

éducation et francophonie

Revue scientifique

La complexité
de l'éducation à la
citoyenneté numérique :
des enjeux sociétaux,
éducatifs et politiques

Canada 



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada



acelf

La complexité de l'éducation à la citoyenneté numérique : des enjeux sociétaux, éducatifs et politiques

Martine Pellerin, Marianne Jacquet et Sonia Lefebvre

La complexité de l'éducation à la citoyenneté numérique : des enjeux sociétaux, éducatifs et politiques

Volume 49, numéro 2, automne 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085298ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1085298ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Pellerin, M., Jacquet, M. & Lefebvre, S. (2021). La complexité de l'éducation à la citoyenneté numérique : des enjeux sociétaux, éducatifs et politiques. *Éducation et francophonie*, 49(2). <https://doi.org/10.7202/1085298ar>

Liminaire

La complexité de l'éducation à la citoyenneté numérique : des enjeux sociétaux, éducatifs et politiques

Martine PELLERIN

Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

Marianne JACQUET

Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta, Alberta, Canada

Sonia LEFEBVRE

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Les concepts de *citoyenneté numérique* et d'*éducation à la citoyenneté* sont à la fois une réaction à la croissance exponentielle de l'usage des technologies numériques dans toutes les sphères de la vie quotidienne et une préoccupation collective, tant aux niveaux politique, éducatif et social, envers l'influence de ces nouveaux outils et espaces sur nos modes de fonctionnement et d'agir comme citoyen éthique et démocratique en société. En réaction à cette transformation numérique, accélérée par la pandémie de la COVID-19, l'éducation à la citoyenneté numérique doit adopter une posture épistémologique qui vise à surpasser un positionnement réductionniste trop fréquent concernant le développement de compétences liées au numérique. L'objectif principal de ce numéro thématique est d'examiner le concept de la citoyenneté numérique et de l'éducation à la citoyenneté numérique sous différents angles et points de vue, le tout à travers des rapports d'études et de recherche, et des réflexions à la fois philosophiques et pragmatiques informées par des expériences sur les pratiques adoptées par le personnel enseignant.

La complexité des termes

Les définitions de la citoyenneté numérique sont complexes et diffuses. Durant la dernière décennie, les termes *citoyenneté numérique* ont été définis de diverses façons (Portail du Conseil de l'Europe (<https://www.coe.int/fr/web/digital-citizenship-education/digital-citizenship-and-digital-citizenship-education>), 2019; 2017; Funk *et al.*, 2016; Petit, 2016). Le Portail du Conseil de l'Europe (2019) définit la citoyenneté numérique comme « la capacité de s'engager positivement, de manière critique et compétente dans l'environnement numérique, en s'appuyant sur les compétences d'une communication et d'une création efficaces, pour pratiquer des formes de participation sociale respectueuses des droits de l'homme et de la dignité grâce à l'utilisation responsable de la technologie ». L'UNESCO (2015) décrit la citoyenneté numérique en termes d'accessibilité à l'usage d'équipements technologiques et de développement des compétences reliées à leurs usages. De leur côté, Funk *et al.* (2016) définissent l'éducation à la citoyenneté numérique comme une « pédagogie qui guide les enseignants et les élèves à penser de façon critique au monde qui les entoure; elle leur donne plus de pouvoir (*empowerment*) pour agir en tant que citoyens et citoyennes responsables avec des habiletés et une conscience sociale pour s'élever contre l'injustice » (traduction libre, p. 2). Selon le Conseil de l'Europe (2021), « [l]a citoyenneté numérique représente une nouvelle dimension de l'éducation à la citoyenneté, qui vise plus spécifiquement à apprendre aux étudiants à travailler, à vivre et à partager de manière positive dans des environnements numériques » (p. 1). Malgré la complexité des concepts reliés à la citoyenneté numérique et de l'éducation à celle-ci, un fil conducteur vers une orientation commune émerge : celle d'une prise de conscience de la nécessité d'acquérir de nouvelles compétences, des savoir-faire et savoir-agir nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté éthique et démocratique au sein d'une société en constante évolution à l'ère numérique.

Problématique

Au moment de la rédaction de ce liminaire pour le numéro thématique *La complexité de l'éducation à la citoyenneté numérique : des enjeux sociétaux, éducatifs et politiques*, la situation sanitaire causée par la COVID-19 se poursuit à l'échelle mondiale. Les restrictions sanitaires ont entraîné des changements inédits et importants dans l'organisation du travail et de l'enseignement à travers le monde. Selon l'UNESCO (cité dans Nations Unies, 2020), « [plus] de 1,5 milliard d'enfants et de jeunes ont été touchés par les fermetures d'écoles à

l'échelle nationale dans 165 pays ». En éducation plus particulièrement, les écoles, les collèges et les universités ayant été fermés au début de la pandémie – et ils le sont encore de manière ponctuelle – les autorités scolaires et universitaires ont dû basculer très rapidement vers l'enseignement en ligne et adopter de nouvelles modalités hybrides. Cette transformation numérique en contexte éducatif entraîne des changements draconiens concernant l'adoption de nouvelles modalités dans la manière d'apprendre, de communiquer, de s'informer, de collaborer et d'occuper l'espace virtuel, ou *cyberespace*. De nouveaux enjeux à la fois éthiques et sociaux sont aussi engendrés par les avancées du numérique et des intelligences artificielles, et de leur usage par les jeunes dans un cadre éducatif ou à l'extérieur de celui-ci.

La situation actuelle de la pandémie de la COVID-19 révèle aussi de grandes lacunes au sein des systèmes d'éducation à travers le monde en matière d'équité et d'inclusion à l'ère du numérique. Selon l'UNESCO, le transfert de l'enseignement et de l'apprentissage d'un mode en présentiel à un mode à distance à l'aide du numérique, en guise de solution éducative de rechange pour compenser la fermeture des établissements scolaires, « creuse davantage les inégalités en matière d'apprentissage et affecte les enfants et les jeunes vulnérables de façon disproportionnée » (UNESCO, 2020). En outre, la fracture numérique est d'autant plus accentuée pendant la crise de la COVID-19, non seulement en raison des disparités importantes au sujet de l'accès à l'Internet pour le personnel enseignant et les élèves, voire leurs parents, mais également par la capacité d'en faire usage de manière éthique et démocratique. Cette transformation numérique génère ainsi des situations éducatives qui mettent en relief l'importance de développer des compétences reliées à la citoyenneté numérique à la fois chez le personnel enseignant et les élèves. Celles-ci peuvent se décliner autour de trois grands thèmes : le développement du jugement critique chez les jeunes, la sécurité entourant l'usage des plateformes numériques par les jeunes et, enfin, la fracture numérique constatée quant à l'accès aux ressources technologiques, à leurs usages et à la responsabilité collective qu'elle sous-tend.

1 - Le développement du jugement critique en contexte de citoyenneté numérique

Contrairement à leurs parents, les jeunes s'informent et se divertissent en ligne en accédant à des contenus multimodaux qui combinent plusieurs médias (son, texte, vidéo) comme YouTube, Facebook, Twitter ou Instagram, disponibles sur le Web. Ils ont ainsi accès à une quantité phénoménale de données. Mais sont-ils en mesure de gérer l'information de manière critique? De repérer les fausses nouvelles? De déceler la propagande de certains groupes extrémistes? Le pouvoir d'influence qu'exerce notamment la plateforme YouTube va au-delà de l'incitatif à la consommation de produits chez les jeunes : elle oriente et délimite également le choix des contenus à consulter, grâce au pouvoir des algorithmes. Dans son article, la journaliste Kelly Weill (2018) dénonce la façon dont les plateformes comme YouTube ont le pouvoir de devenir des « machines à radicalisation » (traduction libre).

Développer une citoyenneté numérique, c'est être en mesure de faire preuve de jugement critique par rapport à ce qui est lu, vu et entendu. La pensée critique n'est pas innée, elle est une compétence fondamentale inscrite en filigrane de l'acquisition de la citoyenneté numérique. Quels rôles jouent les différents acteurs, tels que les éducateurs, les parents et les CEO (terme anglo-saxon pour *chief executive officer* – « directeur général ») de plateformes numériques comme Facebook, dans le développement de la citoyenneté numérique chez nos jeunes utilisateurs?

2 - La sécurité dans le cyberspace

Les jeunes sont particulièrement investis dans le cyberspace (Facebook, Snapchat, Instagram, jeux vidéo, etc.), un monde dans lequel ils ont la possibilité de circuler librement et de socialiser avec leurs pairs sans la supervision omniprésente des parents ou du personnel enseignant (Shariff, 2009). Le confinement obligé par la COVID-19 a accentué leur relation avec le numérique. En effet, pendant la période d'isolation physique et sociale, une utilisation exponentielle des jeux en ligne et une connexion accrue à travers les réseaux sociaux de la part des jeunes ont été observées.

De plus, leurs besoins sociaux et affectifs, tels que se retrouver entre amis et socialiser hors du regard des parents et des autres adultes, se voient brimés par les mesures adoptées pour combattre la pandémie. Ainsi, les jeunes se tournent vers les réseaux sociaux afin de se connecter avec leurs pairs. La fermeture des établissements scolaires, le confinement à la maison et les préoccupations économiques et familiales accentuées chez les parents, ainsi que l'aménagement du travail à domicile pour certains d'entre eux, font que les jeunes sont plus que jamais laissés à eux-mêmes dans le cadre de leurs activités dans les espaces virtuels. La sensibilisation à la cybersécurité pendant la pandémie est des plus cruciales, mais malheureusement, une fois de plus, les jeunes sont laissés à eux-mêmes pour affronter les risques et les dangers des réseaux sociaux et autres environnements en ligne. Selon Jenkins *et al.* (2015), les médias sociaux sont des outils importants de la construction de la culture des jeunes parce qu'ils leur permettent, notamment, de socialiser et de partager.

Récemment, les effets néfastes sur la santé mentale et physique liés à l'utilisation de l'application Instagram sur les jeunes adolescentes font l'objet d'une préoccupation collective et révèlent le besoin d'établir de nouvelles régulations juridiques. Les jeunes sont déjà des utilisateurs et consommateurs avides des réseaux sociaux sans pour autant avoir les connaissances et les compétences nécessaires pour naviguer à travers ceux-ci de manière sécuritaire. La question qui se pose ici est la suivante : comment peut-on protéger les jeunes en ligne et les aider à naviguer à travers le cyberspace de manière sécuritaire afin d'éviter les dérapages portant atteinte à leur bien-être mental et physique?

3 - La fracture technologique et la responsabilité collective

Les dérives observées dans le cyberspace, qu'il s'agisse des conduites inappropriées, de partage non autorisé d'information intime, de la propagation de discours haineux, de cyberintimidation, ou encore de cyberradicalisation, constituent des enjeux sociaux figurant au programme de nombreux gouvernements, parents et éducateurs (Bailey, 2016; Shariff, 2009; 2015).

Bien qu'il s'agisse d'une responsabilité sociale partagée par tous, l'institution éducative, en raison de sa situation particulière entre l'espace privé et l'espace public, est particulièrement interpellée par le développement chez les jeunes des compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être) propres à l'exercice d'une citoyenneté numérique. Toutefois, la multiplication des technologies numériques et l'usage qu'en font les jeunes au quotidien, à l'école et hors de l'école, brouillent les délimitations entre ce qui relève de l'espace public et de l'espace privé.

Pour le personnel enseignant, le défi d'accompagner des élèves dans le développement de leur citoyenneté numérique est de taille puisqu'ils ne sont pas nécessairement formés (Corriveau, 2016; Plante, 2016) et que les jeunes connaissent et utilisent les outils numériques d'une manière différente de leurs parents et du personnel enseignant. Ce phénomène met en lumière le décalage générationnel existant au niveau des connaissances et des usages du numérique. Dans cette situation, la question qui se pose est de savoir

comment les adultes peuvent soutenir le développement des compétences associées à la citoyenneté numérique des jeunes. Quelles ressources peuvent-ils exploiter? Quelles conceptions de la citoyenneté numérique sont légitimées? Comment promouvoir un développement professionnel adéquat chez le personnel enseignant permettant d'accroître non seulement ses compétences numériques, mais aussi de promouvoir l'adoption de pratiques pédagogiques nécessaires pour une nouvelle ère?

Présentation des articles

Ce numéro thématique de la revue *Éducation et francophonie* regroupe neuf articles qui abordent la complexité de l'éducation à la citoyenneté. Ceux-ci intègrent des enjeux à la fois sociétaux, éducatifs et politiques discutés à la lumière des trois grands thèmes présentés précédemment : le développement du jugement critique chez les jeunes, la sécurité entourant l'usage des plateformes numériques par ceux-ci et, enfin, la fracture numérique et la responsabilité collective qu'elle sous-tend. Les sujets abordés dans chacun des articles témoignent de l'interconnectivité des différents enjeux énoncés dans les trois thèmes et de la nécessité d'éviter de les examiner *en silo*. La présentation que nous en faisons est faite non pas en fonction d'un thème spécifique, mais plutôt de manière à rendre compte à la fois de leur complexité et des croisements évidents qui caractérisent le vaste champ de l'éducation à la citoyenneté numérique.

Le numéro thématique commence avec le texte de LeBlanc, Léger et Frieman intitulé *La citoyenneté numérique dans un monde interconnecté : recenser et modéliser pour mieux éduquer*. Parce qu'il aborde le concept de citoyenneté numérique en exposant brièvement son évolution, le texte introduit bien le lecteur à la thématique du numéro. En effet, en s'appuyant sur une recension d'écrits, les auteurs suggèrent une modélisation du concept de citoyenneté numérique alliant des compétences citoyennes à des compétences numériques.

S'ensuit le texte de Pellerin et Jacquet, intitulé *La citoyenneté éthique en contexte d'apprentissage en ligne à l'ère de la COVID-19*, lequel présente certains des défis soulevés par le basculement de l'apprentissage en présentiel à l'apprentissage en ligne lors de la pandémie de la COVID-19. S'appuyant sur le partage d'expériences recueillies auprès d'enseignants et d'étudiantes et étudiants en formation, les auteures mettent en exergue la nécessité de développer des savoir-faire et des savoir-agir en tant que citoyenne et citoyen éthique et démocratique dans une société numérique en constante transformation. En guise de conclusion, elles suggèrent des pistes de réflexion pour aider le personnel enseignant à mieux accompagner ses élèves dans le développement d'une citoyenneté éthique et numérique en contexte d'apprentissage en ligne.

Abordant la culture civique, le texte *Les cultures civiques au sein d'un organisme associatif à l'épreuve de la COVID-19*, signé par André, témoigne d'une recherche ethnographique réalisée auprès de jeunes personnes immigrantes touchées par la pandémie. L'étude rapportée analyse les manières par lesquelles les pratiques et les infrastructures numériques peuvent soutenir une culture civique ou entrer en tension avec celle-ci.

De leur côté, Landry, Giasson et Brin s'intéressent à l'évaluation critique de l'information journalistique dans l'exercice d'une participation citoyenne éclairée à la vie démocratique d'une société. Leur contribution, *Bilan d'une première décennie de travaux sur l'intersection de la citoyenneté politique, de la citoyenneté numérique et de la « news literacy » : une recension des écrits publiés entre 2005 et 2017*, tente de rendre compte de l'articulation entre les concepts de « *littératie médiatique* » (news literacy) et de *citoyenneté politique et numérique* à partir d'un état des connaissances.

Quant à Collin, il signe l'article *L'éducation à la citoyenneté numérique : pour quelle(s) finalité(s)?* et aborde la citoyenneté numérique sous l'angle de l'éducation, et plus précisément sur les visées de l'éducation à la citoyenneté numérique dans le curriculum scolaire québécois. L'auteur identifie la présence de deux finalités complémentaires qu'il expose bien : les finalités émancipatrices et adaptatives. En outre, il propose des pistes d'intervention pédagogique pour soutenir le développement de ces finalités chez les élèves.

Pour faire suite au texte de Collin, la contribution de Cappellini, *Autonomie et citoyenneté numérique : pour une convergence en didactique*, aborde la question de la citoyenneté, notamment du point de vue de l'économie de l'attention. De fait, l'auteur y expose un schéma pour l'élaboration de séquences d'éducation à la citoyenneté numérique dans les espaces publics, en prenant appui sur le socioconstructivisme et l'apprentissage expérientiel.

La contribution de Villeneuve et Bisaillon, *Cyberharcèlement envers le personnel enseignant du primaire et du secondaire : prévalence, et effets du genre des victimes et de leurs habiletés sur les réseaux sociaux*, traite quant à elle du phénomène du cyberharcèlement vécu par le personnel enseignant sur les réseaux sociaux. S'il apparaît que les enseignantes sont plus susceptibles que leurs collègues masculins de subir du cyberharcèlement, la possession de meilleures habiletés technologiques par le personnel enseignant contribue, selon les auteurs, à diminuer les risques associés aux réseaux sociaux.

À l'instar de Villeneuve et Bisaillon, l'usage des réseaux sociaux en éducation retient aussi l'attention de Lightbourn et Caws dans leur article *Une analyse sociocritique de l'usage de Twitter pour le développement de compétences socio-interactionnelles et numériques*. L'étude rapportée traite des facteurs intervenant sur la participation et l'expérience d'exploitation de Twitter, et met en lumière les différentes postures adoptées par des apprenants utilisateurs de ce réseau social.

Le texte de Naffi, Davidson, Barma, Bernard, Brault, Berger et Gagnon-Tremblay conclut ce numéro avec une réflexion concernant le phénomène de désinformation (les *deepfakes*) et les dangers qu'il représente pour le fonctionnement démocratique de la société. L'article *Pour une éducation aux hypertrucages malveillants et un développement de l'agentivité dans les contextes numériques* met en relief l'urgence d'une éducation à la littératie médiatique pour sensibiliser les jeunes aux risques de la désinformation et réitère, comme d'autres textes de ce numéro, l'importance de développer leur capacité d'analyse critique pour qu'ils puissent s'en prémunir et les contrer. Ce texte présente aussi des solutions afin de contrer les *deepfakes*, incluant le développement d'une agentivité chez nos futures citoyennes et futurs citoyens, afin qu'ils puissent discerner les *deepfakes* et y réagir de manière proactive. Le texte se conclut avec des pistes de recherche à explorer dans le domaine de la citoyenneté numérique.

Ce numéro thématique contribue à faire avancer le champ complexe de l'éducation à la citoyenneté numérique. Les contributions, riches et convergentes, des différentes auteures et différents auteurs, mettent en évidence de nouveaux enjeux, à la fois éthiques, politiques et sociaux, engendrés par les avancées du numérique et des intelligences artificielles, ainsi que par l'usage qu'en font les jeunes dans le cadre éducatif et à l'extérieur de l'école.

Dans son ensemble, ce numéro aide également à mieux comprendre le rôle d'accélérateur joué par la pandémie de la COVID-19 dans la transformation numérique et les enjeux sensibles qu'elle a contribué à soulever, tout particulièrement en contexte éducationnel. En cette ère numérique, l'importance d'un renouvellement de la formation initiale et continue au numérique est réitérée à travers ce numéro. Qui plus est, les contributions mettent en exergue la nécessité d'accroître la recherche effectuée en langue française en contexte

majoritaire et minoritaire canadien, et selon différents paradigmes épistémologiques afin de mieux saisir les enjeux du numérique au sein de nos sociétés diverses. En dernier lieu, l'un des fils conducteurs émergeant de l'ensemble des contributions à ce numéro concerne l'éducation à la citoyenneté numérique. La formation de la nouvelle génération de citoyennes et de citoyens éthiques et démocratiques est incontournable pour vivre et évoluer dans cette nouvelle ère numérique en expansion.

Bibliographie

- Balleys, C. (2015). *Grandir entre adolescents, à l'école et sur Internet*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Balleys, C. et Coll, S. (2015). La mise en scène de la vie privée en ligne par les adolescents. *Recherches en sciences sociales sur Internet*, 4. (<https://doi.org/10.4000/reset.547>) doi : <https://doi.org/10.4000/reset.547>
- Bailey, J. (2016). Canadian legal approaches to 'cyberbullying' and cyberviolence: An overview. *Ottawa Faculty of Law Working Paper*, 37. (https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2841413) doi : <https://doi.org/10.2139/ssrn.2841413>
- Conseil de l'Europe. (2021). *Citoyenneté numérique et éducation à la citoyenneté numérique*. (<https://www.coe.int/fr/web/digital-citizenship-education>)
- Conseil de l'Europe. (2017). *L'Éducation à la citoyenneté numérique. Conférence de travail. « Pour des citoyens éthiques responsables et autonomes »*. (<https://rm.coe.int/l-education-a-la-citoyennete-numerique-conference-de-travail-pour-des-/1680745546>)
- Corriveau, R. (2016). Citoyenneté et action sociale. Dans N. Landry et A.-S., Letellier (dir.), *L'éducation aux médias à l'ère numérique : entre fondations et renouvellement* (p. 133-146). Les Presses de l'Université de Montréal. doi : <https://doi.org/10.4000/books.pum.2746>
- Funk, S., Kellner, D. et Share, J. (2016). Critical media literacy as transformative pedagogy. Dans M. N. Yildiz et J. Keengwe (dir.), *Handbook of research on media literacy in the digital age*. (https://www.researchgate.net/publication/295819364_Critical_Media_Literacy_as_Transformative_Pedagogy) doi : <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9667-9.ch001>
- Nations Unies. (2020). ONU Info : Covid-19 : l'UNESCO lance une coalition pour assurer la #ContinuitéScolaire . (<https://news.un.org/fr/story/2020/03/1065142>)
- Petit, B. (2018). Construire sa citoyenneté à l'ère numérique : développer l'éthique et les compétences requises pour faire face à des défis émergents. *Le Réseau ÉdCan*. (<https://www.edcan.ca/articles/construire-sa-citoyennete-a-lere-numerique/?lang=fr>)
- Portail du Conseil de l'Europe. (2019). *Citoyenneté numérique et éducation à la citoyenneté numérique*. (<https://www.coe.int/fr/web/digital-citizenship-education/digital-citizenship-and-digital-citizenship-education>)
- Plante, T. (2016). Les médias numériques : un défi pour les éducateurs. Dans N. Landry et A.-S. Letellier (dir.), *L'éducation aux médias à l'ère numérique : entre fondations et renouvellement* (p. 115-130). Les Presses de l'Université de Montréal. doi : <https://doi.org/10.4000/books.pum.2742>
- Presse canadienne. (2020, 17 avril). *La pandémie change l'image des jeux vidéo*. Radio-Canada. (<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1694821/pandemie-covid-19-coronavirus-acceptation-sociale-jeu-video-oms>)
- Shariff, S. (2015). *Sexting and cyberbullying: Defining the line for digitally empowered kids*. Cambridge University Press. doi : <https://doi.org/10.1017/CBO9781139095891>

Shariff, S. (2009). Student free expression: Do the schoolhouse gates extend to cyberspace? Dans S. Shariff (dir.), *Confronting cyber-bullying*. Cambridge University Press. (<https://doi.org/10.1017/CBO9780511551260>)
doi : <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551260.005>

UNESCO. (2015). *TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants*. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>)

UNESCO. (2020). *Lancement de la Coalition mondiale pour l'éducation face au COVID19*. (<https://unesco.delegfrance.org/Lancement-de-la-Coalition-mondiale-pour-l-Education-face-au-COVID19-3607>)

**La citoyenneté numérique dans un monde interconnecté :
recenser et modéliser pour mieux éduquer**
**Digital citizenship in an interconnected world: identifying and
modeling to better educate**
**La ciudadanía digital en un mundo interconectado :
inventariar y modelar para educar mejor**

Manon LeBlanc, Michel T. Léger et Viktor Freiman

La complexité de l'éducation à la citoyenneté numérique : des enjeux
sociétaux, éducatifs et politiques

Volume 49, numéro 2, automne 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085299ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1085299ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

LeBlanc, M., Léger, M. T. & Freiman, V. (2021). La citoyenneté numérique dans
un monde interconnecté : recenser et modéliser pour mieux éduquer.
Éducation et francophonie, 49(2). <https://doi.org/10.7202/1085299ar>

Résumé de l'article

Le développement rapide des technologies numériques au cours des dernières années a ouvert le monde aux gens qui peuvent saisir de multiples occasions d'y entrer comme citoyens actifs et engagés, capables de contribuer à la résolution de problèmes globaux d'ordres politique, socioéconomique et socioculturel. Parallèlement, ces personnes peuvent devenir chancelantes face à certains défis rencontrés en ligne. Dans un contexte de monde de plus en plus interconnecté par le biais des outils numériques, le concept de citoyenneté fait l'objet d'une transformation radicale. Comprendre les enjeux du numérique et l'ampleur de sa mondialisation devient alors très important. Cette préoccupation est reflétée dans le monde par une tendance à inclure des éléments de citoyenneté numérique dans les visées des systèmes éducatifs. Au moyen d'une recension des écrits, nous cherchons à mieux définir le phénomène de la citoyenneté numérique, ainsi que les compétences nécessaires pour former à une citoyenneté active, engagée et responsable, dans le but de proposer une modélisation de la citoyenneté numérique. Cette contribution cherche aussi à recenser les pratiques pédagogiques prometteuses et les conditions d'une éducation au numérique réussie. Notre réflexion nous mène à insister sur l'importance de développer la citoyenneté numérique dès un jeune âge.

La citoyenneté numérique dans un monde interconnecté : recenser et modéliser pour mieux éduquer

Digital citizenship in an interconnected world: identifying and modeling to better educate

La ciudadanía digital en un mundo interconectado : inventariar y modelar para educar mejor

Manon LEBLANC

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Michel T. LÉGER

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Viktor FREIMAN

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Résumé

Le développement rapide des technologies numériques au cours des dernières années a ouvert le monde aux gens qui peuvent saisir de multiples occasions d'y entrer comme citoyens actifs et engagés, capables de contribuer à la résolution de problèmes globaux d'ordres politique, socioéconomique et socioculturel. Parallèlement, ces personnes peuvent devenir chancelantes face à certains défis rencontrés en ligne. Dans un contexte de monde de plus en plus interconnecté par le biais des outils numériques, le concept de citoyenneté fait l'objet d'une transformation radicale. Comprendre les enjeux du numérique et l'ampleur de sa mondialisation devient alors très important. Cette préoccupation est reflétée dans le monde par une tendance à inclure des éléments de citoyenneté numérique dans les visées des systèmes éducatifs. Au moyen d'une recension des écrits, nous cherchons à mieux définir le phénomène de la citoyenneté numérique, ainsi que les compétences nécessaires pour former à une citoyenneté active, engagée et responsable, dans le but de proposer une modélisation de la citoyenneté numérique. Cette contribution cherche aussi à recenser les pratiques pédagogiques prometteuses et les conditions d'une éducation au numérique réussie. Notre réflexion nous mène à insister sur l'importance de développer la citoyenneté numérique dès un jeune âge.

Abstract

The rapid development of digital technologies in recent years has opened up an array of opportunities for citizens to become active and engaged, able to contribute to solving global political, socio-economic or socio-cultural problems. However, one can falter when faced with some of the challenges of cyberspace. As the world becomes more interconnected through digital tools, the concept of citizenship is changing radically. It is therefore essential to understand the challenges of digital technology and the wide-ranging implications of its globalization. This concern is reflected through the trend of including elements of digital citizenship in pedagogical objectives. Our literature review seeks to better define the phenomenon of digital citizenship and the skills needed to train active, engaged and responsible citizens, with the aim of proposing a model of digital citizenship. This contribution also seeks to identify promising teaching practices and conditions for successful digital education. Our study reveals the importance of developing digital citizenship from a young age.

Resumen

El rápido desarrollo de las tecnologías digitales en el curso de los últimos años ha abierto el mundo a gentes que puede aprovechar múltiples ocasiones de ingresar como ciudadanos activos y comprometidos, capaces de contribuir a la resolución de problemas globales de orden político, socioeconómico y sociocultural. Pero también sucede que estas personas pueden volverse inseguras ante ciertos desafíos encontrados en línea. En el contexto de un mundo cada vez más interconectado a través de los instrumentos digitales, el concepto de ciudadanía ha sufrido una transformación radical. Comprender los retos de lo digital y la amplitud de su mundialización se vuelve muy importante. Esta preocupación se refleja en el mundo en una tendencia a incluir los elementos de la ciudadanía digital en las finalidades de los sistemas educativos. A través de la reseña de los escritos, tratamos de definir más cabalmente el fenómeno de la ciudadanía digital y de las habilidades necesarias para la formación en ciudadanía activa, comprometida y responsable, con el fin de proponer una modelización de la ciudadanía digital. Esta contribución busca asimismo reseñar las prácticas pedagógicas prometedoras y las condiciones que requiere una educación digital exitosa. Nuestra reflexión nos lleva a insistir en la importancia de desarrollar la ciudadanía digital desde la más temprana edad.

INTRODUCTION

Le début du 21^e siècle a été marqué par des changements fondamentaux concernant l'ampleur et la vitesse de la communication, ainsi que l'acquisition, la création et le partage de nouveaux savoirs (Martinovic et Freiman, 2013). Ces changements ont occasionné, parallèlement, l'émergence de nouveaux types de comportements citoyens influencés par une forte présence des technologies et ont créé, par le fait même, une large porte d'entrée dans un monde interconnecté et interdépendant (Evans et Hundey, 2000). Les informations, ainsi que les événements qui prennent place à travers le monde, sont plus facilement accessibles et les gens peuvent agir plus aisément de façon directe avec d'autres en exerçant leurs droits civiques, en respectant les droits de la personne et en se montrant solidaires avec le reste de la communauté. Néanmoins, cette ouverture sur le monde rend certaines personnes plus vulnérables alors qu'elles rencontrent des défis bien réels résultant du fait d'être exposées à des actes de violence, de racisme, de sexisme et d'autres formes d'intimidation (Evans et Hundey, 2000). Dans son rapport *Le Canada dans un monde interconnecté en rapide évolution : perspectives et possibilités en matière de mobilisation des connaissances et de recherches futures*, le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) affirme : « Les technologies et les médias numériques représentent une menace croissante pour la sécurité et la démocratie; il faut bien cerner les émotions, les questions liées à la confiance et les considérations d'ordre éthique pour trouver des solutions. » (CRSH, 2018, p. 4.)

Les contacts entre les gens et les organismes se multiplient en ligne et affectent la vie privée, le commerce, le travail et l'éducation (MyHyun, 2016). Les personnes citoyennes ont accès instantanément à un monde ouvert dans toute sa complexité, mais quels rapports créent-elles avec le monde? Comment perçoivent-elles les problèmes et quelles solutions y proposent-elles? Comment exercent-elles leur citoyenneté dans ce contexte numérique planétaire? Comment nos systèmes éducatifs les préparent-elles à cette réalité? Voilà les questions générales qui ont guidé notre recension des écrits effectuée en réponse à l'appel du CRSH, lancé en 2016, concernant la façon dont le Canada peut continuer à réussir dans un monde interconnecté en évolution rapide.

En nous concentrant plus particulièrement sur les compétences numériques et les pratiques de leur développement dans un contexte de citoyenneté numérique globale, nous avons examiné deux angles particuliers : 1) Quelles compétences sont nécessaires pour une personne citoyenne numérique active et responsable dans un contexte de mondialisation? 2) Comment contribuer de façon inclusive et équitable au développement de compétences en matière de citoyenneté numérique dans un monde interconnecté?

CADRE CONCEPTUEL

Concept de citoyenneté numérique

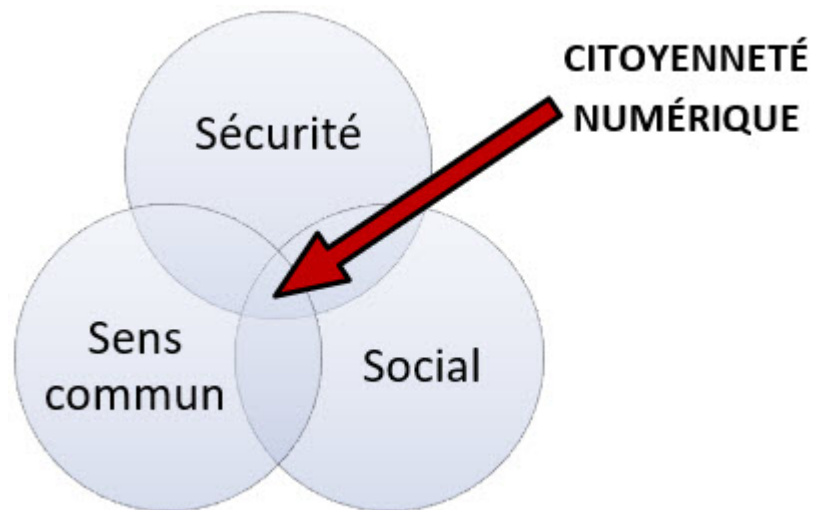
Plusieurs chercheuses et chercheurs se sont penchés sur le concept de citoyenneté numérique afin d'en définir les principales composantes. L'International Society for Technology in Education (ISTE, 2020) définit la citoyenneté numérique en soulevant quatre éléments clés : 1) la permanence de l'identité numérique; 2) l'importance d'adopter des comportements positifs, sécuritaires, légaux et éthiques en ligne; 3) la propriété intellectuelle associée à l'utilisation et au partage d'information; et 4) la vie privée et la

sécurité numérique associées à la gestion des données personnelles. Isman et Canan Gungoren (2014) focalisent plutôt leur attention sur les activités réalisées en ligne et proposent une définition inclusive de la citoyenneté numérique, en la décrivant comme « la capacité d'utiliser la technologie avec compétence; d'interpréter et de comprendre le contenu numérique et d'évaluer sa crédibilité; de créer, de rechercher et de communiquer avec les outils appropriés; de réfléchir de manière critique sur les opportunités et les défis éthiques du monde numérique; de faire des choix sûrs, responsables et respectueux en ligne » (Isman et Canan Gungore, 2014, p. 73, traduction libre). Jones et Mitchell (2016), pour leur part, font valoir une vision succincte de la citoyenneté numérique reposant sur le comportement respectueux et l'engagement civique en ligne. Dans le même ordre d'idée, Ribble (2015) fait référence à la citoyenneté numérique comme l'ensemble des « normes d'un comportement approprié et responsable – l'utilisation de la logique » (Ribble, 2015, p. 15, traduction libre). Essentiellement, une personne citoyenne numérique crée ou vit des expériences numériques positives en se souciant d'elle-même et des autres (Ribble, 2017). Afin de mieux comprendre le concept de citoyenneté numérique dans toute sa complexité, neuf éléments, qui suivent les principes du respect, de l'éducation et de la protection, lui sont associés (Ribble, 2015; Ribble *et al.*, 2004; Ribble *et al.*, 2005) : 1) Accès numérique; 2) Commerce numérique; 3) Communication et collaboration numériques; 4) Étiquette numérique; 5) Aisance avec le numérique; 6) Santé et bien-être numériques; 7) Loi numérique; 8) Droits et responsabilités numériques; 9) Sécurité numérique et protection de la vie privée. Ces neuf éléments peuvent être divisés en trois grandes catégories (Ribble et Bailey, 2007). On associe l'accès numérique, la communication et la collaboration numériques, ainsi que l'aisance avec le numérique, à l'apprentissage des élèves et à leur rendement scolaire. L'étiquette numérique, les droits et responsabilités numériques, de même que la sécurité numérique et la protection de la vie privée correspondent à l'environnement et au comportement des élèves. Enfin, la loi numérique, la santé et le bien-être numériques, et le commerce numérique font partie de la vie des élèves à l'extérieur du milieu scolaire.

Ribbles (2017) propose trois principes directeurs pour encadrer le développement de la citoyenneté numérique : 1) la sécurité (protection de soi et des autres), 2) le sens commun (compréhension du monde numérique dans le but de faire des choix responsables) et 3) l'aspect social (respect de soi et de l'autre). Ce cadre, aussi appelé 3S (Figure 1), favorise la mise en place des neuf éléments clés présentés ci-dessus. C'est à la jonction de ces trois principes directeurs qu'on retrouve la citoyenneté numérique.

Figure 1

Cadre 3S (Ribble, 2017)

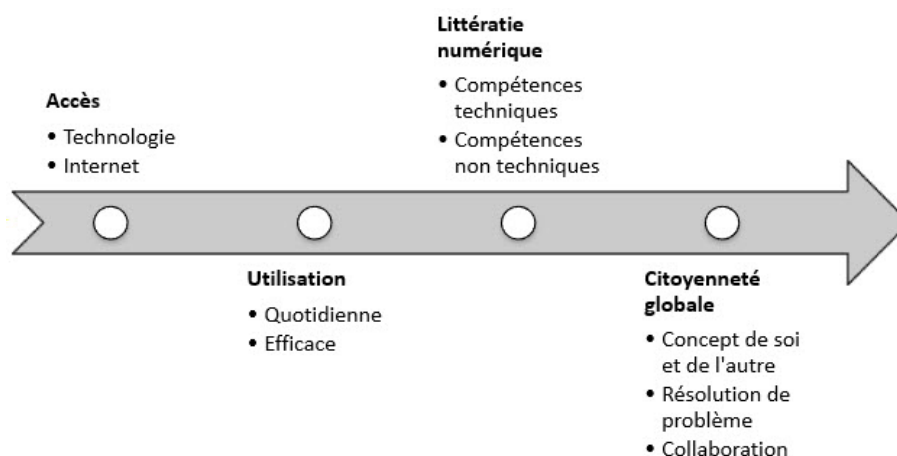


Évolution du concept de citoyenneté numérique

Au fil des années, le concept de citoyenneté numérique s'est complexifié (Figure 2). Au départ, toute personne possédant un accès à Internet était considérée comme une citoyenne numérique (Shelley *et al.*, 2004). La fréquence d'utilisation ou encore le type d'activités réalisées en ligne n'étaient alors aucunement pris en considération.

Figure 2

Évolution du concept de citoyenneté numérique



La définition initiale de la citoyenneté numérique a donc rapidement évolué et est passée du simple accès à Internet à une utilisation quotidienne et efficace (Mossberger *et al.*, 2011). Une utilisation efficace requiert toutefois la mobilisation de différentes compétences. Le concept de littératie numérique, dans lequel on fait référence à l'importance de posséder des compétences techniques (ex. : utiliser un logiciel de traitement de texte ou de traitement d'images) et non techniques (ex. : faire de la recherche d'informations ou juger de la crédibilité des informations présentées sur Internet) a alors vu le jour. D'autres ont plus récemment abordé les compétences numériques sous l'angle de la citoyenneté mondiale, où la citoyenneté numérique semble s'ajouter à la citoyenneté traditionnelle pour constituer deux des principales facettes de ce nouveau genre de citoyenneté. Clark et Savage (2017), par exemple, signalent l'émergence d'une citoyenneté mondiale due, en partie, à la multiplication des échanges transnationaux (sur les plans économique, politique et culturel), essentiellement facilités par la connectivité physique et virtuelle. Cet état des choses serait ainsi à l'origine d'une nouvelle conception de la citoyenneté dans son rapport avec la nation (aspect local) et le monde (aspect mondial). Selon Kanan et Baker (2006), la citoyenneté mondiale est devenue l'un des enjeux majeurs du 21^e siècle, en particulier pour les systèmes éducatifs dont les curricula et les pratiques pédagogiques associées semblent avoir de plus en plus comme finalité la formation de citoyens du monde.

MÉTHODOLOGIE

Notre approche méthodologique s'est principalement fondée sur la synthèse narrative, une méthode qui inclut la recension d'études qualitatives et qui est souvent utilisée dans l'analyse d'une littérature hétérogène (Popay *et al.*, 2006). Pour mieux comprendre la problématique ciblée, nous avons effectué une recension des écrits, afin de produire une synthèse détaillée englobant des données de recherche, des pratiques efficaces, des cadres référentiels, des documents stratégiques et des politiques. Nous décrivons d'abord les stratégies exploitées pour effectuer la recherche documentaire initiale, puis les critères d'inclusion et d'exclusion, et enfin la démarche de sélection des ouvrages retenus pour la recension des écrits.

La première partie du travail consistait à effectuer une recherche documentaire systématique des écrits sur la citoyenneté numérique dans un contexte mondial. Après avoir cherché dans les moteurs de recherche communs Google et Google Scholar, nous avons examiné des bases de données canadiennes et internationales (ERIC, ProQuest, SpringerLink, Science Direct et EBSCO) afin de monter une recension plus complète et plus scientifique des écrits pertinents. Étant donné que l'éducation à la citoyenneté numérique sur le plan global est un sujet émergent, notre recension comprenait aussi la synthèse de livres, de rapports gouvernementaux et d'actes de colloques. Aussi, notre recension comprenait certaines sources de la littérature grise, c'est-à-dire qui ne sont pas issues des canaux habituels de publication scientifique. Selon Scöpfel et Farace (2021), la littérature grise comprend ce qui est produit par les instances du gouvernement, de l'enseignement et de la recherche publique, du commerce et de l'industrie, et qui n'est pas contrôlé par l'édition commerciale. Comme cette catégorie d'informations peut comprendre des sources parfois moins crédibles, nous avons été très sélectifs dans le choix des contributions incluses dans la présente recension, choisissant d'inclure surtout des rapports gouvernementaux issus d'un processus rigoureux de validation, par exemple les rapports provenant de subventions de recherche nationales (ex. : CRSH). À noter que pour favoriser un regard plus holistique de la problématique, le présent travail comprend aussi des sources non scientifiques (ex. : document sur des politiques gouvernementales). Cependant, nous nous sommes toujours assurés de faire une évaluation critique de toutes les informations

recueillies lors de la recension. Les autres sources de la littérature grise analysées comprenaient principalement des programmes d'études scolaires et des ressources pédagogiques au Canada et dans le monde, en français et en anglais, afin de déterminer leur apport sur le plan des compétences en lien avec la citoyenneté numérique. Nous n'avons pas retenu de sources moins fiables issues de la littérature grise, comme les rapports annuels d'organismes non scientifiques et les publications de soi-disant experts (ex. : blogues), en raison d'un manque de justification scientifique. Au total, 32 références ont été retenues et ont nourri le cadre conceptuel, ainsi que les réponses aux deux questions de recherche formulées plus loin.

Pour ce qui est des mots-clés utilisés lors de la recension, ceux-ci ont varié selon l'un des deux pôles de recherche principaux, soit 1) les compétences nécessaires pour une citoyenneté numérique responsable et interconnectée (ex. : compétences numériques, littératie numérique, citoyen numérique), et 2) les pratiques liées au développement de compétences numériques (ex. : citoyenneté numérique, éducation, politique). Lorsque cela était possible, nous avons formé des équations de recherche avec les opérateurs booléens « OR » et « AND » pour combiner des mots-clés associés à un même pôle de recherche.

Le processus de sélection des éléments retenus s'est fait en quatre étapes, à partir de critères d'inclusion et d'exclusion déterminés au préalable. Comme critères d'inclusion, nous avons retenu les résultats ayant pour champ disciplinaire l'éducation ou la technologie éducative, les ouvrages publiés entre 2006 et 2017, de langues française et anglaise, et ceux dont le résumé était en lien étroit avec nos deux pôles de recherche. À noter que les dates spécifiées correspondent à une période de 10 années précédant le moment de l'étude, menée en 2017 dans le cadre d'une subvention du CRSH¹ (Freiman *et al.*, 2018).

Par ailleurs, notre processus de triage s'est fait en évaluant la qualité des articles scientifiques de la recension à partir des éléments de scientificité exprimés par Lincoln et Guba (1985), comme la validité interne (ou *crédibilité*, en recherche qualitative) et la validité externe (ou *transférabilité*, en recherche qualitative). Par exemple, pour évaluer la crédibilité d'une source qualitative recensée, nous avons examiné l'adéquation entre l'objet d'étude, le courant épistémologique dans lequel s'inscrit le travail et le devis de recherche, un regard que Tétreault et Guillez (2014) qualifient d'« étude de cohérence » et qui contribue directement au degré de crédibilité.

Finalement, pour répondre aux deux questions de recherche, nous avons appliqué aux articles une démarche d'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2008). Celle-ci consistait à procéder systématiquement au repérage (à partir d'une démarche de prise de notes, ou « codes », en marge), au groupement (rassemblement des codes similaires) et à l'examen des codes de l'ensemble des articles analysés par un processus de mise en relation des codes appartenant à une même thématique. Comme le proposent Pope *et al.* (2007), des thèmes ont été identifiés au fil des lectures et relectures des documents sélectionnés. Plus précisément, fidèles à la démarche proposée par Paillé et Mucchielli (2008), nous avons d'abord appliqué une fonction de repérage dans laquelle les thèmes pertinents ont été relevés d'un article à l'autre et répertoriés à l'aide du logiciel Excel de Microsoft, en consacrant à chaque code thématique une « feuille » où tous les articles concernés ont été listés. Deuxièmement, nous avons passé une fonction de documentation, permettant une mise en évidence de l'importance de certains thèmes déterminée par leur récurrence et un retour à la littérature afin d'approfondir les thèmes émergents. Enfin, nous avons adopté un regard plus global sur le corpus, identifiant les répétitions, les recoupements et les contradictions. Il importe de noter, encore une fois, qu'une synthèse des connaissances a été publiée en 2018 sous forme de rapport pour le CRSH. Nous présentons ici une version révisée et abrégée du rapport initial.

RÉSULTATS DE LA RECENSION DES ÉCRITS

Question 1 : Quelles compétences sont nécessaires pour une personne citoyenne numérique active et responsable dans un contexte de mondialisation?

Isman et Canan Gungoren (2014) soulèvent un ensemble de qualités que toute personne citoyenne numérique doit posséder. Ils évoquent, entre autres, « la capacité d'utiliser la technologie avec compétence; d'interpréter et de comprendre le contenu numérique et d'évaluer sa crédibilité; de créer, de rechercher et de communiquer avec les outils appropriés; de réfléchir de manière critique sur les opportunités et les défis éthiques du monde numérique; de faire des choix sûrs, responsables et respectueux en ligne » (Isman et Canan Gungoren, 2014, p. 73, traduction libre). La personne citoyenne numérique, telle que décrite par Isman et Canan Gungoren (2014), possède à la fois des compétences techniques (*hard skills*), comme l'utilisation du logiciel de traitement de texte Word pour rédiger un projet, et des compétences non techniques (*soft skills*), comme l'évaluation de la crédibilité des informations, la création et la communication. En outre, l'un des éléments clés est l'idée selon laquelle les personnes numériquement compétentes semblent faire des choix respectueux à la fois avantageux pour elles et pour les autres. En effet, les interactions personnelles de toutes sortes sont multipliées grâce à Internet et ce réseautage a un effet sur la vie privée, le commerce, le travail et l'éducation (MyHyun Kim, 2016). Par conséquent, les gens pourraient bénéficier du fait d'apprendre à travailler avec la technologie tout en interagissant respectueusement avec les autres.

Dans un même ordre d'idée, Jones et Mitchell (2016) soulèvent également l'importance du respect d'autrui chez toute bonne personne citoyenne numérique. Leurs propos reposent strictement sur deux éléments : le comportement respectueux envers autrui et l'engagement civique en ligne (qu'il soit public ou privé). Ces deux éléments amènent les gens à mettre le bien-être d'un groupe au-dessus de leurs propres intérêts, afin d'atteindre un objectif commun. Selon ces auteurs, une telle vision concise de la citoyenneté numérique peut participer davantage aux efforts de prévention et d'éducation que d'autres définitions dans lesquelles on retrouve de nombreuses composantes disparates.

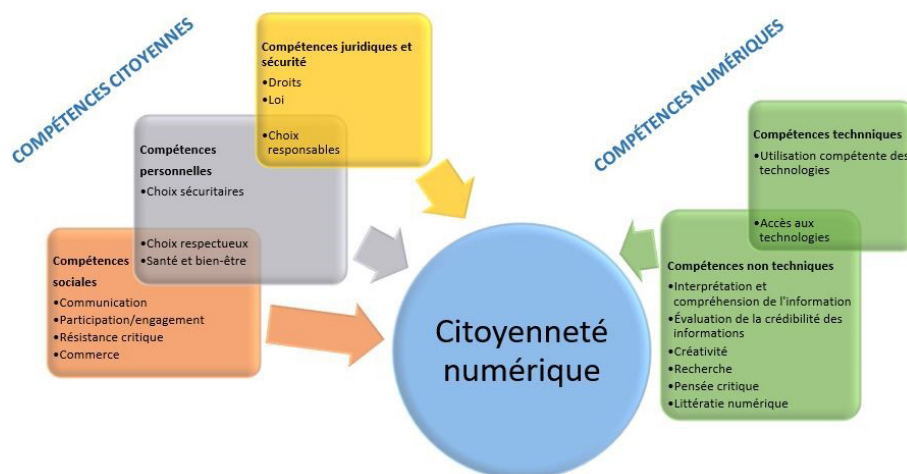
Quant à Choi (2016), elle insiste sur la transformation de la personne, car la citoyenneté numérique comprend « les habiletés [...] et l'action en matière d'utilisation d'Internet, ce qui permet aux gens de comprendre, de naviguer, de s'engager et de transformer sa personne, la communauté, la société et le monde » (Choi, 2016, p. 20, traduction libre). De façon plus précise, Choi propose quatre catégories centrales associées à la citoyenneté numérique et guidant les actions des gens dans le monde numérique : 1) Éthique (comportement approprié, sûr, et responsable); 2) Apprentissage des médias et de l'information (accès à l'information, utilisation responsable, évaluation de la pertinence et création de nouvelles informations); 3) Participation/engagement politique et personnel (sensibilisation des gens à différents enjeux politiques, participation à une démocratie en ligne et à différentes communautés en ligne selon ses intérêts; 4) Résistance critique (activisme politique et critique des structures de pouvoirs présentes dans la société). L'idée de transformation est reflétée dans les deux dernières catégories. Choi (2016) fait alors référence non seulement à la transformation de l'individu à travers les échanges et les gestes posés, mais également à la transformation de la communauté dans laquelle le citoyen numérique est actif.

En incorporant les principaux éléments de la citoyenneté numérique soulevés par les différents auteurs, nous proposons un modèle plus complexe qui comprend un amalgame des composantes clés de la citoyenneté numérique (Figure 3). De façon générale, cinq catégories semblent émerger du travail des auteurs :

1. Compétences sociales : communication, participation/engagement, résistance critique et commerce;
2. Compétences personnelles : choix sécuritaires;
3. Compétences juridiques et sécurité : droits et lois;
4. Compétences techniques : utilisation compétente des technologies;
5. Compétences non techniques : interprétation et compréhension de l'information, évaluation de la crédibilité des informations, créativité, recherche, pensée critique, littératie numérique.

Figure 3

Composantes clés de la citoyenneté numérique



Les compétences sociales, personnelles et juridiques sont des compétences citoyennes, tandis que les compétences techniques et non techniques sont des compétences numériques. Les compétences citoyennes, bien qu'existant sans la présence du numérique, sont amplifiées dans le contexte numérique et prennent une nouvelle importance lorsqu'elles interagissent avec les compétences numériques.

L'une des principales différences entre notre modélisation de la citoyenneté numérique et les modèles suggérés par les auteurs susmentionnés est l'intersection entre les catégories, car nous croyons que certains éléments de la citoyenneté numérique peuvent appartenir à deux catégories simultanément. Par exemple, dans notre modèle, la santé et le bien-être ainsi que le fait d'effectuer des choix respectueux sont à la fois associés à l'aspect personnel et à l'aspect social, car les choix personnels des gens peuvent avoir une incidence sur eux-mêmes ou sur les gens qui les entourent (que ce soit dans une communauté physique ou en ligne, proche ou éloignée). Chaque personne fait des choix pour répondre à ses besoins personnels en tant que citoyenne ou citoyen, apprenantes ou apprenants, ou comme

personne active sur le marché du travail. L'aspect personnel teinte donc les choix responsables associés à la citoyenneté numérique. Ces mêmes choix peuvent également être faits pour respecter les droits et les lois qui nous entourent (aspect juridique). Enfin, sans accès aux technologies, une personne ne peut faire preuve de compétences techniques ou non techniques.

Question 2 : Comment contribuer de façon inclusive et équitable au développement de compétences en matière de citoyenneté numérique dans un monde interconnecté?

Vivre dans un espace numérique mondial amène de multiples changements au niveau des pratiques citoyennes, ce qui augmente la pression sur tous les systèmes d'une société moderne. Granjon *et al.* (2011, p. 10) précisent que, dans un monde numérique, « l'écosystème informationnel se complexifie et les usages sociaux de l'actualité sont de plus en plus variés et individualisés, et ce, même si certaines habitudes perdurent ». Les auteurs remarquent également que ces tendances créent une dynamique de changements constants qui nécessitent des ajustements dans les expériences et les comportements, faisant « bouger les formes de l'action citoyenne » de sorte que les gens deviennent producteurs et diffuseurs d'information.

Par conséquent, ces transformations impliquent un regard plus nuancé et critique, selon Greffet et Wojcik (2014), sur le concept même de la citoyenneté numérique, concept qui s'articule autour du besoin d'une maîtrise des technologies, ainsi que sur la « (ré)évaluation permanente de l'action politique dans des sociétés de plus en plus réflexives ». Ceci permettrait une analyse plus profonde des inégalités de compétences civiques et technologiques qui nécessitent, selon les mêmes auteurs, une mobilisation d'une diversité de méthodes pour leur développement. Lacomblet (2013) avance à son tour que « plus que jamais, l'homme doit trouver ses repères dans ce nouveau monde » et qu'il y a donc une « urgence pour qu'une nouvelle citoyenneté numérique responsable émerge et revendique son esprit de liberté et de civisme face aux dérives de certaines grandes marques du Net ». La recherche de réponses à ces besoins et ces défis amènent de nouvelles visions politiques et stratégiques, ainsi que des pratiques éducatives innovantes qui seront analysées dans les prochaines sections en lien avec le modèle présenté à la Figure 3.

Cadres stratégiques ciblant la citoyenneté numérique

Dans le cadre de consultations menées par France Stratégie pour son projet 2017/2027, Gebran et Vaziaga (2017) identifient les conditions de réussite de la révolution numérique dans le champ de la vie publique et politique. Ils soulignent le besoin de « faire preuve de créativité et d'agilité pour penser les principes de cette nouvelle ère et proposer des pistes d'adaptation » (Gebran et Vaziaga, 2017, p. 1) grâce, entre autres, au passage d'une structure pyramidale à une gouvernance en réseau assurant à chaque citoyenne et citoyen le droit à l'information et à la participation à la résolution de problèmes planétaires (ex. : en matière d'environnement).

Dans un contexte plus large de la francophonie mondiale, la *Stratégie de la Francophonie numérique* de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) soulève le besoin que les pays francophones deviennent « pleinement des acteurs maîtrisant les transformations induites par le numérique et s'insèrent dans l'économie numérique mondiale » (OIF, 2012, p. 1) en misant sur : 1) l'innovation numérique en mettant en place un programme de mentorat et d'entrepreneuriat des jeunes; 2) la sécurité de la vie privée en établissant des sociétés de l'information ouvertes majoritairement transparentes; 3) l'intelligence numérique au service de la population dans sa diversité; et 4) la production, la promotion et la protection des biens communs numériques francophones.

Pour sa part, le Canada se lance également dans l'élaboration de politiques et de stratégies associées au numérique en offrant de nouvelles opportunités à ses citoyennes et citoyens, en les invitant à s'impliquer dans une gouvernance électronique ouverte (e-gouvernement), tant au niveau national que provincial et local. Par exemple, une nouvelle stratégie numérique de Bibliothèque et Archives Canada (BAC, 2015) a introduit les trois piliers de son nouveau paradigme, soit la conservation numérique, la découverte numérique et le rendement numérique, augmentant ainsi les occasions de faire connaître aux Canadiennes et aux Canadiens leur patrimoine documentaire. La stratégie de la Ville de Vancouver (City of Vancouver, 2013) met l'accent, entre autres, sur un accès plus équitable aux outils numériques en améliorant la littératie numérique pour tous les gens, ainsi que sur une participation numérique citoyenne plus engagée.

Pour le niveau de compétences clés à acquérir, Genevois (2013) a examiné des discours officiels sur les enjeux du numérique à l'école en y repérant le besoin de développer des « usages sûrs et critiques » dans toutes les dimensions de la vie privée, sociale ou professionnelle incitant les systèmes éducatifs à travers le monde à intégrer ces aspects de façon de plus en plus explicite. À titre d'exemple, citons le *Cadre d'élaboration d'une politique curriculaire en matière de citoyenneté numérique Maternelle-12*, proposé par le Gouvernement de la Saskatchewan (2015). En faisant référence aux normes établies par l'International Society for Technology in Education et au modèle basé sur les neuf éléments proposés par Ribble (2011; 2015), les auteurs du Cadre s'assurent que les élèves comprennent les questions humaines, culturelles et sociétales relatives à la technologie et qu'ils adoptent un comportement légal et éthique, en plus de développer des compétences du 21^e siècle associées à une littératie numérique.

La province de l'Alberta (Alberta Education, 2012) a adopté une approche similaire aussi basée sur le cadre de Ribble (2011), mais présentant deux éléments additionnels, soit la vision AVEC (apportez votre équipement personnel de communication) et l'informatique en nuage. Le cadre directeur de l'approche en Alberta souligne, entre autres, la complexité des contenus à enseigner en optant pour une vision axée sur une éducation centrée sur la personne apprenante. Cette approche vise aussi le développement de compétences chez l'élève, ainsi qu'une utilisation de la technologie numérique au service de la création et du partage de connaissances. Le gouvernement du Québec (2016), pour sa part, a effectué une analyse comparative des initiatives internationales en identifiant, entre autres, les enjeux fondamentaux de la gouvernance liés à une « architecture ouverte et décentralisée d'Internet de même que la libre circulation des données dans le monde », et en ciblant l'éducation comme l'un des domaines prioritaires pour le déploiement de nouvelles avancées numériques, comme partie d'une approche holistique du numérique qui englobe les dimensions sociale, environnementale et économique (Gouvernement du Québec, 2016).

