

Regards de personnes relais en éducation numérique sur les enjeux de l'enseignement de l'esprit critique au cycle 2

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : [Sabrina Richard]
Sous la direction de : [Raphaël Lehmann]
[La Chaux-de-Fonds] [avril 2026]

Remerciements

Ce mémoire clôture un parcours de plusieurs années d'études, marqué par des joies et des remises en question. Il n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien de plusieurs personnes.

Je remercie mon directeur de mémoire, Raphaël Lehmann. Ses conseils et ses retours ont contribué à orienter ma réflexion et à mener ce travail à bien.

Je remercie également les personnes ayant accepté de participer à cette recherche, dont la contribution a été essentielle à la réalisation de ce mémoire.

Je tiens à adresser mes sincères remerciements à mon oncle, José, pour la relecture et les corrections apportées à ce mémoire ainsi qu'aux nombreux travaux réalisés durant ma formation.

Je remercie également Elvire Egger pour la relecture attentive de ce mémoire.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance à ma famille et à mes ami-es pour leur soutien et leurs encouragements durant ce projet de reconversion.

Je remercie mes collègues de formation pour les échanges, le soutien et leur aide à synthétiser des dossiers souvent trop longs. Merci aussi pour le chocolat.

Enfin, une mention particulière à Georges pour son regard attentif et ses remarques pertinentes sur mes dossiers.

Résumé

Ce mémoire de Bachelor s'intéresse à l'enseignement de l'esprit critique face aux pratiques informationnelles des élèves du cycle 2. Dans un environnement médiatique caractérisé par une forte circulation d'informations et par la diversité des sources, l'école est appelée à accompagner les élèves dans l'analyse et l'évaluation des contenus médiatiques. L'objectif de cette recherche est de comprendre comment les enseignant·es abordent l'enseignement de l'esprit critique face aux médias dans leurs pratiques pédagogiques.

Pour atteindre cet objectif, une méthodologie qualitative a été adoptée. Trois entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de personnes relais en éducation numérique. Les données recueillies ont ensuite été analysées à l'aide d'une analyse thématique verticale et horizontale.

Les résultats mettent en évidence plusieurs obstacles à l'intégration de l'éducation aux médias dans les pratiques scolaires, notamment le manque de temps, l'accès aux ressources et certaines contraintes organisationnelles. Les entretiens révèlent également différentes pratiques pédagogiques mobilisées pour développer l'esprit critique chez les élèves, telles que l'analyse de contenus médiatiques, l'exploitation de situations issues du vécu des élèves et la répétition des apprentissages dans le temps. Enfin, les résultats soulignent l'importance de l'accompagnement des enseignant·es, notamment par les personnes relais en éducation numérique.

Cinq mots-clés

Esprit critique ; éducations aux médias ; personnes relais en éducation numérique ; pratiques informationnelles ; paysage médiatique.

Liste des figures

Figure 1 : L'esprit critique selon Halpern & Sternberg	8
--	---

Liste des tableaux

Tableau 1 : Catégories du guide d'entretien	17
Tableau 2 : Échantillon des personnes relais en éducation numériques interrogées.....	18
Tableau 3 : Règles de transcription.....	19
Tableau 4 : Catégories du découpage du corpus.....	20

Liste des annexes

Annexe 1 : Principes du Code d'éthique de la recherche (CDHEP, 2002).....	I
Annexe 2 : Formulaire de consentement.....	II
Annexe 3 : Guide d'entretien.....	IV

Table des matières

Remerciements	i
Résumé	ii
Liste des figures	iii
Liste des tableaux	iii
Liste des annexes	iii
Introduction	1
1. Problématique	3
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche	3
1.1.1. Raison d'être de l'étude	3
1.1.2. Présentation du problème	4
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche	5
1.2. État des connaissances théoriques	6
1.2.1. Définition des médias	6
1.2.2. Définition de l'esprit critique	7
1.2.3. Définition de l'éducation aux médias	9
1.2.4. Risques liés aux médias	10
1.2.5. Opportunités offertes par les médias	11
1.2.6. L'importance de l'enseignement de l'esprit critique face aux médias	11
1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche	13
1.3.1. Identification de la question de recherche	13
1.3.2. Objectifs de recherche	13
2. Méthodologie	14
2.1. Fondements méthodologiques	14
2.1.1. Recherche qualitative	14
2.1.2. Démarche descriptive et compréhensive	14
2.1.3. Approche inductive	15
2.1.4. Enjeu et objectif de la recherche	15
2.2. Nature du corpus	16
2.2.1. Entretien semi-directif	16
2.2.2. Guide d'entretien	16
2.2.3. Population	17
2.2.4. Procédure et protocole de recherche	18
2.2.5. Code éthique	18
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données	19
2.3.1. Transcription des entretiens semi-directifs	19
2.3.2. Analyse des données	19

3. Présentation et interprétation des résultats	22
3.1. Représentation de l'esprit critique selon les PREN	22
3.2. Rapport aux médias et influence sur l'enseignement de l'esprit critique	23
3.3. Les paradoxes et tensions et du paysage médiatique contemporain sur les pratiques informationnelles des élèves	24
3.4. Obstacles rencontrés dans l'enseignement de l'esprit critique face aux médias	25
3.5. Pratiques pédagogiques favorisant le développement de l'esprit critique face aux médias.....	27
3.6. Les enjeux liés aux choix des ressources pour l'éducation aux médias	28
3.7. Pistes pour soutenir l'intégration de l'esprit critique face aux médias dans les pratiques scolaires	28
Conclusion.....	30
Synthèse des données	30
Réflexion critique	32
Perspectives de recherche	32
Apports personnels et professionnels	33
Références bibliographiques	35
Annexes	I
Annexe 1 : Principes du Code d'éthique de la recherche (CDHEP, 2002)	I
Annexe 2 : Formulaire de consentement.....	II
Annexe 3 : Guide d'entretien	IV

Introduction

Lorsque vous déverrouillez votre téléphone et ouvrez au hasard une application de médias sociaux, vous êtes-vous déjà demandé : Quels contenus apparaissent dans les premières secondes ? Après quelques minutes ? Pourquoi ces informations apparaissent-elles plutôt que d'autres ? Avez-vous déjà pris le temps de questionner ces contenus ?

Dans les environnements numériques contemporains, il suffit souvent de quelques secondes pour être exposé·e à une succession de contenus médiatiques. En ouvrant un réseau social ou un site d'information, les images, vidéos et titres d'actualité défilent rapidement sous nos yeux. Dans ce flux continu d'informations, il arrive fréquemment de parcourir les contenus sans toujours prendre le temps d'en examiner l'origine, le contexte ou la fiabilité.

Cette situation illustre l'un des défis majeurs du paysage médiatique actuel. La multiplication des sources d'information, la diffusion accélérée des contenus numériques ainsi que la circulation de désinformation rendent plus complexe la capacité des individus à distinguer les informations vérifiées, les interprétations ou les contenus sensationnalistes conçus pour capter l'attention. Alors que la responsabilité de garantir la fiabilité de l'information reposait traditionnellement sur les médias et les journalistes, une part croissante de cette responsabilité se déplace désormais vers les utilisateur·rices eux·elles-mêmes. Être en mesure d'examiner une information apparaît ainsi comme une compétence essentielle pour évoluer de manière éclairée dans l'environnement médiatique actuel.

Dans ce contexte, l'école joue un rôle central. Les élèves grandissent dans un environnement où les médias numériques occupent une place importante dans leur quotidien et participent à la construction de leurs représentations du monde. L'éducation aux médias vise précisément à accompagner les apprenant·es dans la compréhension des mécanismes médiatiques et dans le développement de compétences leur permettant d'analyser les contenus auxquels ils et elles sont exposé·es. Dans le contexte romand, le Plan d'études romand confie notamment à l'école la mission de favoriser le développement de l'esprit critique face aux médias.

Dans mon parcours de formation, ces enjeux ont suscité un intérêt particulier. Lors de moments vécus en classe, j'ai notamment été confronté·e à des élèves évoquant des informations vues sur les réseaux sociaux sans en questionner la fiabilité. Ces observations ont mis en évidence la difficulté que peuvent rencontrer les élèves à prendre du recul face aux contenus médiatiques qu'ils et elles consultent au quotidien. Elles ont également suscité chez moi des questionnements quant à la manière dont l'école peut accompagner les élèves dans l'analyse de ces informations et dans le développement de compétences leur permettant d'en examiner d'en évaluer la crédibilité. Ces réflexions constituent le point de départ de ce mémoire.

Dans ce cadre, ce travail de recherche s'intéresse à la manière dont l'enseignement de l'esprit critique face aux médias est abordé dans les pratiques pédagogiques du cycle 2. Plus précisément, cette étude vise à identifier les obstacles rencontrés par les personnes relais en éducation numérique, à analyser les pratiques pédagogiques mobilisées pour développer cette compétence chez les élèves, ainsi qu'à examiner l'appropriation des ressources disponibles et les formes d'accompagnement susceptibles de soutenir les enseignant·es dans ce domaine.

Afin d'explorer cette problématique, ce mémoire s'organise en plusieurs parties. La première partie présente la problématique et le cadre théorique permettant de situer les enjeux liés à l'éducation aux médias et à l'enseignement de l'esprit critique dans le contexte scolaire. La deuxième partie décrit la démarche méthodologique adoptée pour cette recherche, fondée sur une approche qualitative reposant sur des entretiens semi-directifs menés auprès de personnes relais en éducation numérique. La troisième partie est consacrée à la présentation et à l'analyse des données recueillies lors des entretiens. Enfin, la conclusion propose une synthèse des principaux résultats, une réflexion critique sur les limites de la recherche ainsi que plusieurs perspectives pour de futures recherches.

1. Problématique

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

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Les élèves d'aujourd'hui grandissent dans un environnement saturé de médias numériques. Dès le plus jeune âge, ils et elles sont quotidiennement exposé·es à une grande variété de contenus : dessins animés, publicités, réseaux sociaux, télévision ou encore vidéos en ligne. Cette omniprésence se traduit par un usage intensif d'Internet. Selon l'étude MIKE 2021, menée par la Haute école zurichoise des sciences appliquées, alors qu'au début de l'école primaire (6–7 ans), environ 40 % des enfants utilisent régulièrement Internet, ils sont déjà 90% à la fin du primaire (12–13 ans) (Suter et al., 2023, traduction libre¹).

L'accès aux appareils numériques accompagne cette évolution. Ainsi, si un peu plus de la moitié des 10 à 11 ans possèdent leur propre téléphone portable, cette proportion atteint déjà les trois quarts chez les 12 à 13 ans (Suter et al., 2022). Les pratiques se traduisent également par une consommation intense de vidéos en ligne, car 73 % des enfants en primaire utilisent YouTube au moins une fois par semaine (Suter et al., 2022). Enfin, l'entrée sur les réseaux sociaux, notamment TikTok, s'observe dès la fin du cycle 1 (Suter et al., 2022).

Ces chiffres témoignent d'une réalité incontournable : les élèves sont massivement exposés aux médias numériques dès le cycle 1. La question n'est donc plus de savoir s'ils et elles utilisent les médias numériques, mais comment ils et elles les comprennent, les analysent et s'en protègent. Or, comme le souligne l'Office fédéral de la cybersécurité, les élèves « grandissent avec les médias numériques » (s.d.) et disposent d'un accès permanent à Internet. Si cet accès offre de nombreux avantages, il s'accompagne également de risques, tels que l'exposition à des contenus inappropriés, la désinformation, les violences en ligne ou encore la gestion des données personnelles (Office fédéral de la cybersécurité, s.d.). Dans ce contexte, le rôle éducatif de l'école devient central, car les compétences critiques ne s'acquièrent pas spontanément. Elles se construisent à travers les dispositifs d'apprentissage mis en place par les enseignant·es.

Le Gouvernement fédéral a pris conscience de ces enjeux. Dans son rapport Jeunes et médias (2015), il souligne que la simple protection juridique ou technique ne suffit pas, mais que la promotion des compétences médiatiques comprenant entre autres « la capacité à soumettre les contenus transmis à une analyse critique » doit relever d'une mission éducative (Conseil fédéral, 2015, p.15). Cette mission engage directement les enseignant·es, en tant qu'acteur·rices de premier plan de la formation numérique.

¹ Pour des raisons de lisibilité, la mention « traduction libre » n'apparaît qu'à la première occurrence de la citation des auteur·rices concerné·es.

Toutefois, en vertu du fédéralisme, la compétence éducative relève prioritairement des cantons, car l'éducation aux médias dépend de l'instruction publique (Conseil fédéral, 2015). En Suisse romande, c'est le Plan d'études romand (PER), entré en vigueur en 2010, qui définit les bases de l'éducation aux médias à l'école obligatoire. Cette compétence figurait d'abord comme une capacité transversale intégrée au domaine MITIC. Dès 2018, la CIIP a souhaité renforcer cette orientation en adoptant un plan d'action numérique, qui a conduit à créer l'éducation numérique comme sixième domaine disciplinaire (CIIP, 2018 ; CIIP, 2021a). Le Référentiel de compétences numériques pour la formation confirme cette orientation en institutionnalisant explicitement le développement de l'esprit critique face aux médias comme compétence clé des élèves et responsabilité des enseignant·es (CIIP, 2021a).

Le rôle attribué à l'école dans le développement de l'esprit critique des élèves face aux médias est clairement édicté par les autorités cantonales et fédérales. Toutefois, sa concrétisation au quotidien dépend essentiellement du corps enseignant, dont la formation et les pratiques constituent un levier déterminant. Cette responsabilité suppose donc un investissement important et la mise à disposition d'outils adaptés pour qu'elle puisse réellement s'ancrer dans les pratiques pédagogiques. La question ne porte plus sur l'existence du mandat, mais bien sur la manière dont il est mis en œuvre dans les classes.

1.1.2. Présentation du problème

L'intégration de l'éducation numérique dans les écoles romandes reste marquée par une forte hétérogénéité cantonale. Dans le canton de Neuchâtel, un calendrier détaillé prévoit un déploiement progressif d'ici à 2026 (État de Neuchâtel, 2019). Cependant, les dotations horaires diffèrent selon les degrés. Si les 7^e et 8^e années disposent d'une période dédiée à l'éducation numérique, les cycles inférieurs doivent l'intégrer dans d'autres disciplines, sans temps spécifique au programme (État de Neuchâtel, 2025 ; RPN, s.d.-a ; RPN, s.d.-b ; RPN, s.d.-c). À Fribourg et à Genève, la mise en œuvre n'en est qu'à ses débuts, avec des échéances repoussées à moyen terme (État de Fribourg, 2022 ; État de Genève, 2021). Dans le canton de Vaud, des projets pilotes ont favorisé une expérimentation précoce, mais les évaluations intermédiaires montrent que la formation continue des enseignant·es demeure un levier central, encore insuffisamment développé (État de Vaud, 2019, 2022). Ces constats mettent en évidence un paradoxe. Bien que le PER fournisse un cadre commun à l'ensemble des cantons, son application diffère selon les choix et les ressources propres à chacun. Les établissements scolaires, soumis aux directives cantonales, doivent ainsi composer avec des moyens et des priorités très diversifiés, ce qui aboutit à une mise en œuvre fragmentée et inégale.

