



L'ÉDUCATION AUX MEDIAS NUMERIQUES DANS LES *CLASSES ACTUS*

PRODUCTIONS, APPROPRIATIONS ET USAGES DES INFORMATIONS PAR
LES JEUNES À L'ÉCOLE ET HORS L'ÉCOLE

BENEDICTE HAVARD DUCLOS, LAURENT MELL, JACQUES KERNEIS & MAËL LE PAVEN

UNE RECHERCHE MENEÉ DANS LE CADRE DU PROJET DE RECHERCHE EMENUM ET FINANCEE
PAR LE GIS MARSOUIN ET LA REGION BRETAGNE

AVRIL 2018



REMERCIEMENTS

Nous tenons à adresser nos remerciements au GIS M@rsouin, à la région Bretagne, au laboratoire de recherche LABERS de l'Université de Bretagne Occidentale ainsi qu'au laboratoire de recherche CREAD des Universités Rennes 2/UBO.

Nous tenons également à remercier les membres du CLEMI Bretagne avec lesquelles nous avons eu le plaisir de collaborer : Ingrid Arnaud, Maïwenn Peron & Sylvie Patea.

Nous adressons, tout particulièrement, notre gratitude à l'égard de tous les adolescents interrogés mais aussi des différents acteurs de l'institution scolaire : les chefs d'établissements, les professeur-e-s documentalistes, les professeur-e-s, le personnel scolaire et les journalistes qui ont contribué au bon fonctionnement de cette recherche.

Merci à Maryline Abéguilé, Philippe Charlier, Katell Clorennec, Jean-Elie Derlot, Cécile Gélébart, Nathalie Hourmand, Isabelle Louerat, Jean-Yves Merrien, Bruno Salaun et Claire Raoul.

Crédit photo de couverture : Wikimedia France, licence Creative Commons CC BY-SA 4.0, <<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kit-relations-media.pdf>>.

SOMMAIRE

Remerciements.....	3
Introduction.....	6
Partie 1. Quelles appropriations des enjeux de l'éducation aux médias par les acteurs de l'école ?	11
1. Education aux médias... et à l'information dans un cadre scolaire : les <i>Classes Actus</i> dans leur contexte.....	11
1.1. Une genèse multiple	11
1.2. L'injonction institutionnelle à transmettre des compétences médiatiques aux élèves 14	
1.3. Le dispositif <i>Classe Actus</i> en Finistère – un exemple parmi d'autres d'introduction de l'EMI dans Des classes de collège et de primaire	20
2. Diversité des modes d'appropriation du dispositif par les acteurs professionnels de l'école.....	26
2.1. Être ou ne pas être « dans les clouds » - la gestion du projet	27
2.2. Hétérogénéités des professeurs dans leur rapport à l'EMI.....	28
2.3. Bricolage et appropriations différenciées	30
3. Enseigner l'EMI – comment les enseignants s'y prennent-ils concrètement ?.....	36
3.1. L'exemple d'une classe primaire : le primat de l'expression autour du sport adapté.....	36
3.2. L'exemple d'une classe de collège : l'intégration dans le « programme » de français.....	40
Partie 2. Ce que les élèves font des médias / avec les médias – à l'école, hors l'école, pour l'école	42
1. Les apprentissages réalisés par les élèves dans le dispositif <i>Classes Actus</i> – reconduction des inégalités et difficultés à engager tous les élèves dans des tâches complexes	43
2. Rapport à l'actualité, à l'information et aux médias des collégiens – la centralité d'internet ?	49
2.1. Actualités et informations... ..	50
2.2. ... Journal télévisé et internet	52
2.3. Recherches d'informations, contributions	57
2.4. Rapport critique et outillé à l'information (consommation, recherche, production) ?	60
2.5. Des différences dans les pratiques informationnelles entre collégiens ?	63
3. Rapports au savoir – Accès, construction et reconnaissance.....	65
3.1. Savoirs investis, savoirs anecdotiques	66
3.2. L'inégale reconnaissance des savoirs	68
3.3. La difficile transférabilité.....	70

Conclusion.....	75
Bibliographie.....	76
Annexes	81
Questionnaire.....	81
Analyses factorielles des Correspondances (AFC).....	85

INTRODUCTION

Education aux Médias et *classes actus*

Inscrite dans la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation, incluse dans le Socle commun des connaissances et des compétences et de culture en 2015, l'éducation aux médias et à l'information (EMI) est entrée officiellement en tant que telle dans les nouveaux programmes de l'Education Nationale, après avoir longtemps campé dans ses marges. Dans le contexte particulier des attentats et alors que la thématique de la « post-vérité » (« fake news » et « faits alternatifs ») s'impose dans le débat public, cette dimension de la formation des élèves, portée depuis longtemps tant par des instances internationales, institutionnelles et militantes a connu une forme de consécration dans les classes de primaire et de collège. A mi-chemin entre éducation aux médias et éducation à l'information-documentation, les programmes sont aujourd'hui définis autour de quatre grands ensembles de compétences attendues (MENESR, 2015) :

- Utiliser les médias et les informations de manière autonome
- Exploiter l'information de manière raisonnée
- Utiliser les médias de manière responsable
- Produire, communiquer, partager des informations

L'EMI ne fait toutefois pas l'objet d'un nombre d'heures explicitement dédiés dans les emplois du temps des élèves – compétence transversale, elle n'est ni la propriété d'une discipline ni celle d'un corps de professionnels spécifiques, maintenant son statut ambigu, appropriable par tous les acteurs de l'école, au risque de ne l'être par aucun.

Détournant, accompagnant ou précédant cette injonction officielle, des expériences pédagogiques tentent depuis déjà longtemps de former les élèves à une utilisation raisonnée, responsable et autonome des médias. Mais ce que les élèves apprennent réellement dans ces séquences pédagogiques, la manière dont cela irrigue leur rapport personnel aux médias reste peu connu, tant les compétences visées sont transversales, générales et difficiles à apprécier de manière longitudinale (Kerneis, 2013 ; 2017). La recherche peine ainsi à identifier précisément ce que de tels cadres pédagogiques peuvent construire dans les capacités des élèves à « consommer » l'actualité (manières de rechercher, de lire, de partager, de discuter), à la « produire » (manières d'écrire, de diffuser, de sélectionner), et à la « communiquer ». Les enfants et les jeunes ont massivement basculé vers une prise de connaissance de l'information en ligne (sites de réseaux sociaux et vidéos), délaissant télévision, radio et *a fortiori* presse papier, pourtant support qui reste privilégié dans les classes (Jouet et Rieffel, 2013). Comment l'école accompagne-t-elle ces transformations des pratiques médiatiques juvéniles ?

Parmi le foisonnement de dispositifs pédagogiques permettant aux élèves de construire un rapport plus outillé aux informations et aux médias, les *classes actus* constituent un exemple

intéressant. Le dispositif hérite d'une longue expérience des *Classes Presse* (Kerneis, 2010), tissant depuis des années le lien entre journalistes et enseignants et permettant aux élèves d'apprendre à la fois à consommer et à produire de l'information médiatique. Mais une formule renouvelée, élargie à tous les médias prend au sérieux le fait que les médias des jeunes sont de moins en moins la presse. Récente en Finistère (elle date de 2015), l'opération est co-portée par l'Education nationale et notamment le CLEMI Bretagne et le conseil départemental du Finistère. Un partenariat complexe, sous l'égide hiérarchique de la Direction Départementale de l'Education Nationale et de l'inspecteur d'académie, et fonctionnelle du CLEMI rassemble de nombreux acteurs : Direction Départementale de l'Enseignement Catholique, conseil départemental du Finistère, presse quotidienne régionale (*Ouest-France* et *Le Télégramme*), radios et télévisions locales. Les élèves parrainés par des journalistes associés à chaque classe participant à l'opération sont amenés à découvrir la production médiatique d'actualité dans sa diversité, puis à réaliser des articles et des reportages sur différents supports (papier, web radio, vidéo...). Sur un thème décidé en amont par le CLEMI – en 2016-2017 il s'agissait de « *Ma santé, j'y tiens !* » - les enseignants volontaires, de collège et de primaire, inscrivent leur classe à un concours. En fin d'année scolaire, les élèves soumettent leurs productions à un jury qui vient récompenser les meilleures. L'opération vise les objectifs explicites suivants : « *appréhender la diversité de la presse et des circuits d'information, développer une lecture critique et responsable des médias, développer l'usage du numérique en classe, apprendre aux élèves à 'écrire pour être lu ou entendu'* »¹.

Le fait que les productions médiatiques passent de plus en plus par internet, est intégré dans le dispositif, sans être réellement interrogé : le numérique fait partie dans ce dispositif d'un « allant de soi », certains partenaires orthographiant les *classes actu*, comme des *classes @ctu* insistant sur la formation aux médias numériques / par les médias numériques.

Une recherche sur les enjeux et l'appropriation de l'éducation aux médias

Dans le cadre d'un projet financé par la Région Bretagne à travers le GIS M@rsouin, nous avons souhaité y voir un peu plus clair : comment cette entrée officielle de l'EMI dans les programmes se matérialise pour les équipes éducatives, comment les acteurs de l'école s'emparent de cette nouvelle injonction à éduquer les élèves aux médias et à l'information ? Mais aussi comment les élèves s'approprient les médias numériques à l'école et hors l'école, construisent (ou pas) des compétences médiatiques et informationnelles ?

Notre travail ne propose pas une analyse systématique du dispositif des *Classes Actus* dans un registre d'évaluation d'une politique publique. Il n'était pas l'enjeu de la recherche en tant que tel, mais le terrain à partir duquel penser l'éducation aux médias numériques à l'école. Passer par ce dispositif a permis d'identifier des classes dans lesquelles les équipes pédagogiques sont engagées autour de l'éducation aux médias et notamment aux médias numériques et plus largement des professionnels participant de cette éducation aux médias. Il nous a permis de rencontrer des équipes volontaires, partenaires de la recherche et intéressées au projet.

¹ Classes actus - Circulaire n°21-2016 du 12-09-2016 - émanant du rectorat - à destination des principaux des collèges publics, des directeurs des écoles primaires publiques et des directeurs des écoles et collèges privés.

Ainsi, les *Classes Actus* ont offert un espace de réflexion et d'enquête sur les enjeux de l'éducation aux médias et à l'actualité, et sur son appropriation par les acteurs de l'école, permettant d'avancer sur deux registres de questions différentes :

- Comment les acteurs professionnels - enseignants dont les professeurs documentalistes, chefs d'établissement, représentants institutionnels... - se saisissent-ils de ces enjeux de l'éducation aux médias, quand elle devient officielle et qu'elle sort des cadres militants et relativement marginaux qui l'ont initialement portée ? Comment, dans une perspective didactique, les enseignants créent-ils des situations d'apprentissage renouvelées ? Sont-elles le support et le vecteur de pratiques pédagogiques innovantes (jeux, collaboration, autres rapports à l'écrit et aux émetteurs de savoirs, construction différente du sens et du plaisir, articulation avec la transmission de savoirs disciplinaires ou transversaux) ? Permettent-elles aux enseignants de travailler et de renforcer des compétences sociales, méthodologiques, interdisciplinaires chez leurs élèves ?
- Comment les élèves s'approprient-ils cette éducation aux médias ? En quoi les *Classes Actus*, participent-elles de leur construction de compétences médiatiques ? Comment ces compétences s'articulent-elles avec leurs usages personnels en dehors de l'école ? Quels savoirs et compétences construisent-ils dans cette confrontation permise par le dispositif avec des productions médiatiques - à utiliser, à produire et à communiquer ? Quels changements dans leur rapport à l'actualité (appropriation du vocabulaire, évolution dans les pratiques de recherche, changement dans la confiance en l'écriture, etc.) sont engagés ? Comment les savoirs construits dans la classe transforment-ils des pratiques en dehors de la classe (manière dont on en parle en famille, dont on regarde l'information, etc.) ?

Une enquête sur quatre sites

Quatre chercheur.e.s, deux didacticiens et deux sociologues, ont porté cette recherche et l'enquête de terrain qui s'est déroulée pendant toute l'année scolaire 2016-2017.

Un *premier volet* a consisté à comprendre le dispositif des *Classes Actus*, son histoire, ses ambivalences, les espoirs et les représentations diversifiés qu'ils suscitent chez les différents acteurs. La participation aux réunions de lancement du projet, du jury de fin d'année, de remise des prix aux élèves ; la participation aux moments forts de formation des enseignants ; des entretiens avec des « grands témoins », correspondants du CLEMI, journalistes « parrains », correspondants du conseil départemental, de l'Education nationale constituent la première série de matériaux d'enquête. La présence dans l'équipe de Jacques Kerneis, impliqué comme acteur dans les *Classes Presse*, en tant que représentant du CLEMI pour le second degré en Finistère de 1998 à 2004, et comme chercheur (sa thèse de doctorat à la fois en sciences de l'éducation et en sciences de l'information et de la communication portant sur les *Classes Presse*) a été un atout inestimable : sa bonne connaissance des acteurs a facilité la compréhension du dispositif, son caractère expérimental et mouvant selon les années et les dynamiques d'acteurs impliqués, et a permis de réintroduire de l'épaisseur historique au-delà d'une enquête située sur un temps court.

Un *deuxième volet* a consisté à suivre des classes tout au long de l'année. Quatre classes, situées dans quatre établissements différents et dans lesquelles les équipes pédagogiques (enseignants et direction) étaient volontaires ont ainsi fait l'objet d'un suivi plus spécifique : une classe de CM1-CM2 dans une école primaire publique, une classe de 4^{ème} dans un collège privé, une classe de 3^{ème} dans un collège public, une classe de 4^{ème} dans un collège privé. Des matériaux hétérogènes ont été recueillis, selon des méthodologies variées et adaptées aux situations locales : entretiens avec les équipes pédagogiques, observation de séquences de classe, entretiens collectifs et participation à des séquences pédagogiques, analyse des productions réalisées par les élèves, accompagnement des élèves dans des sorties de terrain. Les méthodes de recueil ont dépendu tant des opportunités locales que des ancrages disciplinaires des chercheurs.

Un *troisième volet* centré plus sur les élèves s'est déployé en cours et en fin d'année scolaire : passation d'un questionnaire d'enquête sur les pratiques médiatiques juvéniles, auprès de quatre classes de collège - deux classes engagées dans le dispositif et deux classes comparables (même établissement et même niveau) afin de mesurer des écarts éventuels dans la perception de l'actualité, des médias, et dans les pratiques, entre les élèves participant au dispositif et n'y participant pas. Ce questionnaire a été complété par quatre entretiens réalisés en fin d'année scolaire avec des jeunes volontaires ayant participé au dispositif, permettant non seulement de revenir sur ce qui a été fait en classe pendant l'année, mais aussi de comprendre les pratiques médiatiques - intérêt pour l'actualité, recherches d'information, construction de savoirs - en dehors de la classe.

Ni monographie complète qui aurait entraîné une contextualisation systématique de chacune d'entre elles sur son territoire, en fonction du public d'élèves accueillis et de l'histoire de chaque établissement, ni protocole standardisé permettant des comparaisons systématiques entre classes, notre enquête a gardé un caractère exploratoire. Les matériaux recueillis sont donc à la fois riches et limités. Leur hétérogénéité ne permet pas une comparaison systématique - entre primaire et collège, public et privé, écoles des villes et écoles des champs, analyse didactique et sociologique... - tant à l'interne des matériaux recueillis que par rapport à d'autres classes.

L'étude porte par ailleurs, et par construction, sur un échantillon non représentatif d'établissements du Finistère. Une triple sélection des terrains observés est à l'œuvre et notre propos ne peut en rien refléter tout ce qui se fait (ou ne se fait pas) en matière de formation des élèves aux médias, notamment numériques.

15 établissements, représentant 15 classes et 396 élèves (6 écoles primaires publiques, 1 école primaire privée, 4 collèges publics, 4 collèges privés) ont candidaté au dispositif en 2016-2017². La candidature au dispositif atteste d'une certaine mobilisation, même si elle est très inégalement portée par les chefs d'établissement et les équipes, sur les enjeux de l'EMI.

² Ils étaient 9 en 2015-2016, année de transition après la fin des *Classes Presse*. Ce dispositif, plus installé dans le paysage local, rassemblait bon an mal 20 établissements chaque année depuis le début des années 2000 (source : J. Kerneis). Ils sont 7 en 2017-2018 après que les classes de primaire ne soient plus incluses dans le dispositif (représentant 4 collèges publics, 3 collèges privés, et 350 élèves, dans la mesure où 12 classes sont concernées).

Parmi ces 15 établissements, un collège privé ayant déposé sa demande hors délai n'a pas été retenu par le comité de « sélection », conduisant à une situation de 14 établissements concernés par le dispositif en 2016-2017.

Parmi ces 14 établissements, 4 équipes (enseignant-s et/ou chef d'établissement) ont accepté le suivi et l'observation de séquences de formations avec les élèves en classe par les chercheurs, témoignant non seulement d'un intérêt particulièrement marqué pour le dispositif, mais aussi d'un souhait de publicité, et/ou de réflexivité et d'analyse sur ce qu'ils mettaient en place³.

Malgré ces différentes limites et en gardant bien en tête que le terrain a été exploratoire et les données trop parcellaires, le présent rapport ouvre deux ensembles de perspectives dans la manière dont sont travaillées les compétences médiatiques à l'école, faisant l'objet de deux parties successives :

- La première porte sur l'appropriation des enjeux de l'éducation aux médias par les acteurs de l'école et interroge la manière dont peuvent être créées de nouvelles situations d'apprentissage. Les *Classes Actus* sont remises dans leur contexte et nous montrons comment les enseignants et chefs d'établissement se saisissent de cette opportunité pour des visées pédagogiques qui peuvent être très diversifiées et dont une partie seulement porte sur la création de compétences médiatiques au sens fort du terme par les élèves.
- La deuxième interroge ce qui est appris par les élèves dans un tel dispositif, en contextualisant ces savoirs enseignés et incorporés dans des pratiques médiatiques qui se déroulent très largement en dehors de l'école - l'articulation entre savoirs construits sur les médias en classe et savoirs associés à des centres d'intérêt construits en dehors de la classe reste problématique : la confrontation des élèves à des productions médiatiques en classe donne à voir une opposition entre savoirs d'inégales légitimités pour l'école ; et entre savoirs d'inégale importance pour les élèves. Le développement d'une compétence critique transversale, indépendante des savoirs disciplinaires enseignés apparaît alors assez fragile.

³ D'autres écoles de primaire avaient répondu favorablement mais nous n'avons pas été en mesure de les accompagner.

PARTIE 1. QUELLES APPROPRIATIONS DES ENJEUX DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS PAR LES ACTEURS DE L'ÉCOLE ?

1. ÉDUCATION AUX MÉDIAS... ET À L'INFORMATION DANS UN CADRE SCOLAIRE : LES CLASSES ACTUS DANS LEUR CONTEXTE

1.1. UNE GENESE MULTIPLE

L'éducation aux médias se développe à partir des années 1930, dans le sillage de la critique des usages politiques (perçus comme manipulatoires et au service de régimes totalitaires) des médias de masse. Barbara Fontar et Julie Denouël montrent ainsi que quatre espaces sociaux différents et interdépendants promouvant des modèles normatifs et pédagogiques différenciés d'éducation aux médias existent. L'école, espace formel scolaire et institutions publiques, n'en est qu'un parmi d'autres (Denouël et Fontar, 2017). L'espace médiatique génère lui-même sa propre critique des médias (Emission arrêt sur image, Acrimed et plus largement entreprises médiatiques de *fact checking*, etc.). Il est parfois en concurrence ou en interaction ambiguë avec l'espace universitaire qui prend appui sur une diversité de courants scientifiques en sciences humaines et sociales rassemblés généralement dans les sciences de l'information et de la communication. Les espaces éducatifs non-formels (associations, organismes d'éducation populaire, etc.) constituent le quatrième pôle : porteurs d'un idéal d'émancipation à l'égard des pouvoirs dominants dont le pouvoir des médias, ils proposent des espaces collectifs de relecture des productions médiatiques, parfois proches, parfois éloignés de ce que propose l'espace scolaire.

Corroy-Labardens et al. mettent à jour trois approches, qui, pour être apparues successivement historiquement, n'en sont pas moins pourvoyeuses de référentiels toujours pertinents pour l'éducation aux médias des enfants et des jeunes (Corroy-Labardens et al., 2015). Une approche « protectionniste » vise à limiter le temps d'exposition des élèves aux médias de masse. Inspirées des théories post marxistes de l'école de Francfort et reposant sur l'idée d'une certaine passivité du public, la meilleure solution pour les éducateurs serait de protéger les élèves des « influences pernicieuses des médias de masse » (et donc à construire l'école comme sanctuaire, loin de la fureur du monde). À cette approche « protectionniste » a succédé une approche « critique » inspirée de la sémiotique. Il s'agit avant tout de permettre aux enfants et aux jeunes d'apprendre à interpréter les messages en portant attention aux canaux qui les véhiculent, aux conditions de la réception et de la production de ceux-ci. L'approche « politique » aujourd'hui dominante pose un enjeu différent : les jeunes, surtout vus comme élèves doivent posséder des connaissances sur la profession de journaliste, comprendre comment s'opère la création, la circulation et le traitement de l'information.

Si l'on se concentre sur l'éducation aux médias à l'école, il faut constater qu'elle est presque toujours reformulée depuis le début des années 1980 autour du terme d'éducation aux médias et à l'information (EMI). L'acronyme qui souvent remplace son expression littérale est portée notamment par l'institution qui en a fait son cheval de bataille, le CLEMI (pour Centre pour l'Education aux Médias et à l'Information) : il édicte des principes, diffuse des kits de formation et de sensibilisation à destination des élèves et des enseignants mais aussi des parents et des professionnels dans le but d'« *assurer que toute personne utilisant les réseaux du numérique sache à la fois informer et s'informer, c'est-à-dire d'une part trouver des données, les trier, les évaluer, et d'autre part produire des données et les diffuser* » (Joubaire, 2017).

Perdant sa dimension de critique la plus frontale des médias et de leurs pouvoirs (*Media Literacy*), déplacés vers un enjeu de maîtrise de l'information (*Information Literacy*) il s'agit alors moins de développer un discours critique sur les pouvoirs et les fonctions des médias, que de développer des usages raisonnés, autonomes, responsables – à la fois en termes de production et de consommation – des informations, notamment médiatiques. Le cadre, plus large, visé par cette EMI, constitue aujourd'hui le socle à partir duquel se pensent les dispositifs et les interventions dans le cadre scolaire. Il peut y être question, en reprenant les catégories listées par Joubaire (2017), de domaines connexes mais différents l'EMI apparaissant comme un concept plastique et incertain, si ce n'est fourre-tout : maîtrise de l'information (*information literacy*), maîtrise documentaire (*library literacy*), sensibilisation à la liberté d'expression et d'information (*freedom on expression and freedom of information literacy*), éducation numérique (*digital literacy*), maîtrise de l'informatique (*computer literacy*), initiation à internet (*internet literacy*), éducation aux jeux (*games literacy*), éducation au cinéma (*cinema literacy*), éducation à la télévision (*television literacy*), compréhension de l'actualité (*news literacy*), décodage de la publicité (*advertising literacy*),... La place des termes anglophones montre aussi combien les institutions internationales (et notamment l'UNESCO et l'Europe) ont joué un rôle important dans la structuration de ce champ de formation.

Toutefois, une autre inspiration prônant l'éducation aux médias est présente dans les mouvements des pédagogies nouvelles depuis le début du 20^{ème} siècle (et notamment autour de la pédagogie Freinet) : il s'agit de faire produire aux élèves leur propre média. L'imprimerie a ainsi joué un rôle important dès le début des expériences de Célestin Freinet, permettant aux enfants non seulement l'apprentissage de la fabrication technique d'un journal de classe, mais aussi et surtout leur expression et leur prise d'écriture sur leurs réalités d'enfants. Outil de communication à destination des autres élèves, des parents, des enseignants, du quartier, le journal scolaire tel qu'il est pensé par ce courant pédagogique est un moyen de valoriser la parole des enfants en la faisant entrer dans une écriture qui a vocation à être lue, donc comprise par le lectorat, ce qui ne veut pas nécessairement dire conforme au style journalistique. Loin de penser l'école comme un espace séparé du monde, dans lequel l'instruction aux savoirs savants aurait seule sa place, ces pédagogies « nouvelles » prennent au sérieux le fait que l'école accueille des enfants, et pas seulement des élèves, que l'école doit être un espace ouvert sur le monde, formant et éduquant des citoyens, une école « démocratique ». Ainsi, le journal de classe fonctionne aussi comme « une fenêtre ouverte sur le monde », et donne une place dans l'école au monde extérieur (la vie de l'enfant dans les différentes dimensions de sa sensibilité, de son expérience) (Bachy et al., 2008). Il est dans cette perspective peu question de mettre en doute les médias dominants, et de montrer / démontrer / démonter la manière dont ils fabriquent l'information et/ou

d'éduquer les enfants à une maîtrise de l'information, mais plutôt à une capacité d'expression.

La création du CLEMI en 1983 par arrêté ministériel, dans l'effervescence du ministère d'Alain Savary et de l'arrivée de François Mitterrand au pouvoir peut aussi se lire comme héritier de cette autre genèse : il se donne pour objectif de « *promouvoir, notamment par des actions de formation, l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure tout en développant leur sens critique* ». ⁴ Cette création peut donc être également vue comme une reconnaissance de ces pédagogies prônant une ouverture de l'école sur le monde et une priorité donnée à l'éducation – y compris politique et citoyenne – sur la seule instruction. Il s'agit donc de valoriser la capacité de production des élèves eux-mêmes et de promouvoir un modèle démocratique où chacun a droit à l'expression : le I de CLEMI sert simplement à neutraliser certains enjeux perçus comme trop politiques et à se conformer à la terminologie des institutions internationales, mais il est, au moins à ses débuts, porteur de cette autre ambition.

A la critique des médias dans leur fonctionnement et le rôle qu'ils jouent dans la société (collusion avec des pouvoirs notamment, mais aussi rôle central dans une démocratie, effets sur nos représentations du monde...), l'école par l'entreprise de l'EMI substitue donc une consommation critique des médias (savoir s'informer, trier, évaluer les informations), auquel elle associe le fait de produire des médias (savoir informer, diffuser des informations). L'EMI à l'école est donc bien une notion composite, attrape-tout, pouvant à la fois se référer aux mouvements pédagogiques et politiques les plus progressistes et à des enjeux moins militants et plus institutionnels, à la fois à une réflexion sur le rôle que jouent les médias pour comprendre le monde, et à la possibilité pour chacun de faire des recherches documentaires et de s'exprimer. La demande portée par l'Education Nationale de créer un média par établissement (publication de travaux d'élèves) va dans ce sens.

Toutefois, les événements de 2015, autour des attentats terroristes en France (Charlie Hebdo, le Bataclan), sur fond de diffusion sur les réseaux sociaux de discours conspirationnistes, de « fake news » et d' enrôlement d'une partie de la jeunesse autour de valeurs contraires à la République, ont imposé un retour brûlant de l'actualité et du politique dans l'école. Ils ont joué indirectement un rôle de catalyseur dans ce retour de l'éducation aux médias, qui ne soit pas que éducation aux médias et à l'information, mais qui reprennent au sérieux l'enjeu du « décryptage » de l'actualité, de la déconstruction de la production médiatique, comme construction sociale, située politiquement, idéologiquement, économiquement. Les grandes dimensions de l'éducation aux médias rappelés à la suite de Len Masterman par Joubaire (2017) y redeviennent plus explicites⁵.

⁴ Extrait du site internet du CLEMI sous la rubrique « sa mission » : <https://www.clemi.fr/fr/qui-sommes-nous.html>

⁵ Principe de non transparence des médias dans leur construction (produits d'une construction et de choix humains) comme dans leur réception (diversité des interprétations d'un même message) ; construction de la réalité par les médias (notre compréhension du monde dépendant des représentations que nous nous en faisons). Les médias sont porteurs de valeurs, d'idéologie, pas toujours explicites ; sont également des entreprises commerciales s'insérant dans des marchés. Les formes médiatiques (grammaire, syntaxe, esthétique) construisent les contenus et ne peuvent être considérées comme annexes.

Les promoteurs de l'éducation aux médias (journalistes, universitaires, Education nationale, éducation non formelle) reprennent ainsi un discours critique plus frontal : des journalistes se font fort, à coup de rubriques « désintox » et autres « décodeurs » de démonter les fausses informations qui circulent sur internet, de proposer des outils (de type « décodex » classant les sites en fonction de leur fiabilité) sans pour autant faire cesser rumeurs et fausses informations : « *La géographie de l'information et de la vérité s'est déplacée comme la temporalité de la consommation de médias : elle n'est plus délivrée le matin ou le soir, mais elle est composée de millions d'alertes et de vibrations (...) et les informations se déplient dans une économie de l'attention de plus en plus chargée affectivement et constamment connectée* » (Guillaud, 2017). Dans cette lutte « contre le mensonge » et « pour la vérité », les journalistes, comme les enseignants qui leur emboîtent le pas en départageant bonnes et mauvaises sources, se font censeurs, se plaçant sur un terrain moral, sans parvenir à faire cesser les croyances conspirationnistes.

La concurrence faite aux « gate-keepers » par internet est en effet redoutable. L'enjeu d'une éducation à l'EMI s'en trouve décuplé. Là où des professionnels de l'information, - relevant d'une éthique de la démocratie et de la vérification des faits, même s'il pouvait y avoir comme dans toute profession des personnes qui s'affranchissent de ce cadre normatif - régulaient l'information circulant dans l'espace public, l'arrivée d'« amateurs », faisant davantage jouer la dimension expressive et identitaire, déstabilise tant la production de l'information que la manière de construire une critique informée des médias (Flichy, 2010).

1.2. L'INJONCTION INSTITUTIONNELLE A TRANSMETTRE DES COMPETENCES MEDIATIQUES AUX ELEVES

Les réformes récentes de l'école primaire (2013) et du collège (2015) ont ainsi conforté l'importance accordée à l'éducation aux médias et à l'information pour les élèves. Si ce mouvement est perceptible depuis plusieurs années, les textes récents marquent un tournant dans le système éducatif français, généralisant les parcours pluridisciplinaires et les « éducations à », et installant l'EMI comme axe fort des nouveaux programmes.

Inclus dans le « parcours citoyen » (circulaire n°2016-092) du 20 juin 2016 (MENESR, 2016), l'EMI est censée permettre aux élèves « *d'apprendre à lire, à décrypter l'information et l'image, à aiguiser leur esprit critique, à se forger une opinion, compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie* ».

Cet axe fort des nouveaux programmes s'inscrit dans une politique d'« éducation à » l'esprit critique, notamment face aux campagnes de propagande véhiculées par les réseaux sociaux (Joubaire, 2017 ; Féroc-Dumez, 2017). On peut faire l'hypothèse que ce souci de l'institution scolaire pour l'éducation aux médias a d'autant plus été porté par la ministre, Mme Najat Vallaud-Belkacem, qu'elle a elle-même été directement prise dans la tourmente de pratiques médiatiques douteuses : approximations, exagérations, pures inventions et mensonges malveillants, portant sur sa vie privée, ses origines ou son activité de ministre, émanant pour une large part de la fachosphère ont été abondamment relayés par les réseaux sociaux voire des médias plus traditionnels (Le Guellec, 2017).

Au-delà de cet effet de contexte immédiat, le tournant pris par le système éducatif est dû tout autant aux demandes de la société (donner du sens aux apprentissages, répondre aux

inquiétudes des familles sur les usages mal régulés d'internet par les enfants et les jeunes) qu'aux directives européennes (mise en place de la MIL : media and information literacy et obligation pour chaque Etat membre du Conseil de l'Europe de fournir chaque année un rapport des actions menées dans ce domaine).

Ces réformes ne clarifient pas pour autant la place concrète que doit prendre l'EMI, laissant de larges manœuvres d'accommodement par les équipes éducatives, synonymes de liberté et d'autonomie, ou d'incertitudes et de freins.

1.2.1. VERS L'INTRODUCTION DES « EDUCATIONS A » ET DES PROJETS PLURIDISCIPLINAIRES DANS LE SYSTEME EDUCATIF

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (JORF n°0157 du 9 juillet 2013) (MENESR, 2013) positionne la formation dispensée aux élèves autour des enjeux de « *compréhension* » et « *d'usage autonome et responsable des médias, notamment numériques* » (p.11379). « *L'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication* » (Article L 111-2 du Code de l'éducation) implique un travail sur l'autonomie éclairée des élèves dans leurs usages des médias, notamment numériques.

La promotion de l'éducation aux médias prend place dans un mouvement plus large de promotion des « éducations à » dans des contextes pluridisciplinaires, censés permettre une diversification des modalités d'apprentissage et un travail par projet, dans lequel l'élève serait davantage acteur. Depuis 2004 et l'introduction des itinéraires de découverte (IDD), Magneron et Lebeaume parlent de la difficile cohabitation de ces formes éducatives avec la forme scolaire traditionnelle (2004). En 2012, dans un contexte « d'effervescence des ' éducations à ' », il en répertorie une quarantaine présentes dans le système éducatif français à un niveau ou à un autre (Lebeaume, 2012), mais toujours marginalisées, tant en termes d'heures d'enseignement qui leur sont dévolues, qu'en termes de faiblesse des évaluations et des formations, des élèves et de leurs enseignants : éducation à la citoyenneté, à la santé, au développement durable, à l'entrepreneuriat... côtoient ainsi l'éducation aux médias et l'éducation à l'information.

