



HAL
open science

Usages numériques en éducation : l'influence de la perception des risques par les enseignants

Camille Capelle, Anne Cordier, Anne Lehmans

► To cite this version:

Camille Capelle, Anne Cordier, Anne Lehmans. Usages numériques en éducation : l'influence de la perception des risques par les enseignants. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 2018, 15, 10.4000/rfsic.5011 . hal-04106470

HAL Id: hal-04106470

<https://hal.science/hal-04106470>

Submitted on 23 May 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Revue française des sciences de l'information et de la communication

15 | 2018

Information scientifique et diffusion des savoirs : entre fragmentations et intermédiaires

Spicilège

Usages numériques en éducation : l'influence de la perception des risques par les enseignants

CAMILLE CAPELLE, ANNE CORDIER ET ANNE LEHMANS

<https://doi.org/10.4000/rfsic.5011>

Résumés

Français English

Les enseignants néotitulaires qui entrent dans la profession font partie de la génération dite des « digital natives », supposée être plus à l'aise dans les usages numériques. Ils sont usagers des outils numériques à titre personnel et ont pour mission d'éduquer les élèves au numérique. Parallèlement à cela, les discours au sujet des risques numériques se sont développés ces dernières années et sont susceptibles d'influencer les pratiques des enseignants. Dans le cadre d'un projet soutenu par la Fondation Maif, nous avons cherché à comprendre les représentations des risques numériques chez ces jeunes enseignants. Notre but est de repérer les conditions susceptibles de faire évoluer les représentations des risques vers une dynamique d'éducation critique au numérique. Les résultats montrent que ces représentations peuvent en effet constituer des leviers, sous certaines conditions.



New-born teachers entering the profession are part of the generation called "digital natives", supposed to be more comfortable in digital uses. They are users of digital tools in their personal context and have for mission to educate students in digital uses. At the same time, discourses

about digital risks have developed this recent years and are likely to influence teachers' practices. As part of a project supported by the Maif Foundation, we sought to understand the representations of digital risks among these new teachers. Our goal is to identify the conditions likely to evolve the representations of risks towards a critical digital education dynamic. The results show that these representations can indeed constitute levers, under certain conditions.

Entrées d'index

Mots-clés : représentations, éducation au numérique, risques numériques, culture numérique

Keywords: representations, digital education, digital risks, digital literacy

Texte intégral

Introduction

- 1 Alors qu'il est investi d'une responsabilité professionnelle et d'une mission de formation aux usages numériques, l'enseignant est lui-même usager d'outils numériques et du web à titre personnel. Il fait des recherches d'informations, communique, notamment *via* les réseaux socio-numériques, publie des informations, joue à des jeux en ligne, télécharge de la musique, regarde des films ou des séries (Poyet, 2014). Ces activités traversent depuis plusieurs années les frontières de l'école, de la famille, des cercles de sociabilité, et relèvent aussi bien de pratiques dites privées que de pratiques professionnelles. Les limites entre usages professionnels, scolaires et personnels tendent à devenir de plus en plus poreuses. Dans le même temps, les évolutions technologiques sont l'objet de constructions idéologiques et de représentations véhiculées dans la société notamment au travers des médias. Après les discours utopiques sur les potentialités du numérique à l'école (Liquète, Le Blanc, 2017), les investissements considérables réalisés, notamment en France, pour équiper technologiquement les établissements d'enseignement dans les plans numériques qui se sont succédés, les risques numériques ont pris une place importante dans les discours, et s'incarnent à l'école sous diverses formulations : outil de diversion par rapport aux apprentissages fondamentaux (Bihouix, Mauvilly, 2016 ; Lardellier, Moatti, 2014), moyen de harcèlement contre les élèves et les enseignants (Blaya, 2013), écran ouvert sur un monde d'incertitudes et de falsification de l'information (Carr, 2011 ; Jehel, 2015)...
- 2 Nous faisons l'hypothèse que ces discours et les imaginaires qu'ils véhiculent influencent les représentations et usages des enseignants, et notamment de ceux qui entrent dans le métier. Le projet de recherche eRISK¹ (2016-2018) vise à comprendre les représentations des risques numériques chez ces enseignants néotitulaires, et à saisir leur influence sur les usages numériques en classe, dans la perspective d'un accompagnement renforcé de la formation des élèves. Ce projet fait suite à la réponse à un appel à projet lancé par la Fondation Maif « Risques numériques et société collaborative ». Pour notre groupe de chercheurs, travailler à partir de la notion de « risques numériques » n'allait pas de soi. Aborder les usages numériques à l'école sous l'angle des seuls risques peut constituer, sur le plan épistémologique, un biais idéologique reposant sur le présupposé de leur danger, et sur le plan pratique, un biais pédagogique aboutissant au refus de technologies pourtant répandues dans les pratiques sociales. Il était donc important de ne pas s'enfermer dans des présupposés mais au contraire de prendre en considération la réalité des perceptions, des



