

Éduquer aux médias pour former des citoyen·ne·s critiques

Le rôle du moyen d'enseignement *Connected* dans la sensibilisation aux biais cognitifs et aux manipulations numériques

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Claire-Estelle Barth
Sous la direction de : Raphaël Lehmann
La Chaux-de-Fonds avril 2026

Remerciements

Ce mémoire marque l'aboutissement de trois années d'études exigeantes et formatrices. Il n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien de plusieurs personnes que je souhaite remercier sincèrement.

Je remercie chaleureusement Raphaël Lehmann pour son accompagnement, son temps et ses conseils avisés tout au long de ce travail.

Je remercie également mes camarades pour les discussions stimulantes, les échanges constructifs et le soutien mutuel durant cette période intense. Merci aussi pour le chocolat, qui a souvent accompagné les longues heures de travail et rendu l'effort plus léger.

Une mention spéciale à mon ami Georges pour sa relecture précise et efficace. Son regard attentif et ses remarques pertinentes ont contribué à améliorer la clarté et la qualité de ce mémoire.

Enfin, je souhaite exprimer toute ma reconnaissance à ma famille pour son soutien constant, moral, matériel et émotionnel durant toute la durée de cette formation. Leur patience, leurs encouragements et leur confiance m'ont permis d'avancer avec persévérance, même dans les moments les plus exigeants.

À toutes celles et ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à l'aboutissement de ce mémoire, j'adresse mes remerciements les plus sincères.

Résumé

Dans un contexte marqué par l'omniprésence du numérique et la circulation massive d'informations, l'école est appelée à former des élèves capables d'exercer un esprit critique face aux biais cognitifs et aux mécanismes de manipulation numérique. Ce mémoire interroge la manière dont le moyen d'enseignement *Connected* permet aux enseignant·e·s de sensibiliser les élèves à ces enjeux au cycle 2.

S'appuyant sur un cadre théorique croisant éducation aux médias et à l'information, citoyenneté numérique et apports des sciences cognitives, la recherche adopte une approche qualitative. Trois entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'enseignant·e·s de 7e et 8e année à partir d'une séquence fictive élaborée avec *Connected*. L'analyse thématique met en évidence une forte adhésion aux finalités citoyennes du dispositif, mais aussi un usage sélectif et adaptatif du manuel.

Les résultats montrent que *Connected* constitue un levier pertinent pour aborder les biais cognitifs, à condition d'être intégré dans une démarche pédagogique contextualisée et soutenue par une appropriation active des enseignant·e·s. Le dispositif agit davantage comme catalyseur que comme solution autosuffisante.

Cinq mots-clés

Éducation aux médias - Esprit critique - Biais cognitifs - Manipulation numérique - Moyen d'enseignement *Connected*

Liste des annexes

Annexe 1

Guide d'entretien

Annexe 2

Séquence fictive – Explorer le monde des médias

Sommaire

Remerciements.....	i
Résumé	ii
Liste des annexes	iii
Sommaire	2
Introduction	1
1. Problématique	2
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche	3
1.2. État des connaissances théoriques	6
1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche	11
2. Méthodologie.....	14
2.1. Fondements méthodologiques.....	14
2.2. Nature du corpus	15
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données.....	18
3. Présentation des données et interprétation	20
3.1. Représentations de l'esprit critique chez les enseignant·e·s	20
3.2. Moyen d'enseignement et ressources disponibles	24
3.3. Mission de l'école (finalité de l'école publique) et dimension citoyenne...	28
4. Conclusion	31
4.1. Mission de l'école et responsabilité démocratique	31
4.2. Pertinence perçue du dispositif.....	32
4.3. Limites observées sur le travail.....	32
4.4. Synthèse.....	33
Bilan réflexif.....	34
Références bibliographiques	35
Annexes	36

Introduction

Le numérique occupe aujourd'hui une place centrale dans la vie des adolescent·e·s. L'étude JAMES 2024, menée en Suisse auprès des 12-19 ans, confirme à quel point les usages numériques façonnent leur quotidien. Une grande partie des jeunes possède un smartphone, utilisé en moyenne trois heures par jour durant la semaine. Les réseaux sociaux ne constituent plus seulement un espace de divertissement : ils sont devenus une source privilégiée d'information, qui rivalise désormais avec les moteurs de recherche classiques. Une partie croissante des jeunes se tourne aussi vers les outils d'intelligence artificielle, comme ChatGPT, pour apprendre ou vérifier des contenus.

Cette évolution soulève des questions majeures. Dans un environnement informationnel caractérisé par l'abondance, la rapidité de diffusion et la multiplication des canaux, les adolescent·e·s sont particulièrement exposé·e·s aux phénomènes de désinformation et de mésinformation. Comme le rappellent Sahut & Cordier, « Les jeunes sont conscients des problèmes de désinformation ou de mésinformation, mais ils éprouvent des difficultés à les appliquer à l'occasion de situations de recherche. Ainsi les jugements pragmatiques prennent le pas sur les jugements épistémiques » (Sahut & Cordier, 2023, p. 91).

Ces difficultés apparaissent notamment dans l'évaluation des sources : une enquête menée en France a montré que les élèves, pour la moitié d'entre eux, craignent de « prendre une information fausse pour une vraie », mais que moins d'un quart affirme vérifier la fiabilité de l'information d'actualité (Cordier, 2024, p. 95). L'adhésion, parfois partielle, à des thèses complotistes chez une partie de la jeunesse illustre ce phénomène et témoigne des biais de raisonnement bien connus, comme le biais de confirmation, qui pousse à « préférer les documents qui corroborent [son] point de vue » (Amadiou & Tricot, 2016, p. 131).

Or, la croyance selon laquelle les jeunes seraient spontanément compétent·e·s parce qu'ils sont né·e·s avec le numérique a été largement remise en cause. Amadiou & Tricot (2016) rappellent que « les jeunes d'aujourd'hui ne sont pas dotés d'un système cognitif différent », et que leurs usages scolaires exigent des compétences spécifiques qui ne s'acquièrent pas automatiquement par la pratique domestique. Ces résultats soulignent la nécessité d'un enseignement explicite et structuré, qui dépasse la seule maîtrise technique.

Face à ces constats, le rôle de l'école apparaît essentiel. L'éducation aux médias et à l'information (EMI), inscrite dans le Plan d'études romand (PER) et encouragée au niveau européen, vise précisément à outiller les élèves pour comprendre les logiques qui sous-tendent la production et la circulation de l'information, interroger les sources et adopter une posture critique et citoyenne. Former les élèves à l'esprit critique et à la responsabilité numérique constitue aujourd'hui une exigence démocratique autant qu'un objectif pédagogique.

C'est précisément dans ce cadre que s'inscrit, entre autres, la présente recherche. En prenant appui sur le moyen d'enseignement *Connected*, qui vise à sensibiliser aux biais cognitifs et aux mécanismes de manipulation de l'information, elle se propose d'examiner dans quelle mesure un dispositif pédagogique ciblé peut répondre aux besoins actuels des enseignant·e·s et des élèves. L'objectif est de contribuer à une meilleure compréhension des défis posés par la désinformation et d'explorer les pistes éducatives permettant d'y faire face de manière constructive et adaptée au contexte scolaire.

1. Problématique

Le numérique fait désormais partie intégrante du quotidien des jeunes générations. Dès l'enfance, les élèves évoluent dans un univers marqué par les écrans, les réseaux sociaux et l'accès quasi illimité à une multitude de contenus. L'étude JAMES 2024 relève par exemple que « les réseaux sociaux sont utilisés quotidiennement par plus de 90 % des adolescent·e·s », et qu'ils sont désormais considérés non seulement comme un espace de sociabilité mais aussi comme une source d'information régulière. Or, comme le rappellent Sahut & Cordier, « Les inquiétudes sont grandes quant à la crédulité des adolescents confrontés à un paysage informationnel et médiatique complexe traversé par de nombreuses rumeurs et désinformations » (Sahut & Cordier, 2023, p. 88).

Cette immersion précoce et massive dans l'univers numérique est ainsi décrite comme une réalité ambivalente : elle ouvre de nouvelles possibilités éducatives et créatives, tout en exposant les adolescents à des risques identifiés tels que la surcharge informationnelle, la désinformation, les contenus trompeurs, les manipulations médiatiques et les sollicitations permanentes.

Ces évolutions posent un défi majeur à l'école. Celle-ci a pour mission de préparer les élèves à comprendre le monde dans lequel ils grandissent et à y trouver leur place comme citoyen·ne·s. Or, face aux environnements médiatiques actuels, cette mission implique de développer des compétences spécifiques : apprendre à analyser l'information, à reconnaître les biais cognitifs qui influencent nos jugements et à identifier les mécanismes de manipulation utilisés par certains acteurs (publicitaires, politiques ou autres). Autrement dit, l'école ne peut pas se limiter à transmettre des savoirs : elle doit aussi donner aux élèves les moyens de se repérer dans un écosystème médiatique complexe, en construisant leur esprit critique et leur autonomie.

C'est dans ce contexte que s'inscrit le moyen d'enseignement *Connected*. Conçu comme un outil pédagogique destiné aux enseignant·e·s, il a pour objectif, entre autres, de sensibiliser les élèves aux biais cognitifs et aux manipulations numériques. Comprendre la pertinence et les apports de cet outil est donc essentiel : cela permet non seulement de mieux comprendre ses effets, mais aussi de réfléchir aux conditions nécessaires pour qu'un tel dispositif favorise réellement l'éducation aux médias et à l'information (EMI).

Le présent chapitre a pour objectif de poser le cadre de cette recherche. Dans un premier temps (1.1), il s'agit de définir l'objet d'étude, d'exposer le problème qu'il soulève et de justifier l'intérêt de s'y consacrer. Dans un second temps (1.2), l'état des connaissances théoriques permettra de situer la recherche dans une perspective plus large. Quatre axes principaux structureront cette revue : d'abord, la définition et les contours polysémiques de l'EMI ; ensuite, le cadre de la citoyenneté numérique, qui offre une grille de lecture globale ; puis, l'apport des sciences cognitives pour comprendre la vulnérabilité aux biais et aux manipulations ; enfin, les conditions pédagogiques concrètes qui influencent la mise en œuvre de tels dispositifs à l'école.

En articulant ces différents éléments, ce chapitre cherche à montrer pourquoi et comment l'étude de *Connected* s'inscrit dans des enjeux éducatifs, sociaux et scientifiques plus larges.

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

L'omniprésence du numérique dans la vie quotidienne des jeunes générations les confronte très tôt à un environnement informationnel riche, mais aussi déroutant. Les contenus y sont nombreux, variés, souvent produits sans hiérarchie claire, et il devient difficile de distinguer les informations fiables des opinions, des publicités ou encore des tentatives de manipulation. Dès l'école primaire, les enfants et adolescent·e·s développent des pratiques informationnelles régulières, notamment via les réseaux sociaux et les plateformes de vidéos en ligne. Ces usages participent à leur socialisation et à la construction de leur identité (Cordier, 2024), mais ils révèlent aussi une vulnérabilité face aux logiques de persuasion et aux biais cognitifs révélés par les environnements numériques.

Dans ce contexte, l'école est appelée à jouer un rôle central. Elle doit permettre aux élèves d'acquérir des outils critiques qui leur donnent la capacité de comprendre, d'analyser et de décoder ces contenus. Cette mission éducative est largement reconnue par la recherche. Comme le rappelle François Barbey, « L'éducation aux médias est en réalité un concept polysémique. C'est pourquoi son emploi si universel vient d'abord d'un imaginaire qui autorise chacun à l'investir dans le sens qu'il souhaite. De cette diversité d'approches se dégage paradoxalement un certain consensus » (Barbey, 2012, p. 38).

Il ajoute que, « comme le dit Geneviève Jacquinet, [il s'agit d'un] concept "caméléon" » (Barbey, 2012, p. 33), soulignant qu'il peut désigner des réalités très différentes selon les contextes et les acteurs. Autrement dit, parler d'éducation aux médias ne renvoie pas à une définition unique et stabilisée : le terme peut recouvrir aussi bien une alphabétisation aux médias, une éducation par les médias ou encore une réflexion critique sur les médias eux-mêmes. Cette pluralité explique qu'il existe un accord général sur la nécessité de développer l'esprit critique des élèves, tout en laissant flous les contours de cette éducation, tant du point de vue des compétences visées que des moyens pédagogiques à mobiliser.

À cette difficulté s'ajoute la question de la temporalité et de la continuité des apprentissages. Trop souvent, l'éducation aux médias est abordée de manière ponctuelle, lors d'un projet ou d'une intervention isolée. Or, comme le souligne Anne Cordier, « Pour l'ensemble de ces raisons, c'est d'une éducation aux médias et à l'information du quotidien et au quotidien dont nos enfants et adolescents ont besoin, une éducation à la hauteur de la place qu'a l'activité informationnelle dans leur vie » (Cordier, 2024, p. 5).