Citoyenneté numérique dans les programmes scolaires

Selon Karseth et Senesind (2010), l'enculturation serait un concept qui représente une part importante de la citoyenneté dans un contexte planétaire. Une distribution rapide du savoir et de l'innovation dans un contexte de globalisation d'une économie mondiale, combinée avec l'ubiquité des nouvelles technologies de l'information, implique des changements à apporter dans le curriculum, de sorte à tenir compte de l'héritage culturel et des traditions pour stimuler la découverte et la création de connaissances.

En ce qui a trait aux exigences pour un curriculum axé sur la citoyenneté numérique, Jones et Mitchell (2016) citent quatre éléments principaux : 1) qu'il soit bien défini; 2) qu'il incorpore des stratégies pédagogiques efficaces axées sur un apprentissage actif; 3) que des buts éducatifs et des résultats d'apprentissage soient bien articulés; et 4) que son influence

sur les comportements visés soit mesurable. Selon Muizumi (2010), on accorde une importance accrue aux aspects liés à la citoyenneté mondiale dans le curriculum scolaire en Ontario. Notamment, les thèmes de conflits, de migration et de développement durable font partie des programmes d'études d'histoire et de géographie en 7^e et en 8^e année. On accentue particulièrement l'importance pour les élèves de développer des habiletés et des stratégies associées au processus d'enquête et à la communication, des habiletés clés de la citoyenneté numérique dans un monde interconnecté. Les élèves apprennent à évaluer et à comparer divers concepts (comme l'identité, la géographie, l'histoire, la gouvernance, le commerce et la technologie) du point de vue du Canada et de celui d'autres pays, ce qui donne clairement une orientation mondiale à leur apprentissage.

Les équipes de Project Zero et de Common Sense Media proposent, pour leur part, un programme de citoyenneté numérique actualisé, s'inspirant de la recherche et visant non seulement le développement de compétences comme l'évaluation de la crédibilité des sources, mais aussi l'habileté à « reconnaître les éventuels problèmes numériques, les dilemmes et les décisions délicates lorsqu'ils se présentent et l'inclination à réfléchir et à réagir avec soins » (James *et al.*, 2019, p. 10, traduction libre). De façon plus concrète, Buchgolz *et al.* (2020) s'inspirent de DigCitCommit et suggèrent quatre questions pour guider les décisions et les activités de la salle de classe :

1. Comment rester informé en évaluant l'exactitude, la perspective et la validité des sources en ligne?
2. Comment localiser ou développer des espaces en ligne où je peux m'engager respectueusement avec des personnes qui ont des croyances et des expériences différentes des miennes?
3. Comment utiliser la technologie pour s'engager, participer et être une force pour le bien dans la communauté?
4. Comment apprendre à équilibrer le temps d'écran avec d'autres activités et interactions sociales?

Buchgolz *et al.*, 2020, p. 13, traduction libre

En ce qui a trait aux compétences en matière de citoyenneté numérique, une étude américaine révèle que les enseignantes et enseignants de la maternelle à la 5^e année se focalisent d'abord et avant tout sur les concepts touchant la vie privée et la sécurité, la cyberintimidation et les messages haineux (Lauricella *et al.*, 2020). L'enseignement de ces compétences peut s'appuyer sur différents modèles. Par exemple, Bennett *et al.* (2016) proposent un modèle de développement de la citoyenneté numérique mondiale chez les élèves du primaire. Les auteurs explorent le modèle des « trois mondes de l'enfant » : monde de citoyenneté numérique, de citoyenneté mondiale et de droits de la personne. Une interaction équilibrée entre ces trois mondes s'articule autour de trois composantes clés : voix, choix et pouvoir. Truong-White et McLean (2015) ont plutôt examiné la portée d'une narration numérique (*digital storytelling*) permettant aux élèves de niveaux intermédiaire et secondaire de collaborer en ligne à la résolution de problèmes à caractère planétaires, comme les changements climatiques. Toujours aux mêmes niveaux, Jones et Mitchell (2016) ont examiné la problématique du recadrage de l'éducation à la citoyenneté numérique autour de deux stratégies : l'augmentation des comportements respectueux envers les autres et l'intégration d'activités qui engagent les jeunes dans des actions en ligne. Les élèves pouvaient alors partager leurs talents et leurs connaissances avec d'autres, en ligne, et aider leurs pairs dans la résolution de problèmes scolaires ou sociaux, aux échelles communautaire, nationale et internationale.

CONCLUSION

Pour bien comprendre la nature des compétences nécessaires à la personne citoyenne numérique active et responsable dans un contexte planétaire (Question 1), il importe de mieux articuler, et éventuellement d'intégrer, un modèle unifié et holistique présentant non seulement les compétences citoyennes et numériques à développer, mais également l'articulation entre ces compétences. Notre recension nous a donc menés à une modélisation à la fois dynamique et complexe du concept de citoyenneté numérique.

À partir de notre analyse des compétences à développer pour faire un usage numérique responsable et engagé pour une cause citoyenne, nous nous sommes penchés sur la problématique des moyens d'accompagnement des gens dans le développement de compétences en matière de citoyenneté numérique (Question 2), tant de façon conventionnelle que non-conventionnelle, pour leur donner le goût, le savoir et le pouvoir d'agir dans un monde interconnecté. Il semble que les pédagogies plus ouvertes, axées sur des projets réels, favorisent le développement de personnes citoyennes mondiales numériques, car elles permettent aux personnes d'interagir avec un plus grand nombre de gens et de collaborer pour élaborer des actions concertées visant des gestes de compassion et d'entraide permettant de résoudre des problèmes d'actualité complexes. Ce sentiment d'appartenance à la communauté mondiale et de pouvoir agir pour une cause commune en arrivant aux résultats concrets permet de développer une culture numérique mondiale qui assure une adoption de comportements sages et appropriés dans ce nouveau monde ouvert à tous.

Plus que jamais, les gens sont exposés à un monde interconnecté en constant changement. Il y a toutefois des implications à vivre dans un monde numérique (CRSH, 2018) et il importe que les gens deviennent des citoyens numériques, afin de pouvoir y participer pleinement. L'éducation est une arme puissante pour répondre aux défis considérables associés aux technologies et aux médias numériques; notre réflexion nous pousse à insister non seulement sur le développement de la citoyenneté numérique, mais également et surtout sur l'importance d'agir tôt. Nous souhaitons voir une articulation plus claire de la place de la citoyenneté numérique mondiale dans les programmes d'études, ainsi qu'un développement et une amélioration continue des ressources éducatives destinées aux jeunes et aux adultes.

Notes

[1] Nous sommes conscients qu'il y a vraisemblablement eu publication de nouvelles sources pertinentes depuis 2017 et que l'étendue du travail actuel n'en tient pas compte. Cela constitue une limite de notre recension.

Bibliographie

- Alberta Education. (2012). *Digital citizenship policy development guide*. (<http://www.education.alberta.ca/media/3227621/digital-citizenship-policy-development-guide.pdf>)
- Bennett, L. B., Aguayo, R. C. et Field, S. L. (2016). At Home in the World: Supporting Children in Human Rights, Global Citizenship, and Digital Citizenship. *Childhood Education*, 92(3), 189-199. doi : <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1180892>

Bibliothèque et Archives Canada. (2015). *Changement de paradigme : stratégie numérique 2015 et au-delà*. (<https://www.bac-lac.gc.ca/fra/a-notre-sujet/publications/strategie-numerique/Documents/BAC-strategie-numerique.pdf>)

Buchholz, B. A., DeHart, J. et Moorman, G. (2020). Digital Citizenship During a Global Pandemic: Moving Beyond Digital Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), 11-7. (<https://doi.org/10.1002/jaal.1076>) doi : <https://doi.org/10.1002/jaal.1076>

Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565-607. (<https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>) doi : <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>

City of Vancouver. (2013). *City of Vancouver's Digital Strategy*. (http://vancouver.ca/files/cov/City_of_Vancouver_Digital_Strategy.pdf)

Clark, E. B. et Savage, G. C. (2017). Problematizing 'Global Citizenship' in an International School. Dans S. Choo, D. Sawch, A. Villanueva et R. Vinz (dir.), *Educating for the 21st Century: Perspectives, Policies and Practices from Around the World* (p. 405-424). Springer.

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. (2018). *Le Canada dans un monde interconnecté en rapide évolution. Perspectives et possibilités en matière de mobilisation des connaissances et de recherches futures*. http://www.sshrc-crsh.gc.ca/society-societe/community-communite/ifca-iac/06-interconnected_global_landscape_report-paysage_mondial_interconnecte_rapport-fra.pdf

Evans, M. et Hundey, I. (2000). Educating for citizenship in Canada: New meanings in a changing world. Dans T. Goldstein et D. Selby (dir.), *Weaving connections: Educating for peace, social and environmental justice* (p. 120-145). Sumach Press.

Freiman, V., LeBlanc, M. et Léger, M. T. (2018). *Citoyenneté numérique : éduquer les jeunes Canadiennes et Canadiens à la citoyenneté numérique dans un contexte global : enjeux, défis, tendances, pratiques*. Université de Moncton, Groupe de recherche CompéTI.CA. (https://www.researchgate.net/publication/346571892_Citoyennete_numerique_Eduquer_les_jeunes_Canadiennes_et_Canadiens_a_la_citoyennete_numerique)

Gebran, Z. et Vaziaga, C. (2017). *Politique et citoyenneté : comment tirer parti de la révolution numérique?* Renaissance numérique. (<https://francestrategie1727.fr/wp-content/uploads/2016/02/fjj-numexrique-pdf>)

Genevois, S. (2013). Culture numérique et citoyenneté mondiale : quels enjeux pour l'École? *Tréma*, 40, 16-27. (<https://trema.revues.org/3036>) doi : <https://doi.org/10.4000/trema.3036>

Gouvernement de la Saskatchewan. (2015). *Citoyenneté numérique : continuum de la maternelle à la 12^e année*. (http://publications.gov.sk.ca/documents/11/82915-K-12-DC-continuum_f.pdf)

Gouvernement du Québec. (2016). *Politiques et stratégies sur le numérique : synthèse de l'analyse comparative des initiatives internationales*. (https://www.economie.gouv.qc.ca/fileadmin/content/documents_soutien/strategies/economie_numerique/espace_documentaire/politique_strategies_synthese_analyse_comparative.pdf)

Granjon, F., Jouët, J. et Vedel, T. (2011). Actualités et citoyenneté à l'ère numérique. *Réseaux*, 29(170), 9-15. doi : <https://doi.org/10.3917/res.170.0009>

Greffet, F. et Wojcik, S. (2014). La citoyenneté numérique. *Réseaux*, 2-3(184-185), 125-159. Doi : [10.3917/res.184.0125](https://doi.org/10.3917/res.184.0125)doi : <https://doi.org/10.3917/res.184.0125>

International Society for Technology in Education. (2020). *ISTE Standards for Students*. (<https://www.iste.org/standards/for-students>)

Isman, A. et Canan Gungoren, O. (2014). Digital citizenship. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 13(1), 73-77.

- James, C., Weinstein, E. et Mendoza, K. (2019). *Teaching digital citizens in today's world: Research and insights behind the Common Sense K-12 Digital Citizenship Curriculum*. Common Sense Media.
- Jones, L. M. et Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063-2079. (<https://doi.org/10.1177/1461444815577797>) doi : <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Kanan, H. M. et Baker, A. M. (2006). Influence of international schools on the perception of local students' individual and collective identities, career aspirations and choice of university. *Journal of Research in International Education*, 5(3), 251-268. doi : <https://doi.org/10.1177/1475240906069448>
- Karseth, B. et Sivesind, K. (2010). Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context. *European Journal of Education*, 45(1), 103-120. doi : <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01418.x>
- Lacombled, D. (2013). *Digital citizen: manifeste pour une citoyenneté numérique*. Plon.
- Lauricella, A. R., Herdzina, J. et Robb, M. (2020). Early childhood educators' teaching of digital citizenship competencies. *Computers & Education*, 158. (<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103989>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103989>
- Lincoln, Y. S. et Guba, G. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage. doi : [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Martinovic, D. et Freiman, V. (2013). *Digital skills development for future needs of the Canadian labour market*. Social Sciences and Humanities Research Council.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. et McNeal, R. S. (2011). *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation*. The MIT Press.
- MyHyun Kim, G. (2016). Transcultural Digital Literacies: Cross-Border Connections and Self-Representations in an Online Forum. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 199-219. (<https://doi.org/10.1002/rrq.131>) doi : <https://doi.org/10.1002/rrq.131>
- Organisation internationale de la Francophonie. (2012). *Horizon 2020 : stratégie de la Francophonie numérique*. (https://www.francophonie.org/IMG/pdf/SOMMET_XIV_Strategie_TIC_2012-2.pdf)
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M. et Duffy, S. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews*. ESRC Methods Programme.
- Pope, C., Mays, N. et Popay, J. (2007). *Synthesizing qualitative and quantitative health evidence: a guide to methods*. Open University Press.
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*. International Society for Technology in Education.
- Ribble, M. (2017). *Digital Citizenship. Using technology appropriately*. (<http://www.digitalcitizenship.net/nine-elements.html>)
- Ribble, M. et Bailey, G. (2007). *Digital Citizenship in Schools*. International Society for Technology in Education.
- Ribble, M. S., Bailey, G. D. et Ross, T. W. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. *Learning & Leading with Technology*, 32(1), 6.
- Ribble, M. S., Bailey, G. D. et Hall, B. (2005). Teaching digital citizenship: when will it become a priority for 21st century schools. *School Business Affairs*, 71(3), 11-14.

Scöpfel, J. et Farace, D. (2010). Grey Literature. Dans M. J. Bates et M. N. Maack (dir.), *Encyclopedia of Library and Information Sciences* (3^e éd., p. 2029-2039). CRC Press. doi : <https://doi.org/10.1081/E-ELIS3-120043732>

Shelley, M., Thrane, L., Shulman, S., Lang, E., Beisser, S., Larson, T. et Mutiti, J. (2004). Digital Citizenship: Parameters of the Digital Divide. *Social Science Computer Review*, 22(2), 256-269. doi : <https://doi.org/10.1177/0894439303262580>

Tétreault, S. et Guillez, P. (2014). Guide pratique de recherche en réadaptation. De Boeck Supérieur.

Truong-White, H. et McLean, L. (2015). Digital storytelling for transformative global citizenship education. *Canadian Journal of Education*, 38(2), 1-28. doi : <https://doi.org/10.2307/canajeducrevucan.38.2.11>

La citoyenneté éthique en contexte d'apprentissage en ligne à l'ère de la COVID-19

Ethical citizenship in the context of e-learning in the era of COVID-19

La ciudadanía ética en contexto de aprendizaje en línea en la era del COVID-19

Martine Pellerin et Marianne Jacquet

La complexité de l'éducation à la citoyenneté numérique : des enjeux sociétaux, éducatifs et politiques

Volume 49, numéro 2, automne 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085300ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1085300ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Pellerin, M. & Jacquet, M. (2021). La citoyenneté éthique en contexte d'apprentissage en ligne à l'ère de la COVID-19. *Éducation et francophonie*, 49(2). <https://doi.org/10.7202/1085300ar>

Résumé de l'article

La pandémie de COVID-19 provoque des changements sans précédent au sein des institutions éducationnelles. En raison des restrictions sanitaires, les enseignantes et enseignants sont appelés à adopter de nouvelles prestations d'enseignement en ligne, et ce, du jour au lendemain, sans pour autant avoir reçu une formation adéquate. De même, les élèves de niveaux primaire et secondaire sont immergés dans ces environnements d'apprentissage sans les connaissances, savoir-faire et savoir-agir nécessaires pour naviguer à travers ceux-ci de manière éthique. L'objectif de cet article est d'examiner la dimension de la citoyenneté éthique à l'ère du numérique en contexte d'apprentissage en ligne. Dans un premier temps, nous examinerons 1) le phénomène du transfert rapide à l'apprentissage en ligne en réaction aux restrictions sanitaires mises en place pendant la pandémie, et 2) les nouveaux savoir-faire et savoir-agir que ce transfert requiert quant à l'adoption d'une posture de citoyen éthique dans l'espace numérique. Par la suite, nous présentons des pistes de réflexion et d'action destinées à mieux outiller le personnel enseignant afin qu'il puisse accompagner les élèves dans le développement de leur citoyenneté éthique en contexte d'apprentissage en ligne.

La citoyenneté éthique en contexte d'apprentissage en ligne à l'ère de la COVID-19

Ethical citizenship in the context of e-learning in the era of COVID-19

La ciudadanía ética en contexto de aprendizaje en línea en la era del COVID-19

Martine PELLERIN

Université de l'Alberta, Faculté Saint-Jean, Alberta, Canada

Marianne JACQUET

Université de l'Alberta, Faculté Saint-Jean, Alberta, Canada

Résumé

La pandémie de COVID-19 provoque des changements sans précédent au sein des institutions éducationnelles. En raison des restrictions sanitaires, les enseignantes et enseignants sont appelés à adopter de nouvelles prestations d'enseignement en ligne, et ce, du jour au lendemain, sans pour autant avoir reçu une formation adéquate. De même, les élèves de niveaux primaire et secondaire sont immergés dans ces environnements d'apprentissage sans les connaissances, savoir-faire et savoir-agir nécessaires pour naviguer à travers ceux-ci de manière éthique. L'objectif de cet article est d'examiner la dimension *de la citoyenneté éthique à l'ère du numérique* en contexte d'apprentissage en ligne. Dans un premier temps, nous examinerons 1) le phénomène du transfert rapide à l'apprentissage en ligne en réaction aux restrictions sanitaires mises en place pendant la pandémie, et 2) les nouveaux savoir-faire et savoir-agir que ce transfert requiert quant à l'adoption d'une posture de citoyen éthique dans l'espace numérique. Par la suite, nous présentons des pistes de réflexion et d'action destinées à mieux outiller le personnel enseignant afin qu'il puisse accompagner les élèves dans le développement de leur citoyenneté éthique en contexte d'apprentissage en ligne.

Abstract

The COVID-19 pandemic is causing unprecedented changes in educational institutions. Due to public health restrictions, teachers are having to adopt new e-learning services overnight without adequate training. Likewise, primary and secondary school students are immersed in these learning environments without the knowledge, skills and know-how to use them ethically. The objective of this article is to examine the dimension of *ethical citizenship in the digital age* in the context of e-learning. First, we will examine 1) the phenomenon of the

rapid transfer to e-learning in reaction to pandemic-related health restrictions, and 2) the new skills and behaviours that this transfer requires in the adoption of a stance of ethical digital citizenship. We then present avenues for reflection and action intended to better equip teaching staff to support students in the development of ethical citizenship in the context of online learning.

Resumen

La pandemia de COVID-19 provoca cambios sin precedentes en el seno de las instituciones educativas. Debido a las restricciones sanitarias, el personal docente se ve compelido a adoptar nuevos servicios en línea, de un día para otro, sin haber recibido la formación adecuada. Así mismo, los alumnos de primaria y secundaria se ven inmersos en dichos entornos de aprendizaje sin los conocimientos, el saber hacer y el saber actuar indispensables para navegar a través dichos entornos de manera ética. El objetivo de este artículo es examinar las dimensiones de la ciudadanía ética en la era de lo digital en contexto de aprendizaje en línea. Primero, examinamos 1) el fenómeno de transferencia rápida al aprendizaje en línea como respuesta a las restricciones sanitarias impuestas durante la pandemia, y 2) los nuevos saber hacer y saber actuar que dicha transferencia requiere en lo referente a la adopción de una actitud de ciudadano ético en el espacio digital. Después, presentamos pistas de reflexión y de acción para equipar al personal docente para que pueda acompañar a los alumnos en el desarrollo de su ciudadanía ética en contexto de aprendizaje en línea.

INTRODUCTION

En mars 2020, la propagation rapide de la COVID-19 dans le monde amène l'Organisation mondiale de la santé (OMS) à déclarer l'état de pandémie. Au moment de la rédaction de cet article, plus d'un an s'est écoulé et les différents variants du virus se succèdent à travers le monde entier. Alors que la pandémie s'étire et que les restrictions sanitaires persistent, les institutions éducatives sont contraintes d'adopter des prestations d'enseignement en ligne. À tout moment, en fonction de l'ampleur des cas de COVID-19 recensés dans les communautés et les écoles mêmes, le personnel enseignant est appelé à basculer d'un mode d'enseignement en présentiel à des modalités de livraison d'enseignement en ligne (Nations Unies, 2020; Deslandes-Martineau *et al.*, 2020).

Par conséquent, l'adoption de l'enseignement en ligne implique que les élèves des niveaux primaire et secondaire doivent évoluer dans un nouvel environnement d'apprentissage à l'extérieur des quatre murs de la classe habituelle. Ainsi, les élèves sont amenés à naviguer à travers de nouvelles plateformes d'apprentissage, ou *Learning Management Systems* (LMS), et à faire usage de différents outils numériques afin de communiquer avec l'enseignante ou l'enseignant et les autres élèves. Souvent considérés comme des *digital native* (Prensky, 1995), beaucoup d'élèves sont déjà à l'aise avec l'utilisation de plusieurs de ces outils numériques, et bien souvent leurs compétences technologiques surpassent celles de leurs enseignantes ou enseignants et de leurs parents. Pour autant, leurs connaissances sont plus limitées quant à l'utilisation appropriée, sécuritaire et éthique de ces outils. Plusieurs enquêtes font état d'une augmentation alarmante des cas de cyberintimidation dans les plateformes en ligne (McGrath, 2020). Selon Light, une organisation qui surveille les tendances en matière de discours haineux, indique que les discours haineux chez les enfants et les adolescents ont augmenté de 70 % depuis que les élèves ont commencé à suivre des cours en ligne » (traduction libre, Degaldo, 2020, p. 1).

Le passage rapide à l'apprentissage en ligne dans les écoles a mis en évidence certaines lacunes de l'éducation à la citoyenneté à l'ère du numérique, déjà relevées dans la littérature (Corriveau, 2016; Plante, 2016). Les élèves en situation d'apprentissage en ligne sont amenés à utiliser des plateformes numériques qui visent l'interaction sociale, le partage de différents documents multimodaux (textes, photos, vidéos, etc.) et la collaboration entre les pairs. Cette connectivité en ligne à l'extérieur de la salle de classe n'est pas pour autant une nouveauté aux yeux des élèves. Ces derniers sont déjà d'avidés utilisateurs de réseaux sociaux (Instagram, Tik Tok, YouTube, etc.) comme espace de partage, de « chat » (clavardage) et de plateformes numériques de collaboration, qu'on retrouve notamment dans les jeux en ligne. Malgré cette familiarité avec ces plateformes virtuelles dans leur vie quotidienne, et à l'extérieur du cadre scolaire, les élèves, le personnel enseignant et même les parents présentent des lacunes en ce qui concerne l'agir en tant que citoyen éthique dans ces environnements numériques. L'acquisition d'un savoir-agir éthique dans les environnements numériques est essentielle à l'exercice d'une citoyenneté éthique dans une société pluraliste et inclusive. Toutefois, le personnel enseignant en exercice comme celui en formation n'est pas toujours bien préparé pour traiter d'enjeux sociaux sensibles, comme les discours haineux ou racistes (Jacquet, 2009).

La connectivité en ligne et, en particulier, la possibilité de partage instantané de contenu varié et multimédiatique requièrent de nouvelles compétences liées au savoir-agir en tant que citoyen éthique, lesquelles dépassent la compétence d'usage des outils numériques eux-mêmes. D'autant plus que cette nouvelle forme de connectivité virtuelle amplifie aussi certains enjeux sociaux et éthiques, comme le suggère Dyens : « Oui, la technologie change

la culture, mais ce qu'elle fait, ultimement, c'est de la révéler, de l'amplifier, de la multiplier. La technologie est une caisse de résonance de l'humanité. Les défis qu'elle multiplie sont les nôtres. » (Dyens, 2019, cité dans Conseil supérieur de l'éducation, 2020, p. 10.)

Au Québec, le *Cadre de référence de la compétence numérique* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019) situe l'apprentissage du savoir-agir en tant que citoyen éthique au cœur des 12 dimensions interreliées de l'acquisition de la compétence numérique. Cette dimension de la compétence numérique devient non seulement une nécessité, mais aussi une urgence en période de pandémie en raison de la mesure de confinement qui « semble avoir durablement bousculé nos pratiques numériques, tout particulièrement auprès des adolescents qui se sont retrouvés en première ligne face à la cyberviolence » (Duneau, 2020).

Dans le cadre de cet article, une réflexion est portée en particulier sur l'agir en tant que citoyen éthique dans l'environnement numérique, chez les élèves en contexte d'apprentissage en ligne durant la pandémie. En particulier, nous nous préoccupons du phénomène de montée des comportements inappropriés et des discours haineux ou racistes véhiculés par les élèves en contexte d'apprentissage en ligne durant la pandémie. Cette réflexion émerge d'un recueil d'expériences issues, d'une part, de l'implication des auteures comme chercheuses et formatrices universitaires auprès d'une communauté d'apprentissage d'enseignantes et enseignants en formation continue pendant la pandémie, laquelle est informée par le modèle de recherche-action collaborative (RAC) développé dans Pellerin (2011). D'autre part, elle émerge par l'expérience d'enseignement en formation initiale et au cycle supérieur sur des enjeux sociaux sensibles en éducation, comme le racisme, les préjugés et le traitement des minorités dans l'actualité. Engagée dans une posture de *praticien réflexif* (Schön, 1994), notre réflexion n'émerge pas du recueil structuré de données de recherche; elle prend plutôt appui sur l'expérience continue et les nombreuses discussions libres engagées avec les enseignantes et enseignants, les directions d'école et la communauté étudiante des premier et deuxième cycles durant ces rencontres professionnelles, et les séances officielles de cours. L'expérience personnelle acquise en savoir incarné est un outil au service de la réflexion sur le sens du phénomène observé. « Décrire le phénomène, c'est saisir son unification par la personne, le sens que celle-ci lui donne et comment elle le lui a donné. » (Ribau et al., 2005, p. 11.) Dans cet article, nous faisons appel à ce savoir incarné pour appuyer notre réflexion sur le phénomène de l'agir éthique dans l'espace numérique et en contexte d'apprentissage en ligne.

Celle-ci révèle l'ampleur du phénomène de la montée accélérée, durant la pandémie, de comportements et de discours inappropriés, haineux ou racistes en contexte d'apprentissage en ligne chez les élèves. Elles éclairent également le manque de formation chez le personnel enseignant pour gérer ce type de situation et pour savoir comment responsabiliser les élèves et les sensibiliser à l'importance d'agir en tant que citoyen éthique, et ce, en ligne comme en présentiel. Nos propos sont cohérents avec la littérature, et particulièrement avec les publications en provenance de la Commission canadienne de l'UNESCO (Deslandes-Martineau et al., 2020) et des Nations Unies (2020; 2021), qui énoncent clairement les défis de l'éducation en ligne en temps de COVID-19. L'objectif de cet article est d'examiner la dimension de la citoyenneté éthique à l'ère du numérique en contexte d'apprentissage en ligne. Dans un premier temps, nous examinerons le phénomène du transfert rapide des activités d'apprentissage d'un mode en présentiel à un mode en ligne, en réaction aux restrictions sanitaires mises en place pendant la pandémie, et la nécessité d'adopter un agir éthique citoyen dans l'espace numérique pour contrer, ici comme ailleurs dans le monde, la montée des discours d'intolérance, notamment sur les réseaux sociaux (Nations Unies, 2021). Par la suite, nous présenterons des pistes de

réflexion et d'action destinées à mieux outiller le personnel enseignant afin qu'il puisse aider les élèves à développer leur citoyenneté éthique en contexte d'apprentissage en ligne.

LE TRANSFERT À L'ENSEIGNEMENT ET À L'APPRENTISSAGE EN LIGNE EN CONTEXTE DE PANDÉMIE

L'enseignement et l'apprentissage en ligne à l'ère de la COVID-19

Depuis le printemps 2020, les restrictions sanitaires en réaction à la propagation de la COVID-19 ont eu pour conséquence de forcer les institutions scolaires à modifier leurs prestations d'enseignement et, dans de nombreux cas, à transférer complètement l'enseignement et l'apprentissage en ligne. L'expression anglo-saxonne *emergency remote learning* (Hodges *et al.*, 2020), ou « situation d'apprentissage d'urgence » (traduction libre), fait référence à des mesures prises en contexte éducatif en réaction à la situation d'urgence créée par la propagation exponentielle de la COVID-19 lors de la première vague de la pandémie. Ces mesures d'urgence sont toujours en vigueur après plus d'un an, et ce, en réaction à la persistance de la pandémie à travers une 2^e, une 3^e et une 4^e vague, et l'émergence de nouveaux variants du virus. Le transfert de l'apprentissage en ligne a exigé l'utilisation de technologies numériques – plateformes de gestion d'apprentissage (LMS), d'outils de communication asynchrone (courriels, forum, etc.) et synchrone (visioconférence comme Google Meet, ZOOM, etc.) – qui avaient été pour la plupart très peu exploitées par le personnel enseignant des niveaux primaire et secondaire lorsqu'il enseignait selon un mode en présentiel (Nations Unies, 2020; Wu, 2021). Comme l'a indiqué Forget-Dubois (2021), le transfert rapide à l'enseignement en ligne en contexte de pandémie est avant tout une « bouée de sauvetage » (École branchée, 2021) afin d'assurer une certaine continuité de l'enseignement malgré la fermeture des établissements.

Ce passage soudain à un enseignement et à un apprentissage en ligne comme mesure d'urgence a aussi provoqué une sorte de tsunami révélant sur son passage plusieurs enjeux en éducation et, en particulier, de sérieuses lacunes concernant la dimension éthique de la compétence numérique (Deslandes-Martineau *et al.*, 2020). Selon la note de synthèse des Nations Unies (2020), « [l]a crise sanitaire a révélé que la formation initiale et continue des enseignants devait être repensée de façon à mieux les préparer aux nouvelles formes d'enseignement » (p. 16-17). Cette prise de conscience et l'état d'urgence dans lequel se retrouvaient les administrations scolaires ont contribué à l'adoption précipitée de diverses solutions, le tout de nature plus réactive que proactive. La priorité pour les écoles était avant tout d'assurer une certaine continuité pédagogique pendant la pandémie à travers le transfert à l'enseignement et à l'apprentissage en ligne (Nations Unies, 2020). Le personnel enseignant avait peu de temps pour se retourner, s'approprier les outils numériques pour pouvoir enseigner en ligne et accompagner leurs élèves à travers de nouveaux environnements d'apprentissage numérique. Ainsi, la priorité de la part des systèmes éducatifs était avant tout d'offrir des formations continues rapides, « prêtes à utiliser », sur l'usage des technologies d'enseignement en ligne, pouvant être exploitées dans l'immédiat.

La vitesse à laquelle s'est déroulé le passage en mode virtuel n'a certes pas permis aux enseignantes et enseignants de développer leurs connaissances et les compétences nécessaires pour créer des expériences d'apprentissage riches et engageantes en ligne pour leurs élèves (Deslandes-Martineau *et al.*, 2020). Elle leur a encore moins donné la possibilité de développer de nouvelles compétences en ce qui concerne la citoyenneté éthique numérique en ligne. Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation fait également état de

cette situation : « Cela soulève des préoccupations touchant au développement des compétences et des attitudes nécessaires à la maîtrise de l'information, à l'exercice de la citoyenneté... » (Conseil supérieur de l'éducation, 2019, p. 2.) En fait, le personnel enseignant possède des compétences très limitées concernant l'usage des outils numériques en contexte d'apprentissage en ligne de manière éthique. Selon les recherches effectuées par HabiloMédias – un organisme canadien sans but lucratif également cité dans les documents de l'UNESCO –, ces compétences « [...] démontrent que les enseignants accordent une grande importance à l'enseignement des compétences de littératie numérique à leurs élèves, comme l'authentification des renseignements, la gestion de la vie privée, la lutte contre la cyberintimidation et la sécurité en ligne, tout porte à croire que ce n'est pas le cas dans les classes du Canada » (HabiloMédia, s.d.) Des recherches réalisées avant la pandémie (p. ex. : Corriveau, 2016; Plante, 2016) avaient déjà démontré que le développement des compétences reliées à la citoyenneté numérique représentait un défi pour le personnel enseignant. Ce défi est d'autant plus accentué avec le transfert à l'enseignement et à l'apprentissage en ligne, et en particulier en réaction à de nouveaux enjeux sociaux et éthiques qui émergent dans le cadre de l'apprentissage en ligne et en période de pandémie (Degaldo, 2020).

De nouveaux environnements d'apprentissage et des enjeux d'éthique et de citoyenneté numérique

L'expérience du basculement à l'apprentissage en mode virtuel s'est révélée beaucoup plus facile pour les élèves que pour le personnel enseignant. En fait, les élèves sont en majorité beaucoup plus familiarisés avec l'utilisation de plateformes numériques comparativement à leurs enseignantes et enseignants, et même à leurs parents. Dans une nouvelle ère où la technologie imprègne toutes les sphères de notre vie quotidienne, les plateformes numériques jouent un rôle important dans la vie des jeunes. Elles leur permettent notamment de s'amuser, de socialiser, de communiquer et de partager avec les amis (Jenkins *et al.*, 2015). Les environnements virtuels sont d'ores et déjà les nouveaux terrains de jeux et espaces de socialisation pour les jeunes. Le jeu en ligne est un exemple de plateformes numériques avec lesquelles les élèves d'âge scolaire et même préscolaire sont très familiarisés. Selon des statistiques américaines, jusqu'à 91 % des enfants de 2 à 17 ans jouent aux jeux vidéo sur une base régulière (Roberge, 2017). Les jeux en ligne permettent de développer la compétition, mais aussi des habiletés de collaboration, favorisant aussi un sens de camaraderie et l'esprit d'équipe (Pellerin, 2020). Les réseaux sociaux sont aussi des environnements numériques utilisés d'une manière exponentielle par les adolescents d'aujourd'hui. La montée rapide en popularité de plateformes numériques, comme Instagram et Tik Tok, chez les jeunes est causée en grande partie par les *affordances* (terme anglo-saxon, voir Gibson, 1979) qu'offrent celles-ci, soit le partage de photos et de vidéos, ainsi que la création de contenus numériques et multimodaux (Pellerin, 2018). Ainsi, l'apprentissage en ligne, appuyé par l'utilisation de plateformes numériques comme Google Classroom, Moodle, D2L, etc., n'a pas exigé d'adaptation radicale chez les élèves. En raison de l'usage accru des technologies dans leur vie quotidienne, les élèves se sont approprié rapidement de nouveaux outils numériques adoptés par les écoles afin de permettre la continuité de l'apprentissage en contexte de pandémie.

Malgré les habiletés des élèves à utiliser les technologies émergentes, il n'en demeure pas moins qu'on observe de nombreuses lacunes chez ces derniers en ce qui concerne le savoir-agir éthique nécessaire à l'exercice de la citoyenneté numérique. Le basculement à l'apprentissage en ligne en période de pandémie a révélé d'une manière alarmante l'absence de savoir-agir relativement à l'adoption d'une posture de citoyen éthique dans l'usage du numérique. Ces lacunes ont pour effet d'accentuer des enjeux sociaux et éthiques

en contexte d'apprentissage en ligne, mais aussi d'influencer des actions et des comportements dans la vie des jeunes à l'extérieur des cadres éducatifs.

En dépit de la prise de conscience de certains enjeux sociaux liés à l'usage du numérique (voir le site d'HabiloMédias) – comme la cyberintimidation, le comportement éthique en ligne, la propagande haineuse, les fausses nouvelles et le déploiement de mesures proactives en contexte éducatif pour y faire face et conscientiser les élèves à ces effets délétères –, le phénomène est loin d'être sous contrôle. Bien au contraire, dans un contexte social de libération de la parole (Nations Unies, 2021) et de tensions liées à la pandémie, l'apprentissage en ligne est également traversé par les tensions qui circulent plus largement dans la société. Le transfert à l'apprentissage en ligne y fait écho et l'amplifie, faute d'un savoir-agir éthique. Bien qu'il y ait un manque de données probantes en provenance de la recherche canadienne en contexte francophone et, en particulier, en contexte de milieu minoritaire, le personnel enseignant et les directions d'écoles ayant contribué à nos réflexions sont témoins d'une montée chez les élèves, tant au niveau primaire que secondaire, de comportements inappropriés, de l'adoption de discours haineux ou de discours racistes en contexte d'apprentissage en ligne. Ces comportements et ces discours de la part des élèves ont souvent lieu sur des plateformes numériques, comme les réseaux sociaux, à l'extérieur du cadre éducatif, mais s'infiltrant par la suite dans les environnements virtuels utilisés pour l'apprentissage en ligne. Quelle que soit l'origine du comportement ou du discours, ceux-ci influencent à la fois le climat relationnel, le sentiment de bien-être et de sécurité, ainsi que l'apprentissage des élèves en contexte virtuel.

Selon les enseignantes et les enseignants, l'affichage et le partage par les élèves dans des clavardages et forums en ligne de photos et de vidéos inappropriées avec du contenu sexuel ou violent sont des situations auxquelles ils doivent faire face dans le cadre de leur enseignement en ligne. Les comportements inappropriés et les discours haineux ou racistes ne sont pas nouveaux chez les jeunes, mais l'utilisation de leur part des plateformes numériques, comme les réseaux sociaux, leur offre de nouveaux environnements pour accomplir cet exercice (Nations Unies, 2021). Cependant, en période de pandémie et d'apprentissage en ligne, l'émergence de comportements d'intimidation est à la hausse, ainsi que l'adoption de discours haineux ou racistes selon les observations d'actrices et d'acteurs éducatifs, tels que le personnel enseignant et les directions d'écoles. Les élèves ont comme modèle les discours véhiculés des adultes à partir des réseaux sociaux. « En 2017, une analyse canadienne a montré que le langage raciste, islamophobe, sexiste ou autrement intolérant avait augmenté de 600 % en un an. » (Market Place, 2017, cité dans Musée de l'Holocauste Montréal, 2019.) « Au Canada, 8 jeunes sur 10 disent avoir reçu souvent ou parfois des commentaires racistes sur les médias sociaux. » (*Montreal Gazette*, 2019, cité dans Musée de l'Holocauste Montréal, 2019.)

Les comportements en ligne des élèves sont les miroirs de ce qui se passe sur les réseaux sociaux au quotidien. La montée de l'intolérance, et des discours intolérants, xénophobes et racistes est particulièrement visible sur Internet et les médias sociaux. La libération de la parole que l'on peut observer dans les discours politiques et médiatiques y est exacerbée (Nations Unies, 2021). Dans son analyse des pages Facebook de trois groupes populistes identitaires au Québec, à la suite de l'attentat à la mosquée de Québec, Potvin (2017, p. 1) montre comment les administrateurs de ces pages alimentent le nationalisme, orientent « les échanges sur l'enjeu identitaire » et maintiennent « un sentiment de crise et d'appartenance commune, dont les effets préjudiciables sont visibles », en exploitant les techniques classiques utilisées par les médias traditionnels pour influencer leur audience.

Selon certains auteurs comme Bounemoura (2020), ce phénomène d'intolérance observé sur les réseaux s'est accentué pendant la période de pandémie en raison du confinement. La fermeture des établissements scolaires et le confinement à la maison ont pour effet d'accentuer l'usage des plateformes numériques chez des jeunes, et trop souvent avec une surveillance minimale de la part des adultes. Le personnel enseignant souligne que, en contexte scolaire traditionnel en présentiel, les élèves utilisent des outils numériques selon des règles de bonne conduite et de sécurité. Des bris à ces règles peuvent entraîner des mesures punitives et l'interdiction d'utiliser ces outils. Cependant, selon leurs observations, la nétiquette qui correspond aux règles de politesse et de conduite sur Internet est perçue par les jeunes comme une exigence scolaire et non comme un savoir-agir à l'extérieur de l'école. Ainsi, lorsque les élèves évoluent dans des plateformes numériques hors de l'école, le personnel enseignant constate qu'ils sont exposés à des comportements inappropriés, des discours haineux ou racistes, mais, trop souvent, ils ne sont pas en mesure de porter un jugement critique et d'adopter un comportement éthique envers ceux-ci. Ce qu'ils voient et entendent sur les réseaux sociaux est perçu comme légitime et représente le droit à la liberté d'expression. Ainsi, les élèves s'approprient certains de ces comportements inappropriés et de ces discours haineux ou racistes en provenance des réseaux sociaux, et diffusent ceux-ci dans leurs échanges et discussions en contexte d'apprentissage en ligne à travers les clavardages, les forums et autres espaces de dialogue mis à la disposition des élèves pour appuyer leur apprentissage en ligne. L'influence d'un manque de savoir-faire et de savoir-agir en tant que citoyen éthique de la part des élèves en ligne soulève à la fois des enjeux sociaux et éthiques. Selon le Conseil de l'Europe (2020), les lacunes observées au niveau de l'agir éthique citoyen par les élèves peuvent entraver leur santé mentale et physique, leur sens de la sécurité et du bien-être, et peuvent influencer négativement leur apprentissage. Ces lacunes peuvent aussi entraîner des conséquences légales donnant lieu à des accusations d'infractions criminelles et, par conséquent, à des poursuites judiciaires. Le manque de connaissances et de savoir-agir en tant que citoyen éthique à l'ère numérique peut contribuer à une certaine vulnérabilité chez les jeunes concernant la propagande haineuse ou raciste, ainsi que l'embrigadement idéologique ou politique.

LA CITOYENNETÉ NUMÉRIQUE À L'ÈRE DE L'APPRENTISSAGE EN LIGNE

De la réflexion à un cadre d'action pour favoriser l'apprentissage en ligne de manière éthique

Les chercheuses et chercheurs, et actrices et acteurs de l'éducation s'entendent pour dire que l'éducation à la citoyenneté numérique s'impose à l'ère de la globalisation numérique (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019; Conseil de l'Europe, 2017). Au-delà de la maîtrise technologique, elle sous-tend la capacité de penser de manière critique au monde environnant et d'agir en citoyen éthique et responsable, conscient des injustices sociales (Funk *et al.*, 2016) et de « la défense continue de la dignité et de tous les droits fondamentaux qui lui sont associés » (Conseil de l'Europe, 2017, p. 11) grâce à l'utilisation responsable de la technologie. Par là même se déploie la dimension éthique intrinsèque de l'éducation à la citoyenneté numérique, laquelle a été mise à l'épreuve par le passage rapide – voire brutal pour certaines enseignantes et certains enseignants – à l'enseignement en ligne durant la pandémie de COVID-19.

L'idée d'un fossé existant entre les jeunes « natifs de l'ère numérique », habitués à naviguer dans l'espace numérique, et la génération précédente, les « immigrants numériques », comme les enseignantes et enseignants ou les parents dont les compétences seraient moins

développées et qui seraient acquises plus difficilement, a été remise en question par les chercheurs. Par exemple, dans sa recherche sur les pratiques numériques des jeunes, Boyd (2016, cité dans Joubaire, 2017, p. 9) fait état des défis que les jeunes rencontrent dans le monde « connecté » : « [...] car avoir l'aisance suffisante pour créer ses propres médias ou partager des contenus ne signifie pas qu'ils ont les connaissances nécessaires pour exercer un esprit critique sur les médias qu'ils utilisent. »

Les effets délétères et souvent tragiques de la cyberintimidation chez les jeunes sont pourtant bien connus (Shariff, 2009; 2015). Les gouvernements sanctionnent d'ailleurs ces comportements de plus en plus sévèrement. Il apparaît nécessaire que les jeunes, leurs parents et les écoles soient conscients des risques légaux que suscitent leurs actions et qu'ils se familiarisent avec la protection en ligne; « le plus grand défi reste d'aider les jeunes à définir leurs limites juridiques et éthiques lorsqu'ils font face à des préjudices en ligne et de mettre l'accent sur le leadership des jeunes et des moins jeunes, en ce qui a trait à leur responsabilité sociale et leur citoyenneté numérique » (McGill University, s.d.).

Développement du curriculum à l'ère numérique

Dans une société multiculturelle comme le Canada, l'impératif de l'inclusion, de l'équité dans le respect des droits, est au coeur de la démarche éducative (Jacquet, 2016, 2009; Potvin, 2014). À l'ère du numérique, l'intégration de la dimension éthique et de la citoyenneté numérique est essentielle afin de développer chez les élèves les compétences de savoir-être et d'agir de manière éthique et en citoyen responsable (Lafrenière et Cox, 2019). La citoyenneté numérique doit être intégrée, et ce, de manière transversale, dans l'ensemble des programmes scolaires, comme le souligne le *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation* (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2019). Cela évitera qu'elle ne soit cantonnée qu'à des programmes précis (p. ex. : TIC, études sociales), ou encore laissée au bon vouloir de l'enseignante ou de l'enseignant. Comme le dit si bien le proverbe africain : « Il faut tout un village pour élever un enfant. » L'éducation à la citoyenneté numérique est ainsi la responsabilité de tout le monde!

La formation initiale et continue du personnel enseignant

Une telle position suggère nécessairement que le personnel enseignant soit lui-même outillé pour développer les compétences associées à l'éthique et à la citoyenneté numérique chez leurs élèves. Le besoin de formation initiale à la compétence numérique, englobant les dimensions éthiques et celles de la pensée critique, est clairement nommé dans le *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation* (Conseil supérieur de l'éducation, 2019) et le *Cadre de référence de la compétence numérique* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019).

Ce dernier document est alimenté par « une analyse systématique de plus de soixante-dix référentiels de compétences informationnelles et numériques du 21^e siècle, provenant du monde entier » (p. 9). Il identifie 12 dimensions de la compétence numérique, dont la compétence 1 (Agir en citoyen éthique à l'heure du numérique) et la compétence 11 (Développer sa pensée critique envers le numérique) sont intrinsèquement liées.

La compétence 1 : Agir de manière éthique en considérant la diversité sociale, culturelle et philosophique des parties prenantes de la société numérique ainsi que du contexte social, économique, environnemental ou professionnel dans lequel se déroulent les interactions; Être conscient de l'impact de son utilisation du numérique sur son bien-être physique et psychologique.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019,
p. 10

Compétence 11 : Élaborer son jugement à l'égard du numérique de façon intentionnelle en se basant sur des critères d'analyse rigoureux, en exploitant des ressources numériques et en les comparant entre elles; Poser un jugement réflexif sur son utilisation du numérique en faisant preuve d'autocritique.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019,
p. 23

Ce cadre de référence propose également de courts exemples de situations d'apprentissage utiles pour le personnel enseignant pour chacune des 12 compétences, mais qu'il s'agit de compléter par des ressources et des formations ciblées lui permettant d'apprendre à modéliser un agir éthique et à développer la pensée critique.

Afin de mieux outiller le personnel enseignant, les élèves et les parents, des ressources en ligne sont aussi développées pour accompagner les jeunes Canadiens à devenir des citoyens éthiques à l'ère du numérique. Par exemple, la ressource en ligne HabiloMédias offre des ressources pédagogiques, destinées aux classes allant de la maternelle à la 12^e année, qui sont alignées avec les objectifs et les résultats d'apprentissage des programmes d'études des provinces et des territoires (HabiloMédias, 2021a). L'un des objectifs ciblés est d'aider les enfants et les jeunes à « se comporter de manière appropriée en ligne » (HabiloMedias, 2021b, p. 6) et « à faire en sorte qu'ils possèdent les compétences d'analyse critique dont ils ont besoin dans le monde médiatisé 24/7 » (HabiloMedias, 2021b, p. 14). HabiloMédias propose sur son site de s'appuyer sur l'analyse d'événements sociaux (p. ex. : Black Lives Matter) pour modéliser la démarche critique d'analyse et favoriser le développement de valeurs éthiques (Habilomédias, 2021 c).

D'autres ressources multimédias en ligne, comme celles de la Fondation Lilian Thuram¹ et d'Amnistie internationale², sont aussi accessibles aux enseignantes et enseignants afin de les appuyer dans l'éducation à des enjeux sociétaux, tels que le racisme et la violation des droits humains. De telles ressources offrent en particulier des idées de situations d'apprentissage authentiques dans lesquelles les élèves peuvent s'engager activement en ligne afin d'apporter des solutions à des enjeux auxquels ils font eux-mêmes face dans leur quotidien en classe et à l'extérieur. À travers la participation à des projets en ligne de la sorte, les jeunes apprennent à agir en citoyen éthique et à développer leurs compétences reliées à l'usage du numérique de manière éthique et démocratique.

Une dernière ressource que nous proposons ici est Le RÉCIT³ (2017). Ce réseau a aussi comme objectif le développement professionnel du personnel enseignant en matière de citoyenneté numérique. Il propose des ressources en ligne et des formations continues lui permettant de favoriser l'adoption de comportements éthiques et responsables par les élèves. Depuis le début de la pandémie, ces ressources visent davantage l'intégration de ces comportements éthiques en contexte d'apprentissage en ligne.

L'accès en ligne à de telles ressources pédagogiques est nécessaire et incontournable en formation initiale et continue, car elles permettent d'outiller et d'accompagner le personnel enseignant dans le développement de la citoyenneté éthique et numérique chez leurs élèves. Et cela quel que soit le mode de livraison : en présentiel, en ligne ou en hybride.

CONCLUSION

La transformation éducationnelle qui s'est effectuée en réaction à la pandémie de COVID-19, et qui concerne en particulier l'enseignement et l'apprentissage en ligne, commande de nouvelles compétences éthiques et numériques qui vont au-delà des habiletés à l'usage des technologies numériques (Conseil supérieur de l'éducation, 2019). Alors même que, sur les réseaux sociaux, les discours d'intolérance, accentués par le contexte de la pandémie, diffusent au-delà des frontières, il importe plus que jamais d'intégrer dans les situations d'enseignement et d'apprentissage le savoir-agir en tant que citoyen éthique et responsable dans les environnements numériques. Un point d'ancrage transversal de l'acquisition de la compétence numérique à l'heure de l'interconnectivité globale et de l'instantanéité.

L'absence d'un savoir-agir en tant que citoyen éthique et responsable chez les élèves peut avoir des conséquences importantes sur leur santé mentale et physique, et sur leur sentiment de sécurité et de bien-être. Elle peut également entraver leur apprentissage scolaire. Des lacunes à l'égard de ces compétences, et reliées à la citoyenneté éthique et à la citoyenneté numérique, peuvent également contribuer à l'émergence d'autres enjeux sociaux et éthiques, comme des conséquences légales pouvant mener jusqu'à des poursuites judiciaires. Le manque de connaissances et de compétences critiques d'analyse chez les jeunes témoigne plutôt de l'existence d'une *fracture éthique*, c'est-à-dire d'une disjonction entre la compétence d'usage du numérique élevée des élèves et leur faible compétence éthique dans les environnements numériques. Une fracture qui peut contribuer à une vulnérabilité accrue envers la propagande haineuse ou raciste diffusée sur les plateformes numériques, et à l'embrigadement idéologique et politique des jeunes (Nations Unies, 2021).

À l'ère du numérique et de l'interconnectivité globale, l'intégration transversale dans le curriculum de la dimension éthique et de la citoyenneté numérique est essentielle. Nous devons tous être à la fois responsables individuellement et collectivement de nos comportements éthiques, et ce, autant dans les environnements virtuels que dans la « vraie vie » (Landry, cité dans Musée de l'Holocauste Montréal, 2019).

Par ailleurs, il s'avère essentiel de s'assurer que la formation initiale et continue du personnel enseignant dépasse le développement de la compétence d'usage des outils technologiques afin d'intégrer l'agir en citoyen éthique dans les environnements numériques. Une dimension essentielle clairement identifiée dans le *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation* (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2019) et le *Cadre de référence de la compétence numérique* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). À cet égard, l'appui sur les savoirs incarnés acquis dans l'expérience est très porteur, tant pour les chercheuses et chercheurs que pour le personnel enseignant et les étudiantes et étudiants en formation initiale et continue.

La réalisation de recherches quantitatives et qualitatives pourrait valider l'importance de la dimension éthique de la citoyenneté numérique, et en particulier en contexte d'enseignement en ligne. Une problématique qui reste encore peu investiguée en éducation, notamment en contexte minoritaire francophone hors Québec. Cette réflexion, nous

l'espérons, contribuera à sensibiliser le personnel enseignant, les directions d'école, les parents et autres actrices et acteurs éducatifs à l'urgence de développer l'agir éthique à l'ère du numérique.

Notes

[1] Voir les ressources développées par la Fondation Lilian Thuram pour l'éducation contre le racisme : <https://www.thuram.org> (<https://www.thuram.org/>) .

[2] Voir par exemple la campagne en ligne contre le racisme et les autres formes de discrimination : (<https://amnistie.ca/campagnes/racisme-systemique>) .

[3] Le RÉCIT : (<https://recit.qc.ca/recit/>) . Voir, par exemple, la création d'un référentiel au regard du concept de citoyen numérique développé par la commission scolaire des Phares : Citoyenneté numérique : comment développer un comportement éthique et responsable chez nos élèves? (<https://recit.qc.ca/nouvelle/citoyennete-numerique-developper-comportement-ethique-responsable-chez-nos-eleves>)

Bibliographie

Bounemoura, H. (2020, 3 mai). *Coronavirus : pourquoi tant de haine sur les réseaux sociaux pendant le confinement?* 20 minutes. (<https://www.20minutes.fr/high-tech/2770911-20200503-coronavirus-pourquoi-tant-haine-reseaux-sociaux-pendant-confinement>)

Conseil de l'Europe. (2020). *Manuel d'éducation à la citoyenneté numérique*. (<https://rm.coe.int/prems-047719-fra-2511-handbook-for-schools-web-16x24/168098f322>)

Conseil de l'Europe. (2017). *L'Éducation à la citoyenneté numérique : pour des citoyens éthiques responsables et autonomes*. (<https://rm.coe.int/l-education-a-la-citoyennete-numerique-conference-de-travail-pour-des-/1680745546>)

Conseil supérieur de l'éducation. (2019). *Éduquer au numérique : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*. (<https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/eduquer-au-numerique-50-0534/>)

Corriveau, R. (2016). Citoyenneté et action sociale. Dans N. Landry et A-S. Letellier (dir.), *L'éducation aux médias à l'ère numérique : entre fondations et renouvellement* (p. 133-146). Les Presses de l'Université de Montréal. doi : <https://doi.org/10.4000/books.pum.2746>

Delgado, P. (2020). *Cyberbullying is on the rise during the pandemic*. Institute for the Future of Education. (<https://observatory.tec.mx/edu-news/cyberbullying-on-the-rise>)

Deslandes-Martineau, M., Charland, P., Arvisais, O. et Vinuesa, V. (2020). *Éducation et COVID-19 : entre défis et possibilités*. Commission canadienne pour l'UNESCO. (<https://fr.ccunesco.ca/ideeslab/education-et-covid-19-entre-defis-et-possibilites>)

Duneau, C. (2020, 5 novembre). *Le cyberharcèlement scolaire s'est complètement banalisé*. Le Monde. (https://www.lemonde.fr/pixels/article/2020/11/05/le-cyberharcèlement-scolaire-s-est-complètement-banalise_6058665_4408996.html)

Forget-Dubois, N. (2021, 3 février). *Le système scolaire doit éduquer au numérique. École branchée*. (<https://ecolebranchee.com/le-systeme-scolaire-doit-eduquer-au-numerique/>)

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.