représentations et des pratiques. La thématique du risque correspond en effet à une réalité des pratiques mais aussi des discours, très répandus dans les médias, dans les productions politiques, institutionnelles ou para-institutionnelles, quand il est question du numérique à l'école. Il s'agit d'accompagner une question vive dans la société et pour les acteurs confrontés à cette question. Nous nous sommes interrogées sur l'influence de cette thématique sur les usages numériques en classe et sur les pratiques pédagogiques d'éducation au numérique, exigence institutionnelle très diversement appliquée.

- 3 Dans un premier temps, nous définirons le « rapport au numérique » chez les jeunes enseignants et montrerons en quoi l'approche sociocritique (Collin *et al.*, 2015) est intéressante pour prendre en considération les missions d'intégration du numérique. Dans la seconde partie, nous expliciterons la méthodologie qui nous a permis d'analyser les représentations et les pratiques des jeunes enseignants. Enfin, nous proposerons des pistes pour comprendre dans quelle mesure et à quelles conditions les enseignants se situent dans une dynamique susceptible de faire évoluer leurs représentations du risque pour agir. Cette condition est selon nous nécessaire pour aller vers un projet d'éducation intégrant le numérique dans toute sa complexité.

Rapport au numérique et représentations des risques chez les jeunes enseignants

Le rapport des jeunes enseignants au numérique

- 4 Les nouveaux enseignants sont aussi, pour la plupart d'entre eux, de jeunes adultes, issus de la génération dite des "digital natives" (Prensky, 2001). Lorsque John Perry Barlow, en 1996, dans la Déclaration de l'indépendance du cyberspace, annonçait à des parents que ceux-ci étaient « terrifiés par (leurs) propres enfants parce qu'ils sont natifs dans un monde où (ils) ne (seraient) toujours que des immigrants », il faisait référence à la génération de ceux qui aujourd'hui sont les jeunes enseignants qui nous préoccupent. On peut donc supposer - si l'on en croit les discours sociaux et médiatiques répandus à propos de cette « génération numérique » - que ces jeunes intégrant le monde de l'enseignement ont développé des pratiques numériques spécifiques. Pourtant, notre expérience montre que cette génération d'enseignants ne porte pas de changement radical dans le sens d'une généralisation de pratiques numériques expertes. Dans la continuité des travaux sur le rapport au savoir (Charlot, 1997) ou à l'écriture (Barré-De-Miniac, 2002), nous pensons que le rapport au numérique, nourri par des représentations et des croyances individuelles et collectives, influence les usages professionnels. Le numérique est porteur de mythes, de croyances, d'idéologies qui structurent la perception des usagers. L'insertion sociale du numérique s'effectue en effet dans une perspective à la fois technique et sociale (Flichy, 2001 ; Perriault, 2008) de reconduction des "mythes dynamiques" identifiés par Abraham Moles, tel que le mythe de l'ubiquité pour n'en citer qu'un, permettant d'être présent partout en même temps grâce aux outils numériques. Les enseignants qui entrent dans le métier ont un rapport personnel au numérique auquel peut s'appliquer la définition du rapport à l'écriture proposée par Barré-de Miniac (2002, p. 30), comme intégrant les opinions et attitudes, les conceptions et les modes de représentations à travers le discours. Partant de cela, nous notons que les trois constats développés au sujet des



jeunes à travers l'approche sociocritique des usages numériques (Collin *et al.*, 2015) peuvent aussi s'appliquer aux jeunes enseignants :

- ils ont un rapport au numérique qui se construit à la fois par leurs expériences individuelles et leurs appartenances socioculturelles ;
- ce rapport se développe notamment en contexte extra-professionnel ;
- il est susceptible d'influencer leur disposition à se former avec le numérique et à former les élèves en contexte scolaire.

5 Ce rapport configure inévitablement leur appropriation des objets numériques dans la sphère professionnelle (Cordier, 2011). Ainsi, l'approche générationnelle des pratiques numériques se révèle, à travers plusieurs études, tout à fait infructueuse et inopérante (Hargittai, 2002 ; Cordier, 2015), et la porosité des usages du numérique annoncée ne se manifeste pas dans les faits : les usages des outils numériques se différencient nettement selon les contextes. Les acteurs adoptent ou adaptent leurs usages en fonction de contraintes (techniques, notamment), de prescriptions (institutionnelles, notamment) ou encore de projections personnelles d'utilisations.

