout informationnel (les infos-pollutions) et capacité à développer une attitude autoréflexive sur les usages, une métacognition.

Cette pensée de la culture informationnelle s'est nourrie des réflexions des philosophes de la technique. Pour Bernard Stiegler et Gilbert Simondon, la connaissance et la compréhension des techniques favorisent le libre arbitre en s'opposant à l'aliénation de l'homme face à la machine. La démarche d'Hervé Le Crosnier va dans le même sens. Dans ses cours sur l'histoire d'internet qu'il filme afin

---

2 <https://grcdi.hypotheses.org/>

3 Serres, A. (2008). La culture informationnelle. In Papy, Fabrice (sous la dir. de). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris : Hermès Lavoisier, 2008.

4 Serres, A. (2012). *Dans le labyrinthe. Évaluer l'information sur internet*. C & F Editions.

de pouvoir les partager au plus grand nombre, l'enseignant chercheur à l'Université de Caen souligne l'importance de comprendre l'environnement dans lequel chacun évolue. Cela signifie tout autant interroger les logiques techniques, sociales, économiques que politiques qui sous tendent le système, pour pouvoir évoluer librement<sup>5</sup>. Olivier Ertzscheid, enseignant chercheur en SIC à l'Université de Nantes, s'intéresse aux usages numériques et aux dispositifs qui les permettent. Ses nombreuses publications, dont certaines sont accessibles sur son blog, ainsi que ses ouvrages dont *L'appétit des géants*<sup>6</sup> et *Qu'est ce que l'identité numérique : enjeux outils et méthodologies*<sup>7</sup>, soulignent l'écart toujours grandissant entre les pensées des utopistes du web (ouverture, accessibilité, gratuité) et la réalité d'un web privatisée, avec ses « enclosures », l'économie des données et la « documentation de soi ». « L'homme est devenu un document comme les autres », écrit-il. Cette citation se réfère à l'exploitation par des entreprises privées, des traces numériques laissées consciemment ou inconsciemment par les usagers du web, transformant ainsi l'humain en document exploitable à des fins marchandes. Pour répondre à cette exploitation, les états pourraient intervenir en mettant en place de nouvelles législations comme l'Europe tente actuellement de le faire. Ainsi, pour éviter l'aliénation, il faut en premier lieu avoir conscience des mécanismes et des enjeux sous-jacents. Tim Berners Lee, l'un des fondateurs du web, suggère de manière plus radicale de ne pas visiter les « jardins privés » des entreprises qui ponctionnent nos données. Louise Merzeau<sup>8</sup>, médiologue, professeur en SIC et photographe, suggérait, lors de sa conférence « (Re)construire la mémoire de nos traces numériques », à l'occasion du 9e congrès des enseignants documentaliste de l'Education nationale en mars 2012, non pas de refuser ces espaces mais de s'approprier son identité numérique pour la transformer en présence numérique éclairée qui s'oppose au marketing de soi et qui s'inscrit dans le temps long. Elle proposait de s'inspirer des Creative Commons qui n'interdisent pas l'accès et la diffusion des œuvres mais posent les conditions de leur utilisation<sup>9</sup>. Ainsi, si depuis

---

5 <https://www.dailymotion.com/video/xw62qb>

6 Ertzscheid O. (2017). *L'appétit des géants. Pouvoir des algorithmes, ambitions des plateformes*. C & F Editions.

7 Ertzscheid O. (2013) *Qu'est ce que l'identité numérique : enjeux outils et méthodologies*. OpenEdition Press.

8 <https://merzeau.net/>

9 A.P.D.E.N. (ex FADBEN). (2012, 23 mars). *(Re)construire la mémoire de nos traces numériques*. [Vidéo]. Canal-U. <https://www.canal-u.tv/57775>.

les années 90, en lien avec l'évolution des environnements informationnels, la culture de l'information s'est complexifiée pour devenir culture informationnelle, de quelle manière est-il possible de la maîtriser ?

## 1.2. Des savoirs aux compétences

Il y a une vingtaine d'année est apparue la notion de compétence dans le domaine de l'éducation, en provenance du monde de l'entreprise, note Sylvie Van Lint dans son texte « La notion de compétence et son évaluation » publié en 2016 dans la revue *Technologie*. Afin de mieux comprendre cette notion, la chercheuse au Centre de recherche en sciences de l'éducation (CRSE), Université libre de Bruxelles (ULB), a comparé la définition de ce terme dans plusieurs pays ou régions francophones. Elle a ainsi constaté que la compétence « s'appuie nécessairement sur les ressources » de la personne et comprend plus précisément « un ensemble intégré de ressources en tant qu'acquis scolaires » et « un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes ». Elle note qu'il est nécessaire de « pouvoir les mobiliser à bon escient », « en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe », « dans des tâches et des situations complexes »<sup>10</sup>. Passer ainsi de l'abstrait au concret, du savoir à l'action. Le sociologue Philippe Perrenoud décrit le terme de compétence comme « une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes. » Elle permet « de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées »<sup>11</sup>. La notion de compétence inclut donc l'exigence de la mobilisation, c'est à dire l'aptitude à choisir, combiner et mettre en œuvre les connaissances et procédures adéquates dans une situation donnée. Ce qui permet ensuite à l'apprenant de comprendre et d'agir de manière autonome. Ainsi, l'accès aux compétences permet de construire et acquérir une autonomie cognitive dans la vie personnelle, professionnelle et citoyenne.

---

10 Van Lint S. (2016). La notion de compétence et son évaluation. *Revue Technologie*.

11 Perrenoud P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. ESF

Le terme de compétence au sens large étant défini, il est important de se focaliser sur le domaine de la culture informationnelle. La complexité de la culture informationnelle nécessite une maîtrise de plus en plus complexe de l'utilisateur du web. L'utilisateur se trouve en effet confronté à « une activité complexe qui exige du lecteur-utilisateur la maîtrise d'environnements techniques et de pratiques documentaires, de notions sur son objet de recherche, d'orientation spatiale dans les espaces virtuels, de résolution de problèmes, de prise de décision », explique Brigitte Juanals. La professeur en SIC à Aix-Marseille Universités partage ainsi le point de vue de Claude Baltz et d'Alexandre Serres sur la nécessité d'aller « au delà de la vision d'une maîtrise technologique et méthodologique pour tendre vers une culture de l'information qui nécessite une culture générale, une réflexion et une éthique »<sup>12</sup>. Pour acquérir cette compétence informationnelle, Brigitte Juanals définit trois niveaux de compétences, de l'utilisation à l'usage, dont l'apprentissage est assuré aussi bien par les institutions scolaires que par l'environnement socioculturel. En premier lieu la formation procédurale, c'est à dire la maîtrise de l'accès à l'information, l'utilisation efficace et critique de l'info-doc et des techniques associées. En second lieu la formation intellectuelle, soit la culture de l'accès à l'information pour une utilisation autonome, critique et créative de l'information jusqu'à la production de savoirs. Et enfin la formation à la culture de l'information, par la connaissance des médias, des considérations éthiques et une approche sociale pour responsabiliser. Comme le souligne le sociologue Philippe Perrenoud, « il n'y a pas de savoirs sans pratiques, ni de pratiques sans savoirs »<sup>13</sup>. Développer cette trilogie de compétences de manière complémentaire permet une maîtrise du sujet dans sa globalité (technique, symbolique et éthique). Et Jacques Tardif de préciser, lors d'une conférence donnée à l'ICAP de l'Université de Lyon en 2013, que la pratique induit de chercher des savoirs théoriques pour réaliser le projet proposé, et donne ainsi du sens à l'apprentissage, tandis que les savoirs théoriques sont peu transférables.<sup>14</sup>

---

12 Juanals B. (2003). *La culture de l'information. Du livre au numérique*. Lavoisier

13 Perrenoud P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation. Vol XXIV*.

14 Conférence accessible sur <https://www.youtube.com/watch?v=PR6N6-dJvzU>

Ainsi, dans un contexte informationnel et communicationnel omniprésent et complexe<sup>15</sup>, il paraît nécessaire de développer des compétences multiples acquises dans le cadre scolaire et hors scolaire pour favoriser leur transfert. Comment l'école intègre-t-elle la culture informationnelle et le développement des compétences dans ses programmes et objectifs afin de compléter l'acquisition des connaissances ?

### 1.3. De la culture de l'information à l'éducation aux médias et à l'information

Les méthodes de pédagogies actives, et notamment celle de Célestin Freinet, favorisent la production médiatique des élèves. Dans son ouvrage *Le Journal scolaire* publié en 1967 aux éditions de l'Ecole Moderne Française<sup>16</sup>, Célestin Freinet écrit qu' « Un journal scolaire n'est pas, ne peut pas être, ne doit pas être au service d'une pédagogie scolastique qui en minimiserait la portée, mais à la mesure d'une éducation qui par la vie prépare à la vie. » Ainsi, au delà des compétences techniques, la pédagogie de Célestin Freinet vise des compétences humaines et sociales. Du côté de l'éducation nationale, le ministère de l'Education R. Haby préconise en 1976, l'utilisation des médias en tant que supports pédagogiques dans les programmes des différentes disciplines (Bulletin officiel de l'éducation nationale N°38 du 21 octobre 1976).<sup>17</sup> Cette réforme change drastiquement l'approche critique des médias, vue jusqu'alors uniquement à travers leur impact négatif sur la jeunesse (discours protectionniste contre la violence, la manipulation, l'addiction). En 1983 est crée le CLEMI (Centre pour l'éducation aux médias et à l'information) pour « promouvoir, notamment par des actions de formation, l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement afin de favoriser une meilleur compréhension des élèves du monde qui les entoure tout en développant leur sens critiques », selon le portail Eduscol de l'éducation nationale<sup>18</sup>.

---

15 Sur la différence entre information et communication, lire les textes du sociologue Dominique Wolton, directeur recherche CRNS, directeur publication Revue *Hermès*

16 Freinet C. (1967). *Le Journal scolaire*. L'Ecole Moderne Française.

17 *B.O.E.N.* n°38, 21-10-1976.

18 <https://eduscol.education.fr/3058/partenaires-pour-l-emi>



A la même époque, alors que les télévisions se déploient dans les habitations, le symposium international de Grünwald de 1982 à l'UNESCO réunit éducateurs et chercheurs afin de penser les relations entre éducation et communication. Il confirme l'importance de la maîtrise des usages médiatiques grâce au renforcement de compétences informationnelles et communicationnelles. L'accent y est mis sur la citoyenneté et l'Education aux médias pour contribuer à l'émancipation des individus dans la société et à leur responsabilisation<sup>19</sup>. Deux ans plus tard, l'UNESCO officialise l'« éducation aux médias » en tant qu' « étude, enseignement et 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 pratique pédagogique, à la différence de leur utilisation comme auxiliaires pour l'enseignement et l'apprentissage dans d'autres domaines de connaissances tels que celui des mathématiques, de la science et de la géographie.<sup>20</sup> En 2008, l'Europe place l'Education aux médias comme neuvième compétence clé. Un an plus tard la commission européenne définit l'Education aux médias comme « 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. »<sup>21</sup> Elle adopte progressivement les 7C bases de l'éducation aux médias et à l'information (l'EMI) : compréhension, critique, créativité, consommation, communication interculturelle, citoyenneté, conflits (cognitifs).