Les textes de 2015 semblent marquer un tournant dans le système éducatif français. Ils installent en effet au cœur de l'école primaire et du collège des parcours qui sont « de fait » pluridisciplinaires, en les « sanctuarisant » dans les emplois du temps des élèves : les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) sont introduits dans les programmes et adossés à des parcours depuis le 1^{er} septembre 2016 (Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015) (MENESR, 2015). 85% du temps scolaire reste toutefois dévolu à des enseignements strictement disciplinaires. Et force est de constater que dans de nombreux établissements la forme scolaire traditionnelle peine à évoluer. Il faut préciser cependant que l'année scolaire 2016-2017 durant laquelle nous avons mené notre enquête est la première année de généralisation de la réforme des collèges. Or, de l'aveu même de ses concepteurs et des autorités académiques, plusieurs années seront nécessaires pour adopter l'ensemble des changements proposés.

Les cinq domaines du « *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* » affichent ainsi une logique programmatique tournée vers l'interdisciplinarité, concrétisée par la mise en place d'EPI : il s'agit d'un encouragement à des mises en projet autour de thèmes transversaux à plusieurs disciplines scolaires, au choix des équipes pédagogiques. Les projets d'enseignement associés visent à faciliter la mise en relation entre les savoirs propres aux différentes disciplines et des compétences plus transversales (méthodologiques, sociales,...) : travail collaboratif, réalisation de tâches complexes, inclusion de savoirs éclatés dans une démarche plus globale. En termes pédagogiques, il s'agit de partir des procédures des élèves et de les accompagner : *engagés* dans des projets à *élaborer, conduire et réaliser* (*ibid.*), les élèves sont accompagnés par leurs enseignants dans la réalisation de chacune des étapes de la démarche du projet, de sa création à son évaluation. La recherche d'informations pertinentes, leur utilisation raisonnée, critique et autonome, devient alors centrale.

Comment dès lors mettre en place et articuler des environnements d'apprentissage à la fois suffisamment riches, ouverts et rétroactifs pour guider les élèves dans cette démarche sans se substituer à leur activité ? Comment les orienter vers les choix les plus pertinents sans enfreindre leurs capacités créatrices ? Comment éveiller leur curiosité à l'égard du monde qui les entoure tout en les préservant des pièges d'un accès quasi illimité à tous types d'informations et d'intentions de diffusion parfois malveillantes ?

Face à ces dilemmes mis en exergue par un foisonnement des sources et moyens d'accès à tous types d'informations, les équipes pédagogiques se retrouvent confrontées à de grandes incertitudes.

1.2.2. INCERTITUDES ET FREINS A LA GENERALISATION DE L'EDUCATION AUX MEDIAS A L'ECOLE

Première incertitude : La valse des réformes, la fragilité des moyens...

Etant donné l'avalanche des changements annoncés dans l'Education Nationale, qui se succèdent et s'accumulent gouvernement après gouvernement, réformes après réformes, certaines équipes pédagogiques ou établissements peuvent faire preuve d'une certaine inertie, voire d'un repli. L'instabilité politique et la logique du changement permanent peut produire des formes d'épuisement. L'EMI, simple ingrédient du parcours citoyen, et présenté dans les trois dernières pages des programmes (de la page 383 à 386) n'a pas toujours autant retenu l'attention que les transformations majeures de la réforme du collège : mise en place des EPI et de l'AP (accompagnement personnalisé), refonte des programmes autour du socle des connaissances et compétences.

Les conditions et possibilités structurelles et conjoncturelles de la mise en œuvre de projets éducatifs et politiques autour de l'EMI ne sont ainsi pas toujours remplies : les dynamiques d'équipes peuvent être éphémères, fragilisées par des injonctions incitant en permanence au changement, alors même que les formations des enseignants à l'EMI peuvent être faibles.

L'EMI peine en effet à s'intégrer aux curricula de formation initiale et continue des enseignants, faute de moyens, de temps et de connaissance des formateurs, laissant une large place à l'intuition et au bon vouloir des équipes éducatives. Un changement de discours, de la part de l'institution, en direction des enseignants accompagne ainsi la réforme. Les

formations se font participatives et chacun est renvoyé à ses responsabilités, quelles que soient les ressources dont il dispose et la vie effective des équipes qui sont constituées dans les établissements. Construites sous des formes de « co-working », d'ateliers, d'animations, elles insufflent l'idée d'un changement de posture avec les élèves : les dispositifs de formation conduisent à travailler les façons de travailler, plus que les contenus, la logique de la « grand-messe » est de plus en plus marginale, insécurisant aussi certains enseignants préférant des systèmes plus traditionnels leur semblant plus rassurants de formation⁶.

Deuxième incertitude : comment maintenir de la neutralité dans une telle éducation ? Quand on est habitué à enseigner des savoirs et des compétences et non des valeurs et des convictions ?

Toute formation transmet des valeurs en même temps que des savoirs et le fait qu'ils puissent exister des connaissances totalement « neutres », indépendantes d'un socle de convictions, de rapport au monde, voire d'idéologie, est un leurre. Mais, plus encore que dans des enseignements disciplinaires plus classiques (et proche de l'instruction au sens que lui donnait Condorcet) où des corpus scientifiques peuvent être davantage isolés et pensés comme « *vérités révisables mais démontrées* », les « éducations à » sont inévitablement et de manière plus explicites encore que d'autres, normatives, morales (Condorcet, 1792). Elles transmettent des conceptions du monde passant du terrain de la « science » ou de savoirs attestés, peu contestables, au terrain de la « démocratie », là où l'enjeu est davantage la mise en débat de positions contradictoires, opposées et où la régulation ultime par le recours à des faits non discutables est plus difficile à établir (Glévairec et Aubert, 2018)⁷. Le fait d'être en prise avec l'actualité du monde peut déstabiliser la position de l'enseignant dans sa classe, surtout sur des sujets « brûlants » d'actualité.

Là où les élèves peuvent demander si c'est « vrai » ou « faux », s'il faut « croire » ou ne « pas croire » une information transmise dans les médias, la posture professorale arguments contre arguments, sources des profs contre sources des élèves peut vite piéger l'enseignant dans une position difficile. Jouer le discours de la « raison » comme « pratique raisonnée du doute » et non comme « vérité » opposée au « mensonge », n'est pas une position à laquelle tous les enseignants sont habitués : expliciter les raisons pour lesquelles on croit ce que l'on croit (qui parle, d'où il parle, pourquoi il parle...) plutôt que de se référer à des médias qui seraient fiables (ou pas fiables) une fois pour toutes, reconnaître que l'on peut tous se faire « piéger » et que les « manipulés » ne sont pas que « les autres », apprendre à « apprivoiser le doute » plus que le « chasser une fois pour toute » par des routines infaillibles... telles sont les attitudes attendues, assez loin de la position de « sachant », doté d'une autorité n'offrant aucune contestation qu'adopte nombre d'enseignants.

⁶ La mise en place des coopératives numériques va dans le même sens de transformation des pédagogies pratiquées dans les classes par les enseignants, à travers la transformation des pédagogies pratiquées pour les enseignants.

⁷ Retrouvant l'opposition entre les fondements normatifs de la sociologie et du journalisme – ces deux professions partagent la même ambition de donner à comprendre le monde social, sans pour autant définir la « qualité » de leur travail sur les mêmes fondements.

A ce titre, une rencontre avec cinq enseignantes du premier degré et la coordinatrice du CLEMI dans un cadre de formation pédagogique a permis l'expression d'une partie de ces incertitudes des enseignants.

Coordinatrice CLEMI : « Alors, avec les élèves on peut élaborer des grilles de recherche d'informations et puis les interroger : Quelle crédibilité on donne ? Pourquoi on privilégie tel site ou pas ? L'objectif c'est de générer chez eux un esprit critique, un questionnement. »

Commentaire d'une enseignante : « Oui, mais se pose la limite de notre niveau d'analyse à nous - on n'est pas toujours au clair nous-même sur internet, ce à quoi on peut croire, alors leur apprendre, c'est pas évident... » (26 janvier 2017, ESPE de Brest)

Troisième incertitude : Education aux médias dans une dimension citoyenne ? Education à l'information-documentation dans une perspective disciplinaire ? Temps dédié et réservé ? ou éducation transversale ?

On l'a dit, c'est au sein du parcours citoyen qu'est introduit l'EMI. Celle-ci est donc amenée à côtoyer, selon les textes, l'enseignement moral et civique (EMC qui lui est un enseignement disciplinaire et identifié dans les emplois du temps) et la participation des élèves à la vie de l'établissement.

Mais elle concerne aussi la recherche documentaire, davantage portée par les disciplines elles-mêmes. Ainsi au collège, en français, en histoire-géographie, en sciences de la vie et de la terre, en technologie par exemple, les enseignants peuvent déjà, avec ou sans l'appui d'un professeur-documentaliste consacrer des heures d'enseignement à la recherche documentaire et à son exploitation raisonnée, soit de manière explicite, soit de manière plus implicite. L'inclusion de l'EMI dans les programmes ne constituerait alors qu'une demi-nouveauté (ou du moins, on peut la percevoir comme telle) quand on lit p. 221 : « *L'éducation aux médias et à l'information passe d'abord par l'acquisition d'une méthode de recherche d'informations et de leur exploitation mise en œuvre dans les diverses disciplines* ». Cet enseignement selon les cas peut faire l'objet de séances dédiées, dans une salle multimédia - en lien notamment avec les professeurs-documentalistes. Mais il peut aussi être réactivé au fil des enseignements en continu : chaque fois qu'un élève doit faire une recherche d'information, des situations d'enseignement/ apprentissage proposent des approches informationnelles.

Le débat est donc vif entre les enseignants eux-mêmes sur la manière dont cette éducation à l'information-documentation doit être effectuée : au fil de l'eau, ou dans des temps spécifiques ; ancrée dans les disciplines ou prise en charge par les professeurs-documentalistes. Dimension transversale portée par toutes les disciplines et dans tous les enseignements, non spécialisée, l'éducation à l'information-documentation peut y trouver une plus grande valorisation ou une marginalisation... selon les points de vue et les réalités locales.

Le rôle des professeurs documentalistes est ainsi resté minoré dans les nouveaux programmes : ils n'ont pas été installés au cœur de cette EMI, ce que regrettent certains d'entre eux. Cantonné au deuxième domaine du socle et à la classe de sixième, le professeur documentaliste n'apparaît pas dans les textes comme la pierre angulaire d'une formation aux médias. En effet, s'il « *intervient pour faire connaître les différents modes d'organisation de l'information (clés du livre documentaire, bases de données, arborescence d'un site) et une méthode simple de recherche d'informations* » (p. 94) qu'à ce niveau précis de la scolarité, sa place n'est

pas reconnue au regard d'une logique interdisciplinaire touchant les différents domaines du socle et se projetant aux différentes étapes des cycles définis par les programmes. Renvoyé à la présentation d'aspects techniques et d'éléments formels face aux seuls élèves, le texte ne l'intègre pas comme élément-clef de l'accompagnement d'une démarche de projet tournée vers la création et l'articulation de connaissances diverses, aux côtés des autres enseignants. L'absence de formation disciplinaire commune en amont du concours de professeurs documentalistes explique probablement que l'Education Nationale continue à peu s'appuyer sur cette profession. Elle est exercée par des personnes aux profils bien plus hétérogènes que dans les autres disciplines. Les parcours disciplinaires universitaires sont très éclatés et ils sont loin d'être tous titulaires de licence voire de master d'information et communication. Certains sont fortement engagés dans un rôle éducatif avec les élèves, quand d'autres ayant eu d'autres Capes que celui de documentation-information cherchent surtout dans cette fonction un reclassement leur permettant d'être moins en prise directe avec les classes et les élèves.

Dans les classes observées dans l'enquête, les professeurs documentalistes jouaient un rôle central, portant largement le projet en collaboration plus ou moins forte avec d'autres enseignants disciplinaires dans des équipes pédagogiques où leur place doit toujours se reconquérir : ils regrettent donc que cette consécration de l'EMI dans les programmes n'ait pas davantage officialisé et reconnu ce qu'ils font déjà. Lors d'un moment de bilan avec une équipe éducative, la professeure-documentaliste qui a porté le projet s'exprime ainsi : « I. m'a laissé gentiment la place aussi pour que j'intervienne. Je trouve que le prof documentaliste, il n'est pas souvent représenté... ». Mais d'autres enseignants, dans d'autres établissements se félicitent au contraire que l'EMI soit restée transversale, et qu'elle ne soit pas appropriée par un corps disciplinaire spécialisé (comme l'EMC). Ce sont les mêmes qui estiment également que l'EMC devrait garder son caractère transversal.

Quatrième incertitude : la place du numérique dans cette éducation aux médias

Une espèce d'évidence lie dans les textes officiels comme dans les têtes des promoteurs de l'EMI (notamment du CLEMI), éducation aux médias / éducation aux outils numériques. Là aussi, des incertitudes sont importantes selon la maîtrise qu'en ont les enseignants. Derrière le terme de « numérique », peut se nicher des dimensions très différentes, par rapport auxquelles l'incertitude est importante : recherche d'information sur internet, utilisation de logiciels spécialisés pour le recueil ou la mise en forme des informations (traitement audio, vidéo, texte et image). Les préoccupations techniques, bureautiques – gestion des tablettes, choix des applications à utiliser – obscurcissent ou accompagnent les enjeux pédagogiques – changement de pratiques, de postures.

Des enseignants qui ont pu être très engagés dans le dispositif de l'Education aux médias, travaillant en lien avec le CLEMI autour par exemple de la semaine de la presse et des médias dans l'école, peuvent ainsi cesser leur implication, précisément par refus de la « dématérialisation » et l'envahissement du numérique dans la classe.

Une enseignante de français de collège a ainsi pu livrer le témoignage suivant lors d'une autre enquête : « Tout est passé au numérique, on n'a plus de journaux physiques sur lesquels travailler. Lors de la semaine de la presse, on avait des moyens : on allait à la maison de la

presse, on sélectionnait les journaux (en langue française et anglaise), les magazines et on revenait en classe : on posait cette pile sur la table et on laissait les ados se jeter dessus, les ouvrir, les trier, les décortiquer, repérer les unes, les analyser, les comparer, faire du découpage... » La perte de la matérialité du média – presse sonne alors comme un déclencheur de l'arrêt de l'engagement dans une pratique d'Education aux médias qui était un volet important de la formation qu'elle assurait.

Au-delà de l'aisance personnelle avec les outils numériques, se jouent aussi des réticences pour faire avec le numérique, inventer de nouveaux types d'organisation pédagogique.

1.3. LE DISPOSITIF CLASSE ACTUS EN FINISTERE – UN EXEMPLE PARMI D'AUTRES D'INTRODUCTION DE L'EMI DANS DES CLASSES DE COLLEGE ET DE PRIMAIRE

Les *Classes Presse* existent dans le Finistère depuis 1999. Une initiative marketing du *Télégramme*⁸, quotidien local, souhaitant travailler avec des jeunes et faire connaître son journal est l'élément déclencheur du dispositif. La transformation de cette initiative en un projet pédagogique soutenu par le conseil général du Finistère, se fera alors sous l'égide du CLEMI Finistère. Après quelques tâtonnements, s'organise l'idée d'une opération associant plusieurs ingrédients : sur un thème commun annuel, les élèves produisent des articles (jusqu'à 1000 par an pour une vingtaine de classes participantes entre 2000 et 2010), articles dont les meilleurs sont récompensés par un prix remis symboliquement au conseil général en fin d'année. Des journalistes parrains se lient à ces classes participantes. Les élèves disposent d'un abonnement de dix semaines chacun à un des journaux parrains (*Télégramme* ou *Ouest France*), abonnement financé par le conseil général ; ils visitent le lieu de production du quotidien local dont ils reçoivent l'abonnement. Les enseignants des classes participantes bénéficient d'une journée de formation technique et pédagogique sur l'EMI organisée par le CLEMI. Elaborée en Finistère, cette initiative se diffuse et est reprise dans les quatre départements de Bretagne. D'abord réservé aux collèges, le dispositif s'étend aux classes du primaire (cycle 3) dans le Finistère, uniquement à partir de 2012. Cette extension n'est pas sans poser de problèmes, dans la mesure où le conseil départemental, financeur principal de l'opération n'est compétent que pour le niveau collège, imposant de trouver d'autres partenaires. Porté à bout de bras par une correspondante CLEMI 1^{er} degré, l'ouverture aux classes de primaire est refermée pour l'année 2017-2018, dès son départ.

Le dispositif s'essouffle autour de 2010. Le coût de l'abonnement d'un journal papier semble excessif, d'autant que la version numérique se diffuse, et que les partenariats se multiplient surtout sur le temps fort de « *La semaine de la presse et des médias à l'école* ». Pour relancer le dispositif, de nouveaux coordinateurs du CLEMI – par ailleurs recentralisé avec une reprise en main plus directe du rectorat et un pilotage plus associé au réseau Canopée – proposent un repositionnement. L'opération est élargie à d'autres médias (vidéo, webradio, infographies interactives...) et ne concerne plus la seule presse écrite. Pour accompagner le tournant numérique de l'information, les *Classes Presse* deviennent *Classes Actus* en 2015. L'inclusion plus directe du numérique propose un « coup de jeune » au dispositif et vise à le relancer.

⁸ Le *Télégramme* est impliqué depuis plus longtemps dans les actions qui concernent la presse à l'école (service spécialisé à cette tâche).

On y retrouve toutefois les principaux ingrédients au fondement des *Classes Presse* :

- Un partenariat multiple associant CLEMI, Direction des services départementaux de l'Éducation Nationale, Conseil départemental et journalistes
- Une logique de concours dans lequel sont présentées, évaluées et primées les productions des élèves
- Un parrainage bénévole de chaque *Classes Actus* par un journaliste, désormais multimédia (presse, web, radio...)
- Une priorité mise sur l'Éducation aux Médias (dans le champ de l'EMI) – annoncée dans la lettre de cadrage envoyée aux établissements afin de susciter leur candidature
- Une formation technique et pédagogique des enseignants sur une demi-journée ou une journée par le CLEMI.

Chacune de ces dimensions donne à voir le caractère de « bricolage » du dispositif, autorisant des modes d'appropriation multiples⁹. Espace d'expérimentation et d'innovations ou « machin » dont les acteurs ne savent pas toujours comment se saisir, l'opération garde son caractère ouvert et évolutif. Nous présentons ici plus spécifiquement ce qu'il a été en 2016-2017, année d'observation.

1.3.1. LES OBJECTIFS PLUS OU MOINS EXPLICITES DE L'OPERATION

Sur le site de l'académie de Rennes,¹⁰ une page présente le dispositif *Classes Actus* en 2016 de la manière suivante :

« Une deuxième édition d'autant plus attendue que les *Classes Actus* s'inscrivent au cœur des nouvelles attentes institutionnelles : EMI, parcours citoyen, socle et programmes renouvelés. Avec un triple objectif de formation aux compétences info-documentaires, d'éducation aux médias d'actualité et de développement d'une culture numérique. (...) L'opération a plusieurs objectifs :

- Pour les élèves :
 - Valider des compétences du SCCCC
 - Développer l'esprit critique, la culture du doute
 - Vivre les valeurs de la république, se les approprier
 - Devenir un citoyen autonome et responsable des usages numériques
 - Mieux comprendre et mieux s'exprimer à l'oral, à l'écrit et en visuel par l'acquisition de stratégies
- Pour les enseignants :
 - Développer des démarches d'enseignement plus explicites, notamment dans le domaine de la compréhension, de la lecture et de la production d'écrits
 - Contribuer, au sein d'une équipe d'enseignants, à assurer à chaque élève une analyse critique de son environnement informationnel, dans des modalités tel que les EPI, l'AP, les parcours
 - Conforter une école bienveillante et exigeante : des constats à la mise en progrès des élèves dans une perspective d'individualisation. »

⁹ Classe actu, Classe Actus, Classe @ctu... le nom même de l'opération pas complètement stabilisé selon que l'on consulte le site du CLEMI, du conseil départemental, de l'académie de Rennes ou des établissements en dit long sur le flou

¹⁰ <http://www.ac-rennes.fr/cid105123/classes-actus.html>

La lettre de cadrage adressée par le CLEMI aux chefs d'établissement du Finistère à la rentrée 2016 reprend ces éléments de manière plus condensée :

« Grâce aux Classes Actus, les collégiens vont analyser différents univers médiatiques et réaliser des articles et des reportages sur différents supports. L'opération a pour objectifs :

- D'appréhender la diversité de la presse et des circuits de l'information,
- De développer une lecture critique et responsable des médias,
- De développer l'usage du numérique en classe,
- D'apprendre aux élèves à « écrire pour être lu ou entendu »

Les ambitions sont donc nombreuses, tant les différents volets de l'éducation aux médias, apparaissent comme des objectifs à atteindre. Dans des temps de formation ramassés, la possibilité d'investir toutes les dimensions peut être difficile, conduisant de fait les équipes à choisir les priorités pédagogiques visées : s'agit-il essentiellement d'analyser des médias, d'en faire une lecture critique et responsable, de comprendre leur fabrication (comment est constitué un article...) ou d'acquérir des méthodes pour produire un média (comment on s'y prend pour faire une chronique à la radio, pour faire une enquête, une interview etc.), et être dans une logique de production d'un contenu médiatique ou d'un article dont la forme est variée (article de presse, reportage audio, vidéo...). Le temps dévolu à chaque tâche par les enseignants, l'accent mis sur une dimension plutôt qu'une autre n'est pas sans effet sur la production finale des élèves.

Comme le rappellent Julie Denouël et Barbara Fontar, les fondations disciplinaires et conceptuelles de l'éducation aux médias sont diverses, multiples et partiellement contradictoires. Vouloir les tenir toutes dans un seul dispositif semble dès lors une gageure bien difficile à mettre en œuvre : « *Prémunir les jeunes des effets manipulatoires des médias, comprendre les pratiques médiatiques des individus ou groupes sociaux, en analysant le sens qu'ils leur accordent, analyser de manière critique les représentations médiatiques de la société, chercher ou produire de l'information renvoient à des savoirs et à des vouloirs-faires dont les orientations axiologiques et théoriques peuvent aller jusqu'à s'opposer* » (Denouël et Fontar, 2017).

Le séquençage entre ces quatre temps est parfois pratiqué dans les classes : les deux premiers objectifs sont parcourus « avant » le démarrage de la production des élèves. Les documents fournis par le CLEMI lors de la journée de formation des enseignants (fiches de « lecture » des médias - comment est construite une Une, le rôle de l'image, des légendes...) reprennent cette logique de séquençage - appréhension de la diversité des médias puis critique des médias puis focalisation sur la production « écrite » des élèves (ou réalisation d'entretiens, de reportages, de vidéos, recherches d'information et montage, scénarisation).

« avant » de s'atteler au 4^{ème} par le biais du 3^{ème} rend d'autant plus difficile la possibilité d'aboutir dans les délais impartis (entre octobre et fin avril) à un produit valorisable.

En revanche, dans la perspective d'un concours valorisant les productions des élèves, et dans un temps limité, les deux premiers objectifs peuvent presque être mis en suspens par les équipes, ou déconnectés fortement du dernier objectif.

Le dispositif *Classes Actus* peut difficilement porter à lui seul l'ensemble des enjeux de l'EMI : l'éducation aux médias dans sa dimension d'éducation à l'esprit critique est par exemple visée de manière quasi exclusive dans d'autres opérations - « la semaine de la presse et des

médias dans l'école qui en est à sa 29^{ème} édition », « c'est quoi l'info ».... Tout se passe comme si le CLEMI, qui s'est construit largement sur cette question de l'éducation à la citoyenneté et à l'esprit critique (donc des deux premiers objectifs) avait du mal à en relativiser les objectifs dans un dispositif plutôt centré, par le poids pris par l'idée du concours, sur la production médiatique, comme si cette opération pouvait servir de porte d'entrée pour y travailler tous les objectifs de l'EMI.

On voit également dans les attendus se profiler d'autres objectifs qui n'ont à voir ni avec l'éducation aux médias, ni avec l'éducation à l'utilisation et à la production d'information, et dont on peut comprendre qu'il motive les chefs d'établissement et certains enseignants : travail par projet, individualisation, bienveillance, compétences méthodologiques et transversales... L'EMI serait alors un moyen de travailler autrement plus qu'un objectif en soi. Face à l'ampleur de telles injonctions, les appropriations seront inévitablement différenciées.

1.3.2. LES ATTENDUS D'UN CONCOURS, LA LOGIQUE DES PARTENARIATS

La **logique du concours**, implique l'évaluation de produits finis. Il s'agit pour les classes de produire, dans les temps (et les délais sont tendus), des « articles » (au sens large de productions multimédias – audio, vidéo, écrit, infographie...) sur un thème imposé. Cette dimension du concours est le levier motivationnel principal du dispositif : il est un des éléments les plus structurants de la dynamique des classes. Le concours, permet *a priori* de valoriser les élèves, de les motiver en les inscrivant dans une temporalité précise et une émulation.

Il n'est toutefois pas sans poser des problèmes et pédagogiques et organisationnels très importants.

Un concours produit de fait inévitablement des gagnants et des perdants. Il ne permet paradoxalement pas de rompre avec la forme scolaire donnant lieu à évaluation et sélection – *a fortiori* sous la forme d'un classement dont on sait pourtant la violence symbolique qu'il peut exercer sur les plus fragiles-, en parfaite contradiction avec l'enjeu de déplacer les lignes pédagogiques, de former des citoyens, de se donner le droit à l'erreur etc. Il met de fait en concurrence des élèves inégaux – par leur âge, leurs trajectoires, leurs milieux sociaux (des classes de CM1 et de 3^{ème}, des classes Segpa et « ordinaires », des classes situées dans des territoires fragiles ou privilégiés, des écoles publiques ou privées). Ces élèves ont par ailleurs bénéficié d'un accompagnement et d'un étayage différent – et de la part des journalistes parrains et de la part de leurs enseignants : certains les laissent expérimenter, se tromper, plus attentifs au processus qu'aux résultats, d'autres sont plus interventionnistes et garantissent que le produit final est de meilleure « qualité ». Or, le moment de l'évaluation par le concours, conduit inévitablement à valoriser davantage le produit fini que le processus. Alors même que les personnes les plus proches des classes (coordinateurs CLEMI du 1^{er} et du 2nd degré dans le public comme dans le privé), sont sensibles au fait que les élèves aient fait eux-mêmes, que la « patte » de l'enseignant n'y soit pas trop visible, l'évaluation ne parvient pas à valoriser ce qui s'est réellement fait dans les classes.

L'explicitation des **critères** d'évaluation des productions, ne va pas de soi : leur instabilité est manifestement importante et vécue en tant que telle – aucune grille n'est pensée ni en amont, ni le jour du jury alors même qu'à côté des personnes engagées depuis longtemps dans le dispositif, les positions institutionnelles sont labiles, les personnes changent d'une année sur l'autre, empêchant la stabilisation des critères et un effet mémoire permettant de mesurer les efforts fournis par les classes au-delà du résultat final.

Pour le CLEMI, trois critères semblent prioritaires et sont explicités aux membres du jury lors de la réunion du comité de pilotage comme aux équipes enseignantes lors des journées de formation :

- le fait d'être dans le thème de l'année (conduisant à la disqualification de plusieurs productions parmi les plus abouties)
- le fait d'avoir proposé au moins deux supports médiatiques (le fait qu'il s'agisse bien d'une proposition « bi-média ») – critère finalement assoupli en cours de route au nom de la transition entre *Classe Presse* et *Classes Actus*
- le respect des critères formels d'écriture médiatique.

A la demande explicite de la chercheuse présente lors du jury sur ce que sont ces « critères formels d'écriture médiatique » sont listés, au pied levé et sans prétention à l'exhaustivité (mais aussi sans stabilisation) par les représentantes du CLEMI et deux journalistes présents, les trois dimensions suivantes : *qu'on apprenne quelque chose, que les sources soient citées, que la forme soit attractive.*

La « valorisation du travail (et non du résultat) des élèves » est alors compliquée au vu de ces critères : avoir trouvé un bon interlocuteur ou avoir eu une bonne idée de sujet (même si de fait la technique de l'interview n'est pas maîtrisée) doit-il être plus ou moins valorisé qu'un sujet moins porteur (dans lequel on apprend moins de choses,...) mais où le travail de l'élève est plus visible, dans la qualité des questions qu'il pose, dans le jeu de la spontanéité manifestement travaillée etc. ? La forme « médiatique » doit-elle primer sur le fond ou inversement ? Le processus d'apprentissage, le chemin parcouru par les élèves est-il perceptible et évaluable ? Tout ce qui pourrait être valorisé, non pas sur le produit fini dans son ensemble, mais sur des réussites plus précises est difficilement récompensé par le concours : avoir trouvé un bon titre, ou avoir choisi un bon interlocuteur, ou avoir adopté une bonne démarche,... Rares sont les productions répondant à chacun de ces critères avec succès, le résultat n'étant donc pas toujours « réussi », même si des compétences ont manifestement été travaillées voire validées.

Un concours signifie également une **exposition publique**. Tous les élèves voient sur une plateforme commune toutes les productions des autres élèves. Cela leur permet d'opposer au classement du jury un autre système d'évaluation, l'attention à la qualité du produit fini dans sa forme médiatique l'emportant largement sur le fait d'être dans le thème de l'année ou en « bi-média ». En 2016-2017, les élèves souhaitaient récompenser une balade sonore (reportage radio fait le long d'une rivière et réalisé de manière extrêmement professionnelle avec un journaliste parrain qui a largement contribué au résultat). Cette production n'a pas été retenue par le jury, du fait que le thème « ma santé j'y tiens » n'était pas respecté, (et que la patte professionnelle y était trop visible ?).

Mais il y a plus : le fait de devoir s'exposer dans des productions formellement peu réussies, à un jury composé d'une hiérarchie administrative, loin des élèves, et à la société civile – journalistes extérieurs au processus, représentants administratifs du Conseil Départemental – peut aboutir paradoxalement à une disqualification – des élèves, des équipes, des journalistes parrains. Un des éléments les plus marquants de ce risque est le fait que les productions primées ne donnent même pas lieu à écoute, lecture, visionnage commun lors de la remise des prix, comme si le résultat, trop faible, au regard des standards journalistiques ne pouvait être montré.¹¹

La labilité des critères pour primer les productions tient aussi à la **composition du partenariat** : l'hétérogénéité des logiques d'acteurs et de leurs attentes est patente. L'observation des réunions du comité de pilotage (sélection des classes candidates au dispositif, sélection des classes primées en fin d'année) et des situations où les partenaires institutionnels sont en contact avec les élèves (remise des prix au conseil départemental notamment) montrent ainsi des décalages très importants avec ce qui se passe dans les classes ; et des enjeux très différents d'un acteur à l'autre, expliquant des situations, si ce n'est de malaise, au moins de flottement sur ce qui est réellement visé dans le dispositif.

Les comités de pilotage et les réunions du jury (retenant les candidatures des classes et décernant les prix) rassemblent des représentants institutionnels et des personnes venant à titre davantage militant et individuel¹² : sous l'égide hiérarchique de l'inspecteur d'académie et de la Direction des services départementaux de l'Education Nationale du Finistère mais avec un pilotage organisé fonctionnellement le CLEMI Bretagne, se retrouvent des représentants de la direction des collèges du Conseil Départemental, de la GMF (financeur), de l'enseignement catholique, des journalistes de la PQR (*Ouest-France* et *Le Télégramme*) mandatés par leur journal, des journalistes parrains des classes dont certains sont journalistes dans des radios locales, associatives, pijistes, des « compagnons de route » (c'est le cas de Jacques Kerneis, ex-coordonateur du CLEMI Finistère et cheville ouvrière des classes presses, siégeant ensuite en tant que représentant de l'ESPE).

Les représentants du Conseil Départemental mobilisés au début, parce qu'il s'agissait d'une opération à destination des collèges, ne savent plus bien se situer quand l'opération s'étend aux classes de primaire. Pour les journalistes, le système ne semble pas non plus très satisfaisant. Souvent mobilisés pour arriver en bout de chaîne, pour « remettre en forme » le travail des élèves, sans avoir participé à l'élaboration en amont, cela ne les satisfait pas. Cela peut expliquer leur désengagement pour une partie d'entre eux, la participation des journalistes parrains étant donc très variable d'une année sur l'autre. Le malaise tient également au fait qu'être parrain peut conduire à être soi-même disqualifié si la production des élèves n'est pas satisfaisante, alors même que l'on sait la fragilité professionnelle et la grande précarité dans le milieu : les plus mobilisés peuvent être des précaires, intéressés par militantisme ou proximité avec telle classe, telle école, tel enseignant...

¹¹ Sur les différents sites des partenaires, on trouve une photo des élèves tenant des gros chèques lors de la remise des prix, aucun « produit » médiatique réalisé par les élèves, <[https://www.finistere.fr/Actualites/Classes-ctus-2017/\(language\)/fre-FR](https://www.finistere.fr/Actualites/Classes-ctus-2017/(language)/fre-FR)>

¹² L'accueil des chercheurs dans le groupe n'a semble-t-il posé aucun problème, signe d'un partenariat aux contours flous.

Ainsi, le concours semble au final surtout servir de **vitrine** à l'institution Education nationale et aux partenaires, et reste décalé du processus de travail dans les classes.

La date de remise des prix fixée par le Conseil Départemental est discutée lors de la 2^{ème} réunion du comité de pilotage le 17 mai, une fois l'accord trouvé sur les productions à primer. Proposée par des représentants du CD29 le 30 mai, l'inspecteur s'y oppose pour cause d'élections nationales : « *Nous serons dans une période de réserve. Les institutions sont claires, le recteur ne pourra pas intervenir dans la presse. Or, la presse voudra nécessairement être présente, et c'est d'ailleurs un des intérêts du dispositif.* » Entre le 23 avril et le 18 juin (dates du début et de la fin de la séquence électorale 2017), rien ne peut publiquement être fait.

