

DES CONCEPTS AU TERRAIN : QUESTIONNEMENTS RELATIFS À LA CULTURE NUMÉRIQUE EN ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET PAR LES MÉDIAS

Sabine Bosler, Julie Pascau, Joannie Pleauet et Pierre Fastrez

Presses Universitaires de France | « Communication & langages »

2019/3 N° 201 | pages 41 à 66

ISSN 0336-1500

ISBN 9782130821182

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-communication-et-langages-2019-3-page-41.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France.

© Presses Universitaires de France. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Des concepts au terrain : Questionnements relatifs à la culture numérique en éducation aux médias et par les médias

SABINE BOSLER
JULIE PASCAU
JOANNIE PLEAU
ET PIERRE FASTREZ

Cet article repose sur les recherches doctorales des trois auteures. Celles-ci sont listées par ordre alphabétique, dans la mesure où elles ont contribué de façon égale à sa rédaction. Le dernier auteur a proposé l'objet de l'article, rédigé l'introduction et la conclusion, assuré la coordination de la rédaction, la mise en discussion des positions des doctorantes, et une part limitée de la problématisation des questions discutées dans l'article. Le travail de rédaction s'est concentré d'abord sur la définition des concepts retenus comme points de rencontre entre les thèses, puis sur l'explicitation de leur place dans chacune des thèses, et enfin sur leur opérationnalisation méthodologique. Le travail d'écriture à quatre auteures et auteur a apporté de nombreuses contraintes car il exigeait des trois doctorantes de trouver des points de convergence entre leurs recherches et d'arriver à se positionner sur les objets d'études mobilisés, mais à des degrés différents. L'échange et la coordination ont cependant été jugés très riches, car ce processus les a invitées à définir clairement leurs objets de recherche et leurs démarches méthodologiques, et à les confronter à d'autres approches et points de vue.

INTRODUCTION

L'éducation aux médias (EAM) est un objet de recherche protéiforme. De la définition des nouvelles littératies à l'évaluation de leurs niveaux, de l'observation

Résumé : Croisant les recherches doctorales de ses trois auteures, cet article explore comment, dans la recherche en éducation aux médias et en éducation par les médias, le rapport des acteurs étudiés aux médias et au numérique est théorisé au départ de différents concepts : culture numérique, pratiques numériques, représentations sociales du numérique, et apprentissage. L'article met ensuite au jour la diversité des façons d'opérationnaliser ces concepts dans des méthodes adaptées aux objets des deux champs de recherche. Face à ces positionnements théoriques et méthodologiques, l'article met en exergue la nécessité pour les chercheurs d'interroger leur rapport aux acteurs étudiés, le rapport du discours qu'ils produisent à celui énoncé par ces acteurs, et l'utilité attendue de leurs recherches pour le champ qu'ils étudient.

Mots-clés : éducation aux médias, éducation par les médias, culture numérique, pratiques numériques.

des pratiques médiatiques de différents acteurs à l'analyse des pratiques éducatives (en classe, en société ou en famille), de l'examen des représentations sociales à propos des médias et de l'EAM à celui des politiques publiques les concernant, la diversité des objets appelle une diversité égale de cadres conceptuels permettant de les problématiser, et de méthodes permettant de les investiguer.

Un point commun se dégage néanmoins de cette énumération : la recherche sur l'EAM problématise toujours, de près ou de loin, le rapport des acteurs aux médias et au numérique (pour le désigner d'une façon volontairement générale) à l'aulne de l'éducation. La recherche sur l'EAM n'a cependant pas l'apanage de l'examen du couple acteurs-médias en contexte éducatif. Il est également au centre des recherches sur l'éducation *par* les médias (EPM). Ce qui distingue les deux, c'est la place des médias et du numérique *dans* l'éducation.

L'éducation par les médias renvoie ainsi à une pédagogie du soutien, où les productions médiatiques sont au service de l'enseignement des matières scolaires. Dans le cas de l'éducation aux médias, la perspective est tout autre : ce sont les médias qui deviennent eux-mêmes l'objet d'étude. Ils sont abordés comme constituant un domaine spécifique et autonome de connaissances sur lequel porte l'enseignement.¹

Moyen pédagogique ou objet d'apprentissage ? La question de la place des médias dans l'éducation appelle au moins une troisième réponse, énoncée par Geneviève Jacquinot² : les médias comme pratique sociale et nouveau déterminant culturel. Il s'agit là de concevoir les médias et le numérique comme un ensemble de pratiques ayant cours dans le monde dans lequel vivent les élèves, auxquelles ils se livrent, et dont l'institution scolaire doit tenir compte dans sa façon d'envisager l'enseignement.

Cet article se propose de mettre en lumière, au départ du croisement des recherches doctorales des trois auteures, la diversité dans la façon de conceptualiser le rapport des acteurs étudiés aux médias et au numérique d'une part, et le rapport des médias à l'éducation de l'autre, dans le contexte de l'EAM et de l'EPM. Chaque choix conceptuel représente bien entendu lui-même un positionnement de la chercheuse en regard de son objet d'étude, et plus largement du champ auquel il appartient. Il s'agira également, au départ des mêmes recherches, de mettre au jour la diversité des façons d'opérationnaliser ces conceptualisations à travers une méthode adaptée aux objets de ces deux champs de recherche.

Pour sa recherche doctorale, **Sabine Bosler** s'intéresse à la culture numérique des jeunes en France et en Allemagne – plus particulièrement le Land du Bade-Wurtemberg – dans une démarche comparative. Elle définit la culture numérique d'une part comme une exigence éducative, et de l'autre comme découlant des pratiques des individus. Son travail combine deux approches : l'analyse comparative de textes institutionnels inscrits dans le champ de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) pour faire ressortir différentes conceptions de celle-ci et l'étude de la culture numérique d'élèves du secondaire (sous forme d'enquête longitudinale).

1. Piette Jacques, « Éducation “par les médias” ou “aux médias” ? », *Cahiers pédagogiques – L'actualité éducative*, n° 449, 2007, en ligne (consulté le 21/01/2019), accessible à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Education-par-les-medias-ou-aux-medias>

2. *Ibid.*, p. 49.

Dans le cadre de la thèse de **Julie Pascau**, il s'agit d'analyser les représentations du numérique des professeurs des écoles dans le champ de l'EMI pour mieux comprendre comment ils analysent les discours institutionnels et les transfèrent dans leur pratique professionnelle. C'est ici la circulation des normes éducatives relatives à l'EMI, et leur appropriation par les enseignants, qui sont mises au jour. L'objectif est d'élaborer des portraits d'enseignants et de leurs représentations du numérique à partir de données issues de trois contextes différents : la réception de la représentation du numérique dans le champ de l'EMI portée par les textes institutionnels, la culture numérique et médiatique des enseignants en lien avec leurs usages, et leur pratique professionnelle.

La problématique traitée dans la recherche doctorale de **Joannie Pleau** se centre pour sa part sur la compréhension des informations disponibles en ligne (CIDL) par des apprenants québécois de sixième année réalisant une tâche nécessitant de la recherche d'information. Il s'agit d'abord d'observer *in vivo* la manifestation du processus menant à la CIDL dans un contexte d'apprentissage. Puis, de documenter et d'approfondir le raisonnement motivant la navigation et son interaction avec la compréhension des informations par le participant durant la tâche. Les résultats de la recherche pourront informer la conception de pratiques d'EAM visant le développement par les élèves de compétences relatives à la recherche et à la compréhension d'informations disponibles en ligne.

Ces trois recherches doctorales sont, au moment de l'écriture de cet article, toujours en cours de construction, à des degrés différents (de la conception du protocole méthodologique au recueil de données, à l'analyse de celles-ci). Les choix qui déterminent leurs orientations sont encore pour partie provisoires, et l'exercice de rédaction auquel nous nous sommes prêtés participe au processus réflexif de cette construction.

À travers la diversité de leurs questionnements, ces recherches doctorales positionnent tour à tour les médias numériques comme moyens mobilisés pour apprendre, comme objets sur lesquels porte l'apprentissage, ou comme contexte culturel redéfinissant le projet d'éducation de l'EAM. Qu'elles s'attellent à comprendre les conceptions de l'EAM mobilisées par ceux et celles qui la mettent en œuvre, ainsi que les déterminants institutionnels et personnels de ces conceptions (**Pascau**), à élucider ce à quoi l'EAM prétend éduquer du point de vue des institutions qui en dressent l'agenda, dans une visée comparative (**Bosler**), ou à envisager en quoi ces pratiques affectent les processus de compréhension et d'apprentissage avec le numérique (**Pleau**), elles mobilisent plusieurs concepts reliés pour interroger le rapport des acteurs aux médias et au numérique. Cet article en retient quatre : culture numérique, pratiques numériques, représentations sociales du numérique, et apprentissage.

La première partie de l'article balise brièvement les définitions des quatre concepts retenus pour envisager comment ils peuvent cadrer de façon différente ce rapport aux médias et au numérique dans les trois recherches doctorales. Dans la seconde partie, nous présentons comment ces cadrages conceptuels sont convertis en protocoles méthodologiques différents, répondant aux nécessités des questionnements théoriques de chacune. Cet examen nous semble révélateur de la diversité des positionnements conceptuels et méthodologiques, mais aussi de

leur complémentarité, au sein de la recherche sur l'EAM. Incidemment, l'exposé de ces positionnements mettra en exergue la nécessité pour les chercheurs d'interroger leur rapport aux acteurs étudiés sur le terrain, le rapport du discours qu'ils produisent à celui énoncé par ces acteurs, et l'utilité attendue de leurs recherches pour le champ qu'ils étudient.

DE QUELQUES CONCEPTS CADRANT LE RAPPORT DES ACTEURS AUX MÉDIAS NUMÉRIQUES

La culture numérique, un concept polysémique

Une double définition du terme de « culture » : de la dimension anthropologique à la création

La définition de la « culture numérique » la plus consensuelle pour nos travaux est issue de Cédric Fluckiger³ d'après Serge Proulx⁴. Il la définit comme « l'expression de valeurs, de connaissances et de pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, notamment les pratiques de consommation médiatique et culturelle, de communication et d'expression de soi ».