Pourtant, en 2007, l'Inspection générale constate que l'éducation aux médias est peu présente dans les politiques éducatives<sup>22</sup>. En 2014, Cécile Gardiès, professeur de l'Enseignement Supérieur Agricole en SIC remarque que « si les compétences

---

19 Déclaration de Grünwald : <https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/DeclGrunwald.pdf>

20 *L'Éducation aux médias*, UNESCO, 1984.

21 Recommandation de la Commission du 20 août 2009 sur l'éducation aux médias dans l'environnement numérique pour une industrie de l'audiovisuel et du contenu plus compétitive et une société de la connaissance intégratrice : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:32009H0625>

22 Rapport d'activité de l'Inspection générale des finances, années 2007. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/104000452.pdf>

requisites sont nombreuses, elles sont toujours peu prises en compte, notamment dans le milieu scolaire, malgré son fort développement dans le monde anglo-saxon. »<sup>23</sup> Ces piqûres de rappel des chercheurs constatant un décalage entre les ambitions, les recherches et la mise en application dans le système éducatif incitent à l'accélération de la mise en place de l'EMI à l'école. L'EMI prend de plus en plus de places dans les programmes scolaires, en tant qu'éducation à, c'est à dire un apprentissage transversal pouvant être abordé dans tous les enseignements, comme l'est l'éducation artistique et culturelle ou l'éducation morale et civique. En 2013, la loi du 8 juillet d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République<sup>24</sup> intègre l'EMI dans le socle commun des connaissances, de compétences et de culture que tout élève doit avoir acquis à la fin de sa scolarité obligatoire. En 2015, suite à l'attentat de Charlie Hebdo et la prolifération des fausses informations, l'EMI devient un élément indispensable du Parcours Citoyen des élèves. Et le nouveau Socle commun de connaissance, de compétences et de culture présente les 27 compétences en EMI<sup>25</sup>. En 2021 le CLEMI préconise le renforcement de l'EMI et de sa formation, suite au meurtre du professeur d'histoire-géographie Samuel Paty en octobre 2020. En janvier 2022, face à la montée de la désinformation et de la manipulation de l'information à des fins commerciale et politique, est rendu le rapport de la commission Bronner « Les lumières à l'ère numérique »<sup>26</sup>. Il constate que si l'ensemble des acteurs et des dispositifs EMI sont bien identifiés, les enjeux de citoyenneté numérique exigent aujourd'hui une évolution de l'EMI, tant dans ses méthodes que dans sa pédagogie. « L'urgence d'un renforcement de l'EMI a fait l'objet de plusieurs rapports rédigés au cours des quinze dernières années. Pourtant cet enseignement, comme d'autres « éducation à », souffre encore d'un manque de lisibilité et de continuité dans le parcours scolaire de l'élève, malgré l'introduction de compétences dans la plupart des programmes, des repères de mise en œuvre pour les cycles 2 et 3, un « programme » dédié au cycle 4, des chapitres au sein du programme de SNT en classe de 2nde (6) et des

---

23 Gardiès C. (2014). Le travail des professeurs-documentalistes : identité, professionnalisation, éducation à l'information. *Recherches en éducation : pratiques et apprentissages professionnels*, Éducagri éditions.

24 <https://www.vie-publique.fr/loi/20661-refondation-ecole-de-la-republique-loi-dorientation-programmation>

25 Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000030426718/>

26 Les lumières à l'ère numérique, Rapport de la commission, janvier 2022, <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/283201.pdf>

compétences ancrées dans l'épreuve du grand oral.»<sup>27</sup> Ce même mois de janvier 2022 voit la publication du Vademecum EMI<sup>28</sup> afin de donner un cadre à cette éducation à et des applications pratiques concrètes tandis que la circulaire du 21-1-2022 annonce la généralisation de l'éducation aux médias et à l'information<sup>29</sup>. L'enjeu éducatif de l'EMI est bien de développer l'esprit critique et l'autonomie des élèves et ainsi leur permettre, en passant d'une pratique spontanée et informelle à une pratique raisonnée et réellement maîtrisée des médias et de l'information, d'en devenir les acteurs et non des consommateurs passifs.

Ainsi, à travers un rapide retour sur l'histoire de l'EMI dans l'éducation nationale, il est possible de constater l'évolution du contenu didactique et pédagogique du système éducatif, en lien avec l'évolution de la société et des technologies influant sur l'espace informationnel. Est valorisé le développement des compétences informationnelles de manière transversale, collective, les enseignants étant amenés à collaborer entre disciplines, à l'occasion d'EPI ou dans le cadre, comme c'est le cas dans cette étude, du certificat PIX.

---

27 Renforcer l'éducation aux médias et à l'information et la citoyenneté numérique, Rapport du groupe d'experts ÉMI "Renforcer l'ÉMI et la citoyenneté numérique" - Juin 2021

28 Vademecum EMI, janvier 2022, <https://eduscol.education.fr/document/33370/download?attachment>

29 <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo4/MENE2202370C.htm>

## Partie 2 : La transmission de compétences suffit-elle à faire évoluer les pratiques numériques des élèves ?

---

Les chercheurs en SIC et en éducation ainsi que les institutions constatent à la nécessité de développer les compétences informationnelles des élèves afin de favoriser leur autonomie dans un monde informationnel de plus en plus complexe et prégnant. L'ambition est de rendre ces compétences transférables. La mise en pratique de cette montée en compétences s'organise autour de l'EMI, une éducation aux médias et à l'information transversale et collective, qui peut cependant se reposer sur les compétences et l'expertise des professeurs-documentalistes formés aux sciences de l'information et de la communication (SIC). Afin de constater ce transfert des compétences informationnelles, une observation a ainsi été réalisée pour ce mémoire auprès d'élèves de seconde à l'occasion d'une séquence EMI. Quel en est le contexte ? Quels furent les retours ? Quelles sont les préconisations envisagées ?

### 2.1. Un cadre d'observation en lien avec le contexte du lycée

L'établissement dans lequel a eu cours cette observation est un lycée technologique dispensant des formations liées aux Arts appliqués, au Design et aux métiers de la chaîne graphique. L'association de formations technologiques et professionnelles et la spécialisation de l'établissement permettent à ce lycée situé dans un quartier favorisé de Paris d'accueillir des élèves de classes sociales très variées. La majorité d'entre eux ont une vision, certes approximative mais tout de même définie, du secteur d'activité dans lequel ils souhaitent travailler. Ils sont tous connectés, via leur téléphone portable ou l'ordinateur fourni par l'école. Mais rare sont ceux qui utilisent l'ENT de l'école.

En début d'année, à l'occasion du premier conseil pédagogique du lycée, deux professeurs de français ont constaté la difficile mobilisation, par les élèves, de

compétences acquises dans une autre discipline. Les élèves ne semblent pas percevoir le lien. Pour valoriser ces transversalités entre les matières enseignées et révéler la similarité des compétences engagées, il a donc été envisagé pour l'année suivante de mettre en place une journée autour d'une thématique commune à toutes les disciplines. Cette journée permettrait ainsi de signifier la transversalité des compétences acquises à l'école. Le thème considéré est l'oralité en lien avec les difficultés grandissantes des élèves dans la compréhension de textes. Afin de participer à la réflexion, la question du transfert des compétences a ainsi été envisagée comme objectif de recherche de ce mémoire, dans le cadre d'une séquence à destination de trois classes de seconde se préparant à la certification PIX des compétences numériques du CRCN (cadre de référence des compétences numériques), à la demande du professeur de mathématiques.

Dans le cadre des missions des professeurs documentalistes, expert des sciences de l'information et de la communication, maître d'œuvre de la formation à l'information des élèves du lycée, le choix de proposer des séances autour de l'identité numérique et de l'évaluation de l'information n'est pas anodin. Si l'idée de ce mémoire est de réfléchir à la question du transfert de compétences en se focalisant sur le lien entre le milieu scolaire et le hors scolaire, il a semblé pertinent de travailler des thématiques liant apprentissages scolaires et pratiques en dehors du cadre scolaire. L'identité numérique des élèves se crée principalement en dehors des temps scolaires, à l'occasion de leur navigation sur le web. De même, les informations qui peuvent être source de désinformation et de mésinformation (les info-pollution dont parle Eric Sutter ou les trois dragons de François-Bernard Huyghe<sup>30</sup>), sont reçues par les lycéens principalement via les réseaux sociaux qu'ils utilisent, de manière autonome et quotidienne, en dehors de l'école. D'où la nécessité de développer leur autonomie en les formant dans le cadre scolaire.

Quatre séances en classe entière (pour chacune des trois classes de seconde) ont été organisées chaque mois, de décembre à avril. Cette mensualisation permet de laisser assez de temps aux élèves pour intégrer et mettre en pratique ce qu'ils ont découvert et expérimenté. Il est apparu nécessaire, dès la première séance, de leur

---

<sup>30</sup> Son site internet comprend ses articles sur l'actualité des médias et ses conférences : <https://huyghe.fr/>

expliciter l'objectif de cette séquence et des enjeux de l'éducation aux médias et à l'information : l'acquisition de compétences informationnelles pour leur pratique quotidienne du web. La question de leur autonomisation a ainsi été abordée afin de les inciter à se responsabiliser. Britt-Mari Barth, professeure émérite à la Faculté d'éducation de l'Institut Supérieur de Pédagogie à l'Institut Catholique de Paris, dans son ouvrage *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*<sup>31</sup> souligne en effet l'importance d'explicitier le caractère transférable, afin d'effectuer une généralisation pour dépasser le contexte donné et afin d'éviter les implicites<sup>32</sup>.

Les séances d'une heure en classe entière ont alterné trois méthodes pédagogiques. La méthode expositive a permis de présenter les problématiques de l'identité numérique, de l'évaluation de l'information, les outils d'évaluation de l'information visuelles et des ressources de l'ENT. La méthode interrogative et la méthode active sous forme de cas pratiques en petits groupes pour s'approprier les compétences procédurales abordées, vérifier le niveau de compréhension et favoriser l'entraide et le transfert des compétences entre pairs.

## 2.2. Le constat d'un transfert difficile

Des évaluations diagnostiques ont été effectuées en début de chaque séance. Au début des 2e et 3e séances, elles ont permis de constater si les habitudes de navigation sur le web des lycéens pour protéger leur identité avaient évolué. La dernière séance a été l'occasion de réaliser une enquête sur le transfert des compétences du cadre scolaire au hors-scolaire. Cette évaluation sommative a pris trois formes : répondre à un questionnaire écrit (évaluation quantitative), réaliser une digicard<sup>33</sup> sur laquelle noter leurs connaissances (production médiatique) et/ou

31 Barth B.-M. (1993). *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*. Retz.

32 Comme cela sera précisé en Partie 3, les implicites participent aux inégalités puisqu'ils font références aux savoirs et éducations cachées, comme le souligne Sylvie Octobre dans son texte « Retour sur les pratiques culturelles des jeunes. Questions à... *Le français aujourd'hui*. Armand Colin, publié en 2019. Il paraît donc nécessaire d'explicitier au même titre qu'il paraît nécessaire d'évaluer les prérequis et les acquis en début de séance.