La responsabilité des enseignants dans l'éducation numérique

6 Depuis la rentrée 2013, les enseignants ont pour obligation d'acquérir pour compétence commune celle d'« intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de (leur) métier ». Cette compétence se décline dans le référentiel de formation des enseignants (BO n° 30, du 25 juillet 2013) comme relevant à la fois d'une éducation :

- *avec* le numérique, en faisant usage d'outils numériques adaptés pour « permettre l'individualisation des apprentissages » et pour « développer les apprentissages collaboratifs » ;
- *au* numérique, en « aidant les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative » ;
- *sur ou au sujet du* numérique, en « participant à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet » ;
- *par* le numérique, en « utilisant efficacement les technologies pour échanger et se former ».

7 De fait, les enseignants qui débutent dans la profession ont une représentation singulière et en construction de leur métier. Ils construisent leur identité professionnelle au regard des attentes institutionnelles, de leur formation ainsi que de leur personnalité, de leur sensibilité et de leur appartenance sociale. Concernant le numérique, ces jeunes enseignants sont soumis à une dialectique forte : « d'un côté, ils doivent mettre en garde leurs élèves quant au risque d'addiction numérique et en même temps, par injonction institutionnelle, ils doivent les initier à ces technologies » (Dioni, 2008 : 5). Dans ce contexte, quels types de risques sont susceptibles d'influencer leur rapport au numérique dans le cadre pédagogique ?



Une typologie des risques numériques

Le développement des usages et des potentialités numériques a fait émerger une

diversité de risques dans les représentations sociales. Or, les représentations des risques ont une influence sur les comportements sociaux (Beck, 2001). Nous avons pu dresser une typologie composée de huit types de risques numériques couvrant pour chacun un ensemble de situations menaçantes, dénoncées ou critiquées, en rapport avec les usages numériques dans différents contextes :

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

9 Cette typologie montre la diversité des risques pointés dans les usages numériques et le vaste champ des discours auxquels les enseignants peuvent être confrontés dans les médias et dans leurs recherches d'informations. Dans quelle mesure les enseignants se sentent-ils concernés par ces risques pour eux-mêmes ainsi que pour les élèves et comment envisagent-ils d'éduquer les élèves au numérique ? Quel lien peut-on faire entre les pratiques d'éducation au numérique et le rapport des enseignants à l'information sur le numérique, entre construction de savoirs, prise de conscience, ignorance et déni ? Peut-on considérer les représentations des risques numériques des jeunes enseignants comme une ressource – levier ou obstacle, selon les cas – pour la formation des élèves ? Les enseignants sont-ils suffisamment formés, informés pour éduquer les élèves au numérique ? C'est à ces questions que notre projet de recherche tente d'apporter des éléments de réponses.

Le choix d'une méthodologie mixte

10 Le projet eRISK a débuté en 2016 et se déroule sur deux années. Il s'intéresse aux enseignants néotitulaires, que nous avons définis comme ceux disposant de moins de trois ans d'expérience. Il s'agit des fonctionnaires-stagiaires en première année d'exercice et en Master 2 à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE), ainsi que des titulaires en première et deuxième année d'exercice. Plusieurs phases d'investigation ont été menées avec une méthodologie mixte de recueil de données. Le choix de cette méthodologie permet de combiner l'analyse de tendances globales avec la compréhension fine des représentations de ces jeunes enseignants. Par des allers-retours entre ces deux niveaux, l'étude vise à identifier des pistes pour faire évoluer les



représentations et notamment celles des risques afin d'optimiser les pratiques de formation des élèves au numérique.

Une enquête sur les usages et les représentations des risques

- 11 Une enquête massive, administrée en ligne au mois de janvier 2017 par la messagerie académique des enseignants des académies de Bordeaux et Créteil a permis de recueillir les réponses de 3132 enseignants. Tous les enseignants, aussi bien du premier que du second degré et de toutes les disciplines, ainsi que les conseillers principaux d'éducation, étaient visés par l'enquête. La présente analyse se limitera à l'analyse des réponses des 723 enseignants néotitulaires.
- 12 La population des répondants néotitulaires à l'enquête se compose d'enseignants du primaire et du secondaire, intervenant dans des disciplines variées. D'après les statistiques de 2017 de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), la représentation par genre à l'enquête semble relativement conforme à la répartition de la population enseignante (66,7 % de femmes et 33,3 % d'hommes). La majorité des répondants (72,4 %) a moins de 35 ans. Les 27,6 % de la population de néotitulaires restants, âgés de plus de 36 ans, ont déjà exercé dans l'enseignement à hauteur de 45,7 % (en tant que vacataires pour la plupart). Les questions visent à recueillir des déclarations sur leurs pratiques numériques dans leur vie privée, sur leurs pratiques professionnelles, sur leurs représentations, émotions et imaginaires autour des risques numériques, et enfin sur leur formation et leurs pratiques d'information au sujet du numérique.