Hervé Le Crosnier introduit une distinction au sein de la « culture numérique » en partant de la double définition du terme de « culture » : « d'une part, la culture au sens anthropologique, des attitudes, comportement (*sic*) et gratifications qui sont associées à la vie quotidienne et aux diverses pratiques d'une société, et d'autre part au sens d'une culture lettrée, qui enregistre les savoirs, les émotions dans des œuvres transmissibles⁵ ». L'approche de la culture au sens anthropologique découle des travaux de Margaret Mead ou encore de Ruth Benedict, au début des années cinquante⁶ ; il est alors admis que la culture définit un cadre de socialisation indispensable à l'intégration des individus au sein d'un groupe social.

Le Crosnier souligne l'influence du numérique sur nos modes de vie, au travail ou dans le domaine des loisirs, ce qui implique, pour les sociétés, de définir des « normes sociales de comportement vis-à-vis de cette immersion numérique⁷ » et de développer un esprit critique. Enfin, la culture numérique désigne également un écosystème dans lequel les usagers évoluent, parallèlement à l'univers « terrestre », ce dernier désignant la vie matérielle et ses contraintes. Les deux écosystèmes sont étroitement liés, étant donné que les communications numériques contribuent à structurer, par exemple, les sociabilités.

La deuxième dimension de la culture numérique est à comprendre comme la production d'œuvres de création, « parce que des formes culturelles nouvelles

3. Fluckiger Cédric, « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 163, 2008, p. 51-61.

4. Proulx Serge, « Usages de l'Internet : la "pensée-réseaux" et l'appropriation d'une culture numérique », in Éric Guichard (dir.), *Comprendre les usages de l'Internet*, ENS, Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2001, p. 139-145.

5. Le Crosnier Hervé, « Tentative de délimitation de la culture numérique pour son usage dans l'institution scolaire », *Hermès, La Revue*, n° 78, 2017, p. 160.

6. Cuche Denys, *La Notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2013.

7. Le Crosnier Hervé, art. cit., p. 161.

émergent des pratiques de l'Internet⁸ », contribuant au développement et au renforcement d'une culture populaire et participative⁹, dans laquelle les pratiques d'expression de soi – vidéos, blogs, réseaux sociaux, jeux vidéo participatifs... – tiennent une place importante.

En Allemagne : entre « *Bildung* » et compétences

La définition de la culture numérique, néanmoins, n'est pas exempte de relativité culturelle ; elle ne peut être mobilisée comme un concept universel, faisant fi des traditions de pensée présentes dans d'autres cadres nationaux. Si la double définition d'Hervé le Crosnier s'applique bien au cas de la France et du Québec, où les pratiques culturelles font l'objet d'une attention particulière, qu'en est-il en Allemagne, terrain de la thèse de **Bosler** ? Nous décrivons ici rapidement les différents concepts qui s'y rattachent, afin de donner une idée de la diversité sémantique du paysage de l'éducation aux et par les médias, et d'enrichir notre réflexion sur la culture numérique.

De nombreux concepts sont utilisés dans le contexte germanophone pour traiter de culture numérique et d'éducation aux médias. Équivalent de la *media literacy* dans l'univers anglophone, qui a donné « littératie médiatique » dans l'espace francophone¹⁰, le concept de *Medienkompetenz*, initié par Dieter Baacke¹¹, désigne des compétences de l'individu en rapport avec les médias, et le but assigné à l'EAM en Allemagne depuis les années quatre-vingt-dix. Censée apporter une plus grande capacité d'action aux individus pour s'engager dans la société, la *Medienkompetenz* a une portée démocratique. Elle inclut les connaissances sur le système médiatique, l'expressivité, la capacité critique et la communication, qui constituent des points communs avec la définition de la culture numérique proposée par Fluckiger évoquée plus haut. La *Medienpädagogik* est le champ de l'éducation aux et par les médias, ces deux aspects n'étant généralement pas séparés dans le contexte germanophone ; elle désigne à la fois un domaine de pratique, et le domaine universitaire de la pédagogie des médias, celle-ci étant indépendante des sciences de l'éducation et de la communication. Cette indifférenciation entre EPM et EAM en Allemagne découle d'une tradition didactique singulière initiée dès le début du XX^e siècle. L'apparition des premiers médias de masse a en effet suscité une réaction éducative visant à protéger les jeunes de leurs mauvais effets, tout en militant pour l'entrée des médias « irrapprochables » à l'école en vue d'améliorer les apprentissages¹².

La *Medienbildung* est le dernier concept en date, apparu dans les années 2000, et officiellement mobilisé par la *Kultusministerkonferenz*¹³. Le terme de *Bildung*

8. *Ibid.*, p. 162.

9. Jenkins Henry, *La Culture de la convergence : des médias au transmédia*, Paris, A. Colin, 2013.

10. Et en particulier en France : au Québec et en Belgique, par exemple, « littératie médiatique » semble bénéficier d'un ancrage plus fort.

11. Baacke Dieter, par exemple « Medienkompetenz als zentrale Operationsfeld von Projekten », in Dieter Baacke (dir.), *Handbuch Medien: Medienkompetenz - Modelle und Projekte*, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, 1999, p. 31-35 ; Baacke Dieter, *Jugend und Jugendkulturen : Darstellung und Deutung*, 5. Auflage, Weinheim München, Juventa Verlag, 2007.

12. Hüther Jürgen, « Medienpädagogik in der Vorkriegszeit », in Friederike von Gross, Dorothee Meister et Uwe Sander (dir.), *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*, Weinheim, Beltz Juventa, 2015, p. 11-33.

13. La *Kultusministerkonferenz*, ou KMK, est une assemblée constituée des Ministres de l'Éducation de chaque Land. Ensemble, ils élaborent des recommandations et des standards autour de différents sujets éducatifs à l'ensemble de l'Allemagne, sur la base du consensus.

peut se traduire par « éducation », mais dans le sens d'une éducation vers l'autonomie, une formation de l'individu et le développement de ses facultés critiques. Ce concept est issu de la tradition de pensée germanique influencée par l'esprit des Lumières. Il se distingue du terme *Medienerziehung*, qui signifie également « éducation aux médias », mais avec une portée moins réflexive.

L'approche comparative nous renseigne sur les différentes formes que peut prendre le projet d'éducation aux médias, mais également sur ses finalités ; si l'on considère que les médias sont porteurs de culture, en éduquant aux médias, on agit aussi sur la culture. L'EAM serait donc porteuse d'un projet de société, que la démarche comparative permet d'appréhender.

Du concept à l'objet d'étude

Bosler étudie la culture numérique des adolescents français et allemands, considérée comme l'ensemble des pratiques et attitudes, des connaissances et représentations, des valeurs et des normes attachées au numérique, ainsi que des éléments constitutifs de la *Medienkompetenz* allemande, notamment la dimension critique et la créativité. **Pascou** s'intéresse à la culture numérique des enseignants du primaire (élèves de 3 à 10 ans) sous un angle anthropologique pour mieux comprendre comment se construisent leurs représentations du numérique dans le cadre de l'EMI par l'analyse de leur discours et de leurs pratiques numériques. La recherche de **Pleau** s'intéresse quant à elle au processus menant à la compréhension des informations disponibles en ligne dans un contexte d'apprentissage chez des élèves du primaire (11 à 12 ans). Cette posture requiert notamment l'observation directe des pratiques numériques des jeunes lecteurs d'information, témoins de la culture dans laquelle elles s'inscrivent. Dans ce cadre, le concept de culture numérique n'est pas directement convoqué, et constitue plutôt un arrière-plan implicite, compatible avec le cadre conceptuel de la thèse sans toutefois le structurer.

Les niveaux d'analyse des pratiques numériques : des positionnements distincts

S'inscrivant dans une culture numérique plus large, on peut définir les pratiques numériques comme des activités impliquant l'usage d'appareils connectés, habituelles pour les acteurs, porteuses de sens pour eux, et contribuant au développement de leur identité et de leur environnement social. Cette notion de « pratiques », souvent associée à celle « d'usages », est, dans la littérature, étudiée selon différentes perspectives¹⁴. Alors que certains auteurs polarisent leur compréhension de ce concept autour de l'instrumentalisation et de l'utilisation du numérique, d'autres s'affairent à inscrire ces pratiques dans un écosystème numérique¹⁵ englobant. Cette posture met en évidence la nécessité de décrire les pratiques en les considérant selon une perspective sociale¹⁶.

14. Concernant la relation entre les concepts de pratique, d'usage, et d'utilisation, on se reportera au deuxième article de ce dossier.

15. L'expression « écosystème numérique » est ici utilisée au sens de Le Crosnier quand il décrit comment la culture numérique « découle de ce que font réellement les gens dans l'écosystème numérique. Il s'agit de donner du recul sur des pratiques existantes, et non de définir ce que pourraient être des bonnes pratiques. [...] la notion d'écosystème vise à sortir d'une logique de l'outil ou du média » (Le Crosnier Hervé, art. cit., p. 161).

16. Jauréguiberry Francis et Proulx Serge, *Usages et enjeux des technologies de communication*, Toulouse, Éditions Érès, 2012.

S'inspirant des réflexions sociologiques de chercheurs français des années 1970 et 1980, Jauréguiberry et Proulx soulignent l'importance d'approcher les usages des technologies en considérant ce qui est fait effectivement avec les objets et dispositifs techniques, pour « décrire, de manière détaillée et complexe, les entrecroisements subtils, cycliques et permanents entre, d'un côté des usages techniques, de l'autre, les pratiques personnelles et sociales des individus qui agissent dans le tissu organisationnel ¹⁷ ». Ils suggèrent par ailleurs cinq niveaux d'analyse des usages. Le premier s'intéresse à l'interaction entre l'utilisateur et l'objet qu'il utilise. Le second met en relation les représentations mentales et sociales de l'utilisateur concernant l'objet technique et le potentiel de celui-ci prévu par le concepteur. Le troisième niveau analyse la pratique quotidienne de l'individu et propose de tenir compte à la fois du « système de rapports sociaux » et du mode de vie des usagers au sein d'une communauté. Le quatrième niveau se penche sur le lien entre les normes politiques et morales associées aux usages des objets techniques. Enfin, le dernier niveau d'analyse porte sur les formes sociohistoriques de l'usage.