33 Outil numérique libre conçu et développé par ladigitale.dev, projet libre proposant gratuitement une multitude d'outils numériques pour les enseignants, qui protège notamment les données et encourage

répondre à un questionnaire individuel oral enregistré (évaluation qualitative de 4 élèves). Il a été demandé à la première des trois classes de répondre au questionnaire et de réaliser la digicard. En 55mn le temps a manqué, l'utilisation d'outils numérique étant chronophage (oubli des mots de passe, mise à jour de l'ordinateur, dysfonctionnement du réseau ou du matériel du lycée, découverte de l'outil). Les deux autres classes ont donc, pour l'une répondu aux questionnaires, pour l'autre produit une digicard en groupes de 3.<sup>34</sup>

Suite à la première séance, la majorité des élèves avait tout à fait conscience des enjeux économiques et politiques du web et de l'utilisation de leurs données par les géants du web. Ils ont pu citer les moyens de protéger leur identité (refus des cookies, suppression de l'historique, utilisation de VPN, refus de la géolocalisation...). Mais ils précisaient ne pas se sentir concernés et ne pas mettre en pratique ces connaissances pour des raisons multiples :

- ! ils apprécient de recevoir des informations ou publicités ciblées.
- ! ils n'utilisent pas leur propre carte bancaire mais celle de leurs parents.
- ! protéger ses données est une activité chronophage qui va à l'encontre du désir d'accéder immédiatement aux informations recherchées.
- ! refuser les cookies empêche l'accès à certains contenus.

Lors de l'évaluation diagnostique en début de séance 2, un mois après la 1ere séance, seul 1 élève sur une classe de 23 a confirmé avoir changé sa façon d'agir sur le web en refusant seulement les cookies.

A l'occasion de l'évaluation sommative lors de la 4e séance, le constat général est le suivant : les élèves savent comment protéger leur identité numérique et ont conscience de la nécessité d'évaluer certaines informations. Les réponses aux questionnaires quantitatifs écrits le confirment, tout autant que la production des digicards dans lesquelles ils devaient expliquer pourquoi évaluer l'information et pourquoi protéger son identité. Mais leurs usages n'ont que très peu évolué entre la première et la dernière séance, même s'il est à remarqué qu'ils sont alors plus nombreux à témoigner se protéger un minimum.

Voici une sélection de réponses des élèves, accompagnée de remarques.

---

l'utilisation de logiciels libres pour la sphère éducative et le partage des savoirs en libre accès.

<sup>34</sup> Le contenu des questions et un résumé des réponses sont présentés en Annexe ainsi que les Digicard produites par les élèves (sélection) et le déroulé de chaque séance

Question sur l'évaluation de l'information : *Depuis les séances précédentes, vous avez dû recevoir beaucoup d'informations, notamment via les réseaux sociaux. En avez-vous vérifié certaines ? Précisez pourquoi et comment.*

Réponses négatives :

- *Non car soit cela ne m'a pas paru nécessaire, soit j'ai oublié.*
- *Je n'y ai pas pensé et j'ai l'habitude de me baser sur des sites sérieux.*
- *Je ne vérifie pas car je ne m'intéresse pas aux contenus suspects ou bien j'ai entièrement confiance dans la fiabilité de mes sources.*
- *Je n'en a pas trouvé le besoin*
- *Je n'ai pas fait de recherche particulière car généralement j'obtiens mes sources importantes via des supports nationaux (journaux). Le reste n'a aucune utilité importante dans ma vie donc ce serait une perte de temps.*
- *Je regarde les informations sur des chaînes d'info et n'ai donc pas besoin de vérifier. Par contre j'ai vérifié sur Google les pourcentages des scores de la présidentielle annoncés sur Twitter et Insta.*

Pour les réponses négatives, il est intéressant de constater que les élèves pensent maîtriser les informations qu'ils cherchent, reçoivent et trouvent. A noter que le terme d'information n'est pas forcément compris par tous, et semble se limiter à l'information-media.

Réponses négatives mais avec justification de la possibilité de le faire :

- *Sur les réseaux sociaux, j'ai tendance à croire les gens qui parlent (par exemple à propos de scandales sur des personnalités publiques) mais quand une information me paraît trop peu fiable, je préfère la vérifier. Pour cela, je vais surtout sur Google pour lire / regarder des articles et vidéos. Sinon je vais dans le réseau social en question pour voir ce que d'autres personnes en pensent et en disent.*
- *Je n'ai pas vérifié d'information car aucun des sujets ne m'a assez intéressé ou bien j'avais déjà fait mes recherches et savais quoi en penser. Si je devais vérifier une information, je regarderais plusieurs sites pour savoir ce que les gens pensent, ensuite je récupère la réponse majoritaire et je prends parti pour cette réponse. Si besoin je demande l'avis de mon entourage.*



Il est ici intéressant de noter que la présence répétée d'une même information signifie sa pertinence et sa véracité. Il serait intéressant d'aborder avec les élèves la notion de biais cognitifs, mécanismes rapides et intuitifs qui biaisent la capacité de jugement. Ainsi le sociologue Dominique Cardon d'écrit notamment le phénomène de la « tyrannie des agissants » dans son ouvrages *Culture numérique* (2019)<sup>35</sup>. Il explique que les internautes les plus visibles font autorité, ce qui provoque une confusion entre notoriété et autorité.

Réponses positives :

- *J'ai vérifié les sources et les auteurs, des sondages notamment. J'ai fait des recherches sur les auteurs afin de vérifier la véracité des sources.*
- *Pour des recherches pour des exposés, j'ai vérifié des informations, en regardant si les informations se retrouvaient souvent et sur des sites différents.*
- *Je vérifie les informations via les journaux en ligne.*
- *J'ai une seule fois vérifié des informations, les programmes des candidats à la présidentielle annoncés sur les réseaux que je vérifiais sur les sites officiels car leurs propos peuvent être déformés.*
- *Oui des fois car elles me paraissaient étranges ou extrêmes, j'ai donc regardé les sources de plus près.*

Il est ici intéressant de constater que les informations vérifiées sont principalement des informations « sérieuses » liées à la politique et à l'école. Il serait donc intéressant de revoir la notion d'information.

Question sur l'identité numérique : *Depuis les séances précédentes, lorsque vous allez sur le web, faites-vous en sorte de laisser le moins de traces possible ? Si oui ou si non, pourquoi ?*

Réponses négatives :

- *Je n'essaie pas car je n'y pense pas.*
- *Cela me prend trop de temps.*

---

35 Cardon D. (2019). *Culture numérique*. Presses de Science Po.

*- Je n'ai pas de problème à laisser des traces de mon historique car je n'ai rien à cacher et je fais de toutes façons attention à protéger mes informations personnelles.*

*- Non, pas vraiment mais dans certains cas, quand les sites ne semblent pas très fiables, je n'accepte plus les cookies.*

Ici, il est intéressant de noter que les deux raisons principales sont le sentiment de ne pas être concerné et le désir de ne pas perdre de temps.

Réponses positives :

*- Depuis le cours, et même si j'avais déjà été informée, je refuse les cookies mais c'est tout parce que c'est trop d'efforts.*

*- Je mens sur mon identité pour ne pas qu'on me reconnaisse.*

*- J'essaie de ne pas laisser trop de traces, je n'ai pas une raison c'est plus une habitude maintenant.*

*- Je n'accepte plus les cookies, j'essaie de ne pas aller sur les sites qui demandent mes données personnelles (bien que cela ne soit pas toujours possible).*

*- Je n'ai jamais l'habitude de divulguer mes données personnelles. J'évite d'accepter les cookies quand j'en ai la possibilité, de mettre mon véritable nom et âge, et je ne donne jamais mon adresse email.*

*- Je me protège suffisamment donc je n'ai pas changé mes habitudes de navigation. Utilisation de VPNs, comptes privés, limitation des cookies, transfert de données privées.*

Ici, il est intéressant de constater que les élèves ayant déjà été informés semblent avoir une attitude plus active et habituelle.

Ainsi, ces « digital native »<sup>36</sup> connaissent les enjeux économiques liés au web, pensent maîtriser leur navigation et ont l'impression de comprendre ce qu'il s'y joue. Ceux ayant déjà été informés dans le cadre scolaire ou non scolaire ont une attitude plus active. Mais la majorité des élèves enquêtés ne se sentent pas vraiment concernés par les risques liés à l'exploitation économique de leur identité tandis qu'ils pensent que les informations auxquelles ils accèdent ne sont pas assez

---

<sup>36</sup> Terme désignant les personnes nées après la création du web et sur lequel ce mémoire reviendra en troisième partie.

importantes pour être vérifiées. Il est à noter que rares sont ceux à énoncer le lien entre mésinformation et cyber harcèlement.

### 2.3. Penser la répétition et la décontextualisation

Comme nous avons pu le constater, la connaissance ne conduit pas forcément à des pratiques plus réfléchies et mieux contrôlées dans le cas de la protection de l'identité numérique et de l'évaluation de l'information. Tout comme l'information n'est pas connaissance, notent Cécile Gardiès et Isabelle Fabre<sup>37</sup>, soulignant ainsi l'importance de la médiation, la connaissance n'implique pas l'action.

Le difficile passage de la connaissance à l'action peut s'expliquer par la complexité d'une opération dite de procéduralisation qui apparaît comme coûteuse en terme d'effort cognitif et de temps, allant à l'encontre des principes sous-jacent au web 2.0 que sont l'immédiateté et l'ergonomie intuitive. « Cette opération dite de « procéduralisation » (transformation de connaissances abstraites en une méthode qui puisse être appliquée dans des conditions variées) est complexe, coûteuse et nécessite une pratique répétée », explique Gilles Sahut, maître de conférence en SIC à l'Inspe de Toulouse<sup>38</sup>. Cette idée de répétition se retrouve dans les travaux de Jean Piaget sur l'apprentissage. Pour le biologiste et psychologue suisse, l'apprentissage résulte d'une succession de phases d'assimilation et d'accommodation. Le psychologue Jérôme Bruner, s'inspirant de Jean Piaget, imagine un modèle spiralaire d'acquisition des connaissances dans son ouvrage *The Process of Education* paru en 1960. Sylvie Queval, maître de conférence en philosophie de l'éducation, l'explique en ces termes : « Apprendre est un processus continu qui suppose une reprise constante de ce qui est déjà acquis et une complexification progressive »<sup>39</sup>. Cette approche correspond à la théorie de la

---

37 Gardiès C. et Fabre I. (2015). Médiation de savoirs : de la diffusion d'informations numériques à la construction de connaissances, le cas d'une « classe inversée ». *Distance et Médiations des savoirs*.

38 Sahut G. (2017). L'enseignement de l'évaluation critique de l'information numérique. Vers une prise en compte des pratiques informationnelles juvéniles ? *tic&société*.

39 Queval S. (2010). Pour une progression spiralaire de l'apprentissage du philosophe. *Diotime. (Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie)*.

contextualisation, décontextualisation et recontextualisation de Philippe Meirieu et Jacques Tardif. Le chercheur spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie et le professeur émérite en éducation à l'Université de Sherbrooke au Canada, dans un article paru dans la revue *Vie pédagogique* en 1998, soulignent l'importance de l'apprentissage de connaissances par les trois phases. « Le transfert se produit lorsqu'une connaissance acquise dans un contexte particulier peut être reprise d'une façon judicieuse et fonctionnelle dans un nouveau contexte, lorsqu'elle peut être recontextualisée. »<sup>40</sup> Ou, comme le définit Annie Presseau, professeure au département des sciences de l'éducation de l'université du Québec dans son article « Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques » paru dans la *Revue des sciences de l'éducation*, en 2000, le transfert est « le processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches »<sup>41</sup>.

