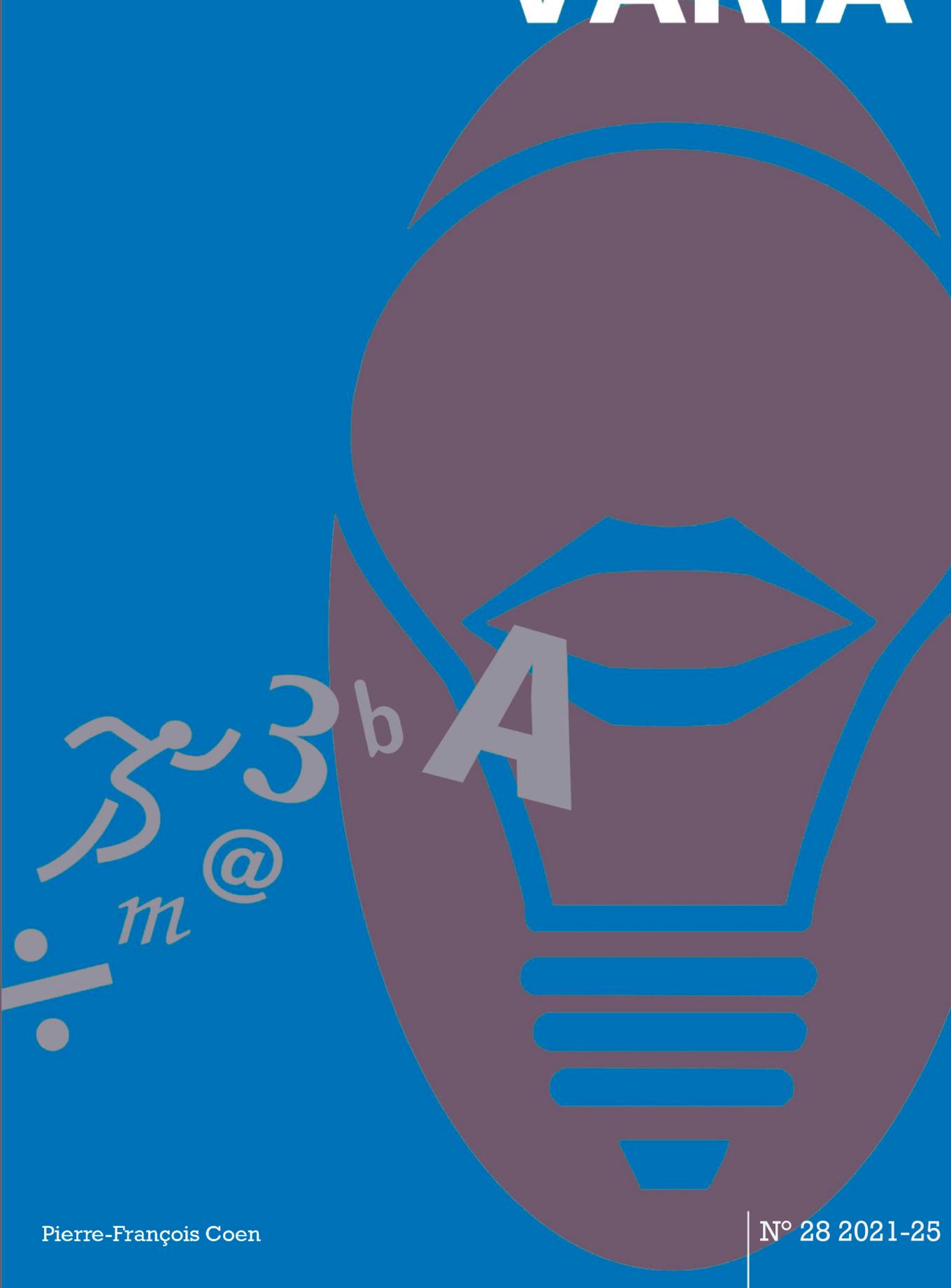
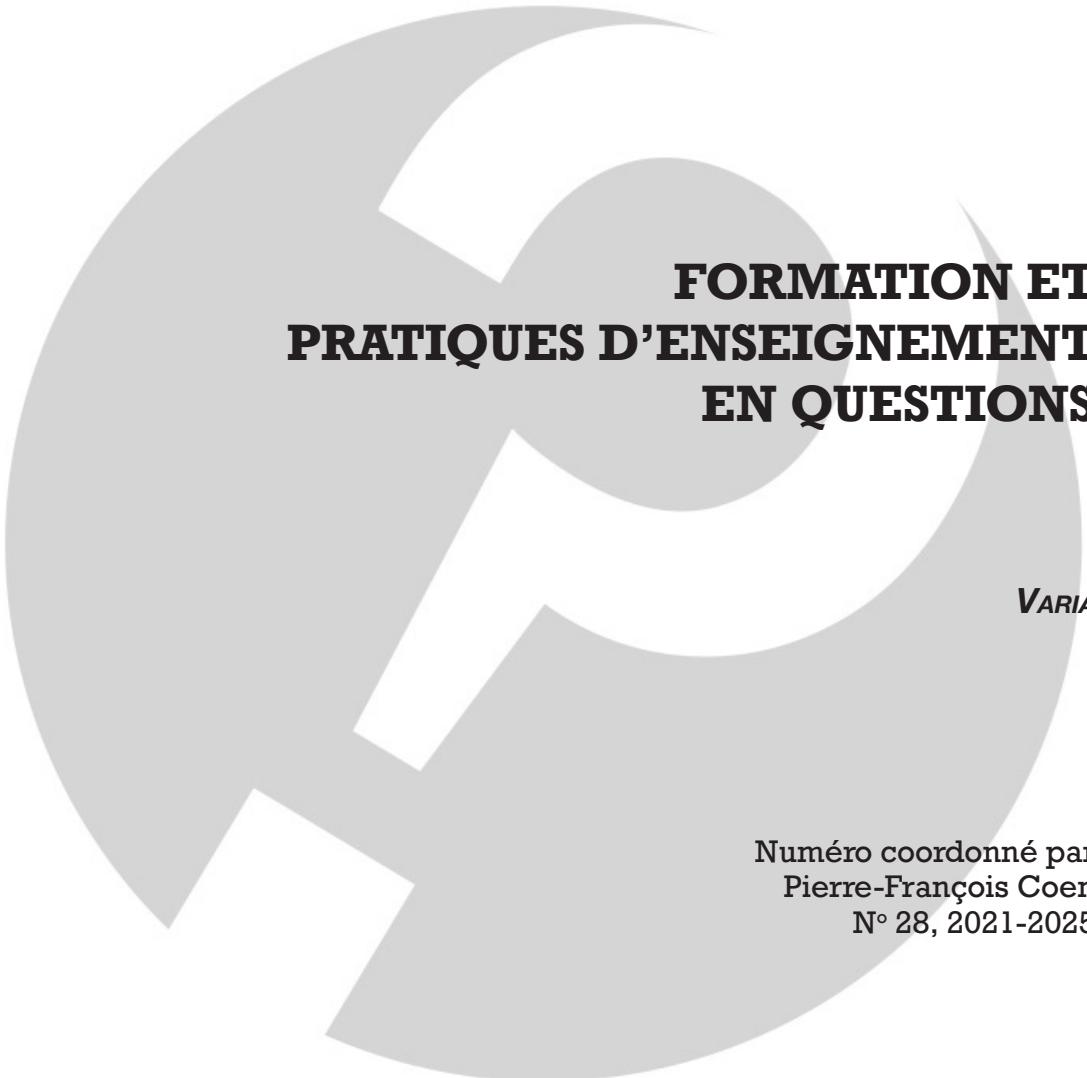




Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

VARIA





FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

VARIA

Numéro coordonné par
Pierre-François Coen
N° 28, 2021-2025

Comité de rédaction

Virgil Brügger (IRDP)
Vincent Capt (HEP-VD)
Pierre-François Coen, UNI Fribourg (rédacteur responsable)
Michaël Da Ronch (HEP-VS)
Katja De Carlo (SUPSI)
Christophe Gremion (HEFP)
Sébastien Jolivet (UNI Genève)
Maud Lebreton-Reinhard (HEP BEJUNE)
Viridiana Marc (IRDP)
Roland Pillonel (UNI Fribourg)
Patrick Roy (HEP FR)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Varia « à la volée »