- HabiloMédias. (2021a). *Ce que nous faisons*. (<https://habilomedias.ca/qui-nous-sommes/ce-que-nous-faisons>)
- HabiloMédias. (2021b). *Engagé à aider les jeunes canadiens à tirer le maximum des médias*. (<https://habilomedias.ca/sites/default/files/pdfs/HabiloMedias-brochure.pdf>)
- HabiloMédias. (2021c). *L'Éthique en ligne*. (<https://habilomedias.ca/litt%C3%A9rature-num%C3%A9rique-et-%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/enjeux-num%C3%A9riques/l%C3%A9thique-en-ligne>) .
- HabiloMédias. (s.d.). *Littératie 101*. (<https://habilomedias.ca/ressources-pédagogiques/littératie-numérique-101>)
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. et Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. (<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>)
- Jacquet, M. (2019). Diversité ethnoculturelle et autochtone dans la réforme du curriculum : l'architecture d'une inclusion, diversité. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(2), 350-383.
- Jacquet, M. (2009). L'intersection des discours critiques, d'ouverture et de résistance dans le traitement des enjeux de la pluriethnicité par les étudiants en formation. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 448-474.
- Jenkins, H., Ito, M. et Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Wiley.
- Joubaire, C. (2017). *EMI : partir des pratiques des élèves*. h (<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/115-janvier-2017.pdf>) <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/115-janvier-2017.pdf> (<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/115-janvier-2017.pdf>)
- Laferrière, T. et Cox, M. J. (dir.). (2019). *Feuilles de route de l'EDUsummIT 2019*. (https://edusummit2019.fse.ulaval.ca/sites/edusummit2019.fse.ulaval.ca/files/edusummit2019_feuilles_de_route.pdf)
- Landry, N. et Letellier, A.-S. (2016). (dir.). *L'éducation aux médias à l'ère numérique : entre fondations et renouvellement*. Les Presses de l'Université de Montréal. doi : <https://doi.org/10.4000/books.pum.2723>
- Marketplace. (2017, 20 janvier). *Canadians appear to be more hateful online. Here's what you can do about it*. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/marketplace-racism-online-tips-1.3943351> (<https://www.cbc.ca/news/canada/marketplace-racism-online-tips-1.3943351>)
- McGill University (n.d.). *La citoyenneté numérique*. Définir la frontière. (<https://www.mcgill.ca/definetheline/fr/citoyennete-numerique>)
- Michelot, F. (2020). *Quelles pensée critique et métalittératie des futures enseignant·es à l'heure des fausses nouvelles sur le Web social? Une étude de cas collective en francophonie*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Savoirs UQAM. (https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/25522/Michelot_Florent_2020_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y) doi : <https://doi.org/10.31237/osf.io/3aufb>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf)
- Musée de l'Holocauste Montréal. (2019). *Comment faire face au racisme en ligne?* (<https://museeholocauste.ca/fr/ressources-et-formations/comment-faire-face-au-racisme-en-ligne>)
- Nations Unies. (2020). *Note de synthèse : l'éducation en temps de COVID-19 et après*. (https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_french.pdf)

- Nations Unies. (2021). Stratégie et plan d'action des Nations Unies pour la lutte contre les discours de haine. Dans Unesco (dir.), *Construire la paix dans l'esprit des hommes et des femmes*. (<https://fr.unesco.org/news/lutter-contre-discours-haine-leducation-conference-mondiale-ministres-leducation-nations-unies>)
- Ntebutse, J. et Croyere, N. (2016). Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte. *Recherche en soins infirmiers*, 124, 28-38. (<https://doi.org/10.3917/rsi.124.0028>) doi : <https://doi.org/10.3917/rsi.124.0028>
- Pagé, M., Provencher, J. et Ramirez, D. (1993). *Courants d'idées actuelles en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Pellerin, M. (2011). University-school collaborative action research as an alternative model for professional development through AISI. *AISI Journal*, 1(1). <http://www.uleth.ca/education/sites/education/files/AISI%20V1%201%201%20Fall%202011.pdf> (<http://www.uleth.ca/education/sites/education/files/AISI%20V1%201%201%20Fall%202011.pdf>)
- Pellerin, M. (2018). Affordances of new mobile technologies : Promoting learner agency, autonomy, and self-regulated learning. *Journal of Interactive Learning Research* 29(3), 335-350.
- Pellerin, M. (2020). Digital learning environments, multimodal and sensory affordances: reshaping the second language experience for a new era. Dans K.-M. Frederiksen, S. Larsen, L. Bradley et S. Thouësny (dir.), *CALL for widening participation: short papers from EUROCALL 2020* (p. 279-285). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.48.1201> (<https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.48.1201>) doi : <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.48.1201>
- Plante, T. (2016). Les médias numériques : un défi pour les éducateurs. Dans N. Landry et A.-S., Letellier (dir.), *L'éducation aux médias à l'ère numérique : entre fondations et renouvellement* (p. 115-130). Les Presses de l'Université de Montréal. doi : <https://doi.org/10.4000/books.pum.2742>
- Potvin, M. (2017). Discours racistes et propagande haineuse : trois groupes populistes identitaires au Québec. *Diversité urbaine*, 17, 49-72. (<https://doi.org/10.7202/1047977ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1047977ar>
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 1(33), 185-202. (<https://doi.org/10.3917/es.033.0185>) doi : <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Ribau, C., Lasry, J., Bouchard, L., Moutel, G., Hervé, C. et Marc-Vergnes, J. (2005). La phénoménologie : une approche scientifique des expériences vécues. *Recherche en soins infirmiers*, 2(2), 21-27. (<https://doi.org/10.3917/rsi.081.0021>) doi : <https://doi.org/10.3917/rsi.081.0021>
- Shariff, S. (2015). *Sexting and cyberbullying: Defining the line for digitally empowered kids*. Cambridge University Press. doi : <https://doi.org/10.1017/CBO9781139095891>
- Shariff, S. (2009). Student free expression: do the schoolhouse gates extend to cyberspace? Dans S. Shariff (dir.), *Confronting Cyber-Bullying : What schools need to know to control misconduct and avoid legal consequences* (p.99-126). Cambridge University Press. doi : <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551260.005>
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les éditions Logiques.
- UNESCO. (2020). *L'UNESCO associe des organisations internationales, la société civile et le secteur privé dans une Coalition pour assurer la #ContinuitéScolaire*. (<https://fr.unesco.org/news/lunesco-associe-organisations-internationales-societe-civile-secteur-prive-coalition-assurer>)

Wu, S.-Y. (2021). How teachers conduct online teaching during the COVID-19 pandemic: A case study of Taiwan. *Frontiers in Education*, 6, article 675434. doi: 10.3389/feduc.2021.675434 (<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.675434/full>)
doi : <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.675434>

Les cultures civiques au sein d'un organisme associatif à l'épreuve de la COVID-19

Civic cultures in a member organization facing the COVID-19 crisis

Las culturas cívicas en el seno de un organismo asociativo a la prueba de la COVID-19

Gwénaëlle André

La complexité de l'éducation à la citoyenneté numérique : des enjeux sociétaux, éducatifs et politiques

Volume 49, numéro 2, automne 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085301ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1085301ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

André, G. (2021). Les cultures civiques au sein d'un organisme associatif à l'épreuve de la COVID-19. *Éducation et francophonie*, 49(2).
<https://doi.org/10.7202/1085301ar>

Résumé de l'article

Plusieurs référentiels nationaux inscrivent dans leur programme pour l'apprentissage du numérique la dimension de citoyenneté numérique, qui est décrite comme les compétences nécessaires afin de naviguer et de s'engager de façon sécurisée sur Internet. Cette déclinaison sous forme de compétences individuelles et universelles à acquérir ne permet toutefois pas de comprendre la complexité et la diversité des pratiques incluant le numérique.

Cet article suggère que la culture civique, lorsque la citoyenneté numérique est évoquée, est notamment conditionnée par la reconnaissance des diverses cultures techniques. Basé sur une recherche ethnographique se déroulant avant et pendant la pandémie de COVID-19, et ayant lieu au sein d'un programme accueillant de jeunes personnes immigrantes dans un organisme associatif en Colombie-Britannique, cet article analyse les manières par lesquelles les pratiques et les structures générées autour du numérique, les « infrastructures numériques », peuvent soutenir une culture civique ou entrer en tension avec celle-ci.

Les cultures civiques au sein d'un organisme associatif à l'épreuve de la COVID-19

Civic cultures in a member organization facing the COVID-19 crisis

Las culturas cívicas en el seno de un organismo asociativo a la prueba de la COVID-19

Gwénaëlle ANDRÉ

Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

Résumé

Plusieurs référentiels nationaux inscrivent dans leur programme pour l'apprentissage du numérique la dimension de citoyenneté numérique, qui est décrite comme les compétences nécessaires afin de naviguer et de s'engager de façon sécurisée sur Internet. Cette déclinaison sous forme de compétences individuelles et universelles à acquérir ne permet toutefois pas de comprendre la complexité et la diversité des pratiques incluant le numérique.

Cet article suggère que la culture civique, lorsque la citoyenneté numérique est évoquée, est notamment conditionnée par la reconnaissance des diverses cultures techniques. Basé sur une recherche ethnographique se déroulant avant et pendant la pandémie de COVID-19, et ayant lieu au sein d'un programme accueillant de jeunes personnes immigrantes dans un organisme associatif en Colombie-Britannique, cet article analyse les manières par lesquelles les pratiques et les structures générées autour du numérique, les « infrastructures numériques », peuvent soutenir une culture civique ou entrer en tension avec celle-ci.

Abstract

Several national resource repositories include digital citizenship as part of their digital learning program, a term described as skills needed to use the Internet while staying safe. This variation of individual and universal skills to be acquired facilitates understanding of the complexity and diversity of practices, including digital technology.

The article suggests that civic culture as it relates to digital citizenship is conditioned by the recognition of a variety of technical cultures. Based on an ethnographic study that took place before and during the COVID-19 pandemic as part of a program welcoming young immigrants to a British Columbia member organization, this article analyzes how practices

and structures generated around digital technology, “digital infrastructures”, can either support a civic culture or enter into conflict with it.

Resumen

Varios parámetros de referencia nacionales incluyen en su programa de aprendizaje de lo digital la dimensión de la ciudadanía digital, descrita como las competencias necesarias para poder navegar y participar de manera segura en el Internet. Esta declinación bajo la forma de competencias individuales y universales que se deben adquirir, no permite, sin embargo, comprender la complejidad y la diversidad de prácticas incluyendo la digital.

Este artículo sugiere que la cultura cívica, cuando se evoca la ciudadanía digital, está condicionada fundamentalmente por el reconocimiento de la diversidad de culturas técnicas. Basado en una investigación etnográfica realizada durante la pandemia del COVID-19, y realizada al interior de un programa para inmigrantes jóvenes en un organismo asociativo en Colombia-Británica, este artículo analiza las formas a través de las cuales las prácticas y estructuras generadas en torno de lo digital, las «infraestructuras digitales», pueden apoyar la cultura cívica o entrar en conflicto con ella.

INTRODUCTION

La pandémie de COVID-19 et les mesures de confinement qui ont suivi ont entraîné des changements inédits dans les univers sociaux des jeunes populations, ainsi qu'auprès des organismes responsables de leur éducation.

Avant cette crise, selon une étude du Pew Research Center (2018), 95 % des adolescentes et adolescents en Amérique du Nord avaient accès au numérique, et la moitié d'entre eux étaient connectés « presque constamment ». Face à la prévalence des technologies dans la vie des jeunes, les institutions éducatives ont mis en place des programmes promouvant la *citoyenneté numérique*, terme englobant, dans de nombreux référentiels nationaux pour l'apprentissage du numérique, les compétences nécessaires pour naviguer et s'engager de façon sécurisée dans cette écologie (Karsenti, 2018). Noula (2019) signale que ces programmes se basent principalement sur l'acquisition de compétences individuelles, vues la plupart du temps comme universelles, et se réduisant trop souvent à une liste de pratiques souhaitables et appropriées pour être un « bon » citoyen numérique. Poyntz et Hoechsmann (2011) montrent qu'il existe des différences d'accès au numérique et d'usage de celui-ci, selon notamment les classes sociales, genres et *racess*¹.

Ainsi, appréhender la citoyenneté numérique comme un ensemble de compétences individuelles s'appliquant de façon homogène à tous les jeunes ne permettrait ni de comprendre la diversité de leurs pratiques ni la nature, parfois imprévisible, des technologies numériques (Ross, 2017). Le contexte de pandémie et l'usage du numérique qui s'ensuit accentuent le besoin de repenser à la fois la portée du concept de citoyenneté numérique et la continuité des politiques qui la supportent au sein des institutions éducatives (écoles, centres communautaires, associations, etc.).

Basé sur une recherche ethnographique se déroulant avant et pendant la pandémie au sein d'un programme pour jeunes personnes immigrantes dans un organisme vancouverois, cet article s'appuie sur trois vignettes (Flewitt, 2011) rendant compte de la diversité des discours et des pratiques autour du numérique, de l'organisation communautaire étudiée et des personnes participant au programme. Elles montrent la complexité de la citoyenneté numérique dans son actualisation sur le terrain, au-delà de l'acquisition individuelle de compétences, en rendant compte de la matérialité de ces situations et en inscrivant la citoyenneté numérique comme un processus relationnel mettant en perspective l'articulation des pratiques hors-ligne et en ligne (Third *et al.*, 2019).

CADRE THÉORIQUE

Cette recension des écrits permet de poser une définition de la citoyenneté numérique pouvant s'insérer dans le quotidien des jeunes et des structures éducatives en l'articulant avec les concepts de *culture civique* et de *culture technique*.

Conceptualiser la citoyenneté numérique

La *citoyenneté numérique* est un concept polysémique, recouvrant des dimensions et des objectifs variés selon les auteurs et les approches. Serait-ce, comme l'écrivent Mossberger *et al.* (2007), une capacité à utiliser les outils numériques afin de participer à la société ou, comme le spécifie Ribble (2015), des compétences à acquérir pour éviter les usages abusifs ou maladroits des technologies?

Noula (2019) remarque que de nombreux systèmes éducatifs basent leur définition de citoyenneté numérique sur l'approche de compétences individuelles, privilégiant l'aspect technique de ce terme. Papacharissi (2010) souligne le nécessaire et constant ajustement du concept aux contextes historique, social et économique. Elle définit la citoyenne et le citoyen numérique comme une personne réifiée par ses pratiques numériques. L'entrée dans la citoyenneté se ferait ainsi non plus selon les marqueurs institutionnalisés de la citoyenneté comme le droit de vote ou la reconnaissance d'un statut juridique officiel au sein d'un territoire, mais par l'accès au numérique et à ses pratiques civiques.

Greffet et Wojcik (2014) interrogent quant à eux la solidité du concept, estimant qu'il n'est pas évident de spécifier le caractère numérique de la citoyenneté. Est-ce un prolongement de ce qu'être une citoyenne ou un citoyen recouvre? Doit-on partir des pratiques et des usages du numérique pour tenter de comprendre en quoi ils contribuent à redéfinir la citoyenneté? Ils soulignent par ailleurs l'importance du lien entre l'individu et la communauté, amplifiant ainsi les dimensions sociales et culturelles, et élargissant la conception du politique. Ils se questionnent sur les modes de collaboration, la construction du collectif de même que les droits et les devoirs des citoyens numériques au-delà de la « netiquette » et de la civilité sur Internet.

Poser la question de la citoyenneté numérique en termes de droits permet de questionner les potentielles relations d'allégeance susceptibles de se nouer à travers ces « droits » et ces « devoirs » octroyés et construits, et replace le débat dans un contexte plus large que la simple responsabilité individuelle. Si la citoyenne ou le citoyen est actrice ou acteur de la société numérique, les institutions le sont tout autant et doivent permettre d'assurer des droits aussi essentiels que le droit à l'oubli ou la protection. Les auteurs rappellent que la citoyenneté numérique ne peut pas se construire de façon isolée et que la citoyenneté, sous sa forme numérique, bénéficierait probablement de cette mise à distance, réinsérant les pratiques « citoyennes » dans l'ensemble des pratiques sociales :

Nous pouvons dès lors définir la citoyenneté numérique de façon souple comme une relation à l'ordre politique au sens large, relation médiatisée par les technologies numériques, et dont les formes, les lieux et les enjeux varient dans le temps et l'espace.

Greffet et Wojcik, 2014, p. 152

Il s'agirait donc d'envisager la citoyenneté numérique non comme un statut, mais comme un processus relationnel mettant en perspective l'articulation des pratiques hors-ligne et en ligne (Third *et al.*, 2019), et inscrivant ainsi cette notion dans une culture civique et technique plus large.

Couldry *et al.* (2014) proposent une approche de ce concept en se concentrant non pas uniquement sur les pratiques des personnes participantes, mais sur la manière dont les infrastructures numériques (Star et Ruhleder, 1996), c'est-à-dire non seulement les outils, mais aussi les pratiques et discours générés autour du numérique, peuvent soutenir une culture civique (Dahlgren, 2000, 2009) plus large. Cette approche envisage la citoyenneté numérique dans son quotidien au travers des actes et des discours de chacun, nous invitant à nous éloigner de l'idée d'une infrastructure stable, clé en main, transparente, en nous intéressant aux discours et aux pratiques de toutes les personnes intervenant au sein de cet ensemble pour examiner s'ils favorisent l'émergence d'une culture civique. Elle permet notamment de percevoir comment les rapports de force, notamment ceux liés aux savoirs, légitimes ou non (Foucault, 1975), circulent au sein de ces infrastructures.

Vers une culture civique

Selon Dahlgren (2000), la citoyenneté dans une démocratie peut se diviser entre le système politique (ses structures institutionnelles, ses lois, ses partis) et une culture civique complexe, multidimensionnelle, ancrée dans le quotidien. Il estime que l'examen de la culture civique reflète et rend possible la citoyenneté. Il en définit quatre dimensions : 1) le savoir et les compétences nécessaires; 2) les pratiques, routines et traditions au travers desquelles la citoyenneté se matérialise au quotidien; 3) le respect des valeurs démocratiques; et 4) l'identité citoyenne permettant à chacune et à chacun de se reconnaître et d'être reconnu au sein de la société. À ces quatre dimensions qui s'articulent pour rendre possible l'engagement des individus, Dahlgren (2009), revisitant sa pensée, ajoute le sentiment d'appartenance à la communauté et les espaces de rencontre.

Cet article étend cette approche, suggérant que la culture civique, lorsque la citoyenneté numérique est évoquée, est aussi conditionnée par la reconnaissance des cultures techniques.

Simondon (2012) estime que la culture, en général, n'a pas intégré la culture technique, ce qui empêcherait les institutions et politiques de penser la technique. « La culture s'est constituée en système de défense contre les techniques; or cette défense se présente comme une défense de l'homme supposant que les objets techniques ne contiennent pas de réalité humaine. » (Simondon, 2012, p. 9.) Évoquant les relations de l'humain à la machine, le philosophe détaille deux aptitudes. Il y a ce qu'il nomme la « minorité sociale des techniques », qui serait un savoir technique implicite, non réfléchi, coutumier; une socialisation essentiellement faite durant l'enfance. Au contraire, le statut de « majorité sociale des techniques » est une prise de conscience, une réflexion de l'adulte sur l'objet technique utilisé. Simondon (2012) insiste sur le fait que ce sont par ces deux sources (minoritaire et majoritaire) articulées ensemble et non mises en opposition, que l'objet technique s'incorpore à la culture. Ainsi, une culture civique doit être en mesure d'intégrer les dimensions de ces deux sources.

Cet article vise tout d'abord à comprendre comment les infrastructures numériques, telles que définies par Star et Ruhleder (1996), s'organisent et s'articulent afin de soutenir l'engagement des jeunes dans l'espace proposé par l'organisation communautaire. Il interroge aussi l'articulation ou la mise en compétition de ces deux cultures, civiques et techniques, au sein d'un programme communautaire.

Pour rendre compte de la complexité de la situation, la théorie de l'acteur-réseau (Latour, 2005) est privilégiée puisqu'elle permet de resituer le matériel et les applications numériques comme acteurs de la situation au même titre que les personnes participantes, et ce, sans hiérarchie établie a priori. Utiliser cette théorie permet de se concentrer non seulement sur les acteurs, mais aussi sur ce qui se passe entre eux (Latour, 2005), ou encore sur ce que Deleuze et Guattari (1983) nomment « les flots », qu'ils définissent comme des « mouvements productifs ».

MÉTHODOLOGIE

Contexte

Cet article s'appuie sur des données issues d'une recherche ethnographique au sein d'un programme instauré en septembre 2019 par une association. Celle-ci, ayant pour objectif de renforcer les liens communautaires et desservant les familles du centre-ville de Vancouver, se présente, selon son site Internet, comme une association caritative proposant « des

services vitaux aux communautés » à travers trois axes : 1) aider les enfants et les familles à s'épanouir; 2) promouvoir un mode de vie sain; et 3) encourager le sentiment d'appartenance au sein de la communauté. Par le biais de programmes liant le bien-être physique et la connaissance de la communauté, elle promeut différentes valeurs écrites comme suit : « Faire ce qu'il faut », « Placer l'humain en premier », « Tenir ses promesses » et « Donner l'exemple ». Ces valeurs se rapprochent des dimensions énoncées par Dahlgren (2000, 2009) promouvant une culture civique au sein de ses espaces puisqu'elles mettent en avant les pratiques, la confiance, les identités et les valeurs.

Ces dimensions sont aussi inscrites dans les objectifs du programme observé. Celui-ci, s'adressant aux jeunes immigrants récemment arrivés sur le territoire Canadien, doit permettre aux personnes participantes de découvrir des pratiques sportives, d'acquérir de nouveaux savoirs et de nouvelles habiletés, de partager des expériences avec le groupe, et d'être actives, connectées et engagées. Financé par Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, l'organisme a deux objectifs principaux : 1) favoriser une intégration réussie des personnes participantes au sein de la société canadienne et 2) permettre un meilleur épanouissement personnel. Là encore, les dimensions de pratiques, de savoirs et d'habiletés, d'identité, de respect des valeurs, de confiance et des espaces de discussion s'entrecroisent. Dans ses objectifs, l'association promeut la construction d'une culture civique et encourage les personnes participantes à s'engager dans ce cadre.

Ce programme se décline en sessions de trois mois, à raison d'une séance par semaine. Chaque séance comprend une activité sportive et un atelier destiné à mieux intégrer les jeunes personnes participantes dans la société canadienne. Ces ateliers touchent à des domaines variés comme la communication interculturelle, la sécurité au Canada ou la gestion de conflit, et sont animés par des intervenants communautaires « experts » dans ces domaines.

Chaque session rassemble une dizaine de jeunes personnes immigrantes (âgées de 14 à 30 ans), résidentes permanentes ou réfugiées.

Lors de la conception de ce programme, les éducateurs et éducatrices insistent sur l'importance des échanges entre professionnelles et professionnels qui interviennent, mais aussi entre les jeunes, considérant que ces échanges développent l'esprit de communauté et créent un espace de rencontre favorable à la culture civique. Ils favorisent l'émergence de la « communauté du nous » (Dahlgren, 2009), construisant une identité de groupe avec des connaissances, des valeurs et des habiletés communes et, au bout du compte, un sentiment d'appartenance à cette communauté.

Participant au programme en tant que bénévole, nous avons commencé une collecte de données en janvier 2020 (et toujours en cours), laquelle consiste en une observation participante, durant les séances, d'environ 20 jeunes, d'une éducatrice et d'un éducateur ayant donné leur accord. L'observation a eu lieu lors de trois sessions aussi bien en ligne que hors ligne, et a été consignée sous forme de notes de terrains prises pendant ou juste après les séances. La grille d'analyse pour les observations n'a pas changé malgré l'adoption d'ateliers en ligne à cause de la pandémie de COVID-19, l'observation se concentrant à la fois sur les personnes et sur leur utilisation des technologies. À la suite de ces observations, 15 jeunes et un éducateur ont accepté d'être interviewés individuellement. Les entretiens semi-directifs de 30 minutes, enregistrés, retranscrits et anonymisés, s'articulaient autour de quatre thèmes : 1) données biographiques, 2) pratiques et expériences du numérique, 3) expérience de la COVID-19 et 4) aspirations pour le futur.

Les personnes participantes

Les personnes participantes inscrites à ce programme sont arrivées sur le territoire canadien entre trois mois et deux ans avant le début de la session. L'éducatrice et l'éducateur sont des employés salariés au service de l'organisation communautaire.

Cet article s'attarde sur trois moments de ces observations, présentés ici sous forme de vignettes (Flewitt, 2011). Ils ont été sélectionnés parce qu'ils mettent en lumière les infrastructures numériques, la diversité des cultures numériques ainsi que leurs implications dans les dimensions de la culture civique (Dahlgren, 2000, 2009). Recourir à une vignette permet de distiller les données collectées au sein d'une narration valorisant non seulement les discours, mais aussi les pratiques des différentes personnes participantes. Les trois moments présentés sont documentés par des notes de terrain prises lors des séances ainsi que par des entretiens. Il s'agit, au moyen de ces trois passages, d'appréhender chaque situation sur l'instant présent et d'analyser si lors de ces trois temps, le développement de la culture civique est favorisé, au-delà des discours officiels.

Les deux premières vignettes ont lieu avant la COVID-19, alors que la dernière se déroule pendant la pandémie. Paradoxalement, lors de cette recherche, l'irruption de la pandémie réifie les principes énoncés avant celle-ci et met en avant le rôle ambigu du numérique dans les logiques d'engagement des divers acteurs. Le premier moment se déroule lorsque le groupe décide de façon collective des règles qui vont régir la session. La deuxième vignette se passe pendant un atelier portant sur un aspect de la culture canadienne. Le dernier passage se déroule lors d'un atelier en ligne durant la pandémie.

Vignette 1 : les règles du vivre-ensemble

À chaque première séance, des échanges formels en grand groupe ont lieu afin d'établir les règles à respecter. Chaque fois, l'utilisation des téléphones portables est abordée au milieu des thèmes de respect, de tolérance, d'entraide et de bienveillance. Pour autant, la façon d'aborder le téléphone portable est différente selon que l'on soit éducatrice ou éducateur, ou jeune.

Durant cet échange, chaque jeune, ou éducatrice ou éducateur soumet ses idées et inscrit les règles, acceptées par tous après discussion, sur un tableau qui restera dans la salle lors des ateliers.

Lors de la première session, après une pause, une nouvelle règle est écrite sur le tableau, mentionnant « Pas de téléphone portable durant les séances » (*No mobile phone*). Cette règle a été inscrite sans discussion et à l'insu de plusieurs personnes participantes. Lors d'une discussion avec l'éducatrice, celle-ci explique que, lors de la pause, elle est entrée dans la salle où quelques jeunes étaient restés, la tête penchée sur leur téléphone, sans se parler. Cette situation l'ayant choquée, elle a décidé d'inscrire cette nouvelle règle pour tous, précisant qu'elle souhaitait que les jeunes parlent entre eux plutôt que de communiquer avec l'extérieur.

Le téléphone portable matérialise ici un jugement de la part de l'éducatrice valorisant la communication de visu aux dépens d'une ouverture sur l'extérieur que permet, dans ce cas précis, le numérique. En inscrivant cette règle au tableau sans discussion préalable avec le groupe, l'éducatrice impose une règle à tous que personne n'ose contester. En agissant ainsi, elle expose non seulement un rapport de force que la discussion préalable autour des règles pouvait masquer, et met à mal les pratiques et les discours développés peu de temps auparavant.

Lors des deux sessions suivantes, les jeunes ont aussi évoqué le téléphone portable, non pas pour le bannir, mais pour le mettre en mode silence, permettant ainsi à chacun de communiquer sans faire de bruit. Ces différences de traitement du téléphone portable au sein du programme montrent comment les pratiques, représentations et discours de chacun varient quant au rôle et à la place du numérique, mais aussi que ces représentations sont intégrées à des rapports de force.

Lorsque, pendant les entretiens, les jeunes sont interrogés sur la manière dont ils ou elles qualifieraient leur relation au numérique, ils ou elles répondent : « [...] c'est une dimension essentielle de ma vie » (Amy, 21 ans); « [c'est] une portion inaliénable de ma vie » (Bruce, 16 ans); « [je] dirai naturelle » (Pierre, 29 ans). Les jeunes soulignent ainsi leur relation quasi organique avec les technologies numériques et leur aspect intégral dans leur vie, ce qui rend parfois floues les frontières entre leur corps et la technologie numérique. Cela problématise la réaction de l'éducatrice : comment nier une partie de ce que l'on considère être soi durant ces ateliers? Comment appartenir à un groupe qui nie une partie de ce que l'on est?

Inversement, lors de l'entretien avec l'éducateur, celui-ci estime que « ma moyenne d'utilisation [de mon téléphone] est trop élevée », soulevant ainsi une inquiétude de surconsommation fréquente dans les discours et dans l'usage des technologies, comme le suggèrent les définitions de la citoyenneté numérique centrées sur les compétences individuelles de chacun et la nécessaire utilisation « raisonnée » du numérique.

Vignette 2 : l'engagement des jeunes

Le deuxième moment a lieu lors de la première session où, comme mentionné plus haut, l'utilisation des téléphones portables est officiellement proscrite. Lors de cette séance, dont le thème est « Résolution de conflits », l'intervenante explique devant neuf jeunes, trois bénévoles et un éducateur assis autour d'une table les différentes stratégies pour éviter ou gérer les conflits au Canada. Derrière elle est projetée une présentation. Lors de l'introduction de l'atelier, une version papier de cette présentation est fournie afin que les personnes participantes puissent prendre des notes.

Quand l'intervenante commence à parler, Tisha (21 ans), arrivée récemment au Canada, la regarde attentivement et touche souvent son téléphone portable posée sur la table, près du document papier. Elle chuchote aussi fréquemment avec sa voisine Rina. La facilitatrice le remarque et fixe du regard les deux femmes. Après quelques minutes, Tisha prend son téléphone, l'active et tape sur une application. L'intervenante arrête de parler, son visage se crispe en regardant Tisha affairée sur son téléphone. Après quelques secondes, Tisha repose son téléphone, écrit sur son papier et son regard se porte à nouveau sur l'écran. Cette scène se reproduit plusieurs fois lors de la séance et chaque fois le visage de l'intervenante se crispe davantage. Au bout de quelque temps, on s'aperçoit que Tisha utilise une application de traduction entre sa langue natale et l'anglais. Le recours à cet outil lui permet de mieux comprendre le contenu de l'atelier et, vers la fin de celui-ci, de commenter les différences entre la gestion des conflits de son pays d'origine et celle de son pays d'accueil. Le téléphone que l'intervenante, et potentiellement les autres personnes participantes de l'atelier, a identifié comme un élément perturbant le déroulement pédagogique prévu, se révèle être le moyen trouvé par Tisha pour s'engager pleinement dans l'atelier et aller à la rencontre de l'intervenante.

Il s'agit ici d'identifier les rapports de forces qui sont en jeu et modèlent l'espace de rencontre pour comprendre si celui-ci favorise l'échange. En mettant en pause l'atelier lorsque Tisha utilise son téléphone portable, l'intervenante montre qu'elle contrôle la séance pédagogique en partageant ou non son savoir. Selon Foucault (1975), tout pouvoir

est connecté aux savoirs reconnus comme « légitimes » ou autorisés. Tisha aussi fait preuve de savoirs et d'habiletés afin de mieux s'engager, mais ces derniers ne sont pas reconnus par l'intervenante. Cette absence de reconnaissance constitue un frein à l'espace d'échange et de discussion, et, finalement, amoindrit la légitimité d'engagement de Tisha.

Au-delà de cette vignette, les applications autorisées ou non au sein de l'organisation marquent aussi la différence de conception du numérique entre jeunes personnes participantes et organisation. En effet, pour communiquer, l'éducateur utilise uniquement le courriel puisqu'il n'est pas autorisé par son organisation à utiliser Instagram ou Facebook, applications massivement employées par les jeunes. La raison officielle donnée par l'organisation est qu'il y a déjà un service marketing s'occupant des pages officielles et de la communication globale de l'organisation. Aussi, il apparaît que si le recours à d'autres applications populaires auprès des jeunes personnes participantes comme WhatsApp est techniquement possible, l'éducateur ne peut pas en être l'instigateur, car le règlement de l'organisation sur la vie privée lui interdit de partager les numéros de téléphone des personnes participantes. Au contraire, ces personnes utilisent massivement différents médias sociaux, choisissant la plateforme selon leurs interlocutrices ou interlocuteurs.

Ainsi, deux conceptions de pratiques coexistent : l'organisation, qui utilise les médias sociaux à des fins de marketing, et les jeunes, qui les emploient pour entretenir la vitalité de leurs liens sociaux, dépassant les limites de l'espace physique dans lequel ils se trouvent.

En outre, aucun des jeunes n'évoque le courriel, pourtant privilégié par l'organisation, pour communiquer autrement que pour le travail ou l'école. N'utilisant pas les mêmes moyens de communication et non pour les mêmes fins, il devient alors très difficile pour l'organisation et les jeunes de se rencontrer et d'échanger en dehors des séances en présentiel. Ces différences de pratiques sont particulièrement visibles depuis que la pandémie de COVID-19 a perturbé le programme.

Vignette 3 : les ateliers en ligne

La pandémie de COVID-19 a interrompu la deuxième session lors de la huitième semaine, en mars 2020. En septembre 2020, poussée par son commanditaire, l'organisation communautaire a décidé de relancer le programme selon une formule hybride, estimant que les activités sportives ne peuvent être réalisées qu'en présentiel. Si les objectifs restent inchangés, l'éducateur responsable de la coordination du programme note plusieurs différences, comme le faible nombre de personnes participantes ainsi que la difficulté de trouver des intervenantes ou intervenants pour animer les séances. De ce fait, certains ateliers sont déprogrammés alors que d'autres sont directement animés par l'éducateur.

Toujours hebdomadaires sur 12 semaines, plusieurs séances se font en ligne par la plateforme de visioconférence Zoom. Le passage suivant narre le déroulement d'un atelier intitulé *Se sentir en sécurité au Canada*, présenté par la directrice d'un centre de police communautaire.

Cet atelier, déjà présent lors des deux sessions précédentes, avait donné lieu à des échanges et des comparaisons de cultures entre les personnes participantes et, de ce fait, à des constructions de savoirs communs, créant ainsi un espace de rencontres, d'échanges de valeurs et de pratiques.

Lors de cette séance sur Internet, l'intervenante a modifié le contenu de sa présentation en y ajoutant une partie sur les discriminations à l'endroit des minorités ainsi que sur les précautions à prendre en période de pandémie. Ce changement devait permettre aux

personnes participantes de mieux s'identifier au contenu puisque la plupart étaient arrivés au Canada au début de la pandémie.

Lorsque la séance commence, trois jeunes seulement sont connectés. La faible affluence n'est pas nouvelle puisqu'au fil des séances, le nombre de jeunes allait toujours décroissant. Les personnes participantes apparaissent avec leur caméra allumée, le micro éteint, cette possibilité étant donnée aux organisateurs de la séance par la plateforme. Le passage au numérique incite les organisateurs à structurer le temps de façon rigide, laquelle consiste à laisser parler l'intervenante puis à laisser un temps pour que les personnes participantes puissent commenter ou poser des questions.

Pendant la séance, les échanges se réduisent à l'intervention occasionnelle de l'un des participants, le plus âgé (30 ans) qui a recourt à la visioconférence pour sa recherche d'emploi. Les autres personnes participantes, habituées à utiliser ces plateformes pour des cours en ligne et semblant moins aguerries à l'utilisation de celles-ci comme lieu d'échange et de partage, préfèrent rester silencieuses, voire éteindre leur caméra pendant la séance.

L'exemple de l'un des participants, Green (14 ans) est frappant. En présentiel, et ce, même s'il est le plus jeune du groupe, il n'hésite jamais à intervenir, à exprimer son point de vue ou à s'engager durant les ateliers. D'un naturel dynamique, il lui arrive fréquemment de danser pendant les pauses, mais se régule assez vite lors de périodes plus encadrées.

Pendant cette séance, il apparaît à la caméra chez lui, devant son ordinateur. Sur le côté gauche de l'écran se trouve un placard. Quelques minutes après le début, son micro éteint, il se lève, ouvre les portes du placard, disparaît derrière les portes et réapparaît quelques instants plus tard. Il ferme les portes, revient sur sa chaise. Cette scène se produit à plusieurs reprises et ne perturbe pas l'intervenante. Une autre fois, il se tourne vers la droite, on le voit parler, rire en se tournant vers la caméra qu'il éteint aussitôt avant de la rallumer quelques secondes plus tard.

Durant cette séance, il n'a ouvert son micro ni pour poser une question ni échanger avec les autres. Lors de l'entretien, il dit ne jamais avoir employé Zoom, mais avoir utilisé un service similaire pour suivre les cours scolaires en ligne depuis mars 2020, cours où, selon lui, c'est la personne enseignante qui parle, peu de place étant laissée pour d'autres interventions. Il est possible de présumer que Green voit en la visioconférence une pratique essentiellement scolaire. S'il maîtrise techniquement cette plateforme, puisqu'il allume et éteint sa caméra, il ne perçoit pas d'autres pratiques possibles que celles auxquelles il est habitué en milieu scolaire.

Pendant les entretiens avec les personnes participantes, hormis deux en recherche d'emploi, personne n'évoque de plateforme de visioconférence pour des échanges à plusieurs, privilégiant plutôt des applications permettant les relations interpersonnelles comme Messenger, WhatsApp, Telegram, IMO ou WeChat. Si celles-ci sont utilisées pour favoriser l'échange, force est de constater que les règles d'engagement au sein de ces plateformes diffèrent et que les jeunes personnes participantes doivent faire l'apprentissage technique et social de ces différents espaces générés en ligne. Le recours à ZOOM a instauré un cadre supplémentaire à l'échange qui devait avoir lieu et avec lequel certaines personnes étaient peu familières.

En effet, le passage des séances en présentiel aux séances en ligne constitue une transformation organisationnelle qui invite à un changement de l'infrastructure numérique, c'est-à-dire un changement dans les pratiques et aussi une renégociation des pratiques du vivre-ensemble (Star et Ruhleder, 1996). Sans préparation ni concertation préalables avec l'ensemble des personnes participantes, il en résulte que les outils censés permettre la

communication s'avèrent, dans la pratique, des contraintes supplémentaires pour l'échange et la culture civique.

PISTES DE RÉFLEXION ET CONCLUSION

Les vignettes présentées ont en commun l'implication du numérique en tant qu'acteur. Dans la première, il est vu par les organisatrices et organisateurs comme un obstacle aux échanges en présentiel. Dans la deuxième, il permet de s'engager dans une discussion alors que, dans la troisième, il impose un cadre supplémentaire aux échanges. Dans les trois cas, il catalyse des discours et attitudes différentes, s'opposant à certaines dimensions de la culture civique comme les espaces d'expression, les pratiques et les routines, et les savoirs. Au bout du compte, ce que le numérique met en valeur dans la construction de la citoyenneté numérique est le besoin, comme le souligne Simondon (2012), d'intégrer les techniques au sein de la culture.

Si l'organisation souligne dans ses principes directeurs ses valeurs et son ambition de renforcer les liens communautaires, leurs applications au sein du programme observé se révèlent diverses. Le premier moment met en évidence la diversité des relations au numérique des personnes participantes. Si l'éducateur souligne son utilisation trop conséquente, les jeunes envisagent les technologies numériques comme intégrées à leur vie quotidienne. Le numérique pour les jeunes personnes participantes fait partie du milieu dans lequel elles évoluent. Dans les entretiens individuels, seules les trois personnes de 30 ans se souviennent de leur premier ordinateur ou jeu vidéo. Les autres, souvent désarçonnées par cette question, répondent ne pas se souvenir. Elles ont intégré la technique du numérique sans son statut minoritaire, selon la définition de Simondon (2012), alors que l'institution, et les éducatrices et éducateurs qui la représentent l'ont intégrée selon un mode majoritaire. Si Simondon (2012) insiste sur le fait que ce sont par ces deux sources (minoritaire et majoritaire) que l'objet technique s'incorpore à la culture, force est de constater que cette différence n'ouvre pas l'espace d'expression et d'échange, et se conclut par une fin de non-recevoir de la part des éducatrices et éducateurs. La mise en évidence des rapports des forces exposés est ici déclenchée par un flot d'affects (Waterhouse, 2020) au sujet des instruments numériques. Ils complexifient la relation à la culture civique de tous les acteurs et actrices, que ce soit dans la coconstruction de règles, de savoirs ou dans l'organisation des échanges.

Les pratiques et les conceptions du numérique des personnes participantes se superposent parfois, mais se rencontrent rarement afin de créer un espace de culture civique (Dahlgren 2000, 2009). Comme le soulignent Third *et al.* (2019), le processus de citoyenneté est fondamentalement dynamique, incertain, et il requiert l'engagement des institutions au même titre que celui des personnes qui y participent. Comme ces observations le montrent, ces actrices et acteurs des milieux institutionnels ne reconnaissent pas les modes d'implication et d'engagement des jeunes en ne (re)connaissant pas leurs savoirs (vignette 2) ou leurs pratiques (vignettes 1 et 3). En prescrivant certains usages et applications numériques pour la participation, sans en donner expressément les codes, ces personnes rendent difficile et partielle la potentielle implication de ces jeunes. Ce manque de reconnaissance de la part de l'institution peut expliquer la faible affluence des jeunes au sein de l'organisation ou le désengagement des jeunes passé la moitié du programme.

Afin de s'attaquer à ce qu'elles appellent la « déconnexion démocratique » entre les jeunes et les institutions, Third *et al.* (2019) préconisent non seulement de reconceptualiser l'engagement citoyen par un ajustement nécessaire à la diversité de tous les acteurs et actrices, mais aussi d'aider les institutions et les adultes à comprendre les jeunes et à

travailler avec eux plutôt que de leur demander de s'adapter et de s'intégrer à ce qu'elles appellent « un monde d'adulte ». Elle suggère ainsi que les institutions travaillent *avec* les jeunes (et non pas *pour* les jeunes) à conceptualiser l'engagement.

Cet article se concentre sur l'observation de trois moments et ne permet pas de tirer de conclusions définitives sur les relations et les cultures développées au sein de ce programme. Pour autant, l'observation de l'articulation entre les cultures civiques, les cultures techniques et les infrastructures numériques permet une approche et une façon de conceptualiser la citoyenneté numérique au quotidien, en pratique. Il s'agirait d'appréhender cette citoyenneté à une plus grande échelle pour en vérifier la pertinence.

Notes

[1] Les auteurs font ici référence à une définition sociologique du terme, laquelle considère les *racas* comme de puissantes constructions sociales capables de générer et de structurer des inégalités sur les plans sociaux, politiques, économiques et culturels, mais aussi technologiques, comme le précise Ruha Benjamin (2019).

Bibliographie

- Benjamin, R. (2019). *Race after Technology: Abolitionist Tools for the New Jim Code*. Polity Press. (<http://ebookcentral.proquest.com/lib/sfu-ebooks/detail.action?docID=5820427>) doi : <https://doi.org/10.1093/sf/soz162>
- Couldry, N., Stephansen, H., Fotopoulou, A., MacDonald, R., Clark, W. et Dickens, L. (2014). Digital citizenship? Narrative exchange and the changing terms of civic culture. *Citizenship Studies*, 18(6-7), 615-629. (<https://doi.org/10.1080/13621025.2013.865903>) doi : <https://doi.org/10.1080/13621025.2013.865903>
- Dahlgren, P. (2000). The Internet and the Democratization of Civic Culture. *Political Communication*, 17(4), 335-340. (<https://doi.org/10.1080/10584600050178933>) doi : <https://doi.org/10.1080/10584600050178933>
- Dahlgren, P. (2009). *Media and political engagement: Citizens, communication, and democracy*. Cambridge University Press.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1983). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Flewitt, R. (2011). Bringing ethnography to a multimodal investigation of early literacy in a digital age. *Qualitative Research*, 11(3), 293-310. (<https://doi.org/10.1177/1468794111399838>) doi : <https://doi.org/10.1177/1468794111399838>
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.
- Greffet, F. et Wojcik, S. (2014). La citoyenneté numérique. *Rezeaux*, 184-185(2), 125-159. doi : <https://doi.org/10.3917/res.184.0125>
- Karsenti, T. (2018). *Agir en citoyen numérique éthique et responsable (Behaving as Ethical and Responsible Digital Citizen)* (SSRN Scholarly Paper ID 3300319). Social Science Research Network. (<https://doi.org/10.2139/ssrn.3300319>) doi : <https://doi.org/10.2139/ssrn.3300319>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.

- Mossberger, K., Tolbert, C. J. et McNeal, R. S. (2007). *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation*. MIT Press. (<http://ebookcentral.proquest.com/lib/sfu-ebooks/detail.action?docID=3338750>) doi : <https://doi.org/10.7551/mitpress/7428.001.0001>
- Noula, I. (2019). *Digital Citizenship; Citizenship with a Twist? Discussing Citizenship at the Digital Education Turn*. (https://www.academia.edu/39085954/Digital_Citizenship_Citizenship_with_a_Twist_Discussing_Citizenship_at_the_Digital_Education_Turn)
- Papacharissi, Z. A. (2010). *A Private Sphere: Democracy in a Digital Age* (1^{re} éd.). Polity.
- Pew Research Center. (2018). *Teens, Social Media & Technology 2018*. (<http://www.pewinternet.org/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>)
- Poyntz, S. R. et Hoechsmann, M. (2011). Children's Media Culture in a Digital Age. *Sociology Compass*, 5(7), 488-498. (<https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2011.00393.x>) doi : <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2011.00393.x>
- Ribble, M. (2015). *Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know* (3^e éd.). International Society for Technology in Education.
- Ross, J. (2017). Speculative method in digital education research. *Learning, Media and Technology*, 42(2), 214-229. (<https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1160927>) doi : <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1160927>
- Simondon, G. (2012). *Du mode d'existence des objets techniques*. Aubier.
- Star, S. L. et Ruhleder, K. (1996). Steps Toward an Ecology of Infrastructure: Design and Access for Large Information Spaces. *Information Systems Research*, 7(1), 111-134. (<http://www.jstor.org/stable/23010792>) doi : <https://doi.org/10.1287/isre.7.1.111>
- Third, A., Collin, P., Walsh, L. et Black, R. (2019). Digital Citizenship. Dans A. Third, P. Collin, L. Walsh et R. Black (dir.), *Young People in Digital Society: Control Shift* (p. 175-219). Palgrave Macmillan UK. (https://doi.org/10.1057/978-1-137-57369-8_5) doi : https://doi.org/10.1057/978-1-137-57369-8_5

Bilan d'une première décennie de travaux sur l'intersection de la citoyenneté politique, de la citoyenneté numérique et de la « *news literacy* ». Une recension des écrits publiés entre 2005 et 2017

Review of a first decade of work on the junction of political citizenship, digital citizenship and *news literacy*. A review of the literature published between 2005 and 2017

Balance de una decena de trabajos sobre la intersección entre la ciudadanía política, la ciudadanía digital y la «*new literacy*». Una reseña de los escritos publicados entre 2005 y 2017

Normand Landry, Thierry Giasson et Colette Brin

La complexité de l'éducation à la citoyenneté numérique : des enjeux sociétaux, éducatifs et politiques

Volume 49, numéro 2, automne 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085302ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1085302ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Landry, N., Giasson, T. & Brin, C. (2021). Bilan d'une première décennie de travaux sur l'intersection de la citoyenneté politique, de la citoyenneté numérique et de la « *news literacy* ». Une recension des écrits publiés entre 2005 et 2017. *Éducation et francophonie*, 49(2). <https://doi.org/10.7202/1085302ar>

Résumé de l'article

Cet article présente les conclusions d'un état des connaissances et une proposition d'articulation des concepts de *news literacy* et de citoyenneté, laquelle est observée dans ses dimensions politique et numérique. Nos travaux démontrent que les compétences informationnelles nécessaires ou attendues pour participer à la vie démocratique se complexifient à la faveur d'un environnement médiatique et technologique en mutation rapide. Notre recension a permis de constater la richesse des travaux et des réflexions qui reflètent cette complexité des enjeux en cause. Il s'en dégage toutefois un flou conceptuel que l'article contribue à réduire.

Bilan d'une première décennie de travaux sur l'intersection de la citoyenneté politique, de la citoyenneté numérique et de la « *news literacy* ». Une recension des écrits publiés entre 2005 et 2017

Review of a first decade of work on the junction of political citizenship, digital citizenship and news literacy. A review of the literature published between 2005 and 2017

Balance de una decena de trabajos sobre la intersección entre la ciudadanía política, la ciudadanía digital y la «new literacy». Una reseña de los escritos publicados entre 2005 y 2017

Normand LANDRY

Université TÉLUQ, Québec, Canada

Thierry GIASSON

Université Laval, Québec, Canada

Colette BRIN

Université Laval, Québec, Canada

Notes Éditoriales

Note des auteurs et de l'auteure

Nous tenons à remercier Catherine Ouellet et Maxime Mariage pour leur importante contribution à l'analyse bibliographique et leur collaboration à la rédaction.

Authors' note

We would like to thank Catherine Ouellet and Maxime Mariage for their important contribution to the bibliographical analysis and their collaboration in writing this article.

Nota de los autores y autora

Deseamos agradecer a Catherine Ouellet y a Maxime Mariage por su importante contribución al análisis bibliográfico y su colaboración en la redacción.

Résumé

Cet article présente les conclusions d'un état des connaissances et une proposition d'articulation des concepts de *news literacy* et de citoyenneté, laquelle est observée dans ses dimensions politique et numérique. Nos travaux démontrent que les compétences informationnelles nécessaires ou attendues pour participer à la vie démocratique se complexifient à la faveur d'un environnement médiatique et technologique en mutation rapide. Notre recension a permis de constater la richesse des travaux et des réflexions qui reflètent cette complexité des enjeux en cause. Il s'en dégage toutefois un flou conceptuel que l'article contribue à réduire.

Abstract

This article presents the conclusions of a state of knowledge and a proposal for connecting news literacy and citizenship concepts in both political and digital dimensions. Our work shows that the information skills needed or expected in order to participate in democratic life are becoming more complex due to a rapidly changing media and technological environment. Our review revealed the wealth of studies and literature that reflect the complexity of the issues involved. However, a conceptual vagueness emerged, which the article contributes to reducing.

Resumen

Este artículo presenta las conclusiones del estado de los conocimientos y una proposición de articulación de los conceptos de *new literacy* y de ciudadanía, analizada en sus dimensiones política y digital. Los trabajos demuestran que las habilidades informativas necesarias o previstas para participar en la vida democrática se hacen más complejas debido a un entorno mediático y tecnológico en rápida mutación. Nuestra reseña nos permitió evidenciar la riqueza de los trabajos y reflexiones que reflejan la complejidad de los retos en cuestión. Se colige sin embargo una imprecisión conceptual que el artículo contribuye a mitigar.

Cet article rend compte de l'articulation faite au sein d'une décennie de travaux scientifiques entre les concepts de *news literacy*¹ et de citoyenneté politique et numérique, tout en dégagant des constats généraux à l'égard de cette articulation et des champs d'études à développer.

La multiplication des discours analytiques et prescriptifs sur diverses formes de littératie (notamment médiatique, informationnelle et numérique) met en avant la question de la fiabilité de l'information dans le contexte médiatique actuel. Cette prolifération témoigne également d'une reconnaissance de la nécessité du développement de compétences et de savoirs relatifs à la production de l'information (au sens de l'actualité politique, économique et sociale). La multiplication des sources d'information, des dispositifs et des plateformes, chacune et chacun disposant de ses propres conventions et modes de production, exige de l'utilisateur une vigilance et un apprentissage constants. Le passage d'un modèle de production et de diffusion de l'information de masse (*push*) vers un modèle numérique dans lequel la consommatrice et le consommateur fouillent parmi une quantité innombrable de sources pour en extraire les informations qu'ils jugent pertinentes (*pull*) implique un niveau élevé d'autonomie et d'efforts de leur part. Ce passage s'accompagne d'une complexification des compétences requises pour maîtriser l'information : en plus de savoir lire, il faut notamment savoir chercher l'information, utiliser les dispositifs techniques, comprendre et être en mesure d'évaluer l'information. Ces compétences jouissent d'une considération accrue dans un contexte marqué par la prolifération de discours sur les risques posés par la désinformation, la radicalisation et la prolifération de fausses nouvelles au sein des environnements numériques (Abu-Fadil, 2018; Sauvageau et al., 2018). Ces discours s'accompagnent d'injonctions répétées à l'égard des milieux éducatifs, désormais appelés à développer des capacités en recherche, en évaluation et en analyse critique de l'actualité chez leurs élèves, en lien avec leur mandat de les préparer à l'exercice de la citoyenneté (pour le contexte québécois, voir Landry et Roussel, 2018). Or, ces milieux sont fréquemment confrontés à des difficultés importantes et peinent à répondre de manière adéquate à ces injonctions (Landry, 2018).

Le texte qui suit présente la méthode de recherche, les différentes conceptions de la notion de *news literacy* au sein de la littérature (définitions, éléments constitutifs, mesures évaluatives), une analyse des liens faits dans les textes recensés entre cette notion et le concept de citoyenneté, au sens de la participation active à la vie sociale et politique, et, finalement, une intégration de la notion de citoyenneté numérique dans cette mise en relation de *news literacy* et citoyenneté. Il contribue ainsi à une meilleure compréhension historique des manières avec lesquelles ces concepts en sont venus à s'articuler les uns aux autres dans les approches contemporaines à la citoyenneté numérique discutées dans ce numéro.

OBJECTIFS, QUESTIONS ET MÉTHODE DE RECHERCHE

Le repérage des travaux de recherche pertinents, réalisé de mai 2016 à avril 2017, a été guidé par 14 questions de recherche, présentées dans le tableau intégré en annexe à cet article.

À partir d'une liste de mots-clés (en français et en anglais), nous avons recensé initialement 172 rapports, articles et ouvrages dans 12 bases de données associées aux principales disciplines qui s'intéressent à l'articulation entre les concepts de *news literacy* et de citoyenneté : les sciences de la communication, le journalisme et la science politique.

Les mots-clés utilisés ont été les suivants : *News literacy*, Citoyenneté, Citoyenneté numérique, *Information literacy*, Participation citoyenne, Cybercitoyenneté, *Media literacy*, *Citizenship*, *Clicktivism*, Culture de l'information/culture informationnelle, *Digital citizenship/Digital citizen*, *Online citizenship*, Littératie/Translittératie, Acquisition/maîtrise de l'information. Les bases de données suivantes ont été consultées : Communication & Mass Media Complete, Communication Studies, Repère, Academic Search Complete, Francis, Web of Science (en communication/journalisme), Worldwide Political Science Abstracts, International Bibliography of the Social Sciences (IBSS), PAIS International, Canadian Research Index, SPIRE, Science Po (en science politique). Une recherche complémentaire a été menée dans le catalogue en ligne de la Bibliothèque de l'Université Laval.

En procédant de la sorte, nous avons voulu recenser et analyser le contenu des travaux produits en français et en anglais au cours des dix années précédentes. Nous avons limité notre recherche aux publications scientifiques : revues scientifiques, ouvrages publiés par des presses universitaires, rapports de recherche, actes ou présentations faites lors de colloques ou de conférences scientifiques. Les publications destinées au grand public, y compris les ouvrages de vulgarisation, ont donc été exclues de notre recension.

De cette collecte initiale, un second tri a permis de circonscrire notre corpus à 39 textes répondant aux trois critères suivants :

1. Présence d'au moins un mot-clé de notre liste;
2. Introduction ou résumé en lien direct avec l'un ou l'autre des trois thèmes principaux (*news literacy*, citoyenneté ou citoyenneté numérique);
3. Publication permettant de répondre à une ou plusieurs questions (principales ou secondaires) mentionnées dans le tableau de l'Annexe 1.

Un travail de catégorisation itératif du corpus ainsi constitué a été effectué afin de déterminer, pour chaque texte, ses objectifs, ses méthodes de recherche, les arrimages avec nos questions de recherche (voir l'Annexe 1), ainsi que les principaux arguments et conclusions. Les catégories ainsi créées ont permis le repérage des discours prédominants sur les thématiques et les questions de recherche soulevées par notre recension.

Quatorze des documents analysés ont une visée théorique : ils s'intéressent aux frontières entre les concepts, aux définitions conceptuelles et aux transformations de la citoyenneté. La majorité des textes retenus, soit près des deux tiers, adopte une approche empirique. De ces 25 articles, 8 sont basés sur une étude strictement qualitative, 14 sur une étude quantitative, et 3 empruntent une combinaison des deux. Les méthodes employées par les auteurs sont variées, particulièrement pour ce qui est des études qualitatives. Les méthodes qualitatives privilégiées sont l'entretien individuel de recherche et le groupe de discussion, l'étude de cas et l'observation directe. Enfin, trois articles « mixtes » ont combiné des méthodes qualitatives et quantitatives en intégrant l'analyse de programmes éducatifs et le remplissage de questionnaires par les populations étudiées.

La vaste majorité des travaux recensés s'intéresse aux compétences exprimées ou autoévaluées (par questionnaires, par sondages ou par entretiens de recherche). Seules deux études examinent les compétences démontrées avant, pendant et après un processus d'apprentissage qui cherche précisément à les développer. En d'autres mots, il existe fort peu d'information sur l'incidence des processus d'apprentissage en éducation aux médias ou en *news literacy* sur le développement de compétences citoyennes, et donc sur l'efficacité relative des programmes de formation et de leur relation avec d'autres variables sociodémographiques comme l'âge, le revenu ou le niveau d'éducation. Enfin, bien que nous trouvions plusieurs liens entre *news literacy*, citoyenneté et citoyenneté numérique, nous

constatons l'absence d'un cadre intégrateur, structuré et clair entre ces notions, voire un flou conceptuel autour de chacune d'entre elles.

NEWS LITERACY : UNE NOTION RÉCENTE

Définir la notion de *news literacy* pose un ensemble de difficultés. Si le terme fait désormais partie du langage scientifique, il demeure néanmoins un concept récent et polysémique. Qui plus est, l'absence de consensus autour des définitions de multiples concepts voisins — tels *media literacy*, *information literacy* ou encore *digital information literacy* — n'aide pas à trouver une définition faisant l'unanimité :

Les universitaires et les éducateurs ont cherché à définir ce que signifie être éduqué aux médias, et ils continuent à chercher un consensus sur les différents sous-ensembles de ce domaine plus large, tels que la littératie informationnelle, la littératie numérique, la littératie critique et la *news literacy*

traduction libre, Ashley et al., 2013, p. 8

Olivier Le Deuff renchérit en affirmant que « l'apparition régulière de nouvelles littératies liées aux nouveaux environnements numériques ajoute à la complexité lorsque vient le temps de démêler les notions » (2011, p. 76). Dans ce cadre, définir les limites théoriques et pédagogiques de la *news literacy* s'avère être une tâche dont la difficulté est croissante. La finalité des processus éducatifs, les approches mobilisées afin de considérer cette notion ainsi que les modes privilégiés de son intégration scolaire varient selon les contextes et les cultures. Malgré cela, l'évaluation critique de l'information journalistique semble constituer un élément incontournable de la *news literacy* faisant consensus au sein des écrits (Beyerstein, 2014; Fleming, 2014; Loth, 2011; Malik et al., 2013). Par ailleurs, selon Malik et al., « la capacité à évaluer l'information de manière critique [...] est la dimension sur laquelle se concentrent la plupart des définitions de la *news literacy* » (traduction libre, 2013, p. 8). Jennifer Fleming pose l'argument ainsi :

La *news literacy* se définit comme une « capacité à utiliser un esprit critique pour juger de la fiabilité et de la crédibilité de l'information, qu'elle provienne de la presse écrite, de la télévision ou d'Internet ». Le but ultime des cours en *news literacy* est de faire en sorte que les élèves deviennent des lecteurs, des spectateurs et des auditeurs plus réguliers et plus sceptiques, capables de déterminer si l'information est suffisamment fiable pour leur permettre de « tirer une conclusion, de porter un jugement ou de prendre une décision »

traduction libre, Fleming, 2014, p. 150

Les compétences relatives à la production de l'actualité s'avèrent également déterminantes. À ce titre, Malik et al. soutiennent que « la meilleure façon d'apprendre les complexités et les subtilités de la perspective, des preuves et de la présentation qui entrent dans les informations que nous consommons est d'y prendre part directement » (traduction libre, 2013, p. 9). Vraga et al. Affirment quant à eux que la « compréhension du fonctionnement des médias » et l'« esprit critique » vont de pair : « Les citoyens doivent comprendre le processus d'information et les impératifs qui sous-tendent le travail journalistique afin d'analyser les informations de manière efficace » (traduction libre, 2012, p. 947).

