

DYNAMIQUES DES USAGES ET OUVERTURE DES ESPACES INFORMATIONNELS : LE ROLE CENTRAL DE L'EDUCATION AUX MEDIAS ET A L'INFORMATION DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Julie Pascau, Anne Lehmans, Laurence Corroy

▶ **To cite this version:**

Julie Pascau, Anne Lehmans, Laurence Corroy. DYNAMIQUES DES USAGES ET OUVERTURE DES ESPACES INFORMATIONNELS : LE ROLE CENTRAL DE L'EDUCATION AUX MEDIAS ET A L'INFORMATION DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS. Education aux médias et pédagogies innovantes. Enjeux et perspectives interculturelles, 2017. hal-03003696

HAL Id: hal-03003696
https://hal.science/hal-03003696

Submitted on 13 Nov 2020

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.

DYNAMIQUES DES USAGES ET OUVERTURE DES ESPACES INFORMATIONNELS : LE ROLE CENTRAL DE L'EDUCATION AUX MEDIAS ET A L'INFORMATION DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Julie Pascau, PRCE, Université de Bordeaux, ESPE d'Aquitaine
julie.pascau@u-bordeaux.fr
Anne Lehmans, MCU 71, Université de Bordeaux, ESPE d'Aquitaine, RUDII-IMS
anne.lehmans@u-bordeaux.fr

Introduction : la fin des médiations

Internet a bousculé les cadres de production du savoir en masquant les intermédiaires (Le Crosnier, 2004). Ce changement de paradigme, avec la possibilité pour tous de créer et diffuser du contenu, a bouleversé la façon d'appréhender l'information. Les outils de gestion de l'information, les réseaux sociaux et les applications sont devenus indispensables pour gérer les flux d'information. Dans ce contexte, les solutions logicielles qui permettent de filtrer l'information, ou qui en restreignent les usages, en reproduisant les schèmes sociaux de navigation en circuit fermé, ont un large succès dans l'espace scolaire. En même temps, la numérisation de l'ensemble des activités culturelles et sociales des individus produit des traces (Merzeau, 2009) qui augmentent l'adaptation des outils aux profils individuels, dans le cadre de l'économie de l'attention (Giffard, 2009). L'hyperindividualisation de l'accès à l'information risque ainsi d'engendrer hyperspécialisation et reproduction sociale, sans que l'école puisse compenser ces formes de fermeture.

Tous les programmes qui se sont succédés pour développer les usages scolaires du numérique ont mis en place des politiques d'équipement et de formation à l'informatique, avec des résultats inégaux. Ils ne prennent en compte la réalité des usages des outils numériques que depuis peu de temps. Le discours sur les "digital natives" (Prensky, 2001) a été très rapidement contredit par la prise de conscience de la "fracture numérique" et des inégalités dans les usages des technologies (Hargittai, 2010); l'enquête PISA, dés 2006, montre que l'école est moins

déterminante que la famille pour expliquer les compétences des élèves dans ce domaine (OCDE, 2010). La capacité des individus à transformer les usages du numérique en accès à la connaissance (Granjon, 2011) est finalement le problème central, qui conduit à mettre en question une conception technocentrée de l'éducation au numérique pour ouvrir une perspective culturelle transversale. Elle relève de la trivialité au sens d'Yves Jeanneret, ensemble des « processus qui permettent le partage, la transformation, l'appropriation des objets et des savoirs au sein d'un espace social hétérogène » (Jeanneret, 2015 : 20). Dans cette perspective, la culture numérique se construit, se diffuse ou se bloque dans un espace-temps social où l'école tient une place importante mais qui doit se construire.