Numéro coordonné par
Pierre-François Coen

TABLE DES MATIERES

<i>La Didactique de l'allemand et de l'anglais: la formation initiale des enseignants primaires du canton de Genève</i> Slavka Pogranova	7
<i>L'évolution des croyances et pratiques d'enseignement durant la formation à l'enseignement: une étude par la réalisation de cartes heuristiques</i> Florinda Sauli, Jean-Louis Berger et Chantale Beaucher	21
<i>Recension Younès, N., Gremion, C. & Sylvestre, E. (dir.). (2020). Evaluation, sources de synergies. Presse de l'ADMEE, Neuchâtel, Suisse.</i> Olivier Neuhaus	45
<i>Verbalisation écrite et orale en formation d'enseignant.e.s: quelles contributions aux pratiques réflexives des étudiante.e.s?</i> Caroline Léchot, Sheila Pellegrini et Pierre-François Coen	49
<i>Le stage comme environnement de socialisation organisationnelle: De l'importance d'en faire un lieu de découverte de tous les aspects de la profession enseignante</i> Thibault Coppe, Olivier Maes, Sandrine Biémar, Virginie März et Catherine Van Nieuwenhoven	67
<i>Reconnaître et dépasser les tensions dans un contexte d'évaluation de la qualité: une étape vers une culture de l'amélioration continue</i> Paul-André Garessus, Jean-Steve Meia et Alexia Stumpf	85
<i>Observer la scène ethnographique de la classe au moyen de la vidéoscopie: l'analyse des interactions verticales et horizontales comme opportunité de formation des futurs enseignants</i> Marie Jacobs	101
<i>Sur les obstacles épistémologiques, didactiques et d'apprentissage dans les enseignements artistiques</i> Apolline Torregrosa	117
<i>« Le racisme n'existe pas ! » : reconnaître, analyser et prévenir le racisme à l'école</i> Denis Gay et Moira Laffranchini	135
<i>La créativité à l'école : représentations. Une enquête préliminaire dans les établissements scolaires du secondaire valaisan.</i> Amalia Terzidis et Gaëlle Lyucet	153



Recension Gremion, C. et de Paor, C. (dir.). (2021). <i>Processus et finalités de la professionnalisation. Comme évaluer la professionnalité émergent ?</i> De Boeck Supérieur.	169
Danièle Périsset	
Recension Marcel, J.-F. et Gremion, C. (dir.). (2025). <i>Évancipation dans l'institution. Oser le rapprochement entre émancipation et évaluation.</i> Cépaduès.	173
Danièle Périsset	
<i>Enseigner les textes numériques à visée informative au secondaire II : représentation du corps enseignant et élaboration de séquences didactiques.</i>	175
Sonya Florey, Sylvie Jeanneret et Violeta Mitrovic	
<i>Comment les formateur·trices d'enseignant·es définissent-ils la réflexivité ?</i>	193
Coryse Moncarey, Stéphane Colognesi et Vanessa Hanin	



Enseigner les textes numériques à visée informative au secondaire II : représentations du corps enseignant et élaboration de séquences didactiques

Sonya Florey¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud)

Sylvie Jeanneret² (Université de Fribourg)

Violeta Mitrovic³ (Haute école pédagogique du canton de Vaud)

L'article rend compte des résultats du second volet du projet de recherche LLN2 (Lecture-Littérature-Numérique-2), centré sur l'enseignement des textes numériques à visée informative. Ce volet a pour thématique l'appréhension de l'information par les élèves du secondaire post-obligatoire et cherche à documenter leur rapport à la sphère médiatique, à partir des séquences didactiques construites par les quatre enseignant·es collaborant au projet. Rendant compte des résultats obtenus, l'article propose une analyse des entretiens semi-dirigés menés avec les enseignant·es, ainsi que du matériel qu'ils·elles ont mobilisé lors de la création des séquences didactiques. Plus précisément, l'article présente, d'une part, les éléments saillants liés aux représentations des enseignant·es sur l'accès à l'information chez leurs élèves et sur les compétences supposées de ces dernier·ères concernant la vérification d'une information, d'autre part, les objectifs et des objets privilégiés dans les séquences, en cherchant notamment à dégager un socle commun au travail mené dans les différentes classes. La discussion des résultats permet notamment d'envisager les évolutions de la formation des enseignant·es pour que ces objets d'enseignement et d'apprentissage participent au cursus régulier.

Mots-clés : texte numérique à visée informative – numérique – secondaire post-obligatoire – représentations des enseignants – séquences didactiques

Introduction

Affirmer que la fabrication et la consommation de l'information se sont transformées ces vingt dernières années, sous l'impulsion des réseaux sociaux, fait consensus. Certain·es chercheur·ses situent un tournant au moment où le temps de lecture de la presse écrite est devenu inférieur au temps passé en ligne (Giret et Poulet, 2008). Là où auparavant les médias traditionnels étaient seuls responsables de la publication de données vers un public pluriel, Internet s'est construit comme un espace d'échanges permanent entre un réseau d'individus, qui tour à tour émettent et diffusent une information dont ils·elles sont à la source – ou non (Fogel et Patino, 2013, p. 16). Ainsi, l'information accessible via un média numérique est aussi portée

1. Contact : Sonya.florey@hepl.ch

2. Contact : Sylvie.jeanneret@unifr.ch

3. Contact : Violeta.mitrovic@hepl.ch



par des sites non spécifiquement dévolus à l'information et donc exemptés du pacte tacite de fiabilité, de véracité et de transparence existant entre un·e journaliste et un public. Dès 2015, aux États-Unis, les réseaux sociaux surpassent les moteurs de recherche, lorsqu'il s'agit d'accéder aux sites de presse en ligne (Badouard, 2020). Or, s'informer en passant par Facebook ou par Google n'est pas neutre, les deux sources étant soumises à des conditions de hiérarchisation et de tri des informations distinctes : résultant d'une recommandation passive sur le fil d'actualité d'un réseau social, les informations sont le fait d'une posture active sur un moteur de recherche. Une enquête sur les habitudes de consultation de l'actualité journalistique d'une cohorte d'étudiant·es en communication de niveau Master parvient à des résultats concordants (Saemmer, 2017) : environ 90% des étudiant·es ont affirmé consulter la presse en ligne en suivant uniquement les liens postés (et donc, filtrés) par leurs ami·es sur les réseaux sociaux, sans passer par la une des journaux. Or, ces mêmes étudiant·es ont exprimé des attentes d'objectivité et de véracité vis-à-vis de la presse en général. Ce résultat interroge quant aux connaissances effectives de ces jeunes sur le fonctionnement des réseaux sociaux et des filtres qui y opèrent.

À la lumière de ces constats, le projet de recherche Lecture-Littérature-Numérique-2¹ [LLN2] s'est intéressé à la transposition didactique de savoirs (Chevallard, 1986) liés aux textes numériques à visée informative [TNVI]. Le texte numérique peut être défini par trois caractéristiques : la présence de zones manipulables (par exemple, l'hyperlien), la possibilité du mouvement (par exemple, dans l'animation textuelle), ainsi qu'une évolution constante, le texte numérique étant essentiellement variable et labile (Saemmer, 2015a). La nature numérique du texte peut s'incarner dans des textes de type distinct, narratif, informatif ou argumentatif, par exemple (Saemmer, 2018). Nous avons souhaité centrer notre attention sur le TNVI, car dans ce regroupement de genres appartenant au Plan d'Études Romand, le texte qui transmet des savoirs, « se trouve donc préfiguré un lecteur prêt à accepter ce contrat d'objectivabilité et de vérifiabilité » (Saemmer, 2015b). Or, ce contrat est éprouvé avec l'avènement des réseaux sociaux considérés par certain·es lecteur·rices comme une source d'information.