Des entretiens auprès des jeunes enseignants

- 13 Nous avons pu réaliser quinze entretiens semi-directifs avec des enseignants néotitulaires ayant répondu au questionnaire. Nous leur avons soumis quelques résultats de l'enquête quantitative représentatifs des grandes tendances afin de les amener à réagir et à approfondir leurs réponses sur l'ensemble des thématiques du questionnaire d'enquête. La confrontation avec les avis de leurs collègues et le fait de devoir se positionner au regard de tendances invitent à expliciter un point de vue personnel, à argumenter ses propres choix et décisions. À partir des transcriptions de ces entretiens, nous avons analysé leurs représentations « du numérique » et de ses risques, leurs pratiques et leur sentiment de responsabilité vis-à-vis de la formation des élèves au numérique. Ces entretiens nous permettent d'approfondir et de nuancer certains résultats révélés dans l'enquête quantitative. L'analyse thématique croisée avec l'analyse lexicale et discursive nous permet de rendre compte des représentations des jeunes enseignants au travers de leur inscription dans des cadres d'énonciation et de participation (Goffman, 1991), entre usages personnels et professionnels. Nous avons aussi choisi de présenter l'étude comme étant relative aux pratiques numériques des enseignants et non à leur perception des risques. Notre souci méthodologique était de faire en sorte d'éviter d'orienter les réponses des enseignants sur les risques. Nous avons donc évité de recourir à l'emploi des termes de "risque", "menace" ou encore de "danger" au cours des entretiens. Par conséquent, le choix d'aborder le sujet en ces termes leur revient.



Par cette méthode mixte de recueil de données et dans une perspective sociocritique, nous pouvons dégager quelques pistes de résultats concernant le rapport des

enseignants au numérique, et en particulier aux perceptions des risques comme frein ou levier pour la formation des élèves.

La place des risques dans les représentations des jeunes enseignants et leur influence sur la formation des élèves

Les éléments facilitateurs pour la formation des élèves

- 15 Dans leur vie privée, les enseignants néotitulaires sont pour la majorité d'entre eux de grands consommateurs d'internet. 86,3 % déclarent passer en moyenne plus d'une heure et demie par jour. Presque tous déclarent faire quotidiennement des recherches d'informations (99,3 %), et une large majorité déclare communiquer (92,2 %), lire en ligne (86,7 %), utiliser les réseaux sociaux (83,7 %), écouter de la musique (80,9 %), regarder des vidéos (72,1 %).
- 16 Les enseignants qui déclarent passer plus de temps sur internet au quotidien sont aussi ceux qui ont la plus grande variété d'usages du numérique en contexte scolaire. On remarque notamment qu'ils utilisent plus le numérique pour concevoir leurs enseignements, pour illustrer leurs cours, pour former les élèves au numérique, et pour les évaluer. Ceux qui déclarent ne pas utiliser internet quotidiennement sont également ceux qui ne forment jamais les élèves au numérique. Cela peut s'expliquer par un sentiment d'expertise plus faible chez ces usagers peu familiers d'internet ou par un militantisme contre le recours aux technologies chez certains. La dialectique des usages privés et en contexte scolaire est ici confirmée. On observe par exemple que la quasi-totalité des enseignants (99,10 %) faisant usage des réseaux sociaux à l'école les utilisent aussi dans leur vie privée, et que 91,7 % de ceux qui déclarent pratiquer l'écriture sur des blogs ou dans des wikis avec les élèves la pratiquent également dans leur vie privée. Ainsi l'expérience personnelle des enseignants avec les outils numériques semble favoriser des usages pédagogiques en classe.
- 17 Chez les enseignants les plus jeunes et qui font un usage quotidien du numérique, nous avons constaté que la représentation qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes comme étant des « digital natives » joue un rôle facilitateur très fort pour aller vers le numérique avec les élèves. Cette professeure d'anglais en collège, enthousiaste pour faire découvrir sa discipline en ayant recours au numérique, explique : « *j'ai découvert les ordinateurs assez jeune, j'avais 8 ou 10 ans donc j'ai l'habitude d'aller chercher, d'essayer, de me tromper, de ré-essayer et puis on développe des mécanismes aussi, on sait après que tel symbole correspondant à telle chose, on va trouver telle manière de faire dans telle section de tel logiciel, alors que je vois mes collègues qui ont le double ou le triple de mon âge ont parfois beaucoup plus de mal parce qu'ils ont pas la culture du numérique dans laquelle moi je baigne depuis toute petite* ». En passant du "je" au "on" l'enseignante se fait la porte-parole des enseignants de sa génération. Si celle-ci a conscience de certains risques, elle semble aussi confiante dans sa capacité à former les élèves.