Les recherches doctorales de **Pascau**, de **Bosler** et de **Pleau** occupent des positions distinctes sur cette échelle de niveaux d'analyse. Par exemple, dans les travaux de **Pleau**, en observant les pratiques informationnelles des jeunes apprenants, l'analyse se situe principalement au second niveau : elle s'appuie sur l'articulation des représentations par l'élève des objets techniques (par exemple l'ordinateur, les moteurs de recherche, Internet) et de leur utilité en les mettant en perspective avec l'expérience qu'il a avec cet objet et son utilité pour enrichir ses représentations mentales. Les niveaux proposés par Jauréguiberry et Proulx peuvent cependant interagir, et certaines recherches peuvent évoluer sur deux niveaux ou plus. C'est le cas des travaux de **Pascau** et de **Bosler** : le troisième niveau, celui des pratiques quotidiennes, y est mobilisé pour analyser la culture numérique des adolescents, et le quatrième niveau, celui des normes politiques et morales, constitue une base pour celle des textes officiels d'EAM.

En EAM comme en EPM, le parallèle entre les usages prescrits et les usages effectifs ¹⁸ est particulièrement intéressant puisqu'il permet d'inscrire l'apprentissage dans une relation bidirectionnelle entre le contexte personnel-collectif et le contexte scolaire. Ainsi, cet apprentissage, indifférent du lieu, serait un phénomène s'appuyant sur l'interaction entre les pratiques numériques personnelles et celles prescrites par le milieu scolaire. Ces pratiques sont d'ailleurs associées à la fois aux usages de réception, de production et de création d'objets sémiotiques numériques ¹⁹.

Les recherches s'intéressant aux pratiques numériques en contexte scolaire adoptent généralement deux postures. La première regroupe les études centrées sur les élèves. Les travaux de **Bosler** et de **Pleau** en sont des exemples : elles s'intéressent respectivement aux pratiques numériques d'adolescents de 15 à 17 ans et de 11 et 12 ans. La seconde posture rassemble les études qui ciblent la

17. *Ibid.*, p. 24-25.

18. *Ibid.*

19. Lacelle Nathalie, Boutin Jean-François et Lebrun Monique, *La Littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique : outils conceptuels et didactiques*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2017.

pratique enseignante. Il s'agit alors de comprendre le point de vue des enseignants par l'analyse de leurs pratiques numériques, mais aussi de la représentation qu'ils ont des pratiques numériques de leurs élèves (sur la base de laquelle ils élaborent leurs formations). Par exemple, les enseignants ont souvent le sentiment que les élèves maîtrisent le numérique et ont une forte culture numérique ; une représentation qui a été questionnée par différentes recherches, notamment celles d'Anne Cordier et, plus près de cet article, de **Pascau**.

La mobilisation du concept de pratiques numériques occupe des positions différentes dans les schémas de recherche de ces trois thèses : ces pratiques y apparaissent respectivement comme facteur susceptible d'influer sur l'apprentissage et le développement de compétences (**Pleau**), comme objet central de l'analyse (**Bosler**), ou comme révélateur des représentations sociales de l'EMI (**Pascau**). Ces positions, on le verra plus loin, déterminent l'opérationnalisation du concept en instruments de recueil de données différents.

La culture numérique au prisme des représentations sociales

Si la culture numérique peut être étudiée comme telle, elle appelle aussi à l'être au travers du prisme des représentations sociales, définies comme :

[...] un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord, d'instituer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer. Ensuite d'assurer la communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective²⁰.

Une fois intégrées, les représentations sociales influencent les attitudes et les comportements. Ce concept, on le voit, entretient une proximité certaine avec celui de culture, ne fût-ce que par l'inclusion dans chacun des deux d'une dialectique entre une dimension collective et une dimension individuelle. En première approche, nous considérons ici la culture comme le concept le plus englobant des deux, les représentations en constituant une composante centrale, aux côtés des pratiques, des normes et des valeurs²¹. Nous verrons plus loin que la culture peut elle-même être prise pour objet des représentations détenues par différents acteurs sociaux. Il s'agit alors d'examiner comment ces différents acteurs sociaux se représentent la culture numérique.

Dans le champ spécifique au numérique, Patrice Flichy a préféré utiliser le terme d'imaginaire à celui de représentation lorsqu'il publie son ouvrage *L'imaginaire d'Internet*²². Anne Cordier a par ailleurs associé les deux termes en 2011 dans le titre de sa thèse pour les appliquer à la recherche d'information. Elle qualifie l'imaginaire comme « toute action humaine comprenant une force symbolique » et reprend la définition de Paul Ricoeur à ce titre :

20. Moscovici Serge, « Préface », in Claudine Herzlich (dir.), *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*, Paris / La Haye, Mouton, 1969, p. 7-12.

21. Il y a bien entendu lieu d'envisager culture, pratiques, représentations, normes et valeurs autrement que dans une relation d'inclusion-exclusion, par exemple en les considérant comme des concepts offrant des perspectives complémentaires sur l'objet social, et en envisageant leurs recouvrements et leurs relations d'implication mutuelle.

22. Flichy Patrice, *L'Imaginaire d'Internet*, Paris, La Découverte, 2001.

Nécessaire à l'individu pour donner sens au monde et avoir prise sur ce qui l'entoure, la représentation correspond à des modèles mentaux, les représentations sociales venant informer les représentations cognitives de l'individu. La notion de représentation est particulièrement exploitée au sein du champ didactique, comme « idées » et savoirs que l'élève a inévitablement sur un objet avant même que celui-ci ne soit objet d'apprentissage²³.

Ainsi, pour développer une compréhension de l'apprentissage par les médias, il est essentiel de tenir compte du développement et de l'enrichissement des représentations des élèves. Cet axe, développé plus bas, occupe une place d'importance dans l'organisation conceptuelle de la thèse de **Pleau**.

Des représentations portées par différents acteurs

Les représentations sociales du numérique sont portées par différentes catégories d'acteurs sociaux. Trois de ces catégories semblent centrales à la recherche en EAM comme en EPM : les institutions chargées de les organiser (au premier rang desquels l'institution scolaire), les enseignants et éducateurs qui la mettent en œuvre, et ses bénéficiaires (le plus souvent des jeunes, dans le cadre de leur scolarité).

On peut ajouter à cette liste les chercheurs, dont le travail de recherche consiste précisément à construire des connaissances en s'affranchissant de leurs préconceptions (concernant le numérique, la culture numérique, ou l'EAM) et en élaborant un système conceptuel validé par des données empiriques. Ce travail est d'autant plus important si le chercheur est lui-même aussi praticien de l'EAM, et que sa pratique éducative est associée à des représentations propres sur la culture numérique. Pour le dire autrement, les représentations des chercheurs s'élaborent dans une démarche procédant, comme dans tout travail scientifique, par rupture, construction et constatation²⁴.

Étudier les représentations sociales détenues par les institutions, les éducateurs ou les bénéficiaires de l'EAM suppose d'adopter une perspective de second ordre, visant à décrire comment les acteurs font l'expérience et comprennent un aspect du monde (plutôt que de décrire cet aspect du monde, dans une perspective de premier ordre)²⁵. Il incombe ainsi aux chercheurs de mettre à distance de l'objet des représentations (la culture numérique) pour se centrer sur la façon dont les acteurs se la figurent.

Les représentations du numérique telles qu'elles apparaissent dans les textes institutionnels définissant l'EAM sont indissociables des représentations de la culture numérique. Ces discours, porteurs de représentations, ont un caractère programmatique, dans la mesure où la culture numérique y est définie du point de vue des pouvoirs publics et oriente donc les politiques éducatives. Les représentations de la culture numérique par les instances institutionnelles (Ministères

23. Cordier Anne, *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6^e et de professeurs documentalistes*, thèse de Doctorat en Sciences de l'information et de la communication, 2011, p. 20.

24. Bachelard Gaston, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1965. Bourdieu Pierre, Chamboredon Jean-Claude et Passeron Jean-Claude, *Le Métier de sociologue*, Paris, Mouton, Bordas, 1968.

25. Marton Ference, « Phenomenography — Describing conceptions of the world around us », *Instructional Science*, n° 10 (2), 1981, p. 177-200.

de l'Éducation de France et d'Allemagne) sont des objets de recherche dans les travaux de **Pascau** et de **Bosler**. Elles y analysent la façon dont la culture numérique est définie, et dans quelle mesure elle est instrumentalisée.

Il nous faut souligner au préalable que l'école a une perception spécifique de la culture numérique, qu'elle appréhende comme un objectif d'apprentissage : « L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler. Il accède à un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information. Il développe une culture numérique²⁶ ».

La culture numérique au sens d'œuvres de création, populaire et participative, tend à être perçue comme un risque pour l'école, entravant la transmission de savoirs lettrés classiques²⁷ ; la culture numérique dans les textes officiels français semble en effet instrumentalisée dans le but de former des élèves citoyens et responsables davantage que pour transmettre une culture du Web. La culture numérique serait plus souvent assimilée à la culture de l'information, une culture de l'écrit²⁸, qui paraît plus consensuelle et légitime qu'une culture numérique portant sur la communication et le divertissement.

Pour **Bosler**, les représentations portées par l'institution scolaire française sur l'EAM et la culture numérique sont comparées à celles des textes officiels allemands dans une perspective diachronique, s'intéressant à la genèse du domaine de l'EAM dans les deux pays. Elle poursuit le chantier de recherche entrepris par Marlène Loicq²⁹ et l'élargit à l'Allemagne. Pour sa part, **Pascau** analyse l'évolution des discours pour comprendre les origines de cette représentation institutionnelle en France. Quels sont les discours articulés sur la socialisation des jeunes aux médias dans les textes officiels sur l'EMI, et comment contribuent-ils à en justifier l'existence ?