Notre approche a documenté un état des connaissances des élèves et des conceptions enseignantes relativement à la fabrication de l'information, à la sphère médiatique et aux modes d'accès à l'information, typiques des quinze dernières années. Quelle transposition didactique opérer afin que les TNVI, qui appartiennent à notre quotidien immédiat, fassent l'objet d'un enseignement structuré auprès des élèves ? Quatre enseignant·es de français du secondaire post-obligatoire et trois didacticiennes se sont posé cette question dans une volonté de décrire, d'expliquer et d'analyser sans diaboliser les usages d'Internet. Plusieurs spécialistes insistent toutefois sur le fait que connaître et repérer les principes qui régissent l'information sur

1. Notre réflexion autour de l'enseignement du français et du numérique est ancrée dans plusieurs projets de recherche, qui considèrent le numérique comme outil, ressource ou objet de savoir (Brunel, 2021). Un premier volet du projet concernait la littérature numérique (2018-2020).



les réseaux sociaux n'équivaut pas à dépasser la fascination inhérente au numérique, ni à transformer certains mécanismes de domination (Carbasse, 2016 ; Jehel et al., 2020). Aussi, des voix encouragent à souligner de manière égale la force de séduction des GAFA portée par des discours qui « prônent la liberté d'expression, la participativité, l'accessibilité, l'innovation » (Saemmer, 2020, p. 201), qui nourrissent la relation affective créée avec leurs utilisateurs et utilisatrices, ainsi que les aspects positifs de leur technologie. C'est au sein de ces influences croisées que notre projet s'est constitué.

Concrètement, les quatre enseignant·es participant au projet ont reçu comme consigne de construire une séquence d'enseignement en sélectionnant les objets qui leur semblaient prioritaires pour leurs élèves et les modalités d'enseignement et d'apprentissage les plus pertinentes. Les objectifs du projet LLN2 puisent aux approches de la culture informationnelle (Lehmans, 2014), au sens de contexte fait de pratiques, de dispositifs et de conceptions, ainsi que de l'éducation au numérique. Cette dernière approche est institutionnalisée dans les filières du secondaire obligatoire en Suisse romande depuis l'introduction d'un plan d'études numérique en 2021, traitant de médias, de science informatique et des usages du numérique². Dans les degrés post-obligatoires, l'intégration de savoirs et de savoir-faire liés aux médias et au numérique se fait progressivement dans les enseignements transversaux et disciplinaires, mais ne figure pas dans les plans d'études de français, des filières de maturité, des cantons de Fribourg et de Vaud : les enseignant·es de notre projet ont travaillé à l'articulation fine des TNVI avec les enjeux de leur discipline. Au-delà de ces ancrages, le projet LLN2 est fondamentalement inscrit en didactique du français. Plus largement, notre visée est de fonder « une éducation aux médias qui ne se réduit pas à une incantation de l'esprit critique » (Jehel et al., 2020, p. 11), mais qui permet aux élèves de se positionner en tant qu'acteurs et actrices du numérique, grâce à des outils développés en lien avec la discipline du français. Ce sont les résultats principaux de cette recherche que nous décrivons ici, en présentant successivement le cadre théorique élaboré, la méthodologie construite, l'analyse et l'interprétation des données collectées. Nous commenterons tout particulièrement le rapport entre les pratiques sociales de référence (Martinand, 1989) des élèves en matière d'information et les choix didactiques opérés par les enseignant·es.

1. Cadre théorique

Face à un flux d'informations continu sur Internet, les adolescent·es constituent un groupe dit vulnérable. Les dernières enquêtes internationales sur l'usage des technologies confirment que malgré un taux de consultation quotidien d'Internet qui atteint les 100% dans le monde occidental, les jeunes ont tendance à sous-estimer la complexité de leur usage (Lacelle et al., 2017) et à surestimer leurs compétences (Hutchison et al., 2016). En outre, l'imaginaire qui se développe autour des *digital natives*, jugé·es

2. <https://portail.ciip.ch/per/disciplines/32>



à tort compétent·es a priori, biaise les représentations et les pratiques enseignantes (Cordier, 2017). L'étude JAMES (Jeunes, activités, médias, enquête suisse)³ montre que, s'agissant des activités de loisirs, l'usage du téléphone portable et d'Internet arrive effectivement en tête. Les jeunes usent donc abondamment de leur smartphone, souvent pour y consommer des données plutôt qu'en produire (Lacelle *et al.*, 2022). Plus encore que les pratiques en matière d'information, c'est la compétence même de lecture des adolescent·es qui est aujourd'hui sujette à une redéfinition et qui nécessite d'associer des compétences traditionnelles à d'autres, spécifiquement liées au numérique (Healy et Dooley 2002 ; Bélisle, 2011 ; Acerra et Lacelle, 2022) : la « culture de l'hybridation » (Molinet, 2006) a pour effet de convoquer des modes, des langages et des médias variés, à partir de supports eux-mêmes hétérogènes (New London Group, 1996 ; Lacelle *et al.*, 2015).

Parmi les différents thèmes qu'il semblait pertinent de travailler en classe, nous en avons sélectionné trois qui appartiennent aux usages courants du numérique par les élèves et qui peuvent faire l'objet d'une transposition didactique ou d'un apprentissage : l'info-divertissement, comme représentant d'un genre textuel hybride, constitutivement lié à un support numérique et ciblant notamment un public jeune ; les *fake news*, dont l'ampleur est grandissante avec l'avènement des réseaux sociaux et qui invite à développer des stratégies de repérage avec les élèves ; enfin, la collecte de données personnelles, phénomène dont il est intéressant d'expliquer les visées et le fonctionnement. Autrement dit, notre choix permet de traiter d'un genre textuel qui correspond à une pratique sociale de référence des élèves, de textes incarnant des visées de communication distinctes, ainsi que d'une modalité d'obtention de données liées à la navigation sur Internet, trois objets autour desquels des apprentissages peuvent être conduits avec les élèves en recourant à une transposition didactique.

1.1 L'info-divertissement

Si les jeunes s'informent principalement par le biais des réseaux sociaux ou de portails vidéo, quel est le statut de cette information ? Alors qu'ils·elles évoluent dans une culture qui favorise le buzz, la rapidité et le flux, l'information consommée répond en partie également à ces caractéristiques (Zuboff, 2020). Dans l'espace médiatique des réseaux sociaux ou des sites hébergeant des vidéos, les interactions ainsi que les flux sont constants (partages, *likes*, etc.) et une certaine information tend à devenir rapide (favorisant le *scrolling*), visuelle, souvent unidimensionnelle et, surtout, divertissante. Un genre particulier, qui mélange des contenus informatifs avec des contenus divertissants, est apparu dans l'espace médiatique américain dès les années 1980, sous l'appellation « *soft news* », puis s'est propagé à l'international, au sein des médias télévisuels (émissions) et numériques (réseaux sociaux, plateformes vidéo), sous le nom *infotainment* ou *info-divertissement*. Plus précisément, Demers (2005) définit l'*infotainment* comme « un programme ou un contenu médiatique basé sur l'information

3. Cette étude est menée par l'Université de Zurich en collaboration avec Swisscom, auprès de 1200 jeunes de 12 à 19 ans.



qui inclut toutefois des éléments de divertissement avec pour objectif de devenir populaire auprès du public et des consommateurs, et ainsi faire de l'audience » (cité dans Frualdo, 2012, p. 13). Ainsi, les nouvelles prennent un format plus divertissant, accessible et engageant. Il existe, selon Boukes (2019), cinq genres d'infotainment dans le paysage médiatique : les actualités légères, les actualités d'opinion, la satire politique, les talk-shows de divertissement et la fiction politique. Dans ce type de contenu médiatique, la part d'images et de vidéos à valeur d'illustration ou de divertissement est prépondérante, le contenu est succinct et dynamique, avec notamment une valorisation du témoignage au détriment d'interventions provenant d'expert·es⁴. Contrairement aux sites de médias traditionnels, qui varient et hiérarchisent les contenus par rapport à leur importance, à leur qualité ou à leur fiabilité, les sites d'info-divertissement actuellement présents dans la sphère médiatique organisent leurs « articles » en fonction des thématiques, du nombre de vues ou de partenariats publicitaires. Des informations relatives à l'actualité économique ou socio-politique peuvent côtoyer des contenus divertissants, ludiques ou insolites.

Comme le précise Zuboff (2020), ces sites, et les médias sociaux en général, sont construits de sorte à maintenir les jeunes constamment connecté·es à un flux de partage, et donc également de sociabilité avec leurs pairs, en pariant sur les « récompenses de la reconnaissance, de l'acceptation, de l'appartenance et de l'inclusion dans un groupe » (p. 597). Pour illustrer cette dynamique, Zuboff utilise la métaphore de la ruche. La sphère numérique en général, et les réseaux sociaux en particulier, seraient donc une ruche constamment nourrie et agrandie par les consommateur·trices, qui maintiennent ainsi son activité. Ils·elles sont les ouvrier·ères qui perpétuent et étendent le capitalisme numérique reposant sur la publicité, de même que sur la collecte et la vente de données privées. La ruche enferme les personnes dans un système qui aplani les individualités en fabriquant des goûts et des désirs identiques pour toutes et tous.