Dans ce contexte, la construction de la culture numérique à l'école vise les pratiques informationnelles des individus et le modèle économique, idéologique, technique et politique sous-jacent. Cette culture prend forme dans la rencontre entre des usages réels et des représentations, des objets et des points de vue sur ces objets, des pratiques et des imaginaires. Et l'espace scolaire est actuellement un espace de tension et de renégociation, comme le montrent de nombreux exemples : débats sur la place des téléphones dans l'établissement, sur le BYOD, sur les usages pédagogiques des réseaux sociaux, sur le copié-collé. Il apparaît donc indispensable de travailler sur les représentations des élèves (Cordier, 2011), sur les problématiques, non seulement de l'accès à l'information, mais surtout des usages et des pratiques d'information et de communication (Collin, Karsenti, 2013). En regard de ces représentations liées à des pratiques sociales et culturelles coupées de l'école (Octobre, 2014), les représentations des enseignants doivent également être interrogées, parce qu'elles conditionnent le sens de la formation, les pratiques pédagogiques et les usages de l'information, et engagent l'avenir de l'éducation à l'information autour du numérique, dont la responsabilité est partagée. Pour proposer quelques pistes vers cette dialectique des usages et des représentations des élèves et des enseignants autour de la culture de l'information et du numérique, on peut revenir sur le projet de recherche "Translit" sur la translittératie informationnelle (Delamotte, Liquète, Frau-Meigs, 2014) et présenter les premiers résultats d'une enquête sur les pratiques et représentations des enseignants en formation. Ces pistes visent à identifier des espaces qui intègrent la dynamique des usages de l'information en contexte d'apprentissage et renouvellent la fonction de l'enseignant dans l'éducation aux médias et à l'information ainsi que dans la construction de la culture numérique des jeunes.

1. Pratiques informationnelles des élèves et représentations des espaces informationnels

La recherche menée depuis 2011 sur la translittératie porte sur les évolutions de la culture de l'information et la convergence de l'éducation à l'information, à l'informatique et aux médias. Elle permet d'observer les pratiques de lycéens en contexte de recherche d'information et de production numérique.

1-1 Des écosystèmes composites, bricolés, centrés sur la communication et coupés du monde scolaire

Les travaux sur les pratiques numériques des jeunes ont remis en question depuis longtemps l'idée de compétences innées acquises naturellement par l'usage quotidien d'outils et de logiciels. Ces pratiques sont généralement qualifiées de ludiques, communicationnelles plus qu'informationnelles, intuitives, non formelles (Dauphin, 2012), basées sur les compétences manipulatoires mais non sur des savoirs maîtrisés (Fluckiger, 2008). L'informatique, en particulier, est pointée comme non maîtrisée (Baron, Bruillard, 2011). Ces travaux qui analysent l'état des compétences formelles des élèves sont intéressants mais ne permettent pas de comprendre les processus complexes de transfert d'une compétence à l'autre, d'un monde social à l'autre, et entre les individus. Notre enquête montre que les élèves ont des usages personnels des outils numériques variés et composites, en fonction de leurs goûts, de leurs loisirs, de leurs représentations du numérique et de sa relation au travail scolaire telles qu'elles sont transmises dans le milieu familial ou entre pairs. Ces pratiques sont parfois expertes, parfois inexistantes. Les élèves ne les transposent pas naturellement dans le milieu scolaire parce qu'ils les considèrent comme illégitimes, sauf lorsque l'action pédagogique d'un enseignant, en général le professeur documentaliste, vient les étayer. Le simple usage du smartphone, outil multifonctions de communication et de loisir, est d'ailleurs souvent interdit. Les "arts de faire" (de Certeau, 2004) ne se déploient pas facilement dans la sphère scolaire.

L'observation des élèves révèle pourtant des pratiques de bricolage intéressantes. Les déficits d'accès à l'internet liés aux problèmes techniques et économiques de débit et aux problèmes politiques d'interdiction et de filtrage sont contournés par une réappropriation scolaire des réseaux socio-numériques. À défaut d'une usage collaboratif et partagé de l'ENT, que les enseignants eux-mêmes ne font pas ou très peu, les élèves utilisent largement les ressources de Facebook comme espace de stockage et de partage de l'information, qui leur permet d'agir et de collaborer en dehors du regard des adultes qu'ils ne souhaitent pas

nécessairement au cours de leur travail. Elisabeth Schneider (2014) a également montré que l'écriture est omniprésente chez les adolescents, et que les artefacts numériques déploient des espaces ignorés le plus souvent des adultes, via notamment les SMS et Facebook. Les usages numériques des élèves révèlent donc des espaces de communication liés à des pratiques scolaires mais qui restent non formels, voire invisibles dans la communauté éducative. Des compétences précises peuvent exister chez certains élèves "experts" qui ne les transfèrent absolument pas ou très peu dans la sphère scolaire, notamment dans le domaine de la vidéo, du traitement des images, de la musique ou de la création de sites web. Pour que ces pratiques non formelles puissent être réinvesties à travers des usages scolaires, elles doivent être étayées et réassurées par des enseignants dans le cadre de projets qui leur donnent des espaces d'expression. Le professeur documentaliste joue parfois ce rôle. Dans les lycées expérimentaux destinés aux élèves décrocheurs, qui ont fait l'objet d'observations, c'est l'ouverture de espace lui-même qui crée les conditions de possibilité des usages de l'information via le numérique dans une perspective de construction des savoirs, avec la co-présence des enseignants qui accompagnent les projets.