Cette hétérogénéité se manifeste aussi dans les outils pédagogiques disponibles. À ce jour, il n'existe pas de moyens d'enseignement romands spécifiques. Les enseignant·es doivent donc composer avec des ressources locales ou ponctuelles, voire personnelles, sans cadre didactique harmonisé. Dans l'espace BEJUNE, à partir de la 7^e année, la collection *Connected* est utilisée en classe pour l'enseignement de l'éducation numérique. Conçue initialement pour la Suisse alémanique et traduite en français à la demande de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne, elle a été mise à disposition des enseignants des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel depuis la rentrée 2019–2020 (Falcy, 2019).

La formation initiale ou continue des enseignant·es représente également un enjeu essentiel dans le déploiement de l'éducation numérique. Au fil des années, les hautes écoles pédagogiques (HEP) ont diversifié leur offre. Des modules de didactique intégrés à la formation initiale côtoient désormais des cours de perfectionnement continu ainsi que des programmes certifiants (CAS) (HEP-BEJUNE, 2025a, 2025b ; HEP Vaud, 2025a, 2025b ; Université de Fribourg, 2025). Ces développements traduisent une réelle volonté d'appuyer le corps enseignant dans cette transition. Néanmoins, les dispositifs proposés diffèrent fortement selon les institutions, tant dans leurs contenus que dans leurs formats ou leurs attentes. Cette diversité rend l'appropriation de l'éducation numérique parfois inégale d'un lieu de formation à l'autre et contribue à une appropriation inégale des compétences numériques prescrites par le Référentiel de compétences numériques pour la formation (CIIP, 2021b).

Enfin, l'accompagnement au quotidien des enseignant·es repose sur des personnes relais en éducation numérique (PREN). Leur mission consiste, d'une part, à proposer des ressources numériques aux enseignant·es et, d'autre part, à intervenir en classe, en présence des élèves, afin de soutenir la mise en œuvre de séquences pédagogiques. Cependant, ces interventions ne sont pas uniformisées, car elles dépendent à la fois des besoins spécifiques de chaque collège et de la sensibilité ou de l'expertise propre à chaque PREN. Ce caractère localisé rend leur appui précieux, mais accentue également les disparités dans l'accompagnement pédagogique.

Le problème ne résiderait peut-être pas tant dans l'absence de cadres, de plans ou de ressources que dans leur appropriation effective par les enseignant·es. Cette appropriation, située à l'intersection des contextes cantonaux, du temps disponible, des ressources matérielles et de la formation, demeure marquée par de fortes disparités. Dès lors, l'efficacité de l'enseignement de l'esprit critique des élèves face aux médias dépendrait avant tout de la manière dont les enseignant·es s'emparent de ce mandat pour l'intégrer durablement dans leurs pratiques.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

S'intéresser à l'enseignement de l'esprit critique des élèves face aux médias présente un double intérêt, à la fois éducatif et professionnel.

Un premier intérêt est d'ordre éducatif et citoyen. Selon Jeunes et médias, « savoir utiliser les médias est tout aussi important qu'apprendre à lire, à écrire et à calculer » (2017, p. 3). Pourtant, les données récentes montrent un décalage préoccupant entre l'omniprésence des médias dans la vie des jeunes et leurs compétences critiques encore limitées. Alors que près de 90% des enfants utilisent Internet régulièrement dès la fin du primaire (Suter et al., 2023), seulement 7 % de la population suisse disposent de compétences médiatiques élevées (Fivaz & Schwarz, 2022, traduction libre). Autrement dit, l'école est confrontée à un écart significatif entre exposition et compréhension. Elle ne peut pas se limiter à une approche technique des outils, mais doit amener les élèves à prendre du recul face aux images, aux discours médiatiques et aux pratiques en ligne. Développer l'esprit critique apparaît dès lors comme une nécessité, non seulement pour les protéger des risques liés aux environnements numériques, mais aussi pour leur permettre de devenir des citoyen·nes capables de juger, d'analyser et de mettre en perspective les messages médiatiques qu'ils et elles consomment et diffusent (Georges & Bourgoz, 2020).

Or, cet objectif éducatif s'inscrit dans un cadre professionnel précis. Pour les enseignant·es, l'éducation aux médias n'est pas facultative, car elle constitue une exigence inscrite dans le Plan d'études romand (CIIP, 2021a). De plus, le Référentiel de compétences numériques pour la formation (CIIP, 2021b) souligne l'importance de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques favorisant la littératie médiatique des élèves, tout en développant leurs propres compétences numériques et réflexives. Leur responsabilité s'articule ainsi à deux niveaux. Les enseignant·es accompagnent les élèves dans la lecture et l'analyse critique des contenus médiatiques et, en parallèle, adoptent une posture réflexive sur leurs propres usages ainsi que sur les représentations qu'ils et elles véhiculent, consciemment ou non, dans leurs choix didactiques.

Cette responsabilité suppose une professionnalisation continue. Les enseignant·es sont amené·es à développer une posture critique face aux technologies et à intégrer progressivement l'éducation aux médias dans leurs séquences d'enseignement. Travailler sur cet objet représente ainsi une opportunité de développement professionnel, car il favorise la réflexivité et l'interdisciplinarité. En ce sens, l'éducation aux médias englobe à la fois les apprentissages des élèves et le développement professionnel des enseignant·es. Ainsi, s'interroger sur les obstacles et les leviers liés à cette mise en œuvre consiste finalement à interroger la capacité de l'école à appliquer ses propres prescriptions.

1.2. État des connaissances théoriques

Dans ce chapitre, les notions de médias, d'esprit critique et d'éducation aux médias seront définies. Les risques et les opportunités liés aux usages médiatiques chez les jeunes seront ensuite abordés, afin de mettre en lumière les enjeux éducatifs qui justifient le développement de compétences critiques dans ce domaine.

1.2.1. Définition des médias

Le terme média renvoie à un concept large et polysémique. Selon l'Académie française (s.d.), il désigne « tout moyen de communication servant à transmettre et à diffuser des informations, des œuvres » (s.d.). L'encyclopédie Universalis (s.d.) propose une définition proche en indiquant qu'il s'agit de tout moyen de communication permettant de transmettre un message. Le dictionnaire Le Robert (s.d.) insiste pour sa part sur le caractère « de diffusion massive de l'information » c'est-à-dire sur la transmission collective de message vers des publics inhomogènes. Ces définitions mettent en évidence la diversité des usages du terme, qui recouvre à la fois les supports de communication (comme la presse, la radio ou la télévision) et les organisations qui les produisent et les diffusent.

Dans la littérature scientifique, ces dispositifs sont regroupés sous l'appellation de médias de masse, caractérisés par une communication unidirectionnelle, c'est-à-dire émise par un centre de production unique et diffusée à un large public sans possibilité de réponse directe ou d'interaction (Haver & Mix et Remix, 2012 ; McQuail, 2010, traduction libre). Ils incluent notamment la presse écrite, la radio, la télévision, le cinéma ou encore la publicité.

Cependant, l'essor du numérique a profondément transformé ce modèle. Le terme de nouveaux médias numériques est utilisé pour désigner l'ensemble des « canaux de communication utilisant des technologies numériques » (Advalians, s.d.). Latzko-Toht (2012) précise qu'ils résultent de « l'application de l'informatique à la communication, au stockage et à la diffusion de contenus informationnels et culturels » (p.131), élargissant ainsi les fonctions médiatiques classiques. Enfin, Klein (2023, traduction libre) insiste sur la diversité des formes que prennent ces nouveaux médias, qui incluent aussi bien les réseaux sociaux, les wikis, les vidéos en ligne que les moteurs de recherche, les smartphones ou les plateformes collaboratives. Contrairement aux médias traditionnels, ces dispositifs se caractérisent par leur dimension interactive et participative, rompant avec la verticalité de la communication unidirectionnelle.

Parmi ces nouveaux médias, les réseaux sociaux numériques occupent une place particulière. Définis par Boyd et Ellison (2007, traduction libre) comme des services en ligne permettant aux individus de créer un profil, d'établir des connexions avec d'autres utilisateur·trices et d'interagir avec ces dernier·ères à l'intérieur d'un système structuré. Stenger et Coutant (2011) affinent cette définition en distinguant les plateformes spécifiquement conçues pour organiser les relations sociales, qu'ils nomment socionumériques, telles que Facebook, LinkedIn ou TikTok, d'autres formes de médias sociaux comme les blogs, les forums ou les wikis.

Face à cette diversité croissante, certaines définitions adoptent une approche plus inclusive. Domenjoz regroupe sous le terme média l'ensemble des « moyens d'information, de communication, de divertissement, d'influence, de réseautage, d'enseignement et d'apprentissage, d'organisation du quotidien, etc. » (2025). C'est cette définition qui sera retenue dans ce mémoire, car elle rend compte de l'univers médiatique auquel les élèves sont quotidiennement exposé·es, et sur lequel ils et elles doivent apprendre à porter un regard critique.

1.2.2. Définition de l'esprit critique

Le concept d'esprit critique est complexe, car il fait l'objet de nombreuses définitions dans les champs de l'éducation, des sciences cognitives et de la philosophie. Sa complexité réside dans la diversité des approches mobilisées, car il est tour à tour présenté comme une compétence, une disposition, un objectif éducatif ou encore une pratique réflexive.

Dans une perspective fondatrice, Ennis (1985, traduction libre) définit l'esprit critique comme une pensée à la fois réfléchie et raisonnable, orientée vers la décision de croire ou d'agir. Il l'associe à divers processus intellectuels, tels que la formulation d'hypothèses ou l'analyse d'alternatives. Loin de se limiter à une posture abstraite, l'esprit critique se manifeste donc comme une démarche concrète, tournée vers l'action et la prise de décision.

Cette définition, bien que largement reprise, fait l'objet de critiques. Barbier et al. (2020) estiment qu'Ennis adopte une vision trop restreinte, car il réduit l'esprit critique à une habileté de raisonnement individuel. Selon ces auteur·rices, l'esprit critique implique aussi une réflexion sur les valeurs qui sous-tendent nos jugements, ainsi qu'une prise en compte des contextes sociaux dans lesquels ces décisions s'inscrivent. Ce positionnement rejoint celui de Gagnon (2008), qui insiste sur le fait que la pensée critique prend sens dans et par les situations, en interaction avec l'environnement.

Dans une perspective plus éducative, certains auteur·rices plaident pour une définition plus opérationnelle de l'esprit critique, permettant son enseignement et son évaluation. C'est le cas de Pasquinelli et al. (2020), qui le définissent comme :

l'ensemble des capacités et des critères qui permettent d'évaluer la qualité épistémique des informations disponibles et de doser de façon conséquente notre confiance en ces informations, en vue de prendre une décision, de se forger une opinion, d'accepter ou de rejeter une affirmation à bon escient. (p. 45)

Selon ces auteur·rices (2020), tout individu dispose dès l'enfance de capacités cognitives naturelles liées à l'esprit critique, comme la vigilance épistémique, la métacognition ou encore la calibration de la confiance. Toutefois, ces processus doivent être structurés par une éducation explicite pour permettre l'émergence d'un esprit critique dit « expert », capable de résister aux biais cognitifs, aux manipulations et à la désinformation. Cette éducation vise également à favoriser le transfert des compétences, afin que l'esprit critique ne reste pas dépendant d'un domaine spécifique, mais puisse s'appliquer à des situations diverses et complexes. Cela suppose donc un entraînement régulier, mobilisant à la fois les capacités cognitives et métacognitives.

Dans le même cadre d'opérationnalisation, Halpern & Sternberg (2020, traduction libre) définissent l'esprit critique comme l'articulation de trois dimensions indissociables. La première concerne les dispositions ou attitudes, comme l'ouverture d'esprit, la volonté de questionner ses croyances ou la persévérance face à la complexité. Autrement dit, la volonté d'engager un raisonnement critique. La deuxième composante repose sur les connaissances, c'est-à-dire les savoirs disciplinaires ou contextuels. Selon les auteur·rices, il ne peut y avoir de pensée critique sans un socle minimal de connaissances pertinentes dans le domaine concerné, car la qualité du raisonnement dépend en grande partie de la validité des informations mobilisées. Enfin, la dernière dimension renvoie aux compétences cognitives permettant d'analyser, d'inférer, de résoudre et de juger avec rigueur. Ces compétences constituent l'outillage intellectuel permettant d'opérer des jugements fondés, explicites et transférables.

Figure 1 : L'esprit critique selon Halpern & Sternberg



Halpern & Sternberg (2020) insistent sur le fait que ces composantes ne sont ni innées ni automatiques. Elles doivent faire l'objet d'un enseignement structuré et d'une pratique régulière. En effet, l'enjeu n'est pas uniquement de développer ces compétences de manière isolée, mais surtout de favoriser leur transfert dans ces contextes variés, afin qu'elles soient réellement efficaces dans des situations nouvelles.

Bien qu'il n'y ait pas de consensus, plusieurs points convergent : (1) des attitudes favorisant le questionnement et l'ouverture d'esprit ; (2) des connaissances disciplinaires solides et mobilisables ; (3) ainsi que des compétences cognitives et métacognitives permettant d'analyser des informations, de porter des jugements et de prendre des décisions réfléchies. Dans ce cadre, ce mémoire s'appuiera sur la définition proposée par Gagnon (2008), qui articule ces dimensions dans une approche éducative :

La pensée critique comme compétence est un savoir-agir évaluatif fondé sur une pratique réflexive, autocritique et autocorrectrice impliquant la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources individuelles (connaissances, habiletés, attitudes) et du milieu (informations, personnes, matériel...) dans le but de déterminer ce qu'il y a lieu de croire ou de faire à l'intérieur de situations problèmes complexes, en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles. (p.108)

1.2.3. Définition de l'éducation aux médias

L'éducation aux médias s'inscrit à la croisée des dimensions éducative et citoyenne, en cherchant à doter les individus des outils nécessaires pour appréhender, analyser et produire des messages médiatiques dans un environnement caractérisé par une abondance d'informations et en constante mutation. Selon Domenjoz, il s'agit d'un processus qui :

vise à développer les dispositions, les connaissances et les compétences des individus pour leur permettre d'utiliser avec discernement les médias de manière critique et créative tant dans la vie quotidienne que professionnelle, dès le plus jeune âge et tout au long de la vie. (2025)

Cette approche met l'accent sur une compréhension globale des médias, c'est-à-dire leurs supports, leurs contenus, leurs usages et leurs effets. Elle confère ainsi à l'éducation aux médias un rôle structurant dans la construction de la littératie numérique.

Loicq et Piette (2020) prolongent cette conception en montrant que l'éducation aux médias s'est développée autour de deux pôles complémentaires. Le premier, d'ordre critique, encourage les élèves à réfléchir aux logiques économiques, culturelles et idéologiques qui influencent les médias, tout en prenant du recul face aux messages diffusés. Le second, plus pragmatique, met l'accent sur la maîtrise des outils et sur l'appropriation de leurs codes. Ils considèrent ainsi que l'éducation aux médias ne peut pas se limiter à une simple approche technique, mais repose sur une démarche globale combinant compréhension, production et réflexion citoyenne. Cette orientation rejoint clairement l'objectif éducatif d'un développement global de l'esprit critique, en lien avec les usages réels des élèves.

En Suisse, Merz & Düsel (2014) considèrent l'acquisition d'un esprit critique à l'égard des médias comme un apprentissage culturel de base, équivalent à celui de la lecture et de l'écriture. Elle se justifie par la nécessité de comprendre et de décrypter les messages qui structurent la vie sociale, politique et culturelle dans une société marquée par la surmédiation. Dans cette perspective, l'éducation aux médias ne relèverait donc pas d'un enseignement optionnel, mais pourrait être envisagée comme une composante essentielle des compétences éducatives contemporaines, en lien étroit avec les exigences de la société numérique.