1.2 Les *fake news*

Différentes recherches menées sur la culture informationnelle des élèves montrent combien celles et ceux-ci sont « pris en permanence entre les représentations et savoirs qui leur viennent de leur milieu familial et social quotidien et les savoirs que l'école essaie de leur inculquer » (Maury, 2010) ; la culture informationnelle se définit ainsi par son caractère dynamique et pluriel, dont l'identité numérique s'affirme de fait comme un paradigme actuel de transmission auprès des jeunes et favorise la création et la diffusion de fausses nouvelles. « Fabriquées et diffusées volontairement » (Faillet, 2019, pp. 18-19), les *fake news* ressemblent souvent à de vraies informations. Propagande à visée politique, complotisme, scoop à visée commerciale, parodie ou encore bavure, lorsque des médias relaient par accident des informations erronées : le terme générique de *fake news* regroupe des

4. Dans la sphère numérique actuelle, les exemples de *Brut*, *Minutebuzz*, *Démotivateur* ou de *Konbini*, dont les contenus sont constamment relayés et partagés sur les réseaux sociaux, reflètent bien ce phénomène.



pratiques de nature variée, visant des objectifs qui le sont tout autant. On peut distinguer l'intention et l'objectif de ces différentes fausses informations : « l'intention est totalement différente entre les fausses informations destinées à divertir (canulars, satiriques ou parodiques), à gagner de l'argent (sites de buzz par exemple) ou à manipuler l'opinion (fake news de désinformation) » (Faillet, p. 25).

La notion même de *fausses nouvelles* est trompeuse parce qu'elle suppose que les nouvelles malveillantes sont fabriquées, alors que les vraies émanent directement de la réalité. Cela reviendrait à nier l'essence même de la médiation journalistique, qui consiste à sélectionner, combiner, traduire et présenter différents éléments d'information. La fabrication des nouvelles fait donc partie intégrante du travail du journaliste (Sauvageaul, Thibault et Trudel, 2018). Précisons que le phénomène n'a rien de nouveau : la rumeur venimeuse, la fausse nouvelle – souvent à visée politique – existe depuis l'Antiquité au moins. Faillet rappelle que « l'information bidonnée a servi d'arme absolue pour retourner ou diviser l'opinion, saper le moral des troupes ou fausser le résultat d'une élection » (2019, p. 19), ceci de l'Antiquité romaine à la Révolution française, de la Grande Guerre à l'élection présidentielle française de 2017. La technologie a de tout temps été au service des rumeurs, avec son lot de fausses nouvelles mais aussi de théories du complot, sans oublier de propagande. Leur diffusion s'est bien entendu accélérée et globalisée avec le web et surtout les réseaux sociaux. L'utilisation du deep fake permet également de contrefaire des vidéos : le trucage s'avère parfois presque indécelable et peut ruiner des réputations en quelques heures (Richard-Thomson, 2019). L'exemple suggère que c'est la « viralité », plutôt que la « fausseté » qui devrait être considérée comme la signature d'une fausse nouvelle. Les fausses nouvelles ressemblent davantage aux mèmes Internet qu'à la propagande classique. Selon Faillet, « c'est dans la relation incestueuse entre les réseaux sociaux et les médias que la fake news passe du statut d'opinion à celui de vérité » (p. 76). Et c'est paradoxalement au niveau des grands médias classiques que se situe le plus haut risque pour la vérité, quand les journalistes légitiment auprès d'un lecteur en confiance certaines informations. Il n'est en effet pas impossible que des fausses informations soient reprises sans vérification par la presse.

De manière concomitante, l'importance prise par le visuel favorise une « domination du pathos sur le logos ». Selon Faillet, « l'information chargée d'émotion se propage alors comme une traînée de poudre » (2019, p. 68). Enfin, il semble que les faits ont souvent moins d'influence pour modeler l'opinion publique que les appels à l'émotion et aux opinions personnelles. C'est notamment l'une des thèses développées par Gérald Bronner (2013), qui explique que l'effort cognitif à réaliser devant les informations scientifiques, par exemple, est tel qu'on peut préférer un traitement du même sujet médiatisé, plus accessible, donnant une illusion de maîtrise.



1.3 La collecte de données personnelles

Certain·es auteur·trices décrivent le basculement qui caractérise l'accès à l'information comme le passage d'une « société de l'information » à l'instauration d'une « société de surveillance et de contrôle » (Proulx, 2020, p. 53). Des travaux de recherche récents rappellent que si le fichage des individus a une relativement longue histoire dans les pays occidentaux (Tesquet, 2020), plusieurs conditions sont aujourd'hui inédites. Tout d'abord, l'intensité avec laquelle les individus sont tracés, puisque le phénomène peut s'organiser désormais à large échelle grâce aux moyens technologiques. Ensuite, les données d'individus qui a priori n'ont pas été identifiés comme potentiellement dangereux pour la nation sont également collectées. Enfin, ces données sont recueillies, détenues et vendues par des entreprises privées dont le but est de générer du profit (Proulx, 2020 ; Tesquet, 2020). À cette généralisation et à cette intensification s'ajoute un paramètre qui concerne la possibilité même d'identifier le risque inhérent à la collecte des données personnelles : « l'invisibilité des techniques de captation des traces enlève une prise effective et concrète à ceux et celles qui voudraient s'en émanciper » (Proulx, 2020, p. 61). En polissant nos profils de réseaux sociaux, on pense parfois qu'on maîtrise notre image numérique ; or, il s'agirait avant tout d'une illusion, car des myriades d'acteurs, parfois clandestins, possèdent aussi un double numérique de nos profils, qui est utilisé à des fins commerciales, de surveillance ou de tri des individus.

Enfin, les algorithmes qui sont à la base du fonctionnement de certains sites interrogent quant au déterminisme informatique de nos existences. Ces algorithmes ont pour mission de nous proposer des contenus qui sont estimés nous plaire, c'est-à-dire correspondre à notre vision du monde, pour nous inviter à cliquer sur des contenus, ou correspondre à nos besoins pour nous inviter à consommer. Les « bulles de filtres » (Pariser, 2011) nous conduisent à évoluer dans un espace fermé où uniquement des avis concordants aux nôtres sont énoncés. En ce sens, au-delà du risque pour la démocratie de perdre un espace de débat, se révèle celui de figer nos opinions en nous préservant d'avis contradictoires (Jehel et al., 2020).

2. Méthodologie

Les trois dimensions développées dans le cadre théorique convergent vers une même question : quels apprentissages développer dans la classe de français afin d'outiller les élèves à des usages critiques du numérique ? La recherche relative aux TNVI a associé trois chercheuses et quatre enseignant·es (des cantons de Fribourg et Vaud) et a pris place de 2020 à 2022. Comme le renseigne le tableau situé dans les annexes, les quatre enseignant·es ayant participé à la recherche sont en poste dans des types de classes différents : C. et D. en école de maturité (filières gymnase, lycée), F. dans une école de type professionnel (filière d'apprentissage), et R. dans une école de culture générale (filière qui prépare les élèves à entrer dans des hautes écoles de santé ou pédagogiques). On peut souligner, dans les séquences d'enseignement, la diversité des supports proposés à l'analyse,

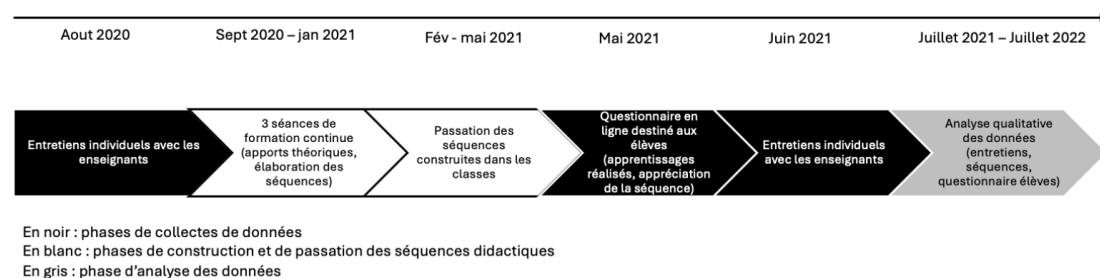


qui alternent entre supports écrits (articles de journaux, définitions CNRTL), des supports audios et surtout vidéos (vidéos explicatives, extraits de journaux télévisés, émissions d'info-divertissement, réseaux sociaux), et qui montrent l'importance de la variété prise par la diffusion des informations dans la société actuelle. Les enseignant·es se sont donc consacré·es à développer l'esprit critique de leurs élèves, une compétence transversale valorisée au secondaire 2.