1-2 Le risque de fracture numérique dans l'accès à la construction de la connaissance

Notre enquête révèle que les enseignants partagent souvent une vision contradictoire des «digital natives», leur attribuant à la fois des compétences numériques poussées et une incapacité à travailler avec le numérique et à se concentrer sur les documents. Cette vision entraîne une démission de leur part : parce qu'ils estiment soit que les élèves en savent plus qu'eux en matière de technique, soit qu'ils ne sont pas eux-mêmes compétents, ou parce qu'ils pensent que la recherche et l'usage autonomes de l'information sont une perte de temps ou un risque. Ainsi, le numérique a rarement sa place dans l'espace scolaire de la classe, il est relégué dans un espace intime des élèves fantasmé par les enseignants : un espace de dispersion, de jeu, de communication, de reproduction, et non de réflexion et d'apprentissage. Les remarques de Sylvie Octobre (2014) sur la coupure entre la culture scolaire légitime et la culture jeune se confirment donc pour la culture numérique.

2. Pratiques et représentations informationnelles des enseignants en formation et perception des usages des élèves dans l'espace scolaire

Le risque de fracture numérique et la représentation décalée des enseignants sur les pratiques numériques des élèves sont à interroger. Cette dissociation entre les pratiques informelles et la pratique scolaire que l'on trouve chez les élèves se retrouve-t-elle chez les enseignants? Ou est-ce parce que les enseignants n'ont pas de pratiques du numérique qu'ils ne l'incluent pas en classe? Est-ce que le monde enseignant est un monde à part, avec une culture scolaire très présente, qui l'empêcherait de s'investir dans cette culture numérique?

2.1. Education aux médias et pratiques informationnelles des futurs enseignants

Pour commencer à répondre à ces questions, nous avons mené une enquête en 2015 auprès des étudiants en formation dans les master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation à l'ESPE d'Aquitaine, afin d'analyser leurs représentations des médias et du numérique et de mesurer leur implication dans les projets pédagogiques liés à l'usage de l'information et du numérique. Ces étudiants sont nés pour la plupart dans les années 1990. Nous cherchons à cerner leurs représentations du numérique pour identifier d'éventuelles pratiques numériques actives à titre personnel, et dans un second temps analyser la façon dont ils les transposent dans leur pratique enseignante. La majorité des répondants exerce dans le premier degré car ils sont plus nombreux en proportion.

Lorsque l'on pose la question de savoir si l'EMI doit faire partie de leur formation, 96% répondent par l'affirmative. Il y a donc un réel besoin de formation en la matière et une envie des étudiants de l'investir. Près de 90 % des étudiants jugent que mettre en place une éducation aux médias de la maternelle au lycée est utile et intéressant, voire fondamental, bien que plus de la moitié d'entre eux ne se sente pas assez compétent, voire pas du tout, dans ce domaine. Concernant les pratiques des enseignants, on constate qu'un peu plus de la moitié des enseignants (52,4%) utilisent Internet en classe avec les élèves pour chercher des informations, mais qu'ils sont par contre seulement 12% à utiliser les réseaux sociaux en classe. Pour la moitié d'entre eux, ils n'incluent pas les réseaux sociaux en classe car ils n'en voient pas l'intérêt pédagogique (40%), 17% jugent cela dangereux, 11% considèrent que cela va distraire les élèves, 13% inutile, 6% inintéressant, mais il faut noter aussi que 15% d'entre eux avouent ne pas savoir s'en servir.