La recherche plaide ainsi pour dépasser les approches événementielles afin d'ancrer ces apprentissages dans la durée et dans les pratiques régulières des élèves.

C'est précisément dans cette perspective qu'a été conçu le moyen d'enseignement *Connected*. Pensé comme un support pédagogique structuré, il propose aux enseignant·e·s des activités destinées à sensibiliser les élèves aux biais cognitifs et aux mécanismes de manipulation numérique. Son intérêt réside dans le fait qu'il cherche à combler plusieurs lacunes identifiées dans le champ de l'éducation aux médias : la polysémie des concepts, le manque de formation des enseignant·e·s, ainsi que l'absence de ressources cohérentes et adaptées aux réalités du terrain (Drot-Delange & Bruillard, 2012 ; Sahut & Cordier, 2023). Ces derniers rappellent en effet que « les élèves reconnaissent leurs difficultés à établir des critères applicables de façon systématique pour évaluer l'information », ce qui met en évidence la nécessité de dispositifs pédagogiques concrets et structurés pour développer l'esprit critique. L'évaluer revient donc à déterminer si *Connected* constitue une réponse pertinente et efficace pour outiller les élèves face aux défis informationnels du monde numérique.

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Depuis plusieurs années, les recherches soulignent que la difficulté majeure n'est plus l'accès à l'information, mais sa sélection et son évaluation. Les jeunes sont quotidiennement confronté·e·s à une multitude de messages numériques dont la fiabilité est variable. Les travaux d'Anne Cordier montrent ainsi que si une part importante d'élèves exprime la crainte de se tromper en prenant une information fausse pour une information fiable, peu d'entre eux déclarent vérifier systématiquement la crédibilité des contenus d'actualité qu'ils consultent (Cordier, 2023, p. 95).

Ce constat met en évidence la nécessité d'une formation spécifique qui dépasse la simple familiarité technique avec les outils numériques pour développer de véritables compétences critiques.

Dans ce travail, l'esprit critique est compris comme la capacité à prendre du recul face à une information, à en questionner l'origine, la fiabilité, l'intention et les effets possibles. Il ne s'agit donc pas seulement de douter ou de contester, mais de construire un jugement raisonné à partir d'indices vérifiables, de comparaisons entre sources et d'une réflexion sur ses propres façons de penser. Cette compétence implique également de reconnaître que nos jugements peuvent être influencés par des biais cognitifs, comme le biais de confirmation, qui pousse à privilégier les informations allant dans le sens de nos croyances initiales. Dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information, former l'esprit critique revient ainsi à outiller les élèves pour qu'ils puissent analyser les contenus médiatiques, identifier les mécanismes de manipulation numérique et exercer progressivement une citoyenneté éclairée.

Cette nouvelle réalité entraîne une responsabilité accrue pour l'école. Sa mission n'est pas seulement de transmettre des savoirs disciplinaires, mais aussi de donner aux élèves les outils pour comprendre le monde qui les entoure. Or, dans un univers numérique saturé de messages, cette mission suppose d'apprendre à distinguer les contenus fiables des contenus trompeurs, à identifier les mécanismes de manipulation et à prendre conscience des biais cognitifs qui influencent nos jugements. L'éducation aux médias et à l'information (EMI) s'inscrit dans cette logique. Elle vise à développer l'esprit critique, à rendre les élèves autonomes dans leurs choix informationnels et à les préparer à exercer une citoyenneté éclairée.

C'est dans cette logique qu'a été conçu le moyen d'enseignement *Connected*. En proposant des séquences centrées sur les biais cognitifs et les mécanismes de manipulation numérique, il offre aux enseignant·e·s un support concret pour aborder des questions souvent complexes en classe. Ce type de ressource répond à un besoin identifié : comme le rappelle Bartlett, « La forte présence des médias dans notre vie quotidienne et la teneur de certains contenus rendent indispensable l'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI), notamment auprès des jeunes » (Bartlett, 2015, p. 45).

L'évaluation de *Connected* vise donc à déterminer dans quelle mesure un tel outil peut contribuer à développer l'esprit critique des élèves et à soutenir la mission citoyenne de l'école.

1.1.2. Historique

Malgré l'importance reconnue de l'EMI, les travaux scientifiques soulignent une difficulté persistante à définir ce champ et à en organiser l'enseignement de manière cohérente. François Barbey relève par exemple que « tous les acteurs de l'éducation aux médias partent du même présupposé selon lequel il est du devoir de l'éducation de ne pas ignorer la place toujours grandissante des médias dans une société comme la nôtre » (Barbey, 2012, p. 33). Mais derrière ce consensus apparent se cache une grande incertitude : qu'entend-on précisément par éducation aux médias ? Doit-on privilégier une approche critique, technique, citoyenne, ou combiner ces dimensions ? Cette polysémie fragilise l'institutionnalisation de l'EMI et crée des écarts entre les ambitions politiques et la réalité des pratiques pédagogiques.

Sur le terrain, les enseignant·e·s expriment souvent un manque de formation et de ressources adaptées. Les dispositifs existants sont trop souvent ponctuels, liés à des projets ou à des interventions extérieures, et ne s'inscrivent pas dans une progression régulière. Drot-Delange & Bruillard (2012) mettent en évidence une autre difficulté : la diversité des cultures professionnelles des enseignant·e·s face au numérique. Cette hétérogénéité rend difficile la construction d'une approche partagée et cohérente de l'EMI. On observe ainsi une tension entre un discours consensuel sur l'importance de l'éducation aux médias et une mise en œuvre concrète marquée par le morcellement et l'inégalité des pratiques.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

L'étude du moyen d'enseignement *Connected* présente un double intérêt, à la fois scientifique et professionnel. D'un point de vue scientifique, elle permet de tester un dispositif qui articule deux dimensions rarement intégrées : d'une part, la formation aux compétences informationnelles et citoyennes ; d'autre part, la sensibilisation aux biais cognitifs et aux mécanismes de manipulation. Ce rapprochement est essentiel, car il montre que l'EMI ne se limite pas à une approche technique ou critique des médias, mais qu'elle touche aussi aux processus cognitifs eux-mêmes.

D'un point de vue professionnel, l'intérêt réside dans l'apport concret de l'outil pour les enseignant·e·s. Ceux-ci expriment souvent le besoin de disposer de ressources prêtes à l'emploi, capables d'être intégrées dans le quotidien de la classe. *Connected* répond à cette attente en proposant un cadre structuré, basé sur des situations proches de la réalité des élèves. Comme le rappelle Mike Ribble, « L'enseignement de cette nouvelle citoyenneté dépasse la simple expression de règles et de politiques de comportement. Les enseignants doivent sensibiliser les étudiants au fait que la technologie numérique fait d'eux, au sens pratique, des citoyens » (Ribble, 2014, p. 13–14).

Enfin, ce travail répond aussi à une préoccupation plus large : la nécessité d'adapter l'école aux réalités du XXI^e siècle. Les élèves grandissent dans un environnement médiatique où les logiques de persuasion et de manipulation sont omniprésentes. Comprendre ces mécanismes et apprendre à y résister est une compétence citoyenne essentielle. Dans ce contexte, développer l'esprit critique signifie savoir se poser des questions face à une information, vérifier d'où elle vient, qui l'a produite et dans quel but. Comme le rappellent Sahut & Cordier, il ne suffit pas de se fier à l'apparence ou à la popularité d'un contenu : il faut aussi juger de sa fiabilité et de sa valeur de vérité (2023, p. 93). Analyser un dispositif comme *Connected* ne relève donc pas seulement d'une étude académique, mais participe à un enjeu plus large : former des citoyen·ne·s capables de garder un regard critique dans un monde numérique complexe.

1.2. État des connaissances théoriques

L'éducation aux médias et à l'information (EMI) est un champ de recherche et de pratique qui a pris une importance considérable avec l'essor du numérique. Elle s'inscrit dans un contexte où les jeunes générations passent une grande partie de leur temps à consommer, produire et partager des contenus médiatiques. Dès lors, l'école est appelée à leur donner des clés pour comprendre ces environnements, prendre du recul et exercer un esprit critique.

Cependant, l'EMI reste marquée par une grande diversité d'approches et de définitions. Elle peut être envisagée comme une éducation critique, centrée sur l'analyse des messages et des idéologies, mais aussi comme une éducation instrumentale, visant à développer des compétences techniques et informationnelles. Cette pluralité reflète la richesse du champ, mais elle complique aussi son inscription dans les programmes scolaires.

Pour éclairer la présente recherche, quatre axes théoriques méritent d'être approfondis :

- **1.2.1 - Définition et contours de l'EMI**
L'éducation aux médias et à l'information est un concept polysémique, dont l'ambiguïté et la pluralité d'approches sont régulièrement soulignées.
- **1.2.2 - L'EMI comme formation citoyenne**
Au-delà des compétences techniques, l'EMI vise aussi à former des citoyen·ne·s capables de comprendre les enjeux sociaux et démocratiques liés au numérique. Ce point mobilise notamment les travaux de Ribble sur la citoyenneté numérique, mais aussi ceux de Frau-Meigs, Bartlett ou Héry & Jarnouin qui insistent sur la dimension civique et collective de cette éducation.
- **1.2.3 - Apports des sciences cognitives face à la désinformation**
Les recherches en psychologie et en sciences cognitives permettent de comprendre comment les processus de perception influencent la réception des messages et peuvent renforcer certains biais cognitifs.
- **1.2.4 - Conditions pédagogiques de mise en œuvre de l'EMI**
L'efficacité de l'EMI dépend des modalités concrètes de sa mise en œuvre en classe : formation des enseignant·e·s, choix des méthodes pédagogiques, collaboration entre acteurs et prise en compte des pratiques réelles des élèves.

1.2.1. Définition et contours de l'EMI

Définir l'éducation aux médias et à l'information n'est pas une tâche aisée. Le concept est largement utilisé dans la recherche, les discours institutionnels et les pratiques pédagogiques, mais il reste marqué par une forte hétérogénéité. Historiquement, l'éducation aux médias est apparue dans les années 1970-1980, dans le sillage de l'essor des médias de masse et des réflexions menées en sciences de l'information et de la communication. Des organisations comme l'Unesco ou le Conseil de l'Europe ont rapidement souligné la nécessité de former les citoyen·ne·s à analyser les messages médiatiques et à développer une distance critique vis-à-vis de la presse, de la radio et de la télévision. Avec l'arrivée d'Internet et des outils numériques, le champ s'est élargi et a pris une dimension nouvelle, intégrant la gestion de l'information, les réseaux sociaux et les usages quotidiens du numérique.

Aujourd'hui, l'EMI recouvre des réalités très diverses. Certains l'envisagent comme une éducation *par* les médias, c'est-à-dire l'utilisation de supports médiatiques (articles de presse, extraits audiovisuels, contenus numériques) pour enseigner d'autres disciplines ou ouvrir des

débats de société. D'autres la conçoivent comme une éducation avec les médias, qui consiste à intégrer les outils numériques dans les pratiques pédagogiques afin de favoriser de nouvelles formes d'apprentissage collaboratif ou créatif. Enfin, l'éducation *aux* médias met l'accent sur l'analyse critique des contenus, des modes de production et de diffusion de l'information, ainsi que sur la compréhension des logiques économiques et culturelles qui les sous-tendent.

Cette pluralité d'approches montre la vitalité du champ, mais elle contribue aussi à rendre sa définition et son institutionnalisation difficiles. Comme le rappelle Anne Cordier, « les enfants et les adolescents s'informent [...], sur leurs centres d'intérêt, leurs loisirs, mais aussi des sujets de société qui leur tiennent à cœur » (Cordier, 2024, p. 3).

Autrement dit, le terme EMI fait l'objet d'un accord de principe, mais chacun y projette ses propres représentations et ses propres attentes, qu'elles soient pédagogiques ou médiatiques.

La difficulté tient aussi à la polysémie du concept. L'éducation aux médias et à l'information recouvre des significations variées selon les contextes de recherche et les traditions pédagogiques. Les travaux académiques comme les pratiques éducatives mobilisent parfois des définitions différentes, qui ne se recoupent pas toujours et qui mettent l'accent sur des dimensions distinctes, par exemple l'analyse critique des médias, la compréhension des systèmes informationnels ou encore les compétences de production et de participation médiatique.

Cette polysémie n'est pas seulement un problème théorique. Elle a des conséquences directes sur la mise en œuvre pédagogique. Lorsque les compétences à développer et les objectifs assignés à l'EMI demeurent flous ou pluriels, il devient difficile de construire des progressions d'apprentissage cohérentes ou d'évaluer l'efficacité des dispositifs. Cette situation contribue à expliquer pourquoi l'EMI est encore souvent abordée sous forme d'actions ponctuelles, sans réelle continuité dans les programmes scolaires.