La présente recherche peut être qualifiée d'exploratoire, de collaborative et de praxéologique : exploratoire, puisqu'il s'agissait d'investiguer des objets numériques peu didactisés, et non de travailler sur les pratiques enseignantes dans une perspective méliorative ; collaborative, car le projet a associé une articulation fine entre le travail des enseignant·es et celui des chercheuses, notamment une séance réservée aux échanges entre les enseignant·es leur permettant de présenter leur séquence et d'enrichir cette dernière grâce aux interventions croisées ; praxéologique, parce que le projet visait à créer des séquences d'enseignement et à les dispenser dans les classes des enseignant·es participant au projet. Les enseignant·es impliqué·es ont créé leur matériel d'enseignement, à partir d'une consigne de départ exempte d'indications normatives, si ce n'est que l'objet d'apprentissage devait être articulé aux TNVI.

La frise chronologique ci-dessous précise la méthodologie adoptée et permet de déterminer les différentes phases de la recherche, depuis les pré-entretiens menés au début du processus jusqu'à l'analyse des données obtenues.

Figure 1 : méthodologie du projet



Trois types de données ont été collectés :

- 1) les entretiens semi-dirigés menés avec les enseignant·es (pré et post-séquence) explorant leurs connaissances initiales sur les TNVI et sur les enjeux supposés de leur enseignement, ainsi que les choix didactiques réalisés ;
- 2) le sondage effectué auprès des élèves, une fois la séquence d'enseignement dispensée, documentant leur sentiment d'efficacité personnelle au sujet de la fabrication de l'information, mais également de la compréhension des TNVI et de l'évaluation de la fiabilité de ces derniers ;
- 3) les séquences didactiques réalisées par les enseignant·es, ainsi que les productions réalisées par les élèves dans ce cadre.



Les données collectées et référencées ci-dessus aux points 1) et 2) ont fait l'objet d'une analyse de discours, recourant aux catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012). Les données issues des documents créés par les enseignant·es ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Dans le présent article, notre propos se fonde sur l'analyse d'une partie seulement de ces données : les entretiens semi-dirigés et les séquences didactiques créées par les enseignant·es. S'agissant des entretiens, nous avons d'abord codé les énoncés à l'aide de catégories qui, au fil du travail, se sont construites et ont évolué. Le point 4.1 présente les éléments saillants liés aux conceptions des enseignant·es sur l'accès à l'information chez leurs élèves et sur les compétences supposées de ces derniers concernant la vérification d'une information ou la conscience que toute navigation sur internet donne lieu à une collecte de données personnelles. Nous verrons dans le point 4.2, qui traite des objectifs et des objets privilégiés dans les séquences, que les habitudes des élèves ont constitué le socle initial commun au travail mené dans les différentes classes.

Résultats

3.1 Un décalage entre l'accès supposé des élèves à l'information et les pratiques sociales de référence des enseignant·es lorsqu'ils·elles s'informent

Parmi les thématiques abordées lors de l'entretien réalisé dans la phase initiale du projet, nous relevons les éléments apportés par les quatre enseignant·es concernant l'accès supposé des élèves à l'information. Si les quatre enseignant·es n'ont pas documenté de manière systématique l'accès réel à l'information de leurs élèves, les points qu'ils·elles relèvent sur la base de leurs observations entrent en résonance avec ceux qui font consensus dans les recherches sur le sujet : un recours important aux technologies du numérique, notamment par l'usage du téléphone portable, pour y consommer des contenus plutôt qu'en produire (Hutchison et al., 2016.) ; une nécessité de redéfinir le concept de lecture chez les adolescent·es, en associant des compétences et des stratégies soutenant la compréhension de textes imprimés à d'autres compétences et stratégies, constitutive du numérique (Healy et Dooley, 2002 ; Bélisle, 2011 ; Lacelle et al., 2017 ; Acerra et Lacelle, 2022) ; une « culture de l'hybridation » (Molinet, 2006) convoquant des modes, des langages et des médias variés, à partir de supports eux-mêmes hétérogènes (New London Group, 1996 ; Lacelle et al., 2015).

En observant directement leurs élèves, plusieurs enseignant·es commentent les supports privilégiés par les élèves. Prudente, R. n'affirme pas que ses élèves sont des lecteur·rices expert·es des textes informatifs, mais note que les supports les plus fréquemment présents dans la classe sont des articles diffusés sur les réseaux sociaux, ainsi que des journaux gratuits distribués aux arrêts des transports en commun. D. cite également les réseaux sociaux comme vecteur prioritaire de l'information et précise que lui-même n'y est pas habitué. C. constate également que les élèves ne vont plus en bibliothèque et postule que c'est la manière dont l'information est traitée et



présentée sur Internet qui les conduit à privilégier ce support. L'information serait mise en scène de manière « très émotionnelle » (C., 492-503) et répond à certains besoins des jeunes générations, notamment leur appétence pour une dimension affective forte. F. va plus loin encore en avançant que les élèves bénéficient en quelque sorte d'un accès illimité à l'information, en s'appuyant notamment sur les différentes chaînes présentes sur YouTube, ce qui leur procure un faux sentiment de connaissance et de maîtrise des évènements.

D'autres observations des enseignant·es témoignent de ce qu'Yves Citton nomme « l'économie de l'attention » :

« Pendant des dizaines de milliers d'années, l' 'économie' a consisté pour les humains à maximiser la production de biens (matériels) à partir de ressources toujours (plus ou moins tragiquement) affectées de rareté ; nous nous trouvions actuellement dans une situation renversée, où les biens (culturels) de consommation nous sont parfois offerts gratuitement (Google Books, Wikipedia, YouTube) et où le problème principal est d'optimiser notre capacité à recevoir (filtrer, absorber, digérer) cette production surabondante [Davenport et Beck, 2000 ; Lanham, 2006 ; Bester, 2009] ». (Citton, 2014, p. 8)

D'après C., dans une société où l'attention devient un bien rare et précieux, l'information doit être incarnée pour retenir l'intérêt des lecteur·rices, assez éphémère. Pour ses élèves, l'énonciation neutre du journalisme traditionnel est « ringarde » (C., 492-503). L'information dont se nourrissent ses élèves met ainsi en tension deux éléments : la recherche de vitesse et le besoin de vérification de la source (C., 532-558). R. confirme que ses élèves seraient adeptes d'une pratique de « zapping ». Et, peut-être comme une contrepartie positive de cet état de fait, D. relève la rapidité de ses élèves à trouver des informations lorsque le contexte l'exige (par exemple, des informations au sujet de la situation sanitaire due au Covid), tout en passant par d'autres canaux d'information que des sites officiels comme la Radio Télévision Suisse, le média national financé par une subvention publique.

La question qui reste en suspens est celle de savoir comment les élèves se rapportent aux informations qu'ils·elles lisent : R. fait référence à la compréhension du texte, à ses enjeux, également au développement de l'esprit critique chez les élèves. Ces dernier·ères peuvent s'avérer influençables, voire « reprennent des infos sans savoir d'où elles viennent » (R., 380-373). R. se montre préoccupée par le manque général d'esprit critique de ses élèves, et par le peu de liens qu'ils·elles peuvent tisser entre des connaissances de la culture générale, de même que par la possible confusion entre les croyances et les connaissances. Constat similaire chez F. : « ils ont la porte d'entrée mais ils savent pas ce qu'il y a derrière » (F., 297-299). Ce dernier déplore également une adhésion facilitée à l'information présentée de manière manichéenne : « on dirait qu'ils fuient l'aspect complexe de l'événement ». (F., 305-313), voire « le premier qui leur apporte une explication simple, c'est celui qui va obtenir leur adhésion » (F., 313-314). Dans la même ligne, C. s'attend à un manque de connaissances



supposé des élèves sur les phénomènes de fabrication de l'information : les « clés de décodage » pour comprendre les médias traditionnels leur feraient également défaut (C., 492-503).