Ainsi, pour faciliter le transfert est-il important de travailler sur le long terme selon un processus de réitération et sur le court ou moyen terme suivant trois étapes d'interventions. La première phase de contextualisation est, selon Jacques Tardif et Philippe Meirieu (1996), la « situation d'apprentissage dans un contexte précis donné concret, en relation avec les champs d'intérêt de l'élève. Si ce contexte a du sens, alors l'apprenant développe une signification en lien avec des situations similaires vécues. » Ici, il est à souligner l'importance de donner du sens en plaçant la situation dans le champ d'intérêt de l'élève, comme l'a constaté Sylvie Octobre lorsqu'il est question de redonner le goût de lire. Car la disparition du plaisir de lire touche surtout la lecture « légitime » souligne l'historien Roger Chartier, contrant l'idée selon laquelle on lit de moins en moins. Au contraire, les jeunes lisent de plus en plus, mais sur des supports et des formats diversifiés, comme le révèle l'étude sociologique *Et pourtant ils lisent...* de Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez. Cette phase de contextualisation doit aussi être à la portée des élèves, selon la théorie de la zone proximale de développement de Lev Vygostki. Un processus de

---

40 Tardif, J., & Meirieu, P. (1996). Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*.

41 Presseau, A. (2000). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*.

différenciation (Meirieu P.), d'étayage et d'explicitation (Bruner J.) doivent ainsi être mis en œuvre afin de pouvoir engager la majorité des élèves. La deuxième phase de décontextualisation est l'idée de « sortir les connaissances de leur contexte pour en faire des généralités, des principes, un modèle d'action. Cela sollicite une prise de conscience des connaissances et compétences développées. » Enfin, la dernière phase de recontextualisation suppose d'« utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée lors d'une tâche source. Et donc repérer les similitude (les familles de situation) entre les tâches sources et cibles. », précisent Jacques Tardif et Philippe Meirieu. Annie Presseau souligne quant-à-elle l'importance lors de cette phase, « d'amener les élèves à envisager hypothétiquement les contextes » afin de « dépasser le caractère hypothétiques pour amener réellement les élèves à réutiliser les apprentissages dans de nouveaux contextes ». <sup>42</sup> Cette approche correspond à la manière d'appréhender l'EMI dans le système scolaire, par répétition, transversalité des disciplines, et sur le long terme, du primaire au lycée mais aussi tout au long de la vie.

L'absence d'implication des élèves dans la protection de leurs données et l'évaluation de l'information semble aussi s'expliquer par une absence d'appropriation des problématiques, les élèves ne se sentant pas réellement concernés. Pour répondre à cette absence d'identification, quelques idées sont ébauchées ici. Trois chercheuses spécialisées dans les pratiques numériques juvéniles ont notamment réfléchi à la manière d'engager un élève dans les apprentissages. Danah Boyd aux Etats-Unis, Anne Cordier et Sylvie Octobre en France proposent de partir de leurs usages et pratiques. Ce point sera abordé dans la troisième partie de ce mémoire qui s'intéresse aux moyens de favoriser le transfert entre les deux cadres contextuels. Concernant cette question de l'appropriation des sujets abordés en classe, il pourrait aussi être intéressant de s'inspirer de l'intérêt croissant des jeunes pour le développement durable et l'écologie. Comment et pourquoi ce sujet est-il devenu si populaire chez les enfants et les adolescents. Est-ce l'existence et la valorisation de modèles inspirants telle que Greta Thunberg ? Est-ce la présence de l'écologie dans les médias et l'intégration des questions environnementales dans les programmes

---

42 Presseau, A. (2003). La gestion du transfert des apprentissages. C. Gauthier, J.-F. Desbiens, & S.Martineau, *S. Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

scolaires<sup>43</sup> ? Y a-t-il une différence notable d'intérêt pour l'écologie selon l'environnement socioculturel du jeune ?

L'observation d'une seule séquence EMI avec enquête quantitative et qualitative, liée à des recherches en SIC, en éducation et en sociologie, permet de constater l'importance, pour transformer des connaissances en automatismes et ainsi passer de la connaissance à l'action, d'associer les trois types de compétences à développer (Juanals B.) dans le cadre d'activités répétées (Sahut G., Piaget J.), tout au long de la scolarité des élèves et dans des contextes variés (Meirieu P., Tardif J.). En pensant l'évolution de la place de l'écologie dans la pratique des élèves, nous avons aussi rapidement abordé la place des modèles dans l'identification et l'importance de la réitération. Enfin, nous avons suggéré de partir des usages et pratiques des jeunes pour les engager (Boyd d., Cordier A., Octobre S.), point qui sera traité en sous partie 3.2. de ce mémoire. En effet, et afin de prolonger cette réflexion, il paraît judicieux de s'intéresser aux liens qui relie le cadre scolaire et le hors-scolaire afin de comprendre ce qui pourrait favoriser le transfert.

---

43 En 2019, la Loi pour l'Ecole de la confiance inscrit l'EDD comme l'une des missions principales de l'Ecole.

En 2020 est publié la Circulaire de l'éducation au développement durable puis en 2021 paraît le Vademecum Education au développement durable.

---

## Partie 3 : Quelles formes scolaires pour favoriser le transfert ?

---

« C'est un lieu commun de reconnaître que le transfert des connaissances est un phénomène qui se produit rarement en milieu scolaire, peu importe l'ordre d'enseignement pris en considération. D'une part, les frontières de l'institution scolaire paraissent difficilement franchissables pour les connaissances : celles qui sont construites dans la « vraie vie » n'entrent pas à l'école et celles qui sont construites à l'école n'en sortent pas. D'autre part, à l'intérieur même de l'institution scolaire, les connaissances construites par les élèves se heurtent à des barrières quasi imperméables : elles ne sont pas facilement transférables en dehors de l'ordre d'enseignement, de la classe ou de la discipline où elles ont été construites. De plus, la question du transfert des connaissances se pose même à l'intérieur d'une discipline lorsque les élèves passent de la leçon à la pratique ou encore d'une pratique à une autre. La réussite dans une discipline n'est pas constante, indépendamment du contexte des travaux. »<sup>44</sup> L'observation des trois classes de secondes va dans le sens de ce constat rédigé par Jacques Tardif et Philippe Meirieu en 1996. Mais plus loin dans ce même texte, ils soulignent l'aspect remédiable de ce transfert difficile. « Les limites liées aux connaissances construites en milieu scolaire soulèvent des questions épineuses quant à leur degré de transférabilité et, tout particulièrement, quant aux probabilités que l'école puisse agir significativement sur leur transfert. Pour notre part, nous estimons que l'institution scolaire peut grandement influencer sur le transfert des connaissances. Nous croyons par ailleurs que de nombreux enseignants sont activement engagés dans la recherche de stratégies et de moyens en vue de susciter, voire de provoquer le transfert des connaissances chez leurs élèves. »<sup>45</sup> Ainsi Jacques Tardif et Philippe Meirieu soulignent le rôle du cadre de l'institution scolaire et de la pratique des enseignants dans la création de ce lien entre scolaire et hors scolaire. Au regard des évaluations qualitatives réalisées auprès d'une petite poignée d'élève, il semblerait

---

44 Tardif, J., & Meirieu, P. (1996). Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*.

45 *Ibid*

aussi pertinent d'étudier le rôle de l'environnement culturel de l'élève dans le transfert et la question de la forme pédagogique.

### 3.1. Concevoir une école ouverte

Constatant l'originalité des établissements scolaires, ces environnements longtemps coupés du monde, le sociologue de l'éducation Bernard Lahire s'intéresse à la forme scolaire. Dans *La forme scolaire dans tous ses états* publié en 2008<sup>46</sup>, il dresse un panorama des différentes institutions scolaires depuis le XVIIe siècle pour comprendre ce que les formes scolaires au sens large (organisations de l'école et des relations avec les familles et la société, organisation des savoirs, des espaces, des classes, codifications des règles) disent de la vision sociale et politique des institutions en question. La relation entre les écoles et la société est ainsi abordée, en intégrant des perspectives historiques, sociales, politiques et anthropologiques. Il décrit des écoles rurales et urbaines de l'Ancien Régime dont le principe est d'être complètement coupées du monde extérieur, tout comme les petites écoles de Port-Royal, sortes d'internats dont l'ambition est d'éloigner les élèves de l'éducation familiale et du monde extérieur soumis aux influences du mal. Ce n'est que bien plus tard que la société et les familles trouveront leur place dans l'école, notamment à la suite de la loi de séparation de l'église et de l'état et au rapprochement de l'école laïque aux valeurs de la République. Si de nos jours, l'une des missions des enseignants-documentalistes est de participer à l'ouverture de l'établissement sur son environnement culturel et professionnel, ces deux conceptions idéologiques opposées des relations de l'école à son environnement perdurent. Du côté des enseignants, certains pensent l'école comme un environnement parallèle, délié du quotidien, permettant à l'élève d'accéder et de partager une culture commune légitime. L'enceinte qu'est l'école est ainsi un lieu qui élève et qui protège de l'influence clivante de l'extérieur et de sa potentielle violence.

D'autres enseignants préfèrent ouvrir l'école et les apprentissages à l'environnement socioculturel des élèves. L'école est perçue comme le lieu de formation au métier

---

46 Lahire B. (2008), *La forme scolaire dans tous ses états*. Revue suisse des sciences de l'éducation. Academic Press Fribourg.



d'élève et à celui de futur citoyen. Dans cet objectif, la société doit y avoir sa place. Ouvrir l'école à la société et à la famille passe par la création de liens entre les acteurs de ces deux environnements, entre la culture scolaire et développée en dehors de l'école. Cette passerelle permet aux élèves de se projeter dans des métiers. Elle permet aux parents de s'impliquer et de s'engager dans l'apprentissage de l'enfant. Ouvrir l'école à l'environnement culturel et social signifie aussi valoriser la multiplicité des réalités, des points de vue, accueillir la culture dans sa diversité, sans hiérarchie. Cette conception permet aussi de souligner les liens qui existent entre les compétences développées à l'école et le quotidien des élèves, d'expérimenter cette transversalité et le transfert des connaissances et des compétences.

Mais cette porosité peut avoir des limites. Depuis les années 60, constate Bernard Lahire dans « Les raisons de l'improbable. Les formes populaires de la « réussite » à l'école »<sup>47</sup>, l'école tient une place prépondérante dans la société. « On sait, surtout depuis les travaux de Pierre Bourdieu, que les différences en matière de pratiques culturelles, mais aussi sportives ou alimentaires..., renvoient, pour une part, à des différences de capital scolaire et que les classements qu'opèrent les êtres sociaux entre eux sont en relation d'homologie avec les classements scolaires ». Et de prolonger, « Progressivement, le mode scolaire de socialisation, c'est-à-dire la socialisation pensée et pratiquée comme « éducation », « pédagogie », etc., s'est imposé comme référence (non consciente), comme mode de socialisation allant de soi, légitime, dominant. »<sup>48</sup>. Cette place prépondérante du modèle scolaire dans la société crée des inégalités entre ceux qui intègrent très bien les règles de ce cadre et ceux qui ont plus de difficultés. C'est ce qu'il constate notamment dans son ouvrage *La raison scolaire* publié en 2008<sup>49</sup>. Il s'y intéresse à la place prédominante de la culture écrite qui nécessite l'objectivation, ce qui suppose une réflexivité consistant en une mise à distance de l'objet d'étude. Or, il souligne que cette aptitude à l'objectivation, qui requiert des modes de socialisation spécifique, se retrouve surtout dans les classes moyennes et supérieures. La place prédominante de la

---

47 Lahire B. (1994). *Les raisons de l'improbable. Les formes populaires de la « réussite » à l'école*, *L'Education prisonnière de la forme scolaire ?* de Guy Vincent. Presses universitaires de Lyon.