Lors de la remise des prix aux élèves (un chèque de 200€ est remis aux gagnants, mais en pratique, cette somme peut arriver tard dans l'année scolaire, ne permettant pas toujours aux élèves de bénéficier d'une reconnaissance tangible), ce décalage entre le pilotage par le haut et les équipes pédagogiques et leurs classes s'accroît : occasion de mise en représentation pour les partenaires institutionnels et politiques, cérémonie mondaine qui sert de vitrine pour les partenaires, occasion de communication par la prise de « photo » des élèves tenant un chèque dans leurs mains, alimentant ensuite les différents sites internet institutionnels ? La volonté et le portage politiques semblent variables d'une année sur l'autre.

Une visite « éclair » de la salle du conseil départemental est proposée en 5 minutes aux élèves. Ni sens, ni lien avec la raison pour laquelle les élèves se sont déplacés (avec parfois une heure et demie de car depuis l'autre bout du département) et le projet *Classes Actus* ne sont construits ; quelques discours sont prononcés, par le recteur, un élu du CD (valorisant la nécessité de ce type de dispositifs, insistant sur la défense des « valeurs républicaines » - le même discours mot pour mot que l'année précédente note une enseignante avec espièglerie) ; une remise expéditive des prix est faite ; quelques photos pour la presse viennent immortaliser l'évènement et il est temps de remonter dans le car.

Entre la mobilisation des élèves et des équipes sur l'EMI, et la reconnaissance symbolique offerte par le concours, les décalages sont palpables¹³. Mais que se passe-t-il réellement dans les classes ?

2. DIVERSITE DES MODES D'APPROPRIATION DU DISPOSITIF PAR LES ACTEURS PROFESSIONNELS DE L'ECOLE

Quatorze classes ont participé au dispositif *Classes Actus* 2016-2017 en Finistère. Partout, le « bricolage » se fait en fonction des compétences locales et des dynamiques d'acteurs, donnant à voir un paysage très contrasté sur ce qui est priorisé dans l'EMI. Selon les contextes et les situations d'enseignement/ apprentissage (privé/public, enseignements mono/pluri-disciplinaires, premier et second degré), les professeurs affrontent différemment les dilemmes éducatifs et les injonctions partiellement contradictoires auxquelles ils doivent répondre.

¹³ Un ensemble de textes individuels réalisés par les élèves d'une classe de 4^{ème} avant la remise des prix et servant de bilan de l'opération ont été analysés : les élèves disent massivement que l'aspect vote et concours est trop long et problématique (du fait de la présence des travaux des élèves de primaire qui n'ont pas selon eux respecté les critères, écrivent-ils)

2.1. ÊTRE OU NE PAS ÊTRE « DANS LES CLOUS » - LA GESTION DU PROJET

Le calendrier du dispositif est chargé et s'étale sur une longue période : de septembre pour la candidature jusqu'au mois de mai suivant pour la remise des prix. De nombreuses classes anticipent dès le dernier trimestre de l'année précédente pour intégrer cette action dans les dispositifs existant (ou dont l'existence est prévue à la rentrée suivante) dans leur établissement. Il s'agit d'une réelle gestion de projet qui nécessite des équipes pédagogiques stables, des professeurs et des chefs d'établissement en mesure d'anticiper d'une année sur l'autre avec quelle classe et dans quel cadre le projet pourra se déployer.

Plusieurs étapes, de différentes natures, sont proposées et c'est à l'équipe de s'en emparer et de donner consistance au projet, d'inclure par exemple la présence du journaliste parrain et parfois d'autres intervenants, de décider de la part respective laissée à l'« analyse » des médias, au recueil d'informations ou d'enquête, à la production des « articles ». Par ailleurs, c'est à eux d'arbitrer entre le travail réalisé en classe et celui qui sera renvoyé à la maison et exécuté en dehors du cadre scolaire. Ils doivent également arbitrer entre travail collectif, par petits groupes et travail individuel. C'est à eux également de décider de la manière dont le travail sur la *Classe Actus* s'intégrera à l'emploi du temps (dans les enseignements disciplinaires, dans les EPI, dans des interstices - heures de vie de classe, heures de permanence, etc.), et sera associé ou dissocié du travail sur d'autres attendus du programme. Cette gestion de projet est parfois difficile à réaliser lors de la première participation, et de l'aveu de nombreux enseignants, les attentes « pour être dans les clous » sont peu claires. Les coordinatrices du Clemi perçoivent d'ailleurs, au fil des années, des évolutions dans le comportement des enseignants. Ceux qui participent régulièrement, intègrent mieux les projets proposés dans leur propre scénarisation, des binômes d'enseignants peuvent se stabiliser, les *Classes Actus* peuvent être davantage intégrées à d'autres projets - d'établissement, de classe.

La prégnance du dispositif *Classes Presse* qui a fonctionné 15 ans explique aussi une part des incertitudes. *Classes Actus*, présenté comme « en transition », garde la même trame mais, en demandant la production de produits « bi-médias », introduit de nouvelles questions et demandes des enseignants, soucieux de faire ce qui est attendu d'eux. Les ambiguïtés ou incertitudes sont dues le plus souvent au fait que les organisateurs veulent laisser le plus de latitude possible aux acteurs, pour qu'ils s'emparent du dispositif, tout en devant également tenir un cadre permettant de « juger » ou d'« évaluer » les productions des élèves en décernant des prix. L'ouverture et la grande latitude laissée aux enseignants dans le « processus » s'accompagne ainsi d'une relative rigidité (ou en tout cas perçue comme telle) dans les productions attendues et les délais à respecter.

Nous avons identifié plusieurs aspects qui sont souvent perçus par les enseignants (et parfois les élèves) comme relevant d'incertitudes, de flous et qui laissent les enseignants perplexes ou dans des situations de relatif inconfort. Nous les exprimons telles qu'elles ont été formulées (ou auraient pu l'être) lors des réunions de formation et directement aux chercheurs lors des entretiens :

- « *Combien faut-il produire d'articles ?* » : les attentes du point de vue quantitatif sont importantes pour les enseignants. On peut le comprendre, car cela détermine le type de démarche pédagogique. Pour une classe, produire vingt articles ou cinq n'entraîne pas la même approche.
- « *C'est quoi un produit¹⁴ bi-média* » ? L'aspect qualitatif est également questionné, y compris par les élèves, au moment du choix du prix « élèves ». L'aspect « bi-média » (demandé) est interrogé par les participants et il l'est également au niveau du jury (l'aspect transitoire étant alors évoqué). Ce n'est pas la même chose de donner à voir deux produits (une vidéo et un texte, par exemple), sur deux sujets différents, que de traiter un même sujet de manière bi-média. Un article avec ses photos est-il considéré comme bi-média ?
- « *Où sont les limites du cadre ?* » Les enseignants signalent aussi des informations différentes (si ce n'est contradictoires) adressées au moment du temps de formation-information proposé ou lors des envois par mails entre les différents partenaires du projet : l'inspection académique, le niveau rectoral et départemental du CLEMI et les journalistes qui viennent dans les classes ne tiennent pas nécessairement le même discours, et on le comprend au vu des ambiguïtés du dispositif et de la complexité du partenariat.
- « *Pourquoi ont-il gagné ?* » L'aspect « concours » est finalement le point le plus interrogé et l'absence de transparence sur les critères réels d'évaluation, dans une situation de très forte hétérogénéité entre les élèves et notamment leur âge.
- « *Quel embrayeur utiliser ?* » De ce point de vue, chaque participant (et chaque équipe) s'interroge sur les différentes phases utiles pour que les élèves s'emparent du projet. Une phase d'analyse des médias est-elle utile, nécessaire ? Peut-on commencer à produire dès le départ ? Les trois étapes présentées dans le dossier pédagogique distribuées lors de la journée de formation¹⁵ doivent-elles être parcourues de manière linéaire et successive avec les élèves ?
- « *Comment prendre appui sur le thème ?* » La question du thème est aussi souvent posée. Il apparaît régulièrement (malgré ou à cause de son aspect transversal), comme une source de difficulté. Les enseignants ont souvent du mal à évaluer, au départ, la capacité de leurs élèves (de tous leurs élèves) à s'en emparer, dans toute sa richesse.

2.2. HETEROGENEITES DES PROFESSEURS DANS LEUR RAPPORT A L'EMI

Les profils des enseignants qui participent aux *Classes Actus* sont très différents les uns des autres.

La discipline d'origine joue bien sûr un rôle important.

Les professeurs-documentalistes impliqués ont tous une culture médiatique minimum. Les professeurs de lettres sont quant à eux souvent très attachés à l'écriture, qu'elle soit

¹⁴ Chacun ayant en tête le mot « article », qui fait référence à la presse écrite à laquelle le projet (et ses instigateurs) ne souhaite pas se limiter.

¹⁵ Le document regroupe 27 fiches (allant de « analyser un JT » à « la publicité en question » à « rédiger un article » réparties en 3 parties : 1^{ère} partie - entrer dans l'opération ; 2^{ème} partie - comparer les médias ; 3^{ème} partie - produire avec les élèves. « *Classes actus 2017, c'est parti !* », *Dossier pédagogique*, CLEMI, Académie de Rennes, 2016-2017

« papier » ou « en ligne ». La place de l'image (et du son) est moins souvent jugée comme prioritaire. D'autres enseignants (histoire-géographie, SVT, arts visuel, langues, EPS...) participent également à l'opération et voient le média plus comme un outil pour apprendre autre chose (éducation par les médias) qu'un objet d'étude en soi (éducation aux médias). La maîtrise relative des thèmes traités constituent une difficulté / ou un point d'appui supplémentaire pour les enseignants qui les conduit à privilégier le contenu visé par cette écriture médiatique, plus que la forme prise dans la production. Les professeurs principaux peuvent s'être également engagés dans le dispositif, ni à partir de leur discipline, ni pour leur intérêt / compétence pour l'éducation aux médias, mais à partir d'une volonté de travailler sur l'orientation des élèves (surtout en 3^{ème}). La possibilité dans le thème de la santé proposé en 2016-2017 de travailler sur les métiers de la santé a pu ainsi mobiliser des enseignants (et des chefs d'établissement) surtout attachés à l'accompagnement professionnel de leurs élèves.

Le rapport aux médias diffère d'un enseignant à l'autre, cette dimension n'allant pas toujours de pair avec une vision critique fondée des médias.

Il faudrait d'ailleurs parler d'un rapport à chaque média (radio, TV, presse écrite...) d'une part et d'un rapport aux journalistes et plus largement aux communicants d'autre part. Entre également en ligne de compte « la proximité plus ou moins étroite avec l'actualité en ligne » qui procure une agilité plus ou moins grande à se mouvoir sur le web et à y trouver des repères, d'autant que nombre d'enseignants pensent (et disent) que les élèves en savent plus qu'eux sur la question. Le rapport à l'actualité sur internet de personnes « lettrées » est en effet très variable (Comby et al., 2011) : une maîtrise technique peut construire une forme d'acculturation et de confiance dans l'actualité en ligne, là où des personnes, moins familiarisées développent une large méfiance face à l'information en ligne, la disqualifiant systématiquement par rapport aux médias plus traditionnels (journaux - grands quotidiens « respectables », radios publiques, émissions « cultivées »...). Ces appropriations différenciées procèdent souvent de logique de distinction, les personnes développant un rapport important à l'information en ligne se percevant comme des « avant-garde », conduites par leur métier à développer une « veille » continue sur l'actualité. Les personnes les plus installées (trajectoires de reproduction sociale notamment) gardent une distance plus marquée à ces médias numériques, privilégiant un rapport conventionnel aux médias traditionnels et construisant des hiérarchies entre médias jugés de légitimité différente, presque indépendamment du contenu réel.

Nombre d'enseignants continuent ainsi à avoir une vision distinguant des « bons » et des « mauvais » médias, les « gate-keeper » fiables de ceux à qui on ne peut se référer. « Qualité de la source » et « qualité de l'information » restent confondus. Dans ces conditions, se situer par rapport aux médias et aider les élèves à « trier » peut s'avérer difficile, quand aucune source ne peut être considérée une fois pour toutes comme fiable et neutre, l'éducation aux médias étant précisément une éducation au fait que les productions médiatiques sont toujours des constructions sociales et humaines donc prises dans des enjeux non neutres. La disparition ou l'affaiblissement des « gate-keeper » consécutifs à l'explosion des prises de parole sur internet peut insécuriser les enseignants. On retrouve ici les remarques faites par Roger Chartier (2012), montrant combien l'affaiblissement de la culture du livre telle qu'elle s'était construite entre le 16^{ème} et le 20^{ème} siècle vient mettre en cause tous ceux et celles - dont les enseignants et les journalistes - qui font profession de leur proximité avec cette

culture. La circulation généralisée d'écrits, de savoirs, de connaissances, de sens sans auteurs, d'extraits, s'accompagne de la fin d'une logique d'« œuvre » comme totalité contextualisée et située : la matérialité de l'objet (livre, revue, journal) faisait signe des genres et des usages, participait à définir des formes d'appropriation et d'usage différenciés de la culture écrite, engageait des pratiques de lecture tout à fait distinctes les unes des autres. Aujourd'hui, dans un immense texte sans bornes et sans auteurs, cette « sécurité » qu'apportait l'objet quant à la « fiabilité », est rompue.

Parmi les enseignants peu formés à l'EMI, quelques-uns, très minoritaires, tiennent de fait un discours généralisant du type "*Je vais vous montrer que vous êtes manipulés*" de manière générale, pas forcément éloignés d'un discours complotiste. Mais la plupart, au nom de la neutralité, se tiennent plutôt à distance et évitent de se positionner. Les limites de la posture de l'enseignant sont mal définies et on le sent fréquemment, au cours des séances observées.

Tous ces éléments se mêlent pour créer des incertitudes chez les enseignants et des hétérogénéités dans les postures qu'ils adoptent. De plus, un aspect didactique, s'ajoute à ces difficultés. L'EMI est de constitution nouvelle et ses compétences bien peu explicitées. Celui qui ne maîtrise pas les codes de l'image animée aura sans doute beaucoup de mal à rendre ses élèves compétents en la matière (Brouwers, 2010). Celui qui les maîtrise n'aura pas automatiquement les clés pour faire acquérir certaines compétences choisies en fonction du contexte.

2.3. BRICOLAGE ET APPROPRIATIONS DIFFERENCIÉES

Dans ce contexte incertain et ouvert, chaque classe s'approprié le dispositif de manière très différente et les enseignants retiennent des différentes injonctions institutionnelles, ce qui a du sens pour eux, par rapport à leurs contextes, dans leurs classes, avec leurs élèves.

On distinguera deux niveaux dans l'appropriation :

- Celle portant sur la dimension de l'éducation aux médias et à l'information principalement travaillée avec les élèves, et retenue comme étant digne d'importance pour les enseignants
- Celle portant sur l'intégration de l'opération *Classes Actus* dans des enjeux plus larges tenant au contexte – à ce titre, le dispositif est toujours utilisé aussi pour faire autre chose que de l'EMI (renouveler les pratiques pédagogiques, dynamiser les équipes et les élèves, etc.)

2.3.1. QUELLES SONT LES DIMENSIONS DE L'EMI PRINCIPALEMENT APPROPRIÉES ?

L'analyse critique des médias consistant à prémunir les élèves contre les risques de « manipulation » des médias est au final pas si présente dans les *Classes Actus*. Le document d'accompagnement du CLEMI (dossier pédagogique remis aux enseignants engagés dans l'opération) propose pourtant 22 fiches sur 27 autour de la découverte et de la comparaison des médias. Ces fiches préparées et mises à disposition par le CLEMI constituent autant de

séquences pédagogiques clés en mains, facilitant leur appropriation sur des temps courts et des compétences ciblées. Lors de la journée de formation des enseignants (le 23 novembre 2016 pour tous, le 27 janvier 2017 à destination exclusif des enseignants du primaire), les coordinatrices CLEMI insistent également sur cette dimension d'analyse critique de l'opération.

Dans un collège enquêté, une séquence d'1h menée par la professeur de français a consisté à partir d'une photo de presse tronquée : un homme noir, face au lecteur, est en train de courir bras en l'air. On peut avoir l'impression qu'il est en train de gagner un exploit sportif. Hors champ, non visible des élèves, un policier blanc, pistolet en mains lui tire dessus. Les élèves travaillent à comprendre la scène, trouver un titre. A la fin de la séquence, le hors champ est montré et toutes les interprétations proposées par les élèves sont disqualifiées, l'enseignante développant une explication sur l'attention à avoir sur la manière dont une photo est prise, mise en scène, sur le lien à faire avec la légende, le titre, la source.

Dans le même collège une autre séquence d'1h en CDI a été réalisée, correspondant à la fiche 2 du livret distribué par le CLEMI : à l'issue du feuilletage de la presse papier, les élèves doivent analyser la Une (nom, date, numéro, prix, périodicité, page, titre de la Une, recherche de la définition des mots *Une*, *éditorial*, *ours*, repérage du sommaire, du rubriquage, de la publicité, des illustrations, etc.).

Aucun des élèves interrogés en fin d'année n'a parlé de ces séquences : interrogés sur *Classe Actus*, ils parleront de leur sujet, de leur recherche mais ne feront pas le lien avec ce qui apparaît comme un travail préparatoire et déconnecté de la suite.

Comprendre les biais de lecture et d'interprétation liés au choix des images, de la *Une*, à la manière dont est traitée l'information par le média est une activité en soi, dont l'articulation avec le reste du projet ne s'impose pas toujours, ni pour les élèves, ni même pour les équipes. Prenons quelques exemples contrastés de cette partie

Il s'agissait bien dans ce cas de séquences préparatoires à la mise au travail sur des productions personnelles en lien avec le concours et le thème de la santé.

Dans un des collèges enquêtés, des séquences de déconstruction du discours médiatique sont proposées par la professeur-documentaliste, impliquée par ailleurs dans l'opération *Classe Actus* - mais avec une autre classe et sans qu'elle fasse le lien entre ces deux projets ! Enfin d'année scolaire une professeure documentaliste mobilisée sur une *Classe Actus* en 3^{ème} a prévu de nous recevoir. Quand nous arrivons, elle nous explique qu'elle a pris au pied levé une classe de 4^{ème} en demie classe, pendant 1 séquence d'1h dont l'enseignant est absent et nous propose de l'attendre. La classe n'a pas participé au dispositif, et nous comprenons qu'il s'agit d'une séquence d'éducation aux médias. La séquence démarre sur une information « bizarre », relayée par des médias *a priori* sérieux : « *l'affaire du riz en plastique 'chinois' envoyé au Sénégal* »¹⁶. Elle projette la vidéo qui a lancé la polémique, remonte les sources, explique comment l'info a été diffusé, puis démentie sans que le média (sérieux) responsable de cette diffusion d'information erronée ne corrige sur son site, l'info. Cette séquence typique d'une éducation aux médias, à laquelle nous assistons par hasard en dit long sur le fait qu'elles ne sont pas forcément connectées au dispositif *Classes Actus*. A des chercheurs qui disent qu'ils s'intéressent aux *Classes Actus* comme exemple d'éducation aux médias, cette professeur

¹⁶ Les Observateurs (2017), « ENQUETE - "Le riz en plastique" (partie 1) : les vidéos qui ont trompé le web africain », *France 24*, 09 juin 2017, <<http://observers.france24.com/fr/20170608-complot-riz-plastique-web-afrique-intox-rumeur-chine-cote-ivoire-senegal>>.

documentaliste avait simplement omis de raconter ce qui lui semble être une autre activité qui pourtant l'occupe souvent ! L'interrogeant plus longuement à partir de cette séquence, il devient clair que toutes les dimensions de l'éducation aux médias sont déployées par cette enseignante. Mais ce volet de prévention contre les risques manipulateurs n'est pas intégré au projet *Classes Actus*.

Dans un autre collège, cette dimension est totalement absente. Tout le travail est centré sur la production et très peu sur la réception (seulement l'analyse critique des productions des élèves eux-mêmes).

L'analyse (critique) des médias est d'une certaine manière, « victime » de compétences professionnelles en EMI peu assurées pour une partie des enseignants, de la difficulté à prendre une posture en rapport avec la neutralité (souvent demandée au fonctionnaire). Mais elle tient surtout à la quantité de choses à aborder pour permettre aux élèves d'arriver au bout de leurs projets de production. Ainsi, des équipes où des personnes sont formées à l'éducation aux médias (professeurs-documentalistes, professeurs de français, etc.), ne mobilisent pas nécessairement ces enjeux dans le cadre de cette opération spécifique. La question du *fact-checking*, entendu comme une forme de « vérification des arguments », de « vérifications des faits » ou, comme le met en avant le CLEMI, de « journalisme de vérification » (Mathiot) n'est pas au centre du dispositif. Dans ce qui est communément et médiatiquement appelé « l'ère post-vérité », contexte dans lequel les faits sont d'une moindre importance que les opinions personnelles, transmettre aux élèves des pratiques de vérification des faits, peut s'avérer crucial, mais il n'est pas forcément très développé dans le dispositif *Classes Actus*.

Deuxième volet, extrêmement important dans une logique d'éducation par les médias (plus qu'aux médias), le développement des techniques de **recherche documentaire**. Ce volet, enseigné notamment par les professeurs documentalistes, est lui aussi plus ou moins développé de manière systématique, selon les équipes. Dans certaines classes, la recherche documentaire est renvoyée de fait au travail à la maison et donc externalisée. Les élèves tapent alors vaguement des mots clés sur Google (voire utilisent des reconnaissances vocales) et prennent les premières informations qui « tombent », sans forcément aller beaucoup plus loin. Dans d'autres classes, en revanche, le travail est pré-préparé et cadré de manière assez forte par les enseignants, et sur le sujet et sur la recherche documentaire à opérer autour de ce sujet. Dans d'autres classes enfin, le sujet est abordé de manière assez libre par les élèves : ils peuvent apporter des idées voire des documents. Les recherches complémentaires, effectuées en classe ou au CDI sont alors dirigées, aiguillées. Les enseignants constatent que la recherche semble aujourd'hui tellement facilitée par le caractère apparemment « magique » de « google-est-mon-ami » qu'il est difficile d'enseigner des techniques de recherche documentaire (Schneider, 2018).

Là aussi ce travail de recherche documentaire se fait bien entendu également ailleurs qu'en *Classe Actus*, et n'est pas spécifique à ce dispositif. On pourrait multiplier les exemples.

Une professeur documentaliste de collège va ainsi accompagner les élèves, dans le cadre d'un EPI de 5^{ème} sciences / histoire sur la production de notices biographiques sur des grands inventeurs et sur leurs inventions. Un autre travaille avec des élèves de 6^{ème} et 5^{ème} à la production d'affiches sur les dieux, déesses et héros de l'antiquité grecque et latine, ouvrant l'habitude de travailler avec Wikipédia, mais pas exclusivement...

Pour une partie des équipes, seules ces deux premières dimensions sont investies : le travail a pu être intense en classe, mais il aboutit alors rarement à une production digne d'être primée dans le concours.

Troisième dimension, plus ou moins investie par les différentes classes, le fait de « sortir de la classe », de « mener l'enquête » en allant au-devant de personnes ou de situations de la vie ordinaire. Pour une partie des équipes engagées dans *Classes Actus*, c'est cet élément qui est prioritaire. La dimension de « reportage » permet de sortir de la classe pour aller rencontrer sur leur lieu de travail des personnes qui vont présenter leur métier, leur engagement...

Un exemple d'une classe de 3^{ème}, travaillant sur les métiers de la santé, est à ce titre intéressant. Grâce aux contacts de la chef d'établissement et de la professeur documentaliste avec un médecin urgentiste sapeur-pompier, la classe s'est rendue pendant une demie-journée au SDIS lors d'une formation dispensée aux infirmiers sapeur-pompiers du secteur à la gestion d'une crise de type attentat. La « sortie » a permis aux élèves de filmer la simulation d'attentat, de prendre des photos, d'interviewer les différents professionnels (différents niveaux hiérarchiques), de participer à la formation. La dimension reportage, nécessitant que cela se passe en dehors de la classe est ainsi mise en œuvre dans plusieurs projets de classes. L'enjeu est alors de pratiquer des interviews ici, d'apprendre à écouter là (projet sur les bruits de la nature), de rencontrer des personnes avec qui il a fallu prendre rendez-vous (par mail souvent, écrit sous le contrôle des enseignants...).

Ailleurs, des élèves de primaire vont rencontrer un élu pour qu'il explique comme il a cherché un médecin pour la commune, alors que le médecin précédent partait à la retraite ; des élèves de collège rencontrent des employés municipaux entretenant les espaces verts de la commune sans produits phytosanitaires et les interroge sur le lien entre leur manière de faire leur métier et la santé...

Pour des classes qui ont moins joué le jeu du reportage (audio, vidéo) en dehors de la classe (que cela se passe sur le temps scolaire et encadré par l'équipe pédagogique ou dans le temps non scolaire et à l'initiative des élèves), l'enquête permet d'inviter le « monde » dans la classe : des professionnels, des militants viennent témoigner, de leur métier, de leurs passions, de leurs connaissances. L'enquête n'est pas alors réellement une enquête de terrain nécessitant de se déplacer, mais l'idée de la confrontation à des personnes, des situations, et pas exclusivement à des textes (de type recherche documentaire) est valorisée par les équipes.

Dans une dernière situation encore, des quasi-protocoles d'enquêtes sont mis en place dans l'école, transformant alors la nature de l'enquête : il s'agit moins d'aller « sur le terrain », de « rencontrer des personnes » que de mettre en œuvre une démarche de type expérimentale consistant à faire des expériences en « laboratoire ».

Ayant lu que les enfants qui passent trop de temps sur les écrans dessinent moins bien, des élèves d'une classe de primaire décident de « tester » cette information sur les enfants de l'école : ils demandent à chaque élève de faire un dessin et de dire combien de temps il passe par jour à regarder la télé ou des jeux vidéos ou des tablettes. Au vu de leurs résultats peu probants en termes de corrélation, ils remettent en cause l'information initiale. L'enquête, même maladroite, s'inscrit ici comme dans toute méthode scientifique sur une logique hypothèse - protocole et recueil de données pour tester l'hypothèse - conclusion.

Enfin la dernière dimension de production, **rédaction, mise en forme**, attentive à des éléments d'écriture et de scénarisation est à la fois celle qui permet *a priori* de « boucler » avec la dimension perçue comme « théorique » de l'analyse critique des médias et d'aboutir à un résultat conforme aux attendus du concours. Elle a pris à la fois beaucoup de temps dans les classes, mais est au final peu aboutie. La pression – notamment temporelle – pesant sur les enseignants (classe à examen en 3^{ème}, obligation de « faire le programme ») explique que cette dimension soit souvent « sacrifiée », c'est-à-dire qu'elle donne peu lieu à des retours réflexifs sur ce que les élèves donnent à lire et à comprendre en écrivant, scénarisant de cette manière leur propos. Si la production occupe le terrain et les préoccupations, elle est peu liée à la première dimension plus « théorique ».

On retrouve dans ces différentes dimensions, inégalement investies par les enseignants la tension classique entre artiste et critique d'art, journaliste et critique de la production médiatique : former des enfants à être sensible à la poésie, est-ce leur permettre de développer une analyse réflexive fine sur l'écriture poétique ou de s'essayer à produire de la poésie ? L'intellectualisation du monde portée par le système scolaire (Lahire, 1992) privilégie la dimension critique, réflexive, là où le dispositif suscite plutôt un engagement sur la mise en activité des élèves, au risque d'un oubli de la « secondarisation » des savoirs, par manque de temps ? Par oubli de l'objectif réel d'apprentissage ? (Bautier et Goignoux, 2004).

2.3.2. AU -DELA DE L'EMI, A QUOI / QUI SERT LE DISPOSITIF ?

L'opération permet ainsi – et peut être surtout – à gagner des marges de manœuvre en desserrant la forme scolaire traditionnelle, et pour les enseignants, et pour les chefs d'établissement qui y engagent leurs équipes. L'opération n'est pas toujours une fin en soi : elle sert des dynamiques d'acteurs, ouvre des manières d'enseigner autrement, de mobiliser équipes et élèves sur des projets permettant des innovations, autorisant des formes d'utilisations « opportunistes » dans lequel l'EMI n'est pas particulièrement didactisée ou explicitée en tant que telle, ou de manière presque résiduelle. Pour certains enseignants, il s'agit de se redonner par le dispositif des marges de liberté, permettant de mobiliser des budgets en interne des établissements pour organiser des sorties, travailler à plusieurs...

Plusieurs paramètres entrent alors en ligne de compte : la *Classe Actus* est-elle une opération « à part » ou « intégrée » à un projet plus large voire au projet de classe de l'année ? Le temps qui y est consacré est-il régulier, inscrit dans des emplois du temps prévus à l'avance, ou est-il « arraché » aux contraintes horaires ordinaires, en marge des enseignements classiques ? Enfin, l'EMI est-elle la dimension spécifique travaillée, ou la *Classe Actus* est-elle d'abord une classe projet visant à fédérer et mobiliser les élèves dans la durée.

Une classe de 3^{ème} en a par exemple fait un projet phare de l'année mais en marge des enseignements disciplinaires. Il a été travaillé sur les heures de vie de classe – en lien avec l'orientation : autour de l'opération est venu s'agréger des enjeux de travail de découverte des métiers, d'éducation à la santé, de préparation de l'oral du brevet. L'enseignante documentaliste a mobilisé en plus les élèves sur leurs temps de permanence pour faire avancer le projet d'écriture médiatique.

Une autre classe de primaire en revanche a intégré complètement l'opération à un projet de classe bien plus large et structuré, la *Classe Actus* n'étant qu'une pièce du dispositif pensé par l'enseignante en amont : l'enseignante ayant prévu de travailler sur la question du « bruit », elle profite de l'opération pour entrer en contact avec un journaliste radio et faire produire aux élèves, avec son aide, une fiction radiophonique – connaissance de la flore et de la faune de la rivière de l'Aulne, écriture fictionnelle, enregistrements et apprentissages de l'écoute des bruits de la nature et de la rivière... L'ensemble de l'année s'est organisé autour de ce fil directeur du « bruit » – apprentissages mathématiques, scientifiques, de français, d'EMC... la possibilité d'interroger et de travailler sur la radio comme outil privilégié de l'écoute a été utilisée dans un cadre scénarisé et explicité par l'enseignante en dehors des prescriptions de l'opération. Dans ce cas, difficile de dire le temps propre consacré à *Classe Actus*, puisque le temps consacré vise autre chose que le projet lui-même.

Dans d'autres classes enfin, ce projet est associé à une discipline prioritairement – notamment le français. Si l'enseignant peut initialement prévoir que ce sera 1h par semaine dans son programme, il peut rapidement se faire reprendre par la densité du programme à fournir. Dans un collège étudié, rapidement l'heure de français censée lui être consacrée est redevenue une heure de français ordinaire, ce projet se glissant dans les interstices – des enseignants absents, des heures de permanence... la première partie plus « théorique » d'analyse critique des médias a eu lieu dans le cadre du cours. Mais tout le reste – recherche documentaire, enquête, production des textes - a été « externalisé », pour n'être repris en cours qu'à la fin de processus. Certains projets sont ainsi inclus dans des dispositifs (EPI, en particulier) quand d'autres ne le sont pas. Il s'agit pour certains enseignants, notamment en primaire, de circonscrire le projet à des temps dédiés, prévus dans l'emploi du temps pour encadrer son potentiel d'envahissement.

Dans tous les cas, la *Classe Actus* permet d'introduire le numérique dans les classes, de faire travailler les élèves en groupe, d'ouvrir l'école sur la société, de travailler par projets, de manière transversale, en sortant des carcans disciplinaires. Les compétences transversales visées sont alors communicationnelles, sociales (collaboration), méthodologiques (usages du numérique – recherche documentaire, communication et production). Ce sont souvent ces dimensions qui intéressent prioritairement les chefs d'établissement porteurs du dispositif : ils ont pu y voir une manière de « remplir » les EPI en leur donnant un cadre et de dynamiser leurs équipes. Les professeurs documentalistes, quand ils sont impliqués (5 collègues sur 7) jouent dans cet investissement dans les *Classes Actus* leur reconnaissance comme partie prenante de l'équipe enseignante, ayant vocation à transmettre des savoirs et à proposer aux élèves des séquences pédagogiques. Le dispositif est par ailleurs un inducteur de prise d'écriture et un moyen de faire travailler des dimensions du programme disciplinaire selon les thématiques travaillées par les élèves.

3. ENSEIGNER L'EMI - COMMENT LES ENSEIGNANTS S'Y PRENNENT-ILS CONCRETEMENT ?

Nous nous appuyons ici sur l'analyse didactique de situations authentiques d'enseignement/apprentissage et sur les témoignages des principaux intervenants (professeur documentaliste, professeurs du premier et du second degré) au sein de deux contextes contrastés mais présentant un point commun dans le cadre du concours *Classes Actus*: le collège-lycée privé *Le Likès* (Quimper) et l'école publique Louis Pergaud (Guipavas) ont engagé une classe autour d'une production liant le thème 2017 « Ma santé, j'y tiens » à celui de la pratique sportive.

Le croisement des données et contextes permet de comprendre la genèse, la mise en œuvre et l'articulation des éléments suivants dans le « chaud » des interactions didactiques : choix, stratégies et modes de transmission et d'utilisation-appropriation des outils et connaissances nécessaires et/ou jugés utiles aux visées poursuivies, du côté des professeurs et du côté des élèves.

Comment ces interactions en classe sont-elles vécues par les enseignants ? Comment leurs choix et leurs interventions traduisent-ils leur rapport à l'EMI ? Ces questions permettront d'éclairer plus loin celles relatives à l'impact de leurs interventions sur l'activité des élèves : quels apprentissages sont-ils alors valorisés, permis, empêchés ? Autour de quels objets ? Au regard de quels enjeux (identifiés ou non) ? Selon quelles finalités disciplinaires et éducatives ?