Le rôle de la perception des risques

- 18 Les risques numériques sont bien présents dans les représentations des jeunes enseignants qui se font facilement le relais des discours médiatiques. Les trois risques auxquels les enseignants se sentent le plus confrontés à titre personnel sont les risques techniques (66,20 %), éthiques et juridiques (55,80 %), et informationnels (54,70 %). Les risques psycho-sociaux, cognitifs et socio-économiques semblent moins les inquiéter. On constate un écart systématique entre les représentations des risques pour eux-mêmes comparées à celles pour les élèves. En effet, les trois risques auxquels les enseignants estiment leurs élèves les plus confrontés sont les risques psycho-sociaux (69,95 %), informationnels (70,75 %) et techniques (62,80 %). Les enseignants ressentent donc la même vulnérabilité que pour leurs élèves par rapport aux risques techniques, mais estiment leurs élèves plus exposés aux problèmes relatifs au harcèlement ou aux fausses informations notamment.
- 19 L'amplification des risques pour les élèves peut s'expliquer dans la mesure où les enseignants les perçoivent comme étant très vulnérables. Une professeure des écoles stagiaire qualifie ses élèves de CM1 de « *très vulnérables, assez naïfs, ne se rendant pas forcément compte* » des dangers potentiels sur les réseaux. C'est aussi le cas d'une professeure de gestion en lycée qui explique : « *le plus gros problème, je pense, c'est que en fait il peut être dit tout et n'importe quoi, et ils seront, ils sont encore trop jeunes pour faire la part des choses. Et le souci du numérique c'est plus l'absence de surveillance qui peut être effectuée par les parents ou par l'encadrement. C'est ça qui est compliqué. C'est pas le, est ce que c'est plus risqué ? Non c'est juste que c'est moins, moins surveillable* ».
- 20 La plupart des enseignants évoquent le fait que les élèves sont davantage exposés aux risques qu'eux, soit parce qu'eux-mêmes ont été formés ou se sont formés et ont le sentiment d'avoir plus d'expérience, soit parce qu'ils perçoivent les élèves comme étant moins armés pour faire face à des situations de risques. En outre, un sentiment d'insécurité personnelle avec le numérique peut renforcer leur appréhension pour les élèves, comme l'exprime ce jeune professeur de physique-chimie en lycée : « *j'ai l'impression que face aux réseaux sociaux et peut-être aux ressources numériques un peu en général il y a quelque chose qui apparaît, c'est-à-dire qu'il y a un petit peu une baisse de la réflexion personnelle [...]. J'ai l'impression que parfois il y a tellement d'informations qui nous sont données, tellement de facilités d'avoir accès à beaucoup d'informations que parfois il y a une attitude passive qui s'installe au sens où les élèves, mais je pense c'est aussi vrai pour moi et puis pour beaucoup d'entre nous, on a tendance à un petit peu moins user de notre réflexion personnelle, et ça je pense c'est un bémol* ».
- 21 Les inquiétudes se cristallisent aussi beaucoup autour des usages des réseaux sociaux et des informations diffusées et réutilisées sur le web, comme l'exprime cette professeure d'anglais en collège : « *Je pense justement qu'il y a aucune limite en fait avec le numérique chez les élèves, et ça nous échappe. Ça nous échappe, ça leur échappe, ça échappe aux parents, ça échappe à tout le monde, et dans le même temps que c'est addictif pour eux [...] c'est addictif et c'est destructeur à la fois, et c'est à risque en même temps et c'est pour ça que c'est très inquiétant* ». Les inquiétudes exprimées ici sont liées au sentiment de manque de contrôle de la part des familles, de l'école, et de la société en général. Elles traduisent également le sentiment d'absence totale de moyens disponibles pour les différents acteurs évoqués afin de faire effectivement face à ces risques.



On retient que les risques qui inquiètent les enseignants au sujet des élèves sont fortement influencés par leur expérience personnelle du numérique et les inquiétudes

qu'ils peuvent avoir pour eux-mêmes, comme par exemple ici sur les réseaux sociaux :

« Après le problème des réseaux sociaux c'est qu'ils sont très... c'est un petit peu un défouloir pour tout le monde et je n'aime pas trop ce système-là » (Professeure de gestion).

« J'utilise Facebook mais pas plus parce que c'est assez chronophage, et puis assez addictif aussi, c'est assez effrayant... donc non » (Professeure d'anglais).