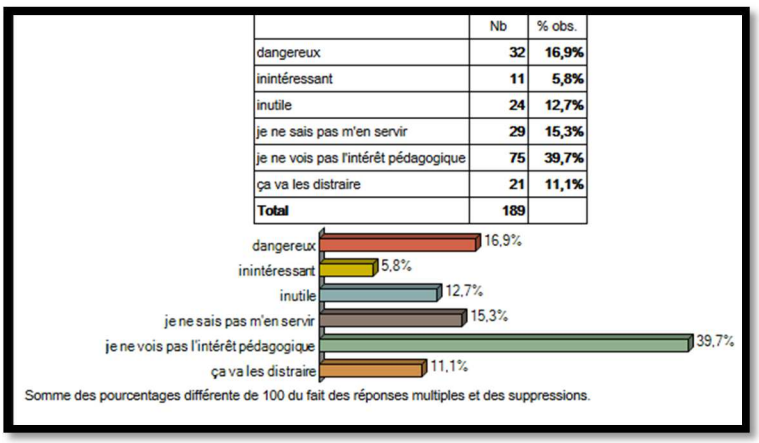


Figure 1. Pourquoi ne souhaitez-vous pas utiliser les réseaux sociaux en classe ? *Enquête EMI à l'ESPE d'Aquitaine*, mai 2015

Il ressort de cette question que même si la majorité des enseignants et futurs enseignants est volontaire pour s'investir dans l'éducation aux médias et à l'information, ils ne considèrent pas que l'usage des réseaux sociaux en fasse partie. Les exploitations plus novatrices du numérique, où l'élève est acteur, peinent à décoller, voire sont infimes lorsqu'il s'agit des compétences en communication.

Lorsque l'on demande aux enseignants pourquoi ils investissent peu le numérique, ils répondent que c'est à cause du manque d'équipement des classes. Il leur a donc été demandé s'ils seraient prêts à solliciter les équipements personnels des élèves dans le cadre de la classe pour pallier ce manque (*BYOD*). Ils refusent à 60%, mais il faut retenir quand même qu'ils sont 40 % à l'envisager.

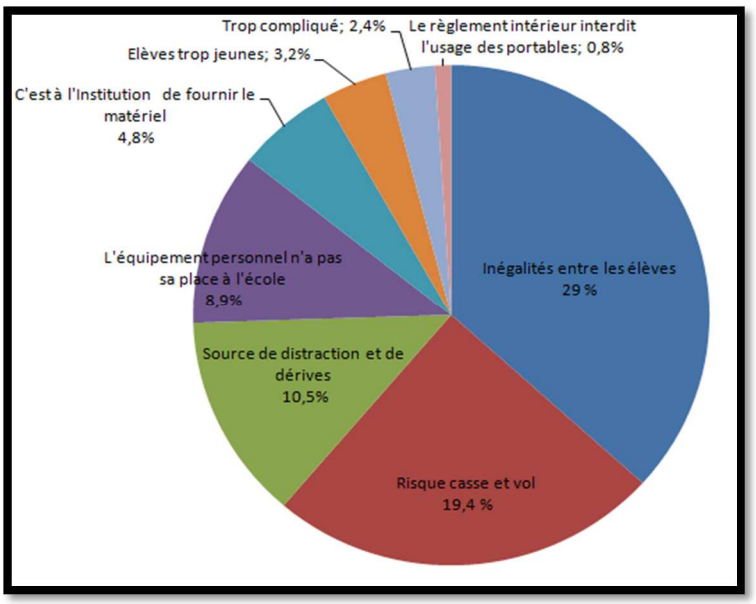


Figure 2. Pourquoi ne souhaitez-vous pas solliciter l'équipement personnel de vos élèves/étudiants ? *Enquête EMI à l'ESPE d'Aquitaine*, mai 2015

Concernant leurs pratiques médiatiques, les trois premières sources d'information sont la radio et la télévision en première place à 80% et la presse en ligne en seconde position à 70% (presse

au sens large, traditionnelle, gratuite ou citoyenne). On constate que les réseaux sociaux (cercles d'amis et réseaux en ligne) occupent la cinquième position et que la presse papier n'est utilisée que par la moitié d'entre eux, ce qui contraste avec les pratiques informationnelles des jeunes, pour qui, selon Sylvie Octobre (2014) Facebook est devenu le premier média d'information, notamment par le biais du smartphone pour 50% d'entre eux.

2-2. Représentations des médias et de l'évaluation de l'information

Le paysage médiatique a changé et les modèles économiques ont évolué. Depuis quelques années, la presse traditionnelle et les grands groupes subissent une crise de confiance et une défiance de la part des utilisateurs, en plus d'être concurrencés par une presse gratuite et citoyenne. Il était intéressant de comprendre les critères de confiance accordés par les lecteurs, notamment chez les futurs enseignants. Le premier critère de confiance accordé est la neutralité de l'information, suivi de sa qualité de presse citoyenne (le fait que les citoyens puissent écrire des articles au même titre que les journalistes), puis de l'objectivité.