3.1. L'EXEMPLE D'UNE CLASSE PRIMAIRE : LE PRIMAT DE L'EXPRESSION AUTOUR DU SPORT ADAPTE

Afin de répondre à ces questions, nous nous focalisons dans cette partie tout d'abord sur les analyses menées à Guipavas. Le professeur intervient auprès d'une classe de CM1/CM2. Ayant toute latitude quant à la planification de l'EMI sur les différents créneaux des cours, il précise chaque semaine à ses élèves à quels moments ils travailleront sur le projet *Classes Actus*. Ce travail s'effectue par groupes de trois ou quatre en lien avec le thème de la pratique handisport. Chaque groupe a le choix de spécifier un sous-thème d'étude en vue de produire un article de presse court (environ une page), selon deux orientations possibles : il s'agit soit de faire découvrir au lecteur les spécificités d'un sport en particulier (parmi les quatre listés ci-dessous), soit de réaliser un reportage écrit sur une journée de sensibilisation à la pratique handisport, au cours de laquelle les élèves ont été préalablement initiés par des intervenants spécialisés aux sports les plus couramment pratiqués : basket fauteuil, torball, boccia et sarbacane.

Les productions des élèves prennent appui sur leur vécu lors de cette journée, ainsi que sur des recherches essentiellement menées en autonomie sur internet, par l'intermédiaire d'un ordinateur connecté mis à la disposition de chaque groupe en classe, tour à tour, sur un temps limité.

Ce travail de production est intégré à une série de séquences d'enseignement portant sur la structure d'un article et les techniques d'écriture, mêlant mises en situation d'études de productions journalistiques et travaux rédactionnels. Les élèves sont notamment amenés à échanger sur les mises en relation entre la forme des articles, leur contenu, leur contexte de production et les intentions supposées du rédacteur. Ces séquences se déroulent en amont et au fil des étapes d'écriture, guidées par l'introduction d'artefacts et inducteurs d'écriture divers : fiches-ressources visant à travailler sur les catégorisations et structurations des articles, consignes orales, critères de réalisation indiqués au tableau par le professeur, textes divers (articles, textes et vidéos sur les médias et l'actualité,...)

Cet outillage progressif des élèves et la nature des régulations successivement opérées par le professeur, ciblées sur les activités individuelles et collectives (groupe classe, tri/quadrinômes), participent à la différenciation des activités, productions et apprentissages des élèves.

Le protocole de recherche s'appuie sur différents types de données, issues de l'enregistrement vidéo des activités menées en classe ainsi que des entretiens du professeur (avant et durant le cycle d'enseignement). Nos analyses sont essentiellement menées selon le cadre et les outils de la théorie de l'action conjointe théorique (TACD), dans le but notamment de comparer les stratégies d'enseignement et d'apprentissage mises en œuvre aux différents moments des séquences d'EMI.

Nous nous focalisons par exemple sur les épisodes d'interaction entre les élèves, confrontés à des nécessités et choix multiples liés au travail en groupe : choix du thème de travail, des stratégies d'écriture (fond et forme), de la répartition des tâches et rôles (conception, écriture), nécessité de se coordonner, de gérer les imprévus, d'ajuster les activités et productions pour y faire face tout en s'adaptant à l'évolution du dispositif de formation et en tirant partie des outils successivement introduits par le professeur...

Il s'agit ainsi de s'intéresser aux effets des interactions en classe (professeur-élèves, élèves-élèves) sur la coproduction de curriculums différenciés selon les groupes d'élèves. Nous postulons que cette différenciation des rôles et des activités réciproques au sein des groupes témoigne d'inégalités d'accès aux conditions de la réussite scolaire (accès et rapport aux savoirs et aux compétences requises...), tout en participant à la (re)construction de ces inégalités.

Nos principaux résultats révèlent un certain nombre d'éléments inattendus par le professeur quant aux effets de ses actions sur les dynamiques différentielles au sein des groupes d'élèves. Ainsi, les visées pédagogiques et didactiques de l'enseignant se situent parfois en décalage avec le sens des expériences et de l'engagement des élèves. Le professeur vise, à travers le travail d'expression menée dans le cadre de l'EMI, une secondarisation vis-à-vis de l'expérience corporelle immédiate lors de la pratique, grâce à la formalisation du vécu lors de la pratique handisport. Il vise également une ouverture à l'altérité à travers le couplage entre ce vécu inhabituel et une EMI projetée vers l'accès aux sources relatives aux pratiques des

athlètes handisport. Enfin, il cherche à faire en sorte que l'objectif de production lié au concours développe les compétences méthodologiques et sociales des élèves et leur mise en relation avec les compétences disciplinaires et interdisciplinaires.

Par exemple, les enjeux d'expression à plusieurs niveaux interreliés justifient pour le professeur le fait de positionner préférentiellement l'EMI durant les cours de français pour lier différentes connaissances, compétences et activités autour de cette notion d'expression. Il revient sur l'intérêt d'apprendre à *exprimer* clairement son point de vue face à des camarades tout en respectant le leur en vue d'*exprimer* et d'assumer ensuite une position commune dans le cadre d'un travail d'*expression* écrite répondant à des impératifs spécifiques à la production d'un article de presse.

De ce fait, le principal critère de validation des énoncés écrits et oraux des élèves demeure la qualité de l'*expression* de ces énoncés, au-delà de leur bien-fondé.

Ainsi, lorsqu'un élève intervient pour soumettre au professeur une proposition de travail (phrase d'article, choix d'élément à intégrer au texte,...), celui-ci tend à valoriser la qualité d'*expression* de la formulation de la demande de l'élève à la qualité de l'idée soumise et des arguments avancés. Cette valorisation de la forme des expressions (celles des sollicitations, celles des écrits), parfois au détriment du fond (idées défendues, contenus des énoncés pour les articles,...) conduit certains groupes d'élèves à délaisser des choix pourtant probants pour leur article.

Les élèves les plus à même de s'exprimer selon les usages canoniques de la langue française, en phase avec les attentes du professeur, sont ainsi ceux qui ont le plus de probabilité de voir leurs propositions retenues. Les élèves les plus en difficulté pour s'exprimer sont alors plus rapidement écartés des activités conjointes d'*expression* écrite et orale, ce qui les prive d'occasions d'approfondir leurs idées, de dialoguer ; en somme de développer leurs compétences sociales et (inter)disciplinaires.

Les activités et curriculums émergents se différencient ainsi à l'intérieur-même des groupes de travail. Cette différenciation touche à l'endossement des rôles, à la répartition des tâches, aux productions... ce que nous développerons ultérieurement.

Le cadre et les outils de travail communs fournis par le professeur lors des différences séquences permettent d'atténuer les effets pervers liés à cette différenciation, d'autant que des temps individuels d'appropriation sont alors quasi systématiquement mis en place, ce qui permet à tous les élèves de s'engager dans des activités de lecture et d'écriture authentiques et significativement reliées à l'EMI et aux cours de français.

Cela dit, les modalités et le contexte d'introduction d'artefacts au sein du dispositif d'enseignement/apprentissage impactent et renforcent certains choix adoptés par les élèves, participant aux différenciations de ces choix, ainsi que des rôles, étapes et expériences de conception des articles. L'exemple des inducteurs d'écriture introduits par le professeur au tableau est à ce titre éloquent. En focalisant les élèves sur l'inducteur « quoi » dès la première séquence d'EMI, le professeur cherchait à centrer les élèves sur le contenu des articles soumis à l'étude, au-delà de leur structure grammaticale, en vue de guider les élèves vers la compréhension et les différentes lectures possibles des textes : intentions du locuteur, contexte de l'article (caractéristiques et enjeux soci(ét)aux, événements « entourant »

l'article,...), etc. Cet inducteur d'écriture (le « quoi ») a servi à guider les groupes d'élèves dans les travaux d'écriture, s'agissant de faire en sorte qu'ils gardent à l'esprit la nécessité de faire passer un message clair, explicite et contextualisé à destination du lecteur.

En proposant aux élèves deux types d'articles pour le projet *Classes Actus* (faire découvrir au lecteur une pratique sportive inhabituelle [1] vs. relater une journée de sensibilisation à ce type de pratique [2]), le professeur a conduit les groupes à adopter pour deux stratégies d'écriture contrastées. La première, associée au type [1], a consisté à expliquer de manière générique la logique, les règles et modalités habituelles de pratique d'un sport en particulier alors que la seconde [2] s'est orientée vers un style d'écriture clairement narratif voire autobiographique, décrivant successivement les différents moments de la journée, associés au vécu des élèves du groupe (ressentis, émotions, opinions,...).

L'introduction répétée de l'inducteur « quoi » a conduit à un renforcement des tendances d'écriture et activités préférentiellement associées à ces stratégies : les groupes ayant opté pour le premier choix [1] ont approfondi leurs recherches sur internet en vue de collecter un maximum d'informations sur le sport choisi, délaissant les connaissances issues de leur propre pratique. Les autres groupes - choix [2] - ont privilégié, selon une chronologie linéaire, l'accumulation de détails parfois anecdotiques, au détriment des informations permettant au lecteur de comprendre l'objet et les objectifs de la journée handisport. Le professeur, réticent à prendre en charge le travail de réécriture à la place des élèves, a ensuite introduit l'inducteur « pour/quoi » afin de recentrer les élèves sur les explications des visées et objectifs liés aux pratiques décrites et vécues. Les écrits de type [1] se sont alors majoritairement orientés vers la description du sens des règles et des caractéristiques du matériel utilisé (fauteuils, sarbacanes, rampes,...). Les autres textes [2] se sont quant à eux centrés sur les enjeux de l'immersion de la journée handisport, permettant aux groupes d'élèves travaillant sur cette thématique d'accéder plus rapidement au sens du thème de l'édition 2017 du concours et aux visées pédagogiques du professeur en matière de mise en relation entre vécu et enjeux sociétaux.

Cet exemple permet de comprendre en quoi les choix offerts aux élèves et les outils mis à leur disposition pour les aider à produire une œuvre commune peuvent devenir des sources de différenciations curriculaires synonymes d'accroissement d'inégalités d'accès aux savoirs et connaissances nécessaires à la construction des compétences visées. Les compétences d'usage des médias interactifs ont été davantage sollicitées chez les groupes optant pour la stratégie [1] alors que la mise en œuvre des compétences sociales et le développement d'une réflexivité appuyée sur un vécu signifiant s'est avéré plus présent chez les groupes engagés sur la stratégie [2].

Le concours *Classes Actus* a ainsi confronté le professeur à des incertitudes fortes quant au devenir d'activités individuelles et collectives « multi-médiées », par :

- des dynamiques sociales complexes en construction ;
- un vécu pratique vecteur et révélateur de rapports hétérogènes à une expérience inhabituelle ;
- des stratégies pédagogiques laissant une place importante à la dévolution des activités des élèves ;
- des outils impactant et engagés selon des dynamiques d'appropriation singulières ;
- des rapports hétérogènes au sens et enjeux des activités menées en classe.

Les modalités de reconnaissance / validation des traces et produits de ces activités révèlent l'impact d'une épistémologie professorale fortement déterminée par :

- des enjeux disciplinaires (exemple du primat de la forme d'expression des énoncés) ;
- des stratégies de régulation impactées par la typologie des outils mobilisées par le professeur (fiches « toutes faites » sur la structure des articles, inducteurs d'écriture,...), prévalant sur une adaptation / construction de ces outils.

3.2. L'EXEMPLE D'UNE CLASSE DE COLLEGE : L'INTEGRATION DANS LE « PROGRAMME » DE FRANÇAIS

L'analyse du travail de la classe de 4^{ème} (le Likes, Quimper) comporte de nombreux points communs. L'activité est principalement menée par l'enseignante de français. La rédaction de différents genres d'articles est donc la partie la plus développée. L'intégration dans le programme de français est une préoccupation constante. C'est une nouvelle de Zola : « A quoi rêvent les pauvres filles » qui sert de support à la création d'une brève. Un mode d'emploi leur a été fourni (elles doivent répondre au questionnement Quintilien (QQQOCP)). Ce travail a été réalisé en dehors du temps de classe. Il illustre bien l'importance des travaux qui ont été menés en autonomie. En complément des analyses précédentes nous axerons sur deux points complémentaires : l'intervention d'un journaliste-parrain et l'évaluation de l'intérêt de l'action par les élèves eux-mêmes.

Le journaliste parrain de cette classe pratique le multi support (écrit, bien sûr, mais aussi son et image animée) depuis plusieurs années. Sa présence dans la classe modifie son économie ordinaire. Il profite de l'audience accordée à un spécialiste. Il donne des conseils précis, tout en limitant la portée. L'extrait suivant est emblématique à ce propos :

Mais en fait la préparation physique et mentale ça relève aussi de la santé. Je pense qu'il va falloir que vous fassiez des... des... choix. De la même façon que ces questions-là sur le niveau international, ça rejoint des questions qui rejoignent celle "comment gères-tu ton statut de grimpeur ?..." Là on n'est plus dans la pratique quotidienne de son sport donc, il faut... peut-être rapprocher ces questions-là de la même façon qu'il faut rapprocher ces deux questions-là, tu vois ? Moi je trouve que... enfin, ça c'est mon point de vue, après vous en faites ce que voulez... Il ne s'agit pas pour moi de vous influencer... Moi ce que je trouve très intéressant dans cette interview, c'est l'aspect heu... Humain. Voilà.

La présence simultanée de la professeure-documentaliste contribue à redistribuer les cartes de la parole légitime. Certains élèves savent s'en saisissent avec adresse.

D'autres sont perdus ou plutôt déstabilisés (pour reprendre leurs propres termes). C'est ce qui ressort du petit texte personnel qui leur a été demandé à l'issue du projet. Cependant l'immense majorité retient que cette expérience leur a permis d'entrer « dans le code journalistique » ou encore « de découvrir le métier de fabricant de journal ». Ils évoquent des bénéfices plus larges (acquisition d'un « vocabulaire plus varié » mais aussi ils ont apprécié d'avoir « plus de liberté » et d'avoir été amenés à se débrouiller seuls ». Les rencontres et visites sont également plébiscitées.

Comme on l'a dit, l'aspect « concours », omniprésent dans leurs propos, n'est pas jugée positivement. En substance, ils considèrent avoir passé trop de temps à évaluer des

productions qui ne respectaient pas les critères exigés. Ils pensent en particulier aux textes de petits (école primaire), mais aussi, probablement aux deux séances de classe où les projets en cours d'élaboration, ont été présentés par chaque groupe devant la classe. Ce travail a cependant été utile et a donné aux auteurs l'occasion de justifier leurs choix et de faire évoluer leur production face à un public informé.

A l'issue de ces quelques analyses, nous pouvons voir que les classes actuelles, contribuent, même modestement, à la mise en place de l'Emi. Surtout si on la considère, comme le fait Joubaire (Ifé, 2017), « au carrefour de médiations multiples et complexes qui permettent de combler le gap entre usages scolaires et pratiques privées ; de construire des compétences de manière collaborative et de produire des échanges entre savoirs disciplinaires.

PARTIE 2. CE QUE LES ELEVES FONT DES MEDIAS / AVEC LES MEDIAS - A L'ECOLE, HORS L'ECOLE, POUR L'ECOLE

Cette partie va tenter d'explicitier ce que les élèves font des médias. Nous commencerons par garder la focale sur le concours *Classes Actus* et tenterons de comprendre ce que les élèves ont réellement appris. Dans ces enjeux multiples de l'éducation aux médias et à l'information, quelles compétences, quels savoirs, quels savoir-faire, quel rapport critique aux médias construisent-ils ? Quelle ouverture au doute s'est développée ? Quelles capacités à effectuer des recherches, à consommer de l'information « de manière responsable et autonome » ont-ils construits ? Quelles capacités de production, d'expression médiatique ont-ils renforcées ?

Une éducation étant un processus s'inscrivant dans la durée, il n'est évidemment pas possible de répondre de manière définitive et péremptoire à ces questions : aucun dispositif pris isolément ne peut à lui seul transformer radicalement les élèves et il serait bien présomptueux d'imaginer qu'une opération comme *Classes Actus* règle toutes les questions posées par l'EMI. Mais malgré cette difficulté, nous souhaitons ne pas nous désintéresser des « effets », même modestes, même partiels, même contradictoires que peuvent produire ce genre de dispositif. Par ailleurs, une des originalités de l'EMI réside dans le fait que cette dernière se positionne en tant que dispositif normatif « dont les finalités sont orientées par des projets éducatifs qui intègrent des valeurs et des objectifs sociaux et politiques » (Landry, 2017). Trois dimensions seront successivement explorées quant aux effets empiriquement constatables : les apprentissages construits dans les séquences *Classes Actus*, tels qu'ils sont observables ; le rapport à l'information et aux médias que les élèves ont construit et construisent à partir de ce qu'ils en disent en entretiens collectifs mais aussi dans le cadre du questionnaire ; le rapport aux savoirs que les élèves entretiennent à partir de ce qu'ils expriment lors d'entretiens individuels et ce qu'en manifestent leurs enseignants. Pour ce faire, nous inclurons des dimensions importantes du « hors classe », et nous interrogerons les continuités / discontinuités / ruptures entre les pratiques des élèves hors de l'école (y compris pour l'école), et à l'école. Le numérique étant le médium central par lequel les élèves consomment et produisent de l'information médiatique, un focus plus spécifique sur internet et son usage sera proposé dans les deux dernières parties.

1. LES APPRENTISSAGES REALISES PAR LES ELEVES DANS LE DISPOSITIF CLASSES ACTUS - RECONDUCTION DES INEGALITES ET DIFFICULTES A ENGAGER TOUS LES ELEVES DANS DES TACHES COMPLEXES

La question du choix des éléments jugés pertinents (informations, outils, etc.) par les professeurs et par les élèves rejoint celle de leur rapport aux différentes dimensions de l'EMI : quels savoirs privilégier comme objets d'étude et d'enseignement ? En lien avec quels enjeux disciplinaires ? Pour développer quelles compétences ? Pour engager quels types d'activités ? Quel crédit et quelle place accorder aux rôles et choix de quels élèves ? À quelle(s) culture(s) des usages numériques ? À quelles pratiques (extra)scolaires ? Comment positionner l'EMI par rapport à ces questions ? Quelles conséquences pédagogiques et didactiques ?

La mise en évidence des tensions qui gravitent autour de ces questions apparaît à travers l'analyse des interactions en classe. La partie 1.3 (ci-dessus) situe ces questions au regard de l'activité du professeur en écho à celle des élèves au sein de situations d'apprentissage et de production d'une œuvre commune. En complément, ce chapitre fait le point sur ce que les élèves apprennent par la confrontation à ces situations, étape par étape, en s'appuyant sur l'exemple de la classe primaire de Guipavas et celle du collège le Likes, à Quimper.

Les situations d'étude des articles de presse, mises en place par le professeur à Guipavas, sont médiées par des grilles de lecture centrées sur les typologies d'articles : structures, formes, types d'informations véhiculées... Le professeur a couplé l'étude d'articles de presse (presse locale, presse nationale) via ces grilles à des travaux d'écriture individuels successivement ciblés sur les différentes parties d'un article (titre, introduction, développement, conclusion). Cela a permis aux élèves d'accéder à une première étape de familiarisation à des outils, des connaissances et une « culture presse » indispensables pour s'engager dans la production d'un article.

Afin de passer à une étape d'appropriation et de contextualisation de l'usage de ces outils, le professeur a engagé les élèves à exprimer par écrit et à l'oral des événements marquants de l'actualité ou de leur propre vécu. Les élèves ont ainsi travaillé sur les transitions d'activité et conversions de registres : de l'implicite à l'explicite, du ressenti personnel à la formalisation d'un message, d'un adressage individuel à un message impersonnel, d'un avis spontané à un point de vue étayé...

La majorité des élèves a assimilé les aspects formels de l'écriture, reprenant la structuration des différentes parties lors de leurs travaux d'expression. En revanche, ils se sont retrouvés en difficulté quant aux choix des informations pertinentes et du message à adresser à un lecteur lambda, peu armés pour développer une vision critique et distanciée vis-à-vis d'un événement et pour construire une argumentation étayée d'un point de vue.

Les régulations du professeur à ce niveau se sont largement appuyées sur la dialectique objectivation des propos / objectivité des sources et arguments, engageant les élèves sur une démarche de recherche croisant les sources, outils de recherche (ex. des moteurs de recherche en ligne) et modalités de vérification de la fiabilité des informations obtenues (question des

fake news, etc.), sachant la forte hétérogénéité entre les jeunes à discerner la qualité d'une information (Boubée, 2008).

L'objectivation comme résultat d'une argumentation en contexte d'intersubjectivité a conduit le professeur à engager concrètement les élèves sur le projet *Classes Actus* dans une démarche dialogique à l'échelle des groupes de travail et de la classe entière. Cette démarche, appuyée sur les critères de fiabilité et d'authenticité des propos, s'est ancrée d'emblée sur l'articulation de deux types de connaissances, issues d'une part du vécu des élèves lors de la journée handisport et, d'autre part, des recherches d'informations sur internet.

Les élèves ont été amenés à confronter leur vécu, les résultats de leurs recherches... Le professeur les a conduits à s'interroger individuellement et collectivement sur le choix des informations les plus pertinentes, à sélectionner ou à mettre en avant au sein d'un article. Comment passer du plus « marquant » subjectivement (vécu émotionnel lors d'une pratique, d'un événement, etc.) ou du plus « marqué » par les réseaux d'informations au plus probant pour défendre un point de vue ? Pour construire une argumentation structurée à mettre en avant dans un article ? Le professeur a engagé les élèves à relativiser les poids relatifs de l'intersubjectivité, de l'objectivité et de la pertinence des arguments selon le type d'article étudié.

Malgré la récurrence des interventions du professeur à ce sujet à chaque étape du projet rédactionnel, la plupart des élèves se sont retrouvés en difficulté pour prendre du recul vis-à-vis de leur vécu, des informations recueillies ou encore des arguments et points de vue de leurs camarades. Perdus face à la diversité des activités, des enjeux et (registres de) connaissances, les élèves ont multiplié les sollicitations en direction de leur professeur afin de savoir si leurs propositions pouvaient être jugées comme « bonnes » ou « mauvaises » pour leur article, sans le questionner sur les fondements de ce jugement.

L'activité du professeur a alors essentiellement consisté à interroger les élèves sur ces fondements, prenant souvent en charge à leur place les réponses à ce questionnement. Ce phénomène classique de sur-étayage par un jeu de questions-réponses, typique des formes scolaires classiques d'enseignement, interroge les modalités de confrontation des élèves à des tâches et activités complexes. En effet, la richesse des outils, médias et choix possibles pour construire et mener un projet ne constitue pas in fine une panacée pour des élèves qui, en quête de repères, peuvent s'avérer réticents à se confronter à l'incertitude d'une démarche de questionnement ou au fait de devoir assumer des choix avec et face à autrui... Il s'avère donc impérieux pour l'EMI de prendre en considération cet aspect dans le cadre d'une didactisation large des activités et dispositifs d'enseignement/apprentissage.

Trouver des réponses « toutes faites » suite à un questionnement minimaliste auprès du professeur peut se constituer en habitudes néfastes pour une recherche documentaire, ici souvent cantonnée à quelques mots-clés entrés sur un moteur de recherche. En privilégiant la validation des énoncés correctement exprimés (forme) au contenu des réponses produites (fond), le professeur renforce la tendance des élèves à rechercher « en surface » des réponses jugées « bonnes » sur des critères formels. En répondant de la sorte aux multiples sollicitations individuelles des élèves, le professeur se positionne malgré lui comme diffuseur de « vérités » peu questionnées, reproduisant le schéma classique d'une position « haute » du professeur dans le système didactique. Au sein d'un groupe de travail, le camarade n'est pas naturellement considéré comme une ressource potentielle pour apporter des idées nouvelles,

pour discuter voire relativiser un point de vue... Ce type de posture se constitue comme un frein au développement des compétences méthodologiques et sociales, visé par les projets de productions collectives.

Le professeur tente alors de stimuler les interactions au sein du groupe, en soulignant l'intérêt de discuter les points de vue, de coordonner tâches et rôles, de mettre en cohérence les énoncés et le message à faire passer, etc.

Enfermés dans un rapport injonctif à ces consignes, les élèves prennent peu d'initiatives nouvelles au sein du / pour le groupe. Ils se cantonnent le plus souvent à l'endossement de rôles que les retours du professeur contribuent à figer. Les élèves qui le sollicitent le plus sont ceux qui sont en mesure de proposer des éléments pour l'article (idées, phrases...), sans peur d'exposer ces idées au professeur, au groupe de travail voire à la classe entière. Cela révèle un certain degré de confiance à plusieurs niveaux : compréhension de la tâche et des activités attendues, probabilité que la proposition puisse être satisfaisante, capacité à pouvoir convaincre le groupe et à légitimer un point de vue sur la base d'une approbation du professeur, même si celle-ci ne porte que sur la forme d'un énoncé soumis, pris dans un projet d'écriture plus large qui devient alors d'autant plus facile à imposer, etc.. Cette forme de leadership est soit contextuelle, liée à une maîtrise disciplinaire reconnue : élèves « bons » en français, soit plus large : leaders « naturels » au sein du groupe classe dans les différents contextes d'enseignement/apprentissage.

Ces élèves se positionnent ainsi comme « moteurs » des activités du groupe et concepteurs des projets, ce qui cantonne les autres à des rôles subalternes d'exécution / transcription (sur papier ou sur ordinateur) ou à une passivité les écartant des activités. Réticent à infléchir les dynamiques propres à chaque groupe de travail, le professeur laisse s'y installer des configurations sociales qui semblent peu propices à la réduction des inégalités d'accès au développement des compétences (inter)disciplinaires, méthodologiques et sociales.

Cela dit, dans certains cas, la configuration des tâches et ressources a induit une répartition de rôles source de diversification des activités au fil du temps. Ainsi, certains élèves, au départ cantonnés à des « missions » de transcription des phrases dictées par d'autres élèves, ont été amenés à devoir synthétiser à l'écrit des idées parfois diverses voire divergentes, ce qui leur a conféré tacitement un rôle de traducteur/médiateur, soumettant au groupe le résultat de leurs synthèses et participant à la discussion en justifiant leurs choix d'écriture. D'autres élèves, missionnés pour partir en quête d'informations sur internet par le reste du groupe qui dans le même temps débattait sur la rédaction, sont revenus avec des informations impactant fortement le contenu et la trame de l'article. Le choix des informations recueillies et la façon de les présenter sont autant d'éléments déterminants pour réengager le débat en y intégrant les « quêteurs d'informations », dont le statut a ainsi évolué au sein des groupes.

Ces analyses montrent à quel point il est utile de considérer, au-delà d'une EMI centrée sur un rapport entre un utilisateur et un pool de ressources, les formes de médiatisation des activités collectives engagées autour de ces ressources ainsi que la reconfiguration de ces formes, induite par le dispositif et les situations d'enseignement/apprentissage.

Les analyses qui précèdent trouvent leur prolongement au collègue le Likès qui s'est centré sur des objets d'apprentissages identiques : l'écriture journalistique et ses différents genres.

Toutes les difficultés observées à l'école primaire sont présentes ici, également. La contribution de la professeure-documentaliste bien au fait des concepts de l'information-documentation et de l'éducation aux médias peut ici cependant faire une différence concernant la posture des différents acteurs. Il est bien évident que l'âge des élèves, est également différent.

Elle participe aux échanges à des moments clés des travaux de groupe et produit des énoncés de ce type :

Élève	Madame H., est-ce qu'on peut aller sur les ordinateurs ??? On n'avait rien trouvé sur Internet...
Professeur de français	(adressant aux élèves) Vous avez des questions plus précises, maintenant
Professeur de français	(S'adressant à sa collègue) Ils vont pouvoir taper leur texte, déjà...
Professeur-documentaliste	Il vous manque un titre et un chapô ça doit être un résumé...
Professeur-documentaliste	Donc il faut te mettre à la place du lecteur. Un journaliste, normalement, c'est ça. Quelle phrase accrocheuse...

On perçoit ici la complexité et la richesse potentielle de ce travail à plusieurs voix.

Cette polyphonie énonciative est encore amplifiée quand le journaliste parrain est présent et qu'il interpelle les élèves (en s'adressant directement à l'un d'entre eux) au moment où ils essaient de mettre en forme une interview :

Journaliste parrain	« Là, tu vois que tu as des réponses un peu courtes. « Pouvez-vous vous passer du sport ? ». « Non »... Hey ben, On ne peut pas se contenter de ça, en fait. Il faut relancer la personne derrière. Tu vois ce que je veux dire ? « Non, pourquoi ? » Parce qu'en fait, elle va être amenée à t'apporter un certain nombre d'arguments.
Elève	En fait, il y avait une question derrière sur "quels sont les bienfaits du sport ?" On peut relier ça...
Journaliste parrain	Ouais, tu peux faire du lien effectivement, ça peut être une façon de rebondir parce que tu vois cette réponse elle est un peu sèche, tu vois... là encore le lecteur quand il va découvrir la réponse il va se dire bon OK, c'est un NON qui est net, qui est clair... mais qu'est-ce qu'il y a derrière, hein ? Quel argument, en fait elle peut avancer pour illustrer ce non. D'accord ? Parce que pour vous le sport est bon pour la santé ? « Oui, très », là aussi, ça, ça suffit pas parce que tu embrayes sur une question qui n'a rien à voir avec ce sujet. Tu vois ce que je veux dire ?

Cette situation didactique consiste à construire un article par groupe après avoir menée une interview. La séance a lieu au CDI et le journaliste parrain est présent pour leur donner des conseils.

Dans cet échange, par exemple, l'élève participe pleinement à la discussion (on dira en didactique qu'il adopte une position topogénétique haute), en explicitant leur démarche (nous avons prévu une question plus précise). Il imagine également une solution pour améliorer le texte (faire un lien, etc.). L'authenticité de l'échange est ici symptomatique de la relation didactique qui peut s'établir, dans un contexte renouvelé. Cela amène un élève à

s'exprimer ainsi dans son bilan personnel écrit : « ça nous a appris à accepter les remarques. A ne pas les prendre négativement ».

Pour continuer sur ce registre, voici d'autres témoignages de collégiens du nord Finistère (élèves de la même 4^{ème}) revenant sur leur expérience classes actus. 4 d'entre eux ont été interrogés. Sans être représentatifs de quoi que ce soit, ils donnent bien à voir que derrière la différence de perception du même enseignement est extrêmement variable d'un élève à l'autre. En les entendant, on a parfois du mal à imaginer qu'ils ont été dans la même classe et ont participé aux mêmes séquences pédagogiques. Dans cette classe de 4^{ème}, les enseignants ont mené les séquences pédagogiques sous des formes relativement identiques à ce qui a été fait en primaire et présenté plus haut : "travail théorique" de critique des médias d'abord, puis engagement rapide et par groupe sur des thèmes, des recherches, des enquêtes et une production.

Kevin (4^{ème}, accompagné par une AVS depuis le primaire, parents divorcés informaticien et comptable) n'aime pas les recherches à faire pour l'école, essentiellement parce qu'il faut les faire à plusieurs et que la régulation dans le groupe ne semble pas facile : « *Ben, en fait, en groupe, je travaille pas trop, du coup, ça m'énerve. (...) Parce que, en fait, euh, ben... je travaille pas à ma façon en fait, et du coup, c'est ce qui m'énerve, en fait. Du coup, euh, ben, j'écris pas à l'ordi, je vais plutôt chercher des informations dans les livres, au lieu de, sur internet. (...) Ben, en fait, je peux pas laisser...enfin, je peux pas me...faire à ma façon, euh, je suis obligé de faire comme les autres. Et ...* » Cette régulation compliquée avec les autres élèves de son groupe tient moins à la façon de faire des recherches, sur lequel il n'a pas des stratégies très différentes de ses camarades, que sur le fait qu'il ne parvienne pas à prendre la main notamment sur la production du diaporama : « *ils font n'importe quoi les autres. Là, en fait, ils vont sur internet, puis ils font des concours, sais pas, ils tapent une lettre, et ils restent taper sur la lettre, ben. Ils font, par exemple, de la police 96, et ils arrêtent... et ils appuient, longtemps longtemps longtemps, et ils voient le nombre de page pour faire l'exposé.* » Au passage, il montre aussi combien se jouent dans les recherches à l'école bien d'autres dimensions que le travail documentaire – mais aussi le rapport aux autres, la possibilité d'apprendre à travailler à plusieurs... ou pas. A ce titre, Lucas (4^{ème}, qui selon ses termes se situe « au milieu plutôt haut de la classe », parents marin et secrétaire médicale) qui a travaillé avec lui dans le même trio, s'exprime au sujet des *classes actus* très différemment : (*Et ça se passe bien pour vous organiser ?*) *Oui, on s'organise. On fait chacun dans son petit coin, et après on regroupe les informations. Tout le monde a eu plusieurs fois. Et puis après, ça marche, ça fait...C'est comme si on construisait un truc tous ensemble. On allait chercher chacun dans un coin, et puis on se regroupait. C'est comme s'il avait une personne qui commandait, on devait fabriquer une cabane. On s'est pas concerté, on va chercher des bouts de bois un peu partout. Il y a une personne qui trouve un peu de bois. Et il y a l'autre qui trouve un bout de porte, l'autre un bout de mur. Enfin, c'est un peu pareil. On trouve chacun des petites idées qu'on arrive à construire après pour... Tout le monde arrive, et hop, on fabrique notre truc.* » Alex, le troisième élève de ce groupe (père marin marine nationale, mère assistante maternelle) en a une perception encore différente : « *on a travaillé sur les bras bioniques. D'abord, on a cherché sur internet, on a pas trouvé grand chose. Du coup, Hugo avait ramené des livres de chez lui. Et on a pris quelques images, on s'informait là-dessus. (C'était quoi, comme livre ?) Je crois que c'est un livre de science, ou, je sais plus trop. Je sais plus trop, c'est un livre de science, ça, c'est sûr.* » Les questions posées sur *classes actu* tournent court, le trio n'étant manifestement rentrés que de manière très superficielle dans le dispositif.

