



**HAL**  
open science

## Entre choix et contraintes : figures de la déconnexion à l'école

Anne Lehmans, Camille Capelle, Vincent Liquète

► **To cite this version:**

Anne Lehmans, Camille Capelle, Vincent Liquète. Entre choix et contraintes : figures de la déconnexion à l'école. Xe Journées d'études TIC.IS (TIC Information et strategies). DECONNEXION DES CONNEXIONS., Jun 2017, Bordeaux, France. hal-01925986

**HAL Id: hal-01925986**

**<https://hal.science/hal-01925986>**

Submitted on 18 Nov 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Entre choix et contraintes : figures de la déconnexion à l'école

## Anne LEHMANS

Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication,  
Laboratoire IMS UMR 5218 CNRS, Université de Bordeaux, France  
[anne.lehmans@u-bordeaux.fr](mailto:anne.lehmans@u-bordeaux.fr)

## Camille CAPELLE

Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication,  
Laboratoire IMS UMR 5218 CNRS, Université de Bordeaux, France  
[camille.capelle@u-bordeaux.fr](mailto:camille.capelle@u-bordeaux.fr)

## Vincent LIQUETE

Professeur des Universités en Sciences de l'Information et de la Communication,  
Laboratoire IMS UMR 5218 CNRS, Université de Bordeaux, France  
[vincent.liquete@u-bordeaux.fr](mailto:vincent.liquete@u-bordeaux.fr)

## Résumé

*La nécessaire déconnexion irrigue les discours sur l'éducation. Il y a quelques années encore, l'école connectée apparaissait comme une nécessité. Aujourd'hui, les pratiques de refus de connexion sont observables. Deux figures de la déconnexion délibérée à l'école émergent : l'une stratégique ; l'autre alternée. Cela démontre l'importance de la prise en compte des temporalités et des décalages dans les pratiques de formation.*

Mots clés : déconnexion, risques numériques, école numérique, pratiques numériques, politique numérique.

**Title: Between choices and constraints: figures of disconnection at school**

## Abstract

*The necessity of disconnection irrigates the discourse on education. A few years ago, the connected school was seen as a requisite. Nowadays, practices of refusal of connection are observable. Two figures of deliberate disconnection at school emerge: one strategic; the other alternative. This demonstrates the importance of taking into account temporalities and discrepancies in learning practices.*

Keywords: disconnection, digital risk, digital school, digital practices, digital policy

## Introduction

Le principe de nécessaire déconnexion irrigue les discours sur l'éducation. Pourtant, il y a quelques années encore, l'école connectée apparaissait comme une nécessité, avec les "collèges connectés", les investissements financiers des collectivités territoriales dans les équipements, les plans de développement du numérique éducatif. Aujourd'hui, on voit se dessiner le spectre du numérique comme porte d'entrée de tous les maux sociaux. Face à l'importance des dangers et des risques perçus, se développent des attitudes de prudence, de défi, voire de refus des usages du numérique à l'école. Elles peuvent aller jusqu'à la déconnexion pour un retour en arrière dans le "monde d'avant", sans ordinateur, sans réseau. Le mythe des enfants des dirigeants des GAFAM de la Silicon Valley fréquentant des écoles Waldorf déconnectées est caractéristique d'un discours de défiance vis-à-vis du numérique qui deviendrait le nouvel opium du peuple, l'élite préservant ses capacités de réflexion et ses moyens de domination en s'excluant volontairement du monde qu'elle construit. Les résultats des enquêtes internationales sont interprétés dans le même sens et particulièrement ceux de l'enquête PISA, qui montre en 2015 l'absence de corrélation automatique entre les investissements technologiques et la réussite scolaire, voire que les performances en lecture et en mathématiques sont meilleures dans les systèmes scolaires qui utilisent peu le numérique dans les apprentissages.

Dans ce contexte, les pratiques de déconnexion ou de refus de connexion sont observables sur le terrain scolaire. Elles se distinguent des formes subies de non connexion, liées à l'incapacité de certains élèves de participer aux échanges sociaux et informationnels via les réseaux socio-numériques, ou au sentiment d'incompétence des enseignants vis-à-vis du numérique, et plus globalement à ce que l'on désigne souvent par le terme très flou de fracture numérique. Si ce concept est critiqué aujourd'hui par des auteurs comme Pascal Plantard (2011), qui propose d'en finir avec la fracture numérique, il a le mérite de souligner l'importance des inégalités sociales face au numérique, très liées aux territoires. Certains sont déconnectés sans le choisir, soit parce que l'accès au numérique est techniquement impossible, complexe ou coûteux, soit parce que les usages du numérique requièrent des compétences qui n'ont pas été construites. Ces questions de déconnexion subie, que l'école doit sérieusement prendre en compte, ne seront pas évoquées dans la présente réflexion.