Ces différentes définitions convergent autour de l'idée que l'éducation aux médias doit permettre non seulement l'acquisition de compétences techniques, mais aussi le développement d'une posture critique, réflexive et citoyenne face aux environnements médiatisés. Pour ce mémoire, c'est la définition proposée par Domenjoz (2025) qui sera retenue comme référence principale, car elle articule clairement les dimensions cognitives, créatives et sociales de l'éducation aux médias, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Toutefois, s'il semble que l'éducation aux médias serait désormais reconnue à la fois comme une compétence culturelle de base et comme un mandat scolaire explicite, son importance ne prendrait pleinement sens que si elle était mise en relation avec les usages concrets des enfants et des adolescent·es. Or, ces usages apparaissent, pour leur part, traversés par une tension permanente entre risques et opportunités. Cette tension se manifeste, par exemple, lorsque des projets d'échanges interlinguistiques conduisent les élèves à communiquer spontanément en ligne. Ces interactions favorisent la curiosité culturelle et le développement de compétences numériques, mais exposent aussi à des risques liés à la confidentialité et à la diffusion d'informations inappropriées.

1.2.4. Risques liés aux médias

Si les médias constituent une composante incontournable de l'environnement quotidien des enfants et des adolescent·es, leur usage n'est pas exempt de risques. Dès 2012, l'Office fédéral de la santé publique alertait sur les dangers potentiels d'Internet et des jeux en ligne. Le rapport d'expert mandaté cette année-là soulignait déjà l'importance de phénomènes tels que le cyberharcèlement, l'exposition à des contenus violents ou sexualisés et le contrôle limité sur les données personnelles (OFSP, 2012). Dix ans plus tard, l'OFSP (2022) constate que ces risques persistent et se diversifient. L'exposition précoce et intensive aux écrans est désormais associée à des comportements problématiques tels que des usages compulsifs de jeux en ligne, une perturbation du sommeil ou une réduction des interactions sociales. Ces enjeux dépassent le cadre de la santé individuelle pour concerner également la protection de la vie privée et la capacité des jeunes à évoluer dans un espace numérique sûr.

Les enquêtes *EU Kids Online* offrent un éclairage complémentaire à l'échelle européenne et suisse. Elles montrent que, malgré les bénéfices associés à la connectivité, les enfants sont exposés à une variété de risques, allant des sollicitations commerciales abusives jusqu'aux discours de haine ou aux contenus inappropriés (Smahel et al., 2020, traduction libre). En Suisse, l'enquête dirigée par Hermida (2019) révèle que sur les 1 026 jeunes interrogés, près d'un tiers déclarent avoir déjà été confrontés à des contenus à caractère sexuel ou violent, ou à des messages négatifs. Et cette exposition augmente avec l'âge. Ces résultats rappellent que les risques sont intrinsèques aux pratiques numériques, et qu'ils croissent généralement en même temps que l'autonomie et l'âge des usagers.

Enfin, les logiques algorithmiques qui régissent l'accès à l'information introduisent une dimension plus insidieuse. En personnalisant les contenus à partir des profils utilisateurs et des historiques de navigation, les plateformes peuvent enfermer les individus dans des bulles informationnelles, restreignant l'exposition à des points de vue divers (Domenjoz, 2017). Ce phénomène renforce le risque de désinformation, de manipulation ou de polarisation.

Les risques liés aux médias se situent donc à plusieurs niveaux : santé, protection de la vie privée, exposition à des contenus inappropriés et manipulation de l'information. Leur cumul souligne l'importance d'une éducation aux médias qui ne se contente pas d'accompagner l'usage technique, mais qui vise à doter les élèves de ressources critiques pour naviguer, analyser et se protéger au sein d'environnements numériques complexes.

1.2.5. Opportunités offertes par les médias

Bien que les usages médiatiques comportent des risques, ils offrent également de nombreuses opportunités éducatives, sociales et culturelles. L'Office fédéral de la santé publique (2022) souligne que, pour la majorité des enfants et adolescent·es en Suisse, l'utilisation des médias ne génère pas de problèmes majeurs et constitue au contraire un levier important pour l'apprentissage, la créativité, la communication et la socialisation. Dès lors, l'enjeu ne réside pas dans une limitation systématique des pratiques, mais dans leur accompagnement éducatif, afin de faire de cette familiarité médiatique une ressource constructive et formatrice.

Les enquêtes EU Kids Online montrent que les médias numériques favorisent le développement de plusieurs compétences. D'une part, ils stimulent les compétences numériques, par exemple à travers la recherche d'informations en ligne ou la gestion des paramètres de sécurité (Smahel et al., 2020). D'autre part, ils soutiennent les compétences communicationnelles, notamment à travers les interactions en ligne et les échanges sur les réseaux sociaux (Smahel et al., 2020). Enfin, les médias contribuent au développement des compétences créatives, en permettant la création et le partage de contenus en ligne tels que des vidéos ou de la musique (Smahel et al., 2020). Ces résultats sont corroborés en Suisse par l'étude de Hermida (2019), qui indique que de nombreux enfants utilisent Internet pour approfondir leurs savoirs, entretenir des relations sociales et explorer des intérêts personnels. Ces résultats suggèrent que les médias jouent aussi un rôle émancipateur, en pouvant servir de levier pour l'autonomie et pour l'affirmation identitaire dans un univers numérique.

Sur le plan éducatif, les médias peuvent jouer le rôle d'outil didactique de premier plan. Le Conseil fédéral (2015) souligne qu'une intégration réfléchie et encadrée des technologies numériques dans l'enseignement a le potentiel d'enrichir les apprentissages scolaires et de favoriser le développement de compétences transversales, telles que la coopération et la créativité. En outre, des initiatives concrètes portées par des acteurs suisses montrent que les médias peuvent devenir des supports efficaces pour aborder des enjeux de société en classe. Par exemple, l'association des éditeurs de médias suisses a lancé un outil pédagogique conçu pour aider les élèves du secondaire I à comprendre le fonctionnement du journalisme, à évaluer la qualité de l'information, et à se confronter à des sujets complexes comme les conflits (Brotschi Aguiar, 2023). Loin de se réduire à des instruments techniques, les médias se transforment alors en médiateurs entre l'expérience personnelle des élèves et les débats collectifs qui traversent nos sociétés.

Les médias peuvent ainsi être considérés comme de véritables espaces d'apprentissage et de participation, à condition d'être intégrés dans une démarche pédagogique structurée. Une telle approche permet ainsi de transformer l'exposition médiatique quotidienne des élèves en véritable opportunité de développement cognitif, social et critique.

1.2.6. L'importance de l'enseignement de l'esprit critique face aux médias

L'enseignement de l'esprit critique face aux médias ne relève plus d'un simple idéal pédagogique, mais s'impose comme une nécessité éducative majeure. Cette exigence est pleinement reconnue par le Plan d'études romand (CIIP, 2021a), qui confie à l'école la mission explicite de préparer les élèves à analyser, questionner et mettre en perspective les messages médiatiques auxquels ils et elles sont quotidiennement exposé·es. Cette orientation a été renforcée par la reconnaissance de l'éducation numérique comme sixième domaine disciplinaire, conférant ainsi une légitimité institutionnelle accrue à la formation de compétences critiques.

Les auteur·ices viennent étayer ce cadrage normatif. Bien que les jeunes utilisent les médias numériques de manière intensive dès le plus jeune âge, leurs compétences critiques demeurent en deçà des attentes (Fivaz & Schwarz, 2022 ; Suter et al., 2023). Ils naviguent, mais sans boussole. Ils consomment, mais sans recul. L'étude PISA 2018 révèle ainsi que leur capacité à évaluer la fiabilité des sources et à interpréter les informations de manière critique reste insuffisante face aux exigences d'une société saturée d'informations (Consortium Pisa.ch, 2019). Les risques associés à cette exposition, tels que désinformation, discours haineux, manipulation algorithmique, exploitation commerciale, sont bien documentés (Domenjoz, 2017 ; Hermida, 2019 ; Smahel et al., 2020) et soulignent l'urgence d'une éducation au discernement.

Bien que le Plan d'études romand et le Référentiel de compétences numériques pour la formation attribuent aux enseignant·es un rôle central dans le développement de l'esprit critique des élèves, la traduction concrète de ce mandat semble encore partielle. Il est possible que l'hétérogénéité des ressources pédagogiques, l'absence d'un horaire spécifique dans les degrés inférieurs ainsi qu'une formation encore inégale constituent des obstacles à une intégration cohérente de l'éducation aux médias. Dans ce contexte, malgré un cadre prescriptif clair, il est donc envisageable que les enseignant·es ne disposent pas toujours des ressources ou du temps nécessaires pour inscrire durablement cette éducation dans leurs pratiques quotidiennes.

Alors que l'école joue un rôle essentiel dans la formation de citoyen·nes critiques et autonomes, le véritable enjeu ne réside pas dans la définition du mandat, mais bien sa mise en œuvre sur le terrain. Comment les enseignant·es s'approprient-ils·elles ce mandat ? Quels outils utilisent-ils·elles ? Quelles représentations mobilisent-ils·elles ? Dans quels cadres temporels et pédagogiques agissent-ils·elles ? La manière dont l'enseignement de l'esprit critique se traduit au quotidien dans les classes constitue un élément clé pour comprendre les dynamiques actuelles de l'éducation aux médias.

Ainsi, il devient pertinent de déplacer le regard sur les pratiques enseignantes réelles, leurs marges de manœuvre, leurs résistances, mais aussi leurs ressources, car c'est bien dans cet espace, situé entre le texte institutionnel et la classe réelle, que se joue la portée effective de l'enseignement de l'esprit critique à l'école.

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

1.3.1. Identification de la question de recherche

Au regard des différents éléments théoriques mentionnés dans la problématisation, je formule la question de recherche suivante :

Quels leviers et obstacles rencontrent les enseignants dans l'enseignement de l'esprit critique face aux pratiques informationnelles des élèves du cycle 2 ?

1.3.2. Objectifs de recherche

Afin de répondre à cette question, je poursuis plusieurs objectifs :

Objectif 1

Identifier les principaux obstacles rencontrés par les enseignant·es dans l'enseignement de l'esprit critique face aux médias.

Objectif 2

Identifier les pratiques pédagogiques contribuant efficacement au développement de cette compétence chez les élèves.

Objectif 3

Analyser la manière dont les enseignant·es s'approprient ou non les ressources disponibles et dans quelle mesure ces ressources répondent à leurs besoins.

Objectif 4

Formuler des pistes pour renforcer l'accompagnement des enseignant·es dans l'intégration effective de l'éducation aux médias critique dans les pratiques scolaires.

2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Recherche qualitative

Dans la perspective d'une approche multiple selon la nature des phénomènes étudiés et des finalités recherchées, la démarche qualitative privilégie l'examen approfondi d'un échantillon restreint et l'analyse de données non structurées, telles que des entretiens ou des observations, afin de comprendre les significations et les logiques d'action des acteur·rices (Coron, 2020). Dumez (2016) souligne que la recherche qualitative cherche en priorité à saisir le sens que les individus attribuent à leurs expériences, plutôt qu'à en mesurer la fréquence ou la corrélation. Cette approche vise donc la compréhension contextualisée des phénomènes éducatifs, dans leur complexité et leur singularité.

La recherche qualitative sera privilégiée, car elle permet d'analyser en profondeur les représentations et les pratiques des enseignant·es liées à l'enseignement de l'esprit critique face aux médias. Plutôt que de rechercher des généralisations statistiques, elle offre la possibilité d'appréhender la diversité des points de vue et de dégager des éléments de sens susceptibles d'éclairer la pratique éducative.

2.1.2. Démarche descriptive et compréhensive

Miserez-Caperos et Desboeufs décrivent la démarche descriptive comme consistant à « tracer un portrait précis d'un phénomène, établir des liens entre les éléments d'un phénomène, répondre à la question du comment » (2024a, slide 25). Elle vise ainsi à observer et à restituer le réel, sans chercher à le transformer ni à en mesurer les effets. Dans ce sens, Van der Maren (2004) précise que la description permet de rendre compte d'une pratique éducative telle qu'elle se déploie dans un contexte donné, en mettant en évidence ses composantes et leurs relations.

La démarche compréhensive, quant à elle, s'inscrit dans une perspective interprétative. Comme l'expliquent Blais et Martineau (2006), comprendre, c'est acquérir des connaissances et en rendre compte de la manière la plus précise et explicite possible, en cherchant à saisir le sens que les acteur·rices attribuent à leurs actions. Elle suppose une proximité avec le terrain et une attention particulière aux significations, aux intentions et aux logiques qui orientent les pratiques.

Ces deux approches sont liées, car décrire un phénomène permet d'en dresser le portrait fidèle, tandis que comprendre en éclaire la signification et la portée. La description constitue une étape nécessaire à la compréhension, et la compréhension donne sens à la description. Ce mémoire adopte donc une démarche descriptive et compréhensive, car il cherche à analyser, à partir des discours des enseignant·es du cycle 2, comment le mandat de développement de l'esprit critique face aux médias se traduit concrètement dans les pratiques pédagogiques.

2.1.3. Approche inductive

Selon Martin, « l'induction correspond à un processus qui permet de passer du particulier (faits observés, cas singuliers, situations) au général (une loi, une théorie ou une connaissance générale) » (2012, p. 1). Autrement dit, le raisonnement inductif part de l'observation des faits pour construire progressivement une compréhension d'ensemble du phénomène étudié, encore inconnue au départ (Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024a). Dans cette perspective, Blais et Martineau (2006) précisent que l'analyse inductive constitue une démarche de traitement des données qualitatives, car elle vise à donner du sens à un corpus de données brutes en développant des catégories interprétatives permettant de formuler de nouvelles connaissances. La théorie se construit ainsi à partir du terrain, comme une généralisation issue de l'expérience, plutôt que par vérification d'un cadre théorique préétabli. Cette construction reste toutefois dynamique, car, comme le souligne Dumez, elle implique « des boucles successives de confrontation de cadres théoriques et de traitement du matériau qui permettent de préciser la question de recherche et les résultats » (2013, p. 29).

Ce mémoire adopte une démarche inductive, car cette orientation permet de faire émerger, à partir des discours recueillis, les pratiques pédagogiques qu'ils et elles estiment efficaces pour favoriser cette compétence, ainsi que les obstacles rencontrés et les ressources mobilisées dans leur mise en œuvre. L'analyse des données a été menée en deux temps, dans une logique de boucles successives entre le matériau empirique et les catégories interprétatives. L'objectif est ainsi de dégager du sens à partir des expériences vécues, sans présupposer de résultats attendus.

2.1.4. Enjeu et objectif de la recherche

Dans les recherches en éducation, Van der Maren (2003) distingue quatre types d'enjeux selon la finalité poursuivie par le·la chercheur·se : nomothétiques, pragmatiques, politiques ou ontogéniques.

Le présent mémoire s'inscrit principalement dans une visée ontogénique, puisqu'il vise le développement professionnel et réflexif du·de la praticien·ne. En explorant la manière dont les enseignant·es du cycle 2 développent l'esprit critique de leurs élèves face aux médias, cette recherche met en évidence les obstacles rencontrés, les pratiques pédagogiques jugées efficaces ainsi que les modalités d'appropriation des ressources qui soutiennent cet enseignement. Elle contribue ainsi à approfondir une compréhension d'un objet central du métier, tout en nourrissant ma posture professionnelle et ma réflexion sur la pratique.