Cependant, cette diversité peut aussi être vue comme une richesse. L'EMI est un champ interdisciplinaire, qui mobilise à la fois les sciences de l'éducation, les sciences de l'information et de la communication, la psychologie cognitive et les sciences sociales. Elle permet ainsi d'articuler plusieurs dimensions : la compréhension critique des médias, la maîtrise des outils numériques, l'éducation à la citoyenneté et le développement d'une culture numérique commune. Cette ouverture explique pourquoi l'EMI est devenue un enjeu majeur, reconnu par des institutions internationales et largement intégré aux réflexions sur l'école au XXI^e siècle.

1.2.2. L'EMI comme formation citoyenne

L'éducation aux médias et à l'information ne se limite pas à des compétences techniques ; elle vise à préparer les élèves à exercer une citoyenneté active et éclairée dans un environnement médiatique complexe. Deux dimensions proposées par Mike Ribble (2014) restent particulièrement pertinentes dans ce cadre : l'éthique et la responsabilité, d'une part, et la citoyenneté numérique, d'autre part.

L'éthique et la responsabilité constituent le premier pilier. Il s'agit d'apprendre aux élèves à adopter un comportement respectueux dans leurs interactions numériques, à protéger leur vie privée et à comprendre les droits et devoirs liés à la circulation de l'information. Pour Ribble, « La citoyenneté numérique peut être décrite comme les normes de comportement adéquat et responsable à l'égard de l'usage de la technologie » (Ribble, 2014, p. 10).

Cette perspective montre que la formation à l'EMI dépasse les savoirs techniques pour inclure une conscience morale et sociale.

La question de l'information est au cœur de la formation citoyenne. Les adolescent·e·s ne se contentent plus de chercher des contenus scolaires : ils s'informent de plus en plus au travers des réseaux sociaux et des plateformes numériques. L'étude JAMES 2024 montre ainsi que ceux-ci sont désormais considérés comme une source régulière d'information par une large majorité des jeunes, au même titre que les moteurs de recherche traditionnels. Or, cette évolution pose un double défi : apprendre à identifier les logiques de circulation propres à ces environnements et éviter que l'éducation à l'information se réduise à une sensibilisation superficielle aux « fake news ». Comme le rappellent Sahut & Cordier, « Une focale excessive sur les fakes news lors de la prise en charge éducative des problématiques informationnelles [...] peut conduire à une véritable "culture de la défiance" » (Sahut & Cordier, 2023, p. 98).

L'EMI doit donc viser plus largement à donner aux élèves des repères solides pour comprendre la manière dont l'information est produite, hiérarchisée et interprétée dans les espaces numériques qu'ils fréquentent. Cette mission est renforcée par la fonction sociale et culturelle des médias. Comme le rappelle Divina Frau-Meigs, « Les médias procèdent à nos cadrages cognitifs socialisés et scellent les valeurs de notre pacte culturel » (Frau-Meigs, 2011, p. 37).

Les médias ne se contentent pas de transmettre des faits : ils structurent la manière dont les individus perçoivent le monde et participent à leur socialisation. Comprendre ce rôle est essentiel pour former des citoyen·ne·s capables de garder une distance critique face aux messages médiatiques.

Enfin, la citoyenneté numérique et la participation constituent un axe fondamental. L'EMI ne vise pas uniquement à protéger les jeunes, mais aussi à les préparer à prendre part activement à la vie démocratique. Comme le souligne Louise Bartlett, « L'Education aux Médias et à l'Information est l'affaire de tous les citoyens » (Bartlett, 2015, p. 45).

En définitive, l'EMI doit être comprise comme une formation citoyenne à l'information. Elle combine une dimension éthique (responsabilité individuelle et collective), une dimension critique (analyse et évaluation des contenus), et une dimension participative (engagement dans la vie démocratique). Elle prépare ainsi les élèves à exercer un esprit critique et à agir en tant que citoyen·ne·s responsables dans une société numérique traversée par la désinformation et les logiques de persuasion.

1.2.3. Apports des sciences cognitives face à la désinformation

Les médias jouent un rôle fondamental dans la construction des connaissances et des représentations. Ils ne sont pas seulement des canaux de diffusion, mais des acteurs qui influencent la manière dont les individus perçoivent, mémorisent et organisent les informations. Divina Frau-Meigs (2011) propose ainsi de les considérer comme des « artefacts cognitifs », c'est-à-dire des prolongements techniques qui soutiennent et transforment les capacités mentales humaines. Elle écrit que : « Dans ce réseau cognitif, les médias dans leur ensemble peuvent être définis comme des vecteurs de représentations et considérés comme des artefacts cognitifs en ce qu'ils participent à l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme » (Frau-Meigs, 2011, p. 36).

Autrement dit, les médias ne se contentent pas de véhiculer des contenus : ils influencent la manière dont ces contenus s'inscrivent dans nos mémoires et façonnent nos visions du monde.

Ce rôle cognitif des médias peut être vu comme une opportunité car il permet l'accès à de nouvelles formes de savoir et de culture mais aussi comme une source de risques. En effet, certains contenus ou modes de diffusion favorisent des « désordres sociocognitifs ». Frau-Meigs souligne que l'on peut analyser l'impact des médias : « En considérant les désordres sociocognitifs que sont les contenus et comportements à risque à l'origine des paniques médiatiques » (Frau-Meigs, 2011, p. 22).

Ces paniques médiatiques se manifestent par la diffusion rapide de rumeurs, la stigmatisation de certains groupes ou la généralisation de peurs collectives. Elles montrent comment des dynamiques informationnelles, lorsqu'elles échappent au contrôle critique, peuvent déséquilibrer la perception des individus et des sociétés.

Les environnements numériques contemporains accentuent ces phénomènes. Les réseaux sociaux, par leur logique algorithmique, privilégient les contenus qui suscitent des émotions fortes (indignation, peur, enthousiasme) et qui engagent les utilisateurs dans des réactions rapides (partages, « likes », commentaires). Or, ces dynamiques entrent directement en résonance avec les biais cognitifs connus de la psychologie.

Parmi ces biais, le biais de confirmation occupe une place centrale. Il désigne la tendance à rechercher et privilégier les informations qui confirment nos croyances initiales, tout en minimisant celles qui les contredisent. Comme le rappellent Amadiou & Tricot : « Les élèves, comme les humains en général, ont tendance à préférer les documents qui corroborent leur point de vue, plutôt que les documents qui contredisent celui-ci » (Amadiou & Tricot, 2016, p. 131).

Dans un environnement numérique où l'abondance d'informations permet de trouver facilement des contenus allant dans le sens de nos idées, ce biais renforce la fermeture cognitive et limite la confrontation à la diversité des points de vue.

Un autre ensemble de limites cognitives concerne l'usage d'heuristiques, c'est-à-dire de règles mentales rapides permettant de juger de la crédibilité d'une information sans analyse approfondie. Les travaux de Sahut & Cordier montrent par exemple que : « La pertinence thématique [...] est le critère le plus fréquemment mentionné alors que le critère épistémique relatif à l'expertise de l'auteur est très rarement évoqué » (Sahut & Cordier, 2023, p. 91).

De même, « les collégiens apparaissent avant tout préoccupés de trouver des informations qui leur permettent de répondre aux questions posées alors que les critères épistémiques sont peu fréquemment mobilisés » (Sahut & Cordier, 2023, p. 91).

Ces résultats montrent que les jeunes accordent davantage de valeur à des critères immédiats et pratiques qu'à des critères liés à la crédibilité ou à l'intention des auteurs.

Enfin, il est important de rappeler que ces biais ne concernent pas uniquement les jeunes : ils touchent l'ensemble des individus. Comme l'écrivent Sahut & Cordier : « Prendre appui sur des signaux périphériques et formels pour inférer la crédibilité de l'information est une pratique largement répandue au-delà des critères d'âge » (Sahut & Cordier, 2023, p. 93).

Cela signifie que les élèves ne sont pas particulièrement déficitaires, mais qu'ils rencontrent des difficultés similaires à celles des adultes, dans un contexte où les conditions matérielles et temporelles les incitent à privilégier des jugements rapides.

En ce sens, l'apport des sciences cognitives est double : il permet d'identifier les mécanismes qui fragilisent le jugement critique, mais aussi de concevoir des démarches pédagogiques qui confrontent les élèves à ces biais pour mieux les dépasser. L'EMI peut alors devenir un levier de conscientisation, en aidant les jeunes à reconnaître leurs propres limites cognitives et à développer des stratégies plus systématiques de vérification et de comparaison des sources.

1.2.4. Conditions pédagogiques de mise en œuvre de l'EMI

Même si l'importance de l'éducation aux médias et à l'information est reconnue par la recherche et les politiques éducatives, sa mise en œuvre effective dans les écoles se heurte à plusieurs obstacles. Les dispositifs proposés restent souvent fragmentés, ponctuels ou liés à des projets isolés. Ils peinent à s'inscrire dans une continuité pédagogique. Anne Cordier le souligne clairement :

« L'étude des parcours sur le long terme, et les enquêtes de terrain en milieu scolaire, montrent la difficulté à mettre en place une progression des apprentissages en éducation aux médias et à l'information. Les temps consacrés à l'information dans la classe, à son analyse comme à sa discussion, sont trop ponctuels » (Cordier, 2024, p. 4).

En d'autres termes, l'EMI existe, mais elle prend trop souvent la forme de parenthèses éducatives, sans être intégrée durablement dans les programmes scolaires. Cette fragmentation limite son efficacité, car les élèves n'ont pas l'occasion de réinvestir régulièrement ce qu'ils ont appris. Comme le rappelle Divina Frau-Meigs, « l'impact des médias peut être analysé en considérant les désordres sociocognitifs [...] à l'origine des paniques médiatiques » (2011, p. 22). Une EMI ponctuelle ne permet pas de prévenir ces désordres ni de donner aux élèves les outils nécessaires pour construire des compétences critiques durables face à la circulation massive de l'information.

Un deuxième enjeu concerne les démarches pédagogiques employées. Trop souvent, l'EMI est abordée par des interventions descendantes, centrées sur des mises en garde ou des discours moralisateurs. Or, la recherche montre que les pédagogies actives, qui impliquent les élèves dans des activités de création et de réflexion, sont beaucoup plus efficaces. L'exemple étudié par Héry & Jarnouin (2017) en est une illustration parlante : dans une séquence consacrée au cyberharcèlement, les élèves ont été amenés à écrire une nouvelle destinée à prévenir leurs camarades des dangers d'Internet. Les auteur·rice·s expliquent que :

« Cette nouvelle portant sur le harcèlement sexuel et moral en ligne et l'impunité produite par le virtuel, avait pour but de constituer un guide pour prévenir les autres élèves des dangers d'Internet, l'acte d'écriture devenant un acte civique orienté vers autrui » (Héry & Jarnouin, 2017, p. 25).

Cette approche montre que l'EMI ne se limite pas à transmettre des savoirs : elle peut devenir un outil d'engagement citoyen, qui permet aux élèves de mobiliser leur expérience pour agir sur leur environnement.

La mise en récit constitue une autre démarche pédagogique féconde. Toujours dans l'étude de Héry & Jarnouin, les élèves ont été invités à inscrire leur témoignage fictif dans un cadre républicain et démocratique : « D'inscrire les élèves dans la fiction par la mise en récit d'un témoignage, ce qui les incite à s'appuyer sur les cadres existants qu'ils connaissent : la Devise républicaine et la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen » (Héry & Jarnouin, 2017, p. 33).

Ici, l'EMI relie directement les pratiques numériques des jeunes à des valeurs civiques, en leur donnant un horizon collectif et démocratique. Cette manière de travailler montre que l'EMI peut être un levier de réflexion éthique et citoyenne, bien au-delà des compétences purement techniques.

Un troisième obstacle majeur réside dans la formation des enseignant·e·s. Beaucoup reconnaissent l'importance de l'EMI, mais se sentent démunis pour l'aborder. Comme l'écrivent Drot-Delange & Bruillard : « La convergence entre éducation à l'information, aux TIC et aux médias peut buter sur les cultures des enseignants [...] Trouver et former des enseignants partageant ces différentes cultures est loin d'être un problème réglé » (Drot-Delange & Bruillard, 2012, p. 7).

Les enseignant·e·s n'ont pas tous la même familiarité avec les outils numériques, ni la même représentation des enjeux liés à l'information. Sans une formation spécifique, ces différences produisent des inégalités dans les pratiques, certains se limitant à des approches techniques tandis que d'autres développent des démarches critiques ou citoyennes.

Enfin, la mise en œuvre de l'EMI est aussi conditionnée par le cadre institutionnel et par le temps disponible. L'école est souvent soumise à de multiples priorités : programmes disciplinaires lourds, évaluations standardisées, exigences de résultats. Dans ce contexte, trouver une place régulière pour l'EMI n'est pas évident. Or, c'est précisément cette continuité qui permet de transformer l'éducation aux médias en une véritable compétence citoyenne.