Historiquement, les pratiques pédagogiques et les enseignements constitutifs du champ de l'éducation aux médias se sont étroitement intéressés aux questions et aux compétences associées à la *news literacy*. Selon Loicq (2009, p. 80), la pratique de l'éducation aux médias, qui émerge au cours des années 1950, englobe trois grandes notions : « *critical tools*, qui passe par l'acquisition de techniques d'analyse des médias, *creative skills* fournies par l'apprentissage des techniques d'utilisation des médias et *cultural experiences* qui en découlent et sont une chance de découverte et d'échange à partir de divers médias ». Toutefois, l'évolution rapide des technologies et des usages médiatiques, conjuguée à de nouveaux modes de consommation, de production et de diffusion de l'information journalistique, a participé à une reconceptualisation des compétences associées à la *news literacy*.

LES RÉPERCUSSIONS DES TRANSFORMATIONS MÉDIATIQUES SUR LES COMPÉTENCES LIÉES À LA NEWS LITERACY

La période couverte par la recension des écrits est caractérisée par la montée des médias socionumériques et de nouvelles pratiques médiatiques chez les jeunes. Une étude menée par l'American Press Institute et l'Associated Press-NORC Center for Public Affairs Research révèle que 88 % des jeunes Américains s'informent régulièrement sur Facebook² (American Press Institute, 2015). Pour sa part, Regina Marchi constate que « les téléphones portables étaient le moyen privilégié par lequel les sujets s'informaient sur le monde qui les entourait, et les réseaux sociaux, plutôt que les gardiens traditionnels de l'information, déterminaient les types de nouvelles qu'ils recevaient le plus immédiatement » (traduction libre, 2017, p. 6).

Le débat ne porte pas sur les transformations de ces pratiques de consommation d'information en soi, mais plutôt sur les effets de ces dernières sur les compétences informationnelles des jeunes³. Alors que certaines études soutiennent que les jeunes sont moins intéressés par l'information journalistique et moins informés qu'auparavant, d'autres révèlent qu'au contraire, ceux que l'on qualifie parfois de natifs numériques (*digital natives*) ne sont pas moins intéressés par le monde qui les entoure, mais qu'ils se détournent des manières traditionnelles de s'informer (Domaine, 2015). Dans ce contexte, des chercheuses et des chercheurs caractérisent la littératie informationnelle des jeunes comme étant « sous-optimale » et associée à « des lacunes potentielles dans [leurs] comportements de consommation de l'information » (traduction libre, Metzger et al., 2015, p. 325).

Une étude menée auprès de jeunes résidant aux États-Unis révèle également que ces derniers ne sont pas nécessairement outillés pour filtrer efficacement l'information obtenue sur les médias sociaux. « L'incertitude quant à l'identité de l'expéditeur original des messages sur les médias sociaux fait en sorte qu'il est facile de se laisser entraîner à croire une histoire, à partager de fausses informations ou à prendre part à des actions douteuses » (traduction libre, Sveningsson, 2015, p. 7). Metzger et al. révèlent également plusieurs difficultés auxquelles les jeunes sont confrontés lorsqu'il s'agit d'évaluer la crédibilité de l'information en ligne : « Parmi les études portant sur l'évaluation critique de l'information en ligne par les jeunes, la plupart constatent qu'ils sont peu critiques ou se fient à des critères inappropriés lorsqu'ils recherchent des informations en ligne » (traduction libre, 2015, p. 326). Selon Lee et Ting, « ils vivent "dans" plutôt "qu'avec" les médias » (traduction libre, 2015, p. 377). Les citoyens doivent donc être outillés pour faire le tri parmi les contenus disponibles sur Internet, car comme le dit Ciurel, « dans cet environnement médiatique, les frontières entre l'information et le divertissement, d'une

part, et entre l'information et la propagande, d'autre part, sont de plus en plus floues » (traduction libre, 2016, p. 13).

Le Hay et al. en sont arrivés à la conclusion que « la multiplication et l'intensification des flux informationnels n'entraînent pas nécessairement une meilleure information de tous les individus, et ont surtout tendance à accroître les connaissances de ceux ayant le niveau d'études le plus élevé » (2011, p. 66). Le cas échéant, la « surcharge informationnelle » est susceptible d'affecter les internautes dont les compétences informationnelles sont probablement plus limitées et d'accroître la fracture numérique entre différents groupes sociaux. Face à cette surcharge et à la confusion des genres informationnels ayant lieu dans l'environnement médiatique, le développement de compétences considérées comme essentielles à l'analyse critique de l'actualité se pose pour Beyerstein (2014, p. 45) comme une nécessité. Le caractère interactif des médias socionumériques encourage les internautes, en particulier les jeunes, à participer massivement à la production d'information, que ce soit en partageant des contenus ou en rédigeant des commentaires (Comby et al., 2011, p. 90). Dans ce cadre, les pratiques médiatiques des jeunes s'inscrivent à la jonction des interventions éducatives en *news literacy* et en éducation à la citoyenneté.

CONVERGENCE ENTRE LA NEWS LITERACY ET LA CITOYENNETÉ

Le deuxième axe de nos travaux fait émerger les points de convergence entre les notions de *news literacy* et de citoyenneté. Ceux-ci mettent en lumière les liens entre la maîtrise de compétences et de savoirs spécifiques et l'intégration à la vie démocratique, tout en cernant les conceptions et les dimensions de la citoyenneté privilégiées dans les écrits.

Alors que les études traditionnelles sur la citoyenneté mettent l'accent sur la participation publique dans le processus politique (Coleman et Blumler, 2009), des conceptions émergentes de la citoyenneté « englobent de plus en plus un éventail de comportements civiques tels que la participation à des activités communautaires, l'action visant à améliorer les problèmes communautaires ou sociétaux, et la lutte contre les injustices sociales » (traduction libre, Jones et Mitchell, 2016, p. 3). Kim et Yang réfèrent à cette nouvelle forme de citoyenneté par le terme « *actualised citizenship* », qui renvoie « à un plus large éventail d'actions liées non seulement aux questions gouvernementales, mais aussi à diverses questions sociales » (traduction libre, 2016, p. 440). Ces auteures font état d'un engagement civique qui coexiste, mais qui se distingue de la participation politique institutionnalisée (Dahlgren, 2009; voir également Mossberger et al., 2008). Cet engagement prend appui sur des connaissances, des capacités, des attitudes, des habitudes et des valeurs acquises avant l'âge adulte (sur la question de l'acquisition des valeurs, voir Lin et al., 2010, p. 840).

Les concepts de *news literacy* et de citoyenneté sont largement associés l'un à l'autre dans la littérature en raison du lien qui unit la consommation d'actualité et la pratique de la citoyenneté. Selon la thèse du « cercle vertueux » développée en 2000 par Pippa Norris, l'exposition répétée à l'actualité « augmenterait la compréhension des affaires publiques, la capacité et la motivation à s'investir dans la vie politique, et renforcerait l'engagement civique » (citée dans Granjon et Le Foulgoc, 2011, p. 24-25). Loicq abonde dans le même sens en affirmant que les médias sont une force économique et sociale, ainsi qu'un instrument accessible pour les citoyennes et les citoyens afin de mieux comprendre les sociétés dans lesquelles ils vivent et de participer à la vie démocratique de leur

communauté (2009, p. 76), un argument auquel souscrit également Botton (citée dans Klurfeld et Schneider, 2014, p. 3-4).

Howard Schneider, fondateur du programme de *news literacy* à l'Université d'État de New York à Stony Brook, affirme quant à lui que l'information journalistique est la devise (*currency*) de la citoyenneté : « À l'avenir, si nous voulons former des citoyens, il faudra qu'ils soient capables de comprendre comment l'évaluer, et décider, de manière critique et par eux-mêmes, quel type d'information journalistique ils peuvent suivre et faire confiance » (traduction libre, cité dans Loth, 2011, p. 6). Bundy recense un nombre de domaines qui requièrent une nouvelle forme de littératie dans les sociétés de plus en plus axées sur l'information : la citoyenneté participative, l'inclusion sociale, la création de nouveaux savoirs, l'enrichissement personnel et l'apprentissage continu (cité dans Wallis, 2005, p. 219). Il affirme que l'abondance d'informations et de technologies « ne permettra pas en soi de créer des citoyens mieux informés sans une compréhension complémentaire et une capacité à utiliser efficacement l'information » (traduction libre, cité dans Wallis, 2005, p. 221). Par conséquent, selon Mihailidis et Thevenin, les universitaires et le personnel de l'éducation considèrent la littératie médiatique comme la capacité non seulement de lire les textes, mais également de les situer en relation avec les contextes sociaux, culturels et politiques plus larges (2013, p. 1614). Ils recensent enfin quatre compétences fondamentales de cette littératie, soit la participation, la collaboration, l'expression et la critique. Cette perspective tente de repositionner la *news literacy* « comme le cadre pédagogique de base pour le citoyen émergent dans la démocratie numérique et participative » (traduction libre, Mihailidis et Thevenin, 2013, p. 1618). Notant d'ailleurs que l'intention de s'impliquer dans la vie civique semble être associée à la fois à la pulsion motivationnelle à rechercher de l'information ainsi qu'à la capacité à comprendre et à analyser les médias, Marten et Hobbs (2015) rappellent l'importance de soutenir la curiosité intellectuelle et les compétences d'analyse et d'évaluation des élèves grâce à l'éducation à la littératie médiatique dans les écoles.

Lee et al. montrent que la consommation d'information par les adolescentes et les adolescents, en ligne ou par les médias traditionnels, semble encourager la discussion et l'expression et, conséquemment, l'engagement civique (2013, p. 685-686). On retrouve le même constat chez Dahlgren, qui soutient que l'attention portée aux médias produit de plus grands gains en matière de discussion politique (2009, p. 95)⁴. Dans le même sens, Buente écrit que l'importance et la densité des réseaux sociaux contribuent à l'exercice de la citoyenneté et à la participation politique, étant donné que l'exposition ou l'exposition anticipée à un désaccord politique motive les citoyennes et les citoyens à rechercher l'information politique (2015, p. 277). En ce sens, l'essor de modes de communication numérique contribue à la redéfinition du répertoire d'actions liées à l'exercice individuel ou collectif de la citoyenneté.

L'ÉMERGENCE DE LA CITOYENNETÉ NUMÉRIQUE

L'émergence du concept de citoyenneté numérique (*digital citizenship*) au sein de la littérature scientifique accompagne la diffusion à grande échelle de technologies numériques dans les sociétés occidentales. Les premières utilisations du terme réfèrent particulièrement à l'accès en ligne, avant d'en venir à renvoyer à l'idée d'une utilisation appropriée de la technologie, liée à des actions responsables et respectueuses en ligne (Jones et Mitchell, 2016, p. 2). L'émergence du concept repose sur la prémisse que l'arrivée d'Internet rend possibles de nouveaux modes d'exercice de la citoyenneté ou une reconfiguration des modes préexistants. Buente définit la citoyenneté numérique comme la

capacité à participer à la société en ligne (2015, p. 269). Il ajoute, à l'instar de Mossberger et al. (2008), que la citoyenneté numérique est indissociable de pratiques, de compétences et d'accès numériques.

De son côté, Isikli définit le citoyen numérique comme celui qui contribue, au sein d'une communauté virtuelle, à une démocratisation de la vie politique courante et quotidienne (2015, p. 24). La notion de politique participative est par ailleurs liée à celle de la citoyenneté numérique. Celle-ci est interactive, axée sur les pairs, et n'est pas guidée par les institutions traditionnelles comme les partis politiques ou les grands conglomerats médiatiques : « Les jeunes peuvent créer un nouveau groupe politique en ligne, écrire et diffuser un blogue sur une question politique, transmettre une vidéo politique à leur réseau social ou participer à un concours de poésie » (traduction libre, Kahne et Middaugh, 2012, p. 52).

Comby et al. font ressortir cette relation entre les autres formes de participation et la citoyenneté numérique lorsqu'ils s'interrogent au sujet du renouvellement des formes de citoyenneté. Le Web offre aux citoyens l'occasion de mettre en valeur une consommation d'information plus réactive, sélective et interactive, donc « autrement citoyenne » (2011, p. 99). La finalité de cette nouvelle forme de citoyenneté réside « non pas tant dans la contestation ou la mobilisation politique proprement dite que dans la recherche d'une information alternative, dans le commentaire et le partage avec autrui des informations et des points de vue à propos de l'actualité » (Comby et al., 2011, p. 99).

Kahne et Middaugh écrivent toutefois que ces actes numériques de participation « complètent, mais ne supplantent pas l'activité politique traditionnelle » hors ligne (traduction libre, 2012, p. 54). Sveningsson est du même avis : « Les participations en ligne et hors ligne ne s'excluent pas mutuellement, mais, au contraire, se renforcent mutuellement » (traduction libre, 2015, p. 9). Si les usages numériques ne supplantent pas les formes traditionnelles d'exercice de la citoyenneté, ils participent à en redéfinir le spectre et les modalités.

L'APPORT DU NUMÉRIQUE À LA NOTION DE CITOYENNETÉ

Adoptant une posture cybooptimiste désormais sujette à débats (voir Tréguer, 2019, sur les stratégies de contrôle social reposant sur le numérique employées par les États), Coleman et Blumler soutiennent qu'en « transcendant les limites géographiques, les citoyens en ligne ont plus de chances d'être exposés à un débat hétérogène que dans le monde hors ligne » (traduction libre, 2009, p. 32). Selon eux, ces formes de délibération permettent aux participantes et aux participants d'être exposés à un large éventail de perspectives, offrent une bonne occasion pour le partage des connaissances et pour le développement communautaire à long terme, et ont pour effet de faciliter la mobilisation et de renforcer l'efficacité (Coleman et Blumler, 2009, p. 33).

Lin et al., pour leur part, maintiennent que la nature expansionniste et interactive du Web favorise la croissance « d'une nouvelle culture médiatique civique qui pourrait ne pas être prise en compte dans la conception traditionnelle de la participation civique, mais qui pourrait néanmoins contribuer à la construction d'une société civile » (traduction libre, 2010, p. 844). Ces positions peuvent toutefois être relativisées à l'aune des conclusions de travaux indiquant plutôt l'existence de chambres d'écho polarisées, fermées et partisans sur le Web qui encourageraient la diffusion circulaire d'opinions unidimensionnelles, de

biais de confirmation et de préjugés au sein de groupes d'utilisatrices et d'utilisateurs de médias socionumériques (Quattrociocchi et al., 2016; Sunstein, 2009, 2017).

La citoyenneté numérique est régulièrement associée à la notion d'autonomie. Les actions courantes réalisées au sein d'environnements numériques — joindre des communautés d'intérêts partagés, formuler une opinion, participer à un sondage, etc. — constituent autant de gestes citoyens participatifs, autonomes et volontaires, réalisés sans pression externe (Isikli, 2015, p. 29). Mossberger et al. ajoutent que ces possibilités qu'offre le numérique stimulent l'engagement politique en générant une discussion politique plus franche et égalitaire que les rencontres en face à face, ce qui entraîne une augmentation du nombre de discussions de nature politique sur le Web (2008, p. 55). Les citoyennes et les citoyens préféreront parfois s'engager dans ce genre de discussion sur des forums en ligne sous le couvert de l'anonymat plutôt que d'aborder ces sujets face à leurs interlocuteurs. Il est également possible de s'engager et de se désengager d'un débat à n'importe quel moment.

Marchi remarque, dans une étude sur le comportement en matière de collecte de productions journalistiques et sur les connaissances politiques chez les jeunes immigrants latino-américains de familles à faible revenu aux États-Unis, que les jeunes « s'engagent civiquement en ligne de diverses manières, notamment en faisant circuler des pétitions en ligne, en partageant des vidéos politiques sur YouTube et en organisant des manifestations » (traduction libre, 2017, p. 3). L'étude de Marchi a aussi conclu que l'utilisation courante des médias numériques contribue à une formation informelle à la citoyenneté politique. Dans le cadre de leurs usages médiatiques, les participantes et les participants à l'étude ont exprimé avoir appris à chercher de l'information; ils ont été exposés à des opinions politiques conflictuelles; ils ont développé un sens de solidarité avec des individus qui partagent des idées similaires à l'égard de questions importantes pour eux; ils ont été en mesure d'exprimer leurs propres points de vue en « aimant » et en partageant des publications Facebook, en retransmettant des informations sur Twitter ou des liens YouTube, ou encore en signant des pétitions en ligne (Marchi, 2017). L'engagement numérique constitue, à cet égard, une forme d'exercice de la citoyenneté numérique particulièrement couverte par les écrits scientifiques. La section qui suit introduit cette question.

LE WEB ET LE MILITANTISME

Harlow et Guo sont d'avis qu'Internet « peut représenter un moyen pour les militants de contourner les gardiens des médias traditionnels et de contrôler leur propre message » (traduction libre, 2014, p. 465). En effet, il est possible de comprendre de quelle façon Internet facilite les pratiques liées à l'activisme en réduisant les coûts de participation, en faisant la promotion de l'identité collective, en créant un sentiment de communauté et en permettant la diffusion de l'information immédiatement et à moindre coût à plusieurs personnes simultanément.

Toutefois, Harlow et Guo mentionnent également que « toute discussion concernant les outils numériques doit tenir compte des inégalités d'accès à ces technologies, car la fracture numérique est susceptible de menacer la démocratie » (traduction libre, 2014, p. 466). Un grand nombre de nouveaux arrivants n'ont pas accès à Internet ni aux technologies numériques. Dans leur étude sur l'utilisation du Web à des fins de mobilisation, ces auteurs constatent que les militants doivent surtout compter sur des moyens traditionnels tels que le bouche-à-oreille ou les dépliants pour servir les communautés immigrantes (Harlow et Guo, 2014, p. 469-470).

Un autre problème fréquemment relevé dans la littérature sur le militantisme en ligne est celui du « clicktivism » ou du « slacktivism » (Harlow et Guo, 2014, p. 466). Morozov définit le slacktivism comme « le mode d'engagement politique confortable, contrôlé par les médias, dans lequel le sentiment de bien-être prime sur l'engagement politique » (traduction libre, cité dans Dahlgren, 2013, p. 63). Alors que les technologies peuvent faciliter la participation, « elles ont également abaissé la barre de ce que signifie être un activiste » (traduction libre, cité dans Dahlgren, 2013, p. 472). Les actions faciles, comme signifier un appui par un clic à un message partisan ou socialement engagé mis en ligne, limiteraient une véritable participation : « Les participants [de l'étude de Peacock et Leavitt] s'inquiètent également du fait que les outils numériques diluent le militantisme et créent une nouvelle ère de militantisme de salon ou de "slacktivism" qui n'a pas l'enthousiasme et le dévouement des personnes défilant dans les rues » (traduction libre, Peacock et Leavitt, 2016, p. 470). La technologie peut être un levier important à l'expression d'un soutien politique ou militant, mais elle ne garantit pas que ce soutien numérique se transpose plus tard en militantisme hors ligne.

Dahlgren soutient lui aussi que les médias socionumériques contribuent au développement en silo de « communautés d'esprit » (2013, p. 61). Réunis au sein de chambres d'écho dans lesquelles le contenu auquel ils sont exposés est déterminé par des algorithmes, les utilisatrices et les utilisateurs se retrouvent rarement confrontés à des opinions divergentes des leurs. Dans ce contexte d'homophilie idéologique, l'art de l'argumentation s'érode, et les opinions contraires à celles d'une ou d'un internaute sont ultimement considérées comme irrationnelles ou erronées (Dahlgren, 2013). La question des replis conversationnels au sein de communautés partageant des affinités identitaires et idéologiques préoccupe désormais la communauté scientifique de manière appréciable (voir Schlesinger, 2020).

CONSTATS ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Nos questions de recherche s'inscrivent à la jonction de deux grands thèmes de recherche — la *news literacy* et la citoyenneté politique — et baignent dans une nébuleuse de définitions conceptuelles aux frontières poreuses. Plusieurs de ces concepts sont généralement difficiles à positionner, à hiérarchiser et à opérationnaliser. Toutefois, il semble exister un consensus dans les écrits sur les éléments centraux à la *news literacy*, soit :

1. la nécessité de comprendre le rôle que l'actualité journalistique occupe dans une société;
2. la capacité à trouver et à recenser les informations journalistiques ainsi que leur provenance;
3. l'habileté à les évaluer de façon critique;
4. l'habileté à créer des productions journalistiques.

La présente recension des écrits démontre que la notion de *news literacy* est intrinsèquement normative : elle s'inscrit dans un projet d'atténuation des inégalités entre citoyennes et citoyens en matière d'accès à l'information journalistique et de compétences informationnelles. Si elle demeure encore généralement peu mobilisée dans les écrits scientifiques, elle semble se développer rapidement aux États-Unis. L'examen des relations entre *news literacy* et citoyenneté permet de constater un lien fort entre ces deux notions, ce lien étant associé à la vigilance, au scepticisme, à l'esprit critique et à la participation aux affaires publiques. Notons également l'existence d'une conception « large » de la citoyenneté qui suppose la participation active à la vie sociale et politique, et qui englobe des processus formels et informels de participation.

Enfin, les travaux recensés font état de l'exercice d'une « citoyenneté numérique » s'ajoutant aux formes de participation civique plus traditionnelles. De même, les compétences associées à la *news literacy* nécessaires à l'exercice de la citoyenneté numérique et qui sont relevées par les écrits diffèrent peu de celles ayant été historiquement associées à la notion de citoyenneté s'exprimant hors ligne, laquelle s'appuie sur des capacités de compréhension, d'analyse, d'interprétation et de critique de l'information. Cette recension permet de mettre en lumière une stabilité dans les fondements des compétences associées à l'exercice de la citoyenneté, mais aussi des contextes de performance de ces compétences fortement influencées par le numérique. Leur développement exige conséquemment une adaptation des méthodes, des mises en situation et des activités didactiques en contexte numérique.

Notre recension ne permet pas de rendre compte des tendances que l'on retrouve au sein des écrits scientifiques rédigés dans une langue autre que le français et l'anglais. Toutefois, à mi-chemin d'une seconde décennie de travaux scientifiques portant sur nos questions de recherche, nous notons l'affirmation des thèmes suivants au sein des travaux scientifiques : les caractéristiques et les répercussions de la désinformation; la mise en place et l'évaluation de réponses de type éducatif et réglementaire à la désinformation; les formes numériques de militantisme et de participation politique; l'évolution des modes de consommation, de production et de diffusion de l'information journalistique; la confiance accordée aux médias et aux producteurs d'information (Benkler et al., 2018; Boulianne et Theocharis, 2020; Boyadjian, 2020; Langlois et Sauvageau, 2020; Mihailidis, 2018). Ces dernières années, de nombreux travaux ont été réalisés sur les usages et les pratiques informationnelles, et de multiples initiatives d'apprentissage en ligne ou hors ligne, notamment sous forme interactive et ludique (*serious games*), visent à développer la résilience individuelle et collective à l'égard de la désinformation (p. ex. Chang et al., 2020). L'évaluation de l'efficacité de ces initiatives se limite généralement à l'étude de cas unique; leur application à divers domaines d'actualité complexes – la politique, l'environnement, la santé publique notamment –, leur accessibilité et leur pertinence pour les populations marginalisées nous apparaissent comme d'autres angles morts à couvrir.

Les travaux qui se concentrent sur ces thématiques s'inscrivent dans un processus continu de révision des concepts de citoyenneté numérique et de *news literacy*, ainsi que des liens qu'ils entretiennent. L'analyse subséquente de la littérature permettra de rendre compte de l'évolution historique de ces concepts, en lien avec les questions sociales, politiques et scientifiques auxquelles ils sont associés.

Notes

[1] L'expression n'a pas d'équivalent satisfaisant en français. L'expression de langue anglaise sera employée dans le cadre du présent article.

[2] L'enquête a été menée entre le 5 janvier et le 2 février 2015 auprès de 1 046 jeunes Américains âgés de 18 à 34 ans.

[3] Le terme « jeunes » réfère généralement aux gens âgés de 15 à 26 ans.

[4] Dahlgren réfère au modèle de Kahl (*four stage model*) dans lequel quatre étapes se succèdent logiquement, soit celles de l'exposition aux médias, de la discussion de la production médiatique, de la formation d'une opinion et de la participation politique.

Bibliographie

- Abu-Fadil, M. (2018). Combatting disinformation and misinformation through Media and Information Literacy (MIL). Dans C. Ireton et J. Posetti (dir.), *Journalism, 'fake news' and disinformation. Handbook for journalism education and training* (p. 73-83). UNESCO.
- American Press Institute. (2015). *How millennials get news: Inside the habits of America's first digital generation*. (<https://www.americanpressinstitute.org/publications/reports/survey-research/millennials-news/>)
- Ashley, S., Adam, M. et Craft., S. (2013). Developing a news media literacy scale. *Journalism and Mass Communication Educator*, 68(1), 7-18. (<https://doi.org/10.1177%2F1077695812469802>) doi : <https://doi.org/10.1177/1077695812469802>
- Benkler, Y., Faris, R. et Roberts, H. (2018). *Network propaganda: Manipulation, disinformation, and radicalization in American politics*. Oxford University Press.
- Beyerstein, L. (2014). Can news literacy grow up? *Columbia Journalism Review*, 53(3), 45-49.
- Boulianne, S. et Theocharis, Y. (2020). Young people, digital media, and engagement: A meta-analysis of research. *Social Science Computer Review*, 38(2), 111-127. (<https://doi.org/10.1177%2F0894439318814190>) doi : <https://doi.org/10.1177/0894439318814190>
- Boyardjian, J. (2020). Les rapports socialement différenciés des publics jeunes à la participation politique en ligne. *Pôle Sud*, 2(53), 117-134. (<https://doi.org/10.3917/psud.053.0117>) doi : <https://doi.org/10.3917/psud.053.0117>
- Buente, W. (2015). Relating digital citizenship to informed citizenship online in the 2008 U.S presidential election. *Information Polity*, 20(4), 269-285. (<https://doi.org/10.3233/IP-150375>) doi : <https://doi.org/10.3233/IP-150375>
- Chang, Y. K., Literat, I., Price, C., Eisman, J. I., Gardner, J., Chapman, A. et Truss, A. (2020). News literacy education in a polarized political climate: How games can teach youth to spot misinformation. *Harvard Kennedy School Misinformation Review*, 1(4). (<https://doi.org/10.37016/mr-2020-020>) doi : <https://doi.org/10.37016/mr-2020-020>
- Ciurel, D. (2016). Media literacy: Concepts, approaches, and competencies. *Professional Communication and Translation Studies*, 9, 13-20.
- Coleman, S. et Blumler, J. G. (2009). *The Internet and democratic citizenship: Theory, practice and policy*. Cambridge University Press. doi : <https://doi.org/10.1017/CBO9780511818271>
- Comby, J.-B., Devillard, V., Dolez, C. et Rieffel, R. (2011). Les appropriations différenciées de l'information en ligne au sein des catégories sociales supérieures. *Réseaux*, 6(170), 75-102. (<https://doi.org/10.3917/res.170.0075>) doi : <https://doi.org/10.3917/res.170.0075>
- Dahlgren, P. (2009). *Media and political engagement: Citizens, communication, and democracy*. Cambridge University Press.
- Dahlgren, P. (2013). *The political Web: Media, participation and alternative democracy*. Palgrave Macmillan.
- Domaine, A. (2015, 18 mars). Les jeunes suivent l'actualité sur Facebook. *Paris Match*. (<http://www.parismatch.com/Culture/Medias/Les-jeunes-suivent-l-actualite-sur-Facebook-727650>)
- Fleming, J. (2014). Media literacy, news literacy, or news appreciation? A case study of the news literacy program at Stony Brook University. *Journalism and Mass Communication Educator*, 69(2), 146-165. (<https://doi.org/10.1177%2F1077695813517885>) doi : <https://doi.org/10.1177/1077695813517885>

- Granjon, F. et Le Foulgoc, A. (2011). Penser les usages sociaux de l'actualité. *Réseaux*, 6 (170), 17-43. (<https://doi.org/10.3917/res.170.0017>) doi : <https://doi.org/10.3917/res.170.0017>
- Harlow, S. et Guo, L. (2014). Will the revolution be Tweeted or Facebooked? Using digital communication tools in immigrant activism. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(3), 463-478. (<https://doi.org/10.1111/jcc4.12062>) doi : <https://doi.org/10.1111/jcc4.12062>
- Isikli, S. (2015). Digital citizenship: An actual contribution to theory of participatory Democracy. *Online Academic Journal of Information Technology*, 6(18), 22-38. (<https://doi.org/10.5824/1309-1581.2015.1.002.x>) doi : <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2015.1.002.x>
- Jones, L. M. et Mitchell, K. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063-2079. (<https://doi.org/10.1177/1461444815577797>) doi : <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Kahne, J. et Middaugh, E. (2012). Digital media shapes youth participation in politics. *Phi Delta Kappan*, 94(3), 52-56. (<https://doi.org/10.1177/003172171209400312>) doi : <https://doi.org/10.1177/003172171209400312>
- Kim, E. et Yang, S. (2016). Internet literacy and digital natives' civic engagement: Internet skill literacy or Internet information literacy? *Journal of Youth Studies*, 19(4), 438-456. (<https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1083961>) doi : <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1083961>
- Klurfeld, J. et Schneider, H. (2014). *News literacy: Teaching the Internet generation to make reliable information choices*. Center for Effective Public Management, Brookings University. (https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/Klurfeld-Schneider_News-Literacy_June-2014.pdf)
- Landry, N. (2018). Alphabétiser à l'actualité : examen des réponses éducatives aux fausses nouvelles. Dans F. Sauvageau, S. Thibault et P. Trudel. (dir.), *Les fausses nouvelles : nouveaux visages, nouveaux défis. Comment déterminer la valeur de l'information dans les sociétés démocratiques?* (p. 173-194). Presses de l'Université Laval. doi : <https://doi.org/10.2307/j.ctv1g247t9.15>
- Landry, N. et Roussel, C. (2018). Articuler éducation aux médias et citoyenneté : une analyse du Programme de formation de l'école québécoise préscolaire-primaire. *Lien social et politiques*, 80, 34-51. (<https://doi.org/10.7202/1044108ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1044108ar>
- Langlois, S. et Sauvageau, F. (2021). *La confiance envers les médias et la désinformation en contexte de pandémie*. Centre d'études sur les médias. (<https://www.cem.ulaval.ca/wp-content/uploads/2021/04/cem-confmediaqueb-2021.pdf>)
- Le Deuff, O. (2011). *La formation aux cultures numériques*. FYP.
- Le Hay, V., Vedel, T. et Chanvril, F. (2011). Usages des médias et politique : une écologie des pratiques informationnelles. *Réseaux*, 6(170), 45-73. (<https://doi.org/10.3917/res.170.0045>) doi : <https://doi.org/10.3917/res.170.0045>
- Lee, A. Y. L. et Ting, K. W. (2015). Media and information praxis of young activists in the Umbrella Movement. *Chinese Journal of Communication*, 8(4), 376-392. (<https://doi.org/10.1080/17544750.2015.1086399>) doi : <https://doi.org/10.1080/17544750.2015.1086399>
- Lee, N.-J., Shah, D. V. et McLeod, J. M. (2013). Processes of political socialization: A communication mediation approach to youth civic engagement. *Communication Research*, 40(5), 669-697. (<https://doi.org/10.1177/0093650212436712>) doi : <https://doi.org/10.1177/0093650212436712>

- Lin, W.-Y., Cheong, P. H. et Kim, Y.-C. (2010). Becoming citizens: Youths' civic uses of new media in five digital cities in East Asia. *Journal of Adolescent Research*, 25(6), 839-857. (<https://doi.org/10.1177%2F0743558410371125>) doi : <https://doi.org/10.1177/0743558410371125>
- Loicq, M. (2009). Les enjeux éducatifs de la culture informationnelle. *Les Cahiers du numérique*, 5(3), 71-84. doi : <https://doi.org/10.3166/lcn.5.3.71-84>
- Loth.R. (2011). *What's Black and White and Retweeted All Over? Teaching news literacy in the digital age*. Discussion Paper Series. Joan Shorenstein Center on the Press, Politics and Public Policy. (https://shorensteincenter.org/wp-content/uploads/2012/03/d71_loth.pdf)
- Malik, M., Cortesi, S. et Gasser, U. (2013). *The challenge of defining 'news literacy'*. Berkman Center for Internet and Society. (https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2342313) doi : <https://doi.org/10.2139/ssrn.2342313>
- Marchi, R. (2017). News translators: Latino immigrant youth, social media, and citizenship training. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 94(1), 189-212. (<https://doi.org/10.1177/1077699016637119>) doi : <https://doi.org/10.1177/1077699016637119>
- Marten, H. et Hobbs, R. (2015). How media literacy supports civic engagement in a digital age. *Atlantic Journal of Communication*, 23(2), 120-137. (<https://doi.org/10.1080/15456870.2014.961636>) doi : <https://doi.org/10.1080/15456870.2014.961636>
- Metzger, M. J., Flanagin, A. J., Markov, A., Grossman, R. et Bulger, M. (2015). Believing the unbelievable: Understanding young people's information literacy beliefs and practices in the United States. *Journal of Children and Media*, 9(3), 325-348. (<https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1056817>) doi : <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1056817>
- Mihailidis, P. (2018). *Civic media literacies: Re-imagining human connection in an age of digital abundance*. Routledge. doi : <https://doi.org/10.4324/9781315526058>
- Mihailidis, P. et Thevenin, B. (2013). Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611-1622. (<https://doi.org/10.1177%2F0002764213489015>) doi : <https://doi.org/10.1177/0002764213489015>
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. et McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship: The Internet, society and participation*. MIT Press. doi : <https://doi.org/10.7551/mitpress/7428.001.0001>
- Peacock, C. et Leavitt, P. (2016). Engaging young people: Deliberative preferences in discussions about news and politics. *Social Media + Society*, 2(1), 1-11. (<https://doi.org/10.1177%2F2056305116637096>) doi : <https://doi.org/10.1177/2056305116637096>
- Quattrociocchi, W., Scala, A. et Sunstein, C. R. (2016). Echo chambers on Facebook. SSRN. (<https://ssrn.com/abstract=2795110>) doi : <https://doi.org/10.2139/ssrn.2795110>
- Sauvageau, F., Thibault, S. et Trudel, P. (2018). *Les fausses nouvelles : nouveaux visages, nouveaux défis. Comment déterminer la valeur de l'information dans les sociétés démocratiques?* Presses de l'Université Laval. doi : <https://doi.org/10.2307/j.ctv1g247t9>
- Schlesinger, P. (2020). After the post-public sphere. *Media, Culture & Society*, 42(7-8), 1545-1563. (<https://doi.org/10.1177%2F0163443720948003>) doi : <https://doi.org/10.1177/0163443720948003>
- Sunstein, C. R. (2009). *Republic. Com 2.0*. Princeton University Press.
- Sunstein, C. R. (2018). *#Republic: divided democracy in the age of social media*. Princeton University Press. doi : <https://doi.org/10.1515/9781400890521>
- Sveningsson, M. (2015). "It's only a pastime, really": Young people's experiences of social media as a source of news about public affairs. *Social Media + Society*, 1(2), 1-11. <https://doi.org/10.1177%2F2056305115604855> (<https://doi.org/10.1177%252F2056305115604855>) doi : <https://doi.org/10.1177/2056305115604855>

Tréguer, F. (2019). *L'utopie déchuée : une contre-histoire d'Internet XV^e-XXI^e siècle*. Fayard.

Vraga, E. K., Tully, M., Akin, H. et Rojas, H. (2012). Modifying perceptions of hostility and credibility of news coverage of an environmental controversy through media literacy. *Journalism*, 13(7), 942-959. (<https://doi.org/10.1177%2F1464884912455906>) doi : <https://doi.org/10.1177/1464884912455906>

Wallis, J. (2005). Cyberspace, information literacy and the information society. *Library Review*, 54(4), 218-222. (<https://doi.org/10.1108/00242530510593407>) doi : <https://doi.org/10.1108/00242530510593407>

Annexes

Annexe 1 Tableau présentant les questions de recherche

<i>News literacy</i>	Citoyenneté	Citoyenneté numérique
• Quelles définitions trouve-t-on de la notion de <i>news literacy</i> au sein de la littérature? • Quelles compétences et quels savoirs sont considérés comme étant constitutifs de cette notion? • Quels procédés pédagogiques, quels enseignements et quelles activités sont mobilisés afin de développer ces compétences et ces savoirs? • Quelles sont les répercussions des transformations médiatiques en cours sur ces compétences et ces savoirs? • Quels indicateurs sont mobilisés au sein de la littérature afin d'évaluer un niveau de <i>news literacy</i>? • Quels sont les principaux autres concepts associés à cette notion?	• Quels sont les points de convergence conceptuels et théoriques soulevés par la littérature entre les notions de <i>news literacy</i> et de citoyenneté? • Comment la maîtrise des compétences et des savoirs associés à la notion de <i>news literacy</i> est-elle mise en lien avec l'exercice de la citoyenneté? • Quelles conceptions et quelles dimensions de la citoyenneté sont privilégiées par la littérature?	• Quelles définitions trouve-t-on de la notion de citoyenneté numérique au sein de la littérature? • De quelles manières la notion de citoyenneté numérique se distingue-t-elle de la notion de citoyenneté? • Quels sont les points de convergence conceptuels et théoriques entre les notions de <i>news literacy</i> et de citoyenneté numérique? • Quels sont les liens présents entre les compétences et les savoirs constitutifs de la notion de <i>news literacy</i> et la notion de citoyenneté numérique? • De quelles manières ces savoirs et ces compétences sont-ils jugés comme étant contributifs (le cas échéant) à l'exercice d'une citoyenneté numérique?

L'éducation à la citoyenneté numérique : pour quelle(s) finalité(s)?

Digital citizenship education: for what purpose(s)?

La educación a la ciudadanía digital : ¿con qué fin?

Simon Collin

La complexité de l'éducation à la citoyenneté numérique : des enjeux sociétaux, éducatifs et politiques

Volume 49, numéro 2, automne 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085303ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1085303ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Collin, S. (2021). L'éducation à la citoyenneté numérique : pour quelle(s) finalité(s)? *Éducation et francophonie*, 49(2). <https://doi.org/10.7202/1085303ar>

Résumé de l'article

La citoyenneté numérique est récemment devenue un thème fédérateur de l'éducation au numérique dans le curriculum québécois, ce qui pose la question des contenus curriculaires qu'elle couvre. Ainsi, l'objectif de cet article est de contribuer à la clarification de l'éducation à la citoyenneté numérique dans le curriculum québécois en l'abordant sous l'angle de ses finalités. Dans un premier temps, nous posons le contexte de la montée en importance de l'éducation à la citoyenneté numérique dans le curriculum québécois. Par une lecture critique de ce dernier, nous décelons deux finalités complémentaires qui sous-tendent cette éducation : une finalité adaptative, qui est prédominante, et une finalité émancipatrice, qui est latente, mais qui semble nécessaire pour remédier à certaines limites de la première finalité. Pour chacune, nous déterminons des pistes d'intervention pédagogique, avant de conclure que la prise en compte de la finalité émancipatrice dans le curriculum québécois – au même titre que la finalité adaptative – est nécessaire pour que l'éducation à la citoyenneté numérique forme des élèves capables de faire face aux enjeux numériques auxquels sont confrontées les sociétés contemporaines.

L'éducation à la citoyenneté numérique : pour quelle(s) finalité(s)?

Digital citizenship education: for what purpose(s)?

La educación a la ciudadanía digital : ¿con qué fin?

Simon COLLIN

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Résumé

La citoyenneté numérique est récemment devenue un thème fédérateur de l'éducation au numérique dans le curriculum québécois, ce qui pose la question des contenus curriculaires qu'elle couvre. Ainsi, l'objectif de cet article est de contribuer à la clarification de l'éducation à la citoyenneté numérique dans le curriculum québécois en l'abordant sous l'angle de ses finalités. Dans un premier temps, nous posons le contexte de la montée en importance de l'éducation à la citoyenneté numérique dans le curriculum québécois. Par une lecture critique de ce dernier, nous décelons deux finalités complémentaires qui sous-tendent cette éducation : une finalité adaptative, qui est prédominante, et une finalité émancipatrice, qui est latente, mais qui semble nécessaire pour remédier à certaines limites de la première finalité. Pour chacune, nous déterminons des pistes d'intervention pédagogique, avant de conclure que la prise en compte de la finalité émancipatrice dans le curriculum québécois – au même titre que la finalité adaptative – est nécessaire pour que l'éducation à la citoyenneté numérique forme des élèves capables de faire face aux enjeux numériques auxquels sont confrontées les sociétés contemporaines.

Abstract

Digital citizenship has recently become a unifying theme for digital education in the Quebec curriculum, which raises the question of the curriculum content it covers. The aim of this article is thus to contribute to clarifying digital citizenship education in the Quebec curriculum by looking at its objectives. First, we set the context for the growing importance of digital citizenship education in the Quebec curriculum. Through a critical reading of it, we detected two underlying complementary purposes: the predominant adaptive purpose and the latent emancipatory purpose. The latter seems necessary to remediate some limits of the first purpose. For each purpose, we identify possible teaching avenues and conclude that both the emancipatory and adaptive purposes of digital citizenship education must be taken into account in the Quebec curriculum so that digital citizenship education teaches students how to face the digital issues confronting contemporary societies.

Resumen

Recientemente la ciudadanía digital se ha convertido en un tema convocatorio de la educación a lo digital en el currículum quebequense, lo cual plantea la cuestión de los contenidos curriculares que ésta abarca. De ahí que el contenido de este artículo sea de contribuir al esclarecimiento de la educación a la ciudadanía digital en el currículum quebequense, abordándola desde el ángulo de sus finalidades. Por principio, formulamos el contexto del aumento en importancia de la educación digital en el currículum quebequense. Gracias a una lectura crítica de dicho currículum, hemos identificado dos finalidades complementarias que sustentan esta educación : una finalidad adaptativa, que es predominante, y una finalidad emancipadora, que está latente pero que aparece como necesaria para corregir ciertas limitaciones de la primera finalidad. Para cada una de ellas hemos determinado pistas de intervención pedagógica, antes de concluir que la inclusión de la finalidad emancipadora en el currículum quebequense – al igual que la finalidad adaptativa – es necesaria para que la educación digital forme alumnos capaces de confrontar los retos digitales a los cuales se confrontan las sociedades contemporáneas.

INTRODUCTION

L'éducation au numérique fait l'objet de nombreuses politiques scolaires et de cadres de référence nationaux et internationaux qui précisent les dimensions de la compétence numérique et fournissent des ressources (financières, matérielles, humaines) pour assurer sa mise en oeuvre par l'école. C'est également le cas au Québec, où la compétence numérique a fait l'objet d'un Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur (désormais « Plan d'action »; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018), suivi d'un Cadre de référence de la compétence numérique (désormais « Cadre de référence »; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). À ces deux occasions, l'éducation à la citoyenneté et l'éducation au numérique, qui étaient jusque-là distinctes dans le curriculum québécois, ont été articulées autour de l'éducation à la citoyenneté numérique¹, ce qui pose la question des contenus curriculaires qu'elle couvre. Sur ce constat, l'objectif de cet article est de contribuer à la clarification de l'éducation à la citoyenneté numérique dans le curriculum québécois en l'abordant sous l'angle de ses finalités. Dans un premier temps, nous commençons par poser le contexte ayant mené à l'émergence de l'éducation à la citoyenneté numérique dans le curriculum québécois. Par la suite, nous caractérisons la finalité prédominante qui la sous-tend ainsi que les pistes d'intervention pédagogique qu'elle implique. À la suite d'une lecture critique, nous proposons une deuxième finalité de l'éducation à la citoyenneté, plus latente que la première dans le curriculum québécois, mais qui nous semble néanmoins complémentaire. Nous avançons des pistes d'intervention pédagogique qui lui sont propres avant de conclure que l'éducation à la citoyenneté numérique ne peut être à la hauteur des ambitions qu'elle se donne sans inclure dans le curriculum québécois cette deuxième finalité.

CITOYENNETÉ ET NUMÉRIQUE : UN RAPPROCHEMENT RÉCENT DANS LE CURRICULUM QUÉBÉCOIS

Le rapprochement curriculaire de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation au numérique est récent et s'explique par des initiatives politiques dont il convient de retracer les grandes lignes en guise de contexte à notre réflexion sur les finalités de cette dernière.

Éducation à la citoyenneté

Jusqu'à tout récemment, le curriculum québécois associait avant tout la citoyenneté au vivre-ensemble dans une société plurielle et interculturelle, comme en témoigne le domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté » du Programme de formation (ministère de l'Éducation, 2006, p. 50). L'intention éducative consiste alors à « permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (p. 50) de façon qu'il apprenne « à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toute forme d'exclusion » (p. 50). Cette initiation à la vie démocratique à travers l'école fait écho à plusieurs courants pédagogiques, notamment ceux de Freinet (1927) et de Freire (1970). L'éducation à la citoyenneté revêt donc une forte dimension politique qui implique non seulement que l'élève respecte la vie sociale et démocratique dans toute sa diversité, mais qu'il contribue aussi à la préserver et à l'orienter dans cette voie, par exemple en participant à « l'élaboration de règles de vie basées sur le

principe de l'égalité des droits » (p. 50), ou encore en cultivant la négociation et le compromis acceptables pour tous.

L'éducation à la citoyenneté est aussi mentionnée dans le domaine de l'univers social, qui regroupe l'histoire et la géographie, en des termes semblables à ceux du domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté ». Toutefois, elle y est abordée dans les contenus curriculaires d'histoire et de géographie, plutôt que comme un objet d'enseignement et d'apprentissage en tant que tel. Dans cette perspective, aucune des trois compétences et des composantes du domaine de l'univers social ne se consacre à l'éducation à la citoyenneté, bien que des liens explicites soient régulièrement faits. Contrairement au domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté », le domaine de l'univers social ne propose donc pas de contenus curriculaires spécifiques à l'éducation à la citoyenneté.

Éducation au numérique

Indépendamment de l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au numérique constitue une compétence transversale intitulée « Exploiter les technologies de l'information et de la communication » dans le Programme de formation (p. 28). Elle se divise en trois composantes qui visent à mettre le numérique au service des apprentissages disciplinaires : « S'approprier les technologies de l'information et de la communication », « Utiliser les technologies de l'information et de la communication pour effectuer une tâche » et « Évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie » (p. 29). L'éducation au numérique est donc abordée dans une visée utilitaire.

Le domaine général de formation « Médias » (p. 48-49) est un autre aspect du Programme de formation qui concourt à l'éducation au numérique. Contrairement à la compétence transversale, il mentionne la citoyenneté, mais davantage à titre de contexte que d'objet d'enseignement et d'apprentissage, l'idée étant que l'école québécoise ne peut faire l'économie d'une éducation des élèves aux médias étant donné l'incidence croissante de ces derniers sur l'exercice de la citoyenneté. La citoyenneté est donc convoquée pour argumenter la pertinence de l'éducation aux médias, mais n'est pas associée à ses contenus curriculaires.

Rapprochement formel de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation au numérique

Ainsi, il apparaît que l'éducation à la citoyenneté et l'éducation au numérique sont abordées de manière cloisonnée dans le Programme de formation mis en oeuvre à partir de 2001 et toujours en vigueur (ministère de l'Éducation, 2006). Toutefois, l'élaboration d'une politique sur le numérique en éducation a récemment changé la donne. En effet, le Plan d'action lancé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur en 2018 pose un premier rapprochement formel entre citoyenneté et numérique en précisant, dans son introduction, que « [l']usage du numérique, dès l'école primaire, doit d'abord être orienté par des préoccupations pédagogiques et sociales de développement de la citoyenneté » (p. 13).

Le Plan d'action prévoit également le développement d'un Cadre de référence, lequel voit le jour l'année suivante. Ce dernier consolide le rapprochement formel entre citoyenneté et numérique en faisant de la dimension « Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique » l'une des deux « dimensions centrales autour desquelles s'articulent les autres dimensions » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019, p. 9) qui composent la compétence numérique. Il décline la citoyenneté numérique en quatre composantes qui permettent d'envisager ses contenus curriculaires : les interactions en ligne éthiques, c'est-

à-dire sensibles à la diversité des personnes et des contextes; les répercussions du numérique sur le bien-être physique et psychologique; la marchandisation et la manipulation sur Internet; et les lois et règlements qui encadrent le numérique.

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ NUMÉRIQUE : POUR QUELLE FINALITÉ?

Il est intéressant de noter que la dimension « Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique » ne fait aucune référence à l'éducation à la citoyenneté telle qu'elle est décrite dans le domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté » depuis 2001, et que leurs contenus curriculaires ne se recoupent pas. L'éducation à la citoyenneté numérique décrite dans le Cadre de référence semble donc avoir été élaborée sans prendre appui sur les acquis curriculaires de l'éducation à la citoyenneté. Ce faisant, elle est susceptible de provoquer des ruptures avec les contenus curriculaires de l'éducation à la citoyenneté qui sont déjà établis et d'en brouiller le sens originel. En l'absence d'un ancrage curriculaire dans l'éducation à la citoyenneté se pose la question de savoir sur quoi repose l'éducation à la citoyenneté numérique dans le Cadre de référence.

Dans cette perspective, il n'est pas superflu de creuser davantage le sens que peut revêtir l'éducation à la citoyenneté numérique dans le curriculum québécois. Pour ce faire, nous proposons de l'aborder sous l'angle de ses finalités. En effet, chaque conception de l'éducation poursuit une finalité singulière qui privilégie une certaine problématisation de l'éducation, certaines conceptions du rôle du personnel enseignant et de l'élève, certains contenus curriculaires et modalités d'intervention pédagogique, ainsi que certaines retombées sociales attendues. Par exemple, Bertrand (2014) recense quatre principales « philosophies sociales de l'acte éducatif » : la philosophie du « connaître », dont la finalité met l'accent sur la maîtrise des contenus; la philosophie de l'« apprendre », dont la finalité privilégie la qualité des processus d'apprentissage; la philosophie du « devenir », dont la finalité priorise le développement de la personne; et la philosophie de l'« agir pour le bien commun », dont la finalité met de l'avant la capacité à agir sur le plan social et politique. Chacune de ces finalités est porteuse d'une configuration des tenants et des aboutissants de l'acte éducatif qui lui est propre et qui concourt à sa réalisation. À l'instar des finalités de l'éducation au sens large, nous proposons de susciter un questionnement quant aux finalités spécifiques à l'éducation à la citoyenneté numérique de manière à cerner des visées possibles qui, en retour, sont susceptibles de clarifier les interventions pédagogiques les plus susceptibles de faire advenir ces visées. Susciter un questionnement relativement à l'éducation à la citoyenneté numérique par ses finalités peut donc être compris comme une première étape de « débroussaillage curriculaire » d'ordre essentiellement théorique et réflexif, dont la pertinence repose sur un paradoxe apparent : le rapprochement récent de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation au numérique, sans pour autant que l'éducation à la citoyenneté numérique qui résulte de ce rapprochement ne soit affiliée à l'éducation à la citoyenneté.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Pour guider notre réflexion, nous avons d'abord tenté de caractériser la finalité prédominante de l'éducation à la citoyenneté numérique, telle que cette dernière est décrite dans le Cadre de référence. Nous avons ensuite fait une lecture critique de cette finalité en mobilisant les approches critiques du numérique en éducation (p. ex. Bromley et Apple, 1998; Brotcorne et al., 2019; Collin et Brotcorne, 2019; Cuban, 2001; Denouël, 2019; Noble,

2002; Selwyn, 2010; Sloan, 1984) et l'éducation aux médias dans ses versions critiques (Kellner et Share, 2007; Landry et Basque, 2015; Piette, 1995). Plus précisément, nous avons suivi le raisonnement critique suggéré par Livingstone (2012) en nous demandant : « Que se passe-t-il, comment cela peut-il être expliqué et comment les choses pourraient-elles être autrement qu'elles le sont? » (traduction libre², p. 19). Ce faisant, nous avons cerné une seconde finalité de l'éducation à la citoyenneté, plus latente que la première dans le Cadre de référence, qui nous semble néanmoins complémentaire.

Ces éléments d'analyse nous ont permis d'aboutir à la recension de deux principales finalités de l'éducation à la citoyenneté numérique : une finalité adaptative et une finalité émancipatrice, que nous présentons dans les lignes qui suivent, ainsi que les pistes d'intervention pédagogique qu'elles appellent.

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ NUMÉRIQUE SELON UNE FINALITÉ ADAPTATIVE

Pour préciser le sens qu'ils donnent à la citoyenneté numérique, le Plan d'action et le Cadre de référence contiennent un glossaire commun dans lequel est reprise la définition de la citoyenneté numérique proposée par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2011) dans le cadre de son Référentiel de compétences pour le personnel enseignant. La citoyenneté numérique y est définie comme le « fait de posséder des équipements et des compétences TIC qui permettent de participer à une société numérique, par exemple d'accéder à des informations gouvernementales en ligne, d'utiliser des sites de réseaux sociaux et de faire usage d'un téléphone mobile » (p. 102). À première vue, la citoyenneté numérique est essentiellement individualiste : chacun participe à titre individuel dans le sens où aucune dimension collective ne cadre et ne contraint son exercice de la citoyenneté numérique (p. ex. l'appartenance à un ou à des groupes).

Les composantes de la dimension « Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique » du Cadre de référence vont également dans le sens d'une lecture individualiste de la citoyenneté numérique. La première est celle qui s'approche le plus d'une dimension collective. Elle préconise d'« [a]gir de manière éthique en considérant la diversité sociale, culturelle et philosophique des parties prenantes de la société numérique » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019, p. 13). Toutefois, il s'agit là aussi d'une entrée par l'échelle individuelle, qui relève davantage de la prise en compte du collectif par l'individu que de la négociation ou du compromis acceptables entre cet individu et une entité collective. Le citoyen et la citoyenne à l'ère du numérique seraient donc hors de l'interdépendance des relations et des rapports sociaux. Les trois autres composantes de la dimension « Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique » (« être conscient de l'impact de son utilisation du numérique sur son bien-être physique et psychologique »; « comprendre les enjeux liés à la marchandisation des renseignements personnels, à l'influence de la publicité numérique et à la perception de la crédibilité des sites Web »; « mener une réflexion éthique sur les lois et les règlements en vigueur qui portent sur le numérique, y compris ceux qui concernent le droit d'auteur », p. 13) proposent également une entrée individualiste. Cette lecture contraste avec celle de l'éducation à la citoyenneté, telle que décrite dans le domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté » (voir la section *Éducation à la citoyenneté*). À titre de rappel, ce dernier appréhende avant tout le citoyen et la citoyenne comme faisant partie intégrante d'une collectivité.

La citoyenneté numérique est aussi mentionnée dans la définition de la compétence numérique du glossaire commun du Plan d'action et du Cadre de référence : « Les compétences numériques sont liées à des obligations citoyennes juridiquement encadrées par différentes lois sur la protection de la vie privée et des renseignements personnels de même que sur les droits d'auteur et la propriété intellectuelle, mais aussi par le Code criminel » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 78, 2019, p. 28). Cette appréhension de la citoyenneté numérique sous l'angle légal se retrouve aussi dans la quatrième composante d'« Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique », à savoir, « mener une réflexion éthique sur les lois et les règlements en vigueur qui portent sur le numérique, y compris ceux qui concernent le droit d'auteur » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019, p. 13). Dans ce sens, être un citoyen et une citoyenne à l'ère du numérique implique de respecter un cadre légal, lequel peut donner lieu à des sanctions s'il est enfreint. On peut y voir une version appauvrie de l'éducation à la citoyenneté décrite dans le domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté » du Programme de formation (voir section *Éducation à la citoyenneté*). Dans ce dernier, l'accent n'est pas mis sur le respect des lois, mais sur la « valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques » (ministère de l'Éducation, 2006, p. 50) par la compréhension de leur processus d'élaboration, des acteurs qui y concourent et de la propre contribution de ces derniers. En ce sens, l'éducation à la citoyenneté numérique paraît essentiellement coercitive, alors que celle de citoyenneté semble plus capacitante.

Finalement, une dernière remarque s'impose sur l'éducation à la citoyenneté numérique telle qu'elle est décrite dans le Cadre de référence : l'absence de dimension politique. En effet, la dimension « Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique » et les autres mentions de la citoyenneté numérique n'utilisent pas les termes « démocratie », « démocratique » ou « politique », ce qui peut paraître surprenant dans la mesure où la notion de citoyenneté, qu'elle soit numérique ou non, est pieds et poings liés au régime politique (démocratique, dans le cas du Canada) qui lui donne forme. Cette absence de dimension politique marque de nouveau un contraste avec l'éducation à la citoyenneté dans le domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté » (voir la section *Éducation à la citoyenneté*), dans lequel la citoyenneté est indissociable des principes et des valeurs démocratiques qui la fondent. Elle contraste aussi avec certaines définitions scientifiques de la citoyenneté numérique.