Cette visée comporte également une dimension pragmatique, dans la mesure où les résultats de ce mémoire peuvent alimenter la réflexion sur les pratiques enseignantes, en proposant des pistes d'actions concrètes pour renforcer l'enseignement de l'esprit critique des élèves dans le cadre scolaire.

2.2. Nature du corpus

2.2.1. Entretien semi-directif

Dans la recherche qualitative, plusieurs modèles de collecte de données peuvent être mobilisés, tels que l'observation, le questionnaire ou l'entretien. Chevalier et al. (2018) soulignent que ces approches ne s'opposent pas, mais se distinguent selon la posture adoptée, les objectifs poursuivis et la nature du terrain investigué.

Selon ces auteur·rices, l'entretien occupe une place particulière, car il permet « de comprendre les représentations mentales et les pratiques des individus au sein des organisations investiguées » (2018, p. 88). La littérature distingue généralement différentes formes d'entretien, selon le degré de liberté laissé à la personne interrogée : l'entretien directif, fondé sur une grille fixe de questions, l'entretien non directif, où la parole est totalement libre, et l'entretien semi-directif, qui combine ces deux logiques (Chevalier et al., 2018 ; Imbert, 2010 ; Sauvayre, 2010).

L'entretien semi-directif est particulièrement adapté aux recherches à visée compréhensive, car il permet d'approfondir des pratiques et expériences concrètes plutôt que de vérifier des hypothèses prédéfinies (Sauvayre, 2010). Reposant sur un guide d'entretien, il offre aux participant·es la possibilité de « s'exprimer librement dans un cadre défini par l'enquêteur » (Sauvayre, 2010, p. 9). Cette souplesse, selon Chevalier et al. (2018), garantit à la fois la richesse du discours et la cohérence du corpus. Elle rejoint la conception d'Imbert (2010), pour qui la relation de confiance établie entre chercheur·e et participant·e « conditionne la richesse, la densité (qualité, authenticité, pertinence) du matériel collecté » (p. 26).

Dans le cadre de ce mémoire, cette méthode permet aux personnes interrogées de s'exprimer librement sur les obstacles qu'elles rencontrent, sur les pratiques pédagogiques favorisant l'enseignement de l'esprit critique face aux médias, ainsi que sur leur appropriation des ressources disponibles. Toutefois, le guide d'entretien sert de fil conducteur, car il oriente la discussion autour de thèmes préétablis tout en laissant la possibilité d'approfondir certains aspects en fonction des propos tenus.

2.2.2. Guide d'entretien

Le guide d'entretien permet d'organiser la collecte des données en lien avec les objectifs de recherche, tout en assurant la cohérence entre la problématique, les questions de recherche et le recueil des informations (Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024b). Selon Chevalier et al., « il est constitué d'une liste de thèmes et de questions ouvertes, complétée par des reformulations et des questions de relance, en lien avec la question de recherche » (2018, p.113). Le guide a ainsi pour fonction d'assurer une organisation similaire des entretiens, de manière à rendre possible la comparaison des discours recueillis, tout en laissant la souplesse nécessaire pour s'adapter au propos des participant·es. Sauvayre résume cette double fonction en le décrivant comme un « pense-bête » (2010, p.29), permettant d'orienter l'échange sans le figer.

La construction du guide s'est effectuée après l'élaboration de la problématique et des objectifs de recherche, conformément aux recommandations de N'Da (2019). Les interrogations issues de la littérature et de la problématique ont d'abord été identifiées, puis traduites en axes d'exploration à approfondir lors des entretiens. À partir de ces axes, des questions ouvertes et neutres ont été formulées, en veillant à ne pas orienter les réponses (Sauvayre, 2010 ; N'Da, 2019).

Ces questions ont ensuite été regroupées par thématiques, en cohérence avec les objectifs de recherche, selon une logique visant la comparabilité des entretiens. Le guide d'entretien comprend également une catégorie visant à mieux connaître le profil médiatique des personnes relais en éducation numérique, ainsi qu'une autre portant sur leur représentation de l'esprit critique, afin de situer la compréhension de cette notion avant d'aborder les dimensions pédagogiques. Enfin, un axe de conclusion permet de recueillir d'éventuels compléments ou réflexions finales. Le guide est ainsi structuré autour de sept axes.

Tableau 1 : Catégories du guide d'entretien

Profil médiatique et posture professionnelle face aux médias
Représentation de l'esprit critique
Obstacles rencontrés dans l'enseignement de l'esprit critique face aux médias
Pratiques pédagogiques favorisant l'enseignement de l'esprit critique face aux médias
Appropriation des ressources existantes
Pistes d'accompagnement et besoins des enseignant·es
Conclusion

Avant la phase de terrain, Sauvayre (2010) recommande de tester le guide d'entretien afin d'en confirmer la compréhension et la pertinence. Elle souligne que cette étape permet également au·à la chercheur·se de mémoriser la structure du guide, d'être « plus serein pour enchaîner questions, et rendre les échanges plus fluides et moins saccadés (2010, p.43). Dans cette perspective, le guide a été testé auprès de pairs, ce qui a permis d'en valider la formulation et de renforcer la maîtrise de son contenu avant le recueil des données.

2.2.3. Population

L'échantillon se définit comme « un sous-ensemble d'éléments ou de sujets tirés de la population, qui sont sélectionnés pour participer à l'étude » (N'Da, 2015, p. 35). L'objectif n'est pas de représenter statistiquement une population entière, mais, comme le rappelle Sauvayre (2010), de sélectionner des participant·es pertinent·es au regard de la question étudiée afin de recueillir des données permettant de mieux comprendre le phénomène observé.

Selon Savoie-Zajc (2007), la sélection des personnes interrogées repose sur un choix intentionnel, qui consiste à identifier celles et ceux qui sont le plus à même de fournir des informations riches et variées pour éclairer l'objet de recherche. Elle précise que « l'idée de l'échantillon est intimement liée à l'idée de la transférabilité des connaissances qui seront produites par la recherche » (2007, p. 44). Dans la même perspective, N'Da (2015) rappelle qu'un petit nombre de participant·es peut fournir des données significatives et approfondies, à condition qu'ils et elles soient directement impliqué·es dans le domaine étudié.

Dans ce mémoire, la population cible correspond aux enseignant·es du cycle 2. Toutefois, il n'était pas possible, dans le temps imparti, d'interroger l'ensemble de ces professionnel·les. Le choix s'est donc porté sur trois personnes relais en éducation numérique (PREN), qui enseignent en 7^e et 8^e années. Ces personnes disposent d'une dotation horaire spécifique pour l'enseignement de l'éducation numérique dans leur classe. De plus, en parallèle de leur enseignement, ils et elles mènent des animations pédagogiques destinées aux enseignant·es de leur collège, généralement en dehors du temps de classe, et peuvent également intervenir directement en classe. Leur position leur confère une vision à la fois pratique et réflexive des enjeux liés à cette éducation, ce qui en fait des interlocuteur·rices privilégié·es.

Pour des raisons de confidentialité, ils et elles sont nommé·es dans ce mémoire par un nom d'emprunt.

Tableau 2 : Échantillon des personnes relais en éducation numériques interrogées

Prénom d'emprunt	Andy	Billie	Camille
N° d'entretien	1	2	3
Années d'expérience	25 ans	33 ans	24 ans
Années comme PREN	6 ans	6 ans	5 ans
Consommation d'information	Actualité suivie régulièrement via radio et télévision. Recoupement des sources.	Forte consommation d'actualité (téléjournal et presse). Comparaison des points de vue et attention aux contextes géopolitiques.	Prise de distance face à un flux informationnel jugé excessif ou anxiogène.
Usage des réseaux sociaux	Usage ciblé, notamment veille et observation	Présence limitée	Présence limitée

2.2.4. Procédure et protocole de recherche

Les rendez-vous ont été fixés dans le courant des mois de novembre et décembre, selon les disponibilités des participant·es. J'ai été attentive à réaliser chaque entretien dans un endroit calme et propice à l'échange, afin d'éviter toute interruption et de garantir un climat de confiance. Sur proposition des PREN, ils ont été réalisés sur leur lieu de travail. Les entretiens ont été enregistrés simultanément sur mon iPhone et mon iPad, afin de prévenir toute perte accidentelle des fichiers audios. L'ensemble des enregistrements a ensuite été retranscrit intégralement pour analyse.

Le guide d'entretien n'a pas été transmis à l'avance, afin de recueillir des propos spontanés et authentiques, en accord avec la démarche compréhensive adoptée.

2.2.5. Code éthique

La présente recherche respecte les principes énoncés dans le *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes écoles pédagogiques* (CDHEP, 2002), qui constitue le cadre de référence pour tout travail empirique mené au sein de la HEP-BEJUNE. Ces principes assurent une conduite responsable de la recherche et la protection des personnes qui y participent. Les passages explicités du code d'éthique sont présentés en annexe.

Afin d'informer les participant·es de leurs droits dans le cadre de cette recherche, ils et elles ont pris connaissance d'un formulaire de consentement libre et éclairé avant le début de l'entretien, qu'ils·elles signeront en même temps que la chercheuse.

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

2.3.1. Transcription des entretiens semi-directifs

Selon Rioufreyt (2016), la transcription d'entretien repose sur trois composantes fondamentales : la fidélité au propos, la lisibilité du texte et le respect des participant·es.

La première implique de restituer le discours des personnes interrogées sans trahir leur propos (Rioufreyt, 2016). Dans cette perspective, les trois entretiens ont fait l'objet d'une transcription intégrale, puisque, comme le rappellent Barbillon et Le Roy, la qualité de l'analyse est « dépendante de la qualité de la retranscription » (2012, p.39). Bien que la littérature préconise d'inclure les défauts de langage, les hésitations ou encore les soupirs (Barbillon & Le Roy, 2012 ; Rioufreyt, 2016), ces éléments n'ont pas été retenus, car ils ne présentaient pas de pertinence particulière au regard des objectifs de recherche.

Rioufreyt (2016) insiste également sur la nécessité de produire un texte compréhensible, tant pour le·la lecteur·rice que pour l'analyste. Afin de garantir cette lisibilité, la mise en forme du corpus s'est appuyée sur les conventions de transcription et les règles typographiques proposées par Rioufreyt (2016), auxquelles ont été ajoutées certaines règles spécifiques adaptées aux besoins de ce mémoire.

Enfin, conformément au formulaire de consentement et aux principes éthiques encadrant cette recherche, l'anonymisation des participant·es a été effectuée après la transcription.

Tableau 3 : Règles de transcription

Chaque ligne du discours est numérotée afin de faciliter le repérage précis des extraits cités dans l'analyse.
L'abréviation Ch désigne la chercheuse et la première lettre du prénom d'emprunt identifie chaque participant·e. Ces mentions figurent dans la marge gauche.
Les questions de la chercheuse sont surlignées en gras.
Les propos sont transcrits tels qu'ils ont été formulés, sans correction syntaxique ni reformulation.
Les passages où un ou plusieurs mots sont incompréhensibles sont indiqués par [XX].
Les segments retirés à la demande du·de la participant·e sont remplacés par [...].

2.3.2. Analyse des données

2.3.2.1. Lecture flottante

L'analyse des entretiens a débuté par une lecture flottante, selon la démarche décrite par Barbillon et Le Roy (2012). Cette étape exploratoire vise à s'imprégner des matériaux recueillis sans chercher à les structurer immédiatement. Elle permet, comme le relèvent Miserez-Caperos et Desboeufs, l'« émergence des premières impressions, premières pistes d'analyse, choix du découpage » (2024c, slide 7).

Dans la mesure où ce mémoire s'appuie sur une approche à la fois inductive et déductive, certaines thématiques avaient déjà été définies en lien avec les objectifs de recherche. Barbillion et Le Roy précisent qu'avec une telle démarche mixte, les catégories initiales, qui orientent les premières pistes d'analyse et le découpage, peuvent être complétées ou ajustées « selon le contenu effectif des entretiens » (2012, p. 41). Cette lecture m'a ainsi permis de prendre connaissance de l'ensemble du corpus, d'en percevoir la structure globale et d'identifier les thèmes servant de base au découpage du corpus.

2.3.2.2. Analyse thématique verticale

La première phase d'analyse proprement dite a consisté en une analyse thématique verticale préalablement existante. Elle vise, comme l'expliquent Barbillion et Le Roy (2012), à analyser chaque entretien séparément afin d'en dégager « la logique suivie [sic] par l'interviewé, c'est-à-dire l'ordre dans lequel les sujets abordent les thématiques » (2012, p. 42).

Cette étape se concentre ainsi sur la cohérence propre à chaque discours avant toute mise en relation entre les entretiens.

Cette analyse m'a ainsi permis de découper chaque entretien selon les thématiques définies dans le guide d'entretien (profil médiatique, représentation de l'esprit critique, obstacles, pratiques, ressources et besoins d'accompagnement), qui sont en écho direct avec les objectifs de recherche. Pour chaque catégorie, les passages du corpus correspondants ont été surlignés à l'aide d'un code couleur distinct.

Tableau 4 : Catégories du découpage du corpus

Règles de transcription
Profil médiatique et posture professionnelle face aux médias
Représentation de l'esprit critique
Obstacles rencontrés dans l'enseignement de l'esprit critique face aux médias
Pratiques pédagogiques favorisant l'enseignement de l'esprit critique face aux médias
Appropriation des ressources existantes
Pistes d'accompagnement et besoins des enseignant·es

2.3.2.3. Analyse thématique horizontale

La seconde phase d'analyse a consisté en une analyse thématique horizontale, permettant de croiser les résultats issus de chaque entretien. Cette étape, décrite par Barbillion et Le Roy (2012), vise à confronter les entretiens selon les thèmes dégagés lors de l'analyse verticale, afin de repérer les similarités et les différences entre les discours.

Conformément à leurs recommandations, les extraits surlignés lors de l'analyse verticale ont ensuite été rassemblés dans une grille d'analyse structurée par thématique, chaque ligne correspondant à un·e enseignant·e. Cette mise en relation des données a permis d'observer les convergences et les divergences dans la manière dont les participant·es perçoivent et mettent en œuvre l'enseignement de l'esprit critique face aux médias.

Lorsque certains extraits ne s'inscrivaient dans aucune catégorie préexistante, une relecture attentive a été réalisée afin d'évaluer la pertinence d'un nouvel ancrage thématique. Ce travail s'est inscrit dans une logique de boucles successives entre les données et les thématiques définies dans le guide d'analyse, conduisant, lorsque cela apparaissait nécessaire, à la création de nouvelles catégories.

Les données ainsi regroupées ont ensuite été examinées à la lumière de la question et des objectifs de recherche, afin d'en proposer une interprétation en lien avec le cadre théorique.

3. Présentation et interprétation des résultats

Dans ce chapitre, les données issues des entretiens réalisés sont présentées et analysées en lien avec la question de recherche. L'analyse met d'abord en lumière les représentations de l'esprit critique des participant·es et leur rapport aux médias, ainsi que les tensions du paysage médiatique contemporain qui influencent les pratiques informationnelles des élèves. Elle examine ensuite les obstacles rencontrés par les PREN et les pratiques pédagogiques qu'ils·elles mobilisent pour enseigner l'esprit critique face aux médias. Enfin, une attention est portée aux ressources pédagogiques disponibles et aux pistes évoquées par les participant·es pour soutenir l'intégration de l'esprit critique dans les pratiques scolaires.