1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

L'analyse des connaissances théoriques a montré que l'éducation aux médias et à l'information, bien qu'incontournable, reste marquée par plusieurs zones d'ombre : une définition encore floue, des approches multiples parfois contradictoires, et des difficultés récurrentes de mise en œuvre à l'école. En parallèle, les recherches insistent sur le besoin urgent de former les jeunes à reconnaître les biais cognitifs et à se prémunir contre les mécanismes de manipulation numérique. Or, malgré ce consensus sur l'importance de l'enjeu, les enseignant·e·s manquent souvent de moyens concrets et adaptés pour aborder ces questions avec leurs élèves.

1.3.1. Identification de la question de recherche

Les développements précédents ont montré que l'éducation aux médias et à l'information (EMI) se trouve au cœur de nombreux débats éducatifs et sociétaux. D'un côté, il existe un consensus sur l'importance de développer l'esprit critique des élèves face à la surabondance d'informations et aux risques de manipulation liés aux environnements numériques. De l'autre, les recherches soulignent le caractère encore flou du concept d'EMI et la difficulté d'en assurer une mise en œuvre cohérente et continue à l'école. Les enseignant·e·s, souvent en première ligne face à ces enjeux, expriment un besoin récurrent : disposer de moyens d'enseignement

adaptés, concrets et suffisamment structurés pour travailler ces questions complexes dans un temps scolaire limité.

Le moyen d'enseignement *Connected* propose aux enseignant·e·s des séquences prêtes à l'emploi, centrées sur les biais cognitifs et les mécanismes de manipulation numérique. Il se distingue par son ambition : rendre accessibles des notions issues de la psychologie cognitive et des sciences de l'information, souvent perçues comme abstraites, en les traduisant en activités pédagogiques adaptées aux élèves.

La question de recherche de ce mémoire s'inscrit dans cette problématique et peut être formulée ainsi :

Dans quelle mesure les enseignant·e·s parviennent-ils à sensibiliser les élèves aux biais cognitifs et aux mécanismes de manipulation numérique grâce au moyen d'enseignement *Connected* ?

Cette formulation a l'avantage de dépasser le simple constat d'efficacité pour s'intéresser aux modalités concrètes d'appropriation et d'utilisation du moyen d'enseignement. Elle invite à explorer à la fois :

- l'adéquation des contenus de *Connected* avec les besoins exprimés par les enseignant·e·s,
- les conditions qui facilitent ou freinent son intégration dans la pratique de classe,
- et les effets que l'utilisation du moyen d'enseignement *Connected* peut avoir sur le développement de l'esprit critique des élèves.

1.3.2. Objectifs (ou hypothèses) de recherche

Les objectifs de ce mémoire découlent directement de cette question. Ils visent à articuler l'analyse théorique de l'EMI avec une enquête de terrain centrée sur l'usage de *Connected* par des enseignant·e·s.

1. **Observer les modalités d'appropriation du dispositif par les enseignant·e·s**
 - o Identifier comment *Connected* est utilisé dans le cadre de la classe (temps consacré, articulation avec d'autres disciplines, types d'activités).
 - o Repérer les freins éventuels (charge de travail, manque de formation, contraintes institutionnelles) et les leviers favorisant son usage.
2. **Apprécier les effets potentiels sur les élèves**
 - o Explorer si les activités proposées contribuent à renforcer la capacité des élèves à repérer des biais et à comprendre les logiques de manipulation.
 - o Mettre en lumière les apports perçus par les enseignant·e·s ainsi que les limites observées dans la pratique.

Ces objectifs ne prétendent pas mesurer de manière exhaustive l'impact du dispositif sur les élèves, ce qui nécessiterait un suivi longitudinal complexe. Ils visent plutôt à produire une analyse réaliste et contextualisée de l'apport de *Connected*, en mettant en évidence ses forces, ses limites et ses perspectives d'amélioration.

Comment le moyen d'enseignement *Connected* permet-il aux enseignant·e·s de sensibiliser les élèves aux biais cognitifs et aux mécanismes de manipulation numérique ?

Les objectifs qui en découlent visent à analyser la pertinence du dispositif, à observer son appropriation par les enseignant·e·s et à apprécier ses effets potentiels sur les élèves.

Ainsi, ce chapitre établit le socle conceptuel et problématique du mémoire. Il prépare la transition vers le chapitre méthodologique, qui présentera le cadre et les choix retenus pour conduire l'enquête de terrain auprès des enseignant·e·s.

2. Méthodologie

Ce chapitre présente la démarche méthodologique adoptée pour répondre à la question de recherche. Il expose les choix effectués à chaque étape, depuis le cadre de référence retenu jusqu'à la constitution du corpus et aux techniques d'analyse mises en œuvre. L'objectif est d'assurer la transparence de la démarche et de montrer en quoi elle est cohérente avec les objectifs poursuivis.

2.1. Fondements méthodologiques

Les fondements méthodologiques de ce travail précisent les principes qui orientent la recherche et justifient les choix effectués. Dans notre cas, l'étude repose sur des entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignant·e·s de 7^e et 8^e année, à partir d'une séquence fictive élaborée avec le moyen *Connected*. Ce dispositif vise à comprendre comment les enseignant·e·s perçoivent ce matériel, comment iels en envisagent l'usage en classe et quelles adaptations iels proposeraient.

Cette partie permet donc de clarifier pourquoi une approche qualitative, descriptive et compréhensive, mobilisant à la fois une logique inductive et déductive, est la plus adaptée pour analyser les réactions recueillies et répondre à la problématique de recherche.

2.1.1. Approche qualitative

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative. Celle-ci privilégie l'analyse de discours et de représentations plutôt que de données chiffrées. Elle vise avant tout à comprendre comment les enseignant·e·s perçoivent une situation donnée et comment iels donnent du sens à leur pratique. Comme le rappellent Miles & Huberman (2003), les données qualitatives permettent de recueillir des descriptions riches et de mettre en évidence les significations attribuées par les acteur·rice·s.

Dans le cadre de ce travail, l'approche qualitative se révèle particulièrement pertinente car elle permet d'explorer la manière dont les enseignant·e·s envisagent l'utilisation du moyen *Connected* dans l'enseignement. Pour recueillir ces perceptions, nous avons élaboré une séquence fictive. Ce choix permet de donner à la discussion un support commun et concret : plutôt que de se limiter aux impressions générales ou aux ressentis des enseignant·e·s, l'entretien est ainsi cadré autour d'un dispositif précis tiré du moyen d'enseignement officiel. Cette mise en situation favorise l'expression de points de vue comparables et met en lumière non seulement les appréciations personnelles, mais aussi les ajustements pédagogiques que les enseignant·e·s jugeraient nécessaires.

2.1.2. Démarche descriptive et compréhensive

La démarche choisie est à la fois descriptive et compréhensive. Elle est descriptive dans la mesure où elle vise à documenter de manière précise les propos des enseignant·e·s concernant la séquence fictive proposée. L'objectif est de relever les points jugés positifs, les difficultés identifiées et les suggestions d'adaptation, afin de dresser un tableau fidèle des perceptions recueillies.

Elle est également compréhensive, car il ne s'agit pas seulement de rapporter des faits ou des opinions, mais de chercher à comprendre le sens que les enseignant·e·s attribuent à leurs choix et à leurs réactions. Dans cette perspective, les entretiens permettent d'accéder aux motivations, aux expériences et aux représentations qui sous-tendent leurs propos.

En combinant ces deux dimensions, la recherche permet donc de rendre compte à la fois de ce que les enseignant·e·s disent de la séquence fictive et des raisons plus profondes qui expliquent leurs positions.

2.1.3. Démarche inductive et déductive

La démarche adoptée dans cette recherche repose sur une articulation entre logique déductive et logique inductive. Cette combinaison permet de garantir à la fois une cohérence avec le cadre théorique et une ouverture aux éléments émergents issus du terrain.

La dimension déductive se manifeste dans la construction du guide d'entretien et dans le choix des axes d'analyse. Les questions posées aux enseignant·e·s s'appuient directement sur les concepts développés dans le cadre théorique, notamment l'esprit critique, les biais cognitifs, les mécanismes de manipulation numérique et les conditions de mise en œuvre de l'EMI. Cette orientation permet d'ancrer la recherche dans un cadre conceptuel structuré et de s'assurer que les données recueillies répondent à la question de recherche.

La dimension inductive intervient lors de l'analyse des entretiens. Au-delà des catégories prévues initialement, certains thèmes ont émergé directement des discours des enseignant·e·s, comme le flou institutionnel, le travail implicite ou encore les stratégies d'appropriation du manuel. Ces éléments n'étaient pas toujours formulés explicitement dans le guide d'entretien, mais se sont révélés centraux dans l'interprétation des données.

L'articulation de ces deux logiques permet ainsi d'éviter une analyse trop rigide, limitée aux seules hypothèses de départ, tout en garantissant une cohérence méthodologique avec les objectifs du mémoire. Elle favorise une compréhension nuancée des pratiques enseignantes et des conditions d'appropriation du moyen *Connected*.

2.2. Nature du corpus

Le corpus de cette recherche est constitué d'entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignant·e·s de 7e et 8e année. Ces entretiens s'appuient sur une séquence d'enseignement fictive élaborée à partir du moyen *Connected* ainsi que des apports extérieurs à la méthode. Cette séquence a pour objectif d'amener les élèves à comprendre ce qu'est un média, à en identifier les fonctions et les usages, et à développer une posture critique face aux messages médiatiques. Le choix de ne recourir qu'à ce moyen d'enseignement est volontaire : il permet de centrer le débat sur *Connected* lui-même, puisque la question de recherche porte directement sur ce support. Dans la réalité de la pratique enseignante, il serait pertinent d'y intégrer des apports extérieurs pour enrichir la séquence. Toutefois, dans le cadre de ce travail, la séquence a été volontairement construite sans compléments afin de recueillir les réactions des enseignant·e·s face au seul moyen d'enseignement.

L'usage d'une séquence fictive se justifie par plusieurs raisons. D'une part, il aurait été intéressant de faire vivre la séquence à plusieurs classes afin de collecter des données issues

des pratiques réelles, mais un tel dispositif dépasserait le cadre temporel et logistique d'un travail de bachelor. D'autre part, la présentation d'un scénario précis, même fictif, permet de recueillir des données comparables : tous les enseignant·e·s interrogé·e·s réagissent au même support, ce qui facilite ensuite l'analyse des convergences et divergences dans leurs réponses.

Les entretiens permettent donc de documenter trois dimensions :

1. la perception qu'ont les enseignant·e·s de la pertinence et de la faisabilité de la séquence proposée ;
2. les adaptations ou alternatives qu'ils envisageraient pour travailler le même objectif, en lien avec leurs pratiques et leur expérience ;
3. leur rapport personnel au thème abordé, notamment la place qu'ils accordent à l'éducation aux médias et à la posture critique dans leur enseignement.

2.2.1. Délimitation du corpus

Le corpus se compose d'entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignant·e·s du cycle 2, plus précisément de 7e et 8e année. Afin de préparer ces entretiens, une séquence fictive, élaborée exclusivement à partir du moyen *Connected*, est transmise aux participant·e·s en amont. Ce choix permet aux enseignant·e·s de prendre connaissance du matériel proposé de manière autonome, avant la rencontre. L'entretien sert alors de moment de discussion et d'échange autour de cette séquence déjà explorée par les participant·e·s.

Le choix de construire la séquence fictive à partir du moyen *Connected* mais aussi d'autres ressources accessibles aux enseignant·e·s répond à une double intention. D'une part, il permet de situer la réflexion autour d'un moyen officiel largement utilisé en Suisse romande ; d'autre part, il offre un scénario plus proche de la réalité de la pratique, où les enseignant·e·s complètent fréquemment le matériel prescrit par des supports variés. Ce positionnement rend possible une analyse nuancée : les entretiens ne se limitent pas à la pertinence du seul moyen *Connected*, mais explorent également la manière dont il peut être enrichi ou adapté grâce à d'autres ressources.

2.2.2. Critères de sélection

Les participant·e·s ont été sélectionné·e·s selon des critères liés à la pertinence de leur expérience et à leur disponibilité. Les critères retenus sont les suivants :

- **Niveau d'enseignement** : être enseignant·e en 7e ou 8e année.
- **Familiarité avec *Connected*** : avoir déjà utilisé, même partiellement, le moyen *Connected* dans sa pratique.
- **Lecture préalable de la séquence fictive** : accepter de prendre connaissance de la séquence envoyée en amont, afin que l'entretien puisse se concentrer sur la discussion et l'analyse critique plutôt que sur la découverte du matériel.
- **Disponibilité** : accepter de participer à un entretien individuel d'une durée d'environ 25 à 30 minutes.