48 <https://books.openedition.org/pul/9552?lang=fr>

49 Lahire B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes.

culture scolaire serait donc facteur d'inégalités. Travailler sur la « théorie de la forme scolaire », comme Bernard Lahire la nomme, incite à mobiliser les travaux d'historiens et anthropologues de l'éducation, du savoir de l'écrit, afin de saisir la forme scolaire à travers les siècles, à travers différentes approches, à travers la transformation des savoirs, des modalités et des formes d'exercice du pouvoir, pour penser les pédagogies actuelles.

### 3.2. Prendre en compte l'environnement culturel de l'élève

Lors des entretiens individuels réalisés, certains élèves ont abordé la place de leurs parents dans la formation aux dangers du web : « nos parents aussi nous ont beaucoup fait part des dangers des réseaux sociaux ». Mais un élève constate des inégalités : « même si certains parents informent leurs enfants, ce n'est pas le cas de tous »<sup>50</sup>. L'élève qui paraît la mieux formée à la navigation sur le web et à sa législation, a tenu à préciser que sa mère « a un Wikipedia »<sup>51</sup>, ce qui suggère une connaissance des parents des enjeux de l'information et de la communication. Sylvie Octobre, sociologue spécialisée dans les pratiques culturelles juvéniles, constate en effet que les élèves arrivent à l'école avec ce qu'elle nomme l'éducation cachée « dont les jeunes sont dotés dans leurs milieux familiaux, mais aussi dans leurs consommations médiatiques. (...) Cette éducation cachées est faite de compétences, de « savoirs minuscules » (Pasquier 2002) »<sup>52</sup>. La technoculture personnelle se constitue principalement en dehors de l'école et n'est pas en phase avec la culture légitime de l'école. De la même manière elle constate l'existence d'un curriculum caché implicite qui n'est pas explicité à l'école. L'ensemble de ces compétences développé en dehors de l'école, mais utilisé dans le cadre des enseignements, crée une inégalité de compétences informationnelles chez les élèves, lié à leur environnement culturel et numérique. D'où l'importance d'explicitier et de constater les acquis, comme cela a été souligné précédemment dans ce mémoire. Cette inégalité liée à l'environnement socioculturel des élèves a été

---

50 Annexe 1. Interview audio 3.

51 Annexe 1. Interview audio 1.

52 Octobre S. (2019). *Retour sur les pratiques culturelles des jeunes. Questions à... Le français aujourd'hui*. Armand Colin.

largement étudiée par les sociologues de l'éducation afin de comprendre comment la déjouer. Mais, comme le souligne Bernard Lahire, l'étude de la réussite et de l'échec scolaire au prisme des situations socioculturelles des familles ne peut que révéler la complexité de cette relation<sup>53</sup>.

Un autre élève note que certains parents ne sont « peut-être pas au courant de ce qu'il se passe sur internet, parce que c'est une autre génération. C'est important qu'on en parle à l'école pour qu'ensuite, on puisse en parler avec notre famille et transmettre ce savoir, cette prévention. »<sup>54</sup> L'élève imagine ainsi un transfert des compétences informationnelles du milieu scolaire au hors scolaire liée à un renversement de la transmission, non plus du parent à l'élève, mais de l'enfant à l'adulte. Au delà de penser une autre forme de transmission, caractéristique de notre époque<sup>55</sup>, sa réponse souligne sa prise de conscience de l'importance de ces compétences et connaissances informationnelles en dehors du cadre scolaire ; tout en situant l'acte de transmission dans un potentiel futur. Un autre point intéressant transparait dans cette citation. L'élève parle en terme de génération, dissociant la sienne, celle des « digital natives », de celle de ses parents, peut-être moins au fait des nouvelles technologies. Or Danah Boyd, chercheuse en sciences humaines et sociales chez Microsoft, dans son ouvrage *C'est compliqué, les vies numériques des adolescents*, publié en 2016, revient sur le terme de « digital native », dont l'utilisation lui paraît galvaudée. Les jeunes générations, même si elles sont effectivement nées après l'apparition du web, ne maîtrisent pas de manière innée les techniques et les enjeux de l'environnement informationnel. Elles n'ont notamment pas conscience de l'archivage et du régime de visibilité, de la frontière entre privé et public. Et ce, même si elles pensent maîtriser cet environnement<sup>56</sup>. Les réponses des élèves le révèlent d'ailleurs lorsqu'il est question d'évaluer l'information reçue : « j'ai l'habitude de me baser sur des sites sérieux », « je ne vérifie pas les informations reçues car je ne m'intéresse pas aux contenus suspects ou bien j'ai entièrement confiance dans la fiabilité de mes sources. » ou encore « Je n'ai pas de problème à

---

53 Lahire B. (1994). p.25

54 Annexe 1. Interview audio 3.

55 Liée au développement de tutoriaux sur le web pour apprendre entre pairs, à la notion de transmission horizontale mais aussi à la responsabilisation des jeunes face aux enjeux climatiques notamment.

56 Boyd d. (2016). *C'est compliqué, les vies numériques des adolescents*. C&F éditions.

laisser des traces de mon historique car je n'ai rien à cacher et je fais de toute façon attention à protéger mes informations personnelles »<sup>57</sup>.

Parce que les pratiques numériques se construisent principalement en dehors de l'école, Anne Cordier, professeur en SIC à l'Université Lorraine, spécialiste des pratiques numériques juvéniles, constate elle aussi une hétérogénéité des pratiques et des usages, révélatrice d'inégalités sociales d'accès, d'appropriation, de territoires et de genre. Elle insiste sur l'importance de lier les cultures de la chambre et de l'école. « Reconnaître les pratiques numériques hors la classe, sans diabolisation ni légitimation, c'est aussi se donner les moyens d'apprendre à œuvrer collectivement, en tirant parti des pratiques non formelles constatées qui sont des ressources (obstacles ou leviers) pour l'apprentissage. »<sup>58</sup> Le témoignage oral d'une élève de seconde corrobore ce point de vue. Fan d'émissions dites « True Crime », elle raconte avoir changé sa présence numérique à la suite du visionnage d'une émission autour d'un fait divers de cyber harcèlement. Mais elle conclut en dénigrant sa passion quelle perçoit comme honteuse. Ce témoignage confirme l'importance de valoriser les cultures des jeunes et la possibilité d'intégrer lesdites cultures dans les apprentissages, comme le propose Anne Cordier ou Sylvie Octobre lorsqu'il est question d'engager dans le plaisir de lire les élèves les plus éloignés de la lecture. Danah Boyd, Anne Cordier et Sylvie Octobre soulignent l'importance de partir des usages des élèves, et ainsi de leurs connaissances, compétences et représentations développées lors de leurs pratiques informelles et non-formelles, pour les engager dans l'apprentissage et déjouer les inégalités.<sup>59</sup> Intégrer leur culture et leurs pratiques facilite aussi leur transfert dans d'autres disciplines tout autant qu'en dehors du cadre scolaire d'où elles émanent, en soulignant voire en créant des liens entre les apprentissages scolaires et la vie en dehors de l'école, comme le révèle cet élève : « Quand ça touche le quotidien, cela devient plus impactant »<sup>60</sup>. « Enfin, les pratiques juvéniles d'information en ligne ne peuvent être ignorées non plus tant elles

---

57 Annexe 2. Enquêtes quantitatives.

58 Cordier A. (2020) *Numérique et apprentissages scolaires. Des usages juvéniles du numérique aux apprentissages hors la classe*. Le cnam Cnesco.

59 Pour plus d'information concernant les apprentissages formels, informationnels et non formels, lire Brougère G., Bézille H. (2007) *De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation*. Revue Française de Pédagogie, INRP/ENS éditions.

60 Annexe 1. Interview audio 1.

questionnent des modèles traditionnels de validation des sources et d'identification de l'autorité informationnelle (Serres, 2012), ou encore les conceptions de l'activité de recherche d'information comme démarche de résolution de problème (Cordier, 2017) : prendre appui sur ces pratiques, c'est reconnaître le sens et la légitimité qu'elles ont pour leurs acteurs·rices, mais aussi aider ceux-ci à conscientiser leur rapport à l'information et aux médias, ainsi qu'à optimiser leurs modalités de traitement, d'évaluation et de (re-)publication de l'information. » écrit Anne Cordier (2020)<sup>61</sup>

### 3.3. Valoriser la pédagogie active

Bernard Lahire constate au fil des siècles le développement d'une pédagogie de plus en plus tournée vers les enfants, la mise en place de classes par âges et la fréquence des exercices dans les petites écoles de Port-Royal. Le sociologue note aussi que la question de la compréhension par les élèves de ce qui leur est appris n'apparaît qu'au début du XIXe siècle. Les écoles mutuelles s'opposent alors au dressage des systèmes antérieurs et favorisent le développement des capacités des élèves. Ces transformations sont liées à l'évolution de la société. Les écoles forment l'esprit critique de futurs citoyens éclairés<sup>62</sup>. Afin de prolonger cette évolution de la conception du rôle de l'école dans la construction de l'esprit critique des futurs citoyens, des pédagogies nouvelles apparaissent à la fin du XIXe siècle. Elles proposent de nouvelles formes scolaires et d'apprentissages centrées sur l'enfant. John Dewey, pédagogue américain de l'éducation, spécialisé en psychologie appliquée et dont le système philosophique se rattache au courant pragmatiste, invente le concept de « pédagogie active ». Il crée l'University of Chicago Laboratory Schools au sein de l'université de Chicago, une école laboratoire où l'élève apprend en agissant. L'objectif n'est pas uniquement de rendre les séances ludiques afin de motiver l'élève et lui permettre de rentrer dans les apprentissages. Lier la pensée et la pratique, partir de l'expérience favorise la libération de l'élève et son sens de la communauté. L'objectif est aussi de lui permettre d'intégrer des compétences en les associant au plaisir de la découverte du monde par l'interdisciplinarité et les projets,

---

61 *Ibid.* p.28

62 Lahire B. (2008). p. 25

à la possibilité de l'erreur, devenue source d'angoisse pour les élèves à l'école, comme le souligne Jean Pierre Astolfi, universitaire français, spécialiste de la didactique des sciences dans son ouvrage *L'erreur, un outil pour enseigner* paru en 1998.<sup>63</sup> Pour John Dewey, le rôle de l'enseignant doit lui aussi évoluer pour devenir un guide, un médiateur, voire un maître du jeu<sup>64</sup>. Du côté des psychologues, Sigmund Freud, Donald Winnicott et Jean Piaget<sup>65</sup> ont pensé le jeu comme moyen pédagogique d'apprentissage conduisant de l'action à la représentation. Pour Donald Winnicott le jeu est un espace de confiance qui aide à s'approprier le monde<sup>66</sup>. Ces recherches corroborent le ressenti d'un des élèves interviewés qui note qu'il « aime bien les interventions avec des quizz, des QCM, je pense que cela nous fait plus réaliser dans quel monde on est actuellement. ».