L'étude des représentations sociales du numérique, ou de la culture numérique, portées par les institutions, prend tout son intérêt dans la confrontation avec d'autres objets de recherche relatifs à ceux-ci. Ainsi dans sa recherche doctorale, **Pascau** met en relation d'une part l'évolution des représentations portées par l'Institution concernant l'EMI en lien avec le numérique, et d'autre part les représentations que les enseignants se construisent du numérique et de l'EMI. Les enseignants sont à la fois des récepteurs et des transmetteurs d'information, en tant que médiateurs de la connaissance, et leurs représentations se construisent à partir des instructions officielles, de leur formation, de leurs

26. Ministère de l'Éducation Nationale, « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », Education.gouv.fr, en ligne (consulté le 21/01/2019) : http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf.

27. Loicq Marlène, *Médias et interculturelité : l'éducation aux médias dans une perspective comparative internationale (Australie, Québec, France)*, thèse de doctorat, université de Paris 3, 2011.

28. Ce n'est pas un hasard si l'étude des médias a été officialisée, en France, avec l'autorisation de l'étude de la presse par René Haby en 1976 ; la presse étant un support essentiellement écrit, elle était plus facilement appropriable par les enseignants et revêtait, de par le travail d'écriture, une légitimité satisfaisante (*ibid.*).

29. Loicq Marlène, « Une approche comparative des discours institutionnels en éducation aux médias : une analyse socio-anthropologique », *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 19, 2017. En ligne : <http://journals.openedition.org/aad/2420> ; Loicq Marlène, *op. cit.*, 2011.

propres pratiques numériques, leur culture numérique et la représentation qu'ils ont de la culture numérique de leurs élèves. L'enseignant, de par son propre système de représentations et de par les situations pédagogiques qu'il met en place induit une interprétation de l'information par les apprenants. Il est lui-même soumis à l'influence du rôle qu'il incarne comme le souligne Goffman³⁰ et le ressenti qu'il a face à l'objet guide la construction de sa représentation.

Dans le travail de **Bosler**, ce sont les représentations que les élèves se font des outils qu'ils utilisent, ainsi que de leurs propres pratiques, qui sont analysées. Ces représentations sont alors considérées comme un des éléments constitutifs de leur culture numérique. Leur étude permet d'évaluer leurs connaissances sur le système médiatique, car celles-ci, issues de l'imagination des élèves et de leur expérience des outils, viennent parfois « combler » des lacunes de connaissance.

Les représentations mentales au cœur de l'apprentissage

Si les représentations des élèves concernant le numérique, et plus largement leur culture numérique, sont un objet de recherche naturel pour la recherche en EAM, elles constituent également une variable d'intérêt pour la recherche en EPM : les représentations de l'apprenant concernant le numérique, de même que ses pratiques numériques, sont susceptibles d'affecter sa capacité à mobiliser les médias numériques dans le cadre d'un apprentissage.

Plus largement, les travaux en sciences cognitives suggèrent que la construction de savoirs et de savoir-faire s'appuie à la fois sur les compétences de l'apprenant, sur ses représentations et sur ses connaissances antérieures³¹. Ce sont ces processus d'influence, dans le contexte de l'apprentissage à partir d'informations disponibles en ligne, qui font l'objet de la thèse de **Pleau**. L'apprentissage est ici conçu comme l'élaboration de représentations mentales cohérentes intégrées aux connaissances antérieures de l'apprenant au terme d'un processus de compréhension.

La construction des savoirs par l'apprenant est, à l'ère du numérique, étroitement liée à l'utilisation des médias. Ainsi, pour répondre aux objectifs des situations d'apprentissage qui leur sont proposées par leurs enseignants, par exemple la réalisation d'une recherche documentaire suivie d'une production quelconque, nombreux sont les élèves qui ont recours à Internet³².

L'environnement numérique favorise l'accès à des contenus non linéaires³³, interactifs³⁴ et souvent multimodaux³⁵. En environnement numérique, le processus menant à l'apprentissage se complexifie : il requiert notamment que la

30. Goffman Erving, *Les Rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974.

31. Amadiou Franck, Tricot André et Mariné Claudette, « Comprendre des documents non-linéaires : quelles ressources apportées par les connaissances antérieures ? », *L'Année psychologique*, n° 211 (2), 2011, p. 359-408.

32. Rouet Jean-François, « Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage », *Le Français aujourd'hui*, n° 178 (3), 2012, p. 55-64.

33. Amadiou Franck et Tricot André, « Utilisation d'un hypermédia et apprentissage : deux activités concurrentes ou complémentaires ? », *Psychologie française*, n° 51, 2006, p. 5-23 ; Gervais Bertrand et Saemmer Alexandra, « Présentation : Esthétiques numériques. Textes, structures, figures », *Protée*, n° 39 (1), 2011, p. 5-8.

34. Amadiou Franck et Tricot André, art. cit., 2006.

35. Lebrun Monique, Lacelle Nathalie et Boutin Jean-François, *La Littérature médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2012.

connaissance s'élabore à partir de « l'établissement de liens conceptuels (sémantiques) qui ne sont pas une représentation de la structure physique [de la linéarité d'un livre, par exemple], mais bien un modèle conceptuel du contenu que le lecteur doit élaborer³⁶ ». Différemment de l'environnement papier qui propose des contenus linéaires³⁷, apprendre à partir de documents non linéaires nécessite que le lecteur s'approprie les informations lues et considérées utiles à l'apprentissage en élaborant une représentation mentale des contenus et de leurs relations³⁸. Le défi réside ici en l'articulation d'informations provenant de documents multiples³⁹ et multimodaux⁴⁰ dans une représentation mentale du contenu qui structure les connaissances selon une organisation cohérente malgré le traitement discontinu des contenus⁴¹.

Dans ce contexte, la capacité de l'apprenant à surmonter les difficultés engendrées par l'environnement numérique peut varier en fonction, notamment, de ses connaissances antérieures (connaissances du contenu ou des procédures requises pour accéder à l'information), de ses capacités cognitives et métacognitives, ou encore de son expérience avec la manipulation d'outils numériques⁴², ce dernier terme touchant directement à ses pratiques numériques.

Comme l'illustre la première partie de cet article, le rapport des acteurs aux médias numériques en contexte éducatif peut être conceptualisé de façons multiples, et impliquer autant de postures de recherche distinctes, contribuant à construire l'objet de recherche de façon différente. Dans le contexte de l'EAM, la culture numérique des élèves ou enseignants peut être étudiée en tant que cadre englobant au sein duquel leurs pratiques numériques ou leurs représentations du numérique sont examinées plus spécifiquement. Les discours institutionnels peuvent être approchés au prisme des représentations sociales du numérique (et plus spécifiquement de la culture numérique) qu'ils portent. Dans le contexte de l'éducation par les médias, les propriétés du numérique (par exemple la non-linéarité, la multimodalité et l'interactivité) dessinent un cadre qui définit les conditions dans lesquelles un apprentissage est possible, et les pratiques numériques des apprenants de même que leurs représentations du numérique enrichissent leurs connaissances antérieures ; connaissances au départ desquelles ils appréhendent l'objet de leur apprentissage. Pour les trois recherches doctorales présentées dans cet article, la problématisation s'élabore à partir de la mise en relation de ces différents termes : l'évaluation de l'influence des pratiques

36. Amadiou Franck et Tricot André, art. cit., 2006, p. 10.

37. Baccino Thierry, Salemrón Ladislao et Cañas José, « La lecture des hypertextes », *Ergonomie des documents électroniques*, 2008, p. 9-34.

38. Amadiou Franck, Tricot André et Mariné Claudette, *op. cit.* ; Wenger Michael J. et Payne David G., « Comprehension and retention of nonlinear text : Considerations of working memory and material-appropriate processing », *The American Journal of Psychology*, n° 109 (1), 1996, p. 93-130

39. Rouet Jean-François et Britt M. Anne, « Relevance processes in multiple document comprehension », in M. T. McCrudden, J. p. Magliano et G. Schraw (dir.), *Text Relevance and Learning from Text*, Greenwich, Information Age Publishing, 2011, p. 19-52.

40. Lebrun Monique, Lacelle Nathalie et Boutin Jean-François, *op. cit.*

41. Amadiou Franck, Tricot André et Mariné Claudette, *op. cit.* ; Baccino Thierry, Salemrón Ladislao et Cañas José, art. cit.

42. Amadiou Franck et Tricot André, art. cit. ; Baccino Thierry, Salemrón Ladislao et Cañas José, art. cit.

numériques sur la construction des savoirs, l'analyse de la culture numérique telle qu'elle est définie par les institutions éducatives et telle qu'elle s'applique aux individus, afin d'élaborer des modèles et des profils, ou la constitution de profils d'enseignants au croisement de leur appropriation des injonctions institutionnelles sur l'EAM, de leur pratique enseignante, de leur culture numérique personnelle et de leurs représentations de la culture numérique de leurs élèves.

DE LA THÉORIE AU TERRAIN : L'ADÉQUATION ENTRE CONCEPTS ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Les choix conceptuels posés dans les trois recherches doctorales présentées plus haut appellent autant de choix méthodologiques dirigeant le recueil et l'analyse des données. La seconde partie de cet article entend mettre ceux-ci au jour et les discuter. Nous présentons d'abord la construction méthodologique générale des trois thèses.

Les travaux de **Bosler** articulent deux champs de recherche distincts, et développent également une double approche. D'abord, elle analyse les discours officiels d'EAM et les représentations du numérique qui y sont véhiculées. Un deuxième aspect est plus empirique, et concerne une enquête menée auprès de groupes de jeunes en France et en Allemagne, visant à cerner leur culture numérique de manière compréhensive.

Dans ses travaux, **Pascau** articule également ces deux aspects. Pour analyser finement les représentations des professeurs des écoles, elle a pris le parti d'adopter une approche anthropologique, inspirée des travaux de Goffman⁴³ et de la thèse de Cordier⁴⁴ sur les représentations des adolescents dans le cadre de la recherche d'information sur Internet. Son objectif est d'élaborer des portraits d'enseignants et de leurs représentations du numérique à partir de données issues de trois contextes différents. Le premier concerne les représentations des enseignants concernant le numérique et de l'EMI. L'analyse d'un corpus de textes institutionnels marquants de 1980 à nos jours dans le champ de l'EMI sert de cadre pour construire certains items d'une grille d'entretien permettant de comprendre le positionnement des enseignants par rapport aux représentations sociales dont ces textes sont porteurs. Le deuxième contexte est relatif à la culture numérique et médiatique des enseignants, en lien avec leurs usages, dont les données seront collectées par le biais d'un questionnaire. Le troisième porte sur leur pratique professionnelle, qui est abordée lors d'entretiens semi-directifs.