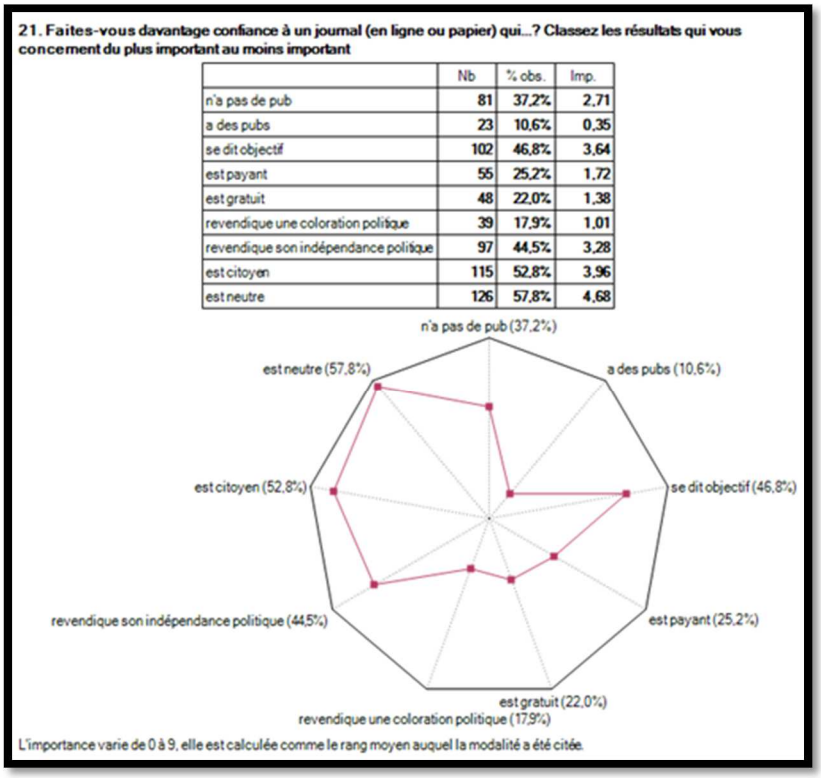


Figure 3. Critères de confiance accordés à un journal par les enseignants en formation, *Enquête EMI à l'ESPE d'Aquitaine*, mai 2015

Enfin, la dernière question concernait le sentiment des étudiants vis-à-vis des réseaux sociaux. Ils les utilisent massivement, notamment dans le cadre du groupe de travail de la classe dont formateur est exclu, mais il était intéressant de s'interroger sur leur jugement par rapport à leur propre pratique. Les jugements négatifs s'équilibrent avec les jugements positifs. Un

sentiment complexe accompagne les pratiques. Les réseaux sociaux sont d'abord vus à 64% comme un passe-temps jugé addictif à près de 60%, mais considérés comme utiles pour 54% des répondants. Il est important que les enseignants en formation initiale questionnent leurs pratiques, réfléchissent au contenu d'une culture médiatique et informationnelle à construire, et aux usages pédagogiques à développer, pour éviter de voir se reproduire des pratiques d'évitement du numérique. Le risque pour l'étudiant serait qu'il s'enferme dans un mimétisme et fige ses représentations dans un processus de reproduction, alors que les années de formation sont un temps de découverte, de réflexion et de construction.

3. L'EMI comme espace de rencontre ou de confrontation?

Considérant les enquêtes qui montrent la généralisation de pratiques informationnelles "bricolées" mais face auxquelles les individus sont inégalement armés et capables de transposition, on doit s'interroger sur le rôle central de l'éducation et sur la fonction de médiation des enseignants, assignée par les politiques éducatives et dont la mise en place commence dés leurs années de formation.