« Je parle beaucoup de Facebook parce que pour moi c'est le danger principal. » (Professeure de SVT).

- 23 Un élément en lien a retenu notre attention : les femmes semblent plus sensibles aux risques psycho-sociaux sur les réseaux socionumériques. C'est en effet le cas des deux jeunes enseignantes d'anglais et de SVT qui expriment très clairement leurs inquiétudes, tout en expliquant s'impliquer dans l'éducation au numérique. Le fait d'être sensibles à ces risques psycho-sociaux ou informationnels (autour des « fake news » ou des « bonnes informations ») les incite à former leurs élèves. La connaissance et la perception des risques numériques, psycho-sociaux et informationnels, semble alors être moteur pour une éducation des élèves au numérique. A contrario, les enseignants de mathématiques ou de physique-chimie qui perçoivent d'abord les risques numériques comme relevant de la technique, excluent le numérique de leurs enseignements et ne voient pas comment intégrer des compétences autres que celles directement liées à la didactique dans leur discipline. On remarque que ces derniers ont aussi des pratiques moins diversifiées sur le web (ils sont très peu à fréquenter les réseaux socionumériques, par exemple).

Des pistes pour faire évoluer les pratiques

- 24 Nous avons montré que le genre, les pratiques personnelles et les types de risques considérés semblent être des facteurs qui influencent les pratiques numériques en contexte scolaire chez les jeunes enseignants. Il semble aussi important pour eux de mieux connaître les risques numériques pour former les élèves. La moitié des enseignants néotitulaires interrogés (51,8 %) déclare consulter des informations sur les risques numériques. Cette part d'enseignants ayant consulté des informations correspond aussi aux enseignants néotitulaires les plus âgés. Les sources qu'ils citent sont assez vagues et souvent institutionnelles (Éduscol, CNIL). Un peu plus de la moitié des enseignants ayant consulté des informations sur les risques numériques (54,2 %) estime que ces informations sont insuffisantes. La culture des sources développée chez certains semble alors aussi influencer le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997). En effet, le fait pour ces enseignants de savoir où trouver l'information paraît plus important que de maîtriser les risques en tant que tels, et leur confère un sentiment de pouvoir agir non négligeable. Le sentiment de manque d'informations sur les risques numériques est partagé et peut avoir un réel impact sur leur sentiment d'efficacité. En effet, parmi ceux qui considèrent manquer d'informations, 72,9 % demandent aussi une formation. Le sentiment de besoin de formation est avéré, même chez ceux qui ont déjà été formés. Il n'y a pas de rejet du besoin de formation, ni de contestation de son utilité. On remarque aussi que plus les enseignants se sentent exposés aux risques psycho-sociaux, éthiques, juridiques, techniques ou sanitaires, plus ils disent ressentir un besoin de formation. Par exemple, les enseignants qui se sentent soumis au cyberharcèlement sont 67,8 % à exprimer le besoin de formation. La formation initiale mais aussi continue est pour eux un temps d'échanges propice au croisement des



expériences et à l'analyse de leurs pratiques professionnelles en la matière.

25 Ainsi, la conscience des risques numériques auxquels les enseignants et leurs élèves peuvent être soumis influence positivement les pratiques pédagogiques, à condition qu'elle ne se transforme pas en angoisse. Pour cela, il apparaît important que les enseignants :

- expérimentent personnellement comme professionnellement des usages numériques ;
- se tiennent informés des risques numériques (notamment psycho-sociaux et informationnels qui incitent à éduquer aux médias et à l'information), et pour cela disposent d'une connaissance suffisante des sources d'informations à leur disposition ;
- puissent échanger entre eux notamment dans le cadre de formations fondées sur l'échanges de pratiques davantage que sur la prescription institutionnelle seule ;
- fassent avec et non contre les pratiques numériques personnelles des élèves, en se considérant avec eux au sein d'une communauté d'apprentissage.

Conclusion

26 Par ce projet de recherche, un lien évident se fait jour entre la diversité des pratiques numériques dans le cadre privé, le sentiment d'expertise personnelle avec le numérique, et la formation aux usages numériques en éducation. Une culture numérique reste donc encore à développer chez les jeunes enseignants pourtant majoritairement issus de la génération dite née avec le numérique. Il apparaît que certains enseignants se déresponsabilisent de la formation au numérique tant ils projettent l'existence des conduites à risques des élèves sur des espaces qu'ils considèrent comme relevant de leur vie privée, et par conséquent en dehors du cadre de leurs missions. Les outils numériques en éducation sont encore considérés comme un moyen pour enseigner ou un objet à enseigner aux élèves, plutôt que comme constitutifs de leur culture générale. Une culture des sources et des pratiques d'information sur les risques numériques (recherches, veille) est à développer. La formation doit aussi être renforcée sur les enjeux du numérique et en particulier sur les problèmes psycho-sociaux, éthiques, juridiques, techniques, qui peuvent se poser dans l'usage d'outils numériques et qui inquiètent les enseignants jusqu'à les amener à renoncer complètement à tout usage.