En résumé, le rapprochement formel de la citoyenneté et du numérique que nous avons relevé plus haut ne semble pas s'être concrétisé sur le plan des contenus curriculaires. Plus précisément, l'éducation à la citoyenneté numérique dans le Cadre de référence présente des contenus curriculaires relativement contrastés par rapport à ceux de l'éducation à la citoyenneté dans le domaine général de formation « Vivre ensemble et citoyenneté ». En ce sens, les contenus curriculaires de l'éducation à la citoyenneté numérique paraissent relativement distants de la notion même de citoyenneté en sous-tendant une conception plutôt individualiste, coercitive et dépolitisée, que nous associons à une finalité adaptative en nous inspirant de Lăinae et Alep (2020).

Dans cette perspective, l'éducation à la citoyenneté numérique a pour finalité de former l'élève à participer positivement et activement à la société, ce qui est louable. En revanche, il n'est pas prévu que l'élève participe à l'orientation et à la gestion des affaires de la cité (au sens fort des termes « citoyen » et « citoyenne »), ces dernières étant donc *a priori* gérées par d'autres (p. ex. l'État, le marché). Dans cette perspective, le citoyen et la citoyenne à l'ère du numérique seraient avant tout conformes à la société qui se serait fortement numérisée et qui exigerait qu'il et elle le soient à leur tour. Cette finalité nous semble à la fois nécessaire, mais non suffisante. Elle est nécessaire dans la mesure où la notion même de citoyenneté implique des devoirs et des contraintes qui assurent les libertés

et les droits dont elle se porte garante. En ce sens, vivre dans une société démocratique requiert d'adhérer au moins aux principes et aux valeurs qui la fondent. Cette finalité adaptative est toutefois insuffisante dans la mesure où les droits et les devoirs qu'elle implique ne sont pas négociés de manière démocratique. Il est donc attendu que le citoyen et la citoyenne à l'ère du numérique s'y conforment ou, au pire, qu'il et elle y résistent. À titre d'exemple, la marchandisation actuelle des données numériques ne résulte pas d'une délibération démocratique sur le « pourquoi » et le « comment » des traces collectées et de leur exploitation. Elle est imposée par les grandes compagnies informatiques (p. ex. Google, Apple, Facebook, Amazon,) aux citoyennes et aux citoyens, ces derniers étant mis par défaut en situation de réaction.

La finalité adaptative est donc insuffisante en ceci qu'elle amalgame participation à la société, aussi active soit-elle, et pouvoir d'agir sur cette société. Or, ces deux éléments sont distincts. Preuve en est qu'on peut participer grandement à une société, non pas parce qu'on dispose d'un pouvoir d'action sur elle, mais parce qu'on y est contraint, ce dont témoigne le cas extrême de l'esclavage.

Pistes d'intervention pédagogique

Sur le plan pédagogique, la finalité adaptative se concrétise en amenant les élèves à s'exercer au numérique dans l'idée que c'est en le faisant que les élèves se familiariseront le mieux avec la société numérique (voir Pereira, 2017, à propos de l'éducation aux médias dans sa version constructiviste). L'éducation à la programmation et à la robotique constitue un exemple emblématique récent. Au Québec, « Accroître l'usage pédagogique de la programmation informatique » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 27) constitue la deuxième mesure énoncée dans le Plan d'action, ce qui explique pourquoi 39 % des écoles québécoises disposent actuellement d'un laboratoire de robotique (Académie de la transformation numérique, 2021). La mise en oeuvre pédagogique de la programmation a principalement consisté à amener les élèves à faire de la programmation soit au moyen de logiciels spécialisés (p. ex. Scratch), soit au moyen de robots (p. ex. NAO). Bien qu'il soit bénéfique sur plusieurs plans (p. ex. le développement de la pensée informatique), il est possible de penser que ce type d'intervention pédagogique s'inscrit dans une finalité adaptative en matière d'éducation à la citoyenneté numérique : les élèves se familiarisent avec les logiques de fonctionnement de la programmation sans être invités à les remettre en question. Autrement dit, savoir programmer constitue une fin en soi, et non pas un moyen d'adopter un regard critique sur la programmation, comme le soutiennent Iversen et al. (2018) : « Autant la pensée informatique est pertinente pour comprendre la programmation et la modélisation informatique, autant il lui manque une posture critique et réflexive envers la société numérisée; il lui manque également un mandat d'émancipation des enfants afin que ces derniers comprennent et fassent des choix avisés au sujet des technologies et qu'ils participent aux développements technologiques » (traduction libre³, p. 2).

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ NUMÉRIQUE SELON UNE FINALITÉ ÉMANCIPATRICE

À la finalité adaptative de l'éducation à la citoyenneté numérique, nous proposons une finalité complémentaire que nous nommons « finalité émancipatrice ». Cette deuxième finalité transparaît peu dans le Cadre de référence. Elle nous semble pourtant nécessaire à faire valoir dans le curriculum québécois afin de répondre aux limites de la finalité adaptative. Cette finalité émancipatrice s'inscrit davantage en filiation avec l'éducation à la

citoyenneté décrite dans le domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté », notamment parce qu'elle appréhende le numérique dans une dimension collective, politique et délibérative, ce que plusieurs travaux issus des études interdisciplinaires de la technique ont abordé au cours du temps (p. ex. Callon et al., 2001; Mumford, 1934; Roqueplo, 1983; Salomon, 1992; Winner, 1980). En repolitisant la citoyenneté numérique, cette finalité fait écho à Greffet et Wojcik (2014), qui la définissent comme la « relation à l'ordre politique au sens large, relation médiatisée par les technologies numériques, et dont les formes, les lieux et les enjeux varient dans le temps et dans l'espace » (p. 152). Plus précisément, pour Feenberg (1999/2004), assumer la dimension politique du numérique implique de reconnaître : 1) qu'il est porteur de valeurs sociales (à l'inverse d'être neutre) qui sont inscrites dans ses propriétés techniques mêmes et dans les discours qui l'accompagnent, de sorte que chaque usage du numérique active de manière plus ou moins fidèle les valeurs qu'elles portent. En somme, le numérique correspond à une matérialisation de certains projets politiques (plutôt que d'autres) et contribue à véhiculer ces derniers (Badouard, 2014); 2) qu'il est contrôlable (à l'inverse d'être autonome), c'est-à-dire qu'il est toujours suspendu entre diverses finalités et que son orientation vers une finalité plutôt qu'une autre relève d'un choix social plus ou moins délibéré.

Dans cette perspective, la finalité émancipatrice part du principe que pour être effective, l'éducation à la citoyenneté numérique n'a pas seulement pour finalité d'adapter les élèves au numérique; elle doit leur permettre de s'en émanciper, c'est-à-dire de contribuer collectivement à orienter les développements numériques sur la base de choix éclairés concernant leurs implications sur la vie en société.

Pistes d'intervention pédagogique

Sur le plan pédagogique, cette finalité fait une distinction entre l'utilisation du numérique et la compréhension de ses implications, avec l'idée que la première ne mène pas automatiquement à la seconde. Plus précisément, utiliser le numérique peut mener à comprendre son fonctionnement, mais pas nécessairement ses implications sociales et politiques. Miller et al. (2018) expriment bien cette différence pour le cas d'Internet : « Il y a une grande différence entre avoir des habiletés – savoir comment utiliser Internet – et en avoir une compréhension – connaître les implications de l'utilisation d'Internet. La connaissance numérique ne consiste pas à savoir comment effectuer le codage, elle consiste à adapter, à remettre en question et à façonner la manière dont les technologies changent le monde » (traduction libre⁴, p. 5). Ainsi, faire s'exercer les élèves à la programmation dans une visée de citoyenneté numérique ne prend son sens que comme point de départ éventuel à partir duquel il faut bâtir d'autres interventions pédagogiques qui leur permettront de gagner une distance critique sur ses implications sociales et politiques.

Dans cette perspective, il est possible de dégager au moins deux pistes d'intervention pédagogique, que nous passons rapidement en revue.

Former les élèves aux implications du numérique sur la vie en société

Former les élèves à comprendre les implications du numérique sur la vie en société demande d'abord de les conscientiser à l'idée que le numérique n'est pas neutre (au sens de la première dimension de la nature politique du numérique définie plus haut). Pour ce faire, une première entrée possible est d'amener les élèves à travailler sur les rapports de force entre acteurs, actrices et groupes sociaux tels qu'ils se traduisent dans l'usage du numérique (p. ex. les inégalités numériques, le sexisme en ligne, la marchandisation des données, le contrôle et la surveillance numérique, etc.). Pour ce faire, il est signifiant de partir du « vécu numérique » quotidien des élèves et de mettre en exergue les controverses

qu'il recèle (Callon, 1981) malgré une apparence dépolitisée. À titre d'exemple, des questions aussi anodines que « N'est-il pas paradoxal que des applications comme Tiktok, Facebook, YouTube ou encore Twitter et Instagram soient gratuites pour nous, alors qu'elles font de gros chiffres d'affaires? » peuvent être le début d'une activité sur la marchandisation des données. Les ressources pédagogiques proposées sur HabiloMédias⁵, Citoyenneté à l'ère du numérique⁶ ou encore Vers une identité positive à l'ère du numérique⁷ nous semblent particulièrement pertinentes pour alimenter cette piste pédagogique.

Créer des espaces dialogiques de délibération

Comprendre les implications du numérique sur la vie en société est essentiel dans une finalité émancipatrice de l'éducation à la citoyenneté numérique dans la mesure où cela permet de former des citoyennes et des citoyens critiques. Toutefois, cette première piste d'intervention pédagogique est caduque si elle ne s'incarne pas dans des espaces dialogiques permettant de délibérer en connaissance de cause. Ainsi, une deuxième piste d'intervention pédagogique vise à amener les élèves à prendre conscience que le numérique est contrôlable (au sens de la deuxième dimension de la nature politique du numérique définie plus haut), donc qu'il gagne à faire l'objet d'un contrôle démocratique afin de l'orienter sur la base de ses implications plus ou moins souhaitables sur la vie en société. Cette piste est plus complexe que la précédente pour plusieurs raisons. D'une part, les élèves, en raison de leur statut de mineurs, sont des citoyens et des citoyennes en devenir dont les compétences et la maturité nécessaires à l'exercice de la citoyenneté sont, par nature, en cours de développement. En ce sens, les élèves ne sont pas à même de délibérer sur tous les sujets. D'autre part, l'école, dans sa forme actuelle, est une institution disposant d'un mandat et d'un fonctionnement qui lui sont propres, et qui expliquent en partie son caractère prescriptif. Elle ne constitue donc pas un espace démocratique en tant que tel. Pour ces raisons, l'espace dialogique dont il est question ici ne peut réalistement pas prétendre être démocratique au sens plein du terme. Sur le modèle des forums hybrides proposés par Callon et al. (2001), ces espaces dialogiques ont pour objectif d'amener les élèves, en plus des autres acteurs éducatifs, à délibérer sur l'orientation à donner au numérique dans leur quotidien scolaire. À titre d'exemple, si un budget est disponible pour l'achat d'équipement informatique au sein d'une école, quels types d'équipement seraient les plus utiles par rapport à quels autres, et sur la base de quelles valeurs? Pour quels types d'usage, à quelles conditions et avec quelles retombées (positives et négatives) sur l'enseignement et l'apprentissage? Un questionnaire similaire pourrait s'appliquer à l'intégration d'un parc d'ordinateurs portables au sein d'une classe, à l'installation de caméras de surveillance à l'entrée d'une école, à l'implantation d'un système informatique de gestion des comportements, aux données générées par un système de gestion de l'apprentissage (*learning management system*), etc. Ces espaces dialogiques, plus ou moins élaborés et ambitieux, portant sur des développements numériques plus ou moins conséquents et complexes, sont susceptibles d'amener les élèves à repolitiser le numérique, c'est-à-dire à reformuler sous divers angles les enjeux qu'il suscite, à cibler les acteurs et les identités qu'il concerne, et à évaluer sa pertinence sur la base de diverses valeurs. Étant donné la présence de plus en plus grande du numérique à l'école, il est raisonnable de penser que les milieux scolaires auront de plus en plus d'occasions de créer des espaces dialogiques délibératifs si tant est qu'ils le souhaitent.

CONCLUSION

S'il y a une chose à retenir des développements technologiques depuis la révolution industrielle, c'est que les technologies, hors contrôle démocratique, sont capables du meilleur, mais aussi du pire (p. ex. les technologies polluantes et destructrices). C'est sur la base de ce constat que plusieurs chercheuses et chercheurs ont insisté sur la nécessité d'introduire une intervention démocratique dans les développements technologiques (p. ex. Callon et al., 2001; Feenberg, 1999/2004; Mumford, 1934; Roqueplo, 1983; Salomon, 1992; Winner, 1980), ce qui nous semble plus que jamais d'actualité étant donné la multiplication des scandales numériques (p. ex. Cambridge Analytica et son influence sur les élections américaines de 2016, les réseaux sociaux et leur manipulation de l'information, etc.). D'ailleurs, quelques initiatives politiques récentes (p. ex. la mise en oeuvre de la *General Data Protection Regulation* en Europe depuis 2018⁸) constituent les premiers pas dans cette direction.

De ce point de vue, l'éducation à la citoyenneté numérique est susceptible de jouer un rôle de premier plan, à condition qu'elle soit à la hauteur des enjeux sociaux soulevés par le numérique. C'est la réflexion de fond qui a guidé cet article, dont l'objectif était de contribuer à clarifier l'éducation à la citoyenneté numérique en l'abordant sous l'angle de ses finalités. Les deux finalités que nous avons décelées sont plus complémentaires que mutuellement exclusives dans la mesure où la notion même de citoyenneté implique conjointement adaptation et émancipation. Toutefois, dans la mesure où la finalité émancipatrice est moins présente dans l'éducation à la citoyenneté numérique et où elle est plus complexe à mettre en oeuvre sur le plan pédagogique, social et politique, il nous semble qu'elle mérite une attention particulière dans le curriculum québécois. Prenant au sérieux la nature éminemment politique du numérique, elle offre différentes pistes d'intervention pédagogique permettant aux élèves de prendre une part plus active à l'orientation du numérique sur la base de leurs implications sociales et politiques. Ce faisant, elle est susceptible de contribuer à démocratiser la gestion des « affaires numériques », ce qui nous semble un des enjeux principaux de l'époque contemporaine.

Notes

[1] Nous utilisons le syntagme « citoyenneté numérique » comme synonyme de « citoyenneté à l'ère du numérique » afin d'alléger le texte. Dans les deux cas, il s'agit de la notion de citoyenneté telle qu'elle s'exprime dans des formats numériques. En aucun cas il ne peut s'agir d'un type de citoyenneté qui, parce qu'il serait de nature numérique, serait autonome de la citoyenneté.

[2] « *What's really going on, how can this be explained, and how could things be otherwise?* »

[3] « *As much as CT [computer thinking] is relevant for understanding programming and computer models, it fundamentally lacks a critical and reflective stance towards digitized society; further, it lacks an agenda of empowering children to understand and make informed choices about technology and participate in technological development.* »

[4] « *There's a big difference between having skills - knowing how to use the internet - and having understanding - knowing the implications of using the internet. Digital understanding is not about being able to code, it's about [...] adapting to, questioning, and shaping the way technologies are changing the world.* »

[5] Voir <https://habilomedias.ca> (<https://habilomedias.ca/>)

[6] Voir (<https://www.citnum.ca>)

[7] Voir <https://recit.qc.ca/nouvelle/vers-une-identite-positive-a-lere-du-numerique> (<https://recit.qc.ca/nouvelle/vers-une-identite-positive-a-lere-du-numerique/>)

[8] Voir <https://gdpr.eu> (<https://gdpr.eu/>)

Bibliographie

Académie de la transformation numérique. (2021). *Portrait des usages du numérique dans les écoles québécoises*. (<https://atnulaval.link/ysm>)

Badouard, R. (2014). La mise en technologie des projets politiques. Une approche « orientée design » de la participation en ligne. *Participations*, 8(1), 31-54. (<https://doi.org/10.3917/parti.008.0031>) doi : <https://doi.org/10.3917/parti.008.0031>

Bertrand, Y. (2014). *Les philosophies contemporaines de l'acte éducatif*. Fabert.

Bromley, H. et Apple, M. (1998). *Education/Technology/Power: Educational computing as a social practice*. State University of New York Press.

Brotcorne, P., Collin, S. et Schneider, E. (2019). Des recherches en éducation au domaine des technologies éducatives : quelles dynamiques d'appropriation des approches critiques? *Formation et profession*, 27(3), 22-35. (<https://doi.org/10.18162/fp.2019.543>) doi : <https://doi.org/10.18162/fp.2019.543>

Callon, M. (1981). Pour une sociologie des controverses techniques. *Fundamenta Scientiae*, 2(3-4), 381-399.

Callon, M., Lascoumes, P. et Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*. Seuil.

Collin, S. et Brotcorne, P. (2019). Capturing digital (in)equity in teaching and learning: a sociocritical approach, *International Journal of Information and Learning Technology*, 2, 169-180. doi : <https://doi.org/10.1108/IJILT-05-2018-0059>

Cuban, L. (2001). *Oversold & underused: Computers in the classroom*. Harvard University Press. doi : <https://doi.org/10.4159/9780674030107>

Denouël, J. (2019). D'une approche sociocritique à une approche sociotechnique critique des usages numériques en éducation. *Formation et profession*, 27(3), 36-48. (<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.483>) doi : <https://doi.org/10.18162/fp.2019.483>

Feenberg, A. (1999/2004). *(Re)penser la technique : vers une technologie démocratique*. La Découverte.

Freinet, C. (1927). *L'imprimerie à l'école*. Ferrary.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Greffet, F. et Wojcik, S. (2014). La citoyenneté numérique : perspectives de recherche. *Réseaux*, 184-185(2), 125-159. (<https://doi.org/10.3917/res.184.0125>) doi : <https://doi.org/10.3917/res.184.0125>

- Iversen, O., Smith, R. et Dindler, C. (2018). From computational thinking to computational empowerment: A 21st Century PD agenda. *Proceedings of the 15th Participatory Design Conference, 1*, 1-11. doi : <https://doi.org/10.1145/3210586.3210592>
- Kellner, D. et Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy and the reconstruction of education. Dans D. Macedo et S. R. Steinberg (dir.), *Media literacy: A reader* (p. 3-23). Peter Lang Publishing.
- Laïnae, J. et Alep, N. (2020). *Contre l'alternumérisme*. La Lenteur.
- Landry, N. et Basque, J. (2015). L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication. *Communiquer, 15*, 47-63. (<https://doi.org/10.4000/communiquer.1664>)
doi : <https://doi.org/10.4000/communiquer.1664>
- Livingstone, S. (2012) Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford review of education, 38*(1), 9-24. (<https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577938>) doi : <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577938>
- Miller, C., Coldicutt, R. et Kitcher, H. (2018). *People, power and technology: The 2018 Digital understanding report*. Doteveryone.
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise – éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec.
- Mumford (1934). *Technics and Civilization*. Routledge.
- Noble, D. (2002). *Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education*. Between the Lines.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2011). *TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants*. (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216910>)
- Pereira, I. (2017). Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique. *Revue tic&société, 11*(1), 111-136. (<https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2279>)
doi : <https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2279>
- Piette, J. (1995). L'éducation aux médias : un bilan. *Communication, 16*(1), 35-59. doi : <https://doi.org/10.3406/comin.1995.1706>
- Roqueplo, P. (1983). *Penser la technique : pour une démocratie concrète*. Seuil.
- Salomon, J.-J. (1992). *Le destin technologique*. Balland.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning, 26*(1), 65-73. (<https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x>) doi : <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x>
- Sloan, D. (1984). *The computer in education: A critical perspective*. Teachers College Press.
- Winner, L. (1980). Do artifacts have politics? *Daedalus, 109*(1), 121-136. (<http://www.jstor.org/stable/20024652>)

Autonomie et citoyenneté numérique : pour une convergence en didactique

Autonomy and digital citizenship: pedagogical convergence

Autonomía y ciudadanía digital : por una convergencia en didáctica

Marco Cappellini

La complexité de l'éducation à la citoyenneté numérique : des enjeux sociétaux, éducatifs et politiques

Volume 49, numéro 2, automne 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085304ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1085304ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Cappellini, M. (2021). Autonomie et citoyenneté numérique : pour une convergence en didactique. *Éducation et francophonie*, 49(2).
<https://doi.org/10.7202/1085304ar>

Résumé de l'article

Dans cette contribution, je propose de lier le champ de l'éducation à la citoyenneté numérique au paradigme de l'autonomie. Dans la première partie, l'article propose une caractérisation de la notion de citoyenneté prenant en compte les usages des plateformes numériques qui ont émergé dans les dix dernières années. Dans la deuxième partie, un rapprochement est proposé entre les notions de citoyenneté et d'autonomie, tant sur le plan philosophique de l'autonomie générale que celui didactique, de l'autonomie d'apprentissage. Dans la troisième partie, en partant du constat d'usages de technologies numériques problématiques pour une citoyenneté numérique, l'article propose une réponse éducative articulant des pédagogies existantes dans un cadre d'autonomisation basé sur le socioconstructivisme et l'apprentissage expérientiel. Ainsi, l'article aborde la question de l'économie de l'attention dans ses logiques socioéconomiques et ses répercussions psychosociales. Une séquence pédagogique est présentée à titre d'exemple pour contrer les dynamiques d'usages du numérique qui sont problématiques pour l'autonomie et la citoyenneté. À partir de cet exemple de séquence, l'article propose une schématisation de l'approche proposée.

Autonomie et citoyenneté numérique : pour une convergence en didactique

*Autonomy and digital citizenship: pedagogical
convergence*

*Autonomía y ciudadanía digital : por una
convergencia en didáctica*

Marco CAPPELLINI

Aix-Marseille Université, Aix-en-Provence, France

Résumé

Dans cette contribution, je propose de lier le champ de l'éducation à la citoyenneté numérique au paradigme de l'autonomie. Dans la première partie, l'article propose une caractérisation de la notion de citoyenneté prenant en compte les usages des plateformes numériques qui ont émergé dans les dix dernières années. Dans la deuxième partie, un rapprochement est proposé entre les notions de citoyenneté et d'autonomie, tant sur le plan philosophique de l'autonomie générale que celui didactique, de l'autonomie d'apprentissage. Dans la troisième partie, en partant du constat d'usages de technologies numériques problématiques pour une citoyenneté numérique, l'article propose une réponse éducative articulant des pédagogies existantes dans un cadre d'autonomisation basé sur le socioconstructivisme et l'apprentissage expérientiel. Ainsi, l'article aborde la question de l'économie de l'attention dans ses logiques socioéconomiques et ses répercussions psychosociales. Une séquence pédagogique est présentée à titre d'exemple pour contrer les dynamiques d'usages du numérique qui sont problématiques pour l'autonomie et la citoyenneté. À partir de cet exemple de séquence, l'article propose une schématisation de l'approche proposée.

Abstract

In this article, I suggest linking the field of digital citizenship education to the paradigm of autonomy. The first part of the article characterizes the idea of citizenship, taking digital platforms that have emerged in the past ten years into account. The second part proposes a comparison between the notions of citizenship and autonomy, both on the philosophical level of general autonomy and the didactic level of learning autonomy. The third part starts with the observation of uses of digital technologies that are problematic for digital citizenship, offering an educational response that connects existing pedagogies within a framework of empowerment, based on social constructivism and experiential learning. The article thus addresses the issue of the socioeconomic logic and psychosocial repercussions of the attention economy. We present an educational sequence example for counteracting the dynamics of digital uses that hinder autonomy and citizenship. Based on this sequence example, the article provides a schematic of the proposed approach.

Resumen

En esta contribución proponemos ligar el campo de la educación a la ciudadanía digital con el paradigma de la autonomía. En la primera parte del artículo, proponemos una caracterización de la noción de ciudadanía tomando en cuenta el uso de las plataformas digitales que han surgido en los últimos diez años. En la segunda parte, proponemos una conciliación entre las nociones de ciudadanía y autonomía, tanto sobre el plano filosófico de la autonomía general que la de la didáctica en tanto que autonomía en el aprendizaje. En la tercera parte, a partir de la constatación del uso de las tecnologías digitales, el artículo propone una resolución educativa que articula las pedagogías existente en el cuadro de la autonomización basada en el socio-constructivismo y el aprendizaje experiencial. Así pues, el artículo aborda la cuestión de la economía de la atención en sus lógicas socioeconómicas y sus repercusiones psicosociales. Presentamos una secuencia pedagógica a título de ejemplo para contrarrestar las dinámicas de los usos de lo digital que se presentan como problemáticas para la autonomía y la ciudadanía. A partir de dicho ejemplo de secuencia, el artículo propone una esquematización del planteamiento propuesto.

INTRODUCTION

Les discours dans l'espace public autour des technologies s'appuyant sur l'informatique ont le défaut de regrouper celles-ci autour de l'expression « le numérique ». L'utilisation du singulier pourrait laisser penser que la panoplie de ces technologies forme une unité, tant sur le plan des logiques de développement que celui de l'usage. Or on ne saurait confondre, par exemple, la logique de développement de logiciels propriétaires avec les développements de logiciels libres. De même, il est exagéré de réunir, par exemple, des plateformes commerciales de réseautage social et des sites de presse en ligne. Il devient donc nécessaire d'opérer des distinguos quand on s'intéresse aux technologies numériques. Dans cette contribution, je montrerai d'abord comment certaines dynamiques de développement et d'usage de technologies numériques peuvent s'avérer problématiques, notamment par rapport à la notion de citoyenneté. Je me concentrerai ensuite sur un exemple, celui de l'économie de l'attention, pour illustrer concrètement mon propos. Après ce constat, je développerai une proposition d'articulation théorique entre l'éducation à la citoyenneté numérique et le paradigme de l'autonomie de l'apprenante et de l'apprenant. Cette proposition d'articulation théorique sera ensuite traduite en un exemple concret d'activité pédagogique élaborée à partir d'approches pédagogiques existantes. La thèse centrale de cette proposition est que l'éducation à la citoyenneté numérique doit inclure un processus d'autonomisation des apprenantes et apprenants en clé socioconstructiviste pour passer (du risque) d'une hétérorégulation par les artefacts (et leurs concepteurs) à une autorégulation par les apprenantes et apprenants/usagères et usagers/citoyennes et citoyens.

LA CITOYENNETÉ FACE AU NUMÉRIQUE

Dans cette contribution, on entend par *citoyenneté* le statut et les rôles que des personnes jouent dans un état démocratique. À la suite de Cohen et Fung (2021), reprenant Habermas (1988), la citoyenneté implique un espace public où la participation est possible (Lee *et al.*, 2021), espace basé sur la libre circulation d'idées, le débat et la délibération. D'après ces auteurs, l'espace public ne se limite pas aux moments forts d'une démocratie comme les élections, les débats institutionnels (par exemple parlementaires) et les manifestations. Si ces moments forts constituent la voie officielle de la prise de décision démocratique, les auteurs soulignent que l'espace public est également constitué d'une voie officieuse, regroupant des discussions sans organisation précise, comme dans des espaces de divertissement et de vie sociale (Cohen et Fung, 2021), par exemple les marchés et les bars, et, sur le versant numérique, les plateformes de réseautage social.

Cohen et Fung (2021) soulignent que les technologies numériques, et en particulier les plateformes de réseautage social, ont restructuré l'espace public, en conduisant des entreprises privées à jouer un rôle de contrôleur d'accès (*gatekeepers*) dans les processus officiels de l'espace public. Si cela a apporté de nouvelles possibilités de démocratie (Bernholz *et al.*, 2021) et de participation en ligne réfléchie (Chu, 2020), des dynamiques problématiques ont également pu être mises en lumière. Parmi les contributions qui ont développé un regard critique sur le numérique, on peut nommer, par exemple, les observations d'Harcourt (2015) sur le lien entre profilage à des fins publicitaires et surveillance, celles de Stiegler (2015) et Pasquale (2015) sur les dérives possibles dans l'utilisation de logiques algorithmiques à des fins technocratiques dans les dynamiques sociétales, ou encore celles de Turkle (2012) sur les changements anthropologiques du

regard porté sur le rôle des technologies dans les rapports sociaux. Particulièrement pertinents pour mon propos sont les écrits d'Ippolita (2017) et de WuMing 1 (2021), qui ont montré comment le modèle économique de plateformes telles que Facebook et Twitter a des effets contribuant à la propagation des ainsi nommées théories du complot, comme dans l'exemple du mouvement QAnon. Afin d'éviter une vision dystopique autant que des visions utopiques, comme celles accompagnant le déploiement des technologies numériques (Bernholz *et al.*, 2021; Tréguer, 2019), il semble important de saisir la nouveauté de telles dynamiques problématiques afin d'élaborer des programmes éducatifs permettant de rendre plus autonomes les (futurs et futures) citoyennes et citoyens. Dans la section suivante, j'aborde donc en détail l'une de ces dynamiques, avant de développer une proposition didactique dans la suite de l'article.

Attention et interfaces

Nous avons noté que la citoyenneté se base sur un espace public permettant entre autres la libre circulation de l'information et des idées. De plus, si avec Postman (1985) l'on considère que la capacité à mobiliser une attention soutenue est un prérequis pour la participation aux échanges d'idées, éventuellement dans des cadres contradictoires, animant les délibérations politiques, alors l'ensemble des phénomènes que l'on désigne par « économie de l'attention » peut être considéré comme une divergence avec toute entreprise citoyenne.

Dans l'économie de l'attention, une entreprise offre un service de manière gratuite afin de capter l'attention des individus et d'insérer dans son service des messages publicitaires, lesquels constituent sa principale source de revenus. L'économie de l'attention n'est pas née avec le numérique – que l'on pense aux médias de masse traditionnels telles la radio et la télévision – mais celui-ci lui a donné une nouvelle ampleur, d'abord avec les moteurs de recherche, dont Google est le plus connu, puis par la monétisation des liens sociaux sur les plateformes de réseautage social, parmi lesquelles Facebook et Twitter (Pasquale, 2015; Ippolita, 2017).

Pour augmenter l'efficacité des annonces publicitaires distribuées, ces plateformes s'appuient principalement sur des logiques de profilage rendant, d'une part, le service plus pertinent pour chaque usagère et usager, et permettant, d'autre part, un microciblage très intéressant pour que les agences publicitaires atteignent mieux leurs cibles (Pasquale, 2015). Or ce profilage est d'autant plus efficace que l'usagère ou l'utilisateur est présent et actif sur la plateforme en question, que ce soit dans le choix des contenus visionnés ou dans des formes de réactions à ceux-ci (commentaires, mentions « j'aime », etc.).

Dans ce cadre, pour des raisons économiques, les interfaces des plateformes et la suggestion de contenu sont conçues pour capter et garder l'attention des usagères et utilisateurs. Premièrement, il s'agira pour l'entreprise qui conçoit et développe l'interface de proposer un contenu qui retienne l'usagère et l'utilisateur sur son service, comme dans l'exemple des suggestions de contenus dans une plateforme comme YouTube. En ce sens, il est intéressant de noter que, parmi les contenus qui engendrent le plus de réactions, on compte ceux basés sur l'effet réalité, dont Lorusso (2018) montre le lien avec l'émergence de l'ainsi nommée postvérité. Deuxièmement, dans la lignée des travaux de Fogg (2003), des fonctionnalités des interfaces sont développées pour exploiter certaines caractéristiques neurophysiologiques pour faciliter l'adoption de certains comportements, dans ce que l'on a pu appeler le « design persuasif ». Cela entraîne des dynamiques que des chercheurs d'horizons différents comme Desmurget (2019) en psychologie cognitive, Masson (2020) en neuropsychologie, ou Murray *et al.* (2020) en linguistique appliquée ont pu caractériser comme une *distraction*, allant dans le sens inverse de l'attention soutenue que Postman

(1985) estimait nécessaire pour les citoyennes et citoyens dans l'examen attentif d'idées, notamment dans des régimes politiques de démocratie représentative.

Sans aller jusqu'à adopter la métaphore de la dépendance (Turkle, 2012), ces dynamiques peuvent être interprétées comme une hétérorégulation de l'attention par l'artefact. Pour le dire de manière plus politisée, ces stratégies relèvent d'une hétérorégulation de l'individu par des entreprises concevant des plateformes et leurs interfaces, pour inscrire l'individu dans des processus de captation de l'attention allant alimenter les flux commerciaux de l'économie de l'attention. L'individu perd ainsi partiellement ou complètement son autonomie, d'une part parce qu'il est entraîné, au sens behavioriste du terme, à adopter des comportements à son insu, d'autre part parce qu'il devient un moyen pour générer des profits dans une dynamique commerciale. Il apparaît donc nécessaire, sur le plan éducatif, de contrer cette exploitation pour rendre les consommateurs conscients des processus à l'oeuvre, d'abord afin de leur rendre leur autonomie, ensuite éventuellement afin de concevoir des espaces publics informels plus favorables à la citoyenneté numérique. Dans la section suivante, je pose des repères philosophiques et didactiques de cette entreprise éducative en liant la citoyenneté (numérique) à l'autonomie, pour ensuite les traduire en un exemple pédagogique concret. Bien évidemment, il s'agit ici d'une proposition, qui ne se veut pas la seule possible.

CITOYENNETÉ ET AUTONOMIE

Repères philosophiques

Dans la modernité, la notion d'autonomie est liée à l'oeuvre du philosophe allemand Immanuel Kant. Dans la pensée de Kant, notamment dans les *Fondements de la métaphysique des moeurs* (1993 [1785]), l'autonomie est liée à l'impératif catégorique de la raison : « Agis uniquement d'après la maxime qui fait que tu peux vouloir en même temps qu'elle devienne une loi universelle. » (Kant, 1993, p. 94.) L'autonomie est ainsi conçue comme une forme d'autorégulation qui régit les actions des hommes raisonnables et donne une valeur morale à celles-ci. Deux considérations sont importantes pour mon propos. Premièrement, dans ce cadre, l'humain est une fin en soi, ce qui fait que toute action envisageant des hommes et des femmes comme des moyens ne sera pas une action morale, donc pas l'action d'un sujet autonome¹. On voit donc que concevoir les individus et leur attention comme des ressources à capter (Citton, 2014) est une conception incompatible avec un projet autonomisant. Deuxièmement, l'autonomie est considérée aussi comme un affranchissement des désirs amenant les individus à ne pas suivre l'impératif catégorique.

La réflexion sur l'autonomie entamée par Kant est reprise deux siècles plus tard par Castoriadis (1975), qui la développe en s'appuyant sur des dimensions mises en lumière après le philosophe allemand, comme la conception de l'histoire par Hegel et Marx, ou le cadre psychanalytique freudien. Surtout, Castoriadis inscrit la question de l'autonomie individuelle dans le cadre plus large du rapport entre théorie et praxis au sein de sociétés, en en faisant donc un projet (révolutionnaire) politique :

Si nous affirmons la tendance de la société contemporaine vers l'autonomie, si nous voulons travailler à sa réalisation, c'est que nous affirmons l'autonomie comme mode d'être de l'homme, que nous la valorisons, nous y reconnaissons notre aspiration essentielle et une aspiration qui dépasse les singularités de notre constitution personnelle, la seule qui soit publiquement défendable dans la lucidité et la cohérence.

Castoriadis, 1975, p. 159

Dans ce cadre sociétal, dont Castoriadis trouve un exemple paradigmatique dans la *polis* d'Athènes, l'autonomie des individus est liée par un rapport de corrélation (au sens philosophique) à la démocratie directe, ce qui en fait la qualité principale des citoyennes et citoyens. En ce sens, la démocratie directe basée sur l'autonomie s'oppose à d'autres formes de société basées sur l'aliénation, entendue foncièrement comme l'impossibilité de prendre part aux processus de décision individuelle ou de décision collective². Enfin, dernier point important pour mon propos, ce processus d'autodétermination des sociétés par la participation directe des individus se nourrit des imaginaires³. Dans ce cadre, l'autonomisation des citoyennes et citoyens prend la forme du processus remplaçant l'acceptation inconditionnelle du discours qui vient de l'autre avec une acceptation et une distanciation réfléchies, basées sur ce que j'appellerais « l'esprit critique ».

Repères didactiques

En didactique, et notamment dans la didactique des langues et des cultures dans laquelle je m'inscris, le paradigme de l'autonomie a été développé à partir de ces bases philosophiques dans la théorisation de dispositifs autonomisants (Barbot et Camatarri, 1999; Little *et al.*, 2017). Bien que des chercheurs comme Germain et Netten (2004) aient proposé une articulation entre autonomie générale (celle qui permet de prendre part à des sociétés démocratiques) et autonomie d'apprentissage (celle qui permet aux apprenantes et apprenants de s'autoréguler), à ma connaissance extrêmement rares sont les études ayant articulé ces dimensions (Gravel et Vienneau, 2002).

Pour opérer une telle articulation, il me semble pertinent de croiser le paradigme de l'autonomie en didactique avec la théorie socioconstructiviste de matrice vygotkienne, parfois appelée « théorie socioculturelle » (Lantolf et Thorne, 2006). D'après cette théorie, tout instrument psychologique de haut niveau, dont le langage, est développé chez l'individu dans un processus qui procède de la régulation par l'autre dans les dynamiques interindividuelles à l'autorégulation dans les dynamiques intrapsychologiques. Lors de l'intériorisation des instruments psychologiques, ceux-ci restructurent la cognition par leur médiation (Vygotski, 1997 [1935]).

Dans ce cadre, l'autonomisation peut donc être conçue comme l'intériorisation d'instruments psychologiques qui permettent de passer d'une régulation de la cognition par l'environnement, y compris social et a fortiori technologique, à une autorégulation. Bien que basée sur des attitudes innées chez l'être humain (Little, 2012), cette autonomisation ne peut faire l'économie d'une réflexion sur l'accompagnement pédagogique nécessaire à son accomplissement, par exemple en matière d'étayage (Bruner, 1983).

Dans l'éducation à la citoyenneté numérique, il s'agira d'avancer dans deux voies complémentaires. La première est celle de l'identification des opérations relatives à la citoyenneté numérique et des compétences pour les accomplir. Cette voie aboutit à la modélisation des compétences, par exemple sous la forme de référentiels, comme ceux élaborés au sein du Conseil de l'Europe (Frau-Meigs *et al.*, 2017) et de la Commission européenne (Vuorikari *et al.*, 2016; Carretero *et al.*, 2017). Dans la deuxième voie, il s'agira

d'identifier les dynamiques tendant à une aliénation des sujets de leur autonomie, par exemple quant au déploiement de stratégies d'hétérorégulation, voire de manipulation, faisant des individus des moyens pour atteindre des fins (politiques, commerciales, etc.), comme dans l'exemple de l'économie de l'attention, expliquée ci-dessus. En ce sens, les études sur la citoyenneté numérique pourront s'appuyer sur les études technocritiques citées ci-dessus, ainsi que sur l'approche sociocritique au numérique en éducation (Collin *et al.*, 2015; Ntebutse et Collin, 2019), notamment dans le cas d'introduction de technologies numériques dans la gouvernance (Williamson, 2015) et/ou dans l'éducation (Selwyn, 2015; Berendt *et al.*, 2020).

À partir de l'identification de dynamiques problématiques, il s'agit enfin d'élaborer des parcours d'apprentissage autonomisant, permettant aux apprenantes et apprenants de passer de l'hétérorégulation par les artefacts à l'autorégulation. Même si cela est implicitement inscrit dans les lignes ci-dessus, il est important d'explicitier qu'un tel processus d'autonomisation ne peut se faire que dans une pédagogie active et un apprentissage expérientiel tel qu'il est défini, par exemple, par Dewey dans *Democracy and Education* (Dewey, 2008 [1916]). Dans ce cadre, l'entreprise éducative est avant tout une question d'organisation d'environnements éducatifs pour favoriser l'observation de phénomènes autrement inaperçus. Il est en ce sens important de rendre pertinents des objets d'étude qui ne le sont pas au premier abord pour les apprenantes et apprenants. Dans le cadre de la citoyenneté numérique, il s'agira donc de faire tisser des liens entre phénomènes que les apprenantes et apprenants perçoivent comme séparés. Ensuite, dans une démarche expérientielle, il s'agira de faire élaborer des actions de groupe aux apprenantes et apprenants pour qu'ils expérimentent activement la citoyenneté dans des environnements éducatifs (Meirieu, 2020) ou liant l'institution éducative à son contexte social (Chu, 2020; Lachneay, 2017).

En conclusion, replacer l'apprentissage expérientiel dans le cadre plus large du paradigme de l'autonomie et du socioconstructivisme vygotskien revient à définir l'apprentissage expérientiel de la citoyenneté numérique comme le guidage par la formatrice ou le formateur de la perception de l'apprenante ou de l'apprenant pour voir des liens entre phénomènes d'abord, et pour intérioriser des instruments d'autorégulation ensuite, afin de changer son comportement, voire son identité et son environnement (Caws *et al.*, 2021). En ce sens, l'apprentissage de la citoyenneté numérique, comme de l'autonomie, ne peut pas se limiter à l'assimilation de connaissances, mais doit nécessairement se faire dans l'action et la réflexion. La section suivante spécifie une suggestion pédagogique concernant la question de l'attention dans le cadre de l'économie de l'attention.

UN EXEMPLE DE SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE : DE L'ÉCONOMIE DE L'ATTENTION À L'AUTONOMIE COGNITIVE

Dans cette section, je me propose d'illustrer un exemple de séquence pédagogique afin de montrer comment les considérations théoriques ci-dessus peuvent trouver une réalisation concrète. Mon but n'est pas de montrer une étude empirique faisant le bilan d'une expérimentation pédagogique, ce qui sera l'objet d'études à venir.

Cela dit, la question de l'attention dans des environnements intégrant le numérique est au centre de théorisations et d'initiatives de formation depuis plusieurs années. Qu'il suffise de penser à la réflexion de Citton (2014) en France, ou aux ateliers de sensibilisation et d'autodéfense numériques de collectifs comme Ippolita ((<https://www.ippolita.net/>)) en

Italie et Framasoft ((<https://framasoftware.org/fr/>)) en France, entre autres. Par ailleurs, la nécessité de ces réflexions et initiatives a été corroborée par les études qui ont montré l'effet direct de la présence de certaines technologies sur l'attention et sur les apprentissages (Ward *et al.*, 2017; Desmurget, 2019). Mon propos ne se veut donc pas novateur et n'a d'ambition que de combiner des démarches existantes et de les inscrire dans le paradigme de l'autonomie, pour mieux les appréhender et les lier à la citoyenneté numérique. Si nouveauté il y a, elle vient davantage de l'actualité des défis sociétaux posés par les usages des technologies numériques actuelles. En d'autres mots, il ne s'agit pas de proposer un nouveau cadre pédagogique, mais de montrer comment des cadres pédagogiques existants peuvent être articulés pour faire face aux défis sociétaux actuels.

Comme nous l'avons vu plus haut, les dynamiques constitutives de l'économie de l'attention mènent à une plus grande efficacité et pertinence de la consultation du Web par les internautes au prix d'une captation de l'attention les entraînant (au sens behavioriste du terme) à la distraction. La question qui se pose est donc : quels sont les étayages pour faciliter la perception du phénomène et ensuite pour favoriser l'intériorisation d'instruments de régulation d'abord, voire éventuellement pour influencer des changements dans l'environnement numérique? Autrement dit : comment passer d'une cognition médiée par l'autre à travers les interfaces graphiques et leurs fonctionnalités à une cognition dirigée par le sujet, voire au changement des interfaces? Dans la suite de la section, je détaille une séquence pédagogique en reprenant ces trois moments : la perception du phénomène problématique; l'intériorisation d'instruments de régulation; et l'imagination d'instruments numériques moins ou non aliénants. Cette séquence a été conçue pour un public de jeunes adultes en milieu universitaire, mais elle est adaptable au moins à un public de lycéens.

Le moment de la perception

En ce qui concerne la perception du phénomène, il peut s'agir de soumettre aux apprenantes et apprenants des textes le décrivant. Ces textes peuvent être des textes écrits, tels des reportages dans des journaux et revues, des extraits d'ouvrage (par exemple de Citton [2014] ou Desmurget [2019]), des textes tirés d'Internet ainsi que des textes multimodaux. Pour illustrer mon propos, je me baserai sur l'épisode 95 de l'émission *DataGueule*, intitulé *Réseaux sociaux : flux à lier* (([https://wiki.datagueule.tv/R%C3%A9seaux_sociaux:_flux_%C3%A0_lier_\(EP.95\)](https://wiki.datagueule.tv/R%C3%A9seaux_sociaux:_flux_%C3%A0_lier_(EP.95)))), min. 00-4:41). Après ce visionnement, un moment d'échange collectif peut être organisé, où les apprenantes et apprenants sont invités d'une part à lier les informations reçues lors de leur expérience, d'autre part à critiquer le point de vue des auteurs. Enfin, on pourrait leur demander d'estimer le temps qu'ils passent devant leurs écrans, notamment leur téléphone intelligent, ce qui introduit l'étape suivante.

Comme j'ai eu l'occasion de le montrer ailleurs (Cappellini, 2019) en me basant sur l'effet Kruger et Dunning (1999), l'un des paradoxes de la métacognition est que plus on est incompetent, moins on est capable d'avoir une idée précise de son comportement. La demande d'introspection n'est donc pas suffisante, sauf dans le cas où les apprenantes et apprenants seraient déjà compétents pour observer leur comportement. Dans un cadre socioconstructiviste, cela implique le besoin d'un instrument de médiation externe à la cognition pour l'étayer, du moins dans une première phase. En ce sens, en suivant l'étude de Murray *et al.* (2020), on peut demander aux apprenantes et apprenants d'installer une application de monitoring de l'usage du téléphone intelligent sur leurs appareils, par exemple l'application QualityTime ((<https://www.qualitytimeapp.com/>)). Cette application permet aux apprenantes et apprenants de visualiser le temps total passé devant l'écran de leur téléphone et sa distribution par applications utilisées, le nombre de déverrouillages, etc. Successivement, il s'agira de revenir sur les résultats montrés par l'application de

monitorage après une période d'au moins une semaine et de les comparer avec les estimations initialement obtenues. Cette phase comportera probablement une prise de conscience de l'étendue de l'utilisation des téléphones intelligents (Murray *et al.*, 2020).

La prise de conscience du temps passé sur les écrans sera la porte d'entrée pour l'analyse des mécanismes de captation de l'attention et leurs ramifications psychologiques et économiques, dans le but d'acquérir un esprit critique sur le fonctionnement des technologies numériques. D'une part, on développera le regard critique concernant les fonctionnalités des applications les plus utilisées qui ont un effet sur l'attention. Il s'agit ici d'accompagner les apprenantes et apprenants pour le développement de leur jugement critique concernant l'architecture des applications qu'ils utilisent le plus. Les apprenantes et apprenants seront ainsi invités à analyser la conception d'une application mobile ou d'un site Internet en se focalisant notamment sur : 1) l'éventuelle présence d'un système de notification et les paramètres le régissant, ainsi que la possibilité de les manipuler; 2) les éventuels mécanismes de ludification présents, notamment les récompenses en cas d'action, et leur éventuel lien à des rapports sociaux avec d'autres usagères et usagers; et 3) la facilité ou la difficulté de réaliser certaines actions, comme les gestes devant un écran tactile ou le nombre de clics. Par exemple, on pourra analyser la manipulation nécessaire pour mettre à jour une page sur un téléphone intelligent, sur le navigateur Google Chrome ou sur Mozilla Firefox. Une fois notée l'absence du « faire défiler pour actualiser » dans le second, il sera facile de faire le lien avec l'émission visionnée en début de séquence, et constater l'absence de design persuasif dans Firefox. De manière générale, cette phase pourra être documentée par une analyse multimodale (O'Hallaran *et al.*, 2017), ou d'une analyse quant à la littéracie numérique critique (Caws *et al.*, 2021; Combe, 2021).

Pour terminer, en suivant Dewey (2008), il s'agira lors de cette phase de faire percevoir les liens avec des phénomènes initialement perçus comme séparés. Dans ce cas, les grandes lignes qui guident la pédagogie des littéracies multiples (*multiliteracies*, Cope et Kalantzis, 2009) ou de la pédagogie relationnelle de Kern (2014) pourront être mobilisées. Ainsi, l'analyse ci-dessus montre la concrétisation, dans la conception des technologies et dans leurs usages, de ramifications psychologiques et économiques plus larges. Sur le versant psychologique, on apportera des informations sur les effets qu'elles peuvent induire pour la captation de l'attention, mais également pour la modification du sommeil induite par l'usage des écrans en soirée (Desmurget, 2019), ou sur les effets de motivation (Drusan *et al.*, 2019) ou de dépression (Turkle, 2012; Arduino et Lipperini, 2013) induits par la présence ou l'absence de réactions à ses activités de réseautage social, par exemple quant au nombre de « j'aime » reçus. Sur le versant économique, on montrera comment la captation de l'attention par les entreprises concevant les technologies numériques représente avant tout un enjeu économique, notamment en lien avec le marché publicitaire. En ce sens, on pourra faire prendre connaissance des rapports à ce sujet, comme l'observatoire de l'e-pub (<https://www.sri-france.org/2021/07/13/obsepubs12021/>)).

De l'hétérorégulation à l'autorégulation

À la suite du constat d'une dynamique problématique et de la compréhension de ses ramifications, il s'agit d'accompagner les apprenantes et apprenants sur le chemin de l'autonomisation pour contrer l'aliénation induite par le design persuasif. En termes socioconstructivistes, il s'agira pour les apprenantes et apprenants d'intérioriser des instruments psychologiques d'autorégulation de l'attention pour développer un contrôle volontaire face aux stimulus distrayants. En ce sens, il pourra s'agir de faire élaborer des stratégies d'usage, entre autres en fonction des moments d'apprentissage. Ainsi, en suivant à nouveau Murray *et al.* (2020), on pourra suggérer aux personnes en situation d'apprentissage des stratégies pour que l'utilisation du téléphone intelligent devienne une

récompense ponctuelle à s'octroyer après un effort. Ou encore, comme je l'ai montré dans une autre contribution (Cappellini, 2021), il peut s'agir de les faire réfléchir sur les moments de la journée ou de la semaine qui sont les plus propices à certaines activités, dont les apprentissages, et ensuite suggérer une régulation de l'usage des écrans récréatifs pour les exclure de certains espaces et moments où une attention soutenue est nécessaire (Masson, 2020), dont les moments de lecture (dans le cas de lecture sur écran, une stratégie peut être l'activation du mode avion). L'aménagement de son environnement physique et numérique sera ainsi le premier pas pour ouvrir des démarches visant à faire acquérir la capacité de mobiliser une attention soutenue sur des laps de temps de plus en plus importants (Casati, 2013) en se soustrayant aux sources de distraction.

Compte tenu de la nature longitudinale de tout développement psychologique, il sera intéressant de recourir à nouveau ponctuellement à des instruments de médiation externes pendant le passage à l'autorégulation. Par exemple, dans le cas de l'usage des téléphones intelligents, il serait intéressant d'utiliser à nouveau une application de monitoring afin de comparer les usages en début de séquence aux usages après, par exemple, un mois. Cela permettra d'apprécier l'éventuel écart.

Dans cette deuxième partie de la séquence, le rôle de la formatrice ou du formateur sera moins de guider l'attention et de porter des références que d'accompagner les apprenantes et apprenants dans le développement de leurs stratégies d'autorégulation de l'attention. En ce sens, il sera possible d'organiser des moments d'échange des stratégies élaborées par les différents apprenantes et apprenants, sur l'exemple des ateliers d'apprendre à apprendre pour l'échange de stratégies d'apprentissage (Rivens Mompean et Eisenbeis, 2009), voire d'organiser des espaces numériques de mutualisation de telles stratégies (Cappellini, 2015).

La dernière phase de cette deuxième partie sera celle du bilan rétrospectif, qui pourra prendre la forme de textes plus ou moins multimodaux. Dans ce bilan, on demandera aux apprenantes et aux apprenants de réfléchir sur l'évolution de leur rapport au téléphone intelligent, d'une part quant à leur (re)connaissance du design persuasif des applications, d'autre part quant au pilotage conscient de l'utilisation qui en est faite. Il sera également possible de faire réfléchir au rapport entre cette autonomisation de l'attention et l'organisation de son apprentissage ainsi que de sa participation à l'espace public informel.

Modeler son environnement

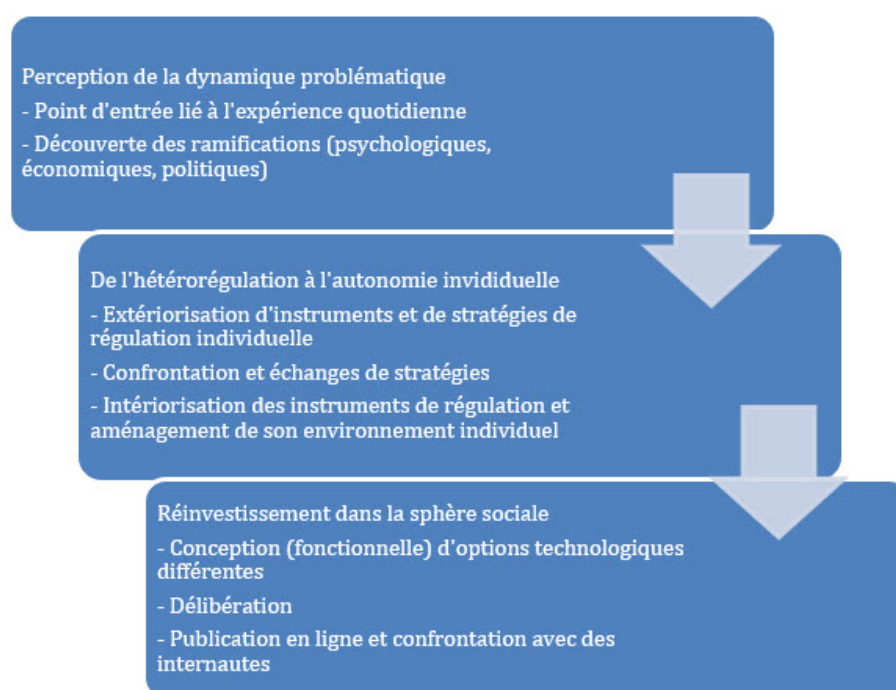
La troisième partie de cette séquence est facultative et consiste en une démarche de conception de modification des applications examinées pour favoriser l'autonomie des usagères et usagers. Cette partie est en lien avec la nature transformative de la citoyenneté numérique (Caws *et al.*, 2021). Concrètement, il s'agit dans cette phase d'investir l'esprit critique développé face aux technologies numériques examinées pour imaginer des applications moins aliénantes. Par exemple, cela peut se faire dans le sens de rendre les usagères et usagers plus conscients de l'architecture et des usages induits par celle-ci, dans le sens d'une transparence majeure des technologies numériques (Pasquale, 2015). Dans cette phase, les propositions élaborées pourront aussi être comparées à des technologies existantes, notamment celles du *free and open source software*. Les propositions obtenues feront l'objet d'une délibération au sein du groupe afin d'en discuter la pertinence et de les hiérarchiser. Un autre exemple, complémentaire, est celui de l'investissement de l'éducation ouverte (Farrow, 2017), où l'exercice de l'esprit critique des apprenantes et apprenants se traduirait en des propositions publiées sur des espaces en ligne où elles seraient l'objet de critiques et de contributions d'autres internautes. Sur le plan de l'autonomie, cette étape correspond à une action sur les imaginaires afin d'envisager des possibilités (Castoriadis, 1975).

Idéalement, à la fin de la séquence, les apprenantes et apprenants auront compris quelles sont les finalités inscrites dans les technologies examinées, et comment ces dernières sont un outil avant tout commercial qui vise à induire des comportements d'usage prolongé et récurrent. Cette prise de conscience est le premier pas ouvrant la possibilité d'une action individuelle pilotée plutôt que subie inconsciemment. Ensuite, les apprenantes et apprenants auront peut-être modifié certains de leurs comportements en en assumant un pilotage actif. En d'autres termes, que ce soit pour changer les usages ou pour les garder, les apprenantes et apprenants se seront donné leur norme à travers un choix, ils seront devenus plus autonomes. Du point de vue socioconstructiviste, la séquence décrite ici constitue une extériorisation de la fonction d'autorégulation dans l'usage des téléphones intelligents passant par une réflexion socialisée sur le pouvoir de médiation de la cognition par les interfaces des applications. À partir de là, il sera ensuite possible pour le sujet d'instrumenter les différents types d'attention (focale, exogène, etc.) pour déployer des stratégies de concentration ou des stratégies multitâches en fonction des objectifs qu'il ou elle se fixe à des moments différents. Enfin, il s'agira de sortir d'un imaginaire basé sur l'impossibilité d'alternatives (Fisher, 2009) pour envisager des technologies de rechange en plus des usages autorégulés.

Le schéma suivant représente la progression abstraite décrite dans cet article.

Figure 1

Schéma pour l'élaboration de séquences d'éducation à la citoyenneté numérique



La première partie de la séquence vise à ancrer l'apprentissage dans l'expérience quotidienne des apprenantes et des apprenants. D'abord, il s'agit de mettre en lumière la dynamique d'usage du numérique en question. Ensuite, on éclaire les ramifications de

l'usage observé dans les sphères psychologique, économique et politique. La deuxième partie de la séquence vise à faire passer de l'hétérorégulation à l'autorégulation par un processus d'élaboration d'instruments psychologiques de régulation, instruments initialement extériorisés, ensuite intériorisés. Pendant cette partie de la séquence, les apprenantes et apprenants sont amenés à échanger concernant les instruments psychologiques qu'elles et ils ont élaborés. La troisième partie de la séquence concerne le passage de la dimension individuelle de l'autonomie à celle sociale, avec, par exemple, des conceptions de nouvelles options technologiques favorisant l'autorégulation des usagères et des usagers, des processus de délibération collective ou encore des publications en ligne et une confrontation avec les internautes.