Ces propos ouvrent vers la question de la véracité des informations : D. ne pense pas que ses élèves soient conscients du fonctionnement interne de la fabrication de l'information. Toutefois, il précise que les jeunes ne sont pas les seul·es dans cette ignorance, qui influencerait les gens, en général, à être sensibles à diverses fausses informations ou à des théories du complot. Il regrette que l'évaluation de la fiabilité des informations et le développement d'un esprit critique vis-à-vis de l'information en général soient encore trop peu travaillés au secondaire. À ce titre, D. et R. rappellent que les programmes mettent l'accent sur la lecture et l'écriture des textes argumentatif et narratif. F. se préoccupe du transfert des connaissances apprises en contexte scolaire dans le réel et ose la réflexion suivante : « [C] a serait presque plus pertinent de travailler avec YouTube que de forcer nos adolescents à partir chercher un livre à la médiathèque » (F., 409-419). Comme le souligne C., le développement de l'esprit critique chez les élèves est fondamental pour comprendre et analyser les informations dans le contexte scolaire mais aussi dans leur quotidien. Il s'agit toutefois de « ne pas faire peur, l'esprit critique c'est pas arriver avec une vision idéologique évidemment, c'est soulever des questions [...], sans que les élèves aient l'impression qu'on moralise ou qu'on fait de la démagogie » (C., 585-595). Le fait d'enseigner un objet qui soit proche des élèves s'avère un enjeu intéressant, qui touche la posture même de l'enseignant·e : comment trouver la bonne distance, la bonne manière de parler ?

De manière générale, les usages de ces élèves en matière d'information diffèrent fondamentalement de ceux de leurs enseignant·es qui affirment s'informer via les médias dits traditionnels (presse écrite, radio). Pour consulter des contenus sur Internet, ils·elles se tournent vers les sites officiels de médias reconnus, tout en mentionnant connaître les procédés de fabrication de l'information (pièges à clics,) ainsi que les procédés de collecte de données personnelles.

3.2 Des objectifs, des contenus et des tâches orientés par les usages supposés des élèves

L'analyse du matériel conçu par les enseignant·es⁵, ainsi que des entretiens réalisés après la passation des séquences, permet d'effectuer d'abord des constats sur les objectifs et les objets d'apprentissage privilégiés. Il est intéressant de noter que les enseignant·es ont unanimement construit leurs séquences à partir de leurs connaissances de la fabrication de l'information – connaissances initiales propres ou augmentées par des lectures de textes scientifiques. Ce travail fondé sur l'information telle qu'elle était construite avant le tournant lié au numérique et aux réseaux sociaux suggère que le point de départ valorisé tente de problématiser l'accès à l'information dans

5. Des résumés des séquences indiquant les objectifs, les supports utilisés et les productions réalisées par les élèves se trouvent en annexe.



sa dimension historique, ainsi que dans la perception immédiate de la véracité d'un contenu.

Décrivons à présent les spécificités des quatre séquences. S'inscrivant dans une perspective diachronique et historique, C. a par exemple travaillé sur la construction de l'information dans sa forme classique en identifiant les constantes et les spécificités, ainsi qu'en menant un travail sur les caractéristiques des types d'informations selon le media (presse, télévision, réseaux sociaux). F., quant à lui, a considéré les habitudes de ses élèves en termes de consommation de l'information hors de tout jugement, afin de pouvoir conduire ces derniers vers des pratiques où les sources sont comparées et confrontées, pour vérifier la validité d'une information. D. a choisi de lier sa séquence autour du TNVI au programme de littérature, à la lecture de romans des XVII^e et XVIII^e siècles. L'accent a été mis sur les modalités et les procédés de transmission de l'information adoptés par l'info-divertissement. Les objectifs spécifiques se déclinent à partir des représentations des élèves, ainsi que d'une analyse des codes de l'information. R., enfin, a centré son approche sur les *fake news* et les enjeux de la désinformation qui y sont liés. Dans son dispositif d'enseignement, elle a organisé les contenus à partir de la question de la désinformation : il s'agissait de proposer des outils, des définitions et des catégories afin d'aider les élèves à « démêler le vrai du faux » et plus spécifiquement à « prendre conscience qu'il existe différents types de *fake news* » (R., 35-42).

Au-delà de la diversité des objets et des approches, on constate un certain nombre de constantes. Dans toutes les séquences, les enseignant·es ont cherché à outiller les élèves afin qu'ils·elles puissent vérifier la véracité d'une information. Après des introductions parfois plus théoriques relatives à l'histoire de l'information ou aux mécanismes de diffusion des *fake news*, les élèves ont été rapidement placé·es face à des situations concrètes, semblables à celles rencontrées quotidiennement.

En lien avec le point précédent, on note que les séquences prévoient toutes des moments où les élèves sont invité·es à expérimenter une démarche d'observation, d'analyse et d'argumentation : sur les collectes de données personnelles en poursuivant la réflexion sur les conséquences pour les individus, sur la fiabilité d'une information rencontrée sur les réseaux sociaux, sur la rhétorique particulière adoptée par certains genres, notamment l'info-divertissement. Les quatre enseignant·es ont fondé leur séquence sur l'observation et la comparaison de sources variées. Partir d'un événement et comparer la manière dont différents médias le présentent semble avoir constitué un moment fort de chacune des progressions, jouant le rôle de révélateur de procédés destinés à séduire, parfois de manière trompeuse, les lecteur·rices.

Enfin, notons que les quatre enseignant·es ont choisi de ponctuer leur séquence par des productions de textes d'élèves, de types variés. C. a formulé une consigne de dissertation portant sur les enjeux de l'information. Dans la classe de F., les élèves ont rédigé un journal de bord numérique,



expérimentant plusieurs genres de textes (portraits, notes sur des éléments jugés intéressants vus en cours, réflexions personnelles...), ainsi que produit une argumentation en fin de séquence sur les enjeux de vérification et de confiance inhérents à la posture de lecteur·rice. Les élèves de D. ont créé, par groupes, une vidéo recourant aux codes de l'info-divertissement et présentant une œuvre du XVII^e ou du XVIII^e siècle. La production numérique était accompagnée d'un texte réflexif commentant leur production et justifiant les choix réalisés. R. a proposé à sa classe de rédiger un texte argumentatif portant sur l'influence potentiellement dangereuse des *fake news* sur la société.

4. Discussion des résultats

À partir de ces constats, nous avons identifié des pistes de réflexion ciblant l'enseignement des TNVI dans les classes de français du secondaire post-obligatoire. Il s'agit du développement de l'esprit critique ; de la pertinence d'enseigner les textes informatifs en classe de français ; de l'importance de traiter ces objets de manière interdisciplinaire et tout au long de l'année ; d'une articulation de la discipline Français avec le quotidien des élèves. Avant de traiter de ces différents points, il s'agit de rappeler que nos résultats se fondent sur un travail exploratoire mené avec quatre enseignant·es uniquement : cet échantillon ne peut être considéré comme représentatif de l'ensemble des enseignant·es de français des classes post-obligatoire, mais devrait être envisagé comme l'indicateur de certaines tendances.