Pleau mène pour sa part une étude de cas multiples de nature exploratoire et holistique⁴⁵. Elle souhaite observer, documenter et expliquer le déploiement du

43. Goffman Erving, *Les Rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974.

44. Cordier Anne, *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes*, thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, 2011. En ligne : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/76/37/PDF/THESE_Volume_1.pdf.

45. Karsenti Thierry et Demers Stéphanie, « L'étude de cas », in T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La Recherche en éducation : étapes et approches*, 3^e édition, Montréal, PUM, 2011, p. 229-249 ; Gohier Christiane, « Le cadre théorique », T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La Recherche en éducation : étapes et approches*, Montréal, PUM, 2004, p. 81-107.

processus menant à la compréhension des informations disponibles en ligne dans un contexte d'apprentissage par de jeunes lecteurs québécois de 6^e année (11-12 ans). Cette recherche utilisera l'entretien de réflexion à haute voix (*think aloud protocol*)⁴⁶ et l'entretien d'explicitation pour décrire et documenter la compréhension des participants.

Représentations sociales et discours institutionnels : deux mises en œuvre de l'analyse de discours

Les discours sont définis comme des ensembles structurés par leur contenu et leur forme, des unités de sens produites par un certain ensemble de pratiques, une articulation structurée entre sens et action. Ils donnent du sens aux phénomènes physiques et sociétaux, et construisent une réalité sociale. Ils sont à la fois une expression du social et la condition d'existence de celui-ci⁴⁷. Ainsi, ce que les discours institutionnels disent de l'EAM prescrit la manière dont elle doit être mise en place sur le terrain. L'analyse de discours peut avoir plusieurs finalités : mettre à jour des logiques sous-jacentes, dénaturer un phénomène – notamment par le biais de la comparaison – analyser les relations qui existent entre différentes instances, identifier quels acteurs portent la dimension définitoire du projet (ici, l'EMI), et appréhender l'évolution de celui-ci dans le temps.

Bosler étudie les finalités de l'EAM et les fonctions des différents discours, en s'intéressant particulièrement aux représentations de la culture numérique dans un corpus de 13 textes officiels français et allemands, tandis que **Pascau** le fait à partir d'un corpus de 32 textes en lien avec l'EAM française. L'approche de **Bosler** est comparative et franco-allemande, alors que celle de **Pascau**, centrée sur le cas français, analyse en quoi deux objets distincts auparavant, l'EAM et l'informatique, ont fusionné pour donner naissance à l'EMI. Ces approches impliquent des critères de choix de corpus différents. **Bosler** reprend ainsi les critères développés par Loicq dans sa thèse de doctorat⁴⁸ : les textes doivent émaner d'instances institutionnelles (par exemple, le Ministère de l'Éducation nationale) et d'instances légitimes (par exemple, le CLEMI), avoir une fonction programmatique, prescriptive et/ou définitoire, et avoir une qualité constituante, c'est-à-dire définir le champ et la nature de l'EAM. Dans le cas de **Pascau**, il s'agit d'identifier les textes phares de 1980 à 2017 pour comprendre le contexte de l'intégration de l'informatique à l'école, l'apparition de l'EAM dans les programmes et les organismes de référence (Unesco, CLEMI) et comment l'émergence du numérique a modifié la vision de l'Institution concernant les objectifs

46. Anmarkrud Øistein, McCrudden Matthew T., Bråten Ivar et Strømsø Helge I., « Task-oriented reading of multiple documents : online comprehension processes and offline products », *Instructional Science*, n° 41 (5), 2013, p. 873-894 ; Coiro Julie et Dobler Elizabeth, « Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet », *Reading Research Quarterly*, n° 42 (2), 2007, p. 214-257 ; Salmerón Ladislao, Naumann Johannes, García Cuenca Victoria et Fajardo Inmaculada, « Scanning and deep processing of information in hypertext : an eye tracking and cued retrospective think-aloud study », *Journal of Computer Assisted Learning*, n° 33, 2017, p. 222-233.

47. Maingueneau Dominique, *Discours et analyse du discours : une introduction*, Paris, Armand Colin, 2014 (ICOM Série « Discours et communication »).

48. Loicq Marlène, *op. cit.*, 2011.

de l'EMI par une convergence des textes et une fusion des concepts. Ces deux approches contribuent donc à démontrer que l'EAM est un construit politique, structuré différemment en fonction des forces en présence.

Plusieurs méthodologies sont envisageables : l'analyse lexicographique occupe une fonction exploratoire, mais ne permet pas d'aller en profondeur dans les logiques argumentatives, contrairement à l'analyse de catégories linguistiques. Celle-ci donne une idée de la tonalité des textes, en fonction des verbes employés (action, prescription...), de la logique argumentative, du positionnement de l'instance. Et enfin, une importance particulière est donnée au contexte. Par exemple, l'année 2015, en raison des attentats de *Charlie Hebdo*, constitue un tournant pour l'EMI qu'il importe de prendre en compte pour comprendre ses orientations actuelles.

Dans le cas de l'Allemagne, où les textes sont issus d'un consensus entre différents Länder, **Bosler** a réalisé des entretiens avec des acteurs ayant pris part à leur élaboration, afin de relater ces processus. Elle a donc interrogé des acteurs impliqués au sein de la *Kultusministerkonferenz* (ou KMK) dans le développement des textes officiels d'EAM, avec pour objectif de comprendre quelles négociations avaient été mises en place entre les Länder pour arriver à une recommandation unifiée.

Si l'on envisage les rapports recherche/pratique, les résultats de la comparaison France-Allemagne pourraient avoir l'intérêt, du point de vue des praticiens ainsi que des politiques éducatives au niveau académique et national, de donner d'autres pistes de réflexion et d'idées de mises en place de l'EAM, voire de mettre en place des partenariats avec les structures de référence identifiées par **Bosler** dans son travail.

Comprendre les acteurs individuels et leurs logiques : le recours à une méthode « encadrée »

Le recours à une méthodologie qualitative pour les travaux des trois doctorantes est au croisement de plusieurs facteurs. Les trois recherches ont une dimension exploratoire au sens où elles visent à « clarifier un problème qui a été plus ou moins défini⁴⁹ », pour lequel il existe peu d'éléments permettant de le documenter et de le problématiser. Les trois chercheuses développent en conséquence des dispositifs inédits pour appréhender leurs objets. Elles ne disposent pas d'éléments de mesure pour valider un modèle de manière quantitative, pour plusieurs raisons. D'abord parce que la détermination d'indicateurs, compte tenu de l'état des connaissances actuelles, semble difficile, et que les objets qu'elles étudient n'ont pas un degré de formalisation qui permette un traitement quantitatif. Cependant, la principale raison pour laquelle elles optent pour une démarche qualitative est de s'assurer d'adopter une perspective proche des acteurs. Elles s'intéressent à leur point de vue, à ce qui fait sens pour eux, ou à leur manière de réaliser une tâche. Une recherche exploratoire a l'avantage de permettre un protocole suffisamment libre pour laisser advenir l'imprévu et aller

49. Trudel Louis, Simard Claudine et Vonarx Nicolas, « La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? », *Recherches qualitatives*, n° 5 (hors-série), 2007, p. 39.

plus loin que ce qui était prévu en amont de la collecte de données. Les possibilités d'exploration, et donc les chances de saisir pleinement les perspectives des acteurs, s'en trouvent accrues.

Elles ont en effet recours à une méthodologie « encastrée » pour aborder leurs objets, que ce soient les pratiques numériques des jeunes, les représentations des enseignants ou la CIDL. L'entretien constitue une phase centrale dans les trois recherches doctorales, préparée par des étapes préalables de recueil de données. Il s'agit, dans ces processus, de le nourrir : le journal d'usage ou le questionnaire, par exemple, sont des étapes périphériques qui permettent d'alimenter leurs réflexions et d'enrichir l'entrevue. Il ne s'agit pas forcément d'un processus linéaire, mais plutôt d'une démarche compréhensive d'approfondissement progressif de leurs objets de recherche, fonctionnant par triangulation des données. Celle-ci est en effet souvent considérée comme un critère de validité en recherche qualitative⁵⁰.

Le questionnaire, l'entretien et les observations apparaissent ici comme des outils méthodologiques centraux, qui s'enrichissent par triangulation et qui sont mobilisés à différents stades de la recherche. Il sera présenté ci-après comment, et à quelles fins, elles les utilisent, ou les ont utilisés.

Le questionnaire : explorer les pratiques déclarées

Bien que le questionnaire soit un outil associé essentiellement à la recherche quantitative, il peut également être utile dans le cadre d'une recherche qualitative. Par exemple dans le cas de la recherche de **Bosler**, le questionnaire déclaratif fournit des réponses à des questions standardisées, permettant de s'adapter aux contraintes temporelles du milieu scolaire. Pour cerner le mieux possible les pratiques numériques des élèves, objet central de sa recherche, **Bosler** associe ainsi différents questionnaires constitués uniquement de questions ouvertes, portant sur les équipements, les pratiques audiovisuelles et les compétences numériques, à d'autres outils méthodologiques et emploie des journaux d'usage pour explorer les temporalités⁵¹.

L'emploi du questionnaire permet d'explorer les pratiques déclarées, puisqu'elles ne font pas l'objet d'observations ; leur connaissance s'appuie uniquement sur ce qu'en disent les répondants. Le biais de désirabilité sociale de l'adolescent face au chercheur peut être réduit par le recours au questionnaire anonyme ou en jumelant cet outil à l'entretien collectif. Dans la thèse de **Bosler**, l'entretien collectif limite les possibilités de valorisation sociale de l'adolescent si les pratiques déclarées sont en contradiction avec le rôle social qu'il endosse avec ses camarades.

Dans sa recherche doctorale, **Pascau** fait appel au questionnaire en lui assignant un rôle différent dans son protocole méthodologique. L'objectif est de recueillir des premiers éléments relatifs aux représentations du numérique et de

50. Scholl Armin, « Die Logik qualitativer Methoden in der Kommunikationswissenschaft », *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft*, Wiesbaden, Springer, 2016, p. 17-32.