Toute autre est la perception de Maëlyss, élève de la même classe. S'auto-définissant comme bonne élève et sûre que les enseignants ont une bonne image d'elle ("*Vous pouvez demander à Madame C. - professeur de français engagée dans Classe actus -, c'est moi, tout le temps, qui lève la main. Comme, pour poser une question, c'est toujours moi*"). Elle partage avec les deux garçons précédents le sentiment que le travail de groupe est difficile, mais montre qu'elle s'est engagée bien au-delà, donnant à voir le lien qu'elle ne fait pas entre les différentes dimensions du travail, mais que la partie "critique des médias" l'a intéressée.

« Alors, on a travaillé sur la santé. On a fait un article, ben, comme c'était demandé pour le concours. Dans les articles, on devait parler la santé et un autre thème en même temps. Par exemple, moi, j'avais fait la santé et la pollution. Et on devait chercher, on avait des groupes dans la classe. Et on devait chacun faire un article. Et puis, à la fin de, de la Classe Actus, on devait choisir l'article. Il y en avait aussi un audio à faire, on en avait choisi un ou... il y en avait que deux qui avaient été fait. On en a choisi qu'un. (*Et du coup, pour vos recherches, ça, est-ce que vous avez réussi à trouver facilement les infos ?*) Oui, ça va. Vu qu'on a été sur internet, oui, ça va, c'était plutôt facile. Mais c'était pas que sur internet. Du coup, on a, on a été cherché sur internet le numéro de quelque... enfin, comment dire, de déchèterie. Et on a demandé à voir le patron. Et du coup, on a eu deux RDV. Et on en a, on a pu aller à seulement un. Il y avait un autre RDV avec mon docteur, le docteur Q., pour aussi savoir si la pollution influe énormément sur la santé. (*D'accord. Et, alors, pour préparer ces, ces entretiens là, enfin, vous avez dû, je pense, pour les entretiens, faire des recherches un peu ?*) Non, même pas. On a juste trou, enfin, on a cherché des questions comme ça vite fait. On a trouvé des questions facilement, très hein, très facilement. Puis, on est arrivé là-bas, on a le téléphone à côté, on a enregistré, on a posé les questions, entendu les réponses, et voilà. Parce que, ben déjà, la directrice de la déchèterie nous a expliqué tous ce qui pouvait vraiment influencer sur la santé et tout ça. Et le médecin aussi nous a expliqué, qu'est-ce que, enfin, il y avait quoi comme conséquence face à la pollution.

(*Et comment tu as choisi le sujet ?*) Comment j'ai choisi... Alors, à la base, je voulais faire sur la santé et le cancer. Sauf qu'ils voulaient pas, parce que, eux, ils avaient perdu quelqu'un dedans. Mais moi aussi, justement, je voulais en savoir plus sur ça. Ils ont pas voulu, du coup, on est parti sur la pollution. Du coup, ils ont pas voulu à cause de ça, sauf que moi, justement, ben. Moi, c'est exactement la même chose, sauf que je voulais en savoir plus sur le cancer. Ben M. et moi on a perdu par le cancer. Mon père il est mort, ben, d'un cancer du poumon, parce qu'il fumait trop donc. Je sais que c'est à cause de ça, mais j'aurais voulu savoir comment, comment est-ce qu'on pourrait remédier à ça.

C'était intéressant, malgré qu'on a eu quand même pas mal de problème. (*Du coup, qu'est-ce qu'il, qu'est-ce qu'il y a, quel problème ?*) Il y avait une du groupe qui ne travaillait strictement pas. Elle est là seulement pour recopier ce qu'on avait fait. Et puis, les deux interviews qu'on avait fait, et ben, le téléphone a été volé, à l'école en sport. Et, du coup, on avait plus les interviews, on avait seulement leur... à l'écrit, quoi. (*Est-ce que, tu vois, t'as trouvé ça intéressant, ou pas intéressant, qu'est-ce qu'il euh...*) Très intéressant. (*Du coup, qu'est-ce qu'il t'a intéressé là-dedans ?*) Le fait de ça, de comprendre, en fait, que c'est vraiment fait minutieusement, l'endroit où il a mis des photos, où est-ce que ça peut être strictement à une page absolument, des choses comme ça. Des noms même de ce que ça pourrait être, même les photos quand elles sont prises, que ça soit bien cadré, à un endroit précis, donc. C'est vrai que c'était très intéressant.

Ces longs témoignages d'élèves montrent combien les apports des classes actus sont différenciés selon les élèves : ce qu'ils semblent avoir appris est ainsi très variable selon l'engagement qu'ils ont eu dans le dispositif.

2. RAPPORT À L'ACTUALITE, A L'INFORMATION ET AUX MEDIAS DES COLLEGIENS - LA CENTRALITE D'INTERNET ?

Des travaux convergents (Fluckiger, Schneider...) montrent qu'on ne peut comprendre ce qui se passe en classe, sans comprendre ce qui se passe pour les élèves en dehors de la classe. Si les ruptures, discontinuités sont nombreuses entre usages personnels et usages scolaires d'internet, les recherches d'informations et le rapport aux médias s'effectuent tout autant en dehors de la classe que dans la classe. L'EMI, plus encore que d'autres formes d'éducation, a bien comme vocation première de former des « citoyens »¹⁷ dont les savoirs acquis dans l'école puissent être utilisés et mis en œuvre en-dehors du seul cadre scolaire. C'est pourquoi nous avons tenté d'explorer le rapport aux médias construits en dehors de la classe par les élèves.

Dans cette perspective nous avons fait passer fin janvier un questionnaire aux élèves de 7 classes de 4^{ème} et de 3^{ème} de 2 collèges. 157 élèves ont été enquêtés - 45 en *Classes Actus* et 112 qui n'étaient pas dans le dispositif - sur leurs pratiques numériques, médiatiques et plus largement informationnelles. Par ailleurs, une rencontre d'une heure en petits groupes (3 fois 3 groupes d'une classe de 3^{ème} constitués de 7 à 8 élèves à chaque fois) a permis d'échanger, en présence de du professeur de français ou du professeur principal avec des élèves d'une classe de 3^{ème} engagés en *Classe Actus* sur leurs pratiques informationnelles : nous avons fait retour des résultats des réponses à leur questionnaire et à partir de ces réponses poursuivi les échanges autour de ce qui fait actualité pour eux, la manière dont ils sont mis au courant de ce qui se passe, les recherches qu'ils effectuent sur internet et leur manière de s'y prendre.

La question de l'accès à internet et ses usages sera spécifiquement évoquée tant l'accès à l'information et aux médias passe souvent par internet pour les élèves interrogés. Il faut toutefois distinguer assez fortement les deux registres de l'actualité et des informations. L'actualité passe encore massivement pour les élèves par la télévision, et/ou la radio familiale : le journal télévisé du matin ou du soir, regardé/ écouté par/ avec les parents reste la source majeure de connaissance de l'actualité, bien plus que les réseaux sociaux numériques et les sites en ligne. En revanche, la recherche d'information, quand elle existe, passe par internet. Dans les deux cas, le support papier - journal ou livre - semble singulièrement absent des supports d'accès à l'information.

¹⁷ Nous retrouvons cet objectif autant sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale (<http://eduscol.education.fr/cid72525/1-emi-et-la-strategie-du-numerique.html>) que le sur le site du CLEMI (<https://www.clemi.fr/fr/formation/se-former-a-leducation-aux-medias-et-a-linformation.html>).

2.1. ACTUALITES ET INFORMATIONS...

Au moment de la passation des questionnaires entre le 30 janvier et le 12 février 2017, nous avons sollicité 157 collégiens quant à des exemples d'actualité dont ils avaient récemment eu connaissance. Il en ressort qu'ils sont, tout d'abord, très peu à ne pas avoir donné d'exemple(s) d'actualité, à ne pas avoir mentionné une quelconque actualité au moment de la passation du questionnaire (y compris peut-être en « recopiant » ce que proposaient les élèves voisins...). Ensuite, le type d'actualités qui est le plus fréquemment évoqué se rapporte au sport : soit concernant un événement particulier ou ponctuel (la victoire de l'équipe de France au championnat de monde de handball en France en janvier 2017, etc.), soit concernant un événement lié au suivi régulier d'un sport tout au long de l'année (le transfert des footballeurs Dimitri Payet et Patrice Evra à l'Olympique de Marseille). Il ressort aussi que l'actualité politique prend une large place dans leurs propos, que ce soit d'ailleurs la politique nationale comme la politique internationale (la politique locale étant absente de leurs références). Est-ce à penser que ces jeunes suivent assidument ce type d'actualité ? Ou serait-ce davantage le fait qu'ils se retrouvent immergés dans un « bain médiatique » perpétuel, surtout en période pré-électorale ? Concernant cette actualité politique, ils évoquent plusieurs événements : (1) « L'affaire Fillon » concernant les soupçons d'emploi fictif au sujet de Pénélope Fillon ; (2) La victoire de Donald Trump aux élections présidentielles américaines de 2016 ; et (3) Les primaires au Parti Socialiste en janvier 2017 et la victoire de Benoît Hamon. Enfin, pour le reste des actualités évoquées, elles concernent des sujets divers et variés qui pourraient éventuellement être rattachés à leurs centres d'intérêts (élection de Miss Univers, la nouvelle Nintendo Switch, l'actualité d'un jeu vidéo, les soldes...).

Réinterrogés 3 semaines plus tard lors des entretiens collectifs, 24 élèves parmi ces 157, tous élèves de 3^{ème} ont précisé la différence entre actualités et informations. Parmi les événements qu'ils évoquent, le sport reste LE sujet évoqué prioritairement dans les 3 groupes :

Enquêtrice : « Je vous repose la question aujourd'hui. Celle des actualités dont vous avez eu récemment connaissance. De quoi vous me parlez, là, spontanément ? »

Un garçon : « Le foot ! »

Un autre : « Le rugby ! »

Le premier garçon : « Ben, Paris-Marseille. La défaite de l'OM. »

(Rire collectif)

Enquêtrice : « Et en rugby ? »

Le second garçon : « Le match de l'équipe de France. France-Irlande. »

Mais ils parlent aussi des anecdotes qui scandent la vie politique :

Une fille : la déclaration de François Fillon hier

Un garçon : « Emmanuel Macron s'est pris un œuf hier sur la tête. » (Rire collectif)

Et de faits divers :

Une fille : Je crois qu'il y a une famille qui a disparu... (brouhaha et commentaires entre élèves sur l'affaire d'Orvault)

Quand un élève parle du débat « Pain au chocolat ou chocolatine », une autre élève le commente en disant que ce n'est pas vraiment de l'actualité :

Une fille : On n'y a pas pensé sur le moment. Ça fait longtemps. Ça traîne depuis longtemps, c'est pour ça. Alors que là, c'est des évènements qui arrivent soudainement...

Enquêtrice : Qui arrivent soudainement ? Donc c'est le caractère immédiat, soudain qui fait actualité ?

La même fille : Ça le fait plus que le débat qui traîne depuis plus de 150 ans sur pain au chocolat ou chocolatine !

Interrogés plus explicitement sur « ce qui fait actualité » pour eux, les critères se précisent : l'actualité est ce qui fait événement, qui surgit soudainement, reste éphémère, mais passe aussi très vite : « ...De toute façon, il y a toujours de l'actualité, elle est remplacée tous les jours. Donc, on ne se rappelle plus vraiment de tout ». C'est aussi ce qui est choquant, bizarre : « La famille d'Orvault, c'est bizarre. On s'y intéresse plus » ; les attentats, même si « ça revient tout le temps » sont aussi retenus comme actualités pour leur caractère « choquant » (« À chaque fois, on retient mieux ce qui est choquant que quelque chose de banal, pour les attentats tout le monde était en période de deuil, c'est pour ça qu'on s'en rappelle ») ; « quelque chose de pas commun, qui n'arrive pas tous les jours. » ; « c'est quand il y a une enquête. C'est quand il y a des enquêtes. C'est quand c'est étrange. » C'est enfin un événement « dont tout le monde parle », qui a un fort impact, et plus précisément « dont on parle aux informations », « dans le JT », qui a une portée nationale (« un événement marquant, c'est quelque chose qui ne marque pas qu'une population locale mais qui touche un peu les régions autour. »).

Maëlyss, élève en 4ème, interrogée lors d'un entretien individuel éclairera cette conception de l'actualité comme étant nécessairement « médiatisée » : « Euh, l'actualité pour moi, c'est les informations qui peuvent se passer dans le monde, dont on peut pas vraiment être au courant. Alors, du coup, ils nous informent, par une autre manière. »

Un seul élève évoquera spontanément parmi les actualités, des éléments lié à ses centres d'intérêt (en l'occurrence une nouveauté high-tech, le justifiant parce que c'est « quelque chose de nouveau »), l'ensemble des autres élèves s'exprimant sur leurs centres d'intérêt à la demande explicite des enquêteurs (cinéma, livres, mode...), et pas quand on les sollicite sur l'actualité. Seul le sport est rangé par les élèves dans les deux catégories d'actualités et d'informations liées à des centres d'intérêt personnels.

Il est difficile de mesurer ce que le dispositif *Classe actus* et au-delà, ce que la présence de la presse à l'école peut produire dans un changement de leur rapport à l'actualité. Mais un entretien parmi les quatre entretiens individuels réalisés montre que cela a pu donner une certaine familiarité, même modeste et encore relativement à distance avec la presse, et avec des contenus auxquels les enfants n'auraient pas eu accès dans leurs familles.

Ainsi Maëlyss (élève de 4ème) feuillette les deux journaux locaux (*Ouest France* et *Le Télégramme*) au CDI du collège dès qu'elle a une heure de permanence : elle tourne les pages, regarde les gros titres et lit plus attentivement les avis de décès et l'horoscope qui sont les deux rubriques qui l'intéresse. A l'occasion d'autres éléments peuvent l'attirer et lui faire découvrir des choses qui vont l'intéresser : elle découvre ainsi le nom de Thomas Pesquet dans le journal, par hasard, à son retour de mission de l'espace. « Quand j'ai vu ça, directement, ça m'a frappé. J'ai tout lu. J'ai lu la publication entièrement. Ça m'a intéressé énormément de voir comment ça pouvait se passer dans l'espace. De la façon dont on pouvait

vivre. Comment on se nourrissait, comment on se déplaçait même. Je l'ai découvert à son retour, je savais même pas qu'il y avait quelqu'un dans l'espace. Je sais qu'il y a pas longtemps, il a eu des examens. On lui a pris, apparemment, un morceau de muscle. Enfin, toutes ces choses là. Il a eu des piqûres, des vaccins, euh. Enfin, apparemment, il y a eu environ deux jours d'affilé sans arrêt de... de médecine et tout ça. (...) Après, j'en ai réentendu parler, parce que on a été faire la visite de l'usine du Télégramme à Brest. Donc. En fait, ils nous donnaient un journal. Donc, dedans, évidemment en première page, Thomas Pesquet."

2.2. ... JOURNAL TELEVISE ET INTERNET

L'actualité, telle que les élèves la décrivent, est ce que l'on apprend dans les journaux télévisés, à la radio, éventuellement en ligne, sur des sites de journaux (*L'équipe*, etc.) ou de chaînes télévisées (*Eurosport*, etc.). Les *gate-keepers* que sont les journalistes, continuent manifestement à jouer leur rôle de « sélectionneurs » des informations dignes d'être traitées. Contrairement à ce que l'on aurait pu croire au vu des différents travaux portant sur les transformations du rapport à l'information à l'ère numérique, les collégiens accèdent encore largement à l'actualité par le biais d'une consommation collective de la télévision ou de la radio.

En revanche, dès qu'il est question de centre d'intérêt et de recherches d'informations, internet devient le média prédominant des collégiens, expliquant la confusion quant à la place très largement surestimée que joue le numérique dans leur rapport à l'actualité : internet est une source d'information majeure, mais pas une source d'actualités pour eux.

Souvent ou très souvent...	Effectifs	%
Je regarde la télévision	114	73%
Je consulte les réseaux sociaux	106	68%
J'entends parler d'actualité autour de moi	93	59%
Je regarde des vidéos en ligne	83	53%
Je discute d'actualité avec des membres de ma famille	76	48%
J'écoute la radio	53	34%
Je discute d'actualité avec des amis	52	33%
Je tombe dessus par hasard	51	32%
Je lis des journaux, revues, magazines	30	19%
Je lis des livres	29	18%
Total	157	100%

Quand il s'agit d'informations, les élèves mobilisent massivement internet. En revanche, l'actualité reste pour eux essentiellement ce qui passe par le journal télévisé du soir, regardé en famille.

En population générale les pratiques informationnelles des Français demeurent très fortement associées aux caractéristiques sociodémographiques des individus, notamment selon le niveau de diplôme et le statut socioprofessionnel (Jouet et Rieffel, 2013 ; Comby,

2013). Quelles que soient les innovations techniques et la prégnance toujours plus forte du numérique dans la société, les modes d'appropriation des médias et du contenu informationnel continuent de suivre une hiérarchie historiquement structurée : presse, télévision et radio devançant internet. Pour autant, des changements apparaissent particulièrement avec « *un accroissement de la diversité des sources d'information disponibles, un enrichissement du répertoire d'usages de l'actualité, un élargissement des pratiques informationnelles* » (Jouet et Rieffel, 2013). Cela conduit à une plus grande circulation de l'information et des opinions personnelles au sujet de l'actualité médiatique.

Dans leur rapport à l'actualité médiatique, les collégiens de 14-15 ans interrogés nous expliquent que, principalement (68%), ils sont « *au courant des évènements marquants quand il y en a* » ou par le biais du *hasard* (32%) de leurs recherches. Ces deux réponses nous laissent penser que, pour la majorité d'entre eux, les informations d'actualité auxquelles ils se retrouvent confrontés ne leur sont suggérées que par le bain médiatique dans lequel ils sont immergés, sans qu'ils aient un rapport actif et volontaire à l'actualité : ils sont (sur-)sollicités par les médias, qui développent une quête perpétuelle de lecteur/ auditeur/ téléspectateur/ internaute foncièrement nourrie par le contexte hyper concurrentiel de l'environnement médiatique (Granjon et Le Foulgoc, 2010 ; Mauduit, 2017). À côté de cela, ils déclarent être un quart (25%) à se tenir au courant de l'actualité tous les jours. Mais, là aussi, reste à savoir si ces informés quotidiens suivent l'actualité par choix ou uniquement selon ce que leur impose leur environnement médiatique.

Dans cet environnement, les parents regardant les actualités lors du journal télévisé restent les plus grands prescripteurs, les suggestions des moteurs de recherche qu'ils utilisent ou des réseaux socio-numériques sur lesquels ils se rendent ne semblent pas les concerner (encore une fois, pour ce qui concerne l'actualité, ce qui n'est pas le cas pour d'autres formes d'informations). 24% déclarent toutefois consulter l'actualité en ligne. Mais lors des entretiens collectifs, nous constatons qu'un seul élève sur les 24 élèves rencontrés parle d'internet comme source d'information sur l'actualité et encore deux autres du fait qu'ils regardent *l'Equipe* ou *Eurosport* en ligne (la version numérique du journal ayant peu de choses à voir avec les réseaux socio-numériques). Une seule collégienne déclare écouter de son propre chef *France info*. Pour tous les autres, les paroles vont dans le même sens, ils suivent les actualités, plus ou moins activement, avec leurs parents, le soir avant, pendant ou après le repas.

Enquêtrice : et comment vous êtes au courant ?

F : Ben... aux informations, en fait.

Enquêtrice : Soyez plus explicite. Quelles informations ?

F : TF1 ! (Rire collectif)

A : France 2 ou France 3 aussi

F : les informations à la radio aussi. Dans les journaux. Quand on discute un peu avec les autres. Mais bon, ils les ont entendus aussi à la télé, et tout mais bon, quand les autres n'ont pas entendu ou n'ont pas écouté, ça apporte toujours quelque chose.

Enquêteur : est-ce que vous écouté les infos ce matin ?

F : Jamais le matin

B : Moi, mon père, il met tout le temps les infos. Matin, midi, soir

Enquêtrice : Et il écoute quoi ?

B : Ben, sur TF1, sur la télé

Enquêtrice : et les autres ?

A : Ah non, pas le matin, il y a de quoi déprimer. (Rire collectif) Déjà que, le midi et le soir, ce qu'on entend... Moi aussi, c'est malgré moi, matin, midi et soir. J'y suis obligé. On mange en ayant TF1.

G : À la longue, j'entends, oui, mais je ne regarde pas forcément.

H : Je ne suis pas trop l'actualité. Je regarde le soir, c'est tout.

Enquêtrice : Et c'est pareil ? Baignée contre votre gré ?

H : Non, pas forcément. On ne m'oblige pas. En général, je demande aussi un peu à regarder les informations à la télé. Mais que le soir.

Ils n'ont pas (encore ?) basculé vers ce qui est décrit par la plupart des chercheurs travaillant sur l'actualité en ligne. Ceux-ci estiment que les différents dispositifs d'internet, particulièrement les moteurs de recherche et les suggestions sur les réseaux socio-numériques, imposent un mode de consommation passif et parfois « dangereux ». Les « réseaux socio-numériques en tant que puissants outils de désintermédiation journalistique bouleversent l'écosystème de l'information et la position dominante et oligopolistique des journalistes dans l'accès à l'espace public » (Compagno et al., 2017). On serait entré dans des logiques d'usage en sérendipité : « par l'alchimie des recommandations de ses « amis », par un algorithme qui filtre ce qu'il nous est permis de voir, dans le cas de Facebook ; par le hasard du moment où l'on se connecte à son fil d'actualité alors même que personne ou presque ne le remonte jamais dans sa totalité, surtout si on suit beaucoup de comptes, dans le cas de Twitter ; par l'existence ou non d'une stratégie systématique de veille » (Ibid.). Or, si les collégiens rencontrés sont rarement dans des recherches pro-actives par rapport à l'actualité, les réseaux socionumériques ne sont pas tant que ça les nouveaux *gate-keepers* de l'information, à savoir les nouveaux régisseurs de l'actualité et pourvoyeurs de la conversation sociale. Les parents et les journalistes qui décident de l'agenda du journal TV restent bien plus prescripteurs.

La persistance de certaines formes d'usages constatés en population générale est souvent mise sur le compte du poids « *des habitudes acquises antérieurement* » (Jouet et Rieffel, 2013) qui joueraient un rôle de résistance au changement. Ces jeunes collégiens, au seuil de leur entrée dans l'actualité se comporte comme leurs aînés et construisent leur rapport à l'actualité en passant par les médias traditionnels : télévision et radio. Et surtout par le truchement de leur entourage familial. Le grand absent est en revanche la presse écrite, à part dans sa version numérique. Ce dernier constat est intéressant puisqu'il montre à quel point la consommation de l'actualité par ces jeunes se distingue de celle de la population des internautes dans son ensemble. Ces derniers, même s'ils estiment les contenus informationnels proposés sur internet, restent particulièrement attachés aux formats traditionnels et légitimes comme la presse écrite.

Sur la base du questionnaire que nous avons proposé à ces élèves de collège, nous avons effectué une analyse factorielle¹⁸ en croisant la source d'information d'actualité massivement mobilisée et la fréquence de consommation de celle-ci. Il apparaît distinctement une hiérarchie dans la consommation des médias et de l'actualité. De récents travaux ont encore montré que « *la population consommant des contenus d'actualité sur internet est aussi celle qui consomme le plus d'actualité à la télévision, à la radio et dans la presse de façon quotidienne* » (Granjon et Le Foulgoc, 2010). Pour autant, les observations effectuées sur notre population d'enquêtés nuancent ce propos. À la question sur les sources et les fréquences de

¹⁸ Pour plus de détails concernant cette analyse factorielle (AFC), se reporter à l'annexe « AFC 02 Consommation de l'actualité ».

consommation de l'actualité, ces collégiens tendent très souvent à s'informer sur les réseaux sociaux et à travers des vidéos en ligne mais aussi avec la télévision. Plus spécifiquement et sur la base des entretiens, nous voyons qu'il y a deux types différents de sources d'informations. Concernant cette population de collégiens, la télévision reste et demeure la source privilégiée d'informations d'actualité, principalement sur des temporalités de visionnage collectif en compagnie des parents. Les réseaux sociaux ainsi que les sites de partage de vidéos en ligne concernent davantage les informations liées aux centres d'intérêt de ces jeunes. Ensuite, avec une fréquence moindre mais qui reste importante, ils profitent de leurs réseaux de proximité (« J'en entends parler autour de moi » et « J'en discute avec des membres de ma famille »). Ce n'est qu'après, ponctuellement qu'ils profitent soit d'éventuels échanges avec leurs amis soit du hasard. Le support papier traditionnel, livre ou presse écrite (journaux, magazines), est peu mobilisé.

Lorsque nous leur demandons quelles sont les personnes les plus intéressées par l'actualité dans leur entourage, ils répondent assez significativement leurs parents (79% pour leur père et 77% pour leur mère). Ce n'est que dans un second temps que des acteurs de l'institution scolaire sont évoqués, avec leur professeur (38%) mais aussi leur professeur-documentaliste (20%). Inévitablement, cela pose la question de l'influence que les parents ont sur les pratiques informationnelles de leurs enfants (sélection des médias, temps consacré, fréquence d'usages, pratique individuelle ou collective, thèmes privilégiés, conversations engagées, approfondissement des sujets, etc.).

Sur les éventuelles discussions que ces collégiens pourraient avoir concernant l'actualité, les réponses sont mitigées. Ils sont près de la moitié (46%) à discuter rarement ou jamais de l'actualité. À côté de ça, ils sont aussi une moitié (54%) à discuter souvent ou très souvent de l'actualité. De manière générale, les répondants oscillent entre le « Souvent » (47%) et le « Rarement » (41%). Ils n'ont pas de pratiques excessives, dans un sens comme dans l'autre. Ils sont très peu à ne jamais échanger sur l'actualité avec leur entourage ou à le faire très souvent.

Internet hors de l'école

Quel que soit le lieu (domicile, école, lieu public, etc.) ou le mode de connexion à internet (ordinateur fixe, smartphone, tablette, etc.), les jeunes que nous avons interrogés déclarent majoritairement faire un usage quotidien occasionnel (37% entre 1 à 2 heures ; 37% entre 2 et 4 heures) ou régulier (34% entre 1 à 2 heures ; 38% entre 2 et 4 heures). Ces chiffres rejoignent les constats effectués en la matière dans le dernier rapport du CREDOC sur les usages du numérique (Croutte et Lautié, 2016). Il est souligné, concernant le nombre d'heures consacrées à internet par semaine, que les 12-17 ans y consacrent majoritairement plus de 15 heures (29% de 15 à 21 heures ; 36% plus de 21 heures). Le temps moyen hebdomadaire consacré à internet par cette même population est d'un peu plus de 23 heures (*Ibid.*), soit un peu plus de 3 heures par jour. En moyenne dans la population française, le temps passé sur internet est en augmentation, passant de 13 heures par semaine en 2012 à près de 18h en 2016 (*Ibid.*).

Plus ces jeunes usagers se connectent fréquemment et plus ils y consacrent du temps. Néanmoins, passé un certain temps (au-delà de 4 heures par jour), la fréquence diminue drastiquement : la régulation des usages d'internet est effective dans la population enquêtée. Néanmoins, relativiser le temps de connexion permet aussi de prendre pleinement conscience de la place que prend aujourd'hui internet, et plus largement les technologies numériques d'information et de communication (TNIC), dans les pratiques juvéniles (Granjon et Denouël, 2011).

La connexion à internet à la maison passe par une grande diversité des supports d'accès. Par ordre d'importance, ces jeunes collégiens se connectent avec (1) leur smartphone (85%) ; (2) la télévision (65%) ; (3) l'ordinateur familiale (61%) ; (4) la tablette personnelle (55%) ; (5) la console de jeux vidéo (52%) ; (6) l'ordinateur personnel (47%) ; et (7) la tablette familiale (32%). Ils ne sont que 3% à déclarer ne pas avoir d'internet à leur domicile, soit 4 répondants sur les 157 personnes que nous avons interrogées. Et seulement 8 élèves (4^{ème} et 3^{ème}) n'ont pas de smartphone par lequel ils accèdent à internet, essentiellement à leur domicile, la plupart n'ayant pas de connexions en mobilité.

L'accroissement de ce temps de connexion, ainsi que la quasi universalité des équipements, favorisent le développement des communications entre pairs, permettent aussi de superposer un certain nombre de temporalités (articulation dans le même temps des attentes de réalisation personnelle et des impératifs extérieurs, évolution des relations familiales, communication avec les pairs, travail scolaire, etc.), rendent partiellement caduques les oppositions entre lieux d'accès à internet, rendant difficile de préciser la fréquence d'accès et le temps de connexion à internet de ces jeunes usagers - à l'école ou en dehors.

Internet à l'école

Concernant l'accès et l'usage d'internet à l'école, les collégiens que nous avons interrogés déclarent y accéder de manière ponctuelle (64%) ou régulière (34%) au CDI ou en salle informatique. Ils sont peu, selon leurs dires, à y accéder sur leur téléphone portable pendant le temps scolaire (12%) ou durant la classe (6%), notamment dû au fait qu'ils soient proscrits officiellement au sein des deux établissements où nous avons réalisé notre enquête. Dans les conditions de passation du questionnaire, il est en effet difficile d'évaluer l'usage réel, et surtout non consenti par les professeurs et les établissements, d'internet sur le temps scolaire (pendant la classe, en permanence, etc.). Par ailleurs, l'accès et l'usage d'internet à l'école sont inévitablement liés à l'équipement et à la proportion d'équipement par les établissements en matériel informatique mais aussi aux formes d'accès suivant lesquelles les élèves sont contraints.

Par contre, si nous nous focalisons sur les usages déclarés d'internet à l'école dans le cadre d'une activité scolaire, il s'agit principalement des « *temps d'apprentissage encadrés, généralement dans des salles dédiées à cette activité (salle informatique ou salle multimédia)* » (Fontar, Kredens, 2010, p. 24). Plus encore, il apparaît que les enseignants mobilisent internet principalement pour sa fonction d'outil de recherche et occasionnellement comme support d'exercice pour les élèves (Fontar et Kredens, 2010). La pratique d'internet dans ces

conditions peut conduire bon nombre d'élèves à se représenter et vivre cet usage comme contraignant, du fait que ce dispositif technique véhicule une forte dimension émancipatrice mais aussi d'autonomie chez ces usagers en-dehors de l'institution scolaire (Fluckiger, 2008). L'absence de cette dimension libératoire dans les activités scolaires numériques renforce la dissociation des espaces d'usage (maison, école, etc.) du numérique au lieu de les articuler.

Les usages d'internet

Nous observons une importante diversité d'usages d'internet chez nos enquêtés lorsque nous les interrogeons sur le sujet : (1) regarder des vidéos (94%) ; (2) Écouter de la musique (83%) ; (3) Échanger sur les réseaux sociaux numériques (76%) ; (4) Effectuer un travail scolaire (70%) ; (5) Effectuer des téléchargements (58%) ; (6) Effectuer des achats (53%) ; (7) Jouer en ligne (52%) ; (8) Effectuer des recherches pour soi (49%) ; (9) Consulter l'actualité (24%).

Cette classification rejoint les différents modèles qui ont déjà pu être développés quant à la richesse et à la diversité des usages du numérique chez les adolescents. « *S'il y a des traits souvent communs aux usages numériques juvéniles, comme par exemple le temps passé sur les écrans ou l'importance de la relation avec les autres, via les outils connectés, quand on les interroge individuellement, on peut très vite se rendre compte que les contextes familiaux et amicaux, les centres d'intérêt, les compétences, sont extrêmement divers et parfois difficilement comparables d'un individu à l'autre* » (Aillierie et al., 2017).

Dans le cadre de l'enquête qui nous concerne, nous observons que les usages d'internet pour la réalisation d'un travail scolaire arrivent en quatrième position. *A priori*, ce constat semble intéressant mais reste à savoir si ces usages correspondent à une démarche personnelle de l'élève ou s'ils renvoient à une injonction de l'enseignant. Ce même constat est également évoqué dans le rapport de Fontar et Kredens. Plus spécifiquement, elles notent qu'il s'agit d'un des usages pratiqués par le plus grand nombre mais pas un de ceux effectués le plus régulièrement (Fontar et Kredens, 2010).

2.3. RECHERCHES D'INFORMATIONS, CONTRIBUTIONS

Lorsqu'on s'intéresse aux différents centres d'intérêt des collégiens, et notamment à ceux donnant lieu à des recherches en ligne, une hiérarchie apparaît. Certains d'entre eux sont davantage prisés que d'autres. L'enquête par questionnaire donne à voir que les informations liées au cinéma (73%), au sport (72%), à la musique (70%) et à la télévision (57%) suscitent l'intérêt de la majorité des collégiens interrogés.

Sans entrer dans le détail pour chacun d'entre eux, il existe encore une somme importante de domaines qui intéressent ces collégiens même si dans une proportion moindre. De manière décroissante, il y a la mode (36%), les bandes dessinées et mangas (35%), la nature et les animaux (33%), l'actualité people (31%), la cuisine (31%), les loisirs créatifs (27%), les sciences (25%), l'orientation professionnelle (19%), la santé (18%), la littérature (14%), les arts (14%) et l'écologie (12%). Ensuite, ce sont des centres d'intérêt qui sont en deçà du seuil des 10%.

Leurs centres d'intérêt coïncident peu avec l'actualité médiatique véhiculée quotidiennement (politique notamment) : ils prennent connaissance de ce type d'actualité, savamment diffusé au quotidien par les industries médiatiques, et traitée dans les journaux télévisés, sans effectuer de recherches spécifiques ; ils sont capables d'en faire mention sans qu'elle soit le fruit de leurs recherches personnelles.

Concernant les inclinaisons pour des centres d'intérêt selon le sexe, il apparaît quelques distinctions. Les actualités mode et people ont les faveurs des filles, tandis que les informations concernant les mangas et les sciences suscitent davantage la curiosité des garçons. Contrairement à ce qui aurait pu être attendu, le sport est un domaine d'intérêt partagé par les garçons et les filles (48% fille et 51% garçon).