Afin de restituer de manière fidèle les propos des participant·es, des verbatims sont intégrés entre guillemets et en italique dans le texte, permettant d'illustrer et de soutenir l'interprétation des données.

3.1. Représentation de l'esprit critique selon les PREN

Dans ce mémoire, la notion d'esprit critique s'appuie sur la définition de Gagnon (2008), qui ne la réduit pas à la simple vérification de l'information, mais la considère comme une compétence plus large impliquant évaluation, réflexivité, autocorrection, mobilisation de ressources et prise en compte du contexte. Les réponses des personnes relais montrent que leurs représentations rejoignent certaines dimensions de cette conception, sans toutefois la recouvrir entièrement.

Pour Charlie, l'esprit critique renvoie d'abord à la capacité d'« *évaluer la fiabilité* » (ligne 109) d'une information et à s'interroger sur la légitimité de la source consultée en demandant par exemple « *mais c'est quoi Internet ? Est-ce que c'est une source fiable ?* » (lignes 112-113). Cette approche correspond à une conception centrée sur l'évaluation des sources. Elle rejoint la dimension évaluative mise en avant par Gagnon (2008), dans la mesure où Charlie associe l'esprit critique à une démarche d'analyse et de jugement portant sur la validité des contenus médiatiques. Sa formulation suggère également une forme de réflexivité, puisqu'elle insiste sur la nécessité de prendre du recul par rapport au média utilisé. Toutefois, sa représentation reste principalement centrée sur l'évaluation de l'information et évoque peu la mobilisation de ressources ou l'inscription de cette démarche dans des situations complexes.

Chez Billie, l'esprit critique est défini de manière plus pragmatique. Elle explique qu'il consiste à réfléchir « *avant de croire* » (ligne 71), de vérifier « *dans la mesure du possible* » (lignes 71-72) et d'« *avoir une certaine dose de doute sans tout remettre en question* » (lignes 72-73). Cette définition met en évidence une dimension comportementale de l'esprit critique, liée aux attitudes adoptées face aux contenus médiatiques. Elle rejoint certains aspects de la définition de Gagnon (2008), dans la mesure où la référence à la vérification et au doute traduit une posture évaluative. L'idée d'une « *certaine dose de doute* » (ligne 72) suggère un ajustement du jugement plutôt qu'un rejet systématique de l'information, ce qui renvoie à la dimension réflexive et autocorrectrice de la pensée critique. Comme chez Charlie, cette représentation reste toutefois centrée sur l'évaluation de l'information et évoque peu la mobilisation de ressources ou du milieu.

Andy met davantage l'accent sur la dimension réflexive et autocorrectrice de cette compétence en la résumant comme « *le doute* » (ligne 46). Dans son discours, l'esprit critique correspond à la capacité de questionner les informations et de rechercher les éléments permettant d'en évaluer la validité. Le doute constitue ainsi un point de départ d'un processus d'analyse visant à parvenir à un jugement raisonné. Cette conception rejoint la dimension réflexive et autocorrectrice de la pensée critique mentionnée par Gagnon (2008). Toutefois, ici encore, la représentation reste partielle, puisqu'elle n'évoque pas la mobilisation de ressources ou du contexte.

Dans l'ensemble, les représentations exprimées par les PREN convergent avec la définition de Gagnon (2008) sur plusieurs points, notamment la présence d'une démarche évaluative, l'importance de la réflexivité et la nécessité de questionner l'information afin d'élaborer un jugement fondé. En revanche, la mobilisation conjointe de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de ressources du milieu dans des situations complexes n'est pas explicitement formulée dans les entretiens.

3.2. Rapport aux médias et influence sur l'enseignement de l'esprit critique

Les entretiens montrent que le rapport personnel des PREN aux médias influence la manière dont ils et elles abordent l'enseignement de l'esprit critique en classe. Leurs pratiques personnelles comme l'accès à l'information, leurs stratégies de vérification et leur manière d'interagir avec les contenus médiatiques semblent également se refléter dans les activités pédagogiques proposées aux élèves.

Chez Andy, le rapport aux médias est marqué par une pratique de comparaison et de vérification des informations. Il explique que « *dans la mesure du possible et du temps disponible* » il tente « *d'entrecouper les informations pour voir si ça marche* » (lignes 20-21). Cette posture se retrouve dans sa manière d'enseigner l'esprit critique. Il indique notamment chercher « *plutôt, avec les élèves à instiller le doute* » (ligne 39) en les amenant à questionner l'origine des informations, par exemple en demandant « *D'où ça vient ? Pourquoi ils disent ça ? Quelles sont les preuves qu'ils apportent ?* » (lignes 40-41).

Billie veille également à avoir une distance critique envers les médias, notamment lorsqu'elle affirme « *je compare et puis je fais en sorte aussi de vérifier dans la mesure du possible l'information dès le moment où j'ai un doute* » (lignes 43-44). Toutefois, son rapport aux médias se caractérise davantage par une attention soutenue à l'actualité, car « *je suis d'avis que l'école fait partie du monde, ma classe fait partie du monde. On ne peut pas juste dire on est dans une bulle et puis tout ce qui se passe à l'extérieur, on en est protégé ou on doit en protéger les élèves* » (lignes 62-64). Cette sensibilité se reflète dans sa conception de l'enseignement de l'esprit critique, qu'elle relie à la compréhension du monde social. Elle explique ainsi que les discussions en classe peuvent émerger des préoccupations des élèves ou d'événements récents lorsqu'elle déclare « *soit c'est mes élèves qui amènent et puis j'en fais quelque chose, soit c'est moi qui amène et je leur dis ben voilà, vous avez vu ce qui s'est passé ce weekend* » (lignes 60-62). L'enseignement de l'esprit critique passe alors par la discussion et la mise en perspective des événements d'actualité.

Charlie mentionne également vérifier « *les informations en confrontant les sources* » (lignes 54-55). Elle met toutefois en évidence une autre dimension du rapport aux médias, liée à la nécessité de prendre de la distance face à la surcharge informationnelle. Elle souligne notamment qu'« *il y a quelque chose d'anxiogène dans ce qui est développé, dans la rapidité de l'information, dans la manière dont c'est transmis* » (lignes 75-76). Dans cette perspective, son enseignement de l'esprit critique ne se limite pas à la vérification des sources, mais vise également à développer une compréhension des mécanismes médiatiques et une capacité d'analyse plus distanciée. Elle explique ainsi que les élèves doivent être capables, lorsqu'ils-elles utilisent un média, d'« *avoir une analyse un peu plus méta* » (ligne 107) afin de distinguer information, opinion et interprétation.

Les stratégies individuelles de consultation et de vérification de l'information semblent ainsi constituer une référence implicite dans la manière dont l'esprit critique est travaillé en classe.

3.3. Les paradoxes et tensions et du paysage médiatique contemporain sur les pratiques informationnelles des élèves

Les personnes interrogées mettent en évidence plusieurs paradoxes et tensions dus à un environnement informationnel marqué à la fois par une forte accessibilité aux contenus médiatiques et par des difficultés croissantes à en évaluer la fiabilité.

Le premier paradoxe évoqué par les participant·es concerne leur description d'un environnement médiatique caractérisé par une multiplication des sources et une circulation continue de l'information, rendant parfois complexe la hiérarchisation des contenus. Charlie évoque par exemple une prise de distance face à l'immédiateté de l'information en expliquant être « *moins dans le suivi de l'immédiateté* » (lignes 88-89) et chercher plutôt à se renseigner « *de manière plus globale* » (ligne 89). Cette posture traduit une volonté de maintenir un accès à l'information tout en évitant une saturation informationnelle.

Chez Andy, cette difficulté apparaît également lorsqu'il évoque la manière dont les élèves consomment les contenus médiatiques. Il observe qu'« *ils font du scroll* » (ligne 86) et « *ne s'arrêtent pas forcément longtemps* » (ligne 87), ce qui les conduit parfois à ne retenir que des éléments superficiels. Il rapproche cette pratique de la lecture de la presse écrite lorsque les lecteur·rices « *s'arrêtent aux gros titres* » (ligne 88) sans approfondir l'information. Ces propos illustrent une caractéristique souvent associée au paysage médiatique contemporain, à savoir l'abondance informationnelle. Si cette multiplication des contenus permet un accès élargi à l'information, elle rend aussi plus complexe la sélection et la hiérarchisation des informations pertinentes.

Les entretiens mettent également en évidence un second paradoxe lié à l'accessibilité immédiate de l'information. Si les médias numériques permettent un accès rapide et massif aux contenus, cette accessibilité s'accompagne d'une fragilisation des repères permettant d'en évaluer la fiabilité. Andy évoque par exemple certaines affirmations qui circulent sur les réseaux sociaux et qui peuvent être reprises sans que leur validité ne soit réellement questionnée. Il explique que certain·es élèves entendent une affirmation « *mais on ne va pas chercher ses arguments* » (ligne 93) et qu'ensuite « *on en fait une généralité* » (ligne 95). Ces propos illustrent la manière dont la circulation rapide de l'information peut favoriser la diffusion d'énoncés peu vérifiés. Billie souligne de son côté l'importance d'amener les élèves à questionner la fiabilité des contenus médiatiques en les encourageant à se demander « *si la source est fiable* » (ligne 75). Ces observations rejoignent les travaux de Loicq et Piette (2020), selon lesquels l'éducation aux médias vise précisément à permettre aux apprenant·es de prendre du recul face aux messages médiatiques et de comprendre les logiques qui structurent leur production et leur diffusion.

Deux participant·es mentionnent une tension entre la rapidité de diffusion de l'information et le temps nécessaire à sa vérification. Les médias numériques favorisent une circulation quasi instantanée des contenus, ce qui peut encourager une culture du partage rapide. Billie insiste ainsi sur la nécessité d'apprendre aux élèves à prendre le temps de réfléchir avant de croire ou de diffuser une information. Andy confirme que les élèves peuvent reprendre une affirmation sans chercher à vérifier « *d'où ça vient* » (ligne 40) ou « *quelles sont les preuves qu'ils apportent* » (lignes 40-41). Cette tension entre instantanéité et vérification renvoie à l'une des dimensions centrales de la pensée critique. Comme démontré par Pasquinelli et al. (2020), l'esprit critique implique la capacité de suspendre son jugement et d'examiner les informations disponibles avant d'en accepter la validité.

Enfin, pour Charlie, il existe une tension liée aux mécanismes de sélection de l'information dans les environnements numériques. Les plateformes donnent souvent l'impression d'offrir un accès direct à l'information, alors qu'elles reposent sur des logiques de personnalisation qui influencent la visibilité des contenus. Elle évoque par exemple le fait que les réseaux sociaux « *montrent uniquement ce que tu veux voir* » (ligne 68). Ces mécanismes peuvent orienter l'accès à l'information en fonction des habitudes de consultation des utilisateur·rices. Cette observation rejoint les analyses de Domenjoz (2017), selon lesquelles les environnements numériques ne se contentent pas de diffuser l'information, mais participent aussi à structurer la manière dont elle est sélectionnée et présentée.

Ces différentes tensions et paradoxes illustrent la complexité de l'accès au paysage médiatique contemporain pour les élèves. Les PREN interrogées décrivent un environnement dans lequel l'information est à la fois plus accessible et plus difficile à interpréter. Dans ce contexte, l'esprit critique apparaît comme une compétence essentielle permettant aux élèves de naviguer dans des environnements médiatiques caractérisés par l'abondance des contenus, la rapidité de leur diffusion et la diversité des sources d'information.

3.4. Obstacles rencontrés dans l'enseignement de l'esprit critique face aux médias

Les entretiens permettent d'identifier plusieurs obstacles susceptibles de limiter la mise en œuvre de l'enseignement de l'esprit critique face aux médias. Leur analyse fait apparaître à la fois des obstacles de nature systémique et des difficultés liées aux pratiques pédagogiques ou aux contextes individuels.

L'ensemble des participant·es soulignent le rôle déterminant du temps dans la mise en œuvre de l'éducation aux médias. Andy mentionne par exemple que les enseignant·es « *manqu[ent] de temps* » (ligne 185) en raison de dotations horaires différentes selon les degrés. Il précise qu'« *en 7-8, c'est une période par semaine* » (ligne 188), alors qu'en « *5-6, il n'y a pas de période, 3-4 non plus et 1-2 non plus* » (lignes 188-189).

Billie partage ce constat en soulignant que l'enseignement de l'esprit critique nécessite un investissement temporel important qui n'est pas toujours compatible avec les exigences scolaires. Elle explique que « *dans beaucoup de classes, on ne prend pas ce temps* » (ligne 78) et que les pratiques scolaires tendent parfois à transmettre des connaissances « *en disant aux élèves c'est comme ça* » (lignes 81-82), alors que le développement de l'esprit critique suppose d'explorer des situations plus nuancées. Dans ce contexte, « *former les élèves à avoir un certain esprit critique, ça peut paraître compliqué* » (lignes 79-80).

Charlie insiste pour sa part sur le temps important que peut représenter la préparation d'activités liées à l'éducation aux médias. Elle remarque que « *prendre deux, trois, quatre heures pour préparer une activité sur les fake news, c'est énorme* » (lignes 223-224) et que « *le rapport entre le temps de préparation et le temps d'utilisation en classe est parfois difficile à justifier* » (lignes 225-226). Elle met également en évidence la nécessité d'adapter régulièrement les activités aux évolutions rapides des environnements médiatiques. Contrairement à certaines disciplines scolaires plus stabilisées, « *les médias, eux, évoluent tout le temps* » (lignes 228-229), ce qui nécessite de la part des enseignant·es une veille régulière et une « *adaptation constante* » (ligne 229). Ces constats font écho à l'un des obstacles évoqués dans la problématique, à savoir l'absence d'un horaire clairement identifié pour l'éducation aux médias dans certains degrés scolaires. Bien que le mandat institutionnel soit explicitement formulé dans le Plan d'études romand, sa mise en œuvre dépend largement des conditions organisationnelles dans lesquelles les enseignant·es exercent leur activité.

Un autre obstacle concerne l'accès aux ressources médiatiques. Charlie explique que certaines sources d'information autrefois accessibles aux écoles ne sont plus disponibles gratuitement. Elle précise que pour accéder à certaines informations locales, « *tu dois souvent payer de ta poche* » (ligne 233) et que bien qu'il soit possible d'« *aller voir des médias gratuits* » (ligne 235) « *la qualité n'est pas la même* » (ligne 236). Cette situation peut limiter l'utilisation de sources variées dans les activités pédagogiques.

Les outils numériques constituent aussi une difficulté. Charlie déclare que toutes les classes ne disposent pas du matériel nécessaire pour accéder facilement aux médias. Elle indique par exemple que « *dans certaines classes, on n'a plus d'ordinateurs de fond de classe* » (ligne 250-251) et que les enseignant·es n'osent « *pas toujours utiliser les outils personnels des élèves* » (ligne 251). Ces éléments montrent que l'enseignement de l'esprit critique dépend en partie des ressources matérielles et informationnelles disponibles dans les établissements scolaires.