Ces critères ont pour but d'assurer la cohérence du corpus avec la question de recherche et de garantir que les données recueillies puissent fournir des éléments comparables entre les différent·e·s participant·e·s.

2.2.3. Guide d'entretien

Afin de garantir une certaine homogénéité entre les entretiens tout en laissant la place à la spontanéité, un guide d'entretien a été élaboré. Celui-ci se compose de questions ouvertes, organisées autour de plusieurs thématiques principales :

- la perception générale de la séquence fictive proposée (pertinence, points forts, limites) ;
- les adaptations ou modifications que les enseignant·e·s envisageraient, ainsi que leurs justifications ;
- les conditions nécessaires à la mise en œuvre d'une telle séquence dans leur contexte de classe ;
- plus largement, leur vision de l'éducation aux médias et de la prévention face aux biais cognitifs et aux mécanismes de manipulation numérique.

Ce guide joue un rôle de fil conducteur, permettant de couvrir l'ensemble des aspects pertinents pour la recherche, tout en laissant aux participant·e·s la liberté d'élargir leurs réponses et d'aborder des points non prévus initialement.

2.2.4. Principes éthiques

La recherche respecte les principes éthiques en vigueur dans le domaine des sciences de l'éducation et dans les Hautes écoles pédagogiques. Trois points principaux sont à relever :

- **Consentement éclairé** : les participant·e·s ont été informé·e·s des objectifs de l'étude et de l'utilisation des données. Leur accord a été obtenu avant la réalisation de l'entretien.
- **Confidentialité et anonymat** : les propos recueillis sont traités de manière confidentielle et les données sont anonymisées afin de protéger l'identité des enseignant·e·s interrogé·e·s.
- **Usage scientifique** : les données sont utilisées uniquement dans le cadre de ce travail de bachelor et à des fins de recherche.

Ces principes garantissent le respect des participant·e·s et contribuent à la crédibilité scientifique de la démarche.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Une fois les données recueillies, il est nécessaire de définir la manière dont elles seront traitées et interprétées. Cette section présente les méthodes retenues pour l'analyse, les outils mobilisés ainsi que les étapes suivies pour assurer une lecture rigoureuse et cohérente du corpus. Elle explicite également les mesures prises pour garantir la validité et les limites de l'analyse.

2.3.1. Méthode d'analyse principale

L'analyse adoptée est de type thématique. Elle consiste à identifier, organiser et interpréter les thèmes récurrents présents dans les discours des enseignant·e·s. Cette méthode est particulièrement adaptée aux entretiens semi-directifs, car elle permet de dégager à la fois les convergences et les divergences dans les propos recueillis.

L'analyse thématique permet non seulement de relever les convergences (par exemple, des points de consensus sur la pertinence ou les limites de la séquence *Connected*), mais aussi les divergences, révélatrices de différentes conceptions pédagogiques ou de contextes d'enseignement variés tout en laissant émerger de nouvelles pistes de réflexion à partir des propos recueillis.

2.3.2. Démarche inductive et déductive

La démarche méthodologique retenue s'appuie sur une alliance entre induction et déduction, afin de tirer parti de la complémentarité de ces deux logiques.

La dimension déductive s'exprime à travers la préparation du guide d'entretien, qui a été construit en lien avec la problématique et le cadre théorique. Les questions orientent en partie les réponses vers certains thèmes clés (par exemple : la perception de la séquence fictive, les adaptations possibles, les conditions de mise en œuvre), ce qui permet de maintenir une cohérence avec les objectifs du travail.

La dimension inductive se traduit par l'attention portée à ce qui émerge directement des propos des enseignant·e·s. Les entretiens, une fois transcrits, permettent de repérer des thèmes et des catégories qui n'avaient pas forcément été anticipés. Cette ouverture donne la possibilité de faire apparaître de nouvelles pistes de réflexion à partir des données elles-mêmes, sans chercher à les forcer dans un cadre trop rigide (Blais & Martineau, 2006).

L'articulation de ces deux logiques assure un équilibre méthodologique : la déduction garantit que les données recueillies répondent à la question de recherche, tandis que l'induction laisse place à l'imprévu et à l'enrichissement de l'analyse par des éléments inattendus.

2.3.3. Outils et procédures

Les entretiens sont enregistrés puis transcrits afin de disposer d'un matériau textuel complet. La transcription permet une analyse fine des propos, sans se limiter à des notes prises en cours d'entretien.

L'analyse suit ensuite plusieurs étapes :

1. **Lecture flottante** (Barbillon & Le Roy, 2012) : une première lecture du corpus permet de s'imprégner des données et d'identifier des impressions initiales.
2. **Codage thématique** : des catégories sont attribuées à différents passages des entretiens (par ex. : perception générale de la séquence, adaptations proposées, obstacles identifiés, rôle de l'EMI).
3. **Mise en relation** : les extraits codés sont regroupés pour dégager des régularités et mettre en évidence les liens entre les différentes réponses.

Le codage peut être réalisé à l'aide d'outils numériques simples (par ex. Word ou Excel), ce qui permet de structurer visuellement les données et de faciliter leur analyse.

2.3.4. Validation et limites

Pour renforcer la validité de l'analyse, plusieurs stratégies sont mises en place :

- confrontation régulière des données au cadre théorique afin d'éviter une interprétation trop subjective ;
- recherche d'éléments de convergence et de divergence entre les entretiens pour assurer une lecture nuancée ;
- transparence dans la description des étapes d'analyse, afin de permettre la traçabilité des résultats.

Certaines limites doivent toutefois être reconnues. Le nombre restreint de participant·e·s limite la portée des résultats, et l'interprétation des propos reste en partie subjective, malgré les précautions prises. Ces limites sont toutefois inhérentes à une recherche qualitative exploratoire et n'empêchent pas d'apporter des éclairages pertinents sur la question de recherche.

En résumé, l'analyse thématique des entretiens, appuyée sur une transcription complète et un codage structuré, constitue une démarche adaptée pour mettre en lumière la manière dont les enseignant·e·s perçoivent la séquence fictive construite à partir du moyen *Connected*. Cette méthodologie permet d'identifier aussi bien les points de convergence que les divergences dans leurs discours, et de relier ces éléments à la problématique de recherche.

Le chapitre suivant présentera les résultats de cette analyse. Il mettra en évidence les principaux thèmes dégagés des entretiens et proposera une interprétation des données en lien avec la question de recherche.

3. Présentation des données et interprétation

Ce chapitre présente les résultats issus de l'analyse des trois entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignant·e·s de 7^e et 8^e année. Il vise à comprendre comment ces professionnel·le·s se saisissent du moyen d'enseignement *Connected* et dans quelles conditions celui-ci peut contribuer à sensibiliser les élèves aux biais cognitifs et aux mécanismes de manipulation numérique.

Conformément à la démarche méthodologique exposée précédemment, l'analyse repose sur une double lecture du corpus. Une lecture horizontale a permis d'identifier les convergences et divergences entre les discours des enseignant·e·s autour de thèmes communs. Une lecture verticale a consisté à examiner la cohérence interne de chaque entretien, en mettant en relation les représentations exprimées, les pratiques évoquées et les contraintes mentionnées. Cette articulation évite une simple juxtaposition de verbatims et permet une interprétation structurée des données.

Le codage thématique, construit à partir d'une logique à la fois déductive et inductive, a conduit à l'émergence de trois axes principaux. Si certains thèmes étaient attendus au regard du cadre théorique, d'autres se sont imposés à partir des discours recueillis. L'analyse s'organise ainsi autour des dimensions suivantes

- les représentations de l'esprit critique chez les enseignant·e·s
- les modalités d'appropriation du moyen d'enseignement et les stratégies mobilisées
- l'inscription institutionnelle de l'éducation aux médias et sa dimension citoyenne

L'objectif n'est pas seulement de décrire les propos des enseignant·e·s, mais de les mettre en perspective avec le cadre théorique développé au chapitre 1. L'analyse cherchera à montrer en quoi les représentations professionnelles rejoignent, déplacent ou interrogent les apports de la recherche en éducation aux médias et en sciences cognitives.

Ce chapitre prépare ainsi la réponse à la question centrale du mémoire. Il mettra en lumière dans quelle mesure *Connected* constitue un levier pertinent pour sensibiliser les élèves aux biais cognitifs et aux mécanismes de manipulation numérique, mais aussi les limites et les conditions nécessaires à son efficacité.

3.1. Représentations de l'esprit critique chez les enseignant·e·s

Avant d'examiner l'appropriation du moyen d'enseignement *Connected*, il convient d'analyser la manière dont les enseignant·e·s définissent et envisagent l'esprit critique. En effet, les représentations professionnelles influencent directement les choix pédagogiques et les modalités de mise en œuvre d'un dispositif.

Les entretiens révèlent une adhésion unanime à l'importance de l'esprit critique, mais également une définition rarement formalisée. La notion apparaît surtout à travers des exemples concrets et des préoccupations citoyennes, plutôt que comme un concept stabilisé. Trois dimensions principales se dégagent des discours : un flou définitionnel, une articulation étroite avec l'argumentation et une forte association à la formation citoyenne.

L'analyse de ces représentations permet de comprendre dans quel cadre interprétatif s'inscrit l'usage de *Connected* et d'identifier d'éventuels décalages entre la conceptualisation scientifique des biais cognitifs et les conceptions professionnelles observées.

3.1.1. Définition incertaine de l'esprit critique chez les enseignant·e·s

Les entretiens montrent que l'esprit critique est unanimement valorisé, mais rarement défini de manière explicite. Aucun enseignant ne propose une définition formalisée de la notion. Celle-ci apparaît plutôt à travers des situations concrètes, des exemples vécus ou des réactions face à l'actualité.

Dans l'entretien 2, l'enseignant explique par exemple que les élèves « étaient surpris·es de se rendre compte qu'ils pensaient savoir ce qui était juste ou faux, et qu'en fait ce n'était pas si simple » (E 2, TP 14). L'esprit critique est ici associé à une prise de conscience de la complexité et à la remise en question d'évidences initiales. Il est conçu comme un mouvement de recul face à une information perçue comme immédiate ou évidente.

Dans l'entretien 1, l'enseignant insiste sur la nécessité de faire comprendre aux élèves que « iels ne se rendent pas compte non plus de la permanence de ce qu'ils publient » (E 1, TP 83). L'esprit critique renvoie alors à une forme de responsabilisation et à une réflexion sur les conséquences des actes numériques.

Ces représentations rejoignent partiellement les apports théoriques présentés au chapitre 1. L'éducation aux médias y est décrite comme un concept polysémique, dont les contours varient selon les acteurs et les contextes. Barbey (2012) souligne ainsi le caractère « caméléon » de l'éducation aux médias, investie différemment selon les intentions pédagogiques. De manière analogue, l'esprit critique apparaît ici comme une notion consensuelle, mais aux contours flous, investie d'un sens essentiellement pratique et moral.

En revanche, un élément théorique central du mémoire reste peu mobilisé dans les discours des enseignant·e·s : la référence explicite aux biais cognitifs. Alors que le cadre théorique, notamment à travers les travaux d'Amadiou & Tricot (2016) ou de Sahut & Cordier (2023), met en évidence les mécanismes de confirmation qui influencent le jugement, ces dimensions ne sont que rarement nommées spontanément. L'esprit critique est davantage envisagé comme une posture générale de vigilance que comme la compréhension structurée de processus cognitifs identifiables.

Ce décalage est visible. Il ne traduit pas un désintérêt pour les enjeux cognitifs, mais révèle que les enseignant·e·s mobilisent principalement une conception intuitive et contextualisée de l'esprit critique. Cette première observation permet de mieux comprendre les conditions de réception d'un dispositif comme *Connected*, dont l'ambition est précisément de rendre explicites les biais cognitifs, mais qui peut dès lors être interprété de manière partielle ou implicite.

3.1.2. Distinction entre esprit critique et argumentation

Les entretiens révèlent une articulation étroite entre esprit critique et discussion collective. Si la distinction n'est jamais formulée explicitement par les enseignants, l'analyse montre que l'esprit critique est souvent travaillé à travers des situations de débat, d'échange et de confrontation des points de vue.

Dans l'entretien 1, l'enseignant explique par exemple : « Nous avons débordé récemment en histoire, sur l'IA. On a parlé de la manière dont certaines IA dégénèrent, du cas d'une IA devenue raciste et antisémite en vingt-quatre heures. On part de l'actualité, et c'est beaucoup plus intéressant de faire une demi-heure de médias là-dessus que d'ouvrir *Connected* parce que c'est le chapitre du jour. » (E 1, TP 35)

L'esprit critique apparaît ici comme un processus déclenché par une situation concrète et travaillé à travers l'échange collectif. La discussion en plénum permet de mettre en circulation différentes interprétations, d'interroger les intentions derrière l'information et de problématiser un événement d'actualité.