51. Berg Matthias et Düvel Caroline, « Qualitative media diaries: An instrument for doing research from a mobile media ethnographic perspective », *Interactions: Studies in Communication & Culture*, n° 3 (1), 2012, p. 71-89.

l'EAM des enseignants, et de prendre contact avec ceux d'entre eux qui souhaitent réaliser un entretien semi-directif dans une autre phase. Les questions portent sur le parcours de formation des enseignants, leur expérience dans l'enseignement, la place de l'EMI et du numérique dans leur pratique professionnelle. Deux questions ouvertes proposent de répondre sous forme de mots-clés pour recueillir des éléments définitoires et de ressenti : « définir l'EMI », « je pense que le numérique à l'école c'est... ».

Fréquemment mis de l'avant pour sélectionner des participants ou pour évaluer la compréhension d'apprenants⁵², le questionnaire déclaratif devait servir à **Pleau** pour sélectionner les participants à l'étude de cas sur la base de leur expertise et de leurs connaissances antérieures. Cet outil a finalement été exclu pour deux raisons. D'une part, des données récentes concernant les pratiques informationnelles numériques des jeunes lecteurs québécois ont été rendues disponibles, rendant inutile le recueil de données additionnelles les concernant. D'autre part, en interrogeant les participants sur leurs connaissances antérieures en lien avec le sujet de la tâche à réaliser une semaine plus tard, le questionnaire les aurait informés dudit sujet, ce qui leur aurait donné le temps de s'y préparer. Par ailleurs, compte tenu de la longueur de la première séance de collecte de données (enchaînant recherche documentaire et entretien d'explicitation), l'addition d'un questionnaire immédiatement avant le début de la séance aurait substantiellement prolongé celle-ci, au risque d'entraîner l'épuisement du participant et, par voie de conséquence, une moins grande réactivité lors de l'entretien d'explicitation. Cependant, en raison de l'importance des connaissances antérieures dans le processus de compréhension, il a été décidé qu'il serait demandé au participant, au début de l'entretien, de verbaliser ce qu'il sait du sujet abordé par la tâche avant de la commencer.

Les travaux de **Bosler**, de **Pascau** et de **Pleau** se rejoignent dans le sens où toutes ont considéré le questionnaire comme outil méthodologique pertinent pour répondre à leurs objectifs de recherche respectifs : sonder les pratiques numériques des jeunes, ou les représentations du numérique et de l'EMI des enseignants. Cependant, en fonction des intentions de chacune, le questionnaire a été accepté ou rejeté. Dans tous les cas, il a été perçu comme un outil d'exploration permettant de collecter des données et de construire une grille d'entretien et/ou d'analyse au cœur de recherches qui, de manière prioritaire, s'appuient sur les données recueillies au moyen d'entretiens, aux modalités variables.

L'entretien, pierre angulaire des trois recherches

Dans le cadre d'une recherche qualitative, les entretiens sont d'une importance capitale, puisqu'ils permettent au chercheur de se confronter aux acteurs, de

52. Aillerie Karine, « L'individualité des pratiques informationnelles des adolescents sur le Web », Colloque international MUSSI, *Médiations et hybridations : construction sociale des savoirs et de l'information*, Toulouse, 15-17 juin 2011 ; Baccino Thierry et Colombi Teresa, « L'analyse des mouvements des yeux sur le web », in A. VomHofe (dir.), *Les Interactions homme-système : perspectives et recherches psycho-ergonomique*, Paris, Hermès, 2001, p. 127-148 ; Beheshti Jamshid, Cole Charles, Dhary Abuhi-med et Lamoureux Isabelle, « Tracking middle school students' information behavior via Kuhlthau's ISP Model: Temporality », *Journal of the Association Form Information Science and Technology*, n° 66 (5), 2015, p. 943-960 ; Coiro Julie et Dobler Elizabeth, art. cit.

saisir leurs représentations et le sens qu'ils donnent à leurs pratiques. L'entretien semi-directif, en particulier, permet, tout en suivant une trame prédéfinie, de faire face à l'inattendu et de rebondir en fonction des réponses de la personne interrogée⁵³. Cet instrument méthodologique est particulièrement souple et peut se décliner différemment en fonction des objectifs de recherche visés, comme en témoignent ces trois recherches. L'entretien est par ailleurs un élément commun des approches méthodologiques des trois thèses discutées par cet article. Chacune d'entre elles s'en sert pour étudier des objets différents : étude des processus d'apprentissage pour **Pleau**, des pratiques numériques des élèves ou des enseignants dans le cas de **Bosler** et **Pascau**, et de la définition politique de l'EAM concernant **Bosler**.

J. Pleau : entretien de réflexion à haute voix (*think-aloud*) suivi d'un entretien d'explicitation

Le processus menant à la CIDL, s'appuyant sur des processus cognitifs liés à l'apprentissage, n'est pas observable⁵⁴. Sa compréhension s'appuie donc fortement sur des inférences, qui, pour être robustes, doivent reposer sur la triangulation de sources de données multiples. Le protocole méthodologique mis en place par **Pleau** juxtapose ainsi deux types d'entretiens : l'entretien de réflexion à haute voix (*think-aloud*) et l'entretien d'explicitation.

La réflexion à haute voix (*think-aloud*) est un protocole utilisé notamment en sciences de l'éducation⁵⁵ et en psychologie cognitive⁵⁶, où il est reconnu pour offrir un accès valide et fiable aux réflexions et aux actions du lecteur⁵⁷. Les participants à la recherche de **Pleau**, chargés d'accomplir une tâche de recherche documentaire, devront ainsi verbaliser leurs réflexions et leurs décisions de navigation, sans que la chercheuse n'intervienne⁵⁸. Le but ici est d'éviter de déranger, d'interrompre ou d'influencer le processus réflexif du participant, au vu de la charge cognitive que représente ce type de tâche pour de jeunes lecteurs. Les verbalisations des participants contribueront à documenter leur activité de recherche/lecture d'information et, par extension, le processus qui le mène à la CIDL. Les données issues de l'observation directe des pratiques numériques

53. Paillé Pierre et Mucchielli Alex, *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, A. Colin, 2013.

54. Vermersch Pierre, « L'entretien d'explicitation », *Les Cahiers de Beaumont*, n° 52 bis - 53, 1991, p. 63-70.

55. Coiro Julie, « Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge », *Journal of Literacy Research*, n° 43 (4), 2011, p. 352-392 ; Coiro Julie et Dobler Elizabeth, art. cit.

56. Anmarkrud Øistein, McCrudden Matthew T., Bråten Ivar et Strømsø Helge I., *op. cit.* ; Kaikinen Johanna K. et Hyona Jukka, « Perspective effects on expository text comprehension: Evidence from think-aloud protocols, eyetracking, and recall », *Discourse Processes*, n° 40 (3), 2005, p. 239-257 ; Salmerón Ladislao, Naumann Johannes, García Cuenca Victoria et Fajardo Inmaculada, *op. cit.* ; Van Gog Tamara, Paas Fred, Van Merriënboer Jeroen J. G. et Witte Puk, « Uncovering the problem-solving process: Cued retrospective reporting versus concurrent and retrospective reporting », *Journal of Experimental Psychology Applied*, n° 11 (4), 2006, p. 237-244.

57. Coiro Julie et Dobler Elizabeth, *op. cit.* ; Pressley Michael et Afflerbach Peter, *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*, Mahwah, Laurence Erlbaum Associates, 1995.

58. Coiro Julie, *op. cit.*

informationnelles du participant, recueillies concomitamment, enrichiront les verbalisations et nourriront les réflexions quant au processus des jeunes lecteurs, particulièrement la description de la mobilisation de leur compétence technique. Elles témoigneront de leurs connaissances antérieures en lien avec la réalisation d'une recherche documentaire sur internet (par exemple : les outils qu'ils utilisent et les actions qu'ils posent en réalisant ce type de tâche).

L'entretien d'explicitation⁵⁹ sera ensuite utilisé pour revisiter, avec le participant, l'enregistrement de sa navigation. Ce type d'entretien offre un cadre par lequel le participant verbalise des faits et décrit ses actions lors de la réalisation d'une tâche. Cette technique poursuit trois buts : la description (par exemple : les démarches de l'élève), la prise de conscience (par exemple : les méthodes de travail de l'élève), et le développement de l'autorégulation⁶⁰. Les données recueillies serviront à approfondir les observations et les verbalisations issues de l'entretien de réflexion à haute voix.

S. Bosler : entretien en focus group & entretien personnalisé d'approfondissement

Dans la thèse de **Bosler**, chaque étape de la recherche devait initialement s'accompagner d'un entretien individuel. Néanmoins, en raison des contraintes temporelles du terrain (un des établissements ne pouvant pas s'engager autant que prévu), elle a dû réaliser des entretiens collectifs, avec de tout autres retombées méthodologiques. Si l'entretien collectif permet de susciter le débat entre les participants, d'avoir accès à leur monde social et de réduire les biais de désirabilité sociale, ils engendrent de nombreux autres biais. Entre autres, elle a pu observer une prise de parole inégale selon la personnalité des participants, et une moindre participation des filles au débat. Une triangulation avec d'autres données a donc été nécessaire : journaux d'usage et questionnaires déclaratifs les ont complétés (cf. supra), ainsi qu'un entretien personnalisé à la fin de l'enquête. Celui-ci s'appuyait sur l'ensemble des données fournies par l'élève, afin d'approfondir les points soulevés, de verbaliser l'intégration des pratiques dans la vie quotidienne, et de trancher sur d'éventuels éléments contradictoires.

La frontière entre recherche et pratique en EAM est parfois mince. La présence de la chercheuse sur le terrain, ainsi que ses interactions avec les jeunes, ont ainsi pu faire d'elle une éducatrice aux médias « accidentelle » : bien que l'intervention ait eu un objectif de recherche, le dispositif d'enquête a pu avoir un effet éducatif sur les participants, en les invitant à réfléchir à leurs usages. À ce titre, on peut noter que le journal d'usage a précisément été développé à cette fin, dans une perspective pédagogique, par Susan Wiesinger, de l'Université d'État de Californie à Chico.