Par ailleurs, les entretiens font apparaître des difficultés liées au processus même de développement de l'esprit critique. Selon Halpern et Sternberg (2020), cette compétence implique la mobilisation de capacités intellectuelles ainsi que des situations d'apprentissage permettant de confronter et d'analyser différentes informations. Andy évoque ainsi la difficulté rencontrée par certain·es élèves face à des informations contradictoires. Il explique qu'il est nécessaire de les accompagner afin d'apprendre « *comment passer au-delà du doute* » (ligne 48) et « *comment s'arrêter sur un truc qui nous paraît être le plus plausible, le plus vraisemblable possible* » (lignes 48-49). Billie souligne quant à elle que certain·es enseignant·es « *se préoccupent très peu de ce qui se passe dans le monde* » (lignes 108-109) et peuvent hésiter à aborder des événements d'actualité en classe, notamment lorsqu'il s'agit d'« *un événement un peu spécial ou limite traumatique dans l'environnement des élèves* » (lignes 143-144). Ces observations suggèrent que le développement de l'esprit critique dépend à la fois des capacités des élèves à analyser les informations et des contextes pédagogiques qui permettent d'exercer ces compétences. Elles rejoignent les travaux de Halpern et Sternberg (2020), pour qui la pensée critique ne se développe pas spontanément, mais nécessite un accompagnement pédagogique dans des situations concrètes.

Dans l'ensemble, ces obstacles éclairent les difficultés de mise en œuvre du mandat institutionnel relatif au développement de l'esprit critique face aux médias. Les résultats montrent que cette mise en œuvre dépend d'une combinaison de facteurs institutionnels, matériels et pédagogiques. Le manque de temps, l'accès limité aux ressources, les inégalités d'accès aux médias et la complexité des processus cognitifs impliqués constituent autant de freins susceptibles de limiter l'intégration systématique de cette compétence dans les pratiques d'enseignement.

3.5. Pratiques pédagogiques favorisant le développement de l'esprit critique face aux médias

Les trois personnes interrogées mettent en évidence plusieurs pratiques pédagogiques mobilisées pour favoriser le développement de l'esprit critique face aux médias. Les discours montrent toutefois que leur efficacité dépend aussi des conditions dans lesquelles elles sont mises en œuvre.

Certaines pratiques reposent sur un travail structuré autour d'objets médiatiques identifiables. Andy mentionne ainsi « *pas mal d'activités qui sont en lien avec les fake news* » (ligne 59), en précisant qu'il existe « *pas mal de petites activités, des quiz qui se font sur des images qui sont proposées, c'est vrai ou c'est faux, si c'est faux, pourquoi* » (lignes 63-64). Les activités visent à amener les élèves à questionner la crédibilité des contenus, les sources et les intentions sous-jacentes. Cette approche rejoint la perspective de Pasquinelli et al. (2020), selon laquelle le développement de l'esprit critique nécessite un entraînement régulier mobilisant des capacités cognitives et métacognitives.

Pour sa part, Billie évoque des pratiques structurées, notamment un travail autour des moteurs de recherche. Elle explique que montrer aux élèves « *qu'il existe plusieurs moteurs de recherche et que si on recherche la même chose dans plusieurs moteurs différents, on n'a pas les mêmes résultats* » (lignes 151-153) constitue déjà une expérience questionnante. Les élèves constatent ainsi que l'accès à l'information n'est pas neutre et que les résultats varient selon les outils utilisés. Cette démarche permet de mettre en évidence les phénomènes de personnalisation des contenus décrits par Domenjoz (2017), qui peuvent limiter l'exposition à des points de vue divers.

Billie mobilise en outre l'étude des influenceur·euses pour développer l'esprit critique. Elle explique avoir travaillé avec sa classe sur des personnes connues des élèves afin d'identifier s'il y « *a éventuellement un placement de produit* » (ligne 166) et « *pourquoi celui-là, celle-là que vous connaissez bien, il parle de ça* » (ligne 167). Dans le même sens, Charlie part « *du vécu des élèves* » (ligne 261), mais dans une démarche plus opportuniste, car elle prend appui sur des situations surgissant dans la classe, par exemple lorsqu'« *une histoire de bagarre qui a été filmée* » (lignes 262-263). En s'appuyant sur des situations proches des usages réels des élèves, ces démarches permettent d'ancrer le développement de l'esprit critique dans des situations authentiques.

Les participant·es insistent toutefois sur le fait que ces pratiques ne sont réellement efficaces que si elles s'inscrivent dans la durée. Billie affirme ainsi qu'« *on ne peut pas développer l'esprit critique avec un one shot* » (ligne 179) et qu'il s'agit de compétences « *qu'il faut revoir, qu'il faut répéter* » (ligne 192). Charlie tient un discours similaire en expliquant que « *ce n'est pas un one shot* » (ligne 315), mais « *un travail de longue haleine* » (ligne 329). Ces propos mettent en évidence l'importance de la répétition et d'une progression des apprentissages dans le temps. Cette idée rejoint les travaux de Halpern et Sternberg (2020), qui soulignent que le développement de la pensée critique repose sur un enseignement structuré, impliquant des activités organisées et réinvesties de manière régulière. Dans cette perspective, l'esprit critique ne peut être développé par une activité isolée, mais nécessite des séquences pédagogiques inscrites dans la durée et permettant aux élèves de mobiliser et de transférer progressivement ces compétences dans différents contextes.

3.6. Les enjeux liés aux choix des ressources pour l'éducation aux médias

Dans le cadre de leur mandat, Andy explique que le travail des personnes relais consiste notamment à proposer « *des activités clés en main avec du matos déjà fait* » (lignes 174-175), afin de rendre ces ressources « *le plus accessibles possible* » (ligne 175) pour les enseignant·es moins à l'aise avec les outils numériques. Cette logique vise à réduire les obstacles liés aux compétences techniques ou au manque de temps de préparation. Toutefois, la disponibilité de ces ressources ne garantit pas nécessairement leur utilisation effective. Billie affirme en effet que « *des ressources, il y en a plein* » (ligne 282), mais que leur existence reste parfois méconnue des enseignant·es. Selon elle, la difficulté réside surtout dans leur diffusion auprès du corps enseignant. Elle précise que « *les gens ont tendance à aller sur Google d'abord, au lieu de se dire tiens sur iClasse il y a peut-être quelque chose* » (lignes 290-292). La communication autour des ressources institutionnelles, pourtant déjà sélectionnées et adaptées au contexte scolaire, apparaît ainsi comme un enjeu central dans leur appropriation.

Les entretiens mettent également en évidence une tension entre l'abondance des ressources disponibles et la capacité réelle des enseignant·es à les exploiter. Andy mentionne que « *c'est un peu la problématique aussi, c'est qu'on manque de temps aussi pour rechercher* » (lignes 185-186). Charlie renforce ce constat en soulignant que la consultation de ces supports peut être chronophage, car « *il y a des fois des ressources manquantes, il y a des fois trop de ressources. Il faut prendre le temps d'aller les consulter. Ça peut être chronophage* » (lignes 253-255).

Au-delà de cette question du temps, Charlie évoque la nécessité d'adapter ces ressources aux contextes pédagogiques. Dans sa pratique, elle explique les mobiliser « *en partie, mais pas comme c'est demandé* » (ligne 256) afin de les intégrer aux projets menés avec ses élèves ou aux situations rencontrées en classe. Cette démarche illustre une forme d'appropriation sélective, dans laquelle les enseignant·es ajustent les dispositifs proposés à leurs objectifs pédagogiques.

Les ressources existantes constituent ainsi un soutien potentiel pour les enseignant·es et peuvent favoriser le développement de l'esprit critique des élèves face aux médias. Toutefois, leur appropriation dépend de plusieurs facteurs, notamment leur diffusion auprès du corps enseignant et le temps nécessaire pour les identifier et les explorer.

3.7. Pistes pour soutenir l'intégration de l'esprit critique face aux médias dans les pratiques scolaires

Une première piste pour renforcer l'intégration de l'éducation aux médias critique dans les pratiques scolaires consisterait à développer et valoriser l'accompagnement de proximité assuré par les PREN. Les trois personnes relais interrogées mentionnent en effet ce type de soutien auprès des enseignant·es, notamment à travers la coconstruction de séquences pédagogiques. Andy explique ainsi qu'il peut « *venir dans ta classe et faire des trucs avec toi, coconstruire* » (ligne 205), afin de « *mettre le pied à l'étrier* » (ligne 207) aux collègues souhaitant développer des activités liées à l'éducation numérique. De plus, il évoque l'organisation de formations et de permanences destinées à soutenir les enseignant·es. Billie décrit une démarche similaire reposant sur un accompagnement individualisé et des échanges collectifs. Elle explique par exemple pouvoir passer « *une heure avec la collègue pour répondre à ses questions, pour lui montrer des choses* » (ligne 321-322), tout en organisant « *régulièrement des ateliers pour différentes thématiques* » (ligne 310) « *plutôt en petit comité* » (ligne 309) permettant de discuter des besoins des enseignant·es.

Charlie adopte également une posture centrée sur les demandes du terrain, en intervenant « *en fonction de ce que tu as besoin* » (ligne 525), quitte à mobiliser d'autres personnes ressources lorsque cela s'avère nécessaire.

Cet accompagnement repose toutefois en grande partie sur l'initiative des enseignant·es. Billie déclare en effet qu'une partie du corps enseignant reste difficile à atteindre, en précisant que certain·es collègues « *auraient des besoins, mais ils ne viennent pas* » (lignes 343-344). L'efficacité de ces dispositifs dépendrait donc aussi de la volonté des enseignant·es de solliciter ces formes de soutien.

Les entretiens mettent aussi en évidence l'intérêt d'inscrire le développement de l'esprit critique dans une approche transversale. Lorsqu'elle est présentée comme une thématique supplémentaire, l'éducation aux médias peut être perçue comme une charge additionnelle dans un programme déjà dense, alors que les enseignant·es généralistes ont parfois « *l'impression d'être sous l'eau* » (ligne 375) selon Billie. Andy souligne cependant que l'esprit critique « *de manière générale, on peut le bosser en français, on peut le bosser dans toutes les disciplines* » (ligne 241). Charlie partage cet avis en évoquant que « *l'esprit critique, tu peux aussi le développer pas uniquement au niveau de l'éducation numérique directement* » (lignes 121-122), avant de préciser « *tu peux aussi le développer en lien avec les arts visuels et tout ce qui est en français, compréhension de l'écrit ou de l'oral* » (lignes 122-123).

Dans cette perspective, l'enjeu ne résiderait pas nécessairement dans l'ajout de nouvelles activités, mais dans l'intégration de ces compétences aux activités disciplinaires existantes.

Une troisième piste évoquée concerne la cohérence des apprentissages liés à l'éducation aux médias tout au long du parcours scolaire. Charlie insiste sur l'importance d'une progression claire permettant de suivre le développement de l'esprit critique à travers les différents degrés, en soulignant que « *l'enseignant, il ne sait pas ce qui s'est passé en 5-6* » (lignes 349-350). Elle évoque la nécessité d'une certaine « *verticalité* » (ligne 344) des apprentissages afin d'éviter que chaque enseignant·e développe des activités isolées. Dans cette perspective, Billie suggère un modèle inspiré d'autres domaines éducatifs, avec « *des animateur·rices qui passent dans les classes* » (ligne 409), comme cela se fait par exemple pour la prévention routière.

Ces résultats mettent ainsi en lumière l'importance de soutenir les enseignant·es par des dispositifs d'accompagnement de proximité, de favoriser l'intégration transversale de l'esprit critique dans les disciplines et de développer une progression structurée des apprentissages tout au long du parcours scolaire. Ces leviers apparaissent complémentaires et pourraient favoriser une mise en œuvre plus cohérente et durable de l'éducation aux médias dans les pratiques scolaires.

Conclusion

Pour conclure ce mémoire, les principaux résultats seront d'abord mis en relation avec les objectifs de recherche afin d'apporter une réponse à la question de recherche. Dans un second temps, une réflexion critique permettra de revenir sur les choix méthodologiques effectués, d'en préciser la portée et d'en discuter les implications. Plusieurs perspectives de recherche seront ensuite proposées afin de prolonger les pistes ouvertes par ce travail. Enfin, les principaux apports personnels et professionnels issus de cette recherche seront présentés.

Synthèse des données

Ce travail de recherche s'est intéressé à la manière dont l'enseignement de l'esprit critique au regard des pratiques informationnelles des élèves du cycle 2 est envisagé par des personnes relais en éducation numérique. Plus précisément, l'étude visait à identifier les obstacles rencontrés, à analyser les pratiques pédagogiques mobilisées, à examiner l'appropriation des ressources disponibles et à dégager des pistes pour renforcer l'accompagnement des enseignant·es.

Les résultats montrent d'abord que l'enseignement de l'esprit critique face aux médias ne dépend pas uniquement de la présence de prescriptions institutionnelles ou de ressources pédagogiques. Il s'inscrit dans un ensemble de conditions professionnelles qui influencent fortement sa mise en œuvre. Les PREN interrogé·es évoquent notamment le manque de temps, la pression liée aux contenus disciplinaires et la difficulté à installer ces apprentissages de manière régulière. Ces obstacles ne traduisent pas nécessairement un manque d'intérêt de la part des enseignant·es. Ils révèlent plutôt une tension entre un mandat institutionnel reconnu comme important et les contraintes concrètes du quotidien de la classe.

Cette tension apparaît dans la manière dont l'éducation aux médias est parfois abordée. L'enseignement de l'esprit critique peut être présent dans les pratiques, mais de façon ponctuelle, à partir d'une situation médiatique évoquée par un·e élève, d'une actualité marquante ou d'une ressource spécifique. Ces occasions constituent des points d'entrée pertinents, mais elles ne suffisent pas toujours à construire une progression régulière. L'esprit critique est donc reconnu comme une compétence essentielle, son enseignement peinant encore à trouver une place stable dans l'organisation scolaire.

Les pratiques pédagogiques décrites par les PREN mettent toutefois en évidence plusieurs leviers. Les participant·es insistent sur l'intérêt de partir du vécu médiatique des élèves, de proposer des activités concrètes d'analyse de contenus, de travailler la vérification des sources et de reprendre régulièrement ces apprentissages. Ces démarches montrent que l'enseignement de l'esprit critique ne peut pas se réduire à une leçon isolée sur les fausses informations. Il s'agit plutôt d'un apprentissage progressif, qui nécessite des reprises, des discussions et des situations variées permettant aux élèves d'exercer leur jugement.

L'analyse des entretiens fait également apparaître un écart intéressant entre la définition théorique de l'esprit critique et sa traduction dans les pratiques. Dans le cadre théorique, cette notion est présentée comme une compétence complexe, impliquant des connaissances, des habiletés, des attitudes, une posture réflexive et une capacité d'autocorrection. Dans les discours des PREN, elle apparaît souvent sous une forme plus opérationnelle, centrée sur le doute raisonnable, la vérification de l'information et la comparaison des sources. Cet écart ne constitue pas une contradiction, mais montre comment un concept complexe est adapté aux réalités de la classe. Cette adaptation constitue un levier, car elle rend l'esprit critique enseignable. Elle invite toutefois à rester attentif·ve au risque de le réduire à une simple

vérification des sources, alors qu'il implique aussi un questionnement sur ses propres croyances, ses raisonnements et les contextes de production de l'information.