3-1 La revalorisation de l'EMI à l'école dans un contexte politique exceptionnel

En janvier 2015, l'affaire Charlie Hebdo a révélé la faiblesse de l'impact des médias traditionnels face aux médias citoyens et aux réseaux sociaux. Le discours des médias traditionnels a été vivement critiqué et l'on a vu émerger la théorie du complot, largement relayée dans les réseaux sociaux. La ministre de l'Education nationale a réagi rapidement en annonçant des mesures éducatives. L'éducation aux médias et à l'information est au coeur du dispositif éducatif proposé, avec la volonté d'encourager l'ensemble de la communauté éducative à monter des projets citoyens où l'on apprend à l'élève à être critique et autonome face à l'information. Cette affaire a révélé la difficulté qu'avaient les enseignants à aider les élèves à comprendre un fait d'actualité brûlant. Mais comment redéfinir les contours de l'éducation aux médias qui est devenue éducation aux médias et à l'information pour intégrer les espaces informationnels numériques? Il devient nécessaire de revoir le rôle de l'enseignant comme un "médiateur des savoirs" (Delamotte, Liquète, Frau-Meigs, 2014) et d'envisager une approche culturelle de l'information, pour favoriser l'apprentissage de l'autonomie et de l'esprit critique des élèves, en les mettant en situation de production.

3-2. Revoir la question de la médiation

L'accès direct à l'information, via les réseaux sociaux notamment, a ébranlé les schémas de médiation traditionnels. L'apprenant, le lecteur, l'amateur peuvent aujourd'hui avoir un accès immédiat et direct à l'information sur internet, en dehors de tout contexte médiatique, documentaire et/ou pédagogique. Ce mouvement de désintermédiation rappelle le séisme issu du schisme de l'Eglise lorsque le mouvement protestant a émergé et contesté le pouvoir de médiateur du Pape et de l'Eglise entre Dieu et les croyants. Philippe Meirieu (2008) nous rappelle que dans la tradition protestante ont été instaurées "des pratiques pédagogiques fondées sur l'accès direct aux textes" et qu'il s'est avéré nécessaire "de former les personnes pour qu'elles puissent exercer elles-mêmes leur jugement et faire preuve de discernement".

Aujourd'hui, dans le nouvel ordre informationnel, les autorités en matière médiatique et de savoir, journalistes et les enseignants notammment, sont contraints de redéfinir leur rôle de transmetteurs de l'information. Les acteurs et les moyens sont à revoir : la culture de l'amateur (les "arts de faire") est valorisée, l'apprenant peut devenir lui-même pourvoyeur de l'information. La relation pédagogique est transformée, au détriment du modèle transmissif, vers un modèle horizontal, plus proche des approches socio-constructivistes. Les expériences de lycées "innovants", et les pratiques de l'éducation non formelle, que nous avons rencontrées dans le projet Translit, montrent l'efficacité du modèle de l'affiliation par opposition à celui de l'assignation, et de la pédagogie de projet. Peut-on pour autant parler de désintermédiation et de déséditorialisation des savoirs et des connaissances vers un monde de données brutes où le savoir se (re)construit à l'échelle individuelle au lieu de se transmettre déjà construit ? La médiation deviendrait alors purement technique, personnalisée, différenciée.

3-3. Vers une définition partagée de la culture et des espaces de l'information

On a vu que les pratiques informationnelles des jeunes et des enseignants se rejoignent, même si les représentations peuvent diverger. Elles ne sont pas étayées par un ensemble de connaissances précis. Les élèves évitent finalement d'utiliser les outils numériques non formels pour un usage scolaire même s'ils le font pour un usage buissonnier, ils se sentent incompétents. Les enseignants ont le sentiment d'être moins compétents que les élèves et ne veulent pas utiliser des outils qui engageraient leur responsabilité. Il semble donc que les espaces sociaux ne communiquent plus. La trivialité est à réinventer (Jeanneret, 2014 : 20).

Cela nécessite de faire évoluer les méthodes d'apprentissage au regard de la culture numérique. Une piste intéressante est l'immersion de l'apprenant dans un espace partagé entre l'école et l'extérieur via les ressources documentaires pour le rendre acteur de son apprentissage, notamment dans le cadre d'une démarche projet. Cela peut se faire avec la

mobilité des outils et l'ouverture des espaces d'apprentissage, mais aussi dans des cadres d'apprentissage transversaux tels que les TPE, les EPI, les fablabs, qui deviennent des espaces pédagogiques de médiation. L'objectif est d'apprendre à l'élève à se repérer dans un espace connecté, à canaliser son attention et à garder une distance critique, mais aussi de lui transmettre une culture numérique.