Le travail sur les TNVI constituerait une manière concrète de contribuer au développement de l'esprit critique des élèves. Considéré généralement comme un rapport au monde à cultiver, une compétence dynamique, l'esprit critique est au centre de certaines préoccupations sociales, et donc scolaires. Si une certaine tradition de pensée y voit la capacité à ne considérer comme vrai que ce qui a été minutieusement analysé et interrogé, le sens courant, plus largement, lie l'esprit critique à une forme de liberté – notamment celle d'examiner les opinions, de se positionner face à des interrogations ou encore de s'inscrire à contre-courant d'une tendance dominante (Wezel et Vuillerod, 2017). Dans cette perspective, l'esprit critique se travaille, se développe, s'enseigne. Son apprentissage a régulièrement été associé notamment aux études littéraires (Ahr, 2018) : d'une part, en raison des contenus textuels, lorsque la littérature construit des mondes, des modèles et des personnages qui reflètent des valeurs et des idéologies face auxquelles les lecteur·rices sont invité·es à se situer ; d'autre part, en raison du travail d'analyse que la discipline scolaire « littérature » requiert, demandant aux élèves de formuler des jugements interprétatifs fondés sur des indices. Or, si certaines disciplines dites classiques continuent à porter en elles cet enseignement de l'esprit critique, d'autres disciplines ont également problématisé cette notion. Fuchs-Gallezot and Manuel Bächtold (2023) décrivent la pensée critique en sciences comme comportant au moins trois composantes en interaction : un ensemble de dispositions, à savoir la propension au questionnement, l'ouverture d'esprit ou la prudence dans les



ensemble de compétences relatives à l'argumentation et à l'investigation ; un ensemble de croyances épistémiques, c'est-à-dire les représentations des individus sur la nature de la connaissance et les processus de construction et de validation de la connaissance. L'éducation numérique, quant à elle, a fait de l'esprit critique l'un des termes centraux de l'axe « médias » de son récent plan d'études destiné aux cycles obligatoires et le définissent comme la capacité à « prendre de la distance face au traitement des informations et des données » (Plan d'Études Romand, Éducation Numérique).

Un exemple qui révèle comment ce travail sur les textes numériques peut être un levier vers le développement de l'esprit critique est donné par D. : les apprentissages réalisés par les élèves sur des compétences transversales, telles les capacités de synthèse, d'analyse, de restitution de codes spécifiques au langage de l'information attestent selon l'enseignant d'une évolution de leur positionnement face à ce type de contenus. Le développement de la capacité « méta-réflexive » exercée par les élèves impliqués dans des dispositifs basés sur les textes informatifs a révélé également le fonctionnement de la rhétorique en général, lorsqu'il s'agit de convaincre et d'utiliser l'émotion à cet effet (D., 309-317). Selon R., les leçons données ont permis « une prise de conscience du phénomène de la désinformation et de ses conséquences » (R., 151-165), tandis que pour « développer une approche critique et hiérarchiser l'information » (Idem), il aurait fallu y consacrer davantage de temps et d'activités d'analyse. Toutefois, le dispositif a révélé chez les élèves « une sorte de sensibilité qui évite certains pièges ou qui les amène à réfléchir lorsqu'ils sont en contact avec certaines informations. » (R., 233-235). Le « traitement de l'information », ainsi qu'« une éducation aux médias à travers le numérique » sont les objectifs généraux déclinés par l'enseignant F. en privilégiant l'apprentissage « d'outils simples, peu nombreux mais que les élèves peuvent mobiliser à leurs pratiques quotidiennes, par rapport à leur confrontation aux textes informatifs ou autres qui leur parviennent en permanence » (F., 31-47). Ces outils enseignables et facilement mobilisables qui permettent une meilleure compréhension des enjeux de l'information sont en tension avec une approche de la complexité du texte informatif, que les élèves doivent apprivoiser : « [A]ujourd'hui, il y a un format [où on s'informe] en trois minutes. [...] Alors c'est intéressant de voir ce glissement et puis au lieu de les condamner, d'essayer de voir comment on peut les utiliser. Alors voilà mon changement de posture par rapport à ça » (F., 111-120). Dans une autre séquence d'enseignement, l'enseignante notait l'importance de donner accès à une compréhension du texte informatif à partir d'outils pragmatiques : « j'ai moi-même fait une grille d'analyse transversale avec les catégories d'analyse très simples, enfin classiques, qui parle, qui sont les destinataires... » (C., 7-35). Avec une meilleure maîtrise des codes de l'information, doublée d'un travail sur la possible dangerosité des fake news, l'esprit critique des élèves ou du moins leur attention au fait que les informations sont fabriquées, également par les journalistes d'un média officiel, semble renforcé. Même si l'on ne peut que relativiser la portée de l'enseignement sur les élèves, ils·elles « ont réfléchi, sur la question de l'autonomie, qu'on n'est pas obligés de cliquer comme



des aveugles » (C., 198-207). Ainsi, le travail sur le développement de l'esprit critique tel qu'il a été mené dans les classes est une sensibilisation, une initiation, et s'est incarné à l'aide de démarches simples, auxquelles les élèves peuvent recourir lorsqu'ils·elles s'informent.

S'agissant de la place du français dans un tel projet, on remarque que les enseignant·es ont, d'une part, mis en relation des éléments saillants des textes numériques avec des objets intrinsèquement liés à la discipline scolaire : par exemple, certain·es enseignant·es ont orienté leur séquence autour de l'identification de procédés rhétoriques tels que l'exagération ou l'ironie, des composantes de la situation d'énonciation, plaçant ainsi ces textes dans une perspective historique, afin de mettre en lumière la continuité avec des textes traditionnels ou au contraire, la rupture occasionnée par des spécificités. C. mentionne qu'en travaillant sur le texte informatif, on aborde les questions de communication : « de langue, de langage, de destinataire, destinataire, à qui on parle, comment on parle, dans quel contexte, pourquoi on dit ça, etc. » (C., 246-271). Chez les quatre enseignant·es, on soulève l'intérêt représenté par le travail sur le langage : c'est notamment en étudiant les codes de l'info-divertissement qu'une mise en valeur des formes de discours, notamment de l'usage varié des registres de langue, prend tout son sens. Selon D., analyser ces codes a permis une conscientisation chez les élèves du décalage entre un langage scolaire et hors école (D., 231-240). D'autre part, les enseignant·es ont également adapté certains objets pour les inscrire dans leur programme disciplinaire. Par exemple, des liens ont été tissés entre les textes numériques et les types de textes informatifs, argumentatifs et, dans la continuité, narratifs : certains genres typiques des TNVI recourent à une narrativisation pour présenter l'information dont il est question et pour créer un effet de réception plus fluide chez les récepteur·rices.

Les expériences menées en classe ont conduit les enseignant·es à regretter l'absence de travail interdisciplinaire. À cette invitation à décloisonner partiellement l'enseignement, s'ajoute une dimension temporelle : « C'est vraiment un travail de fond qui doit être conduit plutôt sur l'ensemble d'un cursus scolaire ou d'apprentissage plutôt que sur une séquence donnée à un certain moment » (F., 158-161). Afin de contourner le peu de temps que l'on peut accorder au traitement du texte informatif, il s'agirait de trouver des solutions afin que les élèves puissent bénéficier de ces apprentissages de manière longitudinale et réitérée, en associant un regard interdisciplinaire, afin de contribuer à faire naître les « citoyen·nes de demain » (F., 191-193).

6. Il s'agit de : Littérature numérique (2020).https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/uer-fr/ressources-pedagogiques/Enseigner-litt%C3%A9rature-num%C3%A9rique/brochure_litterature-numerique.pdf

Enseigner avec les textes numériques à visée informative, (2022).

<https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/uer-fr/ressources-pedagogiques/Enseigner-litt%C3%A9rature-num%C3%A9rique/enseigner-textes-numeriques-vissee-informative-hep-vaud.pdf>



L'enjeu fort, qui excède le programme scolaire, serait de s'assurer que les élèves n'ont pas seulement été sensibilisé·es à, mais plutôt qu'ils·elles ont véritablement acquis des connaissances et des compétences solides, mobilisables dans leur vie scolaire et hors scolaire.

L'articulation réalisée tout au long des dispositifs créés par les enseignant·es entre les objets plus traditionnels de l'enseignement du français (histoire littéraire, textes argumentatifs) et la pratique du TNVI nous invite à revenir aux enjeux de la formation initiale dispensée en didactique du français aux futur·es enseignant·es. De fait, l'enseignement du texte informatif (et d'autant plus de type numérique) dans les classes de français du secondaire post-obligatoire semble encore largement dépendre d'initiatives personnelles et représente un enjeu de société que la formation initiale peut relayer : c'est dans le cadre de cette formation en particulier, mais aussi dans le cadre de formations continues, que l'introduction du numérique dans les classes et le développement (rapide) de compétences liées à la maîtrise des textes numériques peuvent être accompagnés, discutés et étayés par les différentes disciplines. À la suite à ce projet de recherche et aux résultats obtenus, nous pouvons à présent proposer aux futur·es enseignant·es du degré post-obligatoire, dans le cadre de la formation initiale (Université de Fribourg et Haute École Pédagogique du canton de Vaud) un module d'enseignement spécifique dédié au numérique en articulation avec la discipline français, convoquant notamment les textes numériques de type informatif. Dans une volonté de partager les dispositifs réalisés par les enseignant·es ainsi que leurs retours de type réflexif, nous avons rédigé des brochures destinées au corps enseignant du secondaire post-obligatoire, souhaitant ainsi éveiller la curiosité pour ces objets d'enseignement liés à l'introduction du numérique dans les classes⁶.