CONCLUSION

Comme noté en introduction, il est indispensable de distinguer entre formes de numérique quand on veut aborder le sujet de la citoyenneté numérique. En ce sens, il existe des apports et des potentialités indéniables du numérique tant pour la formation que pour la citoyenneté. Néanmoins, il me semble important de développer un regard critique sur certaines dynamiques sociétales à l'oeuvre en lien avec le numérique. Dans cet article, je me suis concentré sur l'exemple de l'économie de l'attention. D'abord, j'ai caractérisé la citoyenneté numérique en fonction de la notion d'espaces publics dans ses voies officielles et officieuses. En fonction de cette caractérisation, j'ai montré pourquoi des dynamiques induites par l'économie de l'attention sont problématiques pour la citoyenneté numérique. D'autres dynamiques auraient pu être prises en exemple, comme le design discriminatoire (Williamson, 2015) ou la propagation des théories de la conspiration (WuMing 1, 2021). La nouveauté de ces dynamiques crée une demande d'innovation pédagogique pour l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, j'ai suggéré une articulation de la citoyenneté numérique au paradigme de l'autonomie de l'apprenante et de l'apprenant, en développant des pistes pédagogiques basées sur le socioconstructivisme et sur l'apprentissage expérientiel. Ces pistes se veulent une suggestion modeste face aux défis étudiés ici, mais qui contribue à notre manière de concevoir l'éducation à la citoyenneté numérique comme une entreprise d'émancipation des sujets face à la manipulation par des forces commerciales et politiques qui exploitent des failles cognitives dans nos systèmes d'information et de communication, afin de permettre une autonomie numérique des (futurs et futures) citoyennes et citoyens, et l'ouverture d'imaginaires diversifiés. Des études empiriques futures constateront l'éventuelle portée effective de ces propositions sur le terrain, notamment dans le cadre du projet Erasmus+ Pensa ((<https://pensa.univ-amu.fr/>)).

Remerciement

L'auteur souhaite remercier les arbitres anonymes et l'équipe d'édition pour leurs remarques et leur aide quant à l'amélioration de cet article. Cet article a bénéficié du soutien du programme Erasmus+ de la Commission européenne et entre dans le projet Pensa 2020-1-FR01-KA226-HE-095142.

Acknowledgement

The author would like to thank the anonymous adjudicators and the editing team for their comments and assistance in improving this article. This article received support from the Erasmus + program of the European Commission and is part of the PENSA 2020-1-FR01-KA226-HE-095142 project.

Agradecimiento

El autor desea agradecer a los árbitros anónimos y al equipo de redacción por sus comentarios y ayuda en lo referente a la mejora de este artículo. Este artículo recibió el apoyo del programa Erasmus+ de la Comisión Europea y entra en el proyecto PENSA 2020-1-FR01-KA226-HE-095142.

Notes

[1] En ce sens, l'impératif catégorique est reformulé par Kant comme il suit : « Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen. » (Kant, 1993, p. 105.)

[2] Notons en passant que l'institution ne participe pas forcément de cette aliénation : « [...] il n'y a pas de sens à appeler aliénation le rapport de la société à l'institution comme telle. L'aliénation apparaît *dans* ce rapport, mais elle n'est pas ce rapport – comme l'erreur ou le délire ne sont possibles que *dans* le langage, mais ne *sont* pas le langage. » (Castoriadis, 1975, p. 170.)

[3] Les imaginaires peuvent évoluer d'après Castoriadis dans la continuité ou, dans de rares cas, dans une rupture due à l'imaginaire radical. Voir à ce propos la belle conversation entre Castoriadis et Ricoeur (2016).

Bibliographie

Arduino, G. et Lipperini, L. (2013). *Morti di fama. Iperconnessi e sradicati tra le maglie del web*. Garzanti.

Barbot, M.-J. et Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Presses universitaires de France.

Bernholz, L., Landemore, H. et Reich, R. (dir.). (2021). *Digital technology and democratic theory*. University of Chicago Press.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.

Cappellini, M. (2015). Du carnet d'apprentissage individuel aux outils du web 2. Etude d'une transposition des carnets d'apprentissage sur un blog collectif dans un dispositif d'autoformation accompagnée en italien pour LANSAD. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité - Les Cahiers de l'APLIUT*, 34(1), 127-146.

Cappellini, M. (2019). Vers un modèle d'évaluation pour l'autonomie en langues. Enjeux, paradoxes et pistes. *Mélanges CRAPEL*, 40(2). (https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_40_2_1_cappellini.pdf)

Cappellini, M. (2021). Conception d'un outil d'auto-évaluation accompagnée de l'autonomie d'apprentissage dans un dispositif tandem. La piste de la reconnaissance . Dans P. Acker, P. Candas, D. Toffoli (dir.), *Évaluation(s) et autonomisation dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'université*. In press.

Carretero, S., Vuorikari, R. et Punie, Y. (2017). *The digital competence framework for citizens*. Publications Office of the European Union.

Casati, R. (2013). *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*. Laterza.

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Seuil.

Castoriadis, C. et Ricoeur, P. (2016). *Dialogue sur l'histoire et l'imaginaire social*. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Caws, C., Hamel, M. J., Jeanneau, C. et Ollivier, C. (2021). *Formation en langues et littératie numérique en contextes ouverts. Une approche socio-interactionnelle*. Éditions des archives contemporaines.

Chu, D. (2020). Civic intentionality in youth media participation: the case of Hong Kong. *Learning, Media and Technology*, 45(4), 363-375.

Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Seuil.

Cohen, J. et Fung, A. (2021). Democracy and the digital public sphere. Dans L. Bernholz, H. Landemore et R. Reich (dir.), *Digital technology and democratic theory* (p. 23-61). University of Chicago Press.

Collin, S., Guichon, N. et Ntébusé, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sticef*, 22. (http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2015/01-collin/sticef_2015_collin_01.htm)

Combe, C. (2021). Former à la littéracie numérique de futurs enseignants de FLE : une approche par genres numériques. *Lidil*, 63. (<https://doi.org/10.4000/lidil.8959>)

Cope, B. et Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164-195.

Desmurget, M. (2019). *La fabrique du crétin digital*. Seuil.

Dewey, J. (2008) [1916]. *Democracy and education*. Project Gutenberg. (<https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>)

Drusan, M., Magaouda, P. et Scarcelli, C. M. (2019). *Vite interconnesse. Pratiche digitali attraverso app, smartphone e piattaforme online*. Meltemi.

Farrow, R. (2017). Open education and critical pedagogy. *Learning, Media and Technology*, 42, 130-146.

Fisher, M. (2009). *Capitalist realism. Is there no alternative?* Zero Books.

Fogg, B. J. (2003). *Persuasive technology. Using computers to change what we think and do*. Morgan Kaufmann.

Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A. et Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education. Overview and new perspectives*. Council of Europe.

Germain, C. et Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *ALSIC*, 7, 55-69.

Gravel, R. et Vienneau, R. (2002). Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société : plaidoyer pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie. *Education et Francophonie*, 30(2), 135-157.

Habermas, J. (1988). *L'espace public*. Presses universitaires de France.

- Harcourt, B. (2015). *Exposed. Desire and disobedience in the digital age*. Harvard University Press.
- Ippolita (2017). *Tecnologie del dominio. Lessico minimo di autodifesa digitale*. Meltemi.
- Kant, I. (1993) [1785]. *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Livre de Poche.
- Kern, R. (2014). Technology as Pharmakon: The promise and perils of the internet for foreign language education. *The Modern Language Journal*, 98(1), 340-357.
- Kruger, J. et Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology*, 77(6), 1121.
- Lantolf, J. P. et Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.
- Lachney, M. (2017). Culturally responsive computing as brokerage: Toward asset building with education-based social movements. *Learning, Media and Technology*, 42(4), 420-439.
- Lee, D., Levi, M. et Seely Brown, J. (2021). Democratic societal collaboration in a whitewater world. Dans L. Bernholz, H. Landemore, et R. Reich (dir.), *Digital technology and democratic theory* (p. 219-240). University of Chicago Press.
- Little, D. (2012). Two concepts of autonomy in language learning and their consequences for research. Dans L.B. Anglada et D.L. Banegas (dir.), *Views on motivation and autonomy in ELT. Selected papers from the XXXVII FAAP Conference* (p. 20-26). APIZALS.
- Little, D., Dam, L. et Legenhausen, L. (2017). *Language learner autonomy*. Multilingual Matters.
- Lorusso, A. M. (2018). *Postverità*. Laterza.
- Masson, S. (2020). *Activer ses neurones. Pour mieux apprendre et enseigner*. Odile Jacob.
- Meirieu, P. (2020). *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*. Flammarion.
- Mercier, H. et Sperber, D. (2017). *The enigma of reason*. Harvard University Press.
- Murray, L., Giralt, M. et Benini, S. (2020). Extending digital literacy: Proposing an agentive literacy to tackle the problems of distractive technologies in language learning. *ReCALL*, 32(3), 250-271.
- Ntebuse, J. G. et Collin, S. (2019). Une approche sociocritique : quels apports à l'étude du numérique en éducation? *Nouveaux cahiers de recherches en éducation*, 21(3), 1-7.
- Pasquale, F. (2015). *Black box society*. Harvard University Press.
- Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death*. Penguin.
- O'Halloran, K. L., Tan, S. et Marissa, K. L. E. (2017). Multimodal analysis for critical thinking. *Learning, Media and Technology*, 42(2), 147-170.
- Rivens Mompean, A. et Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 6(1). (<https://doi.org/10.4000/rdlc.2204>) .
- Selwyn, N. (2015). Data entry: Towards the critical study of digital data and education. *Learning, Media and Technology*, 40(1), 64-82.
- Stiegler, Bernard. (2015). *La société automatique. L'avenir du travail*. Fayard.
- Tréguer, F. (2019). *L'utopie déchuée. Une contre-histoire d'Internet. XV^e-XXI^e siècle*. Fayard.
- Turkle, S. (2012) *Alone together. Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S. et Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Publication Office of the European Union.

Vygotski, L. S. (1997) [1934]. *Pensée et langage*. La Dispute.

Ward, A. F., Duke, K., Gneezy, A. et Bos, M. A. (2017). Brain drain: The mere presence of one's own smartphone reduces available cognitive capacity. *Journal of the association for consumer research*, 2(2), 140-154.

Williamson, B. (2015). Governing software: networks, databases and algorithmic power in the digital governance of public education. *Learning, Media and Technology*, 40(1), 83-105.

WuMing 1 (2021). *La Q di Qomplotto. Qanon e dintorni. Come le fantasie di complotto difendono il sistema*. Alegre.

Cyberharcèlement envers le personnel enseignant du primaire et du secondaire : prévalence, et effets du genre des victimes et de leurs habiletés sur les réseaux sociaux

Cyber-bullying towards elementary and secondary school teachers: prevalence and effects of victims' gender and social network skills

Ciber-hostigamiento del personal magisterial de primaria y secundaria. Frecuencia y efectos del género de las víctimas y de sus habilidades sobre las redes sociales

Stéphane Villeneuve et Jérémie Bisaillon

La complexité de l'éducation à la citoyenneté numérique : des enjeux sociétaux, éducatifs et politiques

Volume 49, numéro 2, automne 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085305ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1085305ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Villeneuve, S. & Bisaillon, J. (2021). Cyberharcèlement envers le personnel enseignant du primaire et du secondaire : prévalence, et effets du genre des victimes et de leurs habiletés sur les réseaux sociaux. *Éducation et francophonie*, 49(2). <https://doi.org/10.7202/1085305ar>

Résumé de l'article

Le cyberharcèlement vécu par le personnel enseignant tend à prendre de l'ampleur avec la popularité accrue des réseaux sociaux tant auprès des jeunes que des enseignantes et enseignants en exercice. Les habiletés technologiques du personnel enseignant associées à l'usage de ces plateformes pourraient être l'une des causes de la prévalence du phénomène. Cette recherche évalue ainsi le cyberharcèlement subi par le personnel enseignant selon ses habiletés technologiques sur les réseaux sociaux et le genre des victimes. Les résultats obtenus permettent de situer la prévalence du phénomène à 12,7 %. L'étude révèle que les enseignantes ont davantage de risques de subir du cyberharcèlement que les enseignants. De plus, le développement de certaines habiletés technologiques contribuerait à un usage sécuritaire des réseaux sociaux et, par conséquent, à atténuer les risques de subir du cyberharcèlement.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2022

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Cyberharcèlement envers le personnel enseignant du primaire et du secondaire : prévalence, et effets du genre des victimes et de leurs habiletés sur les réseaux sociaux

Cyber-bullying towards elementary and secondary school teachers: prevalence and effects of victims' gender and social network skills

Ciber-hostigamiento del personal magisterial de primaria y secundaria. Frecuencia y efectos del género de las víctimas y de sus habilidades sobre las redes sociales

Stéphane VILLENEUVE

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Jérémie BISAILLON

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Résumé

Le cyberharcèlement vécu par le personnel enseignant tend à prendre de l'ampleur avec la popularité accrue des réseaux sociaux tant auprès des jeunes que des enseignantes et enseignants en exercice. Les habiletés technologiques du personnel enseignant associées à l'usage de ces plateformes pourraient être l'une des causes de la prévalence du phénomène. Cette recherche évalue ainsi le cyberharcèlement subi par le personnel enseignant selon ses habiletés technologiques sur les réseaux sociaux et le genre des victimes. Les résultats obtenus permettent de situer la prévalence du phénomène à 12,7 %. L'étude révèle que les enseignantes ont davantage de risques de subir du cyberharcèlement que les enseignants. De plus, le développement de certaines habiletés technologiques contribuerait à un usage sécuritaire des réseaux sociaux et, par conséquent, à atténuer les risques de subir du cyberharcèlement.

Mots-clés: cyberharcèlement; personnel enseignant; habiletés technologiques; réseaux sociaux; genre

Abstract

Cyberbullying experienced by teachers is increasing as social networks become more popular among students and teachers alike. Teachers' technological skills with these platforms could be one of the causes of the phenomenon. This study assesses the cyberstalking of teachers based on their social network skills and gender. The results place the prevalence of the phenomenon at 12.7%. The study reveals that female teachers are more likely to experience cyberstalking than male teachers and that developing certain technological skills would contribute to the safe use of social networks, thus reducing the risk of being a victim of cyberstalking.

Resumen

El ciber-hostigamiento experimentado por el personal magisterial tiende a ampliarse con la creciente popularidad de las redes sociales tanto entre los jovenes como entre maestros y maestras en ejercicio. Las habilidades tecnológicas del cuerpo docente, asociadas con el empleo de dichas plataformas, podría ser una de las causas de la frecuencia de dicho fenómeno. Esta investigación evalúa pues el ciber-hostigamiento experimentado por el cuerpo docente según sus habilidades tecnológicas sobre las redes sociales y el género de las víctimas. Los resultados obtenidos permiten situar la frecuencia del fenómeno en 12,7%. El estudio muestra que las maestras corren más riesgos de padecer ciber-hostigamiento que los maestros. Además, el desarrollo de ciertas habilidades tecnológicas contribuiría a un uso seguro de las redes sociales y, consecuentemente, a atenuar los riesgos de ser objeto de ciber-hostigamiento.

INTRODUCTION

Un nombre toujours croissant d'individus se retrouve sur les réseaux sociaux (Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations [CEFRIO], 2018). L'accès aux appareils portables et à Internet augmente les occasions de partage de l'information par l'entremise de ces plateformes. Au-delà des nouvelles possibilités, cette présence en ligne accrue de la population augmente les risques que différents abus se produisent (Jenaro *et al.*, 2018; Park *et al.*, 2014). Plusieurs études constatent notamment que l'intimidation dirigée envers les élèves ne se cantonne plus aux murs de l'école (Hamm *et al.*, 2015; Holfeld et Leadbeater, 2015; Whittaker et Kowalski, 2015). Les recherches portant sur le cyberharcèlement subi par le personnel enseignant, quant à elles, sont rares. Néanmoins, dans un contexte où les élèves et leurs parents utilisent activement les réseaux sociaux, tout porte à croire que la situation n'est pas différente dans la population enseignante. Cet article expose ainsi les résultats d'une étude visant à analyser le portrait du cyberharcèlement subi par le personnel enseignant au Québec selon le genre des victimes et leurs habiletés technologiques sur les réseaux sociaux.

Pour ce faire, l'état actuel des connaissances sur le cyberharcèlement sera d'abord exposé. Cette première section établira notamment la prévalence du phénomène selon les dernières études sur le sujet. Une deuxième partie permettra de définir le cyberharcèlement et de préciser les différentes formes qu'il peut prendre. Une troisième section décrira l'outil de collecte de données et les participants de l'étude. Les résultats obtenus, présentés dans une quatrième partie, serviront à étayer la discussion sur la prévalence du phénomène ainsi que sur l'effet du genre des victimes et de leurs habiletés technologiques sur les réseaux sociaux. Une discussion fera l'objet d'une cinquième et dernière section.

PROBLÉMATIQUE

Harcèlement dans le milieu de l'éducation

Le phénomène de la violence en milieu scolaire a reçu beaucoup d'attention dans les dernières années. Plusieurs études se sont intéressées à ce phénomène chez les élèves (Beaumont *et al.*, 2014; Hicks *et al.*, 2018; Holfeld et Leadbeater, 2015; Hutson, 2016; Smith, 2016) et chez le personnel enseignant (Mcmahon *et al.*, 2014; Moon *et al.*, 2015; Wilson *et al.*, 2011). Des enquêtes menées au Québec relèvent que l'enseignement se situe parmi les trois métiers les plus touchés par la violence en milieu de travail (Pelletier *et al.*, 2018; Vézina *et al.*, 2011). L'environnement scolaire place les enseignantes et les enseignants à la merci d'attaques issues de différents acteurs du milieu scolaire (Mcmahon *et al.*, 2014; Pelletier *et al.*, 2018). À cet égard, McMahon *et al.* (2014) constatent que le harcèlement touche les trois quarts des enseignantes et enseignants, et qu'il est perpétré par les collègues, les élèves et leurs parents.

Le harcèlement représente la forme de violence la plus commune en milieu de travail au Québec (Pelletier *et al.*, 2018; Vézina *et al.*, 2011). Ces attaques généralement verbales (moqueries, propos intimidants, menaces) et répétitives ne sont pas sans conséquences. D'ailleurs, Wilson *et al.* (2011) établissent qu'elles sont davantage associées à des effets négatifs sur les plans émotionnel et professionnel que les attaques physiques. Les conséquences émotionnelles sont nombreuses, incluant notamment la peur et le stress (Moon *et al.*, 2015; Wilson *et al.*, 2011). Elles affectent la qualité du travail des enseignantes

et enseignants et, par conséquent, la réussite des élèves (Reddy *et al.*, 2013). Si la prévalence et les conséquences du harcèlement dans l'enseignement ne font pas de doute, peu d'études se sont intéressées au phénomène en dehors des murs de la classe envers le personnel enseignant. Pourtant, selon certaines recherches, le phénomène prendrait de l'ampleur sous l'impulsion des réseaux sociaux.

Cyberharcèlement : prévalence et genre des victimes

Au Canada, la proportion d'individus harcelés en ligne est évaluée à 7,0 % (Statistique Canada, 2017). Dans une recension des écrits scientifiques, Jenaro *et al.* (2018) situent la prévalence du cyberharcèlement entre 2,8 % et 10,7 %. En milieu de travail, Forssell (2016) obtient des résultats qui se retrouvent dans cette fourchette, avec une proportion de 9,7 %. Dans une étude en milieu universitaire, Cassidy *et al.* (2014) constatent que le cyberharcèlement touche 17,0 % des professeures et professeurs, et que les attaques proviennent autant des élèves que des collègues. Ces actes se produisent davantage dans les facultés traditionnellement féminines. Les chercheuses et chercheurs s'entendent généralement sur le fait que les femmes sont davantage à risque de subir du cyberharcèlement que les hommes (Aboujaoude *et al.*, 2015; Burke Winkelman *et al.*, 2015; Cassidy *et al.*, 2014). Les inégalités, les préjugés et les stéréotypes ancrés dans la société se traduisent souvent en ligne. Ces résultats laissent présager une situation semblable et exacerbée aux niveaux primaire et secondaire, soit un milieu traditionnellement féminin, où le personnel enseignant est en relation avec des collègues, des élèves et leurs parents.

Les recherches sur le cyberharcèlement auprès du personnel enseignant du primaire et du secondaire se font rares. Néanmoins, un sondage réalisé en 2011 par la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) situait la prévalence du phénomène à 5,0 %. La CSQ identifiait ainsi le courriel comme principal moyen utilisé par les personnes qui agressent. Plusieurs années plus tard, avec l'utilisation toujours grandissante des réseaux sociaux, il est possible de croire que la situation prend de l'ampleur. Comme le soulignent Jenaro *et al.* (2018), une présence accrue en ligne augmente les risques d'un mésusage.

Habiletés technologiques dans les réseaux sociaux et cyberharcèlement

Aux niveaux primaire et secondaire, le personnel enseignant utilise les réseaux sociaux pour des raisons personnelles, mais également pour des besoins de développement professionnel (Carpenter, 2015; Greenhow *et al.*, 2018). Les élèves, quant à eux, se retrouvent de plus en plus jeunes sur les réseaux sociaux (Office of communications, 2016; Poll, 2015; Schmutz, 2015). Chez les adultes, ce sont 86,0 % des Québécois qui les utilisent selon le CEFRIQ (2018), soit une augmentation de 16,0 % en l'espace de deux années seulement. Cette forte utilisation place le personnel enseignant dans une situation où il risque de subir du cyberharcèlement par l'entremise des réseaux sociaux.

Le cyberharcèlement par l'entremise des réseaux sociaux détient certaines caractéristiques qui le distinguent du harcèlement en personne. D'une part, ces plateformes accentuent le caractère répétitif d'une attaque, car elle peut être vue, partagée ou aimée par plusieurs personnes (Slonje *et al.*, 2013). D'autre part, la création de fausses identités rend difficile l'identification des personnes qui agressent, ce qui augmente le sentiment d'impuissance de la victime (Foody *et al.*, 2015). Finalement, en l'absence de réponse instantanée ou de signes non verbaux, le sentiment d'inhibition de certains individus est réduit, ce qui les pousse à commettre en ligne des actes qu'ils ne feraient pas en personne (Melander, 2010). Ces caractéristiques augmentent ainsi les risques et les conséquences du phénomène. Comme le personnel enseignant, les élèves et leurs parents sont sur les réseaux sociaux et

que ces plateformes accentuent les risques et les conséquences associés au cyberharcèlement, les enseignantes et enseignants sont appelés à développer des habiletés technologiques pour se prémunir contre le phénomène.

Des recherches proposent d'intégrer la sensibilisation au cyberharcèlement dans la formation du personnel enseignant depuis plusieurs années (Myers *et al.*, 2011; Shariff, 2008). Cette sensibilisation implique notamment le développement d'habiletés technologiques pour faire un usage sécuritaire des réseaux sociaux (ex. : sécurisation des comptes). Peu de recherches évaluent les habiletés technologiques du personnel enseignant quant à son usage des réseaux sociaux. Cependant, des études s'intéressant à la compétence numérique du personnel enseignant montrent que la maîtrise des outils technologiques de façon générale est limitée (Stockless et Beaupré, 2014; Stockless, Villeneuve et Beaupré, 2018; Stockless, Villeneuve et Gingras, 2018). Il apparaît donc opportun d'approfondir la relation entre les habiletés technologiques et le harcèlement en ligne, particulièrement par l'entremise des réseaux sociaux.

Par conséquent, la présente recherche vise les trois objectifs suivants :

1. Déterminer la prévalence du cyberharcèlement chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire;
2. Analyser la relation entre le cyberharcèlement et le genre des victimes;
3. Analyser la relation entre le cyberharcèlement et les habiletés technologiques du personnel enseignant sur les réseaux sociaux.

CADRE CONCEPTUEL

Définition du cyberharcèlement

Le concept de cyberharcèlement se distingue de la cyberintimidation dans la mesure où il est dirigé vers un adulte. Étant un phénomène relativement nouveau, la définition du cyberharcèlement ne fait pas consensus (Foody *et al.*, 2015). Certaines caractéristiques communes émergent tout de même de la majorité des définitions, comme le rapporte la recension des écrits produite par Hutson (2016). Un acte de cyberharcèlement est généralement : 1) commis en ligne; 2) répétitif; 3) agressif; 4) volontaire et 5) dommageable pour la victime. Certaines études considèrent que la répétitivité de l'action n'est pas essentielle à la définition. En effet, une photo ou un commentaire intimidants qui sont publiés en ligne peuvent être vus et partagés à maintes reprises, ce qui permet de les considérer comme répétitifs et de les classer automatiquement dans la catégorie du cyberharcèlement (Slonje *et al.*, 2013).

De plus, un commentaire qui n'est pas nécessairement agressif peut tout de même constituer du cyberharcèlement. Par exemple, les messages ou photos inappropriés à caractère sexuel sont considérés comme une forme de harcèlement en ligne (Antunovic, 2018; Burke Winkelman *et al.*, 2015; Everbach, 2018). Finalement, le caractère volontairement agressif ou indésirable d'une action posée en ligne est parfois difficile à évaluer. Par conséquent, dans le cadre de cette recherche, le cyberharcèlement sera défini comme tout acte agressif ou inapproprié commis en ligne et étant indésirable ou dommageable par la personne adulte qui en est le destinataire. De cette définition émane une diversité de formes que peut prendre le phénomène.

Types de cyberharcèlement

L'échelle de mesure de Çetin *et al.* (2011) est l'une des rares à avoir catégorisé les différents types de cyberharcèlement. Bien que la validation ait été effectuée auprès d'une population d'élèves, elle permet tout de même de regrouper certains types de cyberharcèlement. Premièrement, il est possible de regrouper le harcèlement en ligne lorsqu'il est de nature verbale. Cette catégorie inclut la diffusion de rumeurs et l'utilisation d'un langage offensant ou ridiculisant. Deuxièmement, toute action visant à accéder aux informations personnelles d'autrui, à les utiliser ou à les diffuser représente aussi une forme de cyberharcèlement. Le piratage, l'usurpation d'identité ou la diffusion de renseignements personnels sur les réseaux sociaux sont les plus communs. Enfin, le cyberharcèlement peut également impliquer l'utilisation de matériel multimédia. Cette troisième catégorie consiste à recevoir un fichier audio, photo ou vidéo considéré comme inapproprié.

Dans une population adulte, certaines attaques particulières peuvent survenir. Plusieurs études soulèvent que les agressions à caractère sexuel ne sont pas rares (Antunovic, 2018; Burke Winkelman *et al.*, 2015; Everbach, 2018). De plus, la diffamation représente une forme de harcèlement pouvant être vécue par le personnel enseignant (Centrale des syndicats du Québec-CROP, 2011). Elle dépasse la diffusion de fausses rumeurs visant à nuire à la réputation d'une personne. Finalement, des propos tenus en ligne peuvent être considérés comme menaçants pour les biens, la famille ou la vie de la personne harcelée (Dilmac, 2009; Jenaro *et al.*, 2018). Compte tenu de la gravité de ces propos tenus en ligne, il convient de les placer dans une catégorie qui leur est propre.

MÉTHODOLOGIE

Outil de collecte des données

Un questionnaire en ligne a permis de récolter les données sur le cyberharcèlement auprès de la population enseignante québécoise. Il comporte cinq sections. La première visait à obtenir le consentement des participantes et participants. Une deuxième partie a permis de recueillir des données sociodémographiques. La fréquence des différents types de cyberharcèlement est mesurée dans une troisième partie à l'aide de la catégorisation établie par Çetin *et al.* (2011). Comme cette catégorisation s'adressait à une population de jeunes, elle a été adaptée et traduite pour la présente recherche. L'échelle traduite et adaptée est constituée de 27 éléments répartis dans 4 sous-échelles : cyberharcèlement verbal, cyberharcèlement perpétré à l'aide d'une composante multimédia, cyberharcèlement lié à l'identité et cyberharcèlement au moyen de menaces en ligne.

Comme l'échelle a été traduite et adaptée, sa fiabilité a été évaluée à l'aide du coefficient oméga de McDonald (ω). Ce coefficient est préféré à l'alpha de Cronbach dans les écrits récents, mais s'interprète de la même façon (voir Béland *et al.*, 2017). Ainsi, des coefficients de 0,70, 0,80 et 0,90 sont respectivement considérés comme acceptable, bon et excellent (Crutzen et Peters, 2017). Selon ces balises, la fiabilité de l'échelle utilisée dans la présente recherche est considérée comme excellente ($\omega = 0,94$). Il en était de même pour l'échelle d'origine ($\alpha = 0,89$). La fiabilité de la sous-échelle du cyberharcèlement verbal est excellente ($\omega = 0,90$); elle l'était également dans l'échelle d'origine ($\alpha = 0,89$). Elle comprend, entre autres, des types de cyberharcèlement verbal comme la diffusion de rumeurs, des actions pour ridiculiser et l'utilisation de surnoms. La deuxième sous-échelle regroupe des éléments sur le cyberharcèlement commis à l'aide de matériel multimédia : diffusion et montage de fichiers audio, vidéo ou photo ($\omega = 0,89$). Le coefficient de cohérence interne était de 0,86 dans la version d'origine. La troisième sous-échelle se

compose de différentes actions visant à accéder, à utiliser ou à diffuser les informations personnelles d'autrui, comme le piratage, l'usurpation d'identité et la diffusion de renseignements personnels ($\omega = 0,77$). La fiabilité de cette sous-échelle était acceptable dans les travaux de Çetin *et al.* (2011) ($\alpha = 0,68$). La dernière sous-échelle, absente à l'origine, regroupe les menaces proférées en ligne (CM) ($\omega = 0,84$) : menaces aux biens, menaces physiques et menaces de mort. Tous les éléments de ces sous-échelles ont utilisé une échelle de Likert à 5 niveaux où 1 = Toujours (à répétition), 2 = Souvent (4 à 5 fois), 3 = Occasionnellement (2 à 3 fois), 4 = Rarement (1 fois) et 5 = Jamais (aucune fois).

Une quatrième section permet d'établir la prévalence du cyberharcèlement et d'en apprendre davantage sur les événements vécus. En effet, après l'échelle sur les types de cyberharcèlement, les personnes participantes pouvaient répondre à la question suivante : « À la lumière des réponses données à la question précédente, avez-vous subi du cyberharcèlement? » Les enseignantes et enseignants qui y répondaient par l'affirmative étaient alors amenés à répondre à une série d'items sur les caractéristiques des épisodes de cyberharcèlement vécus : identité de la personne qui a agressé, nombre de personnes qui ont agressé et moyens utilisés.

Une dernière section du questionnaire s'adresse à l'ensemble des personnes répondantes et s'intéresse aux habitudes sur les réseaux sociaux (nombre de contacts, informations présentées, nombre d'heures d'utilisation, etc.). De plus, cette section interrogeait les personnes répondantes quant à leurs habiletés technologiques sur les réseaux sociaux. Elles devaient préciser si elles savaient sécuriser leur compte sur les réseaux sociaux (oui ou non), ce qui constitue une habileté technologique, puisque c'est l'une des fonctions permettant de se servir adéquatement des réseaux sociaux. L'ajout de personnes inconnues sur ces plateformes (1 = toujours à 5 = jamais) a aussi été demandé.

Traitement des données

Afin d'atteindre le premier objectif et de déterminer la prévalence du cyberharcèlement, des calculs de fréquences, de moyennes et d'écart-types ont été effectués. Dans le but de répondre au deuxième objectif, un test du khi-carré (χ^2) a été effectué pour déterminer la relation entre le genre et le fait d'avoir vécu ou non du cyberharcèlement. Ce test a été utilisé puisque les variables sont nominales. Pour atteindre le second objectif, la fréquence des différents types de cyberharcèlement a également été calculée en fonction du genre. Dans le cas des types de cyberharcèlement, la distribution des données est très asymétrique. Par conséquent, cette variable a été dichotomisée afin de déterminer l'existence ou non d'une relation entre le genre et les types de cyberharcèlement. Pour ce faire, des tests du khi-carré ont été effectués. La force de la relation a été mesurée à l'aide du V de Cramer. Cohen (1988) établit des balises pour juger de la force de la relation. Des coefficients de 0,10, 0,30 et 0,50 permettent de qualifier la relation respectivement de faible, moyenne et forte. Cohen convient lui-même que ces interprétations doivent être effectuées avec prudence. C'est pourquoi les résultats obtenus ont également été comparés avec d'autres recherches utilisant des méthodologies semblables.

Le troisième objectif de la recherche visait à vérifier l'existence d'une relation entre les habiletés technologiques (variable indépendante) et le cyberharcèlement (variable dépendante). Dans le cas de la sécurisation des comptes sur les réseaux sociaux, la variable est nominale; par conséquent, le choix d'un test du khi-carré s'imposait. Dans le cas de l'ajout de personnes inconnues, comme la distribution était très asymétrique, l'échelle a été dichotomisée, puis un test du khi-carré a été réalisé.

Procédure de collecte, et participantes et participants

Après l'obtention du certificat d'approbation éthique, une collaboration avec deux regroupements syndicaux a été établie. Les syndicats ont diffusé le lien vers l'enquête, lien qui a aussi été diffusé par les réseaux sociaux dans les groupes d'enseignantes et d'enseignants. Un questionnaire en ligne produit sur la plateforme SurveyMonkey a été envoyé à l'ensemble du personnel enseignant du Québec entre 2015 et 2017. Ce sont 753 individus qui ont participé à l'étude. Parmi eux, 81,8 % sont des femmes et 18,2 % sont des hommes. L'âge moyen des personnes participantes est de 41,11 ans. Les personnes interrogées évoluent au préscolaire et au primaire (52,2 %), au secondaire (36,0 %), à la formation professionnelle (5,4 %) et à l'éducation aux adultes (6,4 %). La majorité des personnes répondantes ont un poste régulier (80,3 %) et les autres travaillent à temps partiel (19,7 %).

RÉSULTATS

Cyberharcèlement chez le personnel enseignant : état de la situation

Parmi les 753 personnes interrogées, 20,30 % ont subi du cyberharcèlement entre 2015 ou 2017 ($n = 153$). Ces enseignantes et enseignants ont vécu du harcèlement en ligne lors de l'année scolaire 2015-2016 ($n = 79$), lors de l'année scolaire 2016-2017 ($n = 36$) et lors des deux années ($n = 38$). En répartissant les personnes répondantes harcelées lors des deux années, il est possible d'établir la moyenne annuelle à 12,7 %. Chez les hommes, 8,1 % ont subi du cyberharcèlement sur une base annuelle entre 2015 et 2017. Ce chiffre s'élève à 13,8 % chez les femmes. Un test du khi-carré a été effectué afin de déterminer l'existence d'un lien entre le genre des victimes et le fait d'avoir subi du cyberharcèlement entre 2015 et 2017. Le résultat du test permet de rejeter l'hypothèse nulle. En effet, la relation entre le genre et le fait de subir du cyberharcèlement est statistiquement significative, $X^2(1, N = 753) = 6,31, p = 0,01, V = 0,09$. Selon le V de Cramer obtenu, la force de la relation est faible.

Fréquence des différents types de cyberharcèlement

Les personnes interrogées ont précisé à quelle fréquence un certain type de cyberharcèlement était survenu entre 2015 et 2017. Les différentes formes de harcèlement en ligne ont été catégorisées grâce à une adaptation des travaux de Çetin *et al.* (2011). Il est à noter que tous les participants à la recherche ($N = 753$) pouvaient répondre à cette question. Par souci de synthèse, les personnes répondantes ayant choisi l'option « souvent » et « toujours » ont été regroupées dans les tableaux 1, 2, 3 et 4.

Tableau 1

Fréquence du cyberharcèlement verbal (%)

Types de cyberharcèlement verbal	Fréquence			Total		
	Rarement	À l'occasion	Souvent/ Toujours	Total	Hommes	Femmes
Diffusion de rumeurs	12,5	6,2	2,7	21,4	26,1	20,3
Action pour ridiculiser	10,0	5,4	2,7	18,1	17,6	18,2
Utilisation de surnoms	8,9	4,6	2,0	15,5	20,4	14,4
Utilisation d'un langage insultant	8,0	3,6	1,6	13,2	9,9	13,9
Utilisation d'expressions humiliantes	5,3	4,5	1,5	11,4	12,7	11,0
Utilisation de symboles offensants	6,4	3,3	0,6	10,3	11,2	10,2
Diffamation	5,8	2,8	1,0	9,6	7,0	10,1
Moquerie	4,6	1,1	1,0	6,7	6,3	6,7
Commentaire offensant	4,1	1,7	0,7	6,5	4,2	6,7
Sous-entendu de nature sexuelle	2,8	0,8	0,6	4,2	3,5	4,4
Utilisation de symboles sexuels	1,2	0,4	0,4	2,0	2,1	2,0

Le cyberharcèlement verbal est la catégorie de harcèlement en ligne la plus importante. La diffusion de rumeurs, les actions pour ridiculiser et l'utilisation de surnoms sont les types les plus fréquents pour cette catégorie autant chez les femmes que chez les hommes. Le Tableau 1 montre que la diffusion de rumeurs en ligne dépasse la proportion d'enseignantes et d'enseignants ayant vécu du cyberharcèlement. Ce type de harcèlement touche plus du quart des enseignants interrogés et plus d'une enseignante sur cinq. Chez les femmes et les hommes, la diffusion de rumeurs, les actions pour ridiculiser, et l'utilisation de symboles et de surnoms sont les types de cyberharcèlement les plus fréquents pour la catégorie de cyberharcèlement verbal.

Tableau 2

Fréquence du cyberharcèlement perpétré à l'aide d'une composante multimédia (%)

Types de cyberharcèlement	Fréquence			Total		
	Rarement	À l'occasion	Souvent/ Toujours	Total	Hommes	Femmes
Partage de photos	9,8	4,4	1,3	15,5	14,8	15,7
Partage de vidéos	5,2	1,3	0,5	7,0	4,9	7,5
Partage de fichiers audio	1,7	0,5	0,2	2,4	0,7	2,9
Diffusion d'une image de nature sexuelle	0,9	0,7	0,2	1,8	0,7	2,1
Montage photo	0,9	0,1	0,5	1,5	2,1	1,5
Montage vidéo	0,8	0,3	0,1	1,2	2,8	0,8
Montage audio	0,3	0,3	0,1	0,7	0,7	0,7

Comme le montre le Tableau 2, le partage de photos est la forme de harcèlement perpétré à l'aide d'une composante multimédia la plus fréquente. Ce type de cyberharcèlement est survenu de « rarement à toujours » chez un peu plus de femmes (15,7 %) que d'hommes (14,8 %).

Tableau 3

Fréquence du cyberharcèlement lié à l'identité (%)

Types de cyberharcèlement	Fréquence			Total		
	Rarement	À l'occasion	Souvent/ Toujours	Total	Hommes	Femmes
Intrusion sur vos comptes	4,8	3,6	0,5	8,9	9,2	8,8
Envoi de fichiers infectés	4,1	2,4	0,8	7,3	3,5	8,0
Utilisation de votre identité	5,2	1,6	0,4	7,2	9,9	6,5
Piratage de vos comptes	3,9	0,4	0,3	4,6	5,6	4,3
Acte frauduleux en ligne	1,9	0,4	0,4	2,7	2,1	2,8
Diffusion de vos coordonnées	0,8	0,5	0,1	1,4	0,0	1,8

Le Tableau 3 montre que l'intrusion sur les comptes, l'envoi de fichiers infectés et l'utilisation de l'identité sont les trois types de cyberharcèlement lié à l'identité les plus fréquents. Pour cette catégorie, l'utilisation de l'identité de la victime est le type le plus commun chez les hommes (9,9 %), tandis que l'intrusion sur des comptes est la forme la plus fréquente chez les femmes (8,8 %).

Tableau 4

Fréquence des menaces reçues en ligne (%)

Types de cyberharcèlement	Fréquence			Total		
	Rarement	À l'occasion	Souvent/ Toujours	Total	Hommes	Femmes
Menace contre les biens	4,0	1,2	0,1	5,3	7,0	4,9
Menaces physiques	2,1	1,6	0,4	4,1	4,9	3,9
Menace de mort	1,9	0,4	0,1	2,4	2,1	2,5

Les menaces reçues en ligne représentent la catégorie de cyberharcèlement la moins fréquente comme l'expose le Tableau 4. Les menaces contre les biens sont survenues dans 5,3 % des cas et sont plus présentes chez les hommes (7,0 %) que chez les femmes (4,9 %).

Identité des personnes qui agressent

Parmi les personnes ayant vécu du cyberharcèlement, 73,1 % connaissent l'identité de la personne qui les ont agressées et 26,9 % ne sont pas en mesure d'identifier l'autrice ou l'auteur des attaques. Dans la majorité des cas, le cyberharcèlement provient d'une seule personne (46,3 %). Sinon, elle provient de plusieurs personnes de façon individuelle (18,8 %) ou concertée (14,1 %). Les autres personnes répondantes (20,8 %) n'ont pas été en mesure de quantifier le nombre de personnes qui les harcèlent en ligne. Les personnes participantes ont précisé que les autrices ou auteurs de cyberharcèlement sont, dans l'ordre, des parents (40,9 %), des élèves (36,2 %), des collègues (19,5 %) et des membres du personnel de direction (9,4 %). Les personnes répondantes pouvaient sélectionner plusieurs réponses à cette question.

Moyens utilisés pour commettre du cyberharcèlement

Selon les résultats obtenus chez les personnes victimes de cyberharcèlement, Facebook représente le moyen privilégié par les personnes qui agressent. Parmi les personnes ayant subi du cyberharcèlement, le mur Facebook a été utilisé fréquemment (de « souvent » à « toujours ») dans 7,1 % des cas.

Tableau 5

Fréquence à laquelle une plateforme en ligne a été utilisée pour commettre du harcèlement (%)

Types de cyberharcèlement	Rarement	À l'occasion	Souvent/ Toujours	Total
Mur Facebook	26,2	9,9	7,1	43,2
Messagerie Facebook	15,6	7,8	4,2	27,6
Courriel identifié	20,6	6,4	12,1	39,1
Courriel anonyme	7,1	2,1	1,4	10,6
Blogue et forum	7,1	3,5	0,7	11,3
Sites du type Rate My Teacher	2,8	2,8	0,7	6,3
YouTube	4,3	0,7	0,7	5,7
Autres réseaux sociaux (Twitter, Instagram, WhatsApp)	4,9	0,0	0,0	4,9

Lorsque les attaques sont effectuées par courriel, l'autrice ou l'auteur du message est généralement identifié. Dans 10,60 % des cas, la personne qui agresse utilise un pseudonyme. Des sites Web et d'autres réseaux sociaux tels que YouTube et Twitter sont également utilisés pour commettre des actes de cyberharcèlement.

Relation entre le cyberharcèlement et les habiletés technologiques

Parmi l'ensemble des personnes interrogées, 88,0 % sont abonnées à au moins un réseau social et 87,3 % sont abonnées à Facebook. Chez celles et ceux qui ne sont pas présents sur ces plateformes, la prévalence du cyberharcèlement est de 12,4 %. Les personnes répondantes qui utilisent les réseaux sociaux ont subi du cyberharcèlement dans une proportion de 20,8 %. Parmi elles, 89,4 % sont en mesure de sécuriser leurs informations sur les réseaux sociaux. Un test du khi-carré a été effectué afin de déterminer l'existence d'un lien entre la capacité de sécuriser ses comptes et le fait d'avoir subi du cyberharcèlement. Le résultat du test ne permet pas de rejeter l'hypothèse nulle. En effet, la relation entre la capacité de sécuriser ses comptes et le fait de subir du cyberharcèlement n'est pas statistiquement significative, $X^2(1, N = 651) = 0,01$, $p = 0,92$, $V = 0,004$. Selon le V de Cramer obtenu, la force de la relation est très faible.

Parmi l'ensemble des personnes interrogées, certaines ont ajouté des personnes inconnues à leurs réseaux sociaux rarement (12,6 %), parfois (2,9 %), toujours (0,1 %) et souvent (0,1 %). Ce sont donc 15,8 % des personnes répondantes qui ont adopté ce comportement à au moins une occasion. Un test du khi-carré a été effectué afin de déterminer l'existence d'un lien entre l'ajout de personne inconnue et le fait d'avoir subi du cyberharcèlement entre 2015 et 2017. Le résultat du test permet de rejeter l'hypothèse nulle. En effet, la relation entre l'ajout de personnes inconnues et le fait de subir du cyberharcèlement est

statistiquement significative, $X^2(1, N = 685) = 7,07, p = 0,01, V = 0,10$. Selon le V de Cramer obtenu, la force de la relation est faible.

DISCUSSION

Un phénomène bien présent

Le cyberharcèlement touche 12,7 % du personnel enseignant au Québec sur une base annuelle. Ces chiffres dépassent ceux obtenus dans la population en général (Statistique Canada, 2017) et dans le milieu du travail (Jenaro *et al.*, 2018). Ils peuvent s'expliquer par les nombreuses interactions qu'implique le métier d'enseignant. Parmi les victimes, autant les élèves (36,2 %), les parents (40,9 %), les collègues (19,5 %) que les membres de la direction (9,4 %) ont été identifiés comme des personnes commettant les agressions. Cet aspect distingue le harcèlement aux niveaux primaire et secondaire de celui qui se produit au niveau universitaire, où les parents ne sont pas identifiés comme des agresseurs (Cassidy *et al.*, 2014). Comme chez le corps professoral, les femmes ont davantage subi de cyberharcèlement que les hommes. Cependant, la relation entre le genre et la victimisation s'avère plutôt faible, comme c'est souvent le cas dans les études (Forssell, 2016; Francisco *et al.*, 2015).

La présente recherche permettait aux personnes répondantes de prendre la mesure des différentes formes que pouvait prendre le cyberharcèlement. La diffusion de rumeurs, les actions pour ridiculiser, l'utilisation de surnoms en ligne sont les types les plus communs. Le cyberharcèlement se distingue du harcèlement traditionnel, car il peut permettre l'utilisation de fichiers multimédias. Le partage de photos, notamment, est survenu dans plusieurs cas. D'autres types de harcèlement en ligne se sont produits dans une plus faible proportion, mais par la gravité des actes commis, ils méritent d'être soulignés. En effet, l'intrusion sur des comptes en ligne et la profération de menaces sont survenues dans plus de 5,0 % des cas. La diversité et la prévalence du harcèlement en ligne peuvent s'expliquer, en partie, par l'omniprésence du personnel enseignant, des élèves et de leurs parents sur les réseaux sociaux.

Utilisation sécuritaire des réseaux sociaux

Les résultats obtenus laissent croire que le phénomène du cyberharcèlement chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire prend de l'ampleur. Les chiffres dépassent largement ceux obtenus dans une enquête précédente au Québec (Centrale des syndicats du Québec-CROP, 2011). La présence accrue sur les réseaux sociaux pourrait expliquer l'accentuation du phénomène. D'ailleurs, parmi les personnes interrogées, celles qui utilisent les réseaux sociaux (20,8 %) sont plus nombreuses à avoir subi du harcèlement en ligne que celles qui ne sont pas abonnées à ces plateformes (12,4 %). Plus particulièrement, la vaste majorité des personnes interrogées se retrouvent sur Facebook. Ce réseau social représente d'ailleurs le principal moyen utilisé pour commettre du cyberharcèlement, dépassant le courriel qui était, auparavant, l'outil privilégié par les personnes qui agressent (Centrale des syndicats du Québec-CROP, 2011).

Cette situation peut s'expliquer par la facilité et la rapidité d'accès de cette plateforme qui offre différents moyens de harcèlement : mur, message privé et groupe privé. D'autre part, le temps passé en ligne accentue les risques d'un mésusage (Jenaro *et al.*, 2018). Dans le cadre de cette étude, l'ajout de personnes inconnues sur les réseaux sociaux a été identifié comme un facteur de risque associé au cyberharcèlement. Néanmoins, l'usage sécuritaire des réseaux sociaux ne semble pas suffire à prévenir le phénomène. La majorité des

personnes participantes à l'étude ont affirmé utiliser les réseaux sociaux de façon sécuritaire et plusieurs d'entre elles ont tout de même vécu du cyberharcèlement. Il est donc possible de croire que le simple fait d'être présent sur ces plateformes en ligne constitue un risque, comme le relèvent des recherches chez les adolescentes et les adolescents, et les adultes (Jenaro *et al.*, 2018; Melander, 2010; Park *et al.*, 2014). Les environnements en ligne, par leur nature même, détiennent certaines caractéristiques (p. ex. : anonymat) qui augmentent les risques de subir du harcèlement (Foody *et al.*, 2015; Melander, 2010; Slonje *et al.*, 2013).

CONCLUSION

Cette recherche permet de constater que le cyberharcèlement est bien présent dans le domaine de l'enseignement et qu'il tendrait à prendre de l'ampleur. Les résultats obtenus permettent de réitérer l'importance de développer les habiletés technologiques du personnel enseignant afin qu'il fasse un usage sécuritaire des réseaux sociaux. Ces données pourront avoir un écho auprès du personnel enseignant quant aux dimensions qui sont au coeur du *Cadre de référence de la compétence numérique* du Québec, dimensions telles qu'*Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique* et *Développer et mobiliser ses habiletés technologiques* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). De plus, les données rappellent l'importance de bien connaître les conséquences pour le personnel enseignant d'ajouter des gens qu'ils connaissent dans les réseaux sociaux. Savoir sécuriser son contenu dans les réseaux sociaux est une habileté technologique dont il ne faut pas sous-estimer l'importance, car les données personnelles diffusées dans les réseaux sociaux permettent de fournir des munitions aux personnes qui cyberharcèlent. D'ailleurs, dans des recherches futures, il pourrait être intéressant d'explorer des habiletés technologiques autres que la sécurisation de compte ou l'ajout de personnes inconnues dans les réseaux sociaux, afin de mesurer quelles habiletés sont les plus susceptibles de constituer un prédicteur de cyberharcèlement. Au-delà des retombées pour le personnel enseignant, les résultats obtenus pourraient sensibiliser les directions d'école, les élèves et leurs parents au cyberharcèlement. En effet, la prévention du phénomène ne peut pas reposer uniquement sur les usages du personnel enseignant : elle concerne l'ensemble des actrices et acteurs du milieu scolaire.

Bibliographie

- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V. et Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of adolescent health*, 57(1), 10-18. (<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>
- Antunovic, D. (2018). "We wouldn't say it to their faces": online harassment, women sports journalists, and feminism. *Feminist Media Studies*, 19(3), 428-442. (<https://doi.org/10.1080/14680777.2018.1446454>) doi : <https://doi.org/10.1080/14680777.2018.1446454>
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E. et Proulx, M. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement du Québec. Rapport du groupe de recherche SÉVEQ*. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif. (http://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Rapport_Seveq-2014_19_sept_2014.pdf)

Béland, S., Cousineau, D. et Loye, N. (2017). Utiliser le coefficient omega de McDonald à la place de l'alpha de Cronbach. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52 (3), 791-804. (<https://mje.mcgill.ca/article/view/9534/7289>) doi : <https://doi.org/10.7202/1050915ar>

Burke Winkelman, S., Oomen-Early, J., Walker, A. D., Chu, L. et Yick-Flanagan, A. (2015). Exploring cyber harassment among women who use social media. *Universal Journal of Public Health*, 3(5), 194-201. (<https://doi.org/10.13189/ujph.2015.030504>) doi : <https://doi.org/10.13189/ujph.2015.030504>

Carpenter, J. (2015). Preservice teachers' microblogging: Professional development via Twitter. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 15(2), 209-234. (<https://www.learntechlib.org/p/147418/>)

Cassidy, W., Faucher, C. et Jackson, M. (2014). The Dark Side of the Ivory Tower: Cyberbullying of University Faculty and Teaching Personnel. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(2), 279-299. (<https://eric.ed.gov/?id=EJ1062719>)

Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations. (2018). *Quel usage les Québécois font-ils des réseaux sociaux en 2018?* Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations. (<https://cefrio.qc.ca/fr/enquetes-et-donnees/netendances2018-medias-sociaux/>)

Çetin, B., Yaman, E. et Peker, A. (2011). Cyber victim and bullying scale: A study of validity and reliability. *Computers et Education*, 57(4), 2261-2271. (<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.014>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.014>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Lawrence Erlbaum Associates.

Crutzen, R. et Peters, G. (2017). Scale quality: alpha is an inadequate estimate and factor-analytic evidence is needed first of all. *Health Psychology Review*, 11(3), 242-247. (<https://doi.org/10.1080/17437199.2015.1124240>) doi : <https://doi.org/10.1080/17437199.2015.1124240>

Centrale des syndicats du Québec-CROP. (2011). *Cyberintimidation dans le milieu de l'éducation*. Centrale des syndicats du Québec-CROP. (http://www.lacsq.org/fileadmin/user_upload/csq/documents/documentation/education_formation/cyberintimidation/cyberintimidation_milieu_education.pdf)

Dilmac, B. (2009). Psychological needs as a predictor of cyber bullying: A preliminary report on college students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1307-1325. (<https://eric.ed.gov/?id=EJ858926>)

Everbach, T. (2018). "I Realized It Was About Them... Not Me": Women Sports Journalists and Harassment. Dans J. R. Vickery et T. Everbach (dir.), *Mediating Misogyny: Gender, Technology, and Harassment* (p. 131-149). Springer International Publishing. doi : https://doi.org/10.1007/978-3-319-72917-6_7

Foody, M., Samara, M. et Carlbring, P. (2015). A review of cyberbullying and suggestions for online psychological therapy. *Internet Interventions*, 2 (3), 235-242. (<https://doi.org/10.1016/j.invent.2015.05.002>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.invent.2015.05.002>

Forssell, R. (2016). Exploring cyberbullying and face-to-face bullying in working life – Prevalence, targets and expressions. *Computers in Human Behavior*, 58, 454-460. (<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.003>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.003>

Francisco, S., Veiga Simão, A., Ferreira, P. et Martins, M. (2015). Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in Human Behavior*, 43, 167-182. (<https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.045>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.045>

Greenhow, C., Campbell, D., Galvin, S. et Askari, E. (2018). Social Media in Teacher Professional Development: A Literature Review. Dans E. Langran et J. Borup (dir.), *Proceedings of SITE International Conference* (p. 2256-2264). Association for the Advancement of Computing in Education. (<https://www.learntechlib.org/noaccess/182975/>)

Hamm, M., Newton, A., Chisholm, A., Shulhan, J., Milne, A., Sundar, P., Ennis, H., Scott, S. D. et Hartling, L. (2015). Prevalence and effect of cyberbullying on children and young people: A scoping review of social media studies. *JAMA pediatrics*, 169(8), 770-777. (<https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.0944>) doi : <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.0944>

Hicks, J., Jennings, L., Jennings, S., Berry, S. et Green, D. (2018). Middle school bullying: Student reported perceptions and prevalence. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 4 (3), 195-208. (<https://doi.org/10.1080/23727810.2017.1422645>) doi : <https://doi.org/10.1080/23727810.2017.1422645>

Holfeld, B. et Leadbeater, B. J. (2015). The Nature and Frequency of Cyber Bullying Behaviors and Victimization Experiences in Young Canadian Children. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(2), 116-135. (<https://doi.org/10.1177/0829573514556853>) doi : <https://doi.org/10.1177/0829573514556853>

Hutson, E. (2016). Cyberbullying in Adolescence. *Advances in nursing science*, 39(1), 60-70. (<https://doi.org/10.1097/ANS.0000000000000104>) doi : <https://doi.org/10.1097/ANS.0000000000000104>

Jenaro, C., Flores, N. et Frías, C. (2018). Systematic review of empirical studies on cyberbullying in adults: What we know and what we should investigate. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 113-122. (<https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.12.003>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.12.003>

Mcmahon, S., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L., Lane, K., Anderman, E. M., Reynolds, C. R., Jones, A. et Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753-766. (<https://doi.org/10.1002/pits.21777>) doi : <https://doi.org/10.1002/pits.21777>

Melander, L. (2010). College students' perceptions of intimate partner cyber harassment. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 13(3), 263-268. (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20557245/>) doi : <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0221>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf)

Moon, B., Morash, M., Jang, J. et Jeong, S. (2015). Violence against teachers in South Korea: negative consequences and factors leading to emotional distress. *Violence and victims*, 30 (2), 279-292. (<https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-13-00184>) doi : <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-13-00184>

Myers, J., McCaw, D. et Hemphill, L. (2011). *Responding to Cyber Bullying: An Action Tool for School Leaders*. Corwin. doi : <https://doi.org/10.4135/9781483350516>

Office of communications. (2016). *Children and parents: media use and attitudes report*. (https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0034/93976/Children-Parents-Media-Use-Attitudes-Report-2016.pdf)

Park, S., Na, E. et Kim, E. (2014). The relationship between online activities, netiquette and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 42, 74-81. (<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.04.002>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.04.002>

Pelletier, M., Lippel, K. et Vézina, M. (2018). *Harcèlement psychologique au travail*. (<https://www.inspq.qc.ca/risques-psychosociaux-du-travail-et-promotion-de-la-sante-des-travailleurs/harcèlement-psychologique-au-travail>)

Poll, H. (2015). *Pearson student mobile device survey 2015, National report: College students*. (<https://www.pearsoned.com/wp-content/uploads/2015-Pearson-Student-Mobile-Device-Survey-Grades-4-12.pdf>)

- Reddy, L. A., Espelage, D. L., McMahon, S.D., Anderman, E. M., Lane, K. L., Brown, V.E., Reynolds, C. R., Jones, A. et Kanrich, J. (2013). Violence Against Teachers: Case Studies from the APA Task Force. *International Journal of School et Educational Psychology*, 1(4), 231-245. (<https://doi.org/10.1080/21683603.2013.837019>) doi : <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.837019>
- Schmutz, B. (2015). *Junior Connect' 2015 : la conquête de l'engagement*. (<https://www.ipsos.com/fr-fr/junior-connect-2015-la-conquete-de-lengagement>)
- Shariff, S. (2008). *Cyber-Bullying: Issues and Solutions for the School, the Classroom and the Home*. Routledge. doi : <https://doi.org/10.4324/9780203928837>
- Slonje, R., Smith, P. et Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32. (<https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532. (<https://doi.org/10.1111/spc3.12266>) doi : <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Statistique Canada. (2017). *Le cyberharcèlement au Canada*. Statistique Canada. (<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-627-m/11-627-m2017039-fra.htm>)
- Stockless, A. et Beaupré, J. (2014). *La compétence TIC chez les enseignants du primaire et du secondaire*. Commission scolaire des Affluents et RÉCIT. (http://blogues.csaffluents.qc.ca/recit/files/2014/12/2014_1209_Rapport_technopedagogique_Final.pdf)
- Stockless, A., Villeneuve, S. et Beaupré, J. (2018). La compétence TIC des enseignants : un état de la situation. *Formation et profession*, 26 (1), 109-124. (<https://doi.org/10.18162/fp.2018.402>) doi : <https://doi.org/10.18162/fp.2018.402>
- Stockless, A., Villeneuve, S. et Gingras, B. (2018). Maîtrise d'outils technologiques : son influence sur la compétence TIC des enseignants et les usages pédagogiques. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 44 (2). (<https://doi.org/10.21432/cjlt27581>) doi : <https://doi.org/10.21432/cjlt27581>
- Vézina, M., Cloutier, E., Stock, S., Lippel, K., Fortin, É., Delisle, A., St-Vicent, M., Funes, A., Duguay, P., Vézina, S. et Prud'homme, P. (2011). *Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi, et de santé et de sécurité du travail (EQCOTESST)*. Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail. (<https://www.irsst.qc.ca/media/documents/PubIRSST/R-691.pdf>)
- Whittaker, E. et Kowalski, R. (2015). Cyberbullying Via Social Media. *Journal of School Violence*, 14(1), 11-29. (<https://doi.org/10.1080/15388220.2014.949377>) doi : <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.949377>
- Wilson, C., Douglas, K. et Lyon, D. (2011). Violence Against Teachers: Prevalence and Consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2353-2371. (<https://doi.org/10.1177/0886260510383027>) doi : <https://doi.org/10.1177/0886260510383027>

Une analyse sociocritique de l'usage de Twitter pour le développement de compétences socio-interactionnelles et numériques

A socio-critical analysis of the use of Twitter for the development of socio-interactional and digital skills

Un análisis socio-crítico del uso de Twitter en el desarrollo de habilidades socio-interaccionales y digitales

Ryleigh Lightbourn et Catherine Caws

La complexité de l'éducation à la citoyenneté numérique : des enjeux sociétaux, éducatifs et politiques

Volume 49, numéro 2, automne 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085306ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1085306ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lightbourn, R. & Caws, C. (2021). Une analyse sociocritique de l'usage de Twitter pour le développement de compétences socio-interactionnelles et numériques. *Éducation et francophonie*, 49(2). <https://doi.org/10.7202/1085306ar>

Résumé de l'article

Cet article présente une étude de cas menée dans un cours de langue universitaire de niveau débutant/intermédiaire au sein duquel l'application Twitter a été utilisée pour encourager des interactions en contexte authentique. En nous appuyant sur l'approche sociocritique du numérique en éducation, sur l'approche socio-interactionnelle et sur l'approche ergonomique, nous avons mené une analyse qualitative des facteurs qui ont eu des incidences sur la participation des apprenantes et des apprenants (N = 10) qui utilisaient Twitter dans le cours, et sur leur expérience.