Dans l'entretien 2, l'enseignant évoque également un travail autour des fake news en précisant que les élèves : « Se sont posé des questions. C'est quoi une vérité. C'est quoi un mensonge. C'était presque philosophique au début. Et ensuite, on avait recentré sur le numérique » (E 2, TP 14).

L'esprit critique est ici associé à un questionnement fondamental, qui passe par la mise en mots et l'explicitation des critères de vérité.

Ces pratiques rejoignent partiellement les apports théoriques présentés au chapitre 1. L'éducation aux médias, telle que décrite par Cordier (2024) ou Ribble (2014), implique une dimension dialogique et participative. Elle ne se limite pas à l'acquisition de connaissances, mais suppose une mise en discussion des contenus et une réflexion partagée. De même, les travaux en sciences cognitives rappellent que la confrontation à des points de vue divergents peut favoriser une prise de distance par rapport aux intuitions premières.

Cependant, les entretiens suggèrent que l'argumentation constitue souvent le vecteur privilégié de l'esprit critique, sans que la distinction entre processus cognitif interne et production argumentative externe soit clairement établie. L'esprit critique est observable dans la capacité à débattre, à formuler un avis ou à participer à un échange. Il est moins explicitement relié à l'analyse des mécanismes cognitifs sous-jacents, tel que le biais de confirmation.

Ce constat met en évidence un déplacement significatif. Dans les discours enseignants, l'esprit critique est essentiellement appréhendé à travers des pratiques logiques visibles. Or, le cadre théorique insiste sur la nécessité d'articuler ces dimensions argumentatives à une compréhension plus fine des processus cognitifs qui influencent le jugement. Cette tension éclaire à nouveau la réception possible d'un dispositif comme *Connected*, qui cherche précisément à rendre explicites ces mécanismes souvent implicites.

3.1.3. L'esprit critique comme posture citoyenne

La dimension la plus fortement affirmée dans les entretiens concerne l'association entre esprit critique et formation citoyenne. Au-delà d'une compétence scolaire, l'esprit critique est envisagé comme une capacité nécessaire pour évoluer dans la société numérique contemporaine.

Dans l'entretien 2, l'enseignant souligne à propos du travail sur les fake news : « Oui, je pense que c'est bien. Je ne pense pas que ce soit de trop. Je pense que c'est important. » (E 2, TP 12)

Il précise également : « Et c'est important que les élèves le sachent aussi. » (E 2, TP 14)

L'enjeu dépasse ici le cadre disciplinaire. Il s'agit de préparer les élèves à faire face à des situations rencontrées dans leur quotidien, notamment sur les réseaux sociaux. L'esprit critique est conçu comme un outil de protection et d'autonomie face aux logiques de manipulation.

Dans l'entretien 1, cette dimension apparaît à travers une métaphore forte : « Ce qu'ils mettent à dix ans devrait être assumable à trente. C'est comme un tatouage. » (E 1, TP 85)

L'accent est mis sur la responsabilité et sur la permanence des traces numériques. L'esprit critique est associé à une capacité d'anticipation et à une réflexion éthique sur ses propres actions.

Ces représentations rejoignent de manière explicite les apports théoriques présentés au chapitre 1. Les travaux de Ribble (2014) sur la citoyenneté numérique insistent sur la nécessité de former des élèves capables d'adopter un comportement responsable et réfléchi dans les environnements numériques. De même, Frau-Meigs (2011) souligne que les médias participent à la construction des représentations sociales et des cadres cognitifs collectifs. Former à l'esprit critique revient alors à donner aux élèves les moyens de comprendre ces cadres et de ne pas s'y soumettre passivement.

L'esprit critique est pensé comme une protection face aux dangers du numérique, plus que comme une exploration systématique des mécanismes cognitifs qui structurent nos jugements. Cette orientation confirme le décalage déjà observé dans les sections précédentes: les biais cognitifs, pourtant centraux dans la conception du dispositif *Connected*, ne constituent pas le point d'entrée privilégié des représentations professionnelles.

Ainsi, l'esprit critique apparaît avant tout comme une posture citoyenne, ancrée dans des préoccupations éthiques et sociales. Cette conception, cohérente avec la mission démocratique de l'école, constitue un cadre interprétatif déterminant pour comprendre les modalités d'appropriation du moyen *Connected* analysées dans la section suivante.

3.2. Moyen d'enseignement et ressources disponibles

Après avoir analysé les représentations de l'esprit critique, il convient d'examiner la manière dont celles-ci influencent le rapport au moyen d'enseignement *Connected*. L'usage d'un dispositif pédagogique ne dépend pas uniquement de ses contenus, mais des modalités concrètes par lesquelles les enseignant·e·s se l'approprient.

Les entretiens montrent que *Connected* n'est que rarement utilisé de manière linéaire. Il est sélectionné, adapté, enrichi ou parfois contourné. Cette appropriation révèle à la fois la pertinence reconnue du dispositif et les limites perçues dans sa structuration.

L'analyse portera ainsi sur la perception des moyens disponibles, les stratégies d'adaptation mises en place et la tension entre travail explicite et implicite de l'éducation aux médias.

3.2.1. Usage de moyens explicites

Les entretiens mettent en évidence une perception récurrente d'insuffisance ou de manque de clarté dans les moyens d'enseignement disponibles, en particulier dans *Connected*. Si les thématiques abordées sont jugées pertinentes, leur structuration et leur progressivité sont parfois questionnées.

Dans l'entretien 1, l'enseignant affirme : « Je trouve que la ligne directrice n'est pas claire dans *Connected*. On passe d'un chapitre à un autre sans logique évidente. Les objectifs ne sont pas clairement formulés. » (E 1, TP 31)

Cette remarque souligne une difficulté à identifier une progression cohérente, susceptible de guider l'enseignement sur la durée. Le manuel est perçu comme fragmenté, ce qui complique son intégration dans une planification annuelle structurée.

Dans l'entretien 2, une autre limite est soulevée : « On voit déjà que *Connected* est trop vieux, parce que ce thème [les fakes news] n'est pas du tout abordé. Pourtant, ça fait plusieurs années qu'il est en circulation. » (E 2, TP 26)

L'évolution rapide des environnements numériques rend certains contenus rapidement obsolètes. Cette tension rejoint les constats théoriques développés au chapitre 1, notamment chez Cordier (2024), qui insiste sur la nécessité d'une éducation aux médias inscrite dans le quotidien et capable de s'adapter aux transformations constantes de l'espace informationnel.

L'entretien 3 met en évidence une difficulté d'un autre ordre, liée à la progressivité des activités proposées : « Tâche simple, tâche simple, puis tout d'un coup la tâche complexe. » (E 3, TP 6)

L'enseignant souligne ici un manque d'accompagnement pédagogique dans le passage vers des tâches plus exigeantes. Cette remarque fait écho aux travaux de Drot-Delange & Bruillard (2012) évoqués dans le cadre théorique, qui mettent en lumière l'hétérogénéité des cultures numériques enseignantes et la nécessité d'un soutien adapté pour garantir une mise en œuvre cohérente.

Dans ce contexte, les éléments recueillis convergent vers un même constat. *Connected* est reconnu comme riche et porteur d'intentions pertinentes, mais il est perçu comme

insuffisamment structuré ou accompagné pour constituer à lui seul un cadre explicite d'enseignement de l'esprit critique et des biais cognitifs. Cette perception s'inscrit dans la continuité du décalage précédemment identifié et éclaire les stratégies d'adaptation analysées dans la section suivante.

3.2.2. Appropriation et détournement des ressources existantes

Face aux limites perçues du manuel, les enseignant·e·s développent des stratégies d'appropriation sélectives. *Connected* n'est pas suivi de manière linéaire, mais utilisé comme un réservoir d'activités dans lequel iels puisent selon leurs priorités et le contexte de leur classe.

Dans l'entretien 1, l'enseignant explique : « Souvent, j'ouvre *Connected* et je me dis. J'ai noté cette activité, mais je n'ai pas envie de la faire. Alors je fais autre chose. » (E 1, TP 37)

Cette remarque illustre une posture professionnelle autonome. Le manuel ne détermine pas l'action pédagogique. Il constitue une ressource parmi d'autres, soumise à un tri et à une réinterprétation.

L'entretien 2 confirme cette logique : « Beaucoup piochent selon ce qu'iels trouvent important. Et aussi selon ce qui se passe cette année-là. » (E 2, TP 18)

L'usage du dispositif dépend donc des préoccupations du moment, de l'actualité ou des besoins perçus des élèves. L'éducation aux médias est ici contextualisée et opportuniste, en lien avec des situations concrètes.

Dans l'entretien 3, cette dynamique est formulée de manière plus explicite : « Après, je ne sais pas si l'objectif, c'est vraiment d'aller au bout ou plutôt de piocher un peu et de faire au mieux. » (E 3, TP 10)

Cette appropriation partielle rejoint les constats théoriques développés au chapitre 1 sur la transversalité de l'EMI. Comme le souligne Barbey (2012), l'éducation aux médias est investie différemment selon les acteur·rice·s et les contextes. L'absence d'une structuration curriculaire forte laisse une marge importante à l'interprétation professionnelle.

Ainsi, *Connected* ne fonctionne pas comme un cadre prescriptif, mais comme un support modulable. Son utilité dépend largement de la capacité des enseignant·e·s à en sélectionner les éléments jugés pertinents et à les articuler à leurs propres pratiques. Cette logique d'appropriation prépare l'analyse de la section suivante, qui portera sur les ajouts et créations de matériel personnel.

3.2.3. Création de matériel personnel et ajouts extérieurs

L'analyse des entretiens montre que l'appropriation de *Connected* ne se limite pas à une sélection interne des activités proposées. Elle s'accompagne fréquemment d'ajouts extérieurs et de créations personnelles destinées à rendre les contenus plus concrets, actuels ou interactifs.

Dans l'entretien 2, l'enseignant explique : « Moi, j'ai rapidement cherché aussi d'autres choses, des petites vidéos pour expliquer, pour ajouter un peu, pour que ce soit plus interactif. » (E 2, TP 2)

Il précise également : « J'avais aussi utilisé des petites vidéos, notamment des vidéos de la RTS, pour encore sensibiliser. » (E 2, TP 14)

Ces ajouts répondent à un besoin de contextualisation et d'actualisation. Les ressources audiovisuelles issues de l'actualité permettent de relier les notions travaillées à des situations vécues par les élèves, ce qui rejoint les recommandations théoriques de Cordier (2024) concernant une éducation aux médias inscrite dans le quotidien.

Dans l'entretien 1, la posture adoptée est plus structurelle : « Moi aussi, je pense que je construirais plutôt dans ce sens-là. On nous dit. Faites ça comme ça, mais on ne voit pas bien où ça mène. J'ai noté ce qui me semblait important. » (E 1, TP 55)

L'enseignant ne se contente pas d'ajouter des ressources. Il réorganise les contenus en fonction de ses propres priorités pédagogiques, notamment la responsabilité et les enjeux liés aux usages numériques. Le manuel devient une base à partir de laquelle construire une progression plus cohérente.

Dans l'entretien 3, l'adaptation prend une forme encore différente : « L'idée que j'avais, c'était de travailler avec les petits robots, les petits Bee-Bot par exemple. » (E 3, TP 6)

Ici, l'enseignant transpose les objectifs de *Connected* vers d'autres supports matériels jugés plus adaptés à son contexte de classe. Cette démarche témoigne d'une volonté d'ancrer les apprentissages dans des activités manipulatoires et concrètes.

Ces pratiques rejoignent les apports théoriques présentés au chapitre 1 concernant les conditions pédagogiques de mise en œuvre de l'EMI. Les travaux de Héry & Jarnouin (2017) montrent que les démarches actives et contextualisées favorisent l'engagement des élèves. De même, Drot-Delange & Bruillard (2012) soulignent l'importance des cultures professionnelles dans l'appropriation des dispositifs numériques.

Ainsi, la création de matériel personnel et l'ajout de ressources extérieures apparaissent moins comme un simple complément que comme une condition de fonctionnement du dispositif. *Connected* ne constitue pas un outil autosuffisant. Il s'inscrit dans un écosystème pédagogique plus large, façonné par l'expérience, les préférences et les compétences des enseignant·e·s.

3.2.4. Travail implicite versus explicite

Les entretiens mettent en évidence une tension récurrente entre un travail explicite de l'éducation aux médias et une intégration plus diffuse, souvent implicite, des enjeux liés à l'esprit critique et aux manipulations numériques.