Les lycéens observés, sans avoir connaissance de cet historique de l'évolution des pédagogies, constatent l'importance de la mise en activité. Lors des enquêtes qualitatives sous forme d'interviews audio d'une dizaine de minute, en fin de séance, certains élèves sont revenus sur la forme pédagogique de la séance : « Si c'est un cours normal où le prof parle, il y a tendance à y avoir la séparation entre la maison et l'école »<sup>67</sup>. Une méthode active leur paraît être la forme la plus appropriée pour intégrer et donc transférer les compétences développées en séance. « Pour qu'on le retienne et qu'on soit imprégné, il faut le faire de façon interactive. Ce n'était pas le cas lors d'autres interventions en primaire et au collège. Juste ils nous parlaient pendant une heure et ça nous marquait pas vraiment. Là j'ai bien aimé vérifier nous même des images. J'ai bien aimé cette activité. »<sup>68</sup>. L'une des élèves précise son déficit d'attention et souligne que la mise en activité lui permet de rester concentrée.

---

63 Astolfi J.-P. (1998). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Sciences humaines.

64 France culture a produit de nombreuses émissions radio autour du philosophe et pédagogue John Dewey <https://www.franceculture.fr/personne-john-dewey.html>

65 Pour une entrée dans l'univers de Jean Piaget, un documentaire de 1974 réalisé par l'équipe de l'émission scientifique de la TRS : <https://youtu.be/HqWiTk4Rjok> et le site internet de la Fondation Jean Piaget qui regroupe de nombreux textes : [www.fondationjeanpiaget.ch](http://www.fondationjeanpiaget.ch)

66 Pour plus d'information sur les relations entre jeu et pédagogie, lire le dossier de veille réalisé par Marie Musset et Rémi Thibert de l'Ifé Ens Lyon « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée » : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/48-octobre-2009.pdf>

67 Annexe 1. Interview audio 1.

68 Annexe 1. Interview audio 3.

« Moi je suis plus cas pratique parce que j'ai des troubles de l'attention et j'ai besoin d'être active pour bien travailler. Les exercices me permettent de mieux comprendre un truc car on le décortique étape après étape. Je comprends mieux quand je pratique que quand on m'explique. J'ai besoin de faire moi-même les choses. »<sup>69</sup>. La pédagogie active est ainsi un outil d'intégration de la diversité des profils des élèves en permettant de prendre en compte les besoins particuliers de chacun. Elle est une forme de transposition de savoirs experts en contenus de l'enseignement ayant intégré l'importance de faciliter un apprentissage, une construction des savoirs et des compétences affectif et durable des élèves<sup>70</sup>. La place de l'activité dans le développement et l'acquisition de compétences permettent ainsi d'emmener dans l'apprentissage les élèves ayant notamment des difficultés avec l'objectivation associée à la culture écrite. Rappelons, en citant Philippe Perrenoud qu'« il n'y a pas de savoirs sans pratiques, ni de pratiques sans savoirs »<sup>71</sup>.

Ainsi le transfert des compétences du cadre scolaire au hors scolaire paraît être facilité par une école ouverte sur la société, qui pense et intègre l'environnement culturel des élèves et ses pratiques et favorise la pédagogie active.

---

69 Annexe 1. Interview audio 1.

70 Sur la question de la transposition des savoirs, lire le texte de Perrenoud P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation. Vol XXIV*.

71 *Ibid.*, p.23.

## Conclusion

---

En pédagogie de l'éducation, le transfert du scolaire au hors scolaire est un sujet éminemment complexe comme le soulignent Philippe Meirieu et Jacques Tardif. Il pourrait sembler plus évident lorsqu'il est question de sujets qui touchent au quotidien des élèves dans le domaine des médias et du numérique, comme c'est le cas pour l'identité numérique ou l'évaluation de l'information. Pourtant, force est de constater suite à cette étude, qu'il est important, pour qu'une compétence soit acquise et transférée, que l'élève se l'approprie. Or la pratique de la majorité des élèves n'a pas évolué parce qu'ils n'en voyaient pas l'utilité, pensaient ne pas être concernés, ne pas avoir le temps et maîtriser suffisamment leurs usages du numérique en tant que digital native. Comment alors favoriser cette appropriation et ainsi le transfert ? Parce que la conception de la culture informationnelle a évolué (Alexandre Serres, Brigitte Juanals), l'école a intégré l'éducation aux médias et à l'information dans ses apprentissages. Mais aborder des compétences à l'occasion d'une seule séquence ne suffit pas. La répétition des apprentissages est apparue primordiale pour développer et intégrer les compétences, qu'elles soient savoirs ou techniques. Le fait que l'EMI soit une éducation transversale et pensée tout au long du cursus scolaire des élèves permet cette répétition. En complément, comme le soulignent Jacques Tardif et Philippe Meirieu, un apprentissage intégrant les trois phases de contextualisation, décontextualisation et de recontextualisation favorise aussi l'intégration et le transfert des compétences. Dans un second temps, il est apparu important, pour comprendre le transfert du cadre scolaire au hors scolaire, de s'interroger sur ce qui lie ces deux environnements. Grâce aux recherches du sociologue Bernard Lahire autour de la forme scolaire, des spécialistes des cultures juvéniles que sont Danah Boyd, Anne Cordier et Sylvie Octobre et de la philosophie de John Dewey, cette recherche, sans avoir la prétention d'être exhaustive, a permis de penser l'importance d'une école ouverte sur la société favorisant l'activité dans les pratiques pédagogiques et intégrant la culture des jeunes et leurs pratiques. Afin de prolonger la réflexion de ce mémoire, un sujet d'étude comparée intéressant, énoncé rapidement dans ce mémoire, pourrait être l'appropriation par les jeunes des questions environnementales. Comment s'est-elle développée et pourquoi ? La question de l'illégitimité de certaines pratiques culturelles juvéniles est aussi un sujet



de recherche à développer. Car, le domaine de l'art le prouve, ces dernières pourraient devenir à court ou moyen terme légitimes. Les artistes impressionnistes, fauvistes, cubistes ne furent-ils pas décriés avant d'être adoubés ? L'art urbain de Jean-Michel Basquiat n'appartenait-il pas à la rue avant d'intégrer les plus grands musées ? Or une question taraude actuellement les professionnels de l'information artistique : les influenceurs non spécialisés en art peuvent-ils être des prescripteurs artistiques ? Ne vont-ils pas favoriser une vision édulcorée et superficielle de l'art ? La vidéo de Beyoncé et Jay-Z au Louvre, devant des œuvres de maîtres dont ils décryptent les symboles, peut-elle favoriser l'intérêt des lycéens pour l'art classique ? Serait-ce une des réponses possibles à la démocratisation de la culture souhaitée par le ministère de la culture depuis André Malraux ? Cette interrogation sur l'ouverture du champ de l'information artistique à des personnalités extérieures à priori « illégitimes » par le biais d'un média tout aussi « illégitime », les réseaux sociaux, fait échos à celle de l'ouverture de l'école à son environnement. Il pourrait ainsi être intéressant de questionner les apports pédagogiques des réseaux sociaux, dans le champ de l'art. Ces médias pourraient-ils favoriser l'intérêt des élèves pour les arts, les expositions et la pratique artistique ?

## Bibliographie

---

Astolfi J.-P. (1998). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Sciences humaines.

Cardon D. (2019). *Culture numérique*, Presses de Science Po.

Cordier A. (2020) *Numérique et apprentissages scolaires. Des usages juvéniles du numérique aux apprentissages hors la classe*. Le cnam Cnesco.

Boyd D. (2016). *C'est compliqué, les vies numériques des adolescents*. C&F éditions.

Ertzscheid O. (2013). *Qu'est ce que l'identité numérique : enjeux outils et méthodologies*. OpenEdition Press.

Ertzscheid O. (2017). *L'appétit des géants. Pouvoir des algorithmes, ambitions des plateformes*. C & F Editions.

Freinet C. (1967). *Le Journal scolaire*. L'Ecole Moderne Française

Gardiès C. (2014). Le travail des professeurs-documentalistes : identité, professionnalisation, éducation à l'information. *Recherches en éducation : pratiques et apprentissages professionnels*. Éducagri éditions

Ihadjadène M. Saemmer A. et Baltz C. (Ed.). (2015). *Culture informationnelle : vers une propédeutique du numérique*. Paris : Hermann.

Juanals B. (2003). *La culture de l'information. Du livre au numérique*. Lavoisier.

Lahire B. (1994). Les raisons de l'improbable. Les formes populaires de la « réussite » à l'école », *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?* de Guy Vincent. Presses universitaires de Lyon.

Lahire B. (2008). *La forme scolaire dans tous ses états*. Revue suisse des sciences de l'éducation. Academic Press Fribourg.

Lahire. B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes.

Octobre S. (2019). Retour sur les pratiques culturelles des jeunes. Questions à... *Le français aujourd'hui*. Armand Colin.

Presseau, A. (2000). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*.

Presseau, A. (2003). La gestion du transfert des apprentissages. C. Gauthier, J.-F. Desbiens, & S.Martineau, S. *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Sahut G. (2017). L'enseignement de l'évaluation critique de l'information numérique. Vers une prise en compte des pratiques informationnelles juvéniles ? *tic&société*.

Serres, A. (2012). *Dans le labyrinthe. Évaluer l'information sur internet*. C & F Editions.

Serres, A. (2008). La culture informationnelle. In Papy, Fabrice (sous la dir. de). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris : Hermès Lavoisier.

Tardif, J., & Meirieu, P. (1996). Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*.

Van Lint S. (2016). La notion de compétence et son évaluation. *Revue Technologie*.

Wolton D. (2019). Informer n'est pas communiquer et Communication, incommunication, acommunication, *Hermès*

## **Documents institutionnels**

*Les lumières à l'ère numérique*, Rapport de la commission, janvier 2022.

*Renforcer l'éducation aux médias et à l'information et la citoyenneté numérique*,  
Rapport du groupe d'experts ÉMI.

*Vademecum EMI*, janvier 2022.

# Index

---

autonomie.....	1, 3, 8, 12
compétences....	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 21, 22, 27, 29, 30, 31, 32, 33
compétences informationnelles.....	3, 27
culture informationnelle.....	1, 3, 4, 5, 8, 9, 35, 36
culture numérique.....	1, 3, 6, 18, 35
éducation aux médias et à l'information.....	1, 3, 4, 9, 10, 12, 13, 15, 33, 37
EMI.....	1, 3, 10, 11, 12, 22, 33, 37
transfert.....	1, 2, 4, 21, 22, 24

## **Annexes**

---

Annexe 1 : Enquête qualitative : 4 interviews individuels

Annexe 2 : Enquête quantitative

Annexe 3 : Productions des élèves

## Annexe 1 : Enquête qualitative : 4 interviews individuels

### Interview audio 1

(intégralité)

11 avril 2022

*Avant cette séquence, aviez-vous déjà été informée de l'importance de protéger son identité. ?*

Oui. On nous dit qu'on doit protéger notre identité sur le net. Si on donne nos noms et prénoms, il y a plein d'informations que les gens peuvent avoir. Imaginons que nos parents soient un minimum connus, avec notre nom on peut retrouver des informations sur nos parents, ma mère elle a un Wikipedia alors bon... Et puis donner des âges peut avoir des conséquences car si on dit qu'on est mineur, des pédophiles peuvent être attirés. Si on donne notre adresse on peut recevoir des menaces.

*Comment vous informez-vous ?*

Je regarde sur Google et sur des sources différentes pour voir si elles concordent. Je fais surtout beaucoup de recherches Google. Les médias ne m'intéressent pas. Si je fais des recherches c'est pour vérifier des trucs. Je ne vérifie pas ce que les gens disent sur les réseaux sociaux parce que je m'en fous. Mais je suis assez sensible au dessin. Donc si je pense qu'un dessin a été volé, je vérifie et si c'est le cas je peux reporter la personne ou dire de créditer la personne originale. Parce que j'ai des amis qui ont fait des images assez connues sur le net mais ils ne sont jamais crédités parce qu'ils n'ont pas mis de Watermark ou de signatures sur leurs œuvres.