Les résultats soulignent aussi l'importance du rapport personnel des enseignant·es aux médias. Les PREN ne parlent pas de l'esprit critique uniquement à partir des prescriptions institutionnelles. Leur manière de s'informer, de comparer les sources, de prendre distance face à certains contenus ou de questionner les informations consultées influence leur façon d'aborder ces enjeux avec les élèves. Ce constat met en évidence un obstacle plus implicite que ceux liés au temps ou aux ressources. Pour enseigner l'esprit critique, il faut aussi que les enseignant·es puissent eux·elles-mêmes développer une posture critique face aux médias, aux informations, aux outils numériques et aux discours qui circulent dans l'espace public. L'enjeu n'est donc pas d'affirmer que les enseignant·es manqueraient d'esprit critique, mais de souligner que cette compétence constitue aussi un objet de développement professionnel. Enseigner l'esprit critique engage ainsi la réflexivité des enseignant·es sur leurs propres pratiques informationnelles, leurs représentations des médias et leur rapport au doute.

Concernant les ressources disponibles, les résultats montrent qu'elles sont perçues comme utiles, mais que leur existence ne garantit pas leur appropriation. Leur mobilisation dépend du temps disponible, de leur visibilité, du degré de familiarité des enseignant·es avec les enjeux médiatiques et de leur capacité à adapter les supports aux besoins de leur classe. Une ressource ne devient donc réellement un levier que lorsqu'elle peut être comprise, adaptée et intégrée dans une pratique pédagogique.

Dans cette perspective, le rôle des PREN apparaît central. Leur action ne se limite pas à transmettre des outils. Ils et elles peuvent soutenir une professionnalisation progressive des enseignant·es grâce à un accompagnement de proximité. Leur rôle constitue ainsi un levier important pour réduire l'écart entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques effectives.

Au regard de ces éléments, il est possible de répondre à la question de recherche en affirmant que, du point de vue des PREN interrogé·es, l'enseignement de l'esprit critique au regard des pratiques informationnelles des élèves du cycle 2 est nécessaire, possible, mais encore fragile. Il est nécessaire, car les élèves sont confronté·es à des contenus médiatiques nombreux et parfois difficiles à interpréter. Il est possible, car des activités concrètes peuvent être construites à partir du vécu des élèves, de ressources existantes et de démarches de questionnement. Il reste toutefois fragile, car sa mise en œuvre dépend des conditions d'enseignement, du temps disponible, de l'accompagnement proposé et de la posture professionnelle des enseignant·es. Cette recherche montre ainsi que les obstacles ne sont pas seulement matériels ou organisationnels. Ils touchent aussi à la place accordée à l'éducation aux médias, au sentiment de légitimité des enseignant·es et au développement d'une posture critique professionnelle.

Réflexion critique

Comme toute recherche qualitative, cette étude doit être comprise à partir des choix méthodologiques qui ont guidé sa construction.

Le premier élément à prendre en considération concerne la population interrogée. En raison de leur mandat, les PREN occupent une position spécifique dans les établissements. Ils et elles sont à la fois enseignant·es et personnes-ressources auprès de leurs collègues. Cette position leur permet de porter un regard à la fois pratique et réflexif sur les obstacles rencontrés, les ressources disponibles et les besoins d'accompagnement du corps enseignant. Leur expérience leur permet ainsi d'apporter un point de vue informé, situé à l'intersection entre les prescriptions institutionnelles, les ressources disponibles et les réalités du terrain. Cette spécificité implique toutefois que les résultats ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble du corps enseignant. Les discours recueillis reflètent le regard de professionnel·les particulièrement engagé·es dans l'éducation numérique et probablement plus sensibilisé·es à ces enjeux que d'autres enseignant·es. Il convient donc de les interpréter comme des discours situés, portés par des acteur·rices disposant d'une expertise particulière. Cette position renforce la richesse des données recueillies, tout en invitant à garder une distance critique face aux représentations exprimées. Les PREN ne parlent pas depuis une position neutre, mais depuis un rôle professionnel qui influence nécessairement leur manière de percevoir les enjeux, les ressources et les pratiques.

Le deuxième choix concerne la nature des données recueillies. Cette recherche repose sur des entretiens semi-directifs et donc sur des pratiques déclarées. Les données permettent d'accéder à la manière dont les PREN décrivent, comprennent et interprètent l'enseignement de l'esprit critique au regard des pratiques informationnelles des élèves. Elles ne donnent pas directement accès aux pratiques effectives en classe. Cette caractéristique est cohérente avec l'objectif compréhensif de la recherche, qui visait à saisir des représentations et des expériences professionnelles. Elle suppose cependant de distinguer ce que les participant·es disent de leurs pratiques et ce qui pourrait être observé dans les situations d'enseignement.

Enfin, le dernier choix concerne le point de vue adopté. Cette étude s'est centrée sur les PREN et non sur les élèves. Elle permet donc de mieux comprendre les obstacles, les leviers et les besoins identifiés par des professionnel·les engagé·es dans l'éducation numérique, mais elle ne vise pas à mesurer les effets des dispositifs évoqués sur le développement effectif de l'esprit critique des élèves. Ce choix reste cohérent avec l'orientation de la recherche, centrée sur les conditions professionnelles d'enseignement plutôt que sur l'évaluation des apprentissages.

Perspectives de recherche

Les choix méthodologiques réalisés dans cette étude ouvrent plusieurs pistes pour de futures recherches.

Une première perspective consisterait à élargir l'étude à une plus grande diversité de profils d'enseignant·es. Alors que ce mémoire s'est centré sur le regard de personnes relais en éducation numérique, il serait pertinent d'interroger des enseignant·es ne disposant pas de ce mandat spécifique. Cette démarche permettrait de mieux comprendre comment l'éducation aux médias et l'enseignement de l'esprit critique sont perçus et intégrés dans des pratiques ordinaires de classe, en dehors d'une fonction particulière.

Une deuxième perspective pourrait porter sur la comparaison entre différents cycles d'enseignement. L'enseignement de l'esprit critique ne se construit probablement pas de la même manière selon l'âge des élèves, leur autonomie, leurs usages médiatiques et les attentes institutionnelles propres à chaque degré. Une telle comparaison permettrait d'analyser la progression possible de cette compétence au fil de la scolarité obligatoire.

Une troisième piste concernerait les enseignant·es récemment diplômé·es de la HEP. Leur point de vue permettrait d'interroger le rôle de la formation initiale dans la préparation à l'éducation aux médias. Il serait notamment intéressant d'analyser dans quelle mesure les compétences développées durant la formation sont mobilisées dans les premières années d'exercice, lorsque les jeunes enseignant·es doivent composer avec les contraintes concrètes du terrain.

Enfin, une dernière perspective consisterait à compléter les entretiens par des observations en classe. Cette approche permettrait d'étudier plus directement la manière dont les activités d'éducation aux médias sont mises en œuvre, ainsi que les raisonnements mobilisés par les élèves face à des contenus médiatiques. Elle offrirait ainsi un prolongement complémentaire à cette recherche, en permettant de mieux comprendre comment les activités proposées en classe contribuent concrètement au développement des compétences critiques des élèves face aux médias.

Apports personnels et professionnels

La réalisation de cette recherche a constitué une expérience particulièrement enrichissante sur les plans personnel et professionnel. Sur le plan personnel, ce travail m'a amenée à porter un regard plus conscient sur mon propre rapport aux médias et sur mes propres pratiques informationnelles. L'analyse des entretiens et la confrontation avec la littérature scientifique m'ont notamment permis de prendre conscience de mes habitudes de consultation de l'information, de mes stratégies de vérification ainsi que de mes connaissances dans ce domaine. Cette réflexion m'a également amenée à reconnaître que le rapport individuel aux médias peut influencer, parfois de manière implicite, la manière dont un·e enseignant·e aborde ces questions en classe.

Cette prise de conscience constitue un apport important pour ma future pratique professionnelle. Elle m'amène en effet à considérer que l'enseignement de l'esprit critique face aux médias ne dépend pas uniquement des prescriptions institutionnelles ou des ressources disponibles, mais également du regard que l'enseignant·e porte lui·elle-même sur les médias et l'information. En ce sens, ce travail de recherche m'encourage à continuer à développer mes propres compétences dans ce domaine et à rester attentive à la manière dont mes pratiques personnelles peuvent influencer mes choix pédagogiques.

Par ailleurs, cette recherche m'a également permis de prendre conscience de la complexité des enjeux liés à l'éducation aux médias et de l'importance d'un accompagnement adéquat pour soutenir les enseignant·es dans ce domaine. Les résultats montrent en effet que l'intégration de ces apprentissages dans les pratiques scolaires dépend à la fois de la motivation individuelle des enseignant·es, des conditions institutionnelles, des ressources disponibles et des dispositifs d'accompagnement proposés au sein des établissements.

De plus, cette réflexion m'amène désormais à considérer le développement de l'esprit critique face aux médias comme un apprentissage dépassant le cadre spécifique de l'éducation numérique. Les compétences liées à l'analyse de l'information, à la vérification des sources ou encore au questionnement des contenus médiatiques peuvent être mobilisées dans différentes disciplines scolaires. Cette prise de recul m'amène ainsi à envisager l'éducation aux médias comme une dimension transversale pouvant s'intégrer dans plusieurs domaines d'enseignement.

Références bibliographiques

- Académie française (s.d.). *Média*. Dictionnaire de l'Académie française <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9M1495>
- Advalians. (s.d.). *Médias numériques*. Glossaire. <https://advalians.fr/glossaire/medias-numeriques>
- Barbier, C., Bedel, A., De Checchi, K., Jeune, N., Lakhli, C., Pallarès, G., & Teysseron, N. (2020). *Comment définir l'esprit critique – Extrait - synthèse sur l'éducation à l'esprit critique*. ÉPhiscience et l'École de la médiation. <https://www.estim-mediation.fr/v2/wp-content/uploads/2021/02/Comment-definir-lesprit-critique.pdf>
- Barbillon, B., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche – De la problématique à l'analyse*. EnrickEditions.
- 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>
- Boyd, D. & Ellison, N. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship [Sites de réseaux sociaux : définition, histoire et érudition]. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Brotschi Aguiar, M. (2023). *Vrai ou pas vrai ? Guerre et paix dans les médias*. éducation21. <https://www.education21.ch/fr/ventuno-paix/guerre-et-paix-dans-les-medias>
- Chevalier, F., Cloutier, M. & Mitev, N. (dir.) (2018). *Les méthodes de recherche du DBA*. EMS Éditions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01>.
- Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP). (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques*. CIIP. https://www.hepvs.ch/images/Recherche/Code-dethique-de-la-recherche_CDIP2002.pdf
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2018). *Décision de l'Assemblée plénière de la CIIP du 22 novembre 2018*. CIIP. https://www.ciip.ch/files/1087/Documents/Documents-officiels/2018/Decision_Plan-action-numerique_2018-11-22.pdf
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2021a). *PER Éducation numérique* [Domaine disciplinaire du Plan d'études romand]. CIIP. <https://portail.ciip.ch/per/disciplines/32>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2021b, juin). *Référentiel de compétences pour la formation initiale et continue des enseignant.es dans le domaine de l'éducation numérique*. CIIP. <https://www.ciip.ch/Document/RC-Num-Referentiel-de-competences-corps-/2143>
- Conseil fédéral. (2015, 13 mai). *Jeunes et médias : Aménagement de la protection des enfants et des jeunes face aux médias en Suisse* [Rapport du Conseil fédéral en réponse à la motion 10.3466 10.3466 Bischofberger]. Confédération suisse. <https://www.bsv.admin.ch/dam/bsv/fr/dokumente/kinder/berichte-vorstoesse/br-rapport.pdf>

- Consortium Pisa.ch (2019). *PISA 2018 : Les élèves suisses en comparaison internationale*. SEFRI/CDIP et Consortium PISA.ch. https://www.pisa-schweiz.ch/wp-content/uploads/2021/09/PISA2018_ElevesCHComparaisonInternationale_fra.pdf
- Coron, C. (2020). *La boîte à outils de l'Analyse de données*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.coron.2020.01>.
- Domenjoz J.-C. (2017, 7 août). *Des algorithmes qui façonnent notre vision du monde*. Éducation aux médias et à l'information. <https://educationauxmedias.ch/des-algorithmes-qui-faconnent-notre-vision-du-monde>
- Domenjoz J.-C. (2025, 7 juillet). *Présentation*. Éducation aux médias et à l'information. <https://educationauxmedias.ch/presentation>
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative : Les questions clés de la démarche compréhensive*. Vuibert. <https://shs.cairn.info/methodologie-de-la-recherche-qualitative--9782311402988?lang=fr>
- Encyclopædia Universalis. (s.d.). *Média*. Universalis <https://www.universalis.fr/dictionnaire/media>
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills [Une base logique pour mesurer les compétences de pensée critique]. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48. <https://jgregorymcverry.com/readings/ennis1985assessingcriticalthinking.pdf>
- État de Fribourg. (2022). *Rapport explicatif de la stratégie Éducation numérique de l'école obligatoire et spécialisée*. État de Fribourg. <https://www.fr.ch/sites/default/files/2022-03/rapport-explicatif-de-la-strategie-education-numerique-de-lecole-obligatoire-et-specialisee.pdf>
- État de Genève. (2021). *Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil sur l'éducation numérique (RD 1407)*. République et Canton de Genève <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/RD01407.pdf>
- État de Neuchâtel. (2025, 17 février). *Arrêté définissant les grilles horaires de la scolarité obligatoire*. Recueil systématique. <https://rsn.ne.ch/DATA/program/books/rsne/pdf/410.313.1.pdf>
- État de Neuchâtel. (2019). *Rapport sur l'éducation numérique*. https://www.ne.ch/medias/Documents/19/11/19032_Rapport_education_numerique.pdf
- État de Vaud. (2019). *Exposé des motifs et projet de décret (EMPD) sur l'éducation numérique*. État de Vaud. <https://www.vd.ch/rapport-annuel-de-gestion/rapport-annuel-de-gestion-2019/departement-de-la-formation-de-la-jeunesse-et-de-la-culture-dfjc/secretariat-general-sq-dfjc>
- État de Vaud. (2022). *Rapport du Conseil d'État sur la mise en œuvre de l'éducation numérique (22_LEG_119_RC)*. État de Vaud. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/2022-2027/22_LEG_119_RC.pdf

- Falcy, C. (2019). *Connected: pour un enseignement intelligent du numérique*. Livre ouvert. <https://livreouvert.editionslep.ch/connected-pour-un-enseignement-du-numerique-intelligent/>
- Fivaz, J., & Schwarz, D. (2022, décembre). *Die Medienkompetenz der Schweizer Bevölkerung – Eine repräsentative Pilotstudie für die deutsch- und französischsprachigen Schweiz* [L'éducation aux médias de la population suisse – Une étude pilote représentative pour la Suisse alémanique et la Suisse romande]. Politoools. <https://www.bakom.admin.ch/dam/de/sd-web/BKqIMIZX29XU/schlussbericht-die-edienkompetenz-derschweizer-bevoelkerung.pdf>
- Gagnon, M. (2008). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre « science et technologie », histoire et philosophie au secondaire* [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/bitstreams/d011ac02-c021-432d-bd79-29bd91ccdacf/download>
- Georges, C., & Bourgoz, A. (2020). L'éducation aux médias, pour renforcer la distance critique des élèves. *Bulletin CIIP*, 5, 20-22. https://www.irdp.ch/data/secure/3207/document/Georges_Bourgoz_BulletinCIIP5.pdf
- Halpern, D. F. & Sternberg, R. F. (2020). An introduction to critical thinking: Maybe it will change your life [Une introduction à la pensée critique : Peut-être que cela changera votre vie]. In R. J. Sternberg & D. F. Halpern (Eds.), *Critical thinking in* (2nd ed.) (pp. 1–9). Cambridge University Press. https://assets.cambridge.org/97811084/97152/excerpt/9781108497152_excerpt.pdf
- Haver, G., & Mix & Remix. (2012). *Les médias en Suisse*. LEP.
- HEP-BEJUNE. (2025a). *Formations postgrades en éducation numérique*. Haute école pédagogique BEJUNE. <https://www.hep-bejune.ch/fr/Formations-continues/Formations-postgrades/Formations-postgrades.html>
- HEP-BEJUNE. (2025b). *Plan d'études horizon21 – Diplôme d'enseignement du degré primaire*. Haute école pédagogique BEJUNE. <https://qmpilot.hep-bejune.ch/qmp2/File/CoreDownload/4177>
- HEP Vaud. (2025a). *Formation continue en éducation numérique*. Haute école pédagogique Vaud. <https://www.hepl.ch/accueil/formations/formation-continue/education-numerique.html>
- HEP Vaud. (2025b). *Plan d'études année académique 2025-2026 – Bachelor en enseignement pour le degré primaire*. Haute école pédagogique Vaud. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/filiere-bp/programme-formation/plan-etudes-bp-25-26-2025-hep-vaud.pdf>
- Hermida, J. (2019). *EU Kids Online Suisse 2019 : Les enfants et les jeunes suisses sur Internet : risques et opportunités*. Haute école pédagogique de Schwyz. https://www.eukidsonline.ch/files/Hermida_2019_EU_Kids_Online_Suisse_Extrait_Resultats.pdf
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>.