Lorsque nous les interrogeons sur les recherches qu'ils effectuent, ils sont quasiment la moitié à dire effectuer des recherches pour eux (49%). Mais, là aussi, reste à savoir ce qu'ils entendent par « Recherche pour soi ».

Les entretiens collectifs permettent d'aller plus loin dans ces centres d'intérêt suscitant des recherches et notamment sur internet.

Le sport, conformément à ce qui était annoncé dans le questionnaire est très souvent évoqué, par les filles et les garçons, même si aucun fille ne l'évoque de manière exclusive (*le sport et la mode, le sport et la musique, le sport et la littérature*) ce qui est le cas de certains garçons. Les élèves décrivent qu'ils regardent des vidéos de matchs, qu'ils suivent l'actualité de leur sport fétiche – football, basket, rugby ou handball essentiellement – sur les sites de *l'Equipe* ou d'*Eurosport*. Mais le sport reste très largement approché par la télévision. Et par les copains qui mettent au courant de ce qui se passe.

Enquêtrice : et il y a une actualité dans le basket dont tu as entendu parler récemment ?

T. : il y a un grand joueur qui s'est blessé.

Enquêtrice : et tu l'as su comment ?

T. : sur L'équipe. C'était en premier titre de L'équipe.

Il en est autrement pour les autres centres d'intérêt fréquemment évoqués : cinéma, littérature, mangas, mode, musique, où internet est un média plus souvent mobilisé pour accéder à ces informations, à côté de l'entourage, de la télévision, de la publicité dans les espaces publics, des espaces physiques que sont les librairies, les magasins. Seule la musique passe exclusivement par internet.

Enquêtrice : A., c'est quoi tes centres d'intérêt ?

A : le sport et la mode

Enquêtrice : tu nous dis comment tu fais pour faire tes recherches ?

A : le sport, je regarde la télévision, souvent quand il y a des résultats de match ou, des fois, je regarde les matchs. De handball ou de football. Pour la mode, je vais sur le site des magasins. Je cherche. Je cherche dans la nouvelle collection, des choses comme ça.

Enquêtrice : Q. tu nous donnes des exemples qui t'intéresse plus précisément ? Récemment ou sur lesquels tu aurais pu faire des recherches ?

Q : j'aime bien les interviews de stars en anglais, j'aime bien les écouter sur un site qui s'appelle Wattpad. C'est un site d'écrivains et de lecture¹⁹.

Enquêtrice : et tu écris aussi ?

Q : Oui.

Enquêtrice : et c'est là-dessus que tu as repéré des choses à lire ?

Q : Oui

Enquêtrice : et comment tu t'y prends ?

Q : je fais des recherches par type de livre. Je les mets dans ma bibliothèque et après je les lis

Enquêtrice : et toi L. ?

L. : la musique et la mode. La musique, soit j'ai une application soit je vais sur Youtube. Hé, la mode, j'ai téléchargé les applications.

Enquêtrice : P., des centres d'intérêt, tu en as plein manifestement ?

P. : le sport, internet, la musique un peu. Les livres, voilà.

Enquêtrice : et toi, pour satisfaire tes envies informations, tu fais comment ?

P. : je vais sur Youtube, j'ai fait des recherches ou je vais dans mes suggestions. J'ai tout ce que je veux dans mes suggestions.

Enquêtrice : et toi M., quels sont tes centres d'intérêt ?

M. : la musique, le cinéma et la littérature.

Enquêtrice : tu peux nous donner des exemples aussi.

M. : en cinéma, je voulais voir Lalaland. Comme ils ont beaucoup parlé à la télévision. Aux informations, avec tous les Oscars qu'ils ont eus. Juste comme ça pour découvrir. Après, la littérature, je regarde les auteurs célèbres, Les nouveautés. Par exemple, l'auteur de Divergente, qui a fait un nouveau livre. Et, après, la musique, je regarde les groupes que je préfère. Je regarde ce qu'ils ont fait de nouveau.

Enquêtrice : c'est par les auteurs ou par les chanteurs que tu repères ou que tu vas faire de recherche ? Et, éventuellement, tu vas regarder ce qu'internet te propose ?

M. : ben non... bah oui... c'est comme ça, des fois, que je vois il a sorti un nouveau livre

Enquêtrice : tu le vois sur quoi ? Sur Amazon ?

M. : euh je ne sais pas. Ça dépend. Souvent, dans les librairies on voit dans les vitrines.

Enquêtrice : et toi L., quels sont tes centres d'intérêt ?

L. : les livres et le sport.

Enquêtrice : tu nous dis aussi comment, toi, tu fais ?

L. : ben, déjà, je fais avec ce que j'ai. Je regarde la couverture arrière. Je sais si ça m'intéresse ou pas.

Enquêtrice : quand tu dis que tu regardes couverture derrière, tu vas dans une librairie ?

L. : oui.

M. : Elle regarde dans les rayons qu'elle préfère, dans les genres qu'elle préfère. En science-fiction. Je fais pareil aussi.

L. : d'abord, je regarde les livres avec une couverture qui fait envie et, ensuite, je regarde la couverture derrière. Et on sait si c'est un genre qu'on aime ou qu'on n'aime pas.

G. : moi c'est le cinéma. Aux informations la télévision quand ils annoncent qu'il y a un nouveau film qui sort ou sinon il y a des publicités en ville qui annoncent prochain film qui sortent.

Enquêteur : tu ne regardes pas sur Internet ?

G. : non, pas spécialement.

¹⁹ « Wattpad est un site social d'accès libre, où les usagers inscrits peuvent écrire et partager gratuitement récits, poèmes, [fanfictions](#), romans fantastique, amoureux, policier et articles en tout genre, en les rendant accessibles en ligne ou sur une application mobile avec la possibilité de lecture hors connexion. La plupart des contributions adoptent la forme du roman-feuilleton, avec de courts chapitres d'environ deux mille mots. Il s'y trouve des textes d'auteurs déjà publiés ou complètement inconnus. Les lecteurs sont invités à poster leurs commentaires, tant sur un auteur, un livre ou un paragraphe. » Source : Wikipédia

Dans quelle mesure un élève, exprimant publiquement ses centres d'intérêt individuels, ne va-t-il pas chercher en partie à les ajuster en fonction de ceux qui sont le plus communément partagés par ses pairs (d'autant plus lorsque des chercheurs viennent les interroger lors d'un entretien collectif) ? Dans quelle mesure un élève ne va-t-il pas chercher à occulter certains de ses centres d'intérêt peu partagés et valoriser ceux dont il sait qu'ils trouveront une reconnaissance – par des formes de reconnaissance positive – auprès des autres élèves ? Le collectif aurait une propension à influencer l'expression des centres d'intérêts individuels suivant ceux qui seraient fortement partagés. Lors des entretiens individuels que nous avons pu mener avec quelques collégiens, ces derniers se sentaient moins contraints dans l'expression et la verbalisation de leurs centres d'intérêt.

Internet est donc loin d'être la source exclusive de ces collégiens, même s'ils y passent beaucoup de temps et qu'un bon quart d'entre eux (28%) déclarent contribuer et publier sur internet, d'une manière ou d'une autre au sujet de l'actualité. Lorsque nous les interrogeons plus concrètement sur les différentes formes de contribution qu'ils peuvent effectuer sur internet, ils semblent bien plus nombreux : (1) *Like* sur les réseaux sociaux numériques (72%) ; (2) Commentaires sur les réseaux sociaux numériques (62%) ; (3) *Like* sur des vidéos (*Youtube*, *Dailymotion*, etc.) (62%) ; (4) Poste de vidéos (12%) ; (5) Discussion sur des forums (11%) ; (6) Rédaction de billet de blog (1%) ; (7) Commentaire de billet de blog (1%).

2.4. RAPPORT CRITIQUE ET OUTILLE À L'INFORMATION (CONSOMMATION, RECHERCHE, PRODUCTION) ?

Fiabilité des informations et « fact checking »

On se rappelle que l'un des enjeux centraux de l'EMI est essentiellement de développer un rapport critique aux sources, une habitude d'évaluer l'information sans la tenir pour fiable une fois pour toute, quelle que soit la source (Charon, 2017). Or quand on interroge les élèves, que ce soit par le biais du questionnaire ou celui des entretiens collectifs, ils semblent relativement peu préoccupés par cette question de la fiabilité de ce qu'ils trouvent sur internet, sans parler des autres médias. Des recherches montrent d'ailleurs qu'ils ont des représentations très ambiguës aux nouveaux médias ainsi qu'un manque de maîtrise dans leurs usages (Bévort-Brunder et Bréda, 2006, 2007).

Seuls 22 élèves sur 157 considèrent que les informations qu'ils trouvent sur internet sont plutôt pas fiables ou très peu fiables. La grande majorité d'entre eux déclare plutôt une confiance dans les informations trouvées sur internet (121 sur 157).

Les analyses se multiplient pour montrer que les algorithmes des réseaux socio-numériques et des moteurs de recherche « nous enferment dans nos bulles de filtres [et] nous proposent une vision du monde soigneusement sélectionnée pour aller dans le sens de nos croyances et de nos convictions, nous éloignant de toutes réfutations » (Guillaud, 2017). Suivant cette logique, les différentes formes de contestation, de contradiction, de discussion ou de débat s'écarteraient au profit d'un contexte où chacun a sa vérité et où l'idéologie prend le pas sur la réalité. S'ajoutent à cela une consommation de l'information est de plus en plus importante mais avec une confiance dans les médias qui ne cesse de décliner (Robinet et al., 2017).

Mais ces problématiques semblent assez éloignées de leurs préoccupations. Lors des entretiens collectifs, quand nous les emmenions sur le terrain de la « fiabilité », deux remarques ont été faites. Une certaine conscience du fait que les moteurs de recherche (et notamment sur *Youtube* au sujet des musiques qu'ils aiment, ou sur les sites de magasins, de livres, etc.) leur proposent des références « qu'ils aiment ». Et des stratégies, même peu conscientes de « méfiance » sur des choses qui leur semblent bizarre :

Enquêteur : Vous n'avez jamais trouvé des informations bizarres ?

P. : si, des témoignages qui... Dans le sport surtout... des rumeurs...

Enquêtrice : tu peux nous donner un exemple P. ?

P. : un joueur, par exemple, qui partirait dans une autre équipe pour un tel prix ou alors il est intéressé par une autre équipe alors que ce n'est pas vrai.

Enquêtrice : Comment tu arrives à le savoir que ce n'est pas vrai ?

P. : On le sait après. Parfois on trouve ça bizarre que, d'un coup, ils disent : "tiens je vais aller là".

Enquêtrice : et toi, L., comment tu fais pour savoir si vrai ?

L. : c'est des rumeurs. Je vais regarder sur d'autres sites si c'est vrai. Je descends [dans Google] et je regarde d'autres propositions.

Enquêtrice : et si tout le monde dit la même chose ?

L. : alors j'y crois

Les collégiens sont donc pour certains sensibilisés, pour d'autres pas encore : l'évaluation de la qualité de l'information est croissante au fur et à mesure de la progression scolaire des élèves. Ce n'est que vers la fin du secondaire que les élèves commencent à développer de manière plus systématique des interrogations concernant la qualité de l'information, sur son origine ainsi que sur les objectifs de l'auteur (Tilleul et al., 2015).

Contrairement à ce que le titre du dispositif *Classes Actus* peut laisser croire, il a été pour les élèves relativement peu question d'actualité (si l'on entend par là les « hard news ») dans le dispositif *Classes Actus* mais bien plutôt d'informations (de type « soft news ») pour lesquelles des recherches ont été faites.

Recherche d'informations – facilités, difficultés et aides pour la recherche

De manière flagrante, les élèves interrogés déclarent qu'ils sont très à l'aise concernant la recherche d'informations pour les travaux scolaires : 75% estiment trouver « plutôt facilement » les informations recherchées pour le collège, et 10% « très facilement ». Pour autant, un certain nombre de résultats vient tempérer cette aisance déclarée. Pour étayer ce propos, nous avons réalisé deux analyses factorielles²⁰ en croisant la fréquence à laquelle ils sollicitent une aide avec les différentes personnes sollicitées pour faciliter cette recherche ; et les lieux où les recherches pour l'école sont effectuées et la manière de réaliser ces recherches : ce sont les parents qui aident leurs enfants et secondairement leurs amis, très largement devant les professeurs, professeurs documentalistes et amis de la famille qui n'apparaissent pas, au vu des questionnaires comme des ressources mobilisables dans les recherches pour l'école. De la même manière, il y a association forte entre le fait d'effectuer ses recherches à la maison et d'être aidé par un adulte, là où la bibliothèque et les transports sont liés à la

²⁰ Pour plus de détails concernant ces analyses factorielles (AFC), se reporter aux annexes « AFC 05 – Aides pour les recherches scolaires » et « AFC 03 – Recherches pour les travaux scolaires »

modalité de recherche individuelle. Les temps de classe et de vie scolaire ne sont singulièrement pas associées à la modalité « aide d'un d'adulte » mais plutôt avec le fait d'effectuer ses recherches « avec un ou des camarades ».

Pour compléter ces premiers résultats, nous nous sommes penchés sur les sources utilisées pour effectuer ces recherches. Pour cela nous avons effectué une autre analyse factorielle²¹ en croisant la source de la recherche avec la fréquence d'usage. Il y a une répartition flagrante des sources de recherche pour des travaux scolaires en fonction de la fréquence de recherche. Les modalités « Jamais » et « De temps en temps » s'associent fortement avec les modalités concernant les médias traditionnels (« Livre », « Radio » et « Presse ») mais aussi avec la modalité concernant le réseau de proches (« connaissance »). La modalité « Souvent » s'associe davantage avec les modalités « Télévision », « Images et vidéos en ligne » ainsi que les « Sites spécialisés » sur internet ». La modalité « Très souvent » s'associe plus avec les modalités « Moteurs de recherche » et « Encyclopédies en ligne (Wikipédia, etc.) ».

On comprend ainsi le paradoxe que révèlent nos données : les collégiens passent pour les recherches scolaires essentiellement par le biais d'internet et peu par les médias traditionnels. Mais ils passent essentiellement par les médias traditionnels pour se faire une idée sur l'actualité.

À côté de cela, même s'ils déclarent éprouver une certaine facilité à effectuer des recherches d'informations pour les travaux scolaires, reste à savoir si ce n'est pas principalement le cas pour des recherches effectuées individuellement. Cette aisance dans la recherche portant sur les centres d'intérêt personnels l'est-elle encore dans un contexte de recherche d'informations collective ?

Enquêtrice : Ok, maintenant, sur les recherches que tu fais pour l'école. Donc, là, ça se passe, tu me disais, parfois en classe aussi.

M : Euh, plus en groupe, en fait.

Enquêtrice : Plus en groupe.

M : Oui.

Enquêtrice : Bon, comment ça se passe là ?

M : Ben, en fait, en groupe, je travaille pas trop, du coup, ça m'énerve.

Enquêtrice : Pourquoi ?

M : Parce que, en fait, je travaille pas à ma façon en fait, et du coup, c'est ce qui m'énerve, en fait. Du coup, je n'écris pas à l'ordi, je vais plutôt chercher des informations dans les livres au lieu d'internet.

Enquêtrice : Ce serait quoi, ta façon à toi de chercher qui serait pas la même que les autres ?

M : En fait, je peux pas laisser...enfin, je peux pas me...faire à ma façon, euh, je suis obligé de faire comme les autres. Et ...

Enquêtrice : Alors, est-ce que tu veux m'expliquer la différence entre ta façon et la façon des autres ? C'est quoi leurs façons ? Parce que, eux, ils ne font pas comme toi, ils ne vont pas sur Google en tapant les mots ?

M : Ben, si mais, euh, mais euh, euh...Moi en fait, je, je fais comme un diaporama, je ne sais pas si ça se dit comme ça.

Enquêtrice : Oui.

M : Si, et du coup, euh, du coup, euh, je dis de faire comme ça, enfin, pas trop.

Enquêtrice : C'est pas facile de travailler en groupe.

²¹ Pour plus de détails concernant cette analyse factorielle (AFC), se reporter à l'annexe « AFC 04 - Sources pour les recherches scolaires »

M : Oui, voilà.

Concernant ces collégiens, ce qui leur semble difficile dans le travail collectif, c'est l'explicitation et la verbalisation des modalités du travail collectif. Leurs manières de travailler individuellement renvoient à des formes de structuration inconscientes. Ils n'ont aucune nécessité à verbaliser et expliciter ces manières et ces habitudes. Ce constat le difficile passage de routines individuelles à des modalités de travail collectif concernant la recherche d'informations.

Même si internet prend une place importante dans les usages du numérique chez les jeunes, force est de constater qu'il n'est pas exclusif. Dans leurs recherches d'informations, les adolescents ne se focalisent pas que sur internet. Les résultats que nous proposons placent une focale sur la recherche d'information dans le cadre d'un travail scolaire. Toutefois, les adolescents effectuent des recherches d'informations à bien d'autres fins que celles attendues par l'institution scolaire. Que ce soit pour soi, pour l'école ou pour d'autres choses, les adolescents ne s'informent pas que sur internet. Ils mobilisent diverses sources (interactions directes avec les ami-e-s, bouche-à-oreille, sollicitation des adultes, médias traditionnels, médias numériques, etc.) afin de construire « *individuellement et collectivement, au gré de leurs pratiques et des contextes, des parcours d'information qui articulent, de façon plus ou moins fluide selon les individus, le physique et le numérique* » (Aillerie et al., 2017).

Quand on leur demande de lister les sites internet qu'ils consultent au moins une fois par mois, le faible nombre évoqué est en soi une information (pas plus de 3-4 réponses par collégien sur cette question ouverte) ; ils évoquent par ailleurs des plateformes plus que des sites ; le caractère peu spécifique et varié est la troisième information livrée par leurs réponses : 57 sur 157 listent Youtube, 41 sur 157 Instagram, 31 Snapchat, 22 Facebook et ensuite on passe en dessous de 10 collégiens pour les autres plateformes (Google, Google Traduction, Wikipédia, Musical.ly, Amazon, Messenger, Skype, streaming, WhatsApp, Pinterest...).

Du côté de la télévision, quand on leur demande de lister les émissions de télévision qu'ils regardent, on trouve des résultats similaires : peu de diversités, et une relative homogénéité des « goûts » culturels et des pratiques : les émissions de télé-réalité sont dominantes (*Les anges de la télé-réalité, La villa des cœurs brisés, les princes de l'amour, Koh lantah...*), regardées par 23 collégiens sur 157 ; les émissions « pratiques » (*Reines du shopping, chasseurs d'appart, top chef...*) 11 collégiens sur 157 ; les séries, feuilletons (*Plus belle la vie, scènes de ménage, Hawaii 5.0, séries américaines, Simpson*) 12 sur 157 ; chaînes exclusives de sport (4/157) ; les informations (JT du soir mais aussi BFM TV et I Télé) sont évoquées par 12 élèves sur 157. A noter que 8 élèves sur 157 disent ne pas regarder la télévision.

2.5. DES DIFFERENCES DANS LES PRATIQUES INFORMATIONNELLES ENTRE COLLEGIENS ?

Nous avons essayé de voir ce qui segmentait la population de collégiens enquêtés et de distinguer différents profils concernant leurs pratiques informationnelles.

Entre les élèves participant au dispositif Classes Actus et ceux qui n'y participent pas

Les élèves des *Classes Actus* déclarent être plus souvent au courant des événements marquants (81%) que ceux en-dehors du dispositif (63%). Il en va de même pour les informations sur lesquelles ils tombent dessus par hasard, 44% pour les premiers contre 27% pour les seconds. Inversement, les élèves en-dehors du dispositif déclarent discuter plus souvent de l'actualité avec des gens autour d'eux (58%) que les élèves participant à *Classes Actus* (48%).

Concernant la recherche d'actualité pour les travaux scolaires, le constat est identique. Les élèves hors *Classes Actus* le font paradoxalement plus fréquemment (45%) que les élèves intégrés au dispositif (35%). Au sujet des exemples d'actualité dont ils avaient récemment eu connaissance, les élèves appartenant au dispositif *Classes Actus* semblent privilégier des sujets plus « légitimes », davantage reconnus par l'institution scolaire (politique internationale et nationale, victoire sportive) alors que les élèves hors *Classes Actus* évoquent des sujets plus « anecdotiques », moins valorisés par l'institution scolaire (sport, élection de Miss Monde, l'Affaire Fillon) : ceci explique peut-être pourquoi, en ayant mieux intérioriser ce qui était digne d'être dénommé actualité, les élèves des *Classes Actus* déclarent faire moins de recherches à ce sujet.

Entre les garçons et les filles

Peu de différences émergent si ce n'est pour la recherche d'actualité pour les travaux scolaires qui semble plus fréquente chez les filles (46%) que chez les garçons (33%). Toujours concernant la recherche d'actualité pour les travaux scolaires, les filles déclarent être plus à l'aise (88%) que les garçons (83%).

Entre les élèves qui réussissent à l'école et ceux qui sont en difficultés scolaires²²

Lorsque nous les interrogeons sur la manière dont ils se tiennent au courant de l'information, les élèves qui réussissent sont davantage dans une démarche de connaissance quotidienne des informations et d'approfondissement des événements d'actualité. À l'inverse, les élèves en difficultés scolaires sont dans une posture plus passive (« Je tombe dessus par hasard ») voire d'indifférence (« Je n'y fais pas très attention »). Ces deux sous-populations sont toutefois dans une pratique majoritaire de connaissance des événements marquants d'actualité (78% pour les premiers et 56% pour les seconds). Par ailleurs, nous retrouvons un nombre plus important de centres d'intérêt chez les élèves en réussite ($n \approx 9$) que chez les élèves en difficultés ($n \approx 7$). Concernant la recherche d'informations pour les travaux scolaires, les élèves en réussite semblent aussi légèrement plus à l'aise (91%) que les élèves en difficulté (77%), bien que cette aisance soit majoritairement partagée par ces deux sous-populations.

²² Repéré dans notre questionnaire par la question : Quel est ton rapport à l'école ? 4 modalités de réponse possible : « je réussis bien et j'aime ça », « je réussis bien mais je n'aime pas trop ça », « je galère mais j'aime ça et je m'accroche », « je galère et je n'aime pas ça »

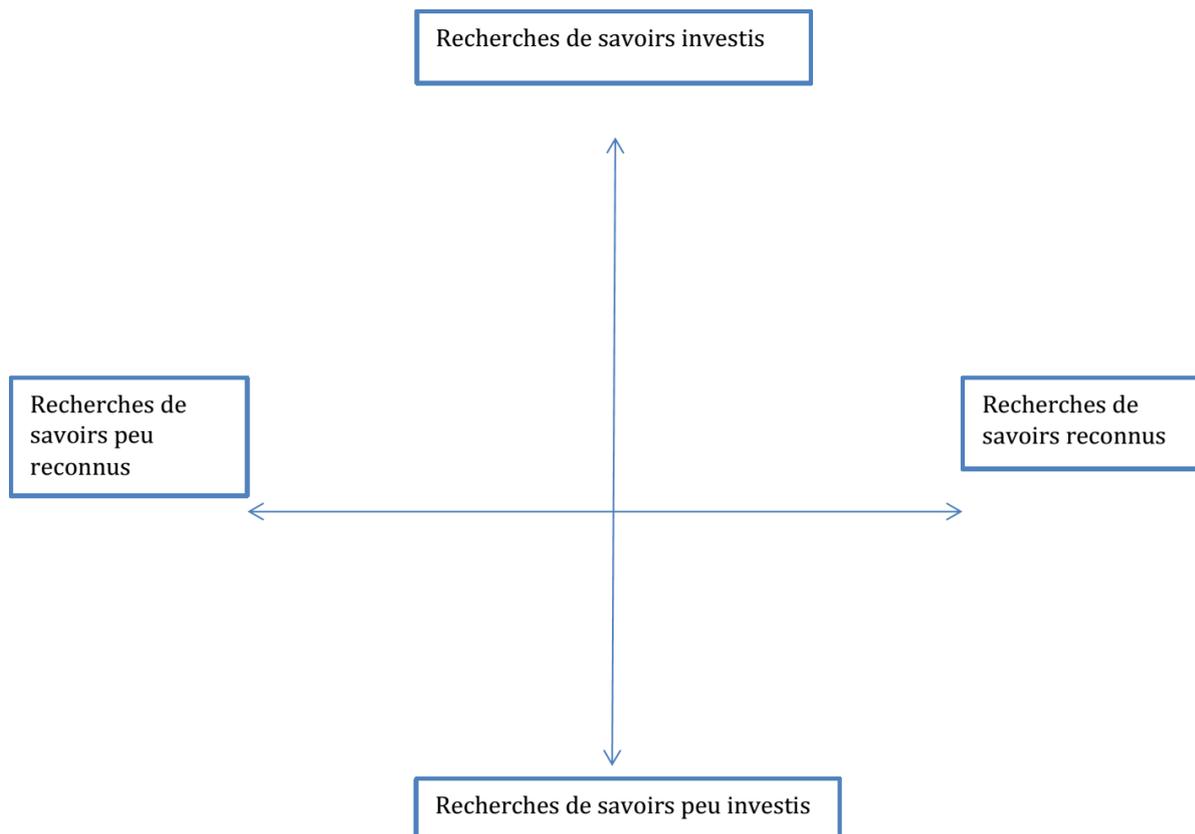
3. RAPPORTS AU SAVOIR – ACCES, CONSTRUCTION ET RECONNAISSANCE

Pour finir ce rapport, nous proposons de revenir sur une question qui s'est avérée cruciale dans l'enquête : la difficulté pour les élèves de faire le lien entre ce qu'ils apprennent par eux même, pour eux même et à l'école, pour l'école ; la difficulté pour les enseignants de prendre appui sur ces savoirs construits en dehors de l'école, notamment dans le rapport à internet, pour faire entrer les élèves dans leurs apprentissages scolaires et/ou pour faciliter les aller-retour.

Classes Actus, on l'a déjà écrit, s'avère être plus un dispositif de recherche documentaire et de production d'informations qu'un dispositif de « critique » de la construction médiatique de l'actualité. C'est pourquoi cette partie prend au sérieux une réflexion sur la manière dont les élèves s'emparent d'informations qui les intéressent et parviennent (ou pas) à en faire quelque chose pour l'école.

Quatre entretiens individuels ont été réalisés avec des élèves de 4^{ème} (3 garçons et 1 fille) ayant participé à *Classes Actus*. Les entretiens ont porté sur la manière dont les élèves recherchaient de l'information sur internet et ont offert un retour réflexif sur ce qu'ils avaient appris (ou pas) sur le temps de participation au dispositif. Mis en regard de ce que nous ont dit les enseignants sur leurs élèves (difficultés et points d'appui), ces matériaux permettent d'interroger la manière dont se construit le rapport au savoir par internet.

Deux dimensions ont été retenues. La première s'intéresse à l'intensité avec laquelle les élèves s'engagent dans la recherche des savoirs sur internet, permettant de distinguer non pas des individus (ils ont tous des domaines investis et d'autres pas), mais des types de rapport au savoir (axe 1). La deuxième identifie les types de reconnaissance par l'institution scolaire des rapports aux savoirs, ces rapports tenant à la fois aux sujets abordés et aux capacités d'extériorisation qu'en ont les élèves.



Nous prenons donc au sérieux que ce qui compte dans ces recherches d'informations, c'est ce que les élèves en font en termes de récepteurs : ce n'est donc pas le contenu en lui-même qui fait passer quelque chose du statut d'information (isolée, drôle, pratique, de vernis culturel, avec une dimension instrumentale – c'est-à-dire liée à une action précise, à une stratégie immédiate – que ce soit « cuire le poulet le soir » ou « avoir une bonne note ») au statut de savoir. C'est la manière dont ce savoir est investi par l'élève (qui lui donne du sens, qui en fait quelque chose d'important pour lui) et reconnu par les autres, et en l'occurrence l'école.

3.1. SAVOIRS INVESTIS, SAVOIRS ANECDOTIQUES

Quand on interroge les élèves sur les recherches qu'ils font sur internet, on prend conscience d'une opposition importante qu'ils font entre des recherches de connaissances qui ont un caractère anecdotique de leur point de vue, et des recherches de connaissances qui comptent pour eux : l'accès à ces connaissances est manifestement beaucoup plus important pour eux. Or ce n'est pas la nature de ces connaissances qui importe, ni les supports, c'est le rapport qu'ils déploient à celles-ci qui est réellement clivant. Pour prendre un exemple, aller vérifier une recette sur *Marmiton* peut être peu investi ou au contraire s'inscrire dans une mobilisation qui participe de la dilatation des connaissances et des savoirs, le médium (type de sites ou de réseaux socionumériques mobilisés, etc.) ni la nature des informations recherchées (maquillage, cuisine, science, actualités ou musique) n'étant pas en soi des principes pertinents d'opposition.

Du côté des recherches dans lesquels ils ne s'engagent que de manière ponctuelle et superficielle, on trouve notamment chez les 4 élèves rencontrés... certaines recherches pour l'école : elles n'ont pas été fortement investies et ont donné lieu à des recherches ponctuelles, sans intensité ni réel intérêt. Peu d'investissement des élèves, peu également de curiosité ou de sérendipité dans ces recherches dont l'enjeu est d'abord de répondre à des enjeux d'organisation ou de réponses à des injonctions extérieures dénuées de sens pour soi.

Du côté des recherches qui mobilisent des affects, qui revêtent des dimensions identitaires plus fortes, ce n'est là aussi pas le type de savoir qui compte mais l'investissement émotionnel, identitaire : dans ces domaines d'intérêt, connectés à des enjeux qui ont du sens pour la personne, internet va permettre effectivement de dilater le champ des possibles, de répondre à une curiosité qui puise dans des trajectoires personnelles, chaque fois singulière. Se déploie alors un enjeu de plaisir d'apprendre bien plus intense que quand il n'est question que de répondre à une question ponctuelle.

Prenons l'exemple de Maëlyss (scolarisée en 4^{ème}). Elle vit en famille d'accueil pendant la semaine (« père d'accueil » - entraîneur de tennis de table ; « mère d'accueil » - assistante maternelle). Elle livre une définition forte du terme de "recherche" : « *pour moi, les recherches, c'est... rechercher quelque chose dont on n'est pas encore, dont on ne sait pas encore l'information. Sinon, c'est pas des recherches, si on regarde quelque chose qu'on sait déjà. C'est pas de la recherche, c'est de la revue.* » A partir d'un centre d'intérêt développé autour des mangas (animés plus encore que BD ou livres), elle déploie des recherches diversifiées sur la "culture asiatique". Habillée en "gothique", elle montre à la fois des cultures communes partagées avec ses pairs (écoute de musique sur *Youtube*, *Instagram*, réseaux sociaux, abonnement à la chaîne du Youtuber Squeezie, etc.) et une affirmation identitaire qui passe assez largement par ce qu'elle trouve dans ses pérégrinations sur internet. Cuisine asiatique, pandas, musique pop coréenne, mode, dessin d'enfants asiatiques, elle a également commencé à "apprendre la langue japonaise", en pure autodidacte, sans cours... Elle récupère des idéogrammes ou des lettres, l'alphabet, trouve des images qu'elle imprime et classe dans des classeurs. Ainsi, les pairs peuvent être des interlocuteurs au sujet des mangas, mais pour ses choix musicaux et ses curiosités sur l'Asie au-delà, elle passe par internet qui lui permet de dilater le champ des explorations possibles : « *les autres ne sont pas du tout mon style, en fait. Eux, ils écoutent du rap et tout ça, moi, j'ai horreur du rap. Je déteste ça.* » Elle s'est donc abonnée à des chaînes sur *Youtube* : « *dès qu'ils ont une nouvelle vidéo, je reçois des notifications.* »

C'est à travers cet attrait pour la "culture asiatique" et notamment "japonaise" qu'elle reçoit également l'actualité : « *En général, par exemple, ça se passe en Amérique, ça m'intéressera pas du tout. Si c'est en Chine ou au Japon, ça va m'intéresser directement. Ça dépendra de mes goûts en fait. Si c'est en Espagne, en Afrique, peut-être en Afrique, si, en Australie, euh. Une fois, j'ai vu un article où ça m'a pas trop du tout intéressée. En Amérique, ça m'intéressera pas. Par contre, tout le côté de l'Asie, ça va vraiment m'intéresser tout de suite. (...) La façon dont ils vivent même, la culture chinoise, japonaise et asiatique, tout ça, ça m'intéresse énormément. Je trouve ça vraiment passionnant la façon dont ils vivent. Même si c'est pas vraiment différent de nous. La façon, par exemple, je sais pas, leurs nourritures, c'est la meilleure truc. Je regarde des recettes sur internet. Sur Google. Je tape 'Recette asiatique'. (...) Ou même, parfois, j'entends des noms de... Parce que Squeezie, il a déjà été. Du coup, j'entends dire des noms de plat, du coup, ben, je vais le chercher sur internet, pour voir ce que ..."*

Il s'agit ainsi de deux pôles par rapport auquel toute recherche sur internet par les élèves (et probablement au-delà) se positionne : à une extrémité des informations (caractère ponctuel, superficiel, sans grands enjeux ni personnels ni structurants de son rapport au monde ou sur le monde) anecdotiques / à une autre des savoirs, connaissances (caractère plus important, structurant pour les élèves) qui ont une potentialité de formation, socialisation, éducation... savoirs importants pour les élèves. La question est donc moins de savoir si les élèves vont sur les réseaux socionumériques, *Youtube*, *Wikipédia* ou autre, ni même de savoir comment, mais plutôt pourquoi – quels affects et volonté de connaissance y mobilisent-ils. C'est en s'appuyant sur ces envies de comprendre et de savoir que nous avons rencontrées chez les 4 élèves interrogés, alors même que 2 étaient plutôt du point de vue de l'institution scolaire des élèves peu engagés dans leurs apprentissages scolaires, que les enseignants peuvent avoir une chance de les mobiliser, et notamment de les amener à développer un rapport critique aux recherches qu'ils effectuent. L'enjeu étant bien entendu de généraliser ce rapport au-delà des savoirs qui intéressent les élèves, parce qu'ils rencontrent leurs centres d'intérêt.