*Votre pratique a-t-elle évoluée depuis cette séquence ?*

Non j'étais déjà très au fait avant. Et je doute que la pratique des élèves ai beaucoup évoluée depuis parce qu'il y a des gens qui regardent des trucs mais qui ne réfléchissent pas vraiment. Les gens en général scrollent et ne vérifient pas l'information. Ils s'en foutent.

*Pensez-vous que d'être informé à l'école va pouvoir changer leur pratique ?*

Cela dépend si c'est impactant ou pas, si les élèves vont s'en rappeler ou pas. S'ils s'en rappellent ils vont réfléchir. Mais si c'est un cours normal où le prof parle, il y a tendance à y avoir la séparation entre la maison et l'école. Ça ne rentre pas forcément dans la tête. Si c'est vraiment impactant, avec des trucs du quotidien, les élèves, enfin moi, je trouve ça plus impactant. Quand ça touche le quotidien, cela devient plus impactant parce qu'on sait qu'on a parlé de cette actualité, qu'on a vu qu'il pouvait y avoir des fausses informations sur ça ou ça, ça *déclique* plus vite. Car si on revoit dans le quotidien l'information qu'on avait vue en classe on s'en rappelle plus.

*Quelle forme de cours préférez-vous ?*

Moi je suis plus cas pratique parce que j'ai des troubles de l'attention et j'ai besoin d'être active pour bien travailler. Les exercices me permettent de mieux comprendre un truc car on le décortique étape après étape. Je comprends mieux quand je pratique que quand on me l'explique. J'ai besoin de faire moi même les choses.

*Quels cours appréciez vous le plus et pourquoi ?*

L'histoire-géographie et les maths parce que je comprends très bien et très vite ces cours. J'ai presque pas besoin de réviser parce que les profs sont très bons et expliquent très bien. Ils sont très compréhensibles et en plus il y a des exercices après.



## Interview audio 2

(extrait)

11 avril 2022

*Suite à cette séquence, votre pratique a-t-elle évolué ?*

Je dirais pas que c'est depuis la séquence, ça dépend des sujets. Il y a des réseaux sociaux où on reçoit plein d'informations en continu et tu ne vérifies pas l'information. Du coup je ne vérifie que quand l'information m'intéresse.

*Et protégez vous vos données ?*

Mes données ?

*Votre trace.*

Ah bah non.

*Est-ce important que l'école vous informe des risques et vous forment ? Est-ce selon vous le rôle de l'école de le faire ?*

C'est important que l'école nous transmette ce savoir mais nos parents aussi nous ont beaucoup fait part des dangers des réseaux sociaux. Mais c'est important que l'école le fasse pour encore plus nous sensibiliser et peut-être nous expliquer ce que nos parents ne nous ont pas expliqué en détail. J'aime bien les interventions avec des quizz, des QCM, je pense que cela nous fait plus réaliser dans quel monde on est actuellement.

### Interview audio 3

(extrait)

11 avril 2022

*Suite à cette séquence, votre pratique a-t-elle évolué ?*

Je ne réfléchis pas vraiment à ce que je laisse comme trace. C'est ça les cookies ? Par exemple je ne fais pas attention à accepter ou pas. Et après, suite à votre intervention, je pense que cela faisait quelques temps que je faisais un peu plus attention à voir si les données étaient réelles ou pas, mais j'ai pas plus recherché à voir ça parce que ce que je regarde sur les réseaux sociaux ne vaut pas le coup d'être vérifié. C'est du divertissement. Mais si un jour je tombe sur des documents intéressants, je pense que je le ferai à ce moment là. Et alors ce que vous nous avez transmis me servira.

*Est-ce important que l'école vous informe des risques et vous forment ? Est-ce selon vous le rôle de l'école de le faire ?*

Je pense que c'est important. Et même si certains parents informent leurs enfants, ce n'est pas le cas de tous. Peut-être il y en a même qui ne sont pas au courant de ce qui peut se passer sur internet, parce que c'est une autre génération. Et justement c'est important qu'on en parle à l'école pour qu'ensuite nous, on puisse en parler avec notre famille et transmettre ce savoir, cette prévention.

Après, pour qu'on le retienne et qu'on soit imprégné, il faut le faire de façon interactive. Ce n'était pas le cas lors d'autres interventions en primaire et au collège. Juste ils nous parlaient pendant une heure et ça nous marquait pas vraiment. Là j'ai bien aimé vérifier nous même des images. J'ai bien aimé cette activité.

## Interview audio 4

(extrait)

11 avril 2022

*Qu'est-ce que l'identité numérique ?*

C'est quand on cherche des trucs sur internet, il y a des gens qui peuvent retrouver ce que vous avez regardé, même quand on est en navigateur privé. Ils voient les recherches que vous faites. Et il y a des dangers selon de ce que vous regardez. Cela peut lier à des conflits entre des personnes qui n'ont pas les mêmes centres d'intérêt.

*Quels sont les dangers ?*

Cela porte atteinte à des libertés personnelles le fait d'être constamment surveillés. Quand on parle d'un sujet, téléphone éteint, on va retrouver des vidéos sur ce même sujet sur Instagram ou Tik Tok. Et même les ok Google ou dit Siri, cela montre que le téléphone est toujours sur écoute et voilà. Et on ne sait qui est derrière l'écran aussi. Si on a des discussions ou si on envoie des photos, on ne sait pas si les photos et les discussions ne s'échangent qu'entre nous ou si la personne diffuse les photos et les discussions avec un groupe qui ensuite parle de toi. Harcèlement c'est un grand mot mais cela mène à des moqueries et des pertes de confiance en soit.

*Est-ce que vos parents abordent ce genre de question, la sécurité sur internet ?*

Ils le faisaient surtout quand j'étais petite, quand j'ai commencé à aller sur des plateformes numériques. Mais là maintenant plus trop.

## Annexe 2 : Enquête quantitative : questionnaires collectifs

### Réponses au questionnaire individuel sur l'identité numérique

Ce questionnaire a été transmis aux élèves des trois classes de seconde lors de la dernière séance. Deux classes y ont répondu, la troisième classe s'est focalisée sur la réalisation de la production médiatique. Les réponses furent rédigées par les élèves, soit au stylo, soit sur leur ordinateur, puis sélectionnées et rassemblées.

*Intitulé : Suite à notre première séance sur l'identité numérique en novembre, voici quelques questions afin d'évaluer vos connaissances et savoir si votre pratique du web a évolué.*

*1. Lorsqu'un internaute navigue sur le web, quelles « traces » laisse-t-il volontairement et involontairement ? Et quelles informations contiennent ces traces ?*

- lorsqu'on navigue sur le web, le web peut nous demander des cookies, ils peuvent aussi nous demander des informations personnelles comme notre nom, date de naissance, adresse, email, mot de passe, localisation, etc.
- Il laisse des informations personnelles comme son email.
- Lorsqu'il navigue sur le web, un internaute a la possibilité de laisser volontairement des informations privées (adresse email, nom, etc.) pour une inscription sur un site, par exemple. Mais il peut parfois sans s'en rendre compte livrer des informations comme les sites fréquentés, notamment à travers les cookies.
- Il laisse trainer sa date d'anniversaire et de naissance, son nom, son adresse, son email, ses contacts, ses centres d'intérêt...
- Un internaute laisse comme traces volontaires : son nom, âge, adresse, email, date de naissance, visage, métier et ses coordonnées bancaires. Traces involontaires : préférences, goûts, choix, centres d'intérêt.
- Il donne aussi son adresse IP.
- Il ou elle laisse un historique de tous les sites qu'il a visité, iel peut poster volontairement des commentaires, vidéos, peut accepter qu'on collecte les cookies qui sont des informations collectées au fur et à mesure afin de cibler les annonces... localiser l'appareil.

- Les cookies permettent de savoir ce qui intéresse les gens. On peut aussi savoir à quelle heure ils se connectent, avec qui ils communiquent et ce qu'ils font grâce à la géolocalisation.
- L'internaute laisse involontairement des traces comme son adresse IP et ses intérêts (historique des recherches) ainsi que des informations personnelles (nom, numéro de téléphone, adresse email) et également les sites qu'ils consultent en laissant des cookies.
- Les photos, les messages, photos ou vidéos postés sur un blog ou sur les réseaux sociaux, les données publiées dans votre cv en ligne, les données insérées dans un formulaire, un profil complété sur les réseaux sociaux ou sur forum, les avis laissés sur des sites commerciaux.

## *2. Qui peut ensuite utiliser ces traces et dans quel objectif ?*

- Peut-être que le site utilise nos traces, par exemple, on va sur un site, on prend les cookies inconsciemment et le site saura qu'on est passé par là.
- Ces traces peuvent par la suite être utilisées pour envoyer des messages indésirables au concerné.
- Les grandes entreprises comme les Gafam (Facebook notamment), peuvent stocker ces informations, les vendre et proposer du contenu en rapport avec les informations.
- N'importe qui peut les utiliser afin d'espionner ou de pirater.
- Les sites dans le but de les revendre et de faire de l'argent.
- Les marques utilisent des cookies pour récupérer des informations et proposer des publicités ciblées.
- Les autres internautes peuvent répondre et voir les postes afin d'interagir.

## *3. Ces traces constituent l'identité numérique de l'internaute. Pourquoi faut-il les protéger et comment est-il possible de les protéger ?*

- Ils ont des informations personnelles sur nous qu'on ne veut peut-être pas qu'ils gardent. Pour nous protéger on peut accepter ou pas les cookies, utiliser des applications pour bloquer notre localisation (VPN), mentir sur notre identité
- Pour ne pas que nos données tombent dans les mains d'une personne qu'on ne connaît pas.

- Il faut les protéger car chacun a droit à une vie privée et cela passe aussi par l'activité numérique. Il est possible de protéger ses données simplement en refusant de les donner quand cela n'est pas nécessaire (refuser les cookies) et en utilisant un VPN.
- Pour être en sécurité. On peut donc mentir sur son identité ou encore utiliser des adresses numériques temporaires.
- Pour empêcher que les informations personnelles soient divulguées, et se faire voler ses données, un internaute peut se protéger en ne donnant pas d'informations personnelles, en utilisant des sites sécurisés ou en utilisant un VPN.
- On peut désactiver la localisation de l'appareil, supprimer son historique.
- Les traces peuvent permettre de contacter la personne qui les laisse. Il faut protéger ces informations pour qu'elles ne soient pas accessibles à n'importe qui. On peut se protéger en restant anonyme et en ne se rendant que sur des sites et applications stables.

*4. Depuis cette séance, lorsque vous allez sur le web, faites-vous en sorte de laisser le moins de traces possible ? Si oui ou si non, pourquoi ?*

- Non : Je n'essaie pas car je n'y pense pas.
- Depuis le cours, et même si j'avais déjà été informée, je refuse les cookies mais c'est tout parce que c'est trop d'efforts.
- Non cela prend trop de temps.
- Non. Je n'ai pas de problème à laisser des traces de mon historique car je n'ai rien à cacher et je fais de toutes façons attention à protéger mes informations personnelles.
- Non, pas vraiment mais dans certains cas, quand les sites ne semblent pas très fiables, je n'accepte plus les cookies.
- Non cela prend trop de temps.