Nous nous intéressons aux attitudes et aux pratiques de déconnexion volontaire à l'école, observables chez les élèves comme chez les enseignants. Nous faisons l'hypothèse qu'elles se basent sur une représentation négative du numérique (conçu comme une nébuleuse socio-technique), porteur de danger et facteur de risque, qui peut s'apparenter à des formes de diabolisation. Cette représentation induit des pratiques de prudence, voire d'abstinence, tout au moins de contrôle. Pour le vérifier, nous nous appuyons sur deux recherches de terrain. La première, menée dans le cadre du projet ANR Translit (2012-2016), vise l'analyse des représentations et des pratiques de lycéens dans des situations de production numérique. La seconde, en cours, porte sur les pratiques numériques des enseignants et leurs représentations des risques. Elle a démarré avec une enquête quantitative à grande échelle dans le cadre du projet eRISK. Deux figures de la déconnexion délibérée à l'école émergent de ces projets. Elles se structurent autour des dispositifs socio-

techniques d'une part, des temporalités d'autre part. La déconnexion stratégique est un signe d'autonomie cognitive et affective de jeunes qui choisissent de se déconnecter, et un signe d'autonomie pédagogique du côté des enseignants qui choisissent d'engager leurs élèves dans des apprentissages libérés de la pression technique. La déconnexion alternée résulte de ruptures de temporalités entre pratiques scolaires et non scolaires du côté des jeunes et choix pédagogique de pratiques connectées et non connectées du côté des enseignants. La déconnexion apparaît ainsi comme une injonction paradoxale qui traduit la complexité pour l'école de se positionner par rapport aux pratiques sociales et aux politiques du numérique, en mettant en avant la menace du risque tout en posant des exigences de travail autonome avec le numérique.

## **La pharmacopée numérique : discours et représentations du risque numérique**

Le terme de *pharmakon* a été remis au goût du jour par Bernard Stiegler au sein du groupe Ars Industrialis, après Jacques Derrida et Platon, avec un vif succès auprès des médias et dans les discours experts. Le numérique serait « pharmacologique : à la fois poison et remède ». Après les discours optimistes et iréniques sur les potentialités du numérique à l'école (Liquète, Le Blanc, 2017), les investissements considérables réalisés, notamment en France, pour équiper technologiquement la pédagogie dans les plans numériques qui se sont succédés, on voit surgir le poison des risques numériques qui se focalise sur l'école et prend diverses formes : outil de diversion par rapport aux apprentissages fondamentaux (Bihouix et Mauvilly, 2016, Lardellier et Moatti, 2014), moyen de harcèlement contre les élèves et les enseignants (Blaya, 2013), écran ouvert sur un monde d'incertitude et de falsification de l'information (Carr, 2011, Jehel, 2015). La rentrée scolaire 2016 a été particulièrement marquée par la recrudescence de discours alarmistes sur les dangers du numérique à l'école, un thème qui assure un succès éditorial et médiatique aux acteurs qui s'en emparent. La perception des dangers numériques est envahissante, et la typologie des risques liés aux usages du numérique très large : technique (sécurité informatique), social (égalité, sûreté) et politique (sécurité, embrigadement), cognitif et psychologique (éducabilité), éthique et juridique (respect des droits, identité numérique, e-réputation, mais aussi harcèlement en ligne), sanitaire (activité statique, postures, précaution concernant les ondes, manque de sommeil dû à la lumière bleue), le risque est partout. Dans cette typologie, certains risques concernent les élèves, d'autres les enseignants, d'autres la société en général. Certains sont très largement ressentis et médiatisés comme la peur des ondes ou de la lumière bleue, la pornographie, le cyber-harcèlement ou la crainte de l'embrigadement des jeunes via les réseaux socio-numériques, alors que d'autres commencent à se déployer dans le champ des représentations comme celui de la désinformation, de l'infobésité, plus largement de l'incapacité à discriminer la qualité des sources et des informations. Les événements de janvier 2015 en France et le succès des théories du complot (Bronner, 2016), la démocratisation des réflexions sur la qualité de l'information à travers la notion de *fake news* désormais passée dans le langage médiatique courant, ont renforcé cette injonction de la précaution.