Dans l'entretien 1, l'enseignant reconnaît : « Chaque année, on ne coche pas la case enseignement des médias dans nos planifications, et pourtant on le fait, mais autrement. » (E 1, TP 37)

Cette remarque révèle un paradoxe. L'éducation aux médias est effectivement présente dans les pratiques, mais elle ne fait pas toujours l'objet d'une planification formalisée ou d'objectifs clairement identifiés. Elle surgit au gré des discussions, des événements d'actualité ou des situations vécues en classe.

L'entretien 2 illustre cette dynamique contextuelle : « Dans ce genre de situation [drame de Cran-Montana], on est obligé d'aborder le fait que certaines choses sont postées pour faire du buzz. » (E 2, TP 14)

L'intervention pédagogique naît ici d'une situation concrète. L'esprit critique est mobilisé en réaction à un contenu ou à un événement, plutôt que dans le cadre d'une séquence structurée centrée sur les biais cognitifs.

Cette tension rejoint les constats théoriques développés au chapitre 1 concernant la transversalité de l'EMI. Comme le souligne Cordier (2024), les temps consacrés à l'analyse de l'information sont souvent ponctuels et insuffisamment inscrits dans une progression à long terme. L'éducation aux médias existe, mais elle peine à devenir un enseignement explicite et régulier.

Or, le dispositif *Connected* ne repose pas sur une explicitation systématique des biais cognitifs. S'il vise à sensibiliser aux mécanismes de manipulation à travers des situations concrètes, il laisse largement implicites les processus cognitifs sous-jacents. Le contraste entre ces choix didactiques et les attentes de certain·e·s enseignant·e·s met en lumière une tension structurante. Sensibiliser aux biais cognitifs ne se limite pas à l'exposition à des situations signifiantes, mais suppose également un travail de mise en mots et de conceptualisation des mécanismes à l'œuvre.

Ainsi, la pertinence d'un outil comme *Connected* dépend en partie de la capacité à passer d'un travail opportuniste et réactif à une démarche plus structurée et explicitement orientée vers la compréhension des processus cognitifs. Cette tension éclaire directement la question centrale du mémoire et prépare l'analyse de l'inscription institutionnelle de ces apprentissages dans la section suivante.

3.3. Mission de l'école (finalité de l'école publique) et dimension citoyenne

Après avoir analysé les représentations de l'esprit critique et les modalités d'appropriation du moyen *Connected*, il convient d'examiner l'inscription de ces pratiques dans le cadre institutionnel. En effet, la mise en œuvre de l'éducation aux médias ne dépend pas uniquement des choix individuels des enseignant·e·s, mais aussi des prescriptions curriculaires, des contraintes temporelles et des finalités assignées à l'école publique.

Les entretiens révèlent une tension entre une forte adhésion à la mission citoyenne de l'école et une certaine incertitude quant aux modalités concrètes de sa traduction pédagogique. La construction de l'esprit critique est largement reconnue comme relevant de la responsabilité démocratique de l'institution scolaire. Toutefois, son inscription dans le PER, sa place dans la progression annuelle et ses modalités d'évaluation apparaissent moins clairement définies.

L'analyse de cette section portera ainsi sur le lien aux prescriptions officielles, la question de la transversalité, les contraintes temporelles et la manière dont les enseignant·e·s interprètent leur rôle dans la formation de citoyen·ne·s capables de comprendre et de questionner les mécanismes de manipulation numérique.

3.3.1. Lien au PER et aux capacités transversales

Les entretiens révèlent une reconnaissance implicite du lien entre esprit critique et prescriptions curriculaires, mais également une difficulté à identifier précisément son ancrage dans le PER. Si les enseignant·e·s considèrent que ces apprentissages relèvent pleinement de leur mission, leur inscription institutionnelle apparaît parfois diffuse.

Dans l'entretien 1, l'enseignant affirme : « Même en consultant le PER, c'est flou. » (E 1, TP 31)

Cette remarque traduit une difficulté à repérer des objectifs clairement formulés ou une progression explicitement balisée concernant l'éducation aux médias. L'esprit critique est associé aux capacités transversales, mais cette transversalité peut engendrer une dilution des responsabilités.

Ce constat rejoint les analyses théoriques développées au chapitre 1. L'éducation aux médias est souvent intégrée sous la forme de compétences transversales, ce qui lui confère une légitimité institutionnelle, mais rend son opérationnalisation plus complexe. Comme le souligne Barbey (2012), la transversalité constitue à la fois une richesse et une fragilité. Elle permet une intégration dans plusieurs disciplines, mais peut également conduire à un traitement ponctuel et non structuré.

Ainsi, bien que l'esprit critique soit institutionnellement valorisé, son inscription concrète dans le curriculum dépend largement de l'interprétation des enseignant·e·s. Cette marge d'interprétation explique en partie les pratiques déclarées, marquées par une forte autonomie professionnelle mais aussi par une hétérogénéité des mises en œuvre.

3.3.2. Discipline ou transversalité

Les entretiens montrent que l'éducation aux médias n'est pas envisagée comme une discipline autonome, mais comme un domaine transversal, intégré à différentes matières selon les opportunités et les contextes. Cette transversalité est perçue comme évidente, mais elle pose également la question de la cohérence et de la continuité des apprentissages.

Dans l'entretien 1, l'enseignant explique : « Nous avons débordé récemment en histoire, sur l'IA. » (E 1, TP 35)

L'éducation aux médias s'inscrit ici dans le prolongement d'un contenu disciplinaire existant. Elle ne constitue pas un temps distinct, mais émerge à partir d'une situation d'actualité abordée en classe. Cette intégration contextualisée favorise la mise en sens, mais elle dépend fortement des occasions qui se présentent.

L'entretien 2 confirme cette logique d'adaptation : « Beaucoup piochent selon ce qu'ils trouvent important. » (E 2, TP 18)

L'EMI est donc investie différemment selon les priorités et les sensibilités des enseignant·e·s. Cette liberté d'intégration peut enrichir les pratiques, mais elle rend difficile la construction d'une progression commune.

Ces observations rejoignent les analyses théoriques du chapitre 1. La transversalité est fréquemment présentée comme un levier permettant d'articuler l'éducation aux médias aux disciplines existantes. Toutefois, elle peut également conduire à une dispersion des contenus et à une absence de repères explicites pour les élèves.

Ainsi, l'esprit critique circule entre les disciplines sans toujours disposer d'un espace identifié et régulier. Cette configuration explique en partie pourquoi le travail sur les biais cognitifs apparaît souvent ponctuel et dépendant des contextes locaux. Comme le souligne un enseignant : « Quand on n'est pas généraliste et qu'on n'a qu'une heure [...] on ne peut pas ritualiser, on ne peut pas prolonger les discussions » (E 1, TP 25)

Le développement de ces compétences reste alors contraint par les conditions d'enseignement, plutôt que structuré dans une logique curriculaire stable.

3.3.3. Fréquence et contraintes temporelles

Au-delà des prescriptions curriculaires, la mise en œuvre de l'éducation aux médias se heurte à des contraintes organisationnelles, en particulier en matière de temps. Comme l'illustre déjà le témoignage cité précédemment, plusieurs enseignant·e·s soulignent la difficulté de ritualiser ce type d'activités lorsque le volume horaire est limité ou lorsque l'on intervient ponctuellement dans une classe. Les entretiens révèlent ainsi que la fréquence des activités liées à l'esprit critique dépend fortement du temps disponible et du statut de l'enseignant·e dans l'établissement.

Cette situation rend difficile l'inscription de l'éducation aux médias dans une progression régulière. Le travail sur les biais cognitifs ou les mécanismes de manipulation apparaît alors souvent ponctuel, dépendant des opportunités plutôt que structuré sur le long terme.

Dans l'entretien 3, cette contrainte est formulée sous un autre angle : « Si on veut faire l'entièreté de Connected dans une année, ça ne me paraît pas possible. » (E 3, TP 10)

Le dispositif est jugé dense, voire ambitieux au regard du temps réellement disponible. Cette tension entre richesse des contenus et contraintes horaires limite la possibilité d'un traitement approfondi et continu.

Ces constats rejoignent les analyses théoriques développées au chapitre 1, notamment chez Cordier (2024), qui souligne que l'éducation aux médias souffre souvent d'un manque de temps institutionnellement dédié. Or, la compréhension des biais cognitifs suppose une démarche progressive et répétée, permettant aux élèves de consolider leurs acquis et de transférer leurs apprentissages à différentes situations.

Ainsi, la fréquence irrégulière des activités constitue un frein structurel. Même lorsque la volonté pédagogique est présente, l'absence de temps clairement identifié rend difficile l'installation d'un travail systématique sur les mécanismes de manipulation numérique. Cette contrainte éclaire la question centrale du mémoire : la portée d'un dispositif comme *Connected* dépend non seulement de sa qualité, mais aussi des conditions temporelles de son inscription dans les pratiques scolaires.

4. Conclusion

Ce chapitre vise à répondre à la question de recherche en mettant en perspective les résultats de l'analyse. Il ne s'agit pas de revenir sur l'ensemble des données, mais d'en dégager les éléments essentiels afin de comprendre dans quelle mesure le moyen d'enseignement *Connected* permet de sensibiliser les élèves aux biais cognitifs et aux mécanismes de manipulation numérique.

Pour ce faire, la conclusion s'appuie sur les axes déjà développés dans l'analyse et les articule de manière à proposer une lecture cohérente et structurée des résultats.

Dans un premier temps, il s'agit de replacer l'analyse dans le cadre de la mission citoyenne de l'école, afin de comprendre dans quel horizon éducatif s'inscrit l'usage de *Connected*.

4.1. Mission de l'école et responsabilité démocratique

Malgré les contraintes évoquées précédemment, les entretiens révèlent une forte adhésion à la mission citoyenne de l'école. Les enseignant·e·s considèrent que la sensibilisation aux mécanismes de manipulation et à l'EMI relève pleinement de leur responsabilité professionnelle.

Dans l'entretien 2, l'enseignant affirme : « Oui, je pense que c'est bien. Je ne pense pas que ce soit de trop. Je pense que c'est important. » (E 2, TP 12)

Cette insistance sur l'importance traduit une conviction partagée. L'éducation aux médias n'est pas perçue comme un supplément facultatif, mais comme une composante essentielle de la formation des élèves.

Dans l'entretien 1, cette responsabilité prend une dimension éthique : « Ce qu'ils mettent à dix ans devrait être assumable à trente. C'est comme un tatouage. » (E 1, TP 85)

L'esprit critique est ici associé à l'anticipation, à la responsabilité et à la capacité à mesurer les conséquences de ses actes numériques. Il s'inscrit dans une logique de formation du futur·e citoyen·ne.

Ces représentations rejoignent clairement les finalités énoncées par la CIIP, qui définit l'école publique comme un lieu de développement de l'autonomie intellectuelle et de la participation responsable à la vie sociale. Dans cette perspective, former les élèves à reconnaître les mécanismes de manipulation numérique et à questionner les informations reçues relève directement d'un objectif d'émancipation.

Cependant, une interrogation demeure en filigrane dans les entretiens : jusqu'où l'école doit-elle aller dans cette formation ? Dans l'entretien 3, l'enseignant exprime une réserve à propos de certaines dimensions plus techniques : « Le code, je suis moins convaincue. » (E 3, TP 16)

Cette remarque révèle une distinction implicite entre sensibilisation critique et formation technique approfondie. Si la mission citoyenne est clairement assumée, ses contours concrets restent à interpréter. La question n'est pas de savoir s'il faut former des élèves critiques, mais de déterminer le niveau de profondeur et les contenus prioritaires dans un cadre scolaire contraint.

Ainsi, la mission démocratique de l'école apparaît clairement affirmée sur le plan institutionnel et professionnel. Toutefois, sa traduction pédagogique, notamment en matière de biais cognitifs et de mécanismes de manipulation numérique, suppose des arbitrages permanents entre ambition émancipatrice, faisabilité curriculaire et priorités disciplinaires.

4.2. Pertinence perçue du dispositif

L'analyse des entretiens montre que *Connected* est globalement perçue comme pertinente dans ses intentions. Les thématiques abordées font écho aux préoccupations actuelles des enseignant·e·s et aux réalités vécues par les élèves.

Dans l'entretien 2, l'enseignant affirme à propos du travail sur les fake news : « Oui, je pense que c'est bien. Je ne pense pas que ce soit de trop. Je pense que c'est important. » (E 2, TP 12)

Cette appréciation traduit une reconnaissance claire de la légitimité du dispositif. *Connected* répond à un besoin identifié : armer les élèves face aux mécanismes de désinformation et aux logiques de manipulation numérique.

Toutefois, la pertinence perçue repose principalement sur les thématiques abordées plutôt que sur la structure même du manuel. Les enseignant·e·s valorisent l'idée de rendre visibles les manipulations, mais n'emploient que rarement spontanément le vocabulaire des biais cognitifs. Le dispositif apparaît donc en adéquation avec leurs préoccupations citoyennes, mais son ancrage dans les sciences cognitives n'est pas toujours explicitement reconnu.