J. Pascau : Entretiens semi-directifs avec des enseignants sur leurs représentations et pratiques du numérique et de l'éducation aux médias et à l'information

Dans la recherche doctorale de **Pascau**, l'entretien semi-directif avec les enseignants est l'élément central qui donne une cohérence à sa méthodologie. Si son

59. Vermersch Pierre, art. cit.

60. *Ibid.*

statut de formatrice à l'ESPE sur le numérique et l'EMI a facilité son accès au terrain, il induisait aussi un biais de recherche : le fait d'être identifiée par d'anciens étudiants comme spécialiste de la question inhibait la parole des participants, qui se sentaient parfois en situation d'évaluation face à un objet mal maîtrisé. La grille d'entretien a été construite en six items suite aux deux premières phases de recueil de données (un questionnaire de recueil des représentations des enseignants sur les objets d'études et l'analyse du corpus de textes institutionnels portant les représentations sociales). L'entretien semi-directif permet dans un premier temps de questionner les enseignants sur leur rapport aux représentations sociales du numérique, de l'EMI et de la culture numérique portées par l'institution. Il informe ensuite la chercheuse sur leurs pratiques personnelles numériques, leurs pratiques professionnelles, leur formation, mais aussi leur représentation de ce que devrait être l'EMI. L'ensemble de cette grille a été construit pour essayer de définir les contours d'une culture numérique de l'enseignant, mais permet aussi de comprendre comment ils se représentent la culture numérique de leurs élèves. L'entretien se conclut par la collecte de documents de travail de l'enseignant, afin de confronter le déclaratif à la pratique observée indirectement. Cette phase est plus complexe à appréhender car les enseignants font peu de fiches de préparation en lien avec le numérique et l'EMI, laissant peu de traces analysables.

Les trois approches présentées ci-dessus témoignent d'une volonté de triangulation des données. Plutôt qu'un « coup de sonde » décontextualisé, il s'agit d'interroger et de problématiser le contexte – celui-ci étant de première importance dans une recherche qualitative⁶¹ ; de mieux comprendre l'univers de l'enquêté ; et d'approfondir ainsi la connaissance de l'objet de recherche. La figure 1 rend visible la multiplicité des données mobilisées par les trois thèses pour documenter leurs problématiques respectives, et l'utilisation différente et complémentaire des mêmes instruments pour trianguler ces données. En particulier, elle permet de visualiser le caractère central de l'entretien semi-directif, dont la mobilisation contribue à documenter l'ensemble des objets de recherche théorisés dans les trois recherches doctorales présentées dans cet article, des représentations sociales aux pratiques numériques, des finalités de l'EAM aux connaissances des élèves en situation d'apprentissage par les médias.

CONCLUSION : DE LA COMPLÉMENTARITÉ DES REGARDS POSÉS SUR LA CULTURE NUMÉRIQUE

Au départ des thèses de doctorat des trois auteurs, cet article illustre, sans prétention aucune d'exhaustivité, une part de la diversité des questionnements conceptuels propres à la recherche sur l'EAM et sur l'EPM, des approches méthodologiques permettant d'apporter des réponses à ces questionnements, et des postures de recherche relatives à ces approches.

61. Dumez Hervé, *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive*, Paris, Vuibert, 2016.

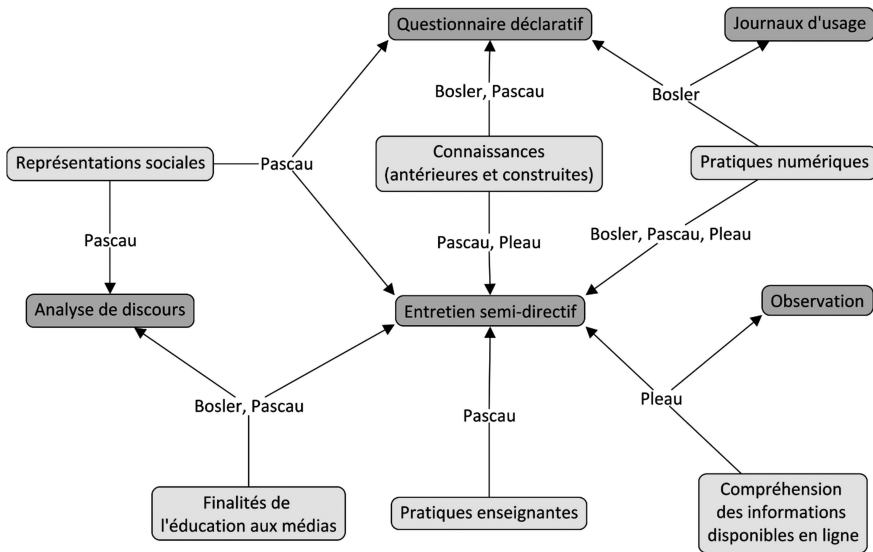


Figure 1. Des objets (en gris clair) aux données (en gris foncé) : de multiples façons d'opérationnaliser et de trianguler.

Quelques lignes de force tendent à se dégager de cet exposé. En recherche sur l'EAM (principalement illustrée par les travaux de **Bosler** et **Pascau**), on retient la centralité du concept de culture numérique, englobant ceux de pratiques numériques et de représentations du numérique. La culture numérique y est étudiée à deux titres distincts. D'une part, elle fait l'objet d'analyses de données recueillies auprès des acteurs concernés (les jeunes chez **Bosler**, les enseignants chez **Pascau**), permettant d'objectiver leurs pratiques, représentations et attitudes face au numérique. D'autre part, l'analyse de données discursives (issues de textes officiels ou d'entretiens) révèle comment d'autres acteurs se représentent cette culture numérique : ce que les injonctions institutionnelles des textes officiels disent de celle dont devraient être dotés les jeunes, ou ce que les enseignants perçoivent de celle de leurs élèves. Ces deux catégories sont à considérer comme non-exclusives, la façon dont les acteurs (élèves ou enseignants) se représentent leur propre rapport au numérique constituant une zone de recouvrement entre les deux. Quelle que soit la façon dont elle est approchée, la culture numérique ne semble donc jamais étudiée directement : soit on l'appréhende au prisme des représentations sociales qu'elle suscite, soit on la documente au départ des pratiques et connaissances des acteurs concernés. Dans tous les cas, l'intégration à la démarche de recherche d'une perspective de second ordre, centrée sur la façon dont les acteurs font sens de leur expérience (ou de celle des autres), paraît essentielle.

Du côté de la recherche sur l'EPM (illustrée par les travaux de **Pleau**), la culture numérique des jeunes est posée comme un arrière-plan, susceptible de moduler l'activité de l'apprenant, sa façon de réguler celle-ci, sa compréhension, et au final ses apprentissages. On devine ici un concept resté dans l'ombre dans le cadre de cet article, mais représentant un point d'articulation entre culture

numérique et apprentissage : le concept de compétence, qui sera abordé de façon centrale dans l'article suivant de ce dossier. La question que pose la recherche est alors : de quelles compétences médiatiques et/ou numériques, mobilisables en situation d'apprentissage, la culture numérique des jeunes les dote-t-elle ? Et de façon complémentaire, de quelles compétences serait-il souhaitable de les doter ?

Dans le passage de la théorie au terrain, on constate qu'il existe rarement un chemin unique d'un concept à un instrument méthodologique ou à un type de données. Ainsi, si les représentations du numérique et de la culture numérique sont étudiées via l'analyse de textes institutionnels, cette analyse peut bénéficier de l'éclairage apporté par les entretiens menés avec des experts. De même, quand les pratiques numériques sont documentées dans des entretiens, individuels ou collectifs, ceux-ci sont complétés par des journaux d'usage ou des questionnaires. À chaque fois, la multiplicité des instruments et des données est justifiée par l'adhésion à une approche compréhensive, appelant triangulation et « encastrement » des méthodes. La combinaison spécifique des méthodes résulte des allers-retours entre cadre théorique et terrain, dans un mouvement d'ajustement mutuel. Dans ce contexte, le choix d'adopter (ou d'écarter) un instrument s'opère non seulement en fonction de son adéquation avec les concepts étudiés, mais aussi de sa complémentarité aux autres instruments de recueil de données.

L'examen de l'articulation entre concepts et méthodes permet en outre de mettre en exergue trois niveaux de questionnements concernant le rapport de la recherche en éducation aux (et par les) médias au champ de pratiques qui constitue son objet.

À un premier niveau de questionnement, la délimitation de l'objet de recherche et les modalités de présence sur le terrain forcent les chercheurs à interroger leur rapport aux participants, et l'influence possible de la recherche sur le rapport que ceux-ci entretiennent avec le numérique. De ce point de vue, les trois recherches doctorales représentent trois positions distinctes. Pour **Pascau**, la relation de la chercheuse aux informants se construit dans le contexte préalable de la relation de formatrice EMI à étudiant, ce qui l'amène nécessairement à mesurer l'adaptation des discours tenus par les enseignants interrogés durant les entretiens. Pour **Bosler**, le travail de terrain auprès des jeunes interrogés agit pour ceux-ci comme un révélateur de leurs propres pratiques, positionnant la chercheuse comme éducatrice aux médias, fusse de façon non intentionnelle (l'effet éducatif de sa présence sur le terrain étant essentiellement collatéral). Pour **Pleau**, cet effet éducatif est, *a contrario*, nécessairement assumé : en tant que didacticienne des langues, son travail empirique et ses résultats ont pour objectif de servir la formation des élèves. La construction-même de la recherche se fait dans une visée d'exploitation didactique.

À un deuxième niveau de questionnement, c'est le rapport du discours produit par les chercheurs à celui des acteurs qui est interrogé. Si par essence, le discours scientifique procède de l'élaboration de connaissances s'appuyant sur une démarche conçue pour s'affranchir du sens commun, ce discours coexiste, dans le champ de l'EAM, avec ceux produits par les acteurs du champ (sur le numérique, la culture numérique, l'EAM, etc.). Il s'agit dès lors de poser les discours

des acteurs comme indices de représentations sociales, qui informent sur un objet de second ordre faisant, lui, l'objet du discours scientifique (par exemple « comment telle institution se représente ce qu'est la culture numérique » plutôt que « ce qu'est la culture numérique »). En retour, ce « discours sur les discours » est, à bien des occasions, renvoyé aux acteurs de l'EAM.