Les résultats de cette étude de cas nous ont permis d'observer des postures permettant de mieux appréhender les rapports des apprenantes et des apprenants au numérique. En guise de conclusion, nous revisitons la place qu'occupent les médias sociaux en éducation, tant pour le développement des compétences numériques que pour l'éducation à la citoyenneté numérique.

Une analyse sociocritique de l'usage de Twitter pour le développement de compétences socio-interactionnelles et numériques

A socio-critical analysis of the use of Twitter for the development of socio-interactional and digital skills

Un análisis socio-crítico del uso de Twitter en el desarrollo de habilidades socio-interaccionales y digitales

Ryleigh LIGHTBOURN

École d'administration publique, Université de Victoria, Colombie-Britannique, Canada

Catherine CAWS

Université de Victoria, Colombie-Britannique, Canada

Notes Éditoriales

Note des auteures

Cet article reprend les résultats principaux d'une recherche décrite dans le cadre du mémoire de maîtrise de Ryleigh Lightbourn (2020).

Note from the authors

This article presents the main results of a study described in Ryleigh Lightbourn's master's thesis (2020).

Nota de los autores

Este artículo retoma los principales resultados de una investigación descrita en el cuadro de un tesis de maestría de Ryleigh Lightbourn (2020).

Résumé

Cet article présente une étude de cas menée dans un cours de langue universitaire de niveau débutant/intermédiaire au sein duquel l'application Twitter a été utilisée pour encourager des interactions en contexte authentique. En nous appuyant sur l'approche sociocritique du numérique en éducation, sur l'approche socio-interactionnelle et sur l'approche ergonomique, nous avons mené une analyse qualitative des facteurs qui ont eu des incidences sur la participation des apprenantes et des apprenants (N = 10) qui utilisaient Twitter dans le cours, et sur leur expérience.

Les résultats de cette étude de cas nous ont permis d'observer des postures permettant de mieux appréhender les rapports des apprenantes et des apprenants au numérique. En guise de conclusion, nous revisitons la place qu'occupent les médias sociaux en éducation, tant pour le développement des compétences numériques que pour l'éducation à la citoyenneté numérique.

Abstract

This article presents a case study conducted in a university beginner/intermediate language course that used Twitter to encourage interactions in a realistic context. Relying on the socio-critical approach of computers in education, the socio-interactional approach and the ergonomic approach, we conducted a qualitative analysis of the factors having an impact on learners (N = 10) who used Twitter in the course, and on their experience.

The results of this case study enabled us to observe attitudes that provided a better understanding of relationships between digital learners. In conclusion, we re-examine how social media fits into education, both for the development of computer skills and for digital citizenship education.

Resumen

Este artículo presenta un estudio realizado en un curso de lengua universitario de nivel principiante/intermedio en el cual la aplicación *Twitter* fue utilizada para estimular las interacciones en un contexto real. Apoyándonos en un enfoque socio-crítico de lo digital en educación, socio-interaccional y ergonómico, realizamos un análisis cualitativo de los factores que tuvieron incidencia en la participación de los alumnos y alumnas (N=10) que utilizaron *Twitter* en el curso y acerca de su experiencia. Los resultados de este estudio de caso nos permitieron observar actitudes que permiten aprender más cabalmente las relaciones entre los alumnos y alumnas hacia lo digital. Como conclusión hemos revisado el lugar que ocupan los medios sociales en educación, tanto en el desarrollo de competencias digitales como en la educación a la ciudadanía digital.

INTRODUCTION

Depuis leur avènement, les médias sociaux ont rapidement intégré la sphère éducationnelle et, comme pour les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE), de nombreux chercheurs et chercheuses se pressent à mettre en lumière les avantages de ces outils qui facilitent les interactions en ligne (Faizi et al., 2014; Junco et al., 2013; Lomicka et Lord, 2012; McBride, 2009). Toutefois, si les médias sociaux permettent une pédagogie actionnelle (Nissen, 2011) et interactionnelle (Ollivier, 2010, 2018), le contexte actuel de la pandémie nous invite à évaluer ou à réévaluer leur pertinence pour mieux analyser l'ensemble des facteurs qui pourraient avoir des incidences sur le rapport existant ou possible entre la personne apprenante et ces outils numériques (Collin et al., 2015; Grassin, 2015; Hattem et Lomicka, 2016).

Cette croissance exponentielle des TICE convoque ainsi plusieurs questionnements contribuant à envisager l'usage des nouvelles technologies « au-delà d'un débat réductionniste » concernant leur « valeur ajoutée » (Pellerin, 2017, p. 103).

Cette étude s'insère précisément dans ce questionnement sur l'intégration du numérique en éducation à des fins de développement de la littératie numérique, et pour mieux sensibiliser les jeunes aux enjeux ainsi qu'aux possibilités offertes par l'Internet participatif. Elle concerne l'intégration, dans un cours de langue, de tâches qui exploitent le Web social (ici, Twitter) pour ensuite analyser et mieux comprendre le rapport qu'entretiennent les apprenantes et les apprenants au numérique. Pour ce faire, les microbillets produits en français étaient intégrés aux tâches d'interaction pour le développement des compétences de production et de compréhension écrites, d'interaction et de médiation. Notre objectif de recherche était double : premièrement, nous avons tenté de déceler les facteurs ayant des incidences sur la participation des personnes apprenantes et sur l'expérience vécue, et, deuxièmement, nous avons cherché à distinguer des postures observables nous permettant de mieux comprendre l'influence de ces multiples facteurs sur la participation.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Plusieurs approches et cadres théoriques nous ont aidées à guider cette étude et à contextualiser sa problématique.

L'approche sociocritique du numérique en éducation

L'approche sociocritique du numérique en éducation (Collin et al., 2015; Muller, 2017) offre un cadre d'étude novateur pour étudier le phénomène des interactions médiatisées par des outils de réseaux sociaux. S'inspirant des travaux de Selwyn (2010), Collin et al. (2015) ont proposé un cadre initial qui accordait un intérêt particulier à l'influence des facteurs socioculturels sur l'usage des technologies dans des contextes institutionnels et non institutionnels. Cette approche se veut à la fois une analyse critique (Selwyn, 2010), qui s'interroge sur les croyances dominantes et conventionnelles en apprentissage médiatisé par les technologies, et une analyse holistique mettant en valeur l'ensemble des variables qui entrent en jeu dans l'établissement du rapport de l'individu au numérique. Les chercheuses et les chercheurs adhérant à cette approche critiquent ainsi la posture déterministe des recherches qui accordent trop de mérite aux TICE et qui proposent que « le numérique dispose de propriétés éducatives inhérentes qui sont à même de soutenir l'enseignement et l'apprentissage » (Collin et al., 2015, p. 9). Ces auteurs précisent que les

objectifs de ce cadre théorique sont de plusieurs ordres : 1) la détermination des facteurs qui influencent la disposition de la personne apprenante à tirer profit des technologies; 2) la détermination des usages effectifs du numérique qui pourraient soutenir le processus d'apprentissage.

L'approche sociocritique s'articule sur l'idée que le rapport au numérique est constitué d'un ensemble de représentations et d'usages qui se forment principalement en dehors de la salle de classe durant les expériences sociales et personnelles de chaque individu (Collin et al., 2015); autrement dit, ce rapport constitue l'ensemble des dispositions d'un individu qui modifient ses pratiques numériques. Ce rapport au numérique varie d'une personne apprenante à l'autre selon un système dynamique de facteurs tels que le contexte d'exposition au numérique ou les habitudes d'usage individuelles.

Dans le cadre plus spécifique de l'apprentissage des langues en contexte numérique, l'analyse de ces facteurs nous permet de mieux saisir la manière dont les apprenantes et les apprenants utilisent les technologies pour médiatiser une tâche. En plus de la prise en compte usuelle des données démographiques des participantes et des participants, telles que l'âge, la formation linguistique et la langue maternelle, l'approche sociocritique requiert de porter une attention particulière au contexte, aux différences individuelles et aux représentations des personnes apprenantes.

Le deuxième objectif de l'approche sociocritique du numérique en éducation vise la détermination des usages effectifs du numérique, privilégiant ainsi l'étude sociotechnique des usages du numérique *in situ*.

L'ergonomie didactique

L'approche ergonomique constitue une manière d'effectuer ce type d'analyse (Bertin, 2015; Caws et Hamel, 2016) (<https://www.zotero.org/google-docs/?gKIEwK>). L'approche ergonomique émerge de cadres théoriques tels que la théorie socioculturelle (Lantolf et Thorne, 2006) et la théorie de l'activité instrumentée (Rabardel, 1995; Raby, 2005; Vygotsky, 1978) pour mettre en lumière le rôle fondamental des interactions de l'actrice ou de l'acteur (ici le sujet apprenant) avec des instruments, au sein d'environnements spécifiques et en interaction avec d'autres personnes.

L'analyse du potentiel offert par les médias sociaux, considérés ici comme des instruments d'ordre culturel, s'insère donc dans un cadre plus général des recherches en analyse des interactions. Cette dernière tente d'analyser la manière dont certains outils, notamment ceux du Web social reposant sur les affordances (c'est-à-dire les potentialités) interactives et participatives de l'Internet, peuvent être exploités à des fins d'apprentissage. Ainsi, comprendre l'apprenante ou l'apprenant, c'est tenir compte des contextes culturels d'apprentissage (p. ex. de lecture ou de travail) pour nous guider vers un choix de tâches ou d'instruments selon les contextes individuels, les habitudes d'interaction ou les besoins pédagogiques.

L'approche socio-interactionnelle

L'approche socio-interactionnelle avancée par Ollivier (2010, 2018) émerge de recherches sur les compétences communicatives et interactionnelles, notamment des travaux de Grillo (2000), et insiste sur l'idée que lorsqu'on communique, on interagit avec une personne dans le but de coconstruire du sens (Ollivier, 2010). L'auteur ajoute que l'apprentissage d'une langue exige un certain degré d'authenticité et de pertinence, et que « l'authenticité interactionnelle doit, elle, permettre une mise en oeuvre de processus communicatifs présents dans la vie réelle » (p. 122). Le concept de *tâche ancrée dans la vie réelle* est

central dans cette approche. Par l'intermédiaire de telles tâches, le sujet apprenant quitte son rôle habituel pour devenir un véritable usager de la langue, un acteur social au même titre qu'un locuteur natif qui participerait à une interaction en ligne.

Dans des environnements comme le Web 2.0, le contexte d'apprentissage se définit en fonction des contraintes du site Web plutôt que par les directives de l'enseignante ou de l'enseignant. De plus, les interactions qui se produisent entre les internautes sont publiques et elles visent alors des destinataires autres que l'enseignante ou l'enseignant, et offrent des objectifs autres que l'évaluation. Ainsi Ollivier (2010, 2012, 2018) souligne-t-il l'importance de créer des tâches de langues fondées dans les pratiques sociales de la vie réelle, qui rendent possibles des interactions authentiques, définies comme étant des interactions réelles qui dépassent le cadre du cours et qui sont produites dans le but de transmettre un message à un destinataire réel.

Le potentiel des tâches en contexte numérique

Ces tâches, qui emploient des wikis, des blogues, des réseaux sociaux et d'autres plateformes participatives sur le Web 2.0, se rapprochent du concept de *cybertâches* introduit par Mangenot et Soubrié (2010). Malgré une réticence initiale à encourager l'incorporation des TICE, plusieurs chercheuses et chercheurs insistent désormais sur le potentiel éducatif et motivationnel des cybertâches. Par exemple, dans une analyse de 87 articles portant sur l'usage des médias sociaux en anglais langue seconde (ALS), Reinhardt (2019) suggère que les recherches dans ce domaine discutent souvent de trois aspects du potentiel des TICE : promouvoir des interactions authentiques dans des communautés numériques, motiver les personnes apprenantes par la contextualisation de la langue, et développer les littératies numériques et l'autonomie de l'apprenante ou de l'apprenant.

Pour mieux mesurer la capacité des technologies à offrir ce genre de communauté aux apprenantes et aux apprenants, certains chercheurs et chercheuses proposent le concept de *présence sociale*, terme défini à l'origine par Short et al. (1976, p. 65). Inspiré par ce concept, Rourke et al. (1999) ont proposé un cadre d'analyse discursive de la présence sociale dans des situations de communication médiatisées par ordinateur. Ce cadre se base sur trois catégories principales : affectives (expression de sentiments, expression d'humour), interactives (répondre à autrui, poser des questions, interagir) et cohésives (salutations, interactions avec le groupe, langage phatique). Ces auteurs soutiennent que la fréquence d'occurrence de ces catégories indique le niveau et le type de présence sociale manifestée durant une situation de communication. Ce cadre permet ainsi la détermination de niveaux de présence sociale et de type de communauté établie dans des situations de communication médiatisées. Lomicka et Lord (2012) ont par la suite adapté ce modèle pour l'analyse d'interactions dans Twitter et pour se concentrer notamment sur deux aspects précis : le potentiel de Twitter à faciliter le développement d'un sens de communauté entre les participantes et les participants, et les manières dont la présence sociale se manifeste sur ce réseau social. Notre étude de cas se base sur ce dernier modèle tout en le développant.

MÉTHODOLOGIE

La présente étude de cas s'insère dans un large projet de recherche, financé par le Conseil de recherches en sciences humaines, qui s'intéresse aux relations existant entre les apprenantes et apprenants de langues et d'outils numériques, ainsi qu'aux interactions qui se créent ou peuvent se développer à des fins d'apprentissage¹.

Personnes participantes

Les sujets concernés par le présent article sont des étudiantes et des étudiants inscrits dans un cours de français de première année de niveau débutant/intermédiaire (A2/B1 du cadre européen de référence pour les langues) dans une université canadienne. Il s'agit de 10 personnes participantes qui ont suivi toutes les contraintes de la recherche, c'est-à-dire qu'elles ont participé à l'activité d'interaction sur Twitter, qu'elles ont répondu aux deux questionnaires distribués et qu'elles ont pris part à l'entretien semi-directif en fin de semestre. De ces dix personnes participantes, trois provenaient d'un programme de français langue seconde (FLS), deux avaient suivi des programmes de français à l'école secondaire 20 ans ou plus auparavant, deux étaient issues d'un programme d'immersion et trois n'avaient pas de formation en français préalablement à leurs études universitaires. Elles avaient toutes l'anglais comme langue maternelle. Six d'entre elles étaient âgées de 17 à 21 ans, deux autres avaient plus de 35 ans et deux étaient âgées de 22 à 30 ans.

Pour mieux comprendre le rapport que ces personnes participantes entretenaient déjà avec le numérique, nous avons tracé un portrait sommaire de leurs pratiques. Pour ce faire, nous leur avons demandé d'évaluer leurs expériences. Le tableau suivant (Tableau 1) résume les résultats recueillis pour chaque personne ayant participé (P) à la présente étude.

Tableau 1

Profil numérique des personnes participantes (échelle de Likert 1-6)

	P1	P7	P10	P11	P14	P18	P24	P25	P26	P29
Âge	22-25	17-21	26-30	17-21	17-21	40-50	17-21	17-21	35-40	17-21
Expérience d'utilisation des réseaux sociaux	5	6	3	6	5	6	5	5	5	3
Fréquence d'usage de Twitter	2	2	1	1	3	1	5	1	4	1
Attitude à l'égard de l'utilisation du numérique en éducation	5	6	2	4	5	3	5	4	6	4

On note que deux personnes considèrent avoir peu d'expérience avec les médias sociaux, que seulement deux utilisent déjà Twitter de manière relativement fréquente et que leur attitude vis-à-vis de l'utilisation du numérique en éducation varie.

Instruments et procédures de collecte de données

La présente étude de cas vise à décrire un phénomène d'apprentissage en contexte numérique au sein d'un environnement réel (voir Nunan, 1992). Elle se base sur des données d'ordre qualitatif résultant de deux questionnaires, d'un entretien semi-directif et de productions sur Twitter. Les microbillets en français sur Twitter étaient produits dans le cadre d'une des tâches proposées aux étudiantes et aux étudiants pour leur permettre d'interagir dans un contexte réel, en dehors de la classe, sur des sujets de la vie quotidienne. Cette activité était facultative, mais évaluée, les étudiantes et les étudiants ayant toutefois l'option de la remplacer par un projet individuel.

Les deux questionnaires ont été remplis avant et après l'activité sur Twitter. Le premier était composé de questions sur le profil des personnes (âge, familiarité avec certaines technologies, attitude à l'égard de l'usage des technologies en éducation, préférences quant aux méthodes d'apprentissage) et le deuxième cherchait à évaluer leur perception quant à leur utilisation de Twitter (satisfaction, motivation à participer à l'activité, degré d'aisance avec l'outil). Il s'agissait de questions à choix multiples et de questions qualitatives sur une échelle de Likert allant de 1 à 6.

À la fin du semestre, les personnes participantes ont été invitées à prendre part à un entretien semi-directif. À l'instar du deuxième questionnaire, les questions ciblaient leur expérience dans le cours (les préférences de tâches, leur niveau de français) et dans l'usage des technologies. Le contenu des entretiens a été transcrit dans le logiciel NVivo afin de permettre une analyse discursive des commentaires des personnes participantes.

Les microbillets produits dans le cadre du cours en français sur Twitter ont également été transcrits dans le logiciel NVivo pour permettre leur codage selon le modèle inspiré par Rourke et al. (1999) et par Lomicka et Lord (2012). Ce codage (voir Tableau 2 dans la partie suivante) nous a permis d'identifier les destinataires de l'interaction (pair, professeure, assistante d'enseignement, etc.), les types de production (microbillet, partage d'un microbillet, réponse, etc.) et les thèmes (vie personnelle ou scolaire, travail, etc.). Un double codage (deux personnes et deux instances) des données nous a permis d'augmenter la validité des résultats.

Analyses

L'analyse discursive s'est concentrée sur trois aspects : une analyse des besoins de l'apprenante ou de l'apprenant (approches sociocritique et ergonomique), une analyse de son utilisation de Twitter (approche socio-interactionnelle) et une analyse de son expérience vécue (approche sociocritique). Cette analyse offre une manière de relier les facteurs contextuels ou personnels (p. ex. l'activité, la perception de la personne participante, les capacités de cette dernière, etc.) aux tendances d'usage et d'expériences significatives du groupe.

L'analyse des besoins vise à exposer le rapport de l'apprenante ou de l'apprenant à la tâche (objectifs, contexte, ressources), à la langue (niveau de langue, formation, fréquence d'usage) et à la technologie utilisée (familiarité, accessibilité), puis à déterminer ses besoins subjectifs tels que ce qu'on veut apprendre et de quelle manière (González-Lloret, 2014; Long, 2005). Cette démarche permet de donner un aperçu des facteurs personnels et socioculturels présents dans la vie de l'apprenante ou de l'apprenant.

L'analyse de l'utilisation de Twitter s'articule sur les observations directes des microbillets dans le but de cerner la présence sociale des personnes apprenantes (Lomicka et Lord, 2012), les thèmes du discours (Antenos-Conforti, 2009), les caractéristiques d'usage telles

que le choix des destinataires d'une production ou les statistiques sur leur participation. Le tableau ci-dessous (Tableau 2) résume les catégories utilisées ainsi que les indicateurs relevés pour chaque catégorie, et illustre chacun des indicateurs d'un exemple extrait des microbillets produits.

Tableau 2

Catégories et indicateurs de présence sociale adaptés de Lomicka et Lord (2012) ²

Catégorie	Indicateur	Exemples
Affective : L'expression de sentiments ou d'humour dans le but de réduire la distance sociale et de transmettre le ton du contenu.	Expression de sentiments :	:) – 😊 – !!! – NON –
	L'emploi d'émoticônes, d'une ponctuation exagérée ou de mots en majuscules, ou répétition de lettres	Ouiiii
	Humour : La taquinerie, les jeux de mots, les blagues, l'ironie, le sarcasme, LOL, le GIF	Des canards connards! 😂 #fran160
Visibilité : L'usage des fonctions de Twitter pour rendre les microbillets plus repérables. Une plus forte visibilité renforce non seulement la présence sociale de l'auteur ou l'auteur, mais aussi les liens de connectivité entre les étudiantes et les étudiants dans la communauté virtuelle.	Mot-clic, Quote Tweet, Retweet, @, GIF, Même	@nom ² Nom! Vous devez utiliser le Twitter
	Internet, Photo/Vidéo, Partage d'une adresse URL	pour FRAN160 mon ami!
Phatique : Communication de nature purement sociale qui ne contient que très peu ou pas d'information (dépourvue d'intention informative), mais qui contribue à l'établissement d'une atmosphère sociale ou d'une communauté entre les personnes participantes	Salutations	Bonjour tout le monde, aujourd'hui, c'est mardi, le treize novembre
	Approbation	Ouiiii moi aussi! ; NON
	Compliment/Appréciation/Encouragement	Tu as un don!! #fran160; C'est vraiment unique!
	Microbillet qui s'adresse au groupe : pronoms inclusifs (<i>nous, notre</i> , etc.), vocatifs (@nom), questions	Bonjour! Nous avons reçu une heure supplémentaire de sommeil hier soir.

L'analyse de l'expérience vise à exposer les niveaux de satisfaction et d'anxiété des sujets liés à l'expérience numérique (p. ex. l'usage des technologies), pédagogique (p. ex. l'appréciation de la tâche) et sociale (p. ex. les interactions avec les pairs) lors de l'activité sur Twitter. Le tableau ci-dessous (Tableau 3) illustre les trois types d'analyse visés pour la présente étude. Rappelons que cette étude se place dans le cadre d'une approche sociocritique et ergonomique, privilégiant ainsi l'étude sociotechnique des usages du numérique *in situ* (Caws et Hamel, 2016; Collin et al., 2015).

Tableau 3

Schéma d'analyse

Analyses	Instruments de collecte	Techniques
Analyse des besoins	Entretiens semi-directifs	Analyse du discours pour cerner le profil des personnes apprenantes.
	Questionnaire n° 1	Données chiffrées sur le profil des personnes apprenantes.
Analyse de l'utilisation	Observations directes (microbillets)	→ La présence sociale → Les thèmes phatique, scolaire et non scolaire des microbillets libres → Les caractéristiques d'utilisation
	Entretiens semi-directifs	Codage des entretiens pour noter les détails sur la production d'un microbillet (p. ex. les autres outils numériques utilisés, l'usage de photos ou d'autres médias).
Analyse de l'expérience	Entretiens semi-directifs	Codage des parties des entretiens qui traitent de l'expérience vécue par l'apprenante ou l'apprenant.
	Questionnaire n° 2	Données chiffrées sur l'expérience des personnes apprenantes lors de l'activité sur Twitter.

RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

Les résultats témoignent d'une nette variation vis-à-vis de la participation et de l'expérience des personnes apprenantes, ce qui souligne la pertinence d'une investigation sociocritique et ergonomique des facteurs pouvant influencer l'approche prise par celles-ci dans l'activité. Nous constatons plusieurs liens possibles entre leurs perceptions à l'égard de leurs compétences langagières, l'analyse de la participation et l'analyse de l'expérience. De ces liens découlent quatre postures observables que nous décrivons dans la partie suivante.

Les facteurs qui semblent avoir des incidences sur la participation et l'expérience

En inscrivant cette étude dans une approche sociocritique du numérique en éducation (Collin et al., 2015), nous visions la détermination des facteurs qui influencent non seulement la disposition de l'apprenante ou de l'apprenant à tirer profit des technologies, mais aussi les formes que prennent les usages du numérique. Quatre facteurs principaux semblent avoir influencé la participation des personnes apprenantes : la formation, l'âge, le style d'apprentissage et le positionnement à l'égard du numérique.

La formation

Dans le contexte particulier de cette étude, les niveaux d'engagement étaient plus faibles chez les trois personnes qui avaient commencé leur apprentissage du français à l'université et chez les deux autres personnes issues d'un programme d'immersion française. On constate chez ces dernières plus de difficultés en ce qui concerne les catégories de participation exigeant une ouverture sociale comme l'interaction, le partage du contenu affectif et non scolaire, la visibilité et les productions phatiques.

Les trois personnes provenant d'une formation en français à l'université se sont distinguées à plusieurs reprises des autres personnes participantes qu'elles considéraient comme plus expérimentées en français, notamment celles issues d'un programme d'immersion : « Je me sens nerveuse quand je parle français, car j'ai le sentiment de ne pas être du même calibre que les autres qui viennent de programmes d'immersion³. » (P29). L'usage ici du terme « immersion » comme indicateur d'une certaine aptitude en français mise en rapport avec une marque d'autodépréciation (« ne pas être du même calibre ») montre l'insécurité ressentie par ces personnes à l'égard de la qualité de leur formation par rapport aux programmes d'immersion et les compétences d'interactions en français qui en découlent. Il s'agit d'une idée préconçue de la supériorité de l'immersion française qui introduit une rupture entre les apprenantes et les apprenants du cours.

Faisant écho à plusieurs études (Delahunty et al., 2014; Hughes, 2007; Rovai, 2002), il est probable qu'un sentiment de non-appartenance, découlant en partie de leur formation et en partie de leurs croyances sur leurs compétences langagières, a contribué à leur réticence à s'exposer en ligne et à participer socialement à l'activité; la crainte du jugement et l'insécurité vécue ont nui à leur usage des diverses fonctions de Twitter et à leur capacité de produire du contenu. En effet, après l'analyse des microbillets, nous avons constaté, outre leur faible taux de participation, que ces apprenantes et ces apprenants ont moins d'interactions et que leur présence sociale est réduite au sein de Twitter, ce qui indique une entrave aux affordances d'interaction permises par l'instrument.

L'âge

On note un rapport de cause à effet entre l'âge des deux participants qui ont plus de 35 ans et les catégories de participation, notamment celles en lien avec la tâche comme l'interaction, la réponse à des questions posées par la professeure dans Twitter et les microbillets axés sur la sphère scolaire. Ces deux personnes publient le plus de microbillets sous le thème scolaire, tandis que les personnes participantes âgées de 17 à 30 ans publient des microbillets plus variés, notamment des microbillets libres sur le thème non scolaire. De plus, les idées que ces personnes associent à leur âge semblent alimenter un sentiment de non-appartenance au groupe, ce qui rend les interactions avec les autres personnes participantes anxiogènes et démotivantes. À titre d'exemple, l'une d'elles considère que sa présence gêne les apprenantes et les apprenants plus jeunes, ce qui l'a dissuadée d'interagir avec des pairs qu'elle ne connaissait pas. Par conséquent, elle tente d'interagir

plutôt avec les assistantes du cours, avec la professeure et avec les apprenantes et les apprenants qu'elle avait déjà rencontrés en personne. De même, P18 a créé un compte supplémentaire, @Fran160B ou #fran160_bot de manière anonyme afin de remplir son contingent d'interactions pour l'activité et faire en sorte d'interagir avec une personne fictive pour ne pas « déranger » ses pairs. Cette décision souligne davantage son anxiété communicative et son sentiment de non-appartenance l'ayant éloignée de la communauté sociale du groupe.

Le style d'apprentissage

Les personnes apprenantes qui préfèrent un style d'apprentissage plus traditionnel⁴ qu'actionnel participent davantage dans les catégories liées à la tâche. À l'inverse, celles qui favorisent un style d'apprentissage actionnel produisent plus de microbillets au contenu affectif ou contenant des indicateurs dans la sphère personnelle. Il semblerait que les premières aient de la difficulté à s'émanciper du cadre éducatif et de leur rôle d'apprenante ou d'apprenant dans un contexte censé être authentique, actionnel et communicatif; il semble que leurs croyances à l'égard de ce qu'on attend d'elles dans un contexte universitaire entravent leur capacité à participer dans le seul but de devenir des actrices et des acteurs sociaux en français (Ollivier, 2010, 2012).

Pour les personnes qui préfèrent un apprentissage plus traditionnel, le fait qu'elles demeurent strictement dans le cadre éducatif semble avoir diminué l'importance, voire la nécessité d'une activité communicative sur un réseau social, ce qui a possiblement eu l'effet de détériorer leur expérience. À titre d'exemple, ces dernières ne sont pas convaincues que l'objectif de communication sur Twitter puisse contribuer à l'apprentissage : « Il me semble que d'utiliser Twitter sans avoir recours à des dictionnaires ne serait pas aussi bénéfique⁵ » (P26). En raison de leurs croyances concernant la nature scolaire et structurée de l'apprentissage des langues, elles ont ainsi remis en question l'utilité, voire la nécessité de l'activité sur Twitter : « Et je me pose la question [...] : comment est-ce que cela va m'aider à apprendre?⁶ » (P26).

À l'inverse, les quatre personnes apprenantes qui préfèrent un style d'apprentissage actionnel⁷ ont poursuivi des objectifs communicatifs, faisant passer au second plan le rôle de la professeure et les objectifs instrumentaux de l'apprentissage du français : « Cette activité était pour moi et mes camarades, et non pour la prof⁸ » (P7). Cette activité semble être devenue une tâche réellement interactionnelle fondée sur des pratiques sociales de la vie réelle : « Il ne s'agissait plus de faire un devoir, mais plutôt de communiquer avec mes pairs⁹ » (P14). Comme le suggère Ollivier (2018), cette participation, qui sort la personne apprenante des limites de la salle de classe traditionnelle, peut avoir résulté en plus de motivation, plus de satisfaction et moins d'anxiété dans l'activité tout en contribuant à l'apprentissage de la langue : « De pouvoir écrire sans contrainte et sur des choses qui m'intéressent m'a fait penser au français plus souvent¹⁰ » (P7).

Le positionnement à l'égard des réseaux sociaux

L'imaginaire du numérique des personnes participantes semblerait avoir incité certaines d'entre elles à ne pas consentir à l'activité, empêchant ainsi la publication de microbillets, la découverte des fonctions de Twitter et la création d'une identité numérique. Bien que la participation sur Twitter ait été facultative, on note que certaines personnes apprenantes s'y sont senties obligées; leurs commentaires trahissent un positionnement négatif à l'égard des réseaux sociaux et laissent entendre qu'elles auraient préféré ne pas participer. Ce constat fait écho aux résultats de Muller (2017), puisque ces personnes justifient leur faible participation par des raisons diverses : identité, désapprobation, convictions personnelles ou habitudes d'utilisation.

Ce positionnement à l'égard du numérique aura non seulement dégradé la satisfaction de ces apprenantes et apprenants, mais aussi dissimulé la perception des affordances de Twitter. On constate des taux élevés d'anxiété spécifiquement liée au numérique chez ces personnes. Leur réserve à l'égard de Twitter a engendré des sentiments négatifs lors de son usage. En outre, en ce qui concerne les affordances de l'application, on note, à titre d'exemple, que ces personnes n'ont pas fait les efforts nécessaires pour suivre le fil de la conversation, comme la recherche du mot-clic #FRAN160 et, en conséquence, elles ont eu beaucoup de difficulté à naviguer sur la plateforme : « Twitter ressemblait à un livre numérique qui changeait sans cesse [...] ¹¹ » (P10). Ainsi, pour elles, l'usage d'une plateforme qui leur a posé autant de défis était démotivant, minimisant leur désir de passer du temps à mieux comprendre les affordances de l'outil et résultant en plus d'anxiété.

Pour d'autres apprenantes et apprenants, le recours à Twitter comme activité d'apprentissage engendre de la satisfaction, un état d'aise et de la motivation à participer. Plutôt que de constater des difficultés concernant l'outil, ces personnes exploitent de nombreuses affordances de Twitter : elles ont activé des notifications sur l'application de Twitter et ont cherché soit le mot-clic #FRAN160, soit les comptes de leurs pairs pour suivre l'activité du groupe. De plus, les deux personnes participantes qui avaient une connaissance préalable de Twitter sont celles qui ont suivi le plus de comptes en langue française (entre 7 et 15), ce qui leur a offert une expérience d'utilisation ponctuée de ressources politiques et culturelles dans la langue cible. L'ensemble des affordances comprises et exploitées sur Twitter ont également contribué à leur perception de la pertinence perçue de l'activité ainsi qu'à leur expérience d'apprentissage. Par exemple, ces deux personnes expriment une appréciation positive sur les aspects de flexibilité, de simplicité de prise en main et d'accessibilité qui permettent la pratique du français à tout moment et en tout lieu : « On pouvait parler de tout ce qu'on voulait, à tout moment, et de n'importe où ¹² » (P7). En plus d'apprendre du vocabulaire en contexte, ces dernières constatent que Twitter leur a permis de mieux collaborer avec leurs pairs.

Les postures observées

À la suite de cette analyse, nous avons observé quatre postures nous permettant de mieux appréhender les rapports des apprenantes et des apprenants au numérique, les besoins pressentis et les enjeux du numérique en éducation. Nous avons nommé ces quatre postures ainsi : invisible, isolée, sociale et scolaire.

La posture invisible

Cette posture représente globalement la non-participation à l'activité. Il semble que ce type de comportement découle principalement d'un sentiment de non-appartenance à la communauté scolaire d'un cours de français qui dissuade leur participation. Cette posture reprend certains constats évoqués par Delahunty et al. (2014). Doubtant de leurs compétences écrites et réticentes à s'exprimer en contexte scolaire, ces personnes ont évité de se construire une identité numérique, ignorant ainsi une des exigences de la tâche.

La posture isolée

Cette posture représente les apprenantes et les apprenants qui se distinguent de la communauté de leurs pairs soit en s'isolant, en étant trop préoccupés par les exigences de la tâche pour participer de manière autonome, soit encore en se positionnant contre l'usage des réseaux sociaux. Ces personnes semblent éviter la participation sociale et l'ouverture personnelle à l'activité principalement en raison d'un sens de non-appartenance à la communauté du cours qui découle de leurs insécurités linguistiques. Anxieuses de ne pas être aussi compétentes que leurs pairs, ces personnes apprenantes se préoccupent

davantage des exigences de la tâche. Elles sont réticentes à se créer une identité numérique, ne participent guère, exhibent peu de stratégies numériques et publient du contenu fragmenté et impersonnel. En conséquence, elles se sentent insatisfaites de leur expérience d'apprentissage. Elles ont aussi éprouvé moins de motivation et ont ressenti plus d'anxiété durant l'activité. Ces comportements s'apparentent à ceux décelés dans des études précédentes (Delahunty et al., 2014; Fenoglio et Anthony, 2019; Muller, 2017).

La posture sociale

Cette autre posture concerne les apprenantes et les apprenants qui ont intégré la communauté sociale de leurs pairs tout en articulant l'activité autour de leurs objectifs personnels et sociaux, et qui se sont aussi intéressés à l'usage de Twitter pour l'activité. Ils se sont créé une identité personnelle, nuancée et dynamique sur la plateforme. Ces apprenantes et ces apprenants ont exhibé beaucoup de satisfaction dans l'activité et sont devenus des actrices et des acteurs sociaux en français par l'entremise des interactions sur Twitter, comme cela est suggéré par Ollivier (2018).

La posture scolaire

La dernière posture correspond aux apprenantes et aux apprenants qui se sont éloignés de la communauté sociale de leurs pairs en visant une identité plus impersonnelle et neutre. Ces personnes ont structuré l'activité autour de leurs champs d'intérêt et de leurs objectifs d'apprentissage, mais elles n'étaient pas convaincues de la pertinence d'utiliser un réseau social dans un contexte scolaire. Elles sont moyennement satisfaites par la tâche parce qu'elles ne sont pas convaincues que celle-ci était propice à l'apprentissage du français (Fenoglio et Anthony, 2019). Il s'agit ainsi d'un groupe de personnes qui s'identifient en tant qu'apprenantes et apprenants d'une langue, plutôt qu'en tant qu'actrices et acteurs sociaux en français.

CONCLUSION

Malgré les limites imposées par le nombre restreint de personnes participantes, cette étude nous permet de revisiter la place qu'occupent les médias sociaux en éducation, tant pour le développement des compétences numériques que pour l'éducation à la citoyenneté numérique. Dans le contexte plus précis de la didactique des langues, cette étude tente aussi de montrer que l'éducation langagière a une place à jouer dans la formation de citoyennes usagères et de citoyens usagers du numérique (voir Ollivier et al., 2021).

Le premier constat, motivé par la situation actuelle dans laquelle les technologies numériques sont devenues omniprésentes en éducation, est le besoin de travailler sur le développement de la littératie numérique (soit les compétences d'utilisation et d'interactions au sein du numérique) dès le secondaire, voire le primaire, pour augmenter la normalisation des pratiques d'interactions avec le numérique quand les élèves entrent à l'université. Les médias sociaux restent encore très ancrés dans des postures profondément liées à la vie sociale et personnelle de la communauté étudiante. Or, si certaines personnes ont acquis de nombreuses compétences d'interactions fonctionnelles et sociales, il semble qu'elles pourraient aussi les exploiter à des fins d'apprentissage et de participation active en tant que citoyennes et citoyens du numérique, si le contexte éducatif le leur permet. Toutefois, il importe aussi de tenir compte des apprenantes et des apprenants qui, comme nous l'avons observé, ne se sentent pas à l'aise dans des contextes numériques et sociaux. Dans ce cas, une réflexion plus profonde sur les enjeux sociétaux et éducatifs du numérique

s'imposera avant de les inviter à réévaluer leur positionnement initial à l'égard du numérique.

Ce premier constat nous engage nécessairement vers une remise en question du rôle joué par le personnel enseignant. Quelle posture adopter? Quelles actions ou interactions promouvoir chez les apprenantes et les apprenants? À moins d'avoir déjà reçu une formation critique à l'éducation en contexte numérique, le personnel enseignant continuera de jouer le rôle de mentor, de curateur d'applications numériques et de facilitateur d'interactions authentiques par l'intermédiaire de tâches d'apprentissage ancrées dans la vie réelle (Ollivier, 2018). Toutefois, pour mieux développer l'aptitude des apprenantes et des apprenants à devenir des citoyennes et des citoyens du numérique, le personnel enseignant devra tenter de mieux les préparer à affronter les défis et les possibilités que présentent les sites participatifs, et promouvoir un regard et un discours plus critiques à leur égard.

Introduire le Web participatif en éducation, c'est accepter les défis d'une pédagogie ouverte et participative (Caws et al., 2021) pour tenter de normaliser (Bax, 2011) les interactions au sein d'espaces numériques réels. La présente étude de cas illustre ainsi le passage à une pédagogie ouverte et participative par l'entremise de l'utilisation de Twitter comme outil de communication, de médiation et d'interaction. Une des conséquences directes d'une telle pédagogie sera de développer une multitude de compétences de littératie, d'envisager le virtuel comme une simple métamorphose du réel (Vial, 2013) et d'élargir le débat sur des questions cruciales telles que la cybersécurité, la construction identitaire ou la socialisation en contexte numérique. Tous ces aspects s'intègrent dans le mouvement vers le développement de la citoyenneté numérique.

Notes

[1] Projet de recherche CRSH, 435-2017-0023, *Language learning processes revisited: Adaptive instruction in technology-mediated contexts* (Caws, C., Hamel, M.-J., Heift, T. et Schultze M.).

[2] Pour maintenir l'anonymat des personnes participantes, leur nom est remplacé par *nom* dans tout exemple tiré de Twitter.

[3] Traduction libre d'un commentaire recueilli lors de l'entretien semi-directif.

[4] Par apprentissage *traditionnel*, nous entendons un contexte d'apprentissage orienté sur le développement des compétences linguistiques par l'intermédiaire d'activités de langue (exercices, compositions, explications grammaticales, etc.) plus que le développement des compétences de communication et d'interaction qui placent l'apprenante ou l'apprenant au centre du contexte d'apprentissage. Il ne s'agit pas là d'une distinction cherchant à juger de la valeur d'une pédagogie au lieu d'une autre. Cette distinction découle simplement des commentaires évoqués par les personnes participantes.

[5] Traduction libre.

[6] Traduction libre.

[7] Constat dérivé des commentaires exprimés par les participantes et les participants dans les questionnaires et lors de l'entretien semi-directif.

[8] Traduction libre.

[9] Traduction libre.

[10] Traduction libre.

[11] Traduction libre.

[12] Traduction libre.

Bibliographie

Antenos-Conforti, E. (2009). Microblogging on Twitter: Social networking in intermediate Italian classes. Dans L. Lomicka et G. Lord (dir.), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning* (vol. 8, p. 59-90). CALICO Press.

Bax, S. (2011). Normalisation revisited: The effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1 (2), 1-15. (<http://doi.org/10.4018/ijcallt.2011040101>) doi : <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2011040101>

Bertin, J.-C. (2015). Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité? *Alsic*, 18(2). (<https://doi.org/10.4000/alsic.2781>) doi : <https://doi.org/10.4000/alsic.2781>

Caws, C. et Hamel M. J. (2016). CALL ergonomics revisited. Dans C. Caws et M.-J. Hamel (dir.), *Language-learner computer interactions: Theory, methodology and CALL applications* (p. 17-40). John Benjamins Publishing Company. doi : <https://doi.org/10.1075/lse.2.02caw>

Caws, C., Jeanneau, C., Hamel, M.-J. et Ollivier, C. (2021). *Formation en langues et littératie numérique en contextes ouverts. Une approche socio-interactionnelle*. Éditions des archives contemporaines. doi : <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003911>

Collin, S., Guichon, N. et Ntébutse, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 22, 89-117. doi : <https://doi.org/10.3406/stice.2015.1688>

Delahunty, J., Verenikina, I. et Jones, P. (2014). Socio-emotional connections: Identity, belonging and learning in online interactions. A literature review. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(2), 243-265. (<https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.813405>) doi : <https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.813405>

Faizi, R., El Afia, A. et Chiheb, R. (2014). Social media: An optimal virtual environment for learning foreign languages. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9 (5), 64-66. (<http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v9i5.3911>) doi : <https://doi.org/10.3991/ijet.v9i5.3911>

Fenoglio, P. et Anthony, S. (2019). Deux scénarios numériquement outillés visant la créativité : est-ce favoriser des affects positifs et des apprentissages? *Alsic*, 22(1). (<https://doi.org/10.4000/alsic.3952>) doi : <https://doi.org/10.4000/alsic.3952>

González-Lloret, M. (2014). The need for needs analysis in technology-mediated TBLT. Dans M. González-Lloret et L. Ortega (dir.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (vol. 6, p. 23-50). John Benjamins Publishing Company. doi : <https://doi.org/10.1075/tblt.6.02gon>

Grassin, J.-F. (2015). *Affordances d'un réseau social pour une formation en français langue étrangère : pratiques discursives, modes de participation et présence sociale en ligne* [thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2]. (<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01249215/document>) doi : <https://doi.org/10.4000/dms.1613>

Grillo, E. (2000). *Intentionnalité et signifiante : Une approche dialogique*. Peter Lang.

- Hattem, D. et Lomicka, L. (2016). What the tweets say: A critical analysis of Twitter research in language learning from 2009 to 2016. *E-Learning and Digital Media*, 13(1-2), 5-23. (<https://doi.org/10.1177/2042753016672350>) doi : <https://doi.org/10.1177/2042753016672350>
- Hughes, G. (2007). Diversity, identity and belonging in E-Learning communities: Some theories and paradoxes. *Teaching in Higher Education*, 12(5-6), 709-720. (<https://doi.org/10.1080/13562510701596315>) doi : <https://doi.org/10.1080/13562510701596315>
- Junco, R., Elavsky, C. M. et Heiberger, G. (2013). Putting Twitter to the test: Assessing outcomes for student collaboration, engagement, and success. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 273-287. (<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01284.x>) doi : <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01284.x>
- Lantolf, J. P. et Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Lightbourn, R. (2020). *Un réseau de variables : une analyse sociocritique et ergonomique de l'usage de twitter pour l'acquisition du français* [mémoire de maîtrise, Université de Victoria]. UVicSpace. (https://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/12008/Lightbourn_Ryleigh_MA%20in%20French_2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Lomicka, L. et Lord, G. (2012). A tale of tweets: Analyzing microblogging among language learners. *System*, 40(1), 48-63. (<https://doi.org/10.1016/j.system.2011.11.001>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.11.001>
- Long, M. H. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge University Press. doi : <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667299>
- Mangenot, F. et Soubrié, T. (2010). Classer des cybertâches : quels critères? Quels obstacles? *Études de linguistique appliquée*, 160(4), 433-443. (<http://www.cairn.info/revue-ela-2010-4-page-433.htm>) doi : <https://doi.org/10.3917/ela.160.0433>
- McBride, K. (2009). Social-networking sites in foreign language classes: Opportunities for re-creation. Dans L. Lomicka et G. Lord (dir.), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning* (vol. 8, p. 35-58). CALICO Press.
- Muller, C. (2017). Une approche sociocritique de la télécollaboration : étude du rapport au numérique des participants. *Alsic*, 20(2). (<https://doi.org/10.4000/alsic.3087>) doi : <https://doi.org/10.4000/alsic.3087>
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic*, 14. (<https://doi.org/10.4000/alsic.2344>) doi : <https://doi.org/10.4000/alsic.2344>
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.
- Ollivier, C. (2010). Écriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 121-137. (<https://doi.org/10.3917/rfla.152.0121>) doi : <https://doi.org/10.3917/rfla.152.0121>
- Ollivier, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible - deux concepts pour la conception et la mise en oeuvre de tâches sur le web social. *Alsic*, 15(1). (<https://doi.org/10.4000/alsic.2402>) doi : <https://doi.org/10.4000/alsic.2402>
- Ollivier, C. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Ollivier, C., Jeanneau, C., Hamel, M.-J. et Caws, C. (2021). Citoyenneté numérique et didactique des langues, quels points de contacts? *Lidil*, 63. (<https://doi.org/10.4000/lidil.9204>) doi : <https://doi.org/10.4000/lidil.9204>
- Pellerin, M. (2017). L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21^e siècle. *Éducation et francophonie*, 45(2), 85-106. (<https://doi.org/10.7202/1043530ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1043530ar>

- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Raby, F. (2005). A user-centered ergonomic approach to CALL research. Dans J. L. Egbert et G. M. Petrie (dir.), *CALL research perspectives* (p. 179-190). Lawrence Erlbaum Associates.
- Reinhardt, J. (2019). Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking. *Language Teaching*, 52(1), 1-39. (<https://doi.org/10.1017/S0261444818000356>) doi : <https://doi.org/10.1017/S0261444818000356>
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R. et Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50-71.
- Rovai, A. (2002). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1), 1-16. (<https://doi.org/10.19173/irrodl.v3i1.79>) doi : <https://doi.org/10.19173/irrodl.v3i1.79>
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73. (<https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x>) doi : <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x>
- Short, J., Williams, E. et Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. John Wiley.
- Vial, S. (2013). *L'être et l'écran. Comment le numérique change la perception*. Presses universitaires de France. doi : <https://doi.org/10.3917/puf.vials.2013.01>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Pour une éducation aux hypertrucages malveillants et un développement de l'agentivité dans les contextes numériques

Education on malicious deepfakes and developing agency in digital environments

Por una educación a los hipertrucajes malintencionados y un desarrollo de la agencidad en los contextos digitales

Nadia Naffi, Ann-Louise Davidson, Sylvie Barma, Marie-Claude Bernard,
Nicolas Brault, François Berger et Aude Gagnon-Tremblay

La complexité de l'éducation à la citoyenneté numérique : des enjeux
sociétaux, éducatifs et politiques
Volume 49, numéro 2, automne 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085307ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1085307ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Naffi, N., Davidson, A.-L., Barma, S., Bernard, M.-C., Brault, N., Berger, F. & Gagnon-Tremblay, A. (2021). Pour une éducation aux hypertrucages malveillants et un développement de l'agentivité dans les contextes numériques. *Éducation et francophonie*, 49(2). <https://doi.org/10.7202/1085307ar>

Résumé de l'article

La désinformation en ligne n'est pas en perte de vitesse. Le terme *infocalypse* a d'ailleurs été inventé par Schick (2020) pour décrire la gravité de la désinformation sous forme d'hypertrucages malveillants (*deepfakes*) qui obscurcissent ce qui était auparavant considéré comme authentique. Cet article de réflexion circonscrit la complexité du phénomène des *deepfakes* afin de mettre en relief le besoin urgent de mener des recherches qui interpellent directement les acteurs et les actrices du monde de l'éducation. Sous la lentille de l'éducation à la citoyenneté, nous argumentons que le personnel enseignant, les parents ainsi que les actrices et les acteurs éducatifs doivent accompagner les jeunes dans le développement de l'esprit critique, de l'agentivité dans le contexte numérique et du discernement à l'égard des hypertrucages malveillants afin qu'ils puissent se protéger et contrer ce phénomène. Pour répondre à la question « Pourquoi éduquer les jeunes aux hypertrucages malveillants? », nous avons commencé par circonscrire ce phénomène et ses dangers dans un contexte de désinformation. Dans un premier temps, cet article expose la façon dont les *deepfakes* ébranlent les bases perceptuelles liées à la connaissance humaine et discute de leur menace pour nos sociétés. Deuxièmement, il présente des pistes envisagées et attire l'attention sur l'urgence de sensibiliser les jeunes à ces dangers et de les impliquer pour contrer cette forme de désinformation. Finalement, l'article propose des pistes de recherche à explorer en citoyenneté numérique.

Pour une éducation aux hypertrucages malveillants et un développement de l'agentivité dans les contextes numériques

Education on malicious deepfakes and developing agency in digital environments

Por una educación a los hipertrucajes malintencionados y un desarrollo de la agencia en los contextos digitales

Nadia NAFFI

Université Laval, Québec, Canada

Ann-Louise DAVIDSON

Université Concordia, Québec, Canada

Sylvie BARMA

Université Laval, Québec, Canada

Marie-Claude BERNARD

Université Laval, Québec, Canada

Nicolas BRAULT

Université Laval, Québec, Canada

François BERGER

Université Laval, Québec, Canada

Aude GAGNON-TREMBLAY

Université Laval, Québec, Canada

Notes Éditoriales

Note des auteures et auteurs

La revue de la littérature présentée dans cet article de réflexion a été financée par le CRSH.

Authors' note

The literature review presented in this reflective article was funded by SSHRC.

Nota de los autores

La revisión literaria efectuada en este artículo reflexivo ha sido financiada por SSHRC.

Résumé

La désinformation en ligne n'est pas en perte de vitesse. Le terme *infocalypse* a d'ailleurs été inventé par Schick (2020) pour décrire la gravité de la désinformation sous forme d'hypertrucages malveillants (*deepfakes*) qui obscurcissent ce qui était auparavant considéré comme authentique. Cet article de réflexion circonscrit la complexité du phénomène des *deepfakes* afin de mettre en relief le besoin urgent de mener des recherches qui interpellent directement les acteurs et les actrices du monde de l'éducation. Sous la lentille de l'éducation à la citoyenneté, nous argumentons que le personnel enseignant, les parents ainsi que les actrices et les acteurs éducatifs doivent accompagner les jeunes dans le développement de l'esprit critique, de l'agentivité dans le contexte numérique et du discernement à l'égard des hypertrucages malveillants afin qu'ils puissent se protéger et contrer ce phénomène. Pour répondre à la question « Pourquoi éduquer les jeunes aux hypertrucages malveillants? », nous avons commencé par circonscrire ce phénomène et ses dangers dans un contexte de désinformation. Dans un premier temps, cet article expose la façon dont les *deepfakes* ébranlent les bases perceptuelles liées à la connaissance humaine et discute de leur menace pour nos sociétés. Deuxièmement, il présente des pistes envisagées et attire l'attention sur l'urgence de sensibiliser les jeunes à ces dangers et de les impliquer pour contrer cette forme de désinformation. Finalement, l'article propose des pistes de recherche à explorer en citoyenneté numérique.

Abstract

Online disinformation is not on the decline. The term *infocalypse* was actually coined by Schick (2020) to describe the seriousness of disinformation in the form of malicious deepfakes, which obscure what was previously considered authentic. This reflective article explores the complexity of the deepfake phenomenon to emphasize the urgent need for research that directly addresses educators and decision-makers. Under the lens of citizenship education, we argue that teachers, parents and educational actors must support students in developing critical thinking, agency in the digital environment and the ability to recognize deepfakes so that they can protect themselves and counteract this phenomenon. To answer the question "Why educate young people on malicious deepfakes?" we started by exploring this phenomenon and its dangers in the context of disinformation. First, this article exposes how deepfakes destabilize the perceptual foundations of human knowledge and discusses their threat to our societies. Secondly, it presents avenues considered and draws attention to the urgency of alerting young people to these dangers and involving them in counteracting this form of disinformation. Lastly, the article offers avenues for research in digital citizenship.

Resumen

La desinformación en línea no ha disminuido. El término info-calipsis fue inventado por Shick (2020) para describir la gravedad de la desinformación bajo la forma de hiper-argucias malintencionadas (*deepfakes*) que oscurecen lo que antes era considerado como auténtico. La presente reflexión circunscribe la complejidad del fenómeno de *deepfakes* con el fin de subrayar la urgente necesidad de realizar investigaciones que interpelen directamente a los actores y actrices del mundo de la educación. Desde la óptica de la educación a la ciudadanía, proponemos que el personal docente, los padres de familia y los actores y actrices del magisterio deben acompañar a los jóvenes en el desarrollo de un espíritu crítico, de la agentividad en el contexto numérico y del discernimiento frente a los hiper-argucias malintencionadas para que puedan protegerse y hacer frente a este

fenómeno. Para dar respuesta a la cuestión «¿Por qué educar a los jóvenes a los hiper-argucias malintencionadas?» comenzamos por circunscribir dicho fenómeno y sus peligros en un contexto de desinformación. Por principio, este artículo expone la manera en que los deepfakes socavan las bases perceptivas ligadas al conocimiento humano y examina los peligros que corren nuestras sociedades. Después, presenta las opciones exploradas y señala a la atención lo urgente que es sensibilizar a los jóvenes a estas amenazas e implicarlos para hacer frente a esta forma de desinformación. Finalmente, el artículo propone líneas de investigación por explorar en el terreno de la ciudadanía digital.