*Si oui, comment faites vous ?*

- J'essaie de ne pas laisser trop de traces, je n'ai pas une raison c'est plus une habitude maintenant.
- Je n'accepte plus les cookies, j'essaye de ne pas aller sur les sites qui demandent mes données personnelles (bien que cela ne soit pas toujours possible).
- En refusant les cookies.
- Je n'ai jamais l'habitude de divulguer mes données personnelles. J'évite d'accepter les cookies quand j'en ai la possibilité, de mettre mon véritable nom et âge, et je ne donne jamais mon adresse email.
- Je mens sur mon identité pour ne pas qu'on me reconnaisse.
- Je me protège suffisamment donc je n'ai pas changé mes habitudes de navigation. Utilisation de VPNs, comptes privés, limitation des cookies, transfert de données privées.

## Réponses au questionnaire individuel sur l'évaluation de l'information

Ce questionnaire a été transmis aux élèves des trois classes de seconde lors de la dernière séance. Deux classes y ont répondu, la troisième classe s'est focalisée sur la réalisation de la production médiatique. Les réponses furent rédigées par les élèves, soit au stylo, soit sur leur ordinateur, puis sélectionnées et rassemblées.

Intitulé : *Suite à nos deux dernières séances sur l'évaluation de l'information, voici quelques questions pour évaluer vos connaissances et savoir si votre pratique du web a évolué.*

*1. Pourquoi évaluer une information, notamment lorsqu'elle est reçue via un réseau social ? Que faut-il évaluer ?*

- Il faut évaluer la source de l'information, l'auteur.
- Les réseaux sociaux ayant une quantité importante d'informations non vérifiées, il est important d'évaluer l'information pour savoir si elle est véridique. Il faut donc évaluer quand et par qui elle a été remise, s'il s'agit alors d'une source fiable (journal officiel etc...). Ca peut être le cas pour une image dont on voudrait vérifier le contenu.
- Beaucoup de Fake News circulent sur le net car les informations ne sont pas vérifiées. Il est important de le faire pour éviter la désinformation et le complotisme.
- Les Fakes News peuvent nuire à l'intégrité des personnes concernées. Les vraies informations sont noyées dans toutes les autres et on ne sait que croire. Il faut vérifier si la photographie est un montage.

*2. Comment est-il possible d'évaluer une image ?*

- Il est possible d'évaluer une image grâce à Google Images.
- On peut utiliser le moteur de recherche Google Image afin de connaître l'origine de l'image. Le problème étant que l'abondance des sources pour certaines images rend difficile de connaître l'origine.



- On peut faire des recherches d'images pour vérifier si celles-ci ne sont pas sorties de leur contexte et pour comparer les autres informations en lien avec elle sur le net.

*4. Depuis ces deux séances, vous avez dû recevoir beaucoup d'information, notamment via les réseaux sociaux. En avez-vous vérifié certaines ? Si oui ou si non, pourquoi ? Si oui, comment les avez-vous vérifiées ?*

- Non car soit cela ne m'a pas paru nécessaire, soit j'ai oublié.

- Sur les réseaux sociaux, j'ai tendance à croire les gens qui parlent (par exemple à propos de scandales sur des personnalités publiques) mais quand une information me paraît trop peu fiable, je préfère la vérifier. Pour cela, je vais surtout sur Google pour lire / regarder des articles et vidéos. Sinon je vais dans le réseau social en question pour voir ce que d'autres personnes en pensent et en disent.

- J'ai vérifié les sources et les auteurs des sondages notamment. J'ai fait des recherches sur les auteurs afin de vérifier la véracité des sources.

- Pour des recherches pour des exposés, j'ai vérifié des informations, en regardant si les informations se retrouvaient souvent et sur des sites différents.

- Je n'ai pas fait de recherche particulière car généralement j'obtiens mes sources importantes via des supports nationaux (journaux). Le reste n'a aucune utilité importante dans ma vie donc ce serait une perte de temps.

- Je n'ai pas vérifié d'information car aucun des sujets ne m'a assez intéressé ou bien j'avais déjà fait mes recherches et savais quoi en penser. Si je devais vérifier une information, je regarderais plusieurs sites pour savoir ce que les gens pensent, ensuite je récupère la réponse majoritaire et je prends parti pour cette réponse. Si besoin je demande l'avis de mon entourage.

- Je n'y ai pas pensé et j'ai l'habitude de me baser sur des sites sérieux.

- Non je ne vérifie pas car je ne m'intéresse pas aux contenus suspects ou bien j'ai entièrement confiance dans la fiabilité de mes sources.

- Non on n'en a pas trouvé le besoin.

- Je regarde les informations sur des chaînes d'info et n'ai donc pas besoin de vérifier. Par contre j'ai vérifié sur Google les pourcentages des scores de la présidentielle annoncés sur Twitter et Insta.

- Je vérifie les informations via les journaux en ligne.
- Oui des fois car elles me paraissaient étranges ou extrêmes, j'ai donc regardé les sources de plus près.
- J'ai une seule fois vérifié des informations, les programmes des candidats à la présidentielle annoncés sur les réseaux que je vérifiais sur les sites officiels car leurs propos peuvent être déformés.
- Google permet de vérifier ma source via plusieurs informations qui peuvent être mises en lien. Par exemple quand je recherche une information je regarde différents sites et vidéos avant de la confirmer. Google image me permet de vérifier si une œuvre n'a pas été décalquée ou volée. Par exemple lorsque quelqu'un poste un dessin en prétendant que c'est le leur mais qui paraît appartenir à un autre artiste, je vérifie sur Google Image, si je ne trouve pas d'images similaires sous le nom d'un autre artiste alors je serai certifiée que ce dessin appartient bien à la personne qui l'a poster. Mes connaissances me permettent de vérifier certaines informations et logiciels, sites suspects. Pour les sites je vérifie l'url par exemple je vérifie si l'adresse du site commence bien par https et que l'adresse ne soit pas erronée et pour les logiciels, si ils sont dans un format zip, pour télécharger un crack par exemple, je vérifie le contenu du dossier avant de l'extraire, c'est à dire je regarde les .exe et le poids des fichiers. De plus si je suis vraiment incertaine je demande directement à la personne qui a fourni le crack si possible, sinon j'essaye de l'exécuter sur une machine virtuelle.

## Annexe 3 : Productions des élèves

---

### 3.1. Fiche de recommandation distribuée aux élèves

#### Création d'une digicard (groupe A et B) en 25mn par groupe de 3

Veillez créer une digicard afin de répondre à l'une de ces deux questions liées à l'évaluation de l'information

1/ Pourquoi vérifier une information ? (groupe A)

2/ Que faut-il vérifier dans une information textuelle ou visuelle ? (groupe B)

Vous devez inclure la question dans votre digicard et y répondre.

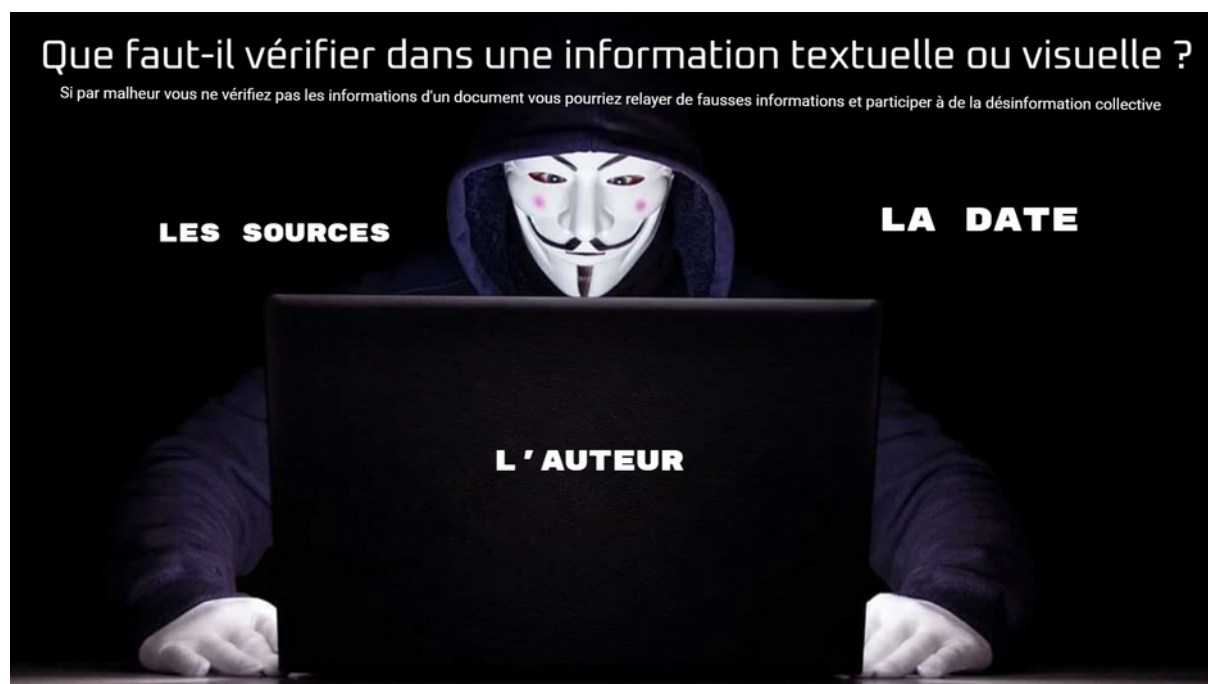
Lien vers l'application pour créer des digicards : <https://ladigitale.dev/digicard/#/>

Exemple :



### 3.2. Productions de digicards par les élèves

(copyright les élèves)





DECODEX EST UN SITE DONT L'OBJECTIF EST DE VÉRIFIER LA FIABILITÉ DES INFORMATIONS

## DECODEX

Entrez l'adresse (URL) d'une page Web ci-dessous ou le nom d'un site pour savoir si la source de l'information tient à être sûr ou celle qui la diffuse est plutôt fiable ou non.

www.lagora.fr

**copier coller l'URL de la source sur la barre de recherche de decodex**

on apprend certaines informations sur notre source

tout les sites n'ont pas été étudié par le Monde. Ils n'ont pas d'info précis sur un document mais sur le site en générale.

**DÉCODEX** Notice

- ⊗ Ce site diffuse un nombre significatif de fausses informations et/ou d'articles trompeurs. Restez vigilant et croisez avec d'autres sources plus fiables. Si possible, remontez à l'origine de l'information.
- ! Soyez prudents et croisez avec d'autres sources. Si possible, remontez à l'origine de l'information.
- ! Attention, il s'agit d'un site satirique ou parodique qui n'a pas vocation à diffuser de vraies informations. À lire au second degré.

## Quelles informations faut-il vérifier?

**la date!**



pour voir si y'a pas une anachronie

**la source!**



pour être sur que l'information soit fiable

**la veracité!**



gay?

**l'auteur!**



est-il journaliste? reporter? enquêteur?

### POURQUOI FAUT-IL VÉRIFIER LES INFORMATIONS ??

- Vérifier les informations vues sur les médias permet d'éviter les fake news
- se renseigner pour ne pas subir les mauvaises influences
- Savoir si une image utilisée correspond bien au contexte donné



## Pourquoi vérifier une info ?

- Pour se protéger

- Être conscient de l'actualité



- Protéger les autres

- Pour pouvoir contrer la manipulation

- Pour être bien informé-e-s

- Pour ne pas permettre la diffusion de fake news

- Pour pouvoir s'appuyer sur des arguments fondés