27 Ainsi, la connaissance des risques numériques peut influencer positivement les pratiques pédagogiques pour l'éducation des élèves au numérique. Un enseignant doté d'une culture numérique affirmée sera plus enclin à exploiter le numérique dans la classe, avec ses élèves, et à faire du numérique un objet d'enseignement-apprentissage. L'influence manifeste de la représentation des risques est impossible à faire évoluer positivement en dehors d'une culture numérique générale et plurielle, complémentaire à une culture de l'information au sens plus large, évitant précisément de diaboliser l'objet technique et permettant de tirer profit des potentialités éducatives. Il ne s'agit non pas d'éduquer dans la peur, mais d'émanciper (et de s'émanciper, comme enseignant également) par une appréhension critique et éclairée du numérique.



Bibliographie

ANSES, « Exposition aux radiofréquences et santé des enfants », *Avis de l'Anses Rapport d'expertise collective*, juin 2016, URL : <https://www.anses.fr/fr/system/files>

/AP2012SA0091Ra.pdf

AMADIEU Franc et TRICOT André, *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*, Paris : Retz, 2014.

DOI : 10.14375/NP.9782725633206

BANDURA Albert, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck, 2003.

BARRE-DE MINAC Christine, « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions ». *Pratiques : théorie, pratique, pédagogie*, 2002, 113, 29-40.

BECK Ulrich, *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion, 2001.

BIHOUIX Philippe et MAUVILLY Karine. *Le Désastre de l'école numérique*. Le Seuil, 2016.

BLAYA Catherine, *Les ados dans le cyberspace : prises de risque et cyberviolence*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2013.

DOI : 10.3917/dbu.blaya.2013.01

BRONNER Gérard, *La démocratie des crédules*. Paris : Presses Universitaires de France, 2013.

DOI : 10.3917/puf.bron.2013.01

CARDON Dominique, *A quoi rêvent les algorithmes. Nos vies à l'heure : Nos vies à l'heure des big data*. Paris : Seuil, 2015.

CARR Nicholas, *Internet rend-il bête ?*. Paris : Robert Laffont, 2011.

CHARLOT Bernard. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, 1997.

COLLIN Simon, GUICHON Nicolas, NTEBUTSE Jean-Gabin, « Une approche sociocritique des usages numériques en éducation », *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, ATIEF, Revue STICEF*, 2015, 22. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01218240/document>

DOI : 10.3406/stice.2015.1688

CORDIER Anne, « 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*, Université Charles de Gaulle-Lille III, 2011.

CORDIER Anne, *Grandir Connectés : Les adolescents et la recherche d'information*, Caen : C & F Éditions, 2015.

DIONI Christine, « Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique ». *INRP*, 2008, URL : <http://edutice.archivesouvertes.fr/edutice-00259563/fr/>

DOUZET Frédéric, HEON Sébastien, « L'analyse du risque cyber, emblématique d'un dialogue nécessaire », *Sécurité et stratégie*, 2013/3 (14), 44-52. URL : <https://www.cairn.info/revue-securite-et-strategie-2013-3-page-44.htm>

DOI : 10.3917/sestr.014.0044

FLICHY Patrice, « La place de l'imaginaire dans l'action technique », *Réseaux*, 2001, (5), 52-73.

DOI : 10.3917/res.109.0052

GOFFMAN Erving, *Les cadres de l'expérience*. Paris : Editions de Minuit, 1991.

HAYLES N. Katherine, *Lire et penser en milieux numériques. Attention, récits, technogénèse*, Grenoble : UGA, 2016. URL : <http://books.openedition.org/ugaeditions/379>

DOI : 10.4000/1895.2

HARGITTAI Eszter, « Second-Level Digital Divide : Differences in People's Online Skills », 2002, 04 (07). URL : <http://firstmonday.org/article/view/942/864>

DOI : 10.5210/fm.v7i4.942

JEHEL Sophie, « Les pratiques des jeunes sous la pression des industries du numérique », *Le Journal des psychologues*, 2015, 331, (9), 28-33.

DOI : 10.3917/jdp.331.0028

LARDELLIER Pascal et MOATTI Daniel, *Les ados pris dans la Toile. Des cyberaddictions aux techno-dépendances*. Paris : Éditions Le Manuscrit, Coll. « Addictions : Plaisir, Passion, Possession », 2014.