Ainsi, *Connected* est perçue comme légitime et nécessaire dans son intention de sensibilisation. Il constitue un point d'entrée pertinent pour aborder les mécanismes de manipulation numérique. Cependant, cette pertinence ne garantit pas, à elle seule, une mise en œuvre systématique ou approfondie.

4.3. Limites observées sur le travail

L'analyse met en évidence plusieurs limites qui nuancent la portée du dispositif. Ces limites ne remettent pas en cause la légitimité de *Connected*, mais interrogent ses conditions d'efficacité réelle.

Une première limite concerne la structuration et la progressivité du manuel. Dans l'entretien 1, l'enseignant souligne : « Je trouve que la ligne directrice n'est pas claire dans *Connected*. On passe d'un chapitre à un autre sans logique évidente. » (E 1, TP 31)

Cette perception d'un manque de cohérence peut freiner l'installation d'un travail continu sur les biais cognitifs. Un dispositif visant à expliciter des mécanismes complexes nécessite une progression claire, permettant aux élèves de consolider leurs acquis.

Une deuxième limite tient à l'actualisation des contenus. L'entretien 2 évoque le fait que certains thèmes évoluent rapidement et ne sont pas toujours traités dans le manuel. Dans un environnement numérique en constante transformation, un support figé peut rapidement perdre en pertinence.

Enfin, une limite plus structurelle concerne l'inscription institutionnelle et temporelle du dispositif. Le manque de temps et la transversalité de l'EMI rendent difficile une approche systématique. La sensibilisation aux biais cognitifs apparaît souvent ponctuelle, dépendante de situations d'actualité ou d'initiatives individuelles, plutôt qu'inscrite dans une progression stable.

Ces limites révèlent que *Connected*, à lui seul, ne peut garantir un développement approfondi de l'esprit critique. Il constitue un cadre et un point d'appui, mais son efficacité dépend d'un ensemble de facteurs externes : clarté curriculaire, temps dédié, formation des enseignant·e·s et cohérence institutionnelle.

Ainsi, la réponse à la question de recherche apparaît nuancée. *Connected* permet d'ouvrir un espace de sensibilisation aux biais cognitifs et aux mécanismes de manipulation numérique. Toutefois, son impact réel repose moins sur son existence en tant que manuel que sur les conditions dans lesquelles il est mobilisé et intégré dans les pratiques pédagogiques.

4.4. Synthèse

L'analyse des entretiens met en évidence une tension structurante entre ambition éducative et conditions concrètes de mise en œuvre. Les enseignant·e·s partagent une conception fortement citoyenne de l'esprit critique, envisagé comme une capacité de recul, de vigilance et de responsabilité face aux usages numériques. Toutefois, cette représentation demeure largement intuitive et rarement articulée explicitement aux mécanismes cognitifs théorisés dans le cadre scientifique.

Connected apparaît comme un dispositif pertinent dans ses intentions. Il offre un cadre permettant d'aborder les manipulations numériques et d'ouvrir des espaces de discussion. Cependant, son efficacité dépend fortement de son appropriation par les enseignant·e·s, de leur capacité à contextualiser les activités et des contraintes institutionnelles qui encadrent leur pratique.

Ainsi, le développement de l'esprit critique ne repose pas uniquement sur la mise à disposition d'un manuel. Il s'inscrit dans un ensemble de facteurs interdépendants : représentations professionnelles, organisation curriculaire, temps disponible et finalité démocratique de l'école. *Connected* peut constituer un levier, mais son impact reste conditionné par l'écosystème pédagogique dans lequel il est mobilisé.

Bilan réflexif

La réalisation de ce mémoire a constitué une occasion de mettre à distance mes propres représentations de l'éducation aux médias et de questionner la place que j'accordais spontanément à des notions telles que les biais cognitifs ou la manipulation numérique. Au début de la recherche, j'envisageais le moyen *Connected* principalement comme un outil structurant, susceptible d'apporter un cadre clair pour travailler l'esprit critique. L'analyse des entretiens m'a amenée à nuancer cette vision.

Les discours des enseignant·e·s ont révélé un décalage entre la conceptualisation scientifique des biais cognitifs et les représentations professionnelles observées sur le terrain. Alors que le cadre théorique insistait sur la nécessité de rendre visibles les mécanismes cognitifs à l'œuvre dans le traitement de l'information, les enseignant·e·s mobilisaient davantage une conception citoyenne et éthique de l'esprit critique. Cette observation m'a permis de prendre conscience que l'introduction d'un dispositif ne suffit pas à transformer les pratiques si les thèmes et le contenu qu'il mobilise ne font pas pleinement sens pour les acteur·rice·s concerné·e·s.

Ce travail m'a également amenée à interroger la place réelle de l'éducation aux médias dans l'institution scolaire. Si la mission démocratique de l'école est clairement affirmée dans les textes officiels, sa traduction concrète repose largement sur l'interprétation et l'engagement des enseignant·e·s. Cette marge d'autonomie constitue à la fois une richesse et une fragilité. Elle ouvre des espaces d'initiative, mais rend difficile la construction d'une progression stable et partagée.

Sur le plan méthodologique, l'approche par entretiens m'a permis d'accéder à la complexité des pratiques et des représentations professionnelles. Toutefois, elle présente aussi des limites. Les données recueillies reposent sur des discours déclaratifs, qui ne reflètent pas nécessairement l'ensemble des pratiques effectives en classe. Une observation directe ou un recueil de productions d'élèves auraient sans doute permis d'approfondir l'analyse.

Enfin, cette recherche a renforcé ma conviction que la formation à l'esprit critique ne peut être pensée comme une séquence isolée ou comme l'application d'un manuel. Elle suppose une cohérence entre finalités institutionnelles, ressources pédagogiques et posture professionnelle. En tant que future enseignante, ce travail m'incite à porter une attention particulière à l'explicitation des mécanismes cognitifs auprès des élèves, tout en veillant à inscrire ces apprentissages dans des situations concrètes et signifiantes.

Ainsi, au-delà de la réponse apportée à la question de recherche, ce mémoire a constitué une étape dans la construction de ma propre posture professionnelle, en m'invitant à articuler exigences théoriques, contraintes institutionnelles et responsabilité démocratique

Références bibliographiques

- Amadiou, F., & Tricot, A. (2016). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Retz.
- Barbey, F. (2012). *L'éducation aux médias : Fondements, pratiques, perspectives*. Éditions Antipodes.
- Barbillon, E., & Le Roy, J. L. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : De la problématique à l'analyse*. De Boeck Supérieur.
- Bartlett, L. (2015). *L'éducation aux médias et à l'information : L'affaire de tous les citoyens*. Mediaeducation.fr.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1–18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP]. (2003, 30 janvier). *Déclaration relative aux finalités et objectifs de l'école publique*. <https://per.ciip.ch/api/files/6>
- Cordier, A. (2024, 22 février). Pour une éducation aux médias et à l'information du quotidien. *The Conversation*. <https://theconversation.com>
- Cordier, A., & Sahut, G. (2023). Les enfants et les adolescents face à l'information en ligne : Croyances, difficultés et accompagnement. Dans M. Erhel & A. Cordier (dir.), *Les enfants et les écrans* (pp. 87–98). Retz.
- Drot-Delange, B., & Bruillard, É. (2012). Éducation aux TIC, cultures informatique et du numérique : quelques repères historiques. *Études de Communication. Langages, information, médiations*, (38), 69–80.
- Frau-Meigs, D. (2011). *La socialisation des jeunes et les médias : Pour une éducation critique*. De Boeck.
- Héry, A., & Jarnouin, I. (2017). Une lecture du monde réel pour la mise en récit d'une éthique en action : Le projet « Dis-moi dix mots ». Dans Ministère de l'Éducation nationale, *Concours Dis-moi dix mots*.
- JAMES. (2024). *Jeunes, activités, médias – Enquête Suisse 2024*. Université des sciences appliquées de Zurich.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Ribble, M. (2014). *Citoyenneté numérique à l'école*. Les Éditions Reynald Goulet.

Annexes

Guide d'entretien

1. Introduction

- a) Remercier la personne pour sa participation.
- b) Rappeler brièvement l'objectif de l'entretien : recueillir ses perceptions d'une séquence fictive tirée de *Connected*.
- c) Garantir l'anonymat et préciser la durée approximative de l'entretien.

2. Perception générale de la séquence

- a) Quelles sont vos premières impressions sur la séquence proposée ?
- b) Selon vous, quels sont les points forts de cette séquence ?
- c) Quels sont, au contraire, les éléments qui vous semblent poser problème ou mériteraient d'être améliorés ?

3. Adaptations et pratiques personnelles

- a) Si vous deviez utiliser cette séquence avec vos élèves, que modifieriez-vous et pourquoi ?
- b) Y a-t-il des activités que vous supprimeriez ou que vous ajouteriez ?
- c) Comment cette séquence pourrait-elle s'intégrer dans vos pratiques actuelles d'enseignement ?

4. Conditions de mise en œuvre

- a) Quelles conditions seraient nécessaires pour mettre en place cette séquence dans votre classe (temps, matériel, soutien, formation, etc.) ?
- b) Quels obstacles ou difficultés imaginez-vous dans sa mise en œuvre ?

5. Vision plus large de l'EMI et des biais cognitifs et mécanismes de manipulation numérique

- a) Selon vous, quelle importance a l'éducation aux médias et à l'information (EMI) au cycle 2 ?
- b) Comment travaillez-vous déjà, ou comment aimeriez-vous travailler, la thématique des biais cognitifs et mécanismes de manipulation numérique avec vos élèves ?

6. Clôture

- a) Demander si la personne souhaite ajouter quelque chose qui n'a pas été abordé.
- b) Remercier pour le temps accordé et rappeler que ses réponses resteront confidentielles.

Séquence fictive

Séquence *Connected* - Explorer le monde des médias

Cycle 2 - 7-8e

Objectif général : Amener les élèves à comprendre ce qu'est un média, ses fonctions et ses usages, et à développer une posture critique face aux messages médiatiques.

N°	Description de l'intervention	Ressources	Durée
1	Les héros et héroïnes dans les médias Objectifs : Identifier la présence des héros/héroïnes dans différents médias ; distinguer fiction et réalité. Activités : Brainstorming collectif : qui sont vos héros/héroïnes préférés ? Remplir individuellement la fiche-profil (manuel <i>Connected</i> p.12) Discussion en plénum : comment connaît-on ces personnages ? (via médias, expériences directes)	Manuel <i>Connected</i> p.12	45 minutes
2	Qu'est-ce qu'un média ? Objectifs : Comprendre la notion de média et ses caractéristiques. Activités : Travail de groupe sur le tableau des médias (p.13–15) : identifier ce qu'un média peut faire (transmettre, enregistrer, etc.). Mise en commun sous forme de carte mentale au tableau : « Les médias, c'est... ».	Manuel <i>Connected</i> p.13-15 Tableau noir ou beamer	45 minutes
3	Médias, messages et fonctions Objectifs : Distinguer le média du message et identifier les différentes fonctions des médias (informer, communiquer, divertir, apprendre). Activités : En duo, réaliser l'exercice « message/média approprié » (p.16–17) Individuellement, classer les usages personnels dans l'agenda des médias (p.19)	Manuel <i>Connected</i> p.16-17-19 Tableau noir ou beamer	45 minutes

	En plénum, comparaison collective : quelles fonctions dominant chez nous ?		
4	Information et opinion Objectifs : Distinguer information et opinion dans les médias. Activités : En duo, lecture d'exemples (classement sportif, courrier des lecteurs, etc., p.21) puis classement d'articles/journaux selon leur type (information, publicité, opinion) Discussion en plénum sur l'importance de savoir distinguer ces catégories	Manuel <i>Connected</i> p.21 Journaux divers	45 minutes
5	Les réseaux sociaux et leurs enjeux Objectifs : Comprendre les aspects positifs et négatifs des réseaux sociaux ; reconnaître le cyberharcèlement. Activités : Individuellement, lecture des discussions simulées (p.23) et réaction écrite : que répondrais-tu ? En plénum, présentation du schéma d'action en cas de cyberharcèlement (p.25)	Manuel <i>Connected</i> p.23-25 Tableau noir ou beamer	45 minutes
6	Évaluation individuelle « Mon parcours dans le monde des médias » Objectifs : Vérifier la compréhension des notions-clés (évaluation bilan) Activités : Rappel collectif de ce qui a été vu au fil de la séquence et explication de l'évaluation Évaluation écrite individuelle avec 4 exercices courts, chacun relié à une étape de la séquence Échange rapide en plénum : « Qu'est-ce que j'ai appris d'important sur les médias ? » Mise en perspective : les médias font partie du quotidien → savoir les utiliser de manière responsable est une compétence de citoyen·ne critique.	Fiche d'évaluation	45 minutes