3.2. L'INEGALE RECONNAISSANCE²³ DES SAVOIRS

En effet, et on le sent bien à partir des deux exemples développés plus haut, les savoirs intensément investis par les élèves font l'objet d'une inégale reconnaissance par l'institution scolaire : selon les marchés d'interactions, selon les scènes sociales dans lesquelles on se trouve, les savoirs que l'on développe font l'objet d'une forte valorisation et reconnaissance ou sont au contraire au mieux ignorés, au pire disqualifiés. Ainsi en est-il des recherches que font les élèves, plus ou moins « utiles » pour l'école, plus ou moins « légitimes » pour les enseignants, plus ou moins « validés ». Or cette validation a tendance à confondre les sujets explorés (considérés comme dignes d'intérêt ou pas), et les manières de s'y intéresser.

Ce qui est validé par l'école est en effet double : il s'agit à la fois du contenu même du savoir, donc des domaines d'intérêt : ceux qui sont en lien avec les disciplines enseignées à l'école ou avec la culture « légitime » pour le monde intellectuel ont plus de chance inévitablement de recevoir une valorisation dans le cadre scolaire (sciences physiques, littérature, etc.).

Mais aussi de la capacité d'extériorisation qu'en ont les élèves – ainsi sur des domaines a priori très éloignés des disciplines enseignées par l'école, l'élève qui est capable d'en parler avec recul et distance, en détachant davantage le savoir de lui-même, des affects qui s'y engagent, a plus de chance de trouver une forme de valorisation à l'école et d'y trouver un point d'appui. Rattachés à des réflexions plus abstraites, plus politiques, ayant une prétention plus universelle, ces savoirs décalés en termes de champs d'intérêt peuvent avoir une certaine potentialité scolaire.

²³ Nous utilisons ici ce terme dans un sens « banal » qu'il faudrait travailler plus avant, notamment à la suite des travaux d'Axel Honneth, la reconnaissance n'étant pas « générale » mais associée à « des relations sociales concrètes impliquant à la fois l'objet de la reconnaissance (qu'est-ce qui est reconnu ?), l'expression concrète de la reconnaissance (comment se matérialise la valorisation sociale ?) et l'instance dispensatrice de reconnaissance (qui reconnaît ?) » et mettant en jeu la question de l'estime sociale (« sanctionnant les qualités et les compétences d'un individu dans une communauté ») (Rueff, 2015, p.116-117).

Prenons l'exemple de Lucas, à partir de ce qu'il raconte sur les armes factices (*les répliques*). Il s'agit *a priori* d'un domaine totalement étranger à l'école et aux savoirs qui y sont enseignés. Toutefois le recul avec lequel l'élève en parle, s'efforce de communiquer son intérêt peut donner lieu à valorisation scolaire : s'y déploient des considérations dont on sent qu'elles sont sur un sujet étranger à l'école mais dans une forme de rapport au savoir transférable.

Lucas (père marin marine nationale, mère secrétaire médicale à l'hôpital) dit « *ne pas faire trop de recherches sur internet. Sauf, de temps en temps, quand il y a un sujet qui m'intéresse.* » et pourtant, avec très peu de relance de l'enquêteur, il se met à développer son centre d'intérêt du moment : « *J'avais fait des recherches parce que. Il y a un ami avec moi qui est, c'est A., qui était en bas à la Seyne, en bas de la France, il était remonté. Et puis, ben, il avait une réplique d'arme. Enfin, une réplique qui s'appelle Airsoft. Et je connaissais pas du tout. Et ça ressemblait à un nerf. J'ai, pour savoir plus, j'ai regardé sur Youtube. J'ai vu, euh, des parties. Puis et je pensais que c'était dangereux, en fait non. Et il y a pas, il y a pleins de protections. Et puis, j'ai regardé pour voir si je pourrais en avoir une, pour faire une petite partie, entre copains, mais avec les protections. (C'est quoi cette arme ?) Enfin, c'est une réplique. Enfin, c'est une petite arme, qui... Il y a trois modèle : à gaz, à électrique ou euh à ressort. Ça ressemble à un pistolet, mais il y a un... Il faut une réglementation au bout du canon, on doit avoir un petit tambour orange, qui fait que c'est vraiment une réplique et que c'est pas une arme. Et le ressort va pousser une balle, pareil, pour les électriques ou pour à gaz, ça va, ça mettre du gaz, ça va tirer une bille, une petit bille de 6 mm, qui fait...Ça fait vraiment pas mal, et c'est pour faire, c'est comme des nerfs. (C'est quoi des nerfs ?) Vous ne connaissez pas des nerfs ? (Ah, non) Ça tire des petits trucs en plastique aussi. C'est pareil, sauf que c'est un... C'est pour, c'est un usage un peu plus euh strict. Il faut des lunettes de protection, et puis ben, c'est tout. Il faut pas que ça dépasse un, un minimum de puissance. C'est, c'est vraiment faible, c'est. Ça tire un truc dès que ça touche, ça fait rien, on sent juste un truc qui.... » Il développe ainsi longuement les recherches qu'il a faites pour comprendre comment ça marchait, si c'était légal de les utiliser, quelle était la réglementation, où acheter ce genre de réplique, leur prix mais aussi la puissance émise par les balles, les mérites comparées des différentes répliques en termes de résistance, d'impact... le point de départ de cet intérêt vient du fait qu'un copain à lui possède cette réplique. Il a tout appris sur internet « *grâce à un Youtuber. J'aime bien, il est assez comique et il fait des vidéos dessus, c'est Gear Locker. Il fait des vidéos dessus, et c'est marrant comment il l'explique.* »*

Cette curiosité associée également à des formes de sérendipité (“je suis tombé par hasard sur le youtuber Gear Locker en regardant Airsoft”) est de nombreuses manières “non” voire “anti”-scolaire. Il aime lire ses livres documentaires et ses magazines : abonné à *Sciences et vie junior*, il a aussi de nombreux livres documentaires dans la collection « *... à la loupe* », et « *pleins de livres sur les animaux. Un petit livre aussi que j'avais eu avec ma grand-mère dans un zoo, le Zoo de zebra, non, je sais plus comment il s'appelle. Ça fait longtemps, j'ai toujours le livre. C'est un livre qu'elle avait acheté, où il a une page par animaux, mais ils décrivent l'animaux. Ensuite, il y un petit encadré en vert ou en orange, disant qu'il faisait partie de la classe mammifère, qu'il était...le nom latin, son nom, la taille, le poids. Et après, il avait l'animal avec des petites infos, couleur euh, couleur noir, avec les petits traits, euh. Les yeux, les yeux un peu... bridés. Le sabot, taille moyenne, enfin, des petites infos comme ça. Et il avait les mammifères, des poissons...J'aime bien aussi les reptiles, les reptiles.* »

Mais sur “commande”, cela ne marche pas : « *Non, j'aime pas quand il y a un travail noté, ça me mets trop de pression. J'aime bien faire le travail moi-même. J'aime pas faire un truc qu'on m'a demandé de faire comme ça, dire, tiens, t'as tant de jours, tant de trucs, et objet précis et tout, j'aime pas. Non, j'aime pas quand on me dit un truc comme ça. Je préfère les trouver par hasard, ou quand je m'ennuie, surtout le soir.* » « *Quand je m'ennuie, euh, non, non, je vais pas sur internet, ni sur Youtube. Parce que je m'ennuie encore plus. Ben, parfois, il y a des vidéos que j'ai*

déjà vu. Il y en a qui m'intéressent pas. Puis ben, en général, j'aime pas les regarder sur la barre de recherche, je vais directement dans le menu, directement dans les, à peu près les résultats qu'il me cherche automatiquement d'après mes résultats de recherche. Euh, j'aime pas, parce que je sais pas quoi mettre dans la barre de recherche, alors je suis, je vois des musiques. C'est peut-être les seuls trucs qui hein... Parfois, j'aime bien écouter, lire un livre avec de la musique. J'aime pas trop chercher, comme ça. Je sais pas quoi mettre dans la barre de recherche. Parce qu'il y a des trucs que j'ai déjà vu pleins de fois. Il y a des sujets, euh, je le connais, je le connais. Voilà. »

A l'inverse, un élève passionné par un domaine étranger à l'école, et qui ne parvient pas à en parler se verra potentiellement disqualifié : ses recherches ne valent pas, leur usage scolaire est si ce n'est impossible, en tout cas hautement problématique. Restant des savoirs « subjectifs » avec une vocation identitaire surtout, ils apparaissent peu transférables – soit qu'ils soient vécus sur le registre du divertissement ; soit qu'ils soient des savoirs à fort engagement identitaire qui intéressent le jeune pour trouver sa place dans le monde et dans le rapport aux autres.

Ainsi être fan de l'OM et se tenir au courant de son équipe fétiche n'engage pas que de la recherche d'information sportive : cela permet d'en parler avec les copains, les pairs, les parents. Mais aussi de dire son opposition au PSG et au-delà à Paris et / ou au sport business et/ou de valoriser l'idée d'une lutte de « David » contre « Goliath »... Et selon sa capacité à extérioriser les raisons de l'adhésion à ce club de foot plutôt qu'un autre, des formes de reconnaissance dans l'espace scolaire peuvent se déployer.

On sait que raison et émotion sont associées dans le cadre des apprentissages, mais la reconnaissance vient de fait à l'école de la capacité à parler de ce qui nous intéresse et nous meut (y compris avec des ressorts identitaires très puissants) avec une certaine capacité de distance, de recul, de raison.

3.3. LA DIFFICILE TRANSFERABILITE

Transparence de la technique : « l'internet magique »

Expression d'un enseignant documentaliste engagé depuis longtemps dans le dispositif *Classes Actus*, le rapport « magique » de ses élèves à internet est ce qui lui pose le plus problème : « on pourrait presque parler de magie noire » ajoute-t-il.

En reconversion après avoir été professeur de physique appliquée (électrique, électronique, électromécanique... dans les filières STI), cet enseignant documentaliste est particulièrement attentif à la dimension technique, physique, matérielle de l'internet. Or, décrit-il, les élèves ne voient ces objets techniques (smartphone, ordinateur) plus que par leurs usages et méconnaissent le fonctionnement et la technologie derrière (y compris en termes de connectique, de connaissance du clavier, de rapport à la mise en forme) : l'idée qu'il faille des câbles pour transporter les données, et les transférer par exemple d'un smartphone à un ordinateur, que ces données numériques ne soient pas « dans les airs », mais bien transportées par des réseaux téléphoniques est ignorée.

Il insiste sur cette évolution décisive du rapport à l'outil de son point de vue : l'outil n'est pas connu, compris en tant que tel ; ses possibilités, son fonctionnement, sa connaissance un peu

générale sont inexistantes. Mais les élèves peuvent en faire un usage au quotidien très spécialisé, voire hyper-spécialisé dans des contextes spécifiques qui répondent à leurs besoins.

Cette transparence de la technique (les élèves sont dans ce contexte associé à de simples utilisateurs-consommateurs), ce rapport magique à l'outil se traduit également par un retour à l'oralité : « *ils parlent à Google, ils pensent que Google est une personne, une espèce de Dieu qui a réponse à tout ; le mot s'écrit tout seul ; il suffit de cliquer* ».

Le constat de ce professeur documentaliste est partagé par tous les spécialistes de la question : « *Le décalage est grand entre la virtuosité dans la manipulation de certaines applications (la gestion de plusieurs conversations écrites simultanées par exemple) et la faible autonomie pour tout ce qui sort de l'ordinaire. Dans l'apprentissage de la manipulation d'outils logiciels, savoirs explicites et règles formalisées tiennent moins de place que l'incorporation de schèmes d'utilisation et d'un sens pratique largement tacite. Ainsi, les compétences techniques restent le plus souvent limitées à celles qui s'avèrent nécessaires dans les usages quotidiens. Ces compétences sont locales, font peu appel à l'explicitation et à la conceptualisation, rendant délicats les transferts dans d'autres contextes* » (Fluckiger, 2008).

L'école, lieu par excellence de l'entrée dans la culture écrite et la littératie (Goody, 2007 ; Lahire, 2008), doit donc faire avec cette possibilité aujourd'hui décuplée d'accéder à des connaissances, sans la médiation ni de l'écrit, ni de la rencontre directe avec une personne qui sait (mode propre à l'oralité). L'école a toujours eu comme enjeu de produire une rupture avec l'illusion de transparence ou d'immédiateté du réel pour conduire les élèves à porter une attention aux mots, au langage, aux concepts, aux théories, c'est-à-dire aux catégories de perception et de description. Tout l'enjeu de la « secondarisation » des savoirs (ou de l'intellectualisation de l'expérience), central dans l'expérience scolaire, se joue dans cette possibilité de permettre aux élèves de passer du vécu ou de l'expérience ou de l'anecdote à des formes langagières, discursives, artistiques, scientifiques, de transformer les pratiques quotidiennes spontanées et ordinaires en pratiques réflexives (Rochex, 2009).

L'école est donc le lieu socialisateur privilégié dans lequel il s'agit de rendre les élèves conscients, et ce de manière systématique et durable, non seulement du langage mais aussi du mode de constitution du savoir.

Regarder et faire

L'abaissement du « coût d'entrée » dans certains savoirs, notamment les plus académiques, par l'extraordinaire mise en visibilité dans l'espace public d'internet de formes oralisées (vidéos *Youtube*, etc.), courtes, avec un énorme travail de vulgarisation peut donner aux élèves l'illusion d'une connaissance, qui ne passe plus par des formes plus ascétiques (le travail), plus silencieuses (la lecture) et plus lentes mais aussi plus incarnées. Cette démocratisation de l'accès pourrait se révéler comme bien d'autre, tout aussi ségrégative – le visionnage de vidéos, y compris sur les savoirs les plus reconnus et légitimés par l'école permettant aisément de remplacer le « cours magistral » ou l'explication des notions par un enseignant, mais est illusoire comme possibilité d'apprendre à mettre en œuvre, à faire par soi-même, c'est-à-dire à incorporer la connaissance pour construire une nouvelle manière

d'être et d'agir, à mettre en application – que ce soit dans des exercices scolaires ou dans l'expérience ordinaire.

Kevin scolarisé en classe de 3^{ème} (père informaticien, mère, comptable à l'hôpital divorcés) est accompagné par une AVS dans sa scolarité depuis la classe de CE2 (ou CM1, il ne se rappelle plus précisément). Quand je lui demande la raison pour laquelle il a une AVS, sa réponse est assez peu précise : « *Parce qu'en fait en classe, j'écris pas assez vite, et du coup, j'ai pas toute la leçon. (...) Par exemple, j'ai du mal, parce qu'il dicte, il écrit pas au tableau, en fait. Du coup, je préfère qu'il y a une AVS à côté de moi, parce que vu qu'il dicte et euh, j'écris en même temps, mais en même temps que j'écris, j'écoute pas ce qu'il dit. Et du coup euh...* (T'as du mal à te concentrer sur les deux choses en même temps ?) *Ben, non, pas trop, en fait. J'ai plus de retard, en fait, ou j'ai du mal à faire deux choses en même temps, d'après ma mère. (...) Je lis pas très vite. J'écris plus vite que je lis.* »

Ses centres d'intérêts se situent essentiellement sur deux plans : les animaux et leur capture. Il parle dans son entretien immédiatement de son intérêt pour les « *pièges à rats et à oiseaux* » et un peu plus tard de la « *pêche* » (qui l'intéresse depuis qu'il a 7 ans, initié par une personne de son entourage). Ses recherches sont *apriori* assez peu approfondies et consiste à aller dans Google ou chrome (« *Ben, en fait, je tape... ben, si je veux une vidéo, je mets 'vidéo'. Et après, je tape ce que je veux* »). Pour autant la question des « *pièges à rats et à oiseaux* » constituent un centre d'intérêt réellement investi : les recherches lui permettent, sur la base de vidéos (pas plus de 15 minutes) de lui donner des idées pour en fabriquer, trouver des idées de matériaux qu'il met en pratique. S'il s'intéresse au fait d'attraper des rats c'est pour les observer et les déplacer : il se déclare proche de la nature, aime observer les animaux, le jeu entre « *sa chienne* » et « *les rats* » et il m'explique en détail comment il a assisté à une crise cardiaque d'un rat parce que la chienne mordait sa cage. Il veut devenir militaire « *pour sauver des gens* ».

L'exemple de Kevin, qui peine à lire et à écrire et dont le handicap pourrait le priver d'accès à des connaissances est intéressant : internet, en offrant des formes d'accès aux savoirs par des médias oralisés lui permet en effet d'assurer une forme d'aller-retour dans ses apprentissages entre « *voir* » et « *faire* ».

Ainsi faut-il distinguer parmi les savoirs auxquels accèdent les élèves entre ceux qui nourrissent des pratiques, des mises en application et ceux qui restent extérieurs à l'individu, comme quelque chose qui a été regardé, qui a pu intéresser, mais qui s'oublie bien vite, tant il ne construit pas un changement dans le rapport de soi au monde, coupé des autres formes d'intelligence.

Lucas, dont on a vu l'intérêt pour les « *répliques* », fausses armes très réalistes, a par internet trouvé des moyens d'en construire par lui-même et voulait s'y atteler avec un copain : « *on devait en fabriquer un, avec une bouteille de Coca qu'on perce et qu'on met un tout petit peu d'air, et mais. On en a trouvé des vraiment pas cher, comparé à leur prix initial, sur Déstockage Game. Donc, au lieu d'en fabriquer un, on va en acheter un. Et on va peut-être en acheter un demain matin.* »

À ce titre, ce qu'il est urgent d'encourager ce sont des espaces de réincarnation, physique, corporelle, passant par de la manipulation – de concepts, d'idées ou de choses ; de la mise en application de tous ces savoirs, passant aussi par l'apprentissage des essais et des erreurs, de la recherche sans solution et sans réponse que l'école devrait promouvoir. Bref, une forme de généralisation des classes inversées ? Le problème identifié par Lucas n'est alors pas internet, mais l'internet marchand, au service d'une consommation passive.

Acquérir des compétences critiques ?

Bien connu et identifié, le problème de la transférabilité des compétences en matière numérique s'étend donc à la question du rapport critique à l'information.

Concernant les sujets sur lesquels ils ont des connaissances, les élèves sont en mesure de discriminer les informations, d'évaluer leur qualité, d'effectuer des choix raisonnés. Au sujet des domaines de connaissances sur lesquels ils n'ont aucun point d'appui, cela est manifestement bien plus difficile.

L'analyse critique, comme aptitude outillée au doute, curiosité, éveil à la mise en contexte et perspective de ce qu'on apprend (qui parle, pourquoi, que dit-il, etc.) est une attitude qui peut bien sûr être développée et encouragée. Mais elle n'a de sens qu'associée à des apprentissages ancrés dans des domaines de savoirs précis, des contenus disciplinaires. Comme il est bien difficile d'enseigner une méthodologie indépendamment de l'objet de celle-ci, il est bien difficile d'enseigner l'esprit critique indépendamment d'un domaine particulier. L'enseignement d'un esprit critique décontextualisé a peu de chance de se développer chez les élèves et, par extension, d'être mis en pratique par ces derniers dans leur quotidien.

C'est ce que disent les élèves : sur des domaines qui les intéressent, où ils ont des repères, ils sont en mesure d'avoir des stratégies de discrimination pour identifier « ce qui vaut » et « ce qui ne vaut pas », ce qui est fiable ou pas, crédible ou pas, là où ils peuvent être très « naïfs » et peu outillés dans des domaines qu'ils ne maîtrisent pas. La mise à distance via en effet de la possibilité de comparaison, d'autant plus systématisée que certains points d'appuis stables et mobilisables sont possibles.

Ainsi de cet exemple pris dans l'expérience directe d'un chercheur qui montre comment pourrait être travaillées les compétences critiques des élèves, en prenant au sérieux leurs centres d'intérêt.

Un adolescent de 4^{ème} a priori pas du tout intéressé par l'actualité et qui « subit », comme les élèves rencontrés dans l'enquête les informations sur la radio ou télé familiale, assiste au cours d'un repas de famille en juillet 2017 à une discussion d'adultes sur le « salaire mirobolant » du grand patron de *Renault*²⁴. Il réagit en disant que ce n'est pas beaucoup. Ses centres d'intérêt le conduisant à regarder de nombreuses vidéos sur Youtube sur le monde du basket (il a par ailleurs un abonnement à une revue de basket), il met en regard cette information avec le salaire de son joueur fétiche, la conduisant à la relativiser²⁵. Il faut tout l'effort des parents pour changer le point de comparaison, et

²⁴ Il s'agit de Carlos Ghosn dont le salaire a suscité la polémique lors de l'assemblée générale des actionnaires le 17 juin 2017. Il a touché 7 millions d'euros en 2016.

²⁵ Stephen Curry a signé pour 175,9 millions par an pendant 5 ans dans son club des *Golden States*.

prendre le salaire moyen des Français comme référence, plutôt qu'une star du sport. Cela donne lieu à un calcul et à un problème de maths appliqués²⁶.

De la même manière l'exemple de Lucas est à nouveau parlant. A la question s'il est "déjà tombé sur des informations où il s'est dit que c'était n'importe quoi", sa réponse est assez explicite : c'est l'élève qui a par ailleurs développé le plus des centres d'intérêts précis qui est en mesure de répondre précisément : « Ça m'est déjà arrivé. Mais, il y a, il y avait un livre, j'avais. Enfin, sur les recherches sur internet, j'ai vu un animal. J'y croyais pas du tout, ... sur ces animaux marins. Sauf que, après, j'ai remarqué qu'il y avait des... Je suis retombé plusieurs fois sur certains livres. Je me suis dit, c'est peut-être possible que ça existe. Donc, j'ai voulu, euh, expérimenter un petit peu plus. J'ai regardé s'il y avait pas des trucs, qui, que, qui clochait, s'il y avait pas des informations qui se contredisaient. (Comment tu fais ça, pour regarder ? Enfin, comment tu t'y prends pour regarder s'ils les informations se contredisent ou pas ?) Ben, je vais sur plusieurs sites différents. Et à chaque fois, je change dans la barre de recherche pour essayer de pas tomber sur les mêmes. Sur Wikipédia, sur d'autres, je sais pas. Wikipédia, j'y vais souvent pour l'école seulement. Et, je trouve parfois... Ça m'est déjà arrivé de tomber sur un animal, qui était une pure invention. Je sais plus quel nom qu'on lui avait donné. Je trouvais, en fait, que l'animal... Il disait qu'il dormait la nuit. Et, après, j'ai trouvé plus tard, qu'il détestait le noir. Mais, ils avaient dit qu'il dormait la nuit, à, à côté, euh, d'un feu ou euh, des, d'un endroit lumineux. Et, je me suis dit, c'est, c'est pas possible. Donc, j'ai voulu regardé un peu plus, et, euh, sur d'autres sites. Euh, j'ai vu que cet animal adorait l'eau, j'ai vu qu'il, qu'il... (Ça te semblait bizarre, quoi ?) Oui, c'est... Il était bien fait, mais, c'était trop bizarre pour... Ça avait des petites dents. C'était un, une sorte matière gélatineuse... Je me suis dit, c'est peut-être pas possible, des dents avec de la matière gélatineuse (...) Et, ces animaux, ben, j'ai remarqué qu'il était vrai, parce que j'ai vu des documentaires en vidéo. Et, en, euh, des vidéos de arte, sur Arte, la 7. Et, ben, j'ai vu, euh, c'était un, je crois que ça s'appelle, non, c'est pas la vampire de mer, c'est... Ça a des longues dents, un corps assez fin, ça a 360 LEDs, enfin, 360... cellule biol, bioluminescent. C'est petite corne, ici. Ça vit dans les profondeurs. Ça a vraiment une petite tête, ça a des grandes dents. ... Je peux le dessiner un petit peu ? (...) J'ai remarqué, parce que les vidéos étaient beaucoup trop réalistes. Il y avait beaucoup trop de résultats. Ça se contredisait pas, d'après mon point de vue..."

Maëlyss est également catégorique sur un domaine où elle a prise : "(Est-ce que t'as, justement, est-ce que t'as un exemple précis, d'un truc où tu sentais que c'était pas vrai du tout, ce qu'on te...?) Euh, par exemple, j'ai cherché la bande d'annonce de « Twilight 6 », qui n'est pas encore sorti, évidemment. Et ils m'ont donné une bande d'annonce, mais qui n'est pas du tout du tout vrai. Parce qu'il y a pas du tout encore de bande d'annonce, vu qu'elle n'a pas été encore enregistrée, ou même, enfin... Il y a pas un seul, comment dire, il y a pas une seule scène qui a été déjà faite, donc, c'est totalement faux, ça j'en suis sûre."

Ces remarques interrogent donc la possibilité de construire des *compétences* d'analyse critique des médias, déconnectées des *connaissances* sur les sujets abordés par les médias.

²⁶ Pour fixer les ordres de grandeur, les parents retiennent 15 000 € par an pour un Français moyen soit 11 726 années de salaire pour gagner ce que gagne Stephen Curry en un an, et 466 années pour Carlos Ghosn.

CONCLUSION

Cette enquête très exploratoire sur un dispositif situé d'Education aux médias à l'école a montré la diversité des appropriations de cette injonction, tant par les enseignants, les équipes éducatives que les élèves.

L'enjeu est colossal et des effets, même modestes, d'apprentissage existent chez les élèves rencontrés, mais ils sont loin d'être homogènes et dénués de tout effet pervers : nous avons commencé à les documenter, et se faisant à mettre en question également l'opposition compétence critique sur les médias / connaissances et savoirs sur les sujets abordés par les médias. La première dimension renvoie à ce qui est propre au savoir scolaire : une secondarisation des savoirs, s'accompagnant d'une intellectualisation du monde permettant la tenue d'un discours critique et attentif aux formes de construction des savoirs médiatiques. La deuxième renvoie largement à la curiosité des élèves, leur donnant envie, pour s'adapter, pour grandir, d'entrer dans des connaissances qui ont du sens par rapport à leur vie. Or, l'articulation entre curiosité développée en dehors de l'école offrant des capacités d'adaptation, de compréhension du monde et curiosité à développer pour l'école ne va pas de soi. L'école ne reconnaît des connaissances que quand elles sont certifiées par des diplômes, et à ce titre, le fait d'avoir fait entrer dans le socle des connaissances et compétences à certifier, l'éducation aux médias et à l'information, participe d'une plus grande visibilité des enjeux citoyens.

Cette expérience de travail interdisciplinaire, permise par le programme Marsouin a été également une chance pour nous, permettant d'apprendre des autres, d'ouvrir nos références bibliographiques et nos manières de comprendre ce qui se joue à l'école. Elle a également servi de point d'appui pour d'autres travaux plus ambitieux, tels qu'ils sont menés actuellement dans le programme de recherche e-Fran IDÉE.

BIBLIOGRAPHIE

AILLERIE Karine, CORDIER Anne et JEHÉL Sophie (2017), « Les digital natives n'ont besoin de personne et autres idées reçues sur les jeunes et l'info », in CLEMI, *La famille Tout-Écran*, Paris : Réseau Canopé, p.12-15.

BACHY Marguerite, BIZIEAU Christian et LE MENAHEZE François (2008), *Pratiques et Recherches*, n°10-11, « Le journal scolaire », Éditions Pédagogie Freinet.

BAUTIER Élisabeth et GOIGOUX Roland (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, p.89-99.

BÉVORT-BRUNDER Evelyne et BRÉDA Isabelle (2006), *Mediappro : appropriation des nouveaux médias par les jeunes. Une enquête européenne en éducation aux médias*, Paris : CLEMI/Réseau Canopé.

BÉVORT-BRUNDER Evelyne et BRÉDA Isabelle (2007), « Jeunes et médias numériques en Europe : appropriation et enjeux éducatifs », *Agora débats/jeunesses*, n°46, p.20-30.

BOUBÉE Nicole (2008), « Les stratégies des jeunes chercheurs d'informations en ligne », *Questions de communication*, n°14, p.33-48.

BROUWERS Aurélie (2010), « Éducation aux médias ; l'influence des compétences de l'enseignant sur celles de ses élèves », *Recherches en Communication*, n°34, p. 20-31.

CHARON Jean-Marie (2017), « Les sources de l'information », in CLEMI, *D'où vient l'info ?*, Paris : Réseau Canopé, p.3.

CLEMI (2016), *Livret. Classes actus 2016-2017 Finistère. Mode d'emploi*, Académie de Rennes, Rennes.

COMBY Jean-Baptiste (2013), « L'orientation sociale des goûts en matière d'actualité », in Josiane Jouët et Rémy Rieffel (dir.), *S'informer à l'ère numérique*, Rennes : PUR, p.31-55.

COMBY Jean-Baptiste, DEVILLARD Valérie, DOLEZ Charlotte et RIEFFEL Rémy (2011), « Les appropriations différenciées de l'information en ligne au sein des catégories sociales supérieures », *Réseaux*, n°170, p.75-102.

COMPAGNO Dario, MERCIER Arnaud, MÉSENGEAU Julien et CHELGHOUM Kamel (2017), « La reconfiguration du pluralisme de l'information opérée par les réseaux socionumériques », *Réseaux*, n° 205, p.91-116.

CONDORCET Nicolas (de) (1792), *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*, Paris : Garnier-Flammarion.

CORROY-LABARDENS Laurence, BARBEY Francis et KIYINDOU Alain (2015), *Éducation aux médias à l'heure des réseaux*, Paris : L'Harmattan.

COTTIER Philippe, MICHAUT Christophe et LEBRETON Sandrine (2016), « Usages numériques et figures des lycéens au travail », in Philippe Cottier, François Burban (dir.), *Le lycée en régime numérique. Usages et compositions des acteurs*, Octares : Editions, p.19-41.

CROUTTE Patricia et LAUTIÉ Sophie (2016), *Le baromètre du numérique 2016*, rapport réalisé au CREDOC pour le Conseil Général de l'Économie (CGE), l'Autorité de Régulation des Communications Électroniques et des Postes (ARCEP) et l'Agence du Numérique, Paris : CREDOC.

DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes : PUR.

DAUPHIN Florian (2012), « Culture et pratiques numériques juvéniles : quels usages pour quelles compétences ? », *Questions vives*, vol.7, n°17, p.37-52.

DENOUEËL Julie et FONTAR Barbara (2017), « L'éducation aux médias », in Françoise Thibault, *La recherche sur l'éducation*, Rapport remis à M. Thierry MANDON, Secrétaire d'État chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, avril 2017, p.99-100.

FÉROC-DUMÉZ Isabelle (2017), « Viralité informationnelle et communication », in CLEMI, *D'où vient l'info ?*, Paris : Réseau Canopé, p.13.

FLICHY Patrice (2010), *Le sacre de l'amateur. Sociologie des passions ordinaires à l'ère numérique*, Paris : Le Seuil.

FLUCKIGER Cédric (2008), « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie*, n°163, p.51-61.

FONTAR Barbara et KREDENS Élodie (2010), « Comprendre le comportement des enfants et des adolescents sur internet », *Rapport de recherche Fréquence Écoles & Fondation pour l'enfance*, <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01139272/document>>.

GLÉVAREC Hervé et AUBERT Aurélie (2018), « Savoir et démocratie : le fondement normatif des univers sociologique et journalistique », *SociologieS*, <<http://journals.openedition.org/sociologies/4484>>.

GOODY Jack (2007), *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris : La dispute.

GRANJON Fabien et DENOUËL Julie (2011), « Présentation. Penser les usages sociaux des technologies numériques d'information et de communication », *Communiquer à l'ère numérique : Regards croisés sur la sociologie des usages*, Paris : Presses des Mines.

GRANJON Fabien et LE FOULGOC Aurélien (2010), « Les usages sociaux de l'actualité. L'Expérience médiatique des publics internautes », *Réseaux*, n°160-161, p.225-253.

GRANJON Fabien et LE FOULGOC Aurélien (2010), « Penser les usages sociaux de l'actualité », *Réseaux*, n°170, p.17-43.

GUILLAUD Hubert (2017), « Comment la techno bouleverse-t-elle notre rapport aux faits ? », *InternetActu.net*, <www.internetactu.net/2016/09/16/comment-la-techno-bouleverse-t-elle-notre-rapport-aux-faits>.

Institut coopératif de l'école moderne, « Le journal scolaire », *Pratiques et Recherches*, n°10-11, janvier 2008, Editions Pédagogie Freinet

JEHEL Sophie (2015), « L'éducation aux médias comme démarche participative et heuristique. Analyser les modalités de distanciation face aux programmes de télé-réalité », in Marlène Loicq et Florence Rio, *Les jeunes : acteurs des médias*, éditions du Centre d'Études sur les Jeunes et les Médias, p.119-130.

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

JOUBAIRE Claire (2017), « EMI : Partir des pratiques des élèves », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°115, janvier 2017, <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/115-janvier-2017.pdf>>.

JOUËT Josiane et RIEFFEL Rémy (2013), « Conclusion », in Josiane Jouët et Rémy Rieffel (dir.), *S'informer à l'ère numérique*, Rennes : PUR, p.193-200.

KERNEIS Jacques (2017), « L'EMI : un potentiel énorme de créativité », *Cahiers pédagogiques*, n°536, p.15-17.

KERNEIS Jacques (2013), « L'éducation aux médias et à l'information, une opportunité à saisir », *Médiadoc*, n°11, p.9-12.

KERNEIS Jacques (2010), *Analyse didactique et communicationnelle de l'éducation aux médias : éléments d'une grammaire de l'incertitude*. Saarbrücken : Éditions Universitaires Européennes.

LAHIRE Bernard (2008), *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes : PUR.