Se pose alors un troisième niveau de questionnement : celui de l'utilité sociale de la recherche pour le champ étudié. À nouveau, les trois recherches présentées dans cet article offrent sur ce plan des perspectives différentes. Le croisement entre les résultats de la recherche de **Bosler** portant sur l'analyse de la culture numérique des jeunes et ceux portant sur la façon dont celle-ci apparaît dans les textes officiels promet ainsi de guider des ajustements dans les politiques d'EAM des deux pays concernés. Si les recherches de **Pascau** peuvent également orienter les politiques éducatives, le diagnostic multiple que celles-ci posent sur l'appropriation et la mise en œuvre effective de l'EMI par les enseignants est également susceptible d'informer utilement les pratiques de formation des enseignants à l'EMI. Quant aux résultats des recherches de **Pleau**, ils représenteront une contribution à la conception d'outils didactiques visant à développer la littératie médiatique des élèves dans le champ spécifique de la compréhension de l'information numérique.

Au-delà de la diversité des questionnements concernant la culture numérique des jeunes, des instruments et méthodes convoqués pour y répondre, et des postures de recherche correspondant, cet article aura tenté de mettre en exergue la circularité et la complémentarité de ces questionnements, méthodes et postures, positionnant le monde de l'éducation aux et par les médias tour à tour comme témoin de cette culture, comme responsable de la définition de son horizon de développement, ou comme acteur de sa mobilisation en contexte scolaire.

SABINE BOSLER, JULIE PASCAU, JOANNIE PLEAU, PIERRE FASTREZ

Bibliographie

- Aillerie Karine, « L'individualité des pratiques informationnelles des adolescents sur le Web », Colloque international *MUSSI : Médiations et hybridations : construction sociale des savoirs et de l'information*, Toulouse, 15 au 17 juin 2011. En ligne : https://archive-sic.ccsd.cnrs.fr/sic_00601966/
- Amadiou Franck et Tricot André, « Utilisation d'un hypermédia et apprentissage : deux activités concurrentes ou complémentaires ? », *Psychologie française*, n° 51, 2006, p. 5-23.
- Amadiou Franck, Tricot André et Mariné Claudette, « Comprendre des documents non-linéaires : quelles ressources apportées par les connaissances antérieures ? », *L'Année psychologique*, n° 111 (2), 2011, p. 359-408.
- Anmarkrud Øistein, McCrudden Matthew T., Bråten Ivar et Strømsø Helge I., « Task-oriented reading of multiple documents: online comprehension processes and offline products », *Instructional Science*, n° 41 (5), 2013, p. 873-894.
- Baacke Dieter, *Jugend und Jugendkulturen: Darstellung und Deutung*, 5. Auflage, Weinheim München, Juventa Verlag, 2007 (Jugendforschung).

- Baacke Dieter, « Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten », in Dieter Baacke (dir.), *Handbuch Medien: Medienkompetenz - Modelle und Projekte*, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, 1999, p. 31-35.
- Baccino Thierry et Colombi Teresa, « L'analyse des mouvements des yeux sur le web », in A. VomHofe (dir.), *Les Interactions homme-système : perspectives et recherches psychologique*, Paris, Hermès, 2001, p. 127-148.
- Baccino Thierry, Salemrón Ladislao et Cañas José, « La lecture des hypertextes », in A. Chevalier et A. Tricot (dir.), *Ergonomie des documents électroniques*, Paris, Puf, 2008, p. 9-34.
- Bachelard Gaston, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1965.
- Beheshti Jamshid, Charles Cole, Dhary Abuhimed et Isabelle Lamoureux, « Tracking middle school students' information behavior via Kuhlthau's ISP Model: Temporality », *Journal of the Association for Information Science and Technology*, n° 66 (5), 2015, p. 943-960.
- Berg Matthias et Düvel Caroline, « Qualitative media diaries: An instrument for doing research from a mobile media ethnographic perspective », *Interactions: Studies in Communication & Culture*, n° 3 (1), 2012, p. 71-89.
- Bourdieu Pierre, Chamboredon Jean-Claude et Passeron Jean-Claude, *Le Métier de sociologue*, Paris, Mouton, Bordas, 1968.
- Coiro Julie, « Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge », *Journal of Literacy Research*, n° 43 (4), 2011, p. 352-392.
- Coiro Julie et Dobler Elizabeth, « Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet », *Reading Research Quarterly*, n° 42 (2), 2007, p. 214-257.
- Cordier Anne, *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6e et de professeurs documentalistes*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, université de Lille 3, 2011. En ligne : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/76/37/PDF/THESE_Volume_1.pdf
- Cuche Denys, *La Notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2013.
- Dumez Hervé, *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive*, Paris, Vuibert, 2016.
- Flichy Patrice, *L'Imaginaire d'Internet*, Paris, La Découverte, 2001.
- Fluckiger Cédric, « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 163, 2008, p. 51-61.
- Gervais Bertrand et Saemmer Alexandra, « Présentation : Esthétiques numériques. Textes, structures, figures », *Protée*, n° 39 (1), 2011, p. 5-8.
- Goffman Erving, *Les Rites d'interaction*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1974.
- Gohier Christiane, « Le cadre théorique », in T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La Recherche en éducation : étapes et approches*, Montréal, PUM, 2004, p. 81-107.
- Hüther Jürgen, « Medienpädagogik in der Vorkriegszeit », in F. von Gross, D. Meister et U. Sander (dir.), *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*, Weinheim, Beltz Juventa, 2015, p. 11-33.
- Jacquinet Geneviève, *L'École devant les écrans*, Paris, ESF, 1985.
- Jauréguiberry Francis et Proulx Serge, *Usages et enjeux des technologies de communication*, Toulouse, Érès, 2012.
- Jenkins Henry, *La Culture de la convergence : des médias au transmédia*, Paris, A. Colin, 2013.
- Kaakinen Johanna K. et Hyona Jukka, « Perspective effects on expository text comprehension: Evidence from think-aloud protocols, eyetracking, and recall », *Discourse Processes*, n° 40 (3), 2005, p. 239-257.

- Karsenti Thierry et Demers Stéphanie, « L'étude de cas », in T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La Recherche en éducation : étapes et approches*, Montréal, PUM, 2011, p. 229-249.
- Lacelle Nathalie, Boutin Jean-François et Lebrun Monique, *La Littérature médiatique multimodale appliquée en contexte numérique : outils conceptuels et didactiques*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2017.
- Lebrun Monique, Lacelle Nathalie et Boutin Jean-François, *La Littérature médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2012.
- Le Crosnier Hervé, « Tentative de délimitation de la culture numérique pour son usage dans l'institution scolaire », *Hermès, La Revue*, n° 78, 2017, p. 159-166.
- Loicq Marlène, *Médias et interculturalité : l'éducation aux médias dans une perspective comparative internationale (Australie, Québec, France)*, thèse de doctorat, université de Paris 3, 2011.
- Loicq Marlène, « Une approche comparative des discours institutionnels en éducation aux médias : une analyse socio-anthropologique », *Argumentation et analyse du discours*, n° 19, 2017. En ligne : <http://journals.openedition.org/aad/2420>
- Maingueneau Dominique, *Discours et analyse du discours : une introduction*, Paris, A. Colin, 2014.
- Marton Ferenc, « Phenomenography — Describing conceptions of the world around us », *Instructional Science*, n° 10 (2), 1981, p. 177-200, <https://doi.org/10.1007/BF00132516>.
- Ministère de l'Éducation Nationale, « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf
- Moscovici Serge, « Préface », in Claudine Herzlich (dir.), *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*, Paris/La Haye, Mouton, 1969, p. 7-12.
- Paillé Pierre et Mucchielli Alex, *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, A. Colin, 2013.
- Piette Jacques, « Éducation “par les médias” ou “aux médias” ? », *Cahiers pédagogiques – L'actualité éducative*, n° 449, 2007. En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Education-par-les-medias-ou-aux-medias>
- Pressley Michael et Afflerbach Peter, *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*, Mahwah, Laurence Erlbaum Associates, 1995.
- Proulx Serge, « Usages de l'Internet : la “pensée-réseaux” et l'appropriation d'une culture numérique », in Éric Guichard (dir.), *Comprendre les usages de l'Internet*, Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2001, p. 139-145.
- Rouet Jean-François, « Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage », *Le Français aujourd'hui*, n° 178 (3), 2012, p. 55-64.
- Rouet Jean-François et Britt M. Anne, « Relevance processes in multiple document comprehension », in M. T. McCrudden, J. P. Magliano et G. Schraw (dir.), *Text Relevance and Learning from Text*, Greenwich, Information Age Publishing, 2011, p. 19-52.
- Salmerón Ladislao, Naumann Johannes, Garcia Cuenca Victoria et Fajardo Inmaculada, « Scanning and deep processing of information in hypertext: an eye tracking and cued retrospective think-aloud study », *Journal of Computer Assisted Learning*, n° 33, 2017, p. 222-233.
- Scholl Armin, « Die Logik qualitativer Methoden in der Kommunikationswissenschaft », in *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft*, Wiesbaden, Springer, 2016, p. 17-32.
- Trudel Louis, Simard Claudine et Vonarx Nicolas, « La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? », *Recherches qualitatives*, n° 5, Hors-Série, 2007, p. 38-45.

- Van Gog Tamara, Paas Fred, Van Merriënboer Jeroen J. G. et Witte Puk, « Uncovering the problem-solving process: Cued retrospective reporting versus concurrent and retrospective reporting », *Journal of Experimental Psychology Applied*, n° 11 (4), 2006, p. 237-244.
- Vermersch Pierre, « L'entretien d'explicitation », *Les Cahiers de Beaumont*, n° 52 bis-53, 1991, p. 63-70.
- Wenger Michael J. et Payne David G., « Comprehension and retention of nonlinear text: Considerations of working memory and material-appropriate processing », *The American Journal of psychology*, n° 109 (1), 1996, p. 93-130.