Conclusion

Ce projet exploratoire invite à multiplier les initiatives autour de l'enseignement des TNVI. Les expériences menées suggèrent qu'un objet initial similaire ouvre à une pluralité de visées et d'objectifs didactiques, ainsi que de productions d'élèves. L'article a mis en lumière le point de vue enseignant. Or, les apports des élèves sont également à considérer et permettraient d'enrichir encore les séquences dispensées. On peut relever le fait que le numérique a invité les enseignant·es à placer les élèves dans une dynamique de collaboration, dans une posture de créativité, afin d'en faire des producteur·rices de contenus, plutôt que de seul·es consommateur·rices : de les rendre acteur·rices. En cela, nos analyses suggèrent qu'un travail ancré dans la discipline français peut simultanément s'intéresser à des objectifs très spécifiques et à des objectifs transversaux, et nourrir un projet sociétal plus large où les individus témoignent d'une maîtrise des enjeux entourant les usages du numérique. Prenons comme illustration le fait qu'enseigner les TNVI propose une articulation possible entre la discipline français et le quotidien des élèves. Pour D., qui a conçu son projet autour de l'info-divertissement, le travail réalisé à partir de ce genre hybride a permis de prendre conscience des codes qui gèrent l'information, mais



également le divertissement, et finalement de mieux cerner cet objet qu'est l'info-divertissement, objet que les élèves consomment régulièrement dans leur quotidien. Dans les retours informels des élèves à l'enseignant, certains groupes ont fait part de leur impression « de faire du français mais sans faire quelque chose de scolaire » (D., 214-225). Ainsi, inscrire l'étude des usages du numérique dans l'enseignement du français permettrait de renforcer le projet d'une école en articulation forte avec le réel social immédiat.

Bibliographie

- Acerra, E. et Lacelle, N. (2022). Compétences en #LMM. Lab-yrinthe. <https://lab-yrinthe.ca/education/competences-lmm>
- Ahr, S. (2018). *Former à la lecture littéraire*. Canopé Éditions.
- Badouard, R. (2020). *Les nouvelles lois du web : modération et censure*. Seuil.
- Bélisle, C. (2011). *Lire dans un monde numérique : état de l'art*. Presses de l'ENSSIB.
- Boukes, M. (2019). Infotainment. In T. P. Vos, F. Hanusch, D. Dimitrakopoulou, M. Geertsema-Sligh & A. Sehl (eds.), *International Encyclopedia of Journalism Studie ; Forms of Journalism*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118841570.iejs0132>
- Bronner, G. (2013). *La démocratie des crédules*. Presses Universitaires de France.
- Brunel, M. (2021). *L'enseignement de la littérature à l'ère du numérique : Études empiriques au collège et au lycée*. Presses universitaires de Rennes.
- Citton, Y. (2014). *L'économie de l'attention. Nouvel horizon du capitalisme*? La Découverte.
- Cordier, A. (2017). *Grandir connectés : les adolescents et la recherche d'information*. C&F éditions.
- Demers, D. (2005). *Dictionary of mass communication & media research: A guide for students, scholars and professionals*. Spokane: Marquette Books.
- Faillat, C. (2019). *Décoder l'info : comment décrypter les fake news*? Editions Bréal.
- Fogel, J.-F. et Patino, B. (2013). *La condition numérique*. Bernard Grasset.
- Frualdo, F. (2012). *Information et divertissement : utilisation de l'infotainment dans les émissions d'actualité consacrées aux jeux vidéo* [Mémoire, Sciences de l'information et de la communication]. HAL Archives.
- Fuchs-Gallezot M. et Bächtold, M. (2023). L'esprit critique dans l'enseignement des sciences : quelles approches ? Quelles prises en charge par la recherche ? Quelles prises en charge scolaires ? *RDST*, 28. <https://doi.org/10.4000/rdst.5066>
- Giret, V. et Poulet, B. (2008). La fin des journaux. *Le Débat*, 148(1), 3. <https://doi.org/10.3917/deba.148.0003>
- Healy, A. et Dooley, K. (2002, 1-5 décembre). *Digital Reading Pedagogy for Novice Readers*. Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education, Brisbane, Australia.
- Hutchison, A. C., Woodward, L. et Colwell, J. (2016). What are preadolescent readers doing online ? An examination of upper elementary students' reading, writing, and communication in digital spaces. *Reading Research Quarterly*, 51(4), 435-454. <https://doi.org/10.1002/rrq.146>
- Jehel, S., Saemmer, A., Alloing, C., Badouard, R., Broca, S., Cordier, A., Corroy, L., Couchot-Schiex, S., Coulomb-Gully, M. et Ferjoux, C. (2020). *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique*. Presses de l'Enssib.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique, LMM@ : outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Lacelle, N., Richard, M., Martel, V., Vallières, A. et Labrie, M.-P. (2022). La co-création avec des institutions scolaires et culturelles : recherche design en littératie numérique. *Digital Studies / Le champ numérique*, 12(1). <https://doi.org/10.16995/dscn.8109>
- Lebrun, M., Lacelle, N., et Boutin, J.-F. (dir.). (2012). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Lehmans, A. (2014). La culture de l'information : ruptures et invariants épistémologiques. In V. Liquète (éd.), *Cultures de l'information*. CNRS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.editionscnrs.20092>
- Martinand, J.-P. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Maury, Y. (2010). *Définition(s) de la culture informationnelle*. [Rapport de recherche] Lille 3. <https://hal.science/hal-01009392v1>



- Molinet, E. (2006). L'hybridation : un processus décisif dans le champ des arts plastiques. *Le Portique*. <https://doi.org/10.4000/leportique.851>
- New London Group. (1996). *A pedagogy of multiliteracies : designing social futures*. Harvard Educational Review, 66(1).
- Noël, S. (2012). *L'édition indépendante critique : engagements politiques et intellectuels*. Presses de l'ENSSIB.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble*. Penguin Books.
- Proulx, S. (2020). *La participation numérique : une injonction paradoxale*. Mines ParisTech-PSL.
- Richard-Thomson, J. (2019). *Infox ! Le grand livre des fake news*. Hugo Desinge.
- Saemmer, A. (2015a). Hypertexte et narrativité. *Critique*, n° 819-820(8), 637-652. <https://doi.org/10.3917/criti.819.0637>
- Saemmer, A. (2015b). *Rhétorique du texte numérique*. Presses de l'Enssib. <https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.3870>
- Saemmer, A. (2017). Interpréter l'hyperlien en contexte pédagogique : éléments d'une sémiotique sociale. *Le français aujourd'hui*, 196(1), 25-34. <https://doi.org/10.3917/lfa.196.0025>
- Saemmer, A. (2020). Que peut la littérature face aux techno-pouvoirs numériques ? Tentatives de détournement de Facebook par Facebook. Dans S. Jehel, S. et A. Saemmer, A. (dir.). *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique* (chapitre 14). Presses de l'Enssib. <https://books.openedition.org/pressesenssib/11263>
- Sauvageau, F., Thibault, S., Trudel, P., Centre d'études sur les médias et Université de Montréal (Éds.). (2018). *Les fausses nouvelles, nouveaux visages, nouveaux défis : comment déterminer la valeur de l'information dans les sociétés démocratiques ?* Presses de l'Université Laval.
- Tesquet, O. (2020). *À la trace*. Premier Parallèle.
- Wezel, L. et Vuillerod, J.-B. (2017). La réorientation matérialiste de l'esprit critique dans la philosophie de T. W. Adorno. *Le Philosophoire*, 47(1), 19-50. <https://doi.org/10.3917/phoir.047.0019>
- Zuboff, S. (2020). *L'âge du capitalisme de surveillance : le combat pour un avenir humain face aux nouvelles frontières du pouvoir* (B. Formentelli et A.-S. Homassel, Trad.). Zulma.