Conclusion

Repenser la culture de l'information par rapport aux usages des dispositifs techno-sémiotiques des élèves et des enseignants pose la question du lien entre savoir, responsabilité et reconnaissance, comme le montre Yves Jeanneret (2014). C'est sans doute cette dernière question de la reconnaissance -de l'altérité, de la diversité, de l'humanité- qui est au coeur de la réflexion renouvelée par les évènements du début de l'année 2015 et engage les contenus des savoirs à enseigner. L'action de l'enseignant se transforme avec l'intégration du numérique : il devient aussi un concepteur de ressources numériques et son rôle en classe est davantage centré sur l'accompagnement des élèves vers l'apprentissage. C'est d'ailleurs le sens que vise en partie la réforme du collège. Ce constat est revendiqué outre-atlantique, au Québec, où un collectif d'enseignants et de directeurs d'école a publié un « Manifeste pour une pédagogie active et renouvelée". Le succès actuel des discours sur la pédagogie inversée, où les espaces-temps d'apprentissage, d'activités et de compréhension sont réinterrogés, montre l'attrait de ce renouvellement des pratiques pédagogiques. L'immersion remet aussi en question les notions de temps et d'espace d'apprentissage. Dans le cadre de la formation des enseignants, il est donc nécessaire de prendre en compte les représentations que se font les enseignants de leur métier face au numérique et de les confronter à celles des élèves, pour redéfinir des espaces d'apprentissage adaptés au monde numérique. Ces quelques pistes sont à creuser et à expérimenter dans la recherche.

Références

BARON, Georges-Louis, BRUILLARD, Eric (2011). « L'informatique et son enseignement dans l'enseignement scolaire général français : enjeux de pouvoir et de savoirs », In LEBEAUME, Joël, ABDELKRIM Hasni, HARLE, Isabelle (Dir.), *Recherches et expertises pour l'enseignement scientifique*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, pp. 79-90.

CERTEAU, Michel de (2004). *L'invention du quotidien. 1 : Arts de faire*. 2ème édition. Paris, Gallimard.

COLLIN, Simon, KARSENTI, Thierry. (2013). « Usages des technologies en éducation: Analyse des enjeux socioculturels ». *Éducation et francophonie*, Vol. 41, n°1, pp. 192-210.

CORDIER, Anne (2011). *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication. Disponible sur : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/76/37/PDF/THESE_Volume_1.pdf

DAUPHIN, Florian (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences?. *Questions Vives*, Vol. 7, n°17. Disponible sur : http://questionsvives.revues.org/988.

DELAMOTTE, Eric, LIQUETE, Vincent, FRAU-MEIGS, Divina (2014). La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités. *Spirale*, pp.145-156, Disponible sur : hal-00927529

FLUCKIGER, Cédric (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, Vol. 2, n°163, pp. 51-61.

GRANJON, Fabien (2011). Fracture numérique, *Communications*, Vol. 1, n°88, pp. 67-74

GIFFARD, Alain (2009). « Des lectures industrielles », in : Bernard STIEGLER, Alain GIFFARD et Christian FAURE, *Pour en finir avec la mécroissance*, Paris, Flammarion.

HARGITTAI, Eszter (2010). « Digital Na(t)ives ? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation" ». *Sociological Inquiry*, Vol. 80, n°1, pp. 92–113.

JEANNERET, Yves (2014). *Critique de la trivialité. Les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*. Paris : Editions Non Standard.

LE CROSNIER, Hervé. (2004). « Désintermédiation et démocratie ». *Multitudes.* Vol. 5, n°19, pp. 143-160.

MEIRIEU, Philippe (2008) : *Éduquer aux médias, éduquer les médias : pour un sursaut citoyen !*, Congrès de la FADBEN, Lyon, le 29 mars 2008. Disponible sur http://www.meirieu.com/ARTICLES/eduquer_aux_medias.htm

MERZEAU, Louise (2009). « Du signe à la trace, ou l'information sur mesure », *Hermès*, n°53, pp. 23-29.

OCDE (2010). «Are the New Millenium Learners Making the Grade ? Technology Use and Educational Performance in PISA». Disponible sur http://eskills4jobs.ec.europa.eu/c/document_library/get_file?p_l_id=10713&folderId=10545&name=DLFE-2306.pdf

OCTOBRE, Sylvie (2014). *Deux pouces et des neurones. Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, Paris, La Documentation Française.

PRENSKY, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9, n°5, pp. 1-6.

SCHNEIDER, Elizabeth (2014). *L'écriture des adolescents. Une démarche ethnographique pour rendre compte de la spatialisation des pratiques.* Disponible sur http://www.carnetsdegeographes.org/carnets_terrain/terrain_03_05_Schneider.php