DOI : 10.3917/autre.lebre.2008.01.0112

LIQUETE Vincent et LE BLANC Benoît, « Les élèves, entre cahiers et claviers », *Hermès*, 2017, n° 78, Paris : CNRS Éditions.



MERZEAU Louise, « Traces numériques et recrutement : du symptôme au cheminement ». CNRS éditions. Dans Béatrice Galinon-Mélénez et Sami Zlitni (dir.), *Traces numériques : de la production à l'interprétation*, Paris : CNRS éditions, 2013, 35-53.

MUSSO Pierre, « Usages et imaginaires des TIC : la friction de fictions », dans Christian Licoppe (dir.), *L'évolution des cultures numériques : de la mutation du lien social à l'organisation du travail*. Limoges : FYP, 2009, 201-210.

PARISER Eli, *The filter bubble : What the Internet is hiding from you*. UK : Penguin, 2011.

PERRIAULT Jacques, *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris : L'Harmattan, coll. Anthropologie, ethnologie, civilisation, 2008.

PLANTARD Pascal, *L'imaginaire numérique dans l'éducation*. Paris : Manucius, 2015.

PLANTARD Pascal, *Pour en finir avec la fracture numérique*. Paris : Fyp éditions, 2011.

POYET Françoise, « La culture numérique des jeunes professeurs des écoles peut-elle permettre de réduire l'écart entre natifs et immigrants du numérique ? », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2014, 11(3), 6-21. URL : http://www.ritpu.org:81/img/pdf/RITPU_v11_n03_6.pdf
DOI : 10.7202/1035700ar

PRENSKY Marc, « Digital natives, digital immigrants part 1. », *On the horizon*, 2001, 9(5), 1-6.
DOI : 10.1108/10748120110424816

ROUVROY Antoinette, « Des données sans personne : le fétichisme de la donnée à caractère personnel à l'épreuve de l'idéologie des Big Data. », *Contribution en marge de l'Étude annuelle du Conseil d'État. Le numérique et les droits et libertés fondamentaux*, 2014.

SERRES Alexandre, *Dans le labyrinthe. Évaluer l'information sur internet*. Caen : C & F Editions, 2012.

STIEGLER Bernard et TISSERON Serge, *Faut-il interdire les écrans aux enfants ?*, Paris : Mordicus, 2010.

Notes

1 Le projet eRISK est coordonné par Camille Capelle pour l'équipe Rudii du Laboratoire IMS UMR5218 CNRS à l'Université de Bordeaux et financé par la Fondation Maif. Il regroupe neuf chercheurs : Vincent Liquète, Franc Morandi, Karel Soumagnac, Clément Dussarps, Soufiane Rouissi, Laurence Berguignat, Anne Cordier, Anne Lehmanns, Camille Capelle.

Pour citer cet article

Référence électronique

Camille Capelle, Anne Cordier et Anne Lehmanns, « Usages numériques en éducation : l'influence de la perception des risques par les enseignants », *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 15 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2019, consulté le 23 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rfsic/5011> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfsic.5011>

Auteurs

Camille Capelle

Camille Capelle est Maître de Conférences à l'Université de Bordeaux, elle enseigne à l'ESPE d'Aquitaine et mène ses recherches au sein de l'équipe Rudii (Représentations, Usages, Développements et Ingénieries de l'Information) au laboratoire IMS UMR 5218 CNRS. Courriel : camille.capelle@u-bordeaux.fr

Anne Cordier

Anne Cordier est Maîtresse de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication à l'Université de Rouen Normandie – ESPÉ et mène ses recherches au sein de l'UMR 6590 CNRS ESO – Espaces & Sociétés. Courriel : anne.cordier@univ-rouen.fr

Articles du même auteur

Médiatiser la recherche en SIC sur « le numérique en éducation » [Texte intégral]

Media Research in Information and Communication Sciences "on digital in education"

Paru dans *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 20 | 2020



On ne naît pas étudiant-e, on le devient [Texte intégral]

Acculturations informationnelles étudiantes

Paru dans *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 15 | 2018**Anne Lehmans**

Anne Lehmans est Maître de Conférences à l'Université de Bordeaux, elle enseigne à l'ESPE d'Aquitaine et mène ses recherches au sein de l'équipe Rudii (Représentations, Usages, Développements et Ingénieries de l'Information) au laboratoire IMS UMR 5218 CNRS. Courriel : anne.lehmans@u-bordeaux.fr

*Articles du même auteur***Approches multidimensionnelles et complexes des cultures de l'information** [Texte intégral]Paru dans *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 19 | 2020

Droits d'auteur

Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