- Jeunes et médias. (2017). *Compétences MITIC à l'école*. Office fédéral des assurances sociales.
https://bdper.plandetudes.ch/uploads/ressources/2790/Brochure_Comp%C3%A9tences_MITIC_2017.pdf
- Klein, C. (2023). Understanding the relevance of digital media in higher education [Comprendre la pertinence des médias numériques dans l'enseignement supérieur]. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 7(1), 71-82.
<https://doi.org/10.46328/ijtes.451>
- Latzko-Toth, G. (2014). La contribution des usagers au développement des médias numériques. In S. Proulx, J. Luis Garcia & L. Heaton (Eds.), *La contribution en ligne – Pratiques participatives à l'ère du capitalisme informationnel* (pp. 129-141). Presses de l'Université du Québec.
https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/2526_9782760540682.pdf#page=147
- Le Robert. (s.d.). *Média*. Dictionnaire Le Robert en ligne.
<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/media>
- Loicq, M. & Piette, J. (2020). L'éducation aux médias, d'hier, d'aujourd'hui et de demain. In E. Delamotte (Ed.), *Recherches francophones sur les éducations aux médias, à l'information et au numérique* (pp. 14-39). Presses de l'Enssib.
https://presses.enssib.fr/sites/presses.enssib.fr/files/inline-files/Delamotte_PARTIE-1_chapitre-1.pdf
- Martin, O. (2012, 1er octobre). Induction-déduction. In S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (pp. 13-14). Presses universitaires de France.
<https://journals.openedition.org/sociologie/1594#text>
- McQuail, D. (2010). *McQuail's mass communication theory* (6e éd.) [La théorie de la communication de masse de McQuail]. Sage. <https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/McQuail's%20Mass%20communication%20theory.pdf>
- Merz, M., & Düsel, B. (2014, juillet). *L'éducation aux médias à l'ère numérique* [Cahier Hasler Stiftung, 3]. Fondation Hasler. https://haslerstiftung.ch/wp-content/uploads/documents/f/fit_cahiers/hasler_stiftung_schriften_03_fr_def.pdf
- Miserez-Caperos, C., & Desboeufs, J.-C. (2024a). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse (1)* [Présentation PowerPoint]. Classroom. https://drive.google.com/file/d/1A90bep22AzdVoNMNUJpewCk8Z51LrP_T/view?usp=classroom_web&authuser=0
- Miserez-Caperos, C., & Desboeufs, J.-C. (2024b). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse – Outils de collecte et d'analyse de données : l'entretien et le questionnaire* [Présentation PowerPoint]. Classroom. https://drive.google.com/file/d/1p_rG2zfgPvniX3rXt93Y3zV1NocvTqam/view?authuser=0&usp=classroom_web

- Miserez-Caperos, C., & Desboeufs, J.-C. (2024c). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse – Analyse des données* [Présentation PowerPoint]. Classroom. https://drive.google.com/file/u/0/d/1PKGjlh3UzD9tTal-gTFQj8pqmv3lzbDN/view?usp=classroom_web
- N'Da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. L'Harmattan. <http://livre21.com/LIVREF/F33/F033004.pdf>
- Office fédéral de la cybersécurité. (s. d.). *Prévention auprès des enfants et des jeunes*. NCSC. <https://www.ncsc.admin.ch/ncsc/fr/home/infos-fuer/infos-private/aktuelle-themen/aufklaerung-jugendliche-kinder.html>
- Office fédéral de la santé publique. (2012, 21 février). *Dangers potentiels d'Internet et des jeux en ligne* [Rapport d'experts de l'OFSP en réponse aux postulats Forster-Vannini (09.3521) du 09.06.2009 et Schmid-Federer (09.3579) du 10.06.2009]. CIIP. https://bdper.plandetudes.ch/uploads/ressources/3140/Rapport_expert_OFSP_Dangers_Internet_jeux_online.pdf
- Office fédéral de la santé publique. (2022, 11 février). *Usage des médias chez les enfants et les adolescents*. Confédération suisse. <https://www.bag.admin.ch/fr/usage-des-medias-chez-les-enfants-et-les-adolescents>
- Pasquinelli, E. & Bronner, G. (2020). *Éduquer à l'esprit critique – Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*. HAL science ouverte. https://hal.science/ijn_02887414v1
- Rioufreyt, T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales*. HAL sciences humaines et sociales. <https://shs.hal.science/halshs-01339474v1>
- RPN. (s.d.-a). *Education numérique – 1ère et 2e années*. Réseau pédagogique neuchâtelois. https://portail.rpn.ch/enseignants/EN/Pages/en-1_2.aspx
- RPN. (s.d.-b). *Education numérique – 3e et 4e années*. Réseau pédagogique neuchâtelois. https://portail.rpn.ch/enseignants/EN/Pages/en-3_4.aspx
- RPN. (s.d.-c). *Education numérique – 5e et 6e années*. Réseau pédagogique neuchâtelois. https://portail.rpn.ch/enseignants/EN/Pages/en-5_6.aspx
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.sauva.2013.01>
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Recherches qualitatives*, 5, 99-111. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries* [UE enfants en ligne : résultats de l'enquête menée dans 19 pays]. EU Kids Online. <https://www.eukidsonline.ch/files/Eu-kids-online-2020-international-report.pdf>

- Stenger, T. & Coutant, A. (2011). Introduction. *Hermès, La Revue*, 59(1), 9-17. <https://doi.org/10.3917/herm.059.0009>.
- Suter, L., Bernath, J., Willemse, I., Külling, C., Waller, G., Skirgaila, P., & Süss, D. (2023). *MIKE – Medien, Interaktion, Kinder, Eltern: Ergebnisbericht zur MIKE-Studie 2021* [MIKE – Médias, interactions, enfants, parents : rapport sur les résultats de l'étude MIKE 2021]. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/mike/Bericht_MIKE-Studie_2021.pdf
- Université de Fribourg. (2025). *Plan d'études par domaines – Diplôme d'enseignant du degré primaire / Lehrdiplom für die Primarstufe*. Université de Fribourg. https://cdn.unifr.ch/eduform/plans/current/BA_DEDP_domaines%2029%2007%202025.pdf
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. (2^e éd.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.maren.2003.01>.
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation : Éducation et formation. Fondements* (2^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal & De Boeck Supérieur. https://classiques.ugam.ca/contemporains/Van_der_Maren_jean-marie/methodes_recherche_education/methodes_recherche_education.pdf

Annexes

Annexe 1 : Principes du Code d'éthique de la recherche (CDHEP, 2002)

Principes du Code d'éthique de la recherche (CDHEP, 2002)

Respect des droits fondamentaux de la personne

La participation à cette recherche repose sur la reconnaissance et le respect des droits fondamentaux de chaque participant·e.

Appréciation et limitation des risques

Le dispositif méthodologique ne comporte pas de risques physiques, psychologiques, ni émotionnels. Les participant·es pourront à tout moment refuser de répondre ou interrompre l'entretien sans justification.

Consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche

Avant chaque entretien, les participant·es seront informé·es des objectifs et du déroulement de la recherche. Leur accord écrit sera recueilli au moyen d'un formulaire de consentement signé conjointement avec la chercheuse.

Respect de la sphère privée

Les propos sont entièrement anonymisés. Les noms, lieux et éléments identifiants sont supprimés ou pseudonymisés. Les données sont conservées de manière sécurisée pendant la durée du mémoire puis détruites après validation.

Utilisation des informations

Les données sont utilisées uniquement à des fins scientifiques et pour ce mémoire. Aucune information personnelle n'est transmise à des tiers sans consentement explicite.

Restitution des résultats de la recherche

Les résultats sont communiqués de manière globale et non identifiable selon les modalités convenues avec les participant·es. La chercheur·se veille à prévenir les interprétations abusives et à favoriser une lecture nuancée, consciente des limites de la démarche.

Responsabilité personnelle et solidarité collective

Le·a chercheur·se assume la responsabilité de l'ensemble du processus, en veillant à la rigueur, à la transparence et à la confidentialité des informations recueillies.

Formulaire de consentement

Mémoire professionnel HEP-BEJUNE

1. Présentation de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans le cadre du mémoire professionnel réalisé à la HEP-BEJUNE. Elle vise à comprendre comment les enseignant·es du cycle 2 mettent en œuvre le développement de l'esprit critique face aux médias dans leurs pratiques pédagogiques, et à identifier les obstacles et leviers liés à cette mise en œuvre.

2. Déroulement de la participation

La participation consiste en un entretien semi-directif d'une durée d'environ 45 minutes.

L'entretien sera enregistré en format audio afin de faciliter la retranscription et l'analyse des propos.

Les participant·es pourront refuser de répondre à certaines questions s'ils/elles le souhaitent.

Aucun jugement ni évaluation de la pratique ne sera effectué. Il s'agit uniquement d'une compréhension des expériences professionnelles.

3. Confidentialité et anonymat

Les entretiens seront transcrits intégralement et anonymisés : tous les noms, lieux ou éléments identifiables seront remplacés par des pseudonymes.

Les fichiers audios et transcriptions seront stockés de manière sécurisée, accessible uniquement à la chercheuse.

Les données audios seront détruites après la soutenance et validation du mémoire.

Aucune information personnelle ne sera transmise à des tiers, à des supérieurs hiérarchiques ou à des institutions.

4. Utilisation des données

Les données recueillies seront utilisées exclusivement dans le cadre de ce mémoire et à des fins scientifiques. Les résultats seront présentés de manière globale, sans possibilité d'identification des personnes ni des établissements.

5. Droit de retrait

La participation est entièrement volontaire.

Les participant·es peuvent à tout moment :

- Poser des questions sur la recherche ;
- Retirer leur consentement et quitter l'étude sans justification ;
- Demander la suppression de leurs données sans conséquence pour eux/elles.

6. Engagement éthique de la chercheuse

La chercheuse s'engage à :

- Respecter les principes du Code d'éthique de la recherche des HEP (CDHEP, 2002) ;
- Préserver la dignité, le bien-être et la confidentialité des participant·es ;
- Utiliser les informations recueillies uniquement dans le cadre du présent mémoire ;
- Adopter une posture d'écoute respectueuse et bienveillante.
- Transmettre le travail final avec le participant·e.

7. Consentement du/de la participant·e

Je déclare avoir été informé·e des objectifs, du déroulement et des conditions de cette recherche.

J'ai pu poser toutes les questions nécessaires et j'ai obtenu des réponses claires.

Je consens librement à participer à cette étude et autorise l'enregistrement de mon entretien audio, dans le respect des conditions énoncées ci-dessus.

Signature du référent·e en éducation numérique : _____

Date : _____

Signature de la chercheuse : _____

Date : _____

Annexe 3 : Guide d'entretien

Le guide d'entretien

Thèmes	Questions principales	Relances	Notes personnelles
Profil médiatique et posture professionnelle face aux médias	Pour commencer, pouvez-vous me parler de votre rapport aux médias et à l'information au quotidien ?	Quels types de médias consultez-vous le plus souvent (presse, radio, réseaux sociaux, etc.) ? Comment choisissez-vous vos sources d'information ? Avez-vous confiance dans les médias que vous consultez ? Pourquoi ? Comment vérifiez-vous la fiabilité des informations que vous lisez ?	
	En tant qu'enseignant·e et personne relais en éducation numérique, quelle place occupent les médias dans votre vie professionnelle ?	Partagez-vous régulièrement des actualités ou des analyses avec vos élèves ?	
Représentation de l'esprit critique	Selon vous, qu'est-ce que « l'esprit critique face aux médias » ?	Comment cette compétence se traduit-elle concrètement dans la pratique ? Quelles sont les composantes essentielles de cette esprit critique ?	

Obstacles rencontrés dans l'enseignement de l'esprit critique face aux médias	Quels sont, selon votre expérience, les principaux obstacles à l'enseignement de l'esprit critique face aux médias ?	Ces difficultés concernent-elles plutôt les élèves, les enseignant·es ou le cadre institutionnel ? Pourriez-vous donner un exemple concret d'une situation où ces obstacles sont apparus ?	
	Comment ces obstacles influencent-ils votre manière d'aborder cette thématique ?	Quelles stratégies avez-vous développées pour y faire face ?	
Pratiques pédagogiques favorisant l'enseignement de l'esprit critique face aux médias	Pouvez-vous décrire une activité ou une séquence qui, selon vous, favorise l'enseignement de l'esprit critique chez les élèves ?	Qu'est-ce qui vous semble particulièrement efficace dans cette activité ? Quels apprentissages observez-vous chez les élèves ? Quelles compétences mobilisez-vous pour la mettre en œuvre ?	
	Comment ces pratiques ont-elles évolué avec le temps ?	Ces évolutions sont-elles liées à vos expériences, à des formations suivies ou à des échanges entre collègues ?	
	Faites-vous des activités de revue de presse, ou d'analyse de médias en classe ?	À quelle fréquence ?	

Appropriation des ressources existantes	Quelles ressources utilisez-vous pour aborder l'éducation aux médias et à l'esprit critique ?	D'où proviennent ces ressources (institution, partage, internet, etc.) ? Les trouvez-vous adaptées à vos besoins et à ceux des élèves ? Pourquoi ?	
	Comment choisissez-vous les ressources que vous utilisez ?	Quels critères (pertinence, accessibilité, actualité...) sont importants pour vous ?	
Pistes d'accompagnement et besoins des enseignant·es	Selon vous, de quel type d'accompagnement les enseignant·es novices auraient-ils besoin pour intégrer l'éducation aux médias critique dans leurs pratiques ?	Quelles formes de soutien seraient les plus utiles ?	
	Comment imaginez-vous l'évolution idéale de l'enseignement de l'esprit critique face aux médias dans les 5 prochaines années (en termes d'outils, formation, reconnaissance, place dans le programme, etc.) ?		
	Et vous, comment voyez-vous votre propre rôle dans l'accompagnement et la diffusion de l'éducation aux médias critique auprès de vos collègues ?		
Conclusion	Y a-t-il un point que vous souhaiteriez ajouter ou un aspect que nous n'avons pas abordé ?		