INTRODUCTION

Avec les progrès et l'essor de la démocratisation de l'intelligence artificielle, nous assistons à l'émergence du phénomène des *deepfakes*¹ dont la technologie se limitait jusqu'à très récemment aux films issus des grandes productions cinématographiques (Glick, 2020; Paris et Donovan, 2019;). Grâce à l'apprentissage profond (*deep learning*), cette technologie permet de générer du contenu audiovisuel de manière ultraréaliste (Office québécois de la langue française, 2019a). Le degré de sophistication a atteint un point tel qu'il est désormais possible de reproduire numériquement un individu et lui faire dire ce que l'on souhaite ou le faire agir, sans son consentement, de façon à tromper la vigilance humaine (Westerlund, 2019).

L'objectif de cet article de réflexion est de circonscrire le phénomène des *deepfakes* et de tracer les contours des dangers qu'il soulève pour nos sociétés quand il est utilisé pour disséminer de la désinformation afin de mettre en relief le besoin urgent d'une éducation à la citoyenneté visant cette problématique. Nous présentons d'abord la méthodologie utilisée pour la revue de littérature. Nous explicitons ensuite la menace des *deepfakes* pour nos sociétés ainsi que les solutions envisagées, et nous expliquons l'urgence d'impliquer davantage l'éducation, notamment l'éducation à la littératie médiatique et l'éducation à la citoyenneté numérique, comme l'indiquent Hwang et al. (2021), pour développer l'esprit critique des jeunes, leur agentivité² en contexte numérique ainsi que leur discernement à l'égard des *deepfakes* afin qu'ils puissent se protéger et contrer ce phénomène. Ces apports convoquent des perspectives issues de différents domaines qui sont rassemblés à la fois pour mettre en lumière la complexité du phénomène et pour l'urgence d'agir qui dépasse le fait de simplement offrir de l'information pour sensibiliser les jeunes à la menace. Nous concluons l'article avec des pistes de recherche à explorer en citoyenneté numérique.

MÉTHODOLOGIE

Afin de répondre à la question « Pourquoi éduquer les jeunes aux hypertrucages malveillants ? », nous avons commencé par circonscrire le phénomène des *deepfakes* et ses dangers dans un contexte de désinformation. Nous avons d'abord effectué une recherche dans les trois bases de données scientifiques ERIC, Education Source (EBSCO) et PsycINFO avec les mots-clés « *deepfake* » et « *disinformation* », puis avec « hypertrucage » et « désinformation », ce qui a généré des résultats très limités (Tableau 1). Ces trois bases de données couvrent le secteur de l'éducation et les ordres du milieu d'enseignement. Il convient de noter que nous n'avons appliqué aucun critère d'exclusion.

Tableau 1

Résultats de la recherche dans trois bases de données

Bases de données	ERIC	Education Source (EBSCO)	PsycInfo
KW <i>deepfake</i> AND KW <i>disinformation</i>	0	0	1
KW (<i>deepfake</i> ou <i>deep fake</i> or <i>face replacement</i>) AND KW (<i>disinformation</i> ou <i>fake news</i> or <i>misinformation</i>)	0	2	5
KW <i>hypertrucage</i> AND KW <i>désinformation</i>	0	0	0
TI <i>hypertrucage</i> AND TI <i>désinformation</i>	0	0	0

Cela pourrait s'expliquer par le fait que le terme *deepfake* aurait été créé très récemment, en 2017, sur la plateforme Reddit, par un utilisateur qui se nommait « *deepfakes* » et qui utilisait la technologie de l'hypertrucage des domaines du génie logiciel et de la filmographie pour créer des vidéos pornographiques. Étant donné l'émergence du phénomène, nous avons amorcé une revue exploratoire du contenu partagé en ligne depuis 2017 produit par des spécialistes de ce phénomène, y compris des équipes de recherche.

LA MENACE DE LA DÉSINFORMATION SOUS FORME DE DEEPFAKE

La désinformation sous forme de *deepfake* risque fort de miner nos perceptions de ce qu'est un fait véridique et de menacer la démocratie dans un avenir rapproché (Citron, 2019; TAP Staff Blogger, 2019). Les experts prédisent que la technologie d'hypertrucage sera utilisée pour la cyberintimidation, la destruction de réputations, le chantage, la diffusion de discours haineux, l'incitation à la violence et la perturbation des processus démocratiques (Maras et Alexandrou, 2019), ainsi que pour la cybercriminalité et les fraudes (Strupp, 2019), pour ne citer que quelques exemples. La technologie évolue si rapidement vers l'impossibilité de distinguer le vrai du faux (Knight, 2019) qu'elle présente des risques alarmants pour la légitimité des informations en ligne (Agence France-Presse, 2019).

En éducation, il y a une urgence d'agir parce que les jeunes sont de plus en plus exposés à cette nouvelle forme de désinformation en ligne. Le Centre canadien d'éducation aux médias et de littératie numérique (HabiloMédias) a créé de nombreuses ressources pédagogiques pour authentifier l'information, y compris des textes, des jeux, des questionnaires, des ateliers, des plans de leçons ainsi que des affiches. Ces ressources visent à développer le sens critique des élèves basé sur l'authentification des faits vérifiables sur Internet. Avec le phénomène des *deepfakes* les établissements d'enseignement doivent d'emblée éduquer les jeunes aux mécanismes sous-jacents à la production des médias et les préparer à être critiques. Ils doivent également être capables d'agir dans l'environnement médiatique pour concevoir des programmes efficaces afin de préparer leurs élèves à faire face à d'ingénieux propagandistes numériques (Gordon, 2018; LSE Commission on Truth Trust and Technology, 2019; Valtonen et al. 2019). Selon Pérez-Escoda et al. (2021), les jeunes manquent de confiance à l'égard des politiciens, des médias et des journalistes. Un tel manque de confiance pourrait réduire leur participation à notre société démocratique ou ils pourraient

se fier à celle-ci aveuglément, mais, pire encore, des jeunes qui ne savent pas discerner ce qui est faux risquent de construire leurs connaissances d'un domaine ou leur opinion sur un sujet à partir de faussetés indétectables.

Pour savoir comment discerner ce qui est faux de ce qui est vrai, il faut d'abord faire la distinction entre la mésinformation, la malinformation et la désinformation. Alors que la mésinformation désigne une « information transmise au moyen des médias de masse ou des médias sociaux, qui est considérée comme véridique par l'émetteur, mais qui, en réalité, déforme les faits ou est erronée » (Office québécois de la langue française, 2019b) et que la malinformation est une information exacte, diffusée par des individus de manière trompeuse dans le but de nuire (Brin et al., 2021), la désinformation, quant à elle, est un contenu faux, manipulé ou fabriqué dans l'intention délibérée de nuire aux individus, aux organisations, aux sociétés, aux économies (Baines et Elliott, 2020). Quand la désinformation est associée à la technologie de l'hypertrucage, sa menace devient encore plus néfaste (Hwang et al., 2021). Dans les sections qui suivent, nous abordons différentes facettes du risque dont, notamment, la perte de confiance et la modification du rapport à l'information, l'incrédulité face à des vidéos authentiques et la possibilité de créer de faux souvenirs.

Le réalisme des *deepfakes* et la perte de confiance

La diffusion sur Internet d'informations erronées ou déformées par certains médias contribue à l'émergence de théories du complot manipulant les populations à des fins politiques. Ce fait revêt une importance mondiale (Schroepfer, 2019). De nombreux experts nous mettent sans cesse en garde contre les *deepfakes* (Lee et al., 2021) qui ont vu le jour sous la forme de vidéos pornographiques superposant les visages de célébrités sur les corps de vedettes du porno (Maras et Alexandrou, 2019). Aujourd'hui, les hypertrucages ont le pouvoir d'être utilisés pour faire basculer des élections (Lalonde, 2019; O'Brien, 2019) et affaiblir la confiance des gens dans ces dernières (Charlet et Citron, 2019). L'introduction de l'intelligence artificielle n'a fait que faciliter la création de ces vidéos hyperréalistes (Maras et Alexandrou, 2019).

Les possibilités créatives de la technologie de l'hypertrucage semblent infinies; en voici deux exemples dans le monde du divertissement et de la culture dont les enjeux convoquent peu de débats. Après sa mort, l'acteur Paul Walker, de la franchise cinématographique *Rapides et dangereux*, est apparu dans le film *Dangereux 7*. Ce tour de force a été possible grâce au travail de Hao Li, pionnier de l'hypertrucage et professeur associé à l'Université de Californie du Sud (Howell O'Neill, 2019). Le Dalí Museum a fait revivre synthétiquement Salvador Dalí afin que les visiteurs de son exposition puissent être accueillis par l'artiste même, pour ensuite être invités à prendre un égoportrait en sa compagnie (The Dalí Museum, 2019).

Cependant, le potentiel d'armement des hypertrucages augmente de façon alarmante et incontrôlée. Auparavant, aucune technologie accessible au grand public n'aurait pu créer synthétiquement un média avec un réalisme comparable (Ajder et al., 2019). Récemment, une mère est allée aussi loin que de créer des *deepfakes* mettant en scène des meneuses de claques rivales de sa fille afin de les discréditer (Slate, 2021). Ce changement de créneau a fait émerger de multiples dangers. Parmi les dangers à long terme, certains experts mentionnent le fait que les *deepfakes* accentuent la perte de confiance (Wahl-Jorgensen et Carlon 2021) déjà amorcée à l'égard des médias (Langlois et al., 2020), ce qui soulève le doute sur l'authenticité de l'information ainsi que la possibilité pour les jeunes d'être eux-mêmes et elles-mêmes la cible de *deepfake*, ce qui pourrait ruiner leur réputation ou les rendre victimes de cyberintimidation.

L'incrédulité par défaut et le dividende du menteur

À l'heure actuelle, les possibilités de manipulations malveillantes de matériel audiovisuel font craindre l'émergence d'une attitude que l'on qualifie « d'incrédulité par défaut » (traduction libre de *disbelief by default*), qui consiste à remettre en question la véracité de vidéos authentiques afin de saper la crédibilité et de jeter le doute sur celles-ci (Weghe, 2019).

Selon son intention, le *deepfake* peut prendre pour cible des organisations et des entreprises, des personnalités publiques et politiques, des segments de la population et des personnes vulnérables. À long terme, il peut engendrer une perte de confiance généralisée touchant la société dans son ensemble, passant alors des microdangers (qui ne sont pas moins alarmants pour autant) aux macrodangers susceptibles de modifier radicalement notre rapport à la vérité.

Un monde dans lequel chaque image, vidéo ou enregistrement audio peut être manipulé engendrerait une attitude qui supposerait (par défaut) l'inauthenticité de tout matériel audiovisuel. Ainsi, « si tout peut être faux, alors rien ne doit être réel et n'importe qui peut commodément écarter les faits gênants comme étant des médias synthétiques » (Sonnemaker, 2021, traduction libre).

Dans le contexte où une telle attitude commune à l'égard de l'information existe, le discours démocratique perd son fondement dans des faits communément admis. Tout politicien, toute personne pourrait simplement nier les preuves d'actes répréhensibles et dire qu'il s'agit de manipulation (Goldzweig et Brady, 2020). Cette conséquence, inhérente au *deepfake*, est connue sous le nom « dividende du menteur » (traduction libre de *liar's dividend*) (Chesney et al., 2020). Terme formulé par les professeurs en droit Danielle Citron et Robert Chesney, le dividende du menteur est défini comme étant le risque que des menteurs puissent invoquer l'hypertrucage afin d'échapper aux responsabilités de leurs actes répréhensibles (TAP Staff Blogger, 2019).

Le rôle de l'éducation aux médias et à la citoyenneté numérique est crucial non seulement pour pouvoir reconnaître ou rejeter la désinformation, mais aussi pour pouvoir reconnaître la mésinformation et la malinformation, aussi en surface (vérifiables factuellement) ou en profondeur (intégrées faussement dans les médias, ce qui peut les rendre plus difficiles à vérifier factuellement parce qu'elles sont plus difficilement détectables) soient-elles, ce que nous expliquons plus en détail ci-dessous.

Le pouvoir de la communication visuelle pour créer de faux souvenirs

Le pouvoir de la communication visuelle a déjà été démontré par de nombreux chercheurs (Block et Keller, 1997; Grabe et Bucy, 2009; Graber, 1990; Lazard et Atkinson, 2015; Messaris, 1997). Plusieurs chercheurs (Frenda et al., 2013; Prior, 2013; Stenberg, 2006; Sundar, 2008; Witten et Knudsen, 2005) soutiennent que l'information visuelle est intégrée plus efficacement que d'autres types de données sensorielles en raison de sa correspondance avec des représentations de la réalité. Ce constat trouve d'ailleurs écho chez Purnell (2020) qui, s'interrogeant sur la facilité avec laquelle les *deepfakes* peuvent tromper la vigilance du public, affirme que la réponse se trouve en partie dans ce qui est connu comme l'« oculocentrisme » et qui, comme son nom l'indique, est « un biais perceptif et épistémologique privilégiant la vision aux autres sens » (Oxford Reference, 2021, traduction libre). De plus, si l'image est familière, cette « familiarité suscite un effet de vérité – un sentiment de fluidité qui rend l'information plus facile à assimiler et donc plus crédible » (Vaccari et Chadwick, 2020, p. 2, traduction libre). L'image et la familiarité avec celle-ci jouent donc un rôle considérable dans la mémorisation d'une information.

Dans la foulée des avancées scientifiques permettant d'expliquer la relation qu'entretiennent image, information et mémoire, Liv et Greenbaum (2020) soulignent que « non seulement les *deepfakes* peuvent créer des représentations crédibles de la réalité, mais ils peuvent également être utilisés pour créer de faux souvenirs » (p. 96, traduction libre). Selon ces auteurs, à la manière d'un cheval de Troie, ces faux souvenirs profitent de nos biais cognitifs qui tendent à favoriser les souvenirs évoquant notre propre conception du monde (*weltanschauung*). En ce sens, pour Purnell (2020), le principal danger ne vient pas directement de la manipulation visuelle présente dans les *deepfakes*, qualifiés de « désinformation sur les stéroïdes » (Chesney et Citron, 2018, traduction libre), mais plutôt dans la prédisposition des individus à croire instinctivement ce qu'ils voient. Lorsque les technologies qui permettent de médier ce rapport à l'image via les plateformes numériques accentuent le pouvoir de tromper la vision par l'hypertrucage, il est envisageable de voir ce danger s'accroître dans le temps.

Comme l'explique Moukheiber (2020), les réseaux sociaux font en sorte que nous ne regardons que les actualités qui confirment ou renforcent ce que l'on croit déjà. Le biais cognitif à la base de ce comportement, à savoir le biais de confirmation, joue un rôle clé dans la propagation de fausses nouvelles (Vicario et al., 2019). Le risque que les citoyennes et les citoyens construisent leurs connaissances et renforcent leurs convictions à partir d'informations en ligne délibérément fausses est alarmant.

Pour préparer les citoyennes et les citoyens du futur, il faut aller au-delà de la formation axée sur la maîtrise des contenus, du développement de la littératie numérique et de la formation à la pensée critique. Les *deepfakes* ouvrent une porte sur une formation plus englobante qui inclut ce qui a été fait dans le passé en passant par la législation et en ouvrant sur le travail des constructions psychologiques, aussi appelées perceptions ou représentations personnelles selon la tradition de recherche privilégiée. Dans la prochaine section, nous offrons quelques pistes à adopter pour sensibiliser les jeunes et les aider à contrer ces *deepfakes*.

LES TENTATIVES DE SOLUTIONS POUR CONTRER LES HYPERTRUCAGES ET L'URGENCE DE SENSIBILISER LES JEUNES

Différents acteurs et actrices de la société se joignent dans un effort commun afin de faire face au phénomène des *deepfakes*. Jaiman (2020) explique que les solutions pour contrer les *deepfakes* peuvent se résumer à quatre grandes catégories d'interventions : 1) les réglementations et les actions législatives; 2) les politiques et la gouvernance des plateformes; 3) les outils technologiques; 4) l'éducation aux médias et à la citoyenneté numérique. En effet, pour protéger la vérité, garantir la liberté d'expression et faire face à l'hypertrucage malveillant, une approche hybride impliquant les différentes parties prenantes est primordiale (Goldzweig et Brady, 2020; Jaiman, 2020). Goldzweig et Brady (2020) précisent ceci :

Certains aspects de la solution sont liés aux actions globales nécessaires pour lutter contre la désinformation en tant que problème sociétal, tandis que d'autres sont plus spécifiques aux menaces liées à l'utilisation de l'intelligence artificielle dans la manipulation de contenus

p. 28, traduction libre

En 2019, soutenu par Microsoft, un consortium sur l'intelligence artificielle et un fonds de 10 millions de dollars (USD), Facebook a lancé le *Deepfake Detection Challenge* (Ferrer et al., 2020). Cette initiative visait à contrer la désinformation par la conception de nouveaux outils qui détectent les contenus médiatiques manipulés (Schroepfer, 2019). Récemment, Facebook a annoncé une solution prometteuse qui utilisera l'intelligence artificielle pour déconstruire la fabrication des hypertrucages malveillants et repérer des imperfections infiltrées au produit (Le Figaro et Agence France-Presse, 2021; ZDNet, 2021). La Defense Advanced Research Projects Agency (2019), fer de lance du programme *Semantic Forensics* (*SemaFor*) qui évalue l'intégrité des médias visuels numériques grâce à l'utilisation de types d'algorithmes spécifiques, s'efforce de détecter, d'attribuer et de caractériser automatiquement les actifs médiatiques falsifiés. En parallèle, certains chercheurs discutent de l'utilisation de réseaux neuronaux pour détecter les incohérences entre les multiples images des *deepfakes* (Güera et Delp, 2018). D'autres proposent des algorithmes pour détecter des visages complètement générés en utilisant des données et des méthodes spécifiques pour construire des descripteurs pour la détection automatisée (Matern et al., 2019). Hasan et Salah (2019) proposent d'utiliser la technologie de la chaîne de blocs (*blockchain*) pour déterminer la source d'origine et l'historique du contenu numérique. Farid et Agarwal construisent un logiciel qui utilise les caractéristiques subtiles de la façon dont une personne parle pour distinguer cette personne de la fausse version d'elle-même (Manke, 2019).

Cependant, les solutions technologiques de détection des *deepfakes*, aussi performantes soient-elles, n'empêchent pas tous ceux-ci de circuler (Villasenor, 2019). En parallèle, les recours juridiques, quelle que soit leur efficacité, sont généralement appliqués après coup et ont une utilité limitée pour faire face aux dommages potentiels que peuvent causer les *deepfakes*, en particulier compte tenu des délais courts qui caractérisent la création, la distribution et la consommation des médias numériques (Villasenor, 2019). Par conséquent, il est de la plus haute urgence de trouver d'autres solutions ancrées dans l'application sociétale pour résister aux *deepfakes*. La convocation de l'éducation pour faire face aux menaces exposées ci-dessus devient inéluctable. Elle peut non seulement préparer les nouvelles générations de citoyens et de citoyennes à comprendre les dangers liés aux *deepfakes* et leur fonctionnement technique, mais elle peut aussi leur permettre de développer leur pensée critique et favoriser leur agentivité.

Le concept d'agentivité humaine émerge du travail du psychologue américain Albert Bandura (2006) pour expliquer notre capacité d'influencer le cours des événements ou l'environnement par l'entremise de nos actions. Toujours selon Bandura (2006), l'agentivité humaine s'exerce à partir de quatre fonctions : 1) l'intentionnalité (formuler une intention en planifiant comment nos actions se dérouleront); 2) la capacité de se projeter dans la temporalité par l'anticipation (planifier ses actions et savoir comment les exécuter pour atteindre ses objectifs); 3) l'autoréactivité (revenir sur le résultat de ses actions et corriger le cours, si nécessaire); 4) l'autoréflexivité (réfléchir sur ses actions). Dans un contexte numérique, l'agentivité pourrait impliquer de passer de l'observation passive des partages des *deepfakes* sur les réseaux sociaux à l'adoption active de stratégies en ligne pour dénoncer ces tromperies et les contrer par des faits (Naffi et al., 2021).

L'urgence de sensibiliser les jeunes aux dangers des hypertrucages malveillants

À l'ère du numérique, chaque réponse à une question est censée être trouvée par une recherche Google, une vidéo YouTube ou une conférence TED, pour ne citer que quelques exemples. En fait, la majorité des jeunes Canadiens âgés de 15 à 24 ans utilise Internet quotidiennement, la plupart d'entre eux pour suivre les nouvelles et l'actualité grâce aux

plateformes de médias sociaux comme Facebook, Twitter et Instagram (Mitchell et al., 2018; Statistique Canada, 2018). En 2020, 90 % des Canadiens âgés de 18 à 24 ans utilisaient YouTube (Statista, 2021a). La demande croissante des consommateurs pour les vidéos en ligne a entraîné une augmentation de 40 % des vidéos téléchargées entre 2014 et 2020, et « à partir de février 2020, plus de 500 heures de vidéo étaient téléchargées sur YouTube chaque minute » (Ceci, 2021). Selon Statista, l'application TikTok³ a réussi à attirer 65,9 millions d'utilisateurs en 2020 avec une projection de 73,7 millions pour l'année 2021, allant jusqu'à 88,7 millions en 2024, ne parlant là que des États-Unis (Statista, 2021b).

Dans le contexte de la littératie visuelle, Kearney (2020) explique que « le sens n'est pas situé uniquement dans l'image, mais est construit en partie par le spectateur en utilisant son propre système de signification précédemment intériorisé » (p. 171, traduction libre). C'est d'ailleurs la compréhension de ce phénomène que l'auteur nomme la « conscience sémiotique » (traduction libre de *semiotic awareness*). Dans la même ligne de pensée, Kelly (1955/1991) postule que les interprétations et les actions d'une personne fonctionnent de manière structurée et sont déterminées par ses prédictions de l'avenir. Ces prédictions sont générées par des systèmes de construits personnels que la personne développe à partir de ses propres expériences des événements. À travers le prisme de la psychologie des construits personnels (Kelly, 1955/1991), une théorie qui met l'humain au centre de ses expériences, les jeunes sont des sujets conscients qui, malgré la vulnérabilité de plusieurs d'entre eux, pourraient contrôler la façon dont ils interprètent les informations diffusées en ligne. Cette théorie a été utilisée avec succès dans plusieurs études sur des sujets critiques et délicats pour lesquels l'expérience subjective de la personne est remise en question, notamment la perception que les sociétés d'accueil se font des réfugiés syriens (Naffi et Davidson, 2016, 2017) ou dans un contexte de résolution de problème avec des communautés qui ont des divergences d'opinions (Davidson et al., 2016).

Le postulat de la théorie des construits personnels appliqué aux *deepfake*, pourrait se manifester de deux manières diamétralement opposées :

- a. Si les jeunes considèrent le phénomène du *deepfake* comme inoffensif et uniquement divertissant, ce groupe pourrait baisser la garde lorsqu'il est confronté à une fausse vidéo et interpréter les informations partagées comme étant fiables.
- b. En revanche, si les jeunes considèrent le phénomène comme une menace sérieuse, ce groupe risquerait de douter de chaque information partagée en ligne sur les plateformes de partage de vidéos et, par conséquent, de perdre des occasions d'apprentissage illimitées.

Moukheiber (2020) avance d'ailleurs que « l'humain a tendance à faire une confiance aveugle à sa perception, au point de la considérer comme partagée par tout le monde » (p. 20-21), que « nous ne voyons pas le monde tel qu'il est, mais tel que nous sommes » (p. 25) et que lors d'une ambiguïté, notre cerveau comble les vides pour retrouver la certitude. Devant le phénomène des *deepfakes*, il est crucial d'insister sur l'éducation aux médias pour aider les jeunes à développer leur esprit critique et pour utiliser une méthode favorisant aussi leur réflexivité quant à leurs propres interprétations des *deepfakes*, et, par la suite, leur agentivité pour les contrer.

Les *deepfakes* interpellent les acteurs et les actrices de l'éducation et d'autres disciplines

Afin de développer la résilience face à la désinformation, notamment sous forme de *deepfake*, plusieurs initiatives de formation et de sensibilisation grand public ont vu le jour. Financé par Patrimoine Canada, l'organisme Journalists for Human Rights a lancé son programme de neuf mois intitulé *Fighting Disinformation Through Strengthened Media and Citizen Preparedness in Canada* (Journalists for Human Rights, 2019).

Visant la sensibilisation grand public, Radio-Canada a, de son côté, lancé l'émission *Les décodeurs*. À travers l'usage d'un robot conversationnel, Alexis De Lancer, animateur de l'émission, initie les visiteurs aux *deepfakes* et à la façon de « combattre la désinformation » (Les décodeurs, 2021). En parallèle, l'agence de presse Reuters (2021) offre une formation sur les contenus médiatiques manipulés. La formation est offerte en ligne en 16 langues. Le site Web du News Literacy Project (2021b) offre la plateforme d'apprentissage en ligne Checkology, laquelle partage des programmes et des ressources afin d'aider le personnel de l'éducation à enseigner la littératie médiatique aux élèves et aider les adultes à déterminer la crédibilité d'une information, ainsi que le *Sift*, un bulletin d'information hebdomadaire qui fournit des exemples concrets de désinformation. Le Stanford History Education Group (s. d.) partage des ressources avec des groupes éducateurs et étudiants à travers leur site Web Civic Online Reasoning pour notamment évaluer la fiabilité des sources en ligne. CrashCourse, Mediawise et le Stanford History Education Group (2021) s'associent afin de présenter la série *Navigating Digital Information*, des vidéos éducatives pour développer des compétences pratiques dans l'évaluation des informations en ligne. Un autre exemple est celui du projet artistique immersif *Moon Disaster*, qui invite ses visiteurs à entrer dans une histoire alternative en leur demandant de réfléchir à la façon dont les nouvelles technologies peuvent déformer, réorienter et obscurcir la vérité qui nous entoure (Burgund et Panetta, 2019).

En particulier, la formation virtuelle *InfoZones*, créée par le News Literacy Project (2021a), discute de la technique du « zonage de l'information » (traduction libre). Cette technique consiste à amener le grand public à s'interroger sur l'objectif principal de l'information, soit divertir, vendre, persuader, provoquer, documenter ou informer, et ensuite à « zoner l'information » dans l'une des six catégories correspondantes : nouvelles, opinion, divertissement, publicité, propagande ou information brute. Cela permet de saisir l'information dans toute sa complexité et, par l'analyse de cas spécifiques, d'exposer les modalités d'un jugement critique. En ce sens, « zoner l'information » permet de faire ressortir l'objectif principal qui peut être dissimulé sous diverses apparences. Ces formations accessibles à tout public peuvent être employées dans les milieux éducatifs au service du personnel enseignant et des apprenants et apprenantes. Bien que ces formations contribuent à la compréhension de l'information, elles seules ne suffisent pas pour développer l'agentivité permettant de contrer la désinformation.

Dans les pays dont l'éducation est progressiste, l'éducation aux médias débute depuis le très jeune âge. Par exemple, la Finlande et le Danemark affirment avoir développé la résilience de leurs jeunes à l'égard de la désinformation grâce à l'éducation (Bellanger, 2021; Charlton, 2019). Leurs jeunes apprennent à analyser les médias d'une façon critique de même qu'à repérer les mensonges et la tromperie.

Le Canada fait figure de proue dans l'éducation aux médias avec de nombreuses initiatives menées par des organismes à but non lucratif ou des conseils scolaires d'un océan à l'autre, par exemple HabiloMédias (MediaSmarts en anglais), un organisme qui a « pour objectif de veiller à ce que les enfants, les adolescents et les adultes de confiance développent une pensée critique qui leur permet d'utiliser les médias à titre de citoyens numériques actifs et éclairés » (HabiloMédias, 2021). De nombreux organismes à but non lucratif tels que CIVIX ((<https://educationauxmedias.ca>)), Printemps numérique ((<https://www.printempsnumerique.ca>)), PAFEME, la plateforme d'actions et de formation en éducation aux médias pour enfants (<https://www.pafeme.ca>) ((<https://www.pafeme.ca/>)), Le Curieux (<https://lecurieux.info>) ((<https://lecurieux.info/>)) et AlphaNumérique (<https://alphanumerique.ca/espace-public>) ((<https://alphanumerique.ca/espace-public/>)), pour n'en nommer que quelques-uns, offrent des formations pour soutenir les jeunes dans la littératie numérique et l'éducation aux médias. Au Québec, RÉCIT (<https://recit.qc.ca>) ((<https://recit.qc.ca/>)), pour n'en nommer que quelques-uns, offrent des formations pour soutenir les jeunes dans la littératie numérique et l'éducation aux médias.

recit.qc.ca/)) et CADRE21 (<https://www.cadre21.org>) offrent des formations au personnel enseignant et aux jeunes pour l'éducation aux médias et le développement de la compétence numérique. En Ontario, plusieurs conseils scolaires ont créé des ressources pédagogiques pour que les élèves soient informés, proactifs et responsables en ligne, et ils les ont mises à la disposition du public (Queen's Printer for Ontario, 2020). Par le truchement de ces multiples initiatives, le Canada possède un éventail de ressources pour favoriser le développement de la pensée critique des enfants, y compris l'authentification de l'information, la cyberintimidation, la cybersécurité et l'utilisation excessive d'Internet.

De fait, la pensée critique est une compétence principale du cadre de référence de la compétence numérique issu du plan d'action numérique du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2019). La citoyenneté numérique, quant à elle, se trouve au coeur des programmes d'études dans un grand éventail d'établissements d'enseignement du primaire au collégial. Elle comprend, entre autres, la littératie numérique, l'étiquette en ligne et la sécurité en ligne. Similairement, le *Cadre de référence de la compétence numérique* (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019) définit la citoyenneté numérique comme ceci :

Fait de posséder des équipements et des compétences liés aux TIC et permettant de participer à la société numérique, par exemple d'accéder à des informations gouvernementales en ligne, d'utiliser des sites de réseaux sociaux et de faire usage d'un téléphone mobile

p. 28

Richard Culatta, directeur général de la Société internationale pour la technologie dans l'éducation, explique que la citoyenneté numérique consiste également à utiliser la technologie pour améliorer sa communauté, à participer à des débats respectueux, à façonner les politiques publiques et à reconnaître la validité des sources en ligne (Société internationale pour la technologie dans l'éducation, 2018).

Aujourd'hui, les appareils numériques des jeunes sont inondés d'informations. Qu'ils obtiennent leurs nouvelles en recherchant activement l'information ou simplement en tombant dessus lors d'interactions sociales en ligne avec leurs amis et leur famille, les jeunes doivent filtrer cette information et décider de sa crédibilité, surtout à l'ère des fausses nouvelles (*fake news*) et des *deepfakes*. Selon Turan (2021) la citoyenneté numérique pourrait avoir des effets en ce qui a trait à la protection des jeunes contre les dangers et les menaces des *deepfakes*. Pour que les jeunes puissent développer leur citoyenneté numérique et jouer un rôle actif dans la lutte contre la désinformation, notamment celle utilisant les médias synthétiques, ils doivent comprendre les préoccupations, les risques et la gravité de ce phénomène dans leur vie quotidienne et pour l'avenir de leur société. C'est pourquoi il est impératif de mener des recherches pour étudier l'expérience subjective des jeunes à l'égard des hypertrucages malveillants. Ces recherches permettraient de comprendre les mécanismes qui sont actifs lorsque les jeunes décodent les *deepfakes* et la façon dont ils peuvent s'y prendre pour freiner la propagation de ce type de média.

Parmi les utilisateurs actifs et les utilisatrices actives des médias sociaux âgés de 18 à 24 ans, nombreux sont ceux et celles qui font preuve d'esprit critique à l'égard du contenu des médias (Canadian Commission for UNESCO, 2018; Naffi, 2018). Bien que les jeunes soient qualifiés par certains chercheurs de « natifs du numérique » (Prensky, 2001) ou de « digital naïfs » (Frau-Meigs, 2015), leur choix d'information et de nouvelles qu'ils et elles lisent en ligne est loin d'être aléatoire (Thom, 2016). Un grand nombre d'entre eux

reconnaissent les intentions et les algorithmes qui se cachent derrière les messages qui figurent sur leurs murs. Les jeunes ont soif d'avoir une voix influente qui pourrait perturber les discours sur les questions qui affectent leur vie (Naffi, 2018).

L'énorme succès de la grève mondiale pour le climat menée par Greta Thunberg en 2019 est un exemple de la résilience des jeunes face aux attaques contre la jeune militante et ses partisans sur les médias sociaux. Des mouvements tels que DREAMers, #BlackLivesMatter, Printemps Érable et #IfTheyGunnedMeDown, ainsi que les nombreuses veillées en réponse à l'attentat et à la fusillade à la mosquée de Québec en 2017 montrent que les jeunes sont capables de s'engager dans des actes politiques participatifs et d'utiliser les médias sociaux pour induire des changements politiques et sociaux. Cependant, si de nombreux jeunes adhèrent à la culture du partage et profitent des possibilités offertes par les médias sociaux pour s'engager dans la politique participative, des portions substantielles choisissent de rester des spectateurs passifs (Andreidakis, 2020), d'où l'urgence de convoquer le monde de l'éducation. Ce milieu peut réactualiser les programmes éducatifs qui abordent l'éducation aux médias et la citoyenneté numérique pour y inclure le développement de l'agentivité en contexte numérique pour contrer les *deepfakes* (Naffi et al., 2021).

CONCLUSION

Actuellement, la désinformation est plus trompeuse et manipulatrice que jamais. Le potentiel d'armement des *deepfakes* augmente de manière alarmante, et les solutions technologiques de détection, quelle que soit leur qualité, s'avèrent encore insuffisantes pour prévenir et empêcher la propagation de cette nouvelle forme de fausses nouvelles. La préparation d'une génération de citoyennes et de citoyens éduqués face aux médias, qui fait preuve d'agentivité dans un contexte numérique, et qui est responsable, alerte et équipée pour contrer la désinformation est urgente pour assurer une démocratie pour l'avenir. Dans un contexte où les jeunes seront de plus en plus exposés à la désinformation sous forme de *deepfakes* le personnel de l'éducation doit s'efforcer de trouver des moyens pour les aider à développer un oeil aiguisé pour la détecter, à développer leur raisonnement civique en ligne, c'est-à-dire leur capacité à juger la crédibilité des informations qu'ils trouvent sur différentes plateformes (Stanford History Education Group, 2016), à développer leur pensée critique face à l'utilisation du numérique et à les aider à exercer une citoyenneté éthique dans les contextes numériques (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). Il importe aussi de les préparer à différentes formes d'engagement dans la vie civique et politique à l'ère numérique, à s'opposer à la désinformation et à déterminer les moyens de tirer parti de la puissance des médias sociaux pour avoir « davantage de contrôle, de voix et d'influence sur les questions qui comptent le plus dans leur vie » (Kahne et al., 2016, p. 38, traduction libre). Aujourd'hui plus que jamais, il est urgent d'explorer l'agentivité en contexte numérique des jeunes comme une stratégie pour contrebalancer les effets délétères des *deepfakes*. Plusieurs pistes de recherche peuvent être tracées, en commençant par examiner la façon dont les jeunes interprètent le phénomène de l'hypertrucage malveillant et reconnaissent la désinformation qui utilise les médias synthétiques. Il importe d'examiner comment les jeunes perçoivent leur rôle et leur responsabilité dans la lutte contre la propagation des *deepfakes*, ainsi que les stratégies numériques potentielles qu'ils et elles utiliseraient pour contrebalancer la désinformation sous forme d'hypertrucages malveillants. Les résultats de telles études guideront le personnel de l'éducation, les spécialistes de la conception de programmes éducatifs ainsi que les décideurs et décideuses dans leur quête pour promouvoir la pensée critique et l'agentivité en contexte numérique des jeunes, ainsi que celles des citoyens et des citoyennes dans le contexte d'une désinformation alimentée par l'utilisation non éthique des

médias numériques, des données massives et de l'intelligence artificielle, et diffusée sur les médias sociaux.

Notes

- [1] Le terme *deepfake* utilisé dans cet article désigne l'utilisation malveillante et non-éthique de la technologie de l'hypertrucage.
- [2] L'agentivité se manifeste lorsque des individus formulent des intentions et exécutent des actions volontaires qui vont au-delà des habitudes acceptées et des conditions normalement rencontrées. Ces actions vont au-delà des pratiques établies et sont éventuellement transformatives au sens où elles prennent de nouvelles formes d'action pour implanter une nouvelle culture (Barma et al., 2017).
- [3] TikTok est une plateforme mobile et un phénomène viral et mondial qui connaît un grand succès auprès des jeunes en leur permettant de créer, de modifier et de partager des clips vidéo de courte durée agrémentés de filtres et accompagnés des dernières tendances musicales.

Bibliographie

- Agence France-Presse. (2019, 6 septembre). Les géants de la technologie lancent le « deepfake challenge » pour contrer la désinformation. *Radio-Canada*. (<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1288876/deepfake-challenge-lutte-facebook-desinformation>)
- Ajder, H., Patrini, G., Cavalli, F. et Cullen, L. (2019). *The state of deepfakes: Landscape, threats, and impact*. Deeptrace. (https://regmedia.co.uk/2019/10/08/deepfake_report.pdf)
- Andreidakis, Z. (2020). Deep fakes and intelligence in the digital landscape: Preliminary systematic review findings. *SSRN*. (https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3516344) doi : <https://doi.org/10.2139/ssrn.3516344>
- Baines, D.L. et Elliott, R.J.R. (2020, 2 février). Defining misinformation, disinformation and malinformation: An urgent need for clarity during the COVID-19 infodemic. *IDEAS*. (<https://ideas.repec.org/p/bir/birmec/20-06.html>)
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. (<https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>) doi : <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Barma, S., Laferrière, T., Lemieux, B., Massé-Morneau, J. et Vincent, M.C. (2017). Early stages in building hybrid activity between school and work: The case of PénArt. *Journal of Education and Work*, 30(6), 669-687. doi : <https://doi.org/10.1080/13639080.2017.1294247>
- Bellanger, A. (2021, 17 février). Comment la Finlande a-t-elle vaincu les « fake news »? *France Inter*. (<https://www.franceinter.fr/emissions/les-histoires-du-monde/les-histoires-du-monde-17-fevrier-2021>)
- Block, L.G. et Keller, P.A. (1997). Effects of self-efficacy and vividness on the persuasiveness of health communications. *Journal of Consumer Psychology*, 6(1), 31-54. doi : https://doi.org/10.1207/s15327663jcp0601_02
- Brin, C., Durand, F., Gramaccia, J. et Thiboutot, C. (2021, avril). *Portrait d'une infodémie. Retour sur la première vague de COVID-19*. Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique. (<https://www.docdroid.com/NkXvSWt/portrait-dune-infodemie-retour-sur-la-premiere-vague-de-la-covid-19-pdf>)

- Burgund, H. et Panetta, F. (2019). *In Event of Moon Disaster - Home*. (<https://moondisaster.org/>) doi : <https://doi.org/10.1145/3414687.3434109>
- Canadian Commission for UNESCO. (2018, 5 novembre). *Fighting “fake news”: How youth are navigating modern misinformation and propaganda online*. (<https://en.ccunesco.ca/blog/2018/11/fighting-fake-news>)
- Ceci, L. (2021, 14 septembre). *Hours of video uploaded to YouTube every minute 2007–2020*. Statista. (<https://www.statista.com/statistics/259477/hours-of-video-uploaded-to-youtube-every-minute/>)
- Charlet, K. et Citron, D. (2019, 5 septembre). Campaigns must prepare for deepfakes: This is what their plan should look like. *Carnegie Endowment for International Peace*. (<https://carnegieendowment.org/2019/09/05/campaigns-must-prepare-for-deepfakes-this-is-what-their-plan-should-look-like-pub-79792>)
- Charlton, E. (2019, 21 mai). How Finland is fighting fake news in the classroom. *World Economic Forum*. (<https://www.weforum.org/agenda/2019/05/how-finland-is-fighting-fake-news-in-the-classroom/>)
- Chesney, R. et Citron, D. (2018, 16 octobre). Disinformation on steroids: The treat of deep fakes. *Council on Foreign Relations*. (<https://perma.cc/V9VF-J4DF>)
- Chesney, R., Citron, D. et Farid, H. (2020, 11 mai). All’s clear for deepfakes: Think again. *Lawfare*. (<https://www.lawfareblog.com/all-clear-deepfakes-think-again>)
- Citron, D. (2019, 11 septembre). *How deepfakes undermine truth and threaten democracy* [video]. Conférences TED. (https://www.ted.com/talks/danielle_citron_how_deepfakes_undermine_truth_and_threaten_democracy)
- CrashCourse, Mediawise et Stanford History Education Group. (2021). *Navigating Digital Information*. YouTube. (<https://www.youtube.com/playlist?list=PL8dPuualJjXtN07XYqqWSKpPrtNDiCHTzU>)
- Davidson, A.-L., Naffi, N. et Raby, C. (2017). A PCP approach to conflict resolution in learning communities. *Personal Construct Theory & Practice*, 14, 61-72. (<http://www.pcp-net.org/journal/pctp17/davidson17.pdf>)
- Defense Advanced Research Projects Agency. (2019, 3 septembre). Uncovering the who, why, and how behind manipulated media. *DARPA*. (<https://www.darpa.mil/news-events/2019-09-03a>)
- Ferrer, C. C., Dolhansky, B., Pflaum, B., Bitton, J., Pan, J., & Lu, J. (2020, 12 juin). *Deepfake detection challenge results : An open initiative to advance AI*. FacebookAI. (<https://ai.facebook.com/datasets/dfdc/?fbclid=IwAR3wzAS4I75X4dC9GWJ3p1HwXxvd982rYF7N3nWbtuVZLZ2TMtywzCiSn74>)
- Frau-Meigs, D. (2015). *De l’identité à la présence en ligne : enjeux de translittératie et de socialisation* [vidéo]. Sam Network. (<https://www.sam-network.org/video/conference-prof-frau-meigs-universitat-sorbonne-paris-fr>)
- Frenda, S.J., Knowles, E.D., Saletan, W. et Loftus, E.F. (2013). False memories of fabricated political events. *Journal of Experimental Psychology*, 49(2), 280-286. doi : <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.10.013>
- Glick, J. (2020). *Deepfakes 101*. (<https://moondisaster.org/deepfakes-101>)
- Goldzweig, R. et Brady, M. (2020). *Deepfakes: How prepared are we?* Democracy Reporting International. (<https://democracy-reporting.org/uploads/publication/14512/document/2020-11-deepfakes-publication-no-2-6086d42418da4.pdf>)
- Gordon, M. (2018). Lying in politics: Fake news, alternative facts, and the challenges for deliberative civics education. *Educational Theory*, 68(1), 49-64. doi : <https://doi.org/10.1111/edth.12288>

- Grabe, M.E. et Bucy, E.P. (2009). *Image bite politics: News and the visual framing of elections*. Oxford University Press. doi : <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195372076.001.0001>
- Graber, D.A. (1990). Seeing is remembering: How visuals contribute to learning from television news. *Journal of Communication*, 40(3), 134-156. doi : <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1990.tb02275.x>
- Güera, D. et Delp, E.J. (2018). *Deepfake video detection using recurrent neural networks*. IEEE International Conference on Advanced Video and Signal-based Surveillance (AVSS). <https://engineering.purdue.edu/~dgueraco/content/deepfake.pdf> (<https://engineering.purdue.edu/%7Edgueraco/content/deepfake.pdf>) doi : <https://doi.org/10.1109/AVSS.2018.8639163>
- HabiloMédias. (2021). *Notre mission et notre philosophie*. (<https://habilomedias.ca/qui-nous-sommes/notre-mission-et-notre-philosophie>)
- Hasan, H.R. et Salah, K. (2019). Combating deepfake videos using blockchain and smart contracts. *IEEE Access*, 7, 41596-41606. (<https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2905689>) doi : <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2905689>
- Howell O'Neill, P. (2019, 19 septembre). The world's top deepfake artist: 'Wow, this is developing more rapidly than I thought.'. *MIT Technology Review*. (<https://www.technologyreview.com/s/614343/the-worlds-top-deepfake-artist-wow-this-is-developing-more-rapidly-than-i-thought/>)
- Hwang, Y., Ryu, J.Y. et Jeong, S.-H. (2021). Effects of disinformation using deepfake: The protective effect of media literacy education. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(3), 188-193. (<https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0174>) doi : <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0174>
- Jaiman, A. (2020, 27 août). Technical countermeasures to deepfakes. *Towards Data Science*. (<https://towardsdatascience.com/technical-countermeasures-to-deepfakes-564429a642d3>)
- Journalists for Human Rights. (2019, 27 septembre). Launching JHR's program on "Fighting Disinformation through Strengthened Media and Citizen Preparedness in Canada." *Newswire*. (<https://www.newswire.ca/news-releases/launching-jhr-s-program-on-fighting-disinformation-through-strengthened-media-and-citizen-preparedness-in-canada--899686785.html>)
- Kahne, J., Hodgin, E. et Eidman-Aadahl, E. (2016). Redesigning civic education for the digital age: Participatory politics and the pursuit of democratic engagement. *Theory & Research in Social Education*, 44(1), 1-35. (https://ypp.dmlcentral.net/sites/default/files/publications/Redesigning%20Civic%20Ed_Kahne%2C%20Hodgin%2C%20Eidmain-Aadahl.pdf) doi : <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1132646>
- Kearney, R. (2020). *Postdigital visual literacy: A semiotic perspective*. Auckland University of Technology.
- Kelly, G. (1955/1991). *The psychology of personal constructs*. W. W. Norton/Routledge.
- Knight, W. (2019, 19 août). The world's top deepfake artist is wrestling with the monster he created. *MIT Technology Review*. (<https://www.technologyreview.com/s/614083/the-worlds-top-deepfake-artist-is-wrestling-with-the-monster-he-created/>)
- Lalonde, D. (2019, 11 septembre). The election's on: Now Canadians should watch out for dumbfakes and deepfakes. *The Conversation*. (<https://theconversation.com/the-elections-on-now-canadians-should-watch-out-for-dumbfakes-and-deepfakes-122927>)
- Langlois, S., Proulx, S. et Sauvageau, F. (2020). *La confiance envers les médias d'information et les médias sociaux au Québec*. Centre d'études sur les médias. <https://www.cem.ulaval.ca/wp-content/uploads/2020/02/cem-confiance-langlois-proulx-sauvageau.pdf> (<https://www.cem.ulaval.ca/wp-content/uploads/2020/02/cem-confiance-langlois-proulx-sauvageau.pdf>)

Lazard, A. et Atkinson L. (2015). Putting environmental infographics center stage: The role of visuals at the elaboration likelihood model's critical point of persuasion. *Science Communication*, 37(1), 6-33. doi : <https://doi.org/10.1177/1075547014555997>

Le Figaro et Agence France-Presse. (2021, 17 juin). Facebook dit progresser dans la détection des images manipulées ou « deepfake ». *Le Figaro*. (<https://www.lefigaro.fr/secteur/high-tech/facebook-dit-progresser-dans-la-detection-des-images-manipulees-ou-deepfake-20210617>)

Lee, Y., Huang, K.T., Blom, R., Schriener, R. et Ciccarelli, C.A. (2021). To believe or not to believe: Framing analysis of content and audience response of top 10 deepfake videos on YouTube. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 24(3), 153-158. (<https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0176>) doi : <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0176>

Les décrypteurs. (2021). Comment combattre la désinformation. *Radio-Canada*. (<https://ici.radio-canada.ca/info/dcrypteurs/robot-conversationnel-combattre-desinformation/initiation-hypertrucages/#top>)

Liv, N. et Greenbaum, D. (2020). Deep fake and memory malleability: False memories in the service of fake news. *AJOB Neuroscience*, 11(2), 96-104. doi : <https://doi.org/10.1080/21507740.2020.1740351>

LSE Commission on Truth Trust and Technology. (2019). *Tackling the information crisis: A policy framework for media system resilience*. (<http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/T3-Report-Tackling-the-Information-Crisis-v6.pdf>)

Manke, K. (2019, 18 juin). Researchers use facial quirks to unmask 'deepfakes.' *Berkley News*. (<https://news.berkeley.edu/2019/06/18/researchers-use-facial-quirks-to-unmask-deepfakes/>)

Maras, M.H. et Alexandrou, A. (2019). Determining authenticity of video evidence in the age of artificial intelligence and in the wake of Deepfake videos. *The International Journal of Evidence & Proof*, 23(3), 255-262. doi : <https://doi.org/10.1177/1365712718807226>

Matern, F., Riess, C. et Stamminger, M. (2019). *Exploiting visual artifacts to expose deepfakes and face manipulations*. 2019 IEEE Winter Applications of Computer Vision Workshops (WACVW). (<https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8638330/metrics#metrics>) doi : <https://doi.org/10.1109/WACVW.2019.00020>

Messaris, P. (1997). *Visual persuasion: The role of images in advertising*. Sage.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf)

Mitchell, A., Simmons, K., Matsa, K.E. et Silver, L. (2018, 9 janvier). Young people much more likely than older to get news daily via social media. *Pew Research Center*. (https://www.pewresearch.org/global/2018/01/11/people-in-poorer-countries-just-as-likely-to-use-social-media-for-news-as-those-in-wealthier-countries/pg_2018-01-11_global-media-habits_3-02/)

Moukheiber, A. (2020). *Votre cerveau vous joue des tours*. J'ai Lu.

Naffi, N. (2018). *Learning about oneself: An essential process to confront social media propaganda against the resettlement of syrian refugees* [Thèse de doctorat, Université Concordia]. Spectrum. (<https://spectrum.library.concordia.ca/983399/>)

Naffi, N. et Davidson, A.-L. (2016). Examining the integration and inclusion of Syrian refugees through the lens of personal construct psychology. *Personal Construct Theory & Practice*, 13, 200-209. (<https://tinyurl.com/5vr6wdyt>)

Naffi, N. et Davidson, A.-L. (2017). Engaging host society youth in exploring how they construe the influence of social media on the resettlement of Syrian refugees. *Personal Construct Theory & Practice*, 14, 116-128. (<https://tinyurl.com/7zrapavz>)

- Naffi, N., Davidson, A.-L. et Berger, F. (2021, 20 avril). Infocalypse : la propagation des hypertrucages menace la société. *The Conversation*. (<https://theconversation.com/infocalypse-la-propagation-des-hypertrucages-menace-la-societe-158335>)
- News Literacy Project. (2021a). *InfoZones*. (<https://get.checkology.org/lesson/infozones/>)
- News Literacy Project. (2021b). *What is Checkology?* (<https://get.checkology.org/what-is-checkology/>)
- O'Brien, M. (2019, 12 juin). Hany Farid on the threat of deepfakes during the 2020 election. *I School Berkley*. (<https://www.ischool.berkeley.edu/news/2019/hany-farid-threat-deepfakes-during-2020-election>)
- Office québécois de la langue française. (2019a). Hypertrucage. Dans *Grand dictionnaire terminologique*. (http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26552557)
- Office québécois de la langue française. (2019b). Mésinformation. Dans *Grand dictionnaire terminologique*. (http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26556735)
- Oxford Reference. (2021). *Ocularcentrism*. (<https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100245338>) .
- Paris, B. et Donovan, J. (2019). Deepfakes and cheap fakes: The manipulation of audio and visual evidence. *Data & Society*. (https://datasociety.net/wp-content/uploads/2019/09/DS_Deepfakes_Cheap_FakesFinal-1-1.pdf)
- Pérez-Escoda, A., Pedrero-Esteban, L.M., Rubio-Romero, J. et Jiménez-Narros, C. (2021). Fake news reaching young people on social networks: Distrust challenging media literacy. *Publications*, 9(2), 24. (<https://doi.org/10.3390/publications9020024>) doi : <https://doi.org/10.3390/publications9020024>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part I. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi : <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prior, M. (2013). Visual political knowledge: A different road to competence? *Journal of Politics*, 76(1), 41-57. doi : <https://doi.org/10.1017/S0022381613001096>
- Purnell, C. (2020). Solutions deepfakes. *Psychology Today*, 30-31.
- Queen's Printer for Ontario. (2020). *Digital literacy*. (<https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/program-planning/transferable-skills/digital-literacy>)
- Reuters. (2021). *Identifier et lutter contre les contenus médiatiques manipulés*. (<https://www.reuters.com/manipulatedmedia/fr/>)
- Schick, N. (2020). *Deepfakes: The coming infocalypse*. Grand Central Publishing.
- Schroepfer, M. (2019, 5 septembre). *Creating a data set and a challenge for deepfakes* [page Facebook]. (<https://ai.facebook.com/blog/deepfake-detection-challenge/>)
- Slate. (2021, 14 mars). Une mère utilise le deepfake pour discréditer des pom-pom girls rivales de sa fille. *Slate*. (<http://www.slate.fr/story/205547/une-mere-utilise-le-deepfake-pour-discrediter-des-pom-pom-girls-rivales-de-sa-fille>)
- Société internationale pour la technologie dans l'éducation. (2018, 11 octobre). *Rethinking digital citizenship*. Youtube. (<https://www.youtube.com/watch?v=iwKTYHBG5kk>)
- Sonnemaker, T. (2021, 13 avril). "Liar's dividend": The more we learn about deepfakes, the more dangerous they become. *Business Insider*. (<https://www.businessinsider.com/deepfakes-liars-dividend-explained-future-misinformation-social-media-fake-news-2021-4>)
- Stanford History Education Group. (s. d.). *Curriculum*. Civic Online Reasoning. (<https://cor.stanford.edu/curriculum/>)
- Stanford History Education Group. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. (<https://sheg.stanford.edu/upload/V3LessonPlans/Executive%20Summary%2011.21.16.pdf>)

- Statista. (2021a, 5 mai). *YouTube user reach among internet users in Canada as of April 2020, by age group*. (<https://www.statista.com/statistics/484416/canada-youtube-penetration-by-age/>)
- Statista. (2021b, 19 avril). *Number of TikTok users in the United States from 2019 to 2024*. (<https://www.statista.com/statistics/1100836/number-of-us-tiktok-users/>)
- Statistique Canada. (2018, 7 février). *A portrait of Canadian youth*. (<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-631-x/11-631-x2018001-eng.htm>)
- Stenberg, S. (2006). Conceptual and perceptual factors in the picture superiority effect. *European Journal of Cognitive Psychology*, 18(6), 813-847. doi : <https://doi.org/10.1080/09541440500412361>
- Strupp, C. (2019, 30 août). Fraudsters used AI to mimic CEO's voice in unusual cybercrime case. *The Wall Street Journal*. (<https://www.wsj.com/articles/fraudsters-use-ai-to-mimic-ceos-voice-in-unusual-cybercrime-case-11567157402>)
- Sundar, S. (2008). The MAIN model: A heuristic approach to understanding technology effects on credibility. Dans M. Metzger et A. Flanagin (dir.), *Digital media, youth, and credibility* (p. 73-100). MIT Press.
- TAP Staff Blogger. (2019, 12 septembre). Danielle Citron discusses how deepfakes undermine truth and threaten democracy. *Technology, Academics, Policy (TAP)*. (<https://www.techpolicy.com/Blog/September-2019/Danielle-Citron-Discusses-How-Deepfakes-Undermine.aspx>)
- The Dalí Museum. (2019, 8 mai). *Behind the scenes: Dali Lives* [vidéo]. YouTube. (<https://www.youtube.com/watch?v=BiDaxl4xqJ4>)
- Thom, J. (2016). *Believing the news: Exploring how young Canadians make decisions about their news consumption* [Thèse non publiée, University of Western Ontario]. Electronic Thesis and Dissertation Repository. (<http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=5898&context=etd>)
- Turan, S.G. (2021). Deepfake and digital citizenship: A long-term protection method for children and youth. Dans R.J. Blankenship (dir.), *Deep fakes, fake news, and misinformation in online teaching and learning technologies* (p. 124-142). IGI Global. (<https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6474-5.ch006>) doi : <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6474-5.ch006>
- Vaccari, C. et Chadwick, A. (2020). Deepfakes and disinformation: Exploring the impact of synthetic political video on deception, uncertainty, and trust in news. *Social Media + Society*, 6(1), 1-13. doi : <https://doi.org/10.1177/2056305120903408>
- Valtonen, T., Tedre, M., Mäkitalo, K. et Vartiainen, H. (2019). Media literacy education in the age of machine learning. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 20-36. doi : <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-2>
- Vicario, M.D., Quattrociocchi, W., Scala, A. et Zollo, F. (2019). Polarization and fake news: Early warning of potential misinformation targets. *ACM Journals*, 13(2), 1-22. doi : <https://doi.org/10.1145/3316809>
- Villasenor, J. (2019, 14 février). Artificial intelligence, deepfakes, and the uncertain future of truth. *Brookings*. (<https://www.brookings.edu/blog/techtank/2019/02/14/artificial-intelligence-deepfakes-and-the-uncertain-future-of-truth/>)
- Wahl-Jorgensen, K. et Carlson, M. (2021). Conjecturing fearful futures: Journalistic discourses on deepfakes. *Journalism Practice*, 15(6), 803-820. (<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17512786.2021.1908838>) doi : <https://doi.org/10.1080/17512786.2021.1908838>
- Weghe, T.V. (2019, 29 mai). Six lessons from my deepfakes research at Stanford. *Medium*. (<https://medium.com/jsk-class-of-2019/six-lessons-from-my-deepfake-research-at-stanford-1666594a8e50>)

- Westerlund, M. (2019). The emergence of deepfake technology: A review. *Technology Innovation Management Review*, 9(11), 39-52. doi : <https://doi.org/10.22215/timreview/1282>
- Witten, I.B. et Knudsen, E.I. (2005). Why seeing is believing: Merging auditory and visual worlds. *Neuron*, 48(3), 489-496. doi : <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2005.10.020>
- ZDNet. (2021, 18 juin). Vidéo : dans la lutte contre les deepfakes, Facebook a une solution à base d'IA. ZDNet. (<https://www.zdnet.fr/actualites/video-lutte-contre-les-deepfake-facebook-a-une-solution-a-base-d-ia-39924757.htm>)