LAHIRE Bernard (1992), « L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'"expression écrite" à l'école primaire », *Sociétés contemporaines*, 1992, n°11-12, p.167-187.

LANDRY Normand, BASQUE Joëlle et AGBOBLI Christian (2015), « Éducation aux médias au Canada : état des savoirs et perspectives de recherche en communication », in Alain Kiyindou, Francis Barbey et Laurence Corroy-Labardens (dir.), *De l'éducation par les médias à l'éducation aux médias*, Paris : L'Harmattan, p.37-52.

LANDRY Normand (2017), « Articuler les dimensions constitutives de l'éducation aux médias », *tic&société*, vol.11, n°1, p.7-45.

LE GUELLEC Audrey (2017), « Najat Vallaud-Belkacem et les "fake news" ou l'histoire variée d'une (ex-)ministre qui a cumulé les rumeurs », *LCI*, 21 mai 2017, <www.lci.fr/politique/najat-vallaud-belkacem-burgraff-on-n-est-pas-couche-et-les-fake-news-l-histoire-vraie-d-une-ministre-poursuivie-par-des-rumeurs-2052769.html>.

MAGNERON Nathalie et LEBEAUME Joël (2004), « Les élèves et les itinéraires de découverte : entre temps extraordinaire et postures moins ordinaires », *Aster*, n°39, 153-172.

LEBEAUME Joël (2012), « Effervescence contemporaine des propositions d'éducatons à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir », *Spirale*, n°50, p.11-24.

LEBEAUME Joël (2017), « Forme scolaire », in Angela Barthes, Jean-Marc Langé et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, Paris : L'Harmattan, p.462-466.

LOICQ Marlène et RIO Florence (2015), « Introduction. Les jeunes et le numérique : de la participation à l'accompagnement », in Marlène Loicq et Florence Rio, *Les jeunes : acteurs des médias*, éditions du Centre d'Études sur les Jeunes et les Médias, p.4-7.

MATHIOT Cédric (2017), « Le fact-checking, ou journalisme de vérification », in CLEMI, *D'où vient l'info ?*, Paris : Réseau Canopé, p.18.

MAUDUIT Laurent (2017), « Médias : l'émergence de nouveaux empire », in CLEMI, *D'où vient l'info ?*, Paris : Réseau Canopé, p.23.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2016), *Actions éducatives. Le parcours citoyen de l'élève*, Circulaire n°2016-092 du 20 juin 2016, <www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=103533>.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015), *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015, <www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400>.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015), *Annexe 3 du programme d'enseignement du cycle des approfondissements (Cycle 4)*, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, Arrêté du 9 novembre 2015 - Journal Officiel du 24 novembre 2015, <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717>.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2013), *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, Journal officiel "Lois et Décrets" - JORF n°0157 du 9 juillet 2013, <www.legifrance.gouv.fr/eli/jo/2013/7/9>.

MORLAIX Sophie (2017), « Les compétences non-académiques », in Françoise Thibault, *La recherche sur l'éducation*, Rapport remis à M. Thierry MANDON, Secrétaire d'État chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, avril 2017, p.156.

ROBINET François, DELPORTE Christian et BLANDIN Claire (2017), « Les médias et l'école contre les fausses informations », France Culture, 17 mars 2017, <<https://www.franceculture.fr/emissions/hashtag/les-medias-et-lecole-contre-les-fausses-informations>>.

ROCHEX Jean-Yves (2009), « Expérience scolaire et procès de subjectivation », *Le français aujourd'hui*, vol.166, n°3, p.21-32.

RUEFF Julien (2015), « Les manifestations de l'estime et du mépris dans les jeux de rôle en ligne. Contributions de la théorie de la reconnaissance à l'analyse des interactions médiatisées des joueurs », *Réseaux*, n° 193, p.105-133.

SASSOON Virginie et SALTIER François (2017), « Quand la publicité cache pour mieux séduire », in CLEMI, *D'où vient l'info ?*, Paris : Réseau Canopé, p.8.

SCHNEIDER Elisabeth (2018), « Les usages de l'information dans les « manières de faire » des élèves en situation scolaire », *Séminaire Enjeux éducatifs des pratiques juvéniles numériques – Dis/continuité des pratiques numériques juvéniles personnelles et scolaires*, CREAD, Université de Rennes 2, 26 janvier 2018, Rennes.

THAIS Romain (2017), « Le journalisme et la «post-vérité» », *Le délit*, 28 mars 2017, <www.delitfrancais.com/2017/03/28/le-journalisme-et-la-post-verite>.

TILLEUL Camille, FASTREZ Pierre et De SMEDT Thierry (2015), « Les sites web d'information destinés aux enfants et aux jeunes sont-ils vraiment 'child-friendly' ? », in Marlène Loicq et Florence Rio, *Les jeunes : acteurs des médias*, éditions du Centre d'Études sur les Jeunes et les Médias, p.21-34.

QUESTIONNAIRE

En troisième, on s'intéresse aux médias ?

Il y a beaucoup de discours sur les jeunes et les médias aujourd'hui, notamment sur les jeunes et internet. Mais au fond, que savons-nous vraiment de la diversité de vos pratiques, de vos habitudes et de vos goûts ? Nous travaillons à l'université de Brest et nous pensons que le meilleur moyen d'en apprendre davantage, c'est de faire une enquête à la manière des journalistes.

Nul n'est mieux placé que toi pour t'exprimer sur tes pratiques, sur la manière dont tu te sers des médias et dont tu suis l'actualité à l'école et en famille.

Tu es élève de troisième au collège, ce questionnaire t'est donc adressé. Nous te remercions d'y répondre. Aucune information ne permettra de te reconnaître.

Laurent Mell et Bénédicte Havard Duclos, sociologues à l'UBO

Ton accès à internet

En général, combien de temps passes-tu sur internet par jour ?

	1	2	3
Moins d'une heure	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre 1 et 2 heures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre 2 et 4 heures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre 4 et 6 heures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plus de 6 heures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jamais (1), De temps en temps (2), Souvent (3).

Par quel(s) moyen(s) as-tu accès à internet au collège ?

- Je n'ai pas accès à internet au collège
- J'y ai accès sur mon téléphone portable
- J'y ai accès ponctuellement sur un ordinateur au CDI ou en salle informatique
- J'y ai accès régulièrement sur un ordinateur au CDI ou en salle informatique
- J'y ai accès ponctuellement en classe
- J'y ai accès régulièrement en classe
- Autre(s) (à préciser) : ...

Par quel(s) moyen(s) as-tu accès à internet à la maison ?

- Pas d'internet à la maison
- Ordinateur familial
- Ordinateur personnel
- Télévision
- tablette familiale
- Tablette personnelle
- Smartphone
- Console de jeux vidéo
- Autre(s) (à préciser) : ...

Vous pouvez cocher plusieurs cases (8 au maximum).

Quel(s) usage(s) fais-tu d'internet ?

- Effectuer un travail scolaire
- Ecouter de la musique
- Regarder des vidéos
- Jouer en ligne
- Echanger sur les réseaux sociaux
- Effectuer des recherches pour soi
- Consulter l'actualité
- Effectuer des téléchargements
- Effectuer des achats
- Autre(s) (à préciser) : ...

Vous pouvez cocher plusieurs cases (8 au maximum).

Ton rapport aux informations d'actualité

Est-ce que tu as l'impression d'être au courant de l'actualité ?

- Je n'y fais pas très attention
- Je tombe dessus par hasard
- Je suis au courant des événements marquants quand il y en a
- Je me tiens au courant tous les jours
- J'aime approfondir certains événements
- J'aime contribuer (like sur Facebook, publication sur un blog, vidéo sur Youtube, etc.)

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

Peux-tu donner un exemple d'un évènement de l'actualité dont tu as eu récemment connaissance ? (ça peut être n'importe quel genre d'actualité : sport, mode, politique, people, etc.)

Peux-tu donner un exemple d'un évènement de l'actualité sur lequel tu as récemment fait des recherches ? (ça peut être n'importe quel genre d'actualité : sport, mode, politique, people, etc.)

Dans le cas où tu contribues sur internet, quel(s) genre(s) de publication fais-tu ?

- Like sur les réseaux sociaux
- Commentaires sur les réseaux sociaux
- Like sur des vidéos (Youtube, Dailymotion, etc.)
- Poste de vidéos (Youtube, Dailymotion, etc.)
- Rédaction de billets sur un blog
- Commentaires de billet de blog
- Discussions sur des forums
- Aute(s) (à préciser) : ...

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

Comment es-tu généralement au courant de l'actualité ?

	1	2	3	4
J'en entends parler autour de moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je tombe dessus par hasard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'en discute avec des membres de ma famille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'en discute avec des amis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je lis des livres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'écoute la radio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je regarde la télévision	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je lis des magazines, revues ou journaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je consulte les réseaux sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je regarde des vidéos en ligne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jamais (1), De temps en temps (2), Souvent (3), Très souvent (4).

Peux-tu lister les sites internet que tu consultes à la maison, au collège ou ailleurs (par exemple à la bibliothèque municipale, sur tes lieux de loisirs, etc.) au moins une fois par mois ?

Peux-tu lister les émissions de télévision que tu regardes à la maison, au collège ou ailleurs (par exemple à la bibliothèque municipale, sur tes lieux de loisirs, etc.) au moins une fois par mois ?

Peux-tu lister les émissions de radio que tu écoutes à la maison, au collège ou ailleurs (par exemple à la bibliothèque municipale, sur tes lieux de loisirs, etc.) au moins une fois par mois ?

Quel(s) type(s) d'information t'intéresse généralement ?

- Actualité internationale (monde)
- Actualité nationale (France)
- Actualité locale (Bretagne, Finistère)
- TV
- Mode
- Santé/Bien-être
- Vie sentimentale/Relation amoureux
- Sport
- Cinéma
- Arts
- BD/Mangas
- People
- Science/Découverte
- Loisirs
- Musique
- Romans/Littérature
- Nature/Animaux
- Orientation/Métiers
- Environnement/Écologie
- Internet
- Loisirs créatifs
- Cuisine
- Autre(s) (à préciser) : ...

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

Pour les centres d'intérêt que tu as cochés, peux-tu donner des exemples plus précis ?

Qui sont les personnes les plus intéressées par l'actualité autour de toi ?

- Père
- Mère
- Frère
- Soeur
- Camarade du collège
- Ami(e) sur les réseaux sociaux
- Professeur(e)
- Professeur-documentaliste
- Coach sportif, animateur(e), autre adulte éducateur
- Autre(s) (à préciser) : ...

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

Est-ce que tu discutes de l'actualité avec des gens autour de toi ?

- Jamais Rarement Souvent Très souvent

Ton rapport aux informations pour l'école

As-tu besoin de faire des recherches concernant l'actualité, ou sur d'autres sujets, pour tes travaux scolaires ?

- Jamais Rarement Souvent Très souvent

Tu effectues principalement tes recherches pour tes travaux scolaires ...

	1	2	3
... pendant le temps de classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... pendant le temps de vie scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... à la maison	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... dans les transports	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... à la bibliothèque municipale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Individuellement (1), Avec un ou des camarades (2), Avec un ou des adultes (3).

Quelle(s) source(s) utilises-tu pour effectuer tes recherches ?

	1	2	3	4
Des personnes que je connais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Radio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Télévision	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Journaux/Magazines	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moteur de recherche (Google, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sites spécialisés sur internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encyclopédies en ligne (Wikipédia, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Images et vidéos en ligne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jamais (1), Rarement (2), Souvent (3), Très souvent (4).

Pour tes travaux au collège, trouves-tu facilement les informations que tu recherches ?

- Très difficilement Plutôt difficilement
 Plutôt facilement Très facilement

De manière générale, dirais-tu que les informations que tu trouves sur internet sont :

- Très fiable Plutôt fiable Plutôt pas fiable
 Très peu fiable

Dans le cadre de tes recherches scolaires, sollicites-tu d'autres personnes pour t'aider ?

	1	2	3	4
Professeur(e)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professeur-documentaliste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ami(s) personnel(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ami(s) de la famille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parent(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre(s) membre(s) de la famille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jamais (1), Rarement (2), Souvent (3), Très souvent (4).

Ta classe est dans le projet classe actu ?

- Oui Non Je ne sais pas

Qu'est-ce qui pourrait t'aider à être plus curieux de l'actualité et à mieux te débrouiller ?

Pour mieux te connaître

Tu es

- Une fille Un garçon

Le métier de tes rêves :

Quel est ton rapport à l'école ?

- Je réussis bien et j'aime ça
 Je réussis bien mais je n'aime pas trop ça
 Je galère mais j'aime ça et je m'accroche
 Je galère et je n'aime pas ça

A la maison, je vis avec :

- Mes deux parents
 Un seul parent
 Un parent et un beau-parent
 Un ou plusieurs grands frères et/ou grandes soeurs
 Un ou plusieurs petits frères et/ou petites soeurs
 Autre(s) (à préciser) : ...

Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).

Quelle est la profession de ton père et son dernier diplôme si tu le connais ? (soit le plus précis possible)

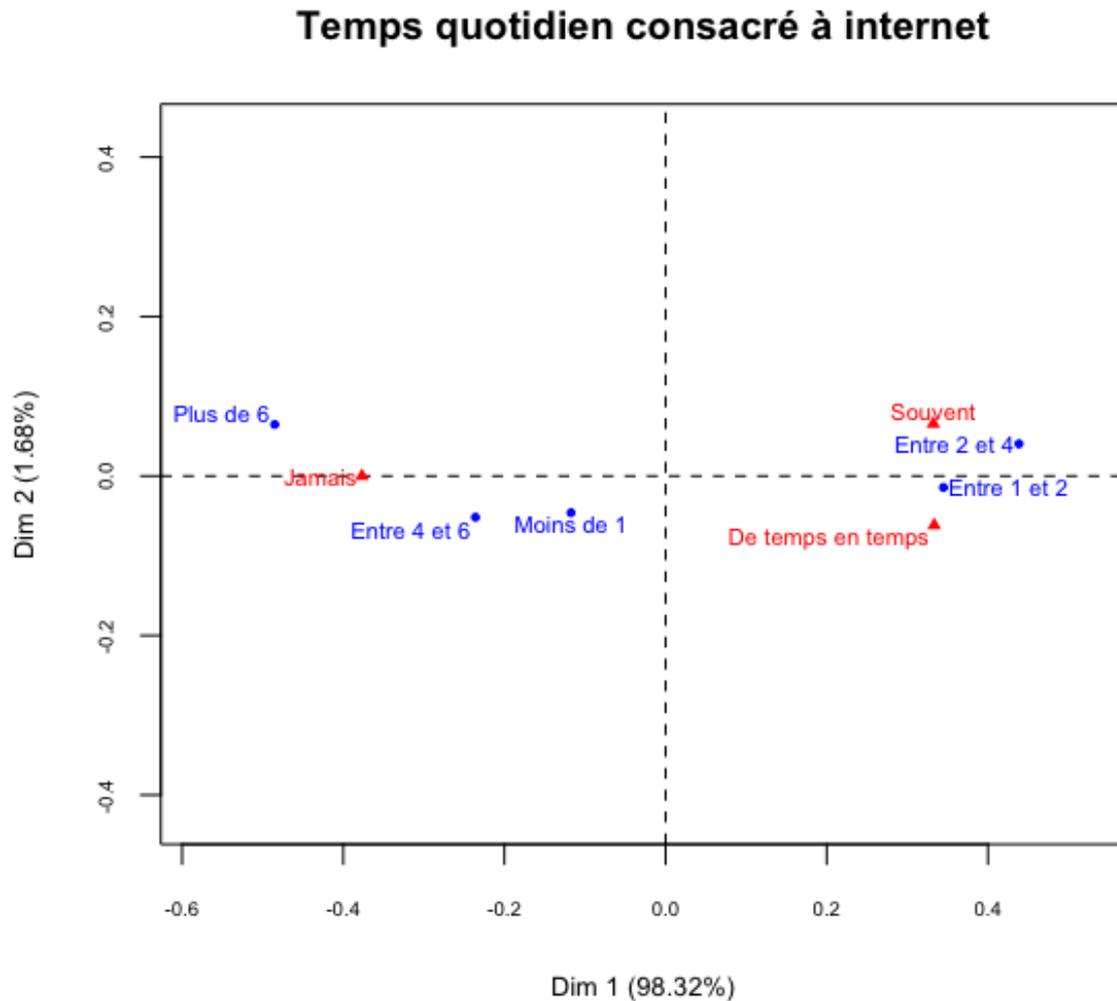
Quelle est la profession de ta mère et son dernier diplôme si tu le connais ? (soit le plus précis possible)

Est-ce que tu serais d'accord pour parler de ton rapport aux médias et à l'actualité ?

- A l'école A la maison (avec tes parents)

Merci !!!

Question : « En général, combien de temps passes-tu sur internet par jour ? »



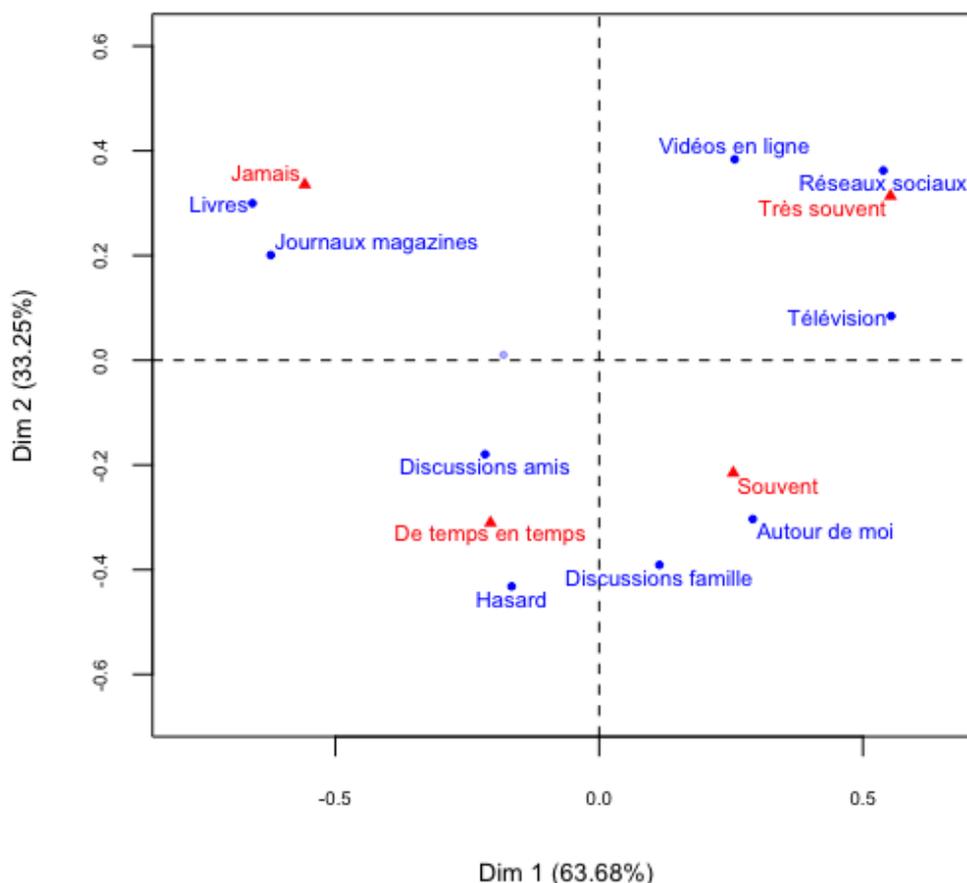
La dépendance est très significative. $\chi^2 = 82,15$, $ddl = 8$, $1-p = >99,99\%$. Alpha de Cronbach : -0,43.

Avec une analyse factorielle (AFC avec Sphinx ou ACM avec RStudio), on voit que :

La modalité « Jamais » s'associe plus fortement avec les modalités « Plus de 6 » et « Entre 4 et 6 ». Les modalités « De temps en temps » et « Souvent » s'associent plus fortement avec les modalités « Entre 1 et 2 » et « Entre 2 et 4 ». L'axe explique plus de 98% de la variance. Du coup, quand on projette sur cet axe les différentes modalités, on peut dire que les jeunes qui ont un usage journalier occasionnel ou fréquent d'internet se placent dans une plage d'entre 1 à 2 heures.

Question : « Comment es-tu généralement au courant de l'actualité ? »

Sources d'informations d'actualité

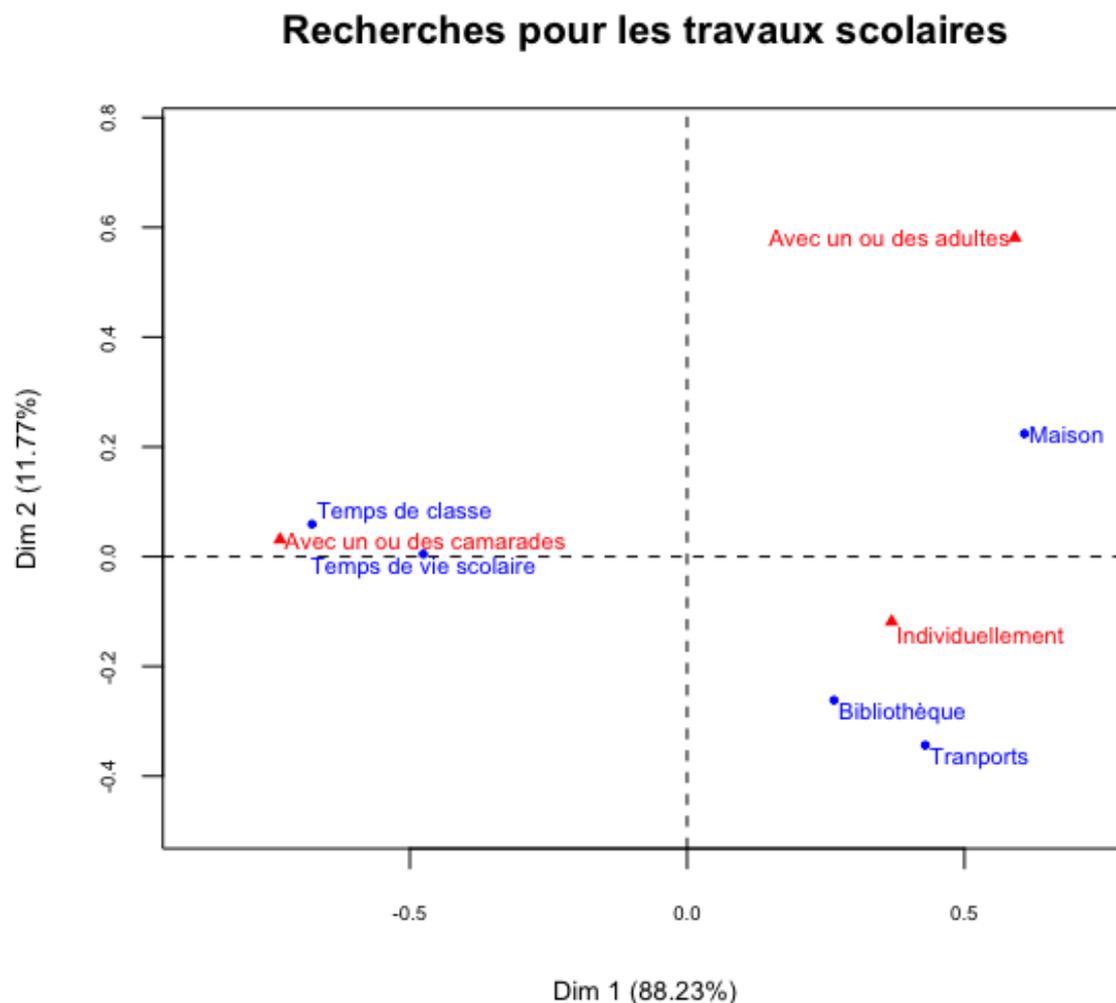


La dépendance est très significative. $\chi^2 = 377,53$, $ddl = 27$, $1-p = >99,99\%$. Alpha de Cronbach : 0,59.

Avec une analyse factorielle (AFC avec Sphinx ou ACM avec RStudio), on voit que :

Il y a vraiment une répartition flagrante des fréquences en fonction des sources d'informations. La modalité « Jamais » s'associe fortement avec les modalités concernant les médias papier (« Livres », « Magazines, revues ou journaux »). La modalité « De temps en temps » s'associe davantage avec les modalités « Radio », « Discussion avec des amis » et « Hasard ». La modalité « Souvent » s'associe plus avec les modalités « Discussion famille » et « Autour de moi ». La modalité « Très souvent » s'associe davantage avec les modalités « Télévision », « Réseaux socionumériques » et « Vidéos en ligne ».

Question : « Tu effectues principalement tes recherches pour tes travaux scolaires ... »



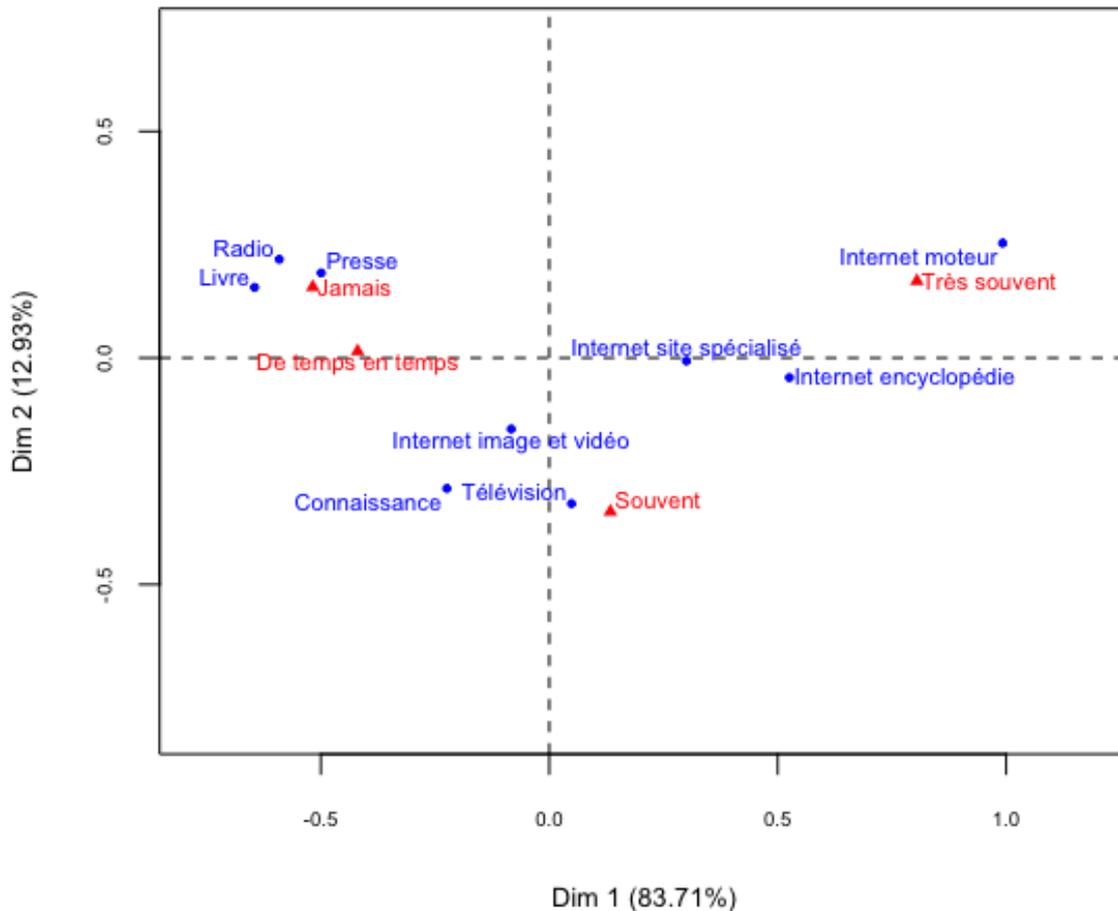
La dépendance est très significative. $\chi^2 = 169,38$, $ddl = 8$, $1-p = >99,99\%$. Alpha de Cronbach : 0,15.

Avec une analyse factorielle (AFC avec Sphinx ou ACM avec RStudio), on voit que :

Il y a vraiment une association distincte entre les lieux de recherche pour les travaux scolaires et les personnes avec lesquelles ces recherches sont effectuées. La modalité « Avec un ou des adultes » s’associe fortement avec les modalités « maison ». La modalité « Individuellement » s’associe davantage avec les modalités « Bibliothèque » et « Transports ». La modalité « Avec un ou des camarades » s’associe plus avec les modalités « Temps de classe » et « Temps de vie scolaire ».

Question : « Quelle(s) source(s) utilises-tu pour effectuer tes recherches ? »

Sources pour les recherches scolaires

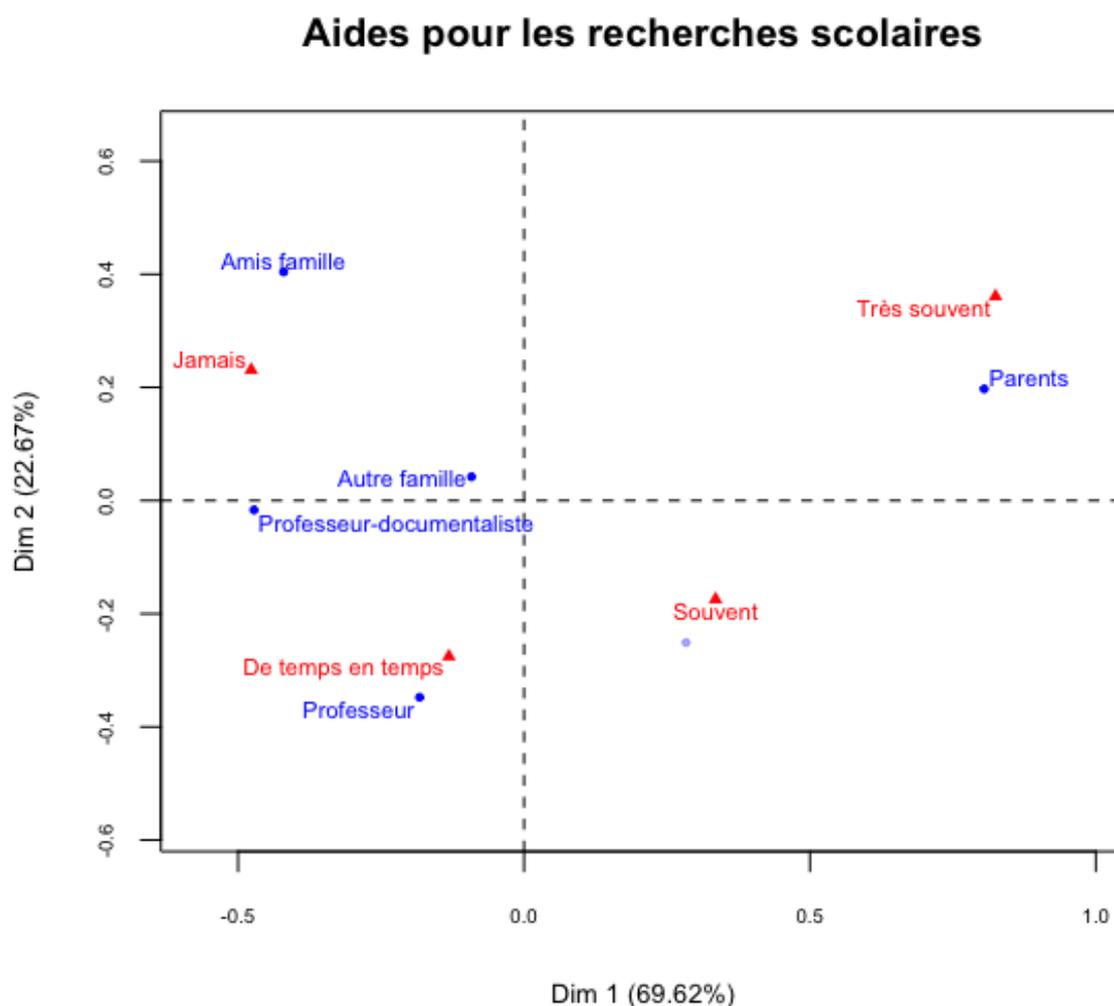


La dépendance est très significative. $\chi^2 = 389,72$, ddl = 24, 1-p = >99,99%. Alpha de Cronbach : 0,61.

Avec une analyse factorielle (AFC avec Sphinx ou ACM avec RStudio), on voit que :

Il y a vraiment une répartition flagrante des sources de recherche pour des travaux scolaires en fonction de la fréquence de recherche. Les modalités « Jamais » et « De temps en temps » s’associent fortement avec les modalités concernant les médias traditionnels (« Livre », « Radio » et « Presse ») mais aussi avec la modalité concernant le réseau de proches (« connaissance »). La modalité « Souvent » s’associe davantage avec les modalités « Télévision », « Images et vidéos en ligne » ainsi que les « Sites spécialisés » sur internet ». La modalité « Très souvent » s’associe plus avec les modalités « Moteurs de recherche » et « Encyclopédies en ligne (Wikipédia, etc.) ».

Question : « Dans le cadre de tes recherches scolaires, sollicites-tu d'autres personnes pour t'aider ? »



La dépendance est très significative. $\chi^2 = 231,51$, $ddl = 15$, $1-p = >99,99\%$. Alpha de Cronbach : 0,48

Avec une analyse factorielle (AFC avec Sphinx ou ACM avec RStudio), on voit que :

Il y a vraiment une répartition flagrante des aides pour la recherche en fonction de la fréquence d'aide demandée. La modalité « Jamais » s'associe fortement avec les modalités « Ami(s) de la famille » et « Professeur-documentaliste ». La modalité « Rarement » s'associe davantage avec la modalité « Professeur ». La modalité « Souvent » s'associe plu avec la modalité « Ami(s) ». La modalité « Très souvent » s'associe davantage avec la modalité « Parent(s) ».