Il existe peu d'enquêtes disponibles sur Internet permettant d'accéder à des données sur les critères de risques numériques et sur les représentations que

peuvent s'en faire les jeunes et les enseignants. Une étude récente<sup>1</sup> sur l'appréhension des risques numériques nous montre que les jeunes de 18 à 24 ans semblent plus exposés mais aussi plus sensibles aux risques liés à la gestion des données personnelles que ceux qui ont plus de 25 ans. Les enquêtes menées dans le cadre de la formation des enseignants confirment le fait que les années de collège sont un temps de construction des compétences de maîtrise des données personnelles et des choix faits par les élèves, non plus par défaut mais en toute connaissance de cause, suivant des stratégies personnelles et complexes qui vont de l'hyperconnexion à la déconnexion. Les élèves apprennent, entre 12 et 15 ans, avec ou sans l'aide de l'école, à paramétrer leurs comptes sur les réseaux socio-numériques et à gérer leurs données personnelles avec leur image, dans les limites de leur maturité psycho-sociale, mais avec efficacité (Cordier, 2015). Cet apprentissage, qui se fait le plus souvent entre pairs ou dans la famille, aboutit au développement de pratiques de contrôle qui peuvent aller jusqu'à la lecture des conditions générales d'utilisation ou au cryptage des données<sup>2</sup>. Les jeunes attendent également des enseignants qu'ils les guident, comme en témoigne le rapport « EU Kids Online II: Améliorer les connaissances concernant les usages des enfants européens, les risques et la sécurité en ligne » (Blaya et Alava, 2012). Ils souhaitent notamment être accompagnés pour trouver des informations fiables, mais aussi pour apprendre à utiliser Internet en toute sécurité, avoir un comportement adéquat face à d'autres internautes, au final connaître les règles de bonne conduite sur le web.

Pour autant, les enseignants, et plus particulièrement les jeunes enseignants, ne possèdent pas nécessairement les compétences leur permettant d'accompagner les élèves dans la maîtrise des risques numériques. Des chercheurs en psychologie cognitive ont pu démontrer, à l'issue d'enquêtes et d'entretiens auprès de jeunes enseignants en formation en ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education), qu'ils avaient des pratiques professionnelles d'Internet qui se mêlaient à leurs pratiques personnelles et privées (Poyet, 2014). Les futurs enseignants « utilisent Internet pour communiquer, rechercher des informations, effectuer des démarches administratives, suivre l'actualité en ligne, organiser les vacances, acheter et télécharger des films, regarder des films et séries en diffusion en continu ou encore communiquer en visioconférence.» (Poyet, 2014 : 12). Mais faut-il s'étonner du fait qu'ils font peu d'usages du numérique à l'école ? En effet, la formation au numérique telle qu'elle a été ou est encore traduite à travers le B2i (aujourd'hui disparu), le C2i et C2i2e pour les enseignants, et telle qu'elle est envisagée sur la récente plateforme PIX, se résume à des validations de compétences dont les modalités de construction ne sont pas nécessairement prévues dans les programmes (Lehmans, Rouissi, 2015). Elle concerne l'appropriation des Environnements Numériques de Travail, le développement d'usages tels que la création de documents, la recherche d'informations, la communication avec des outils numériques. Elle ne favorise cependant que rarement les usages entre citoyens interconnectés à travers un espace mondialisé et globalisé, et le développement d'une réflexion critique sur ces usages (Genevois, 2013). En se focalisant sur les compétences techniques, l'école pourrait alors passer

---

<sup>1</sup> Enquête Ifop Axa Prévention, Les français et les risques numériques, octobre 2012. En ligne : [http://www.ifop.com/media/poll/2029-1-study\\_file.pdf](http://www.ifop.com/media/poll/2029-1-study_file.pdf)

<sup>2</sup> Voir le succès des *cryptoparties* : <http://www.netpublic.fr/2015/02/cryptoparty-pour-apprendre-protéger-vie-privée-données-personnelles-internet/>

à côté de son objectif visant à « entrer dans l'ère du numérique » et à stimuler la motivation des élèves pour se former et apprendre. Au contraire, elle pourrait alimenter une attitude de rejet des élèves, comme des enseignants, pour qui la perception des enjeux et des usages diverge. Ces représentations traduisent une « rupture survenue à l'intérieur d'une modernité qui s'émancipe des contours de la société (industrielle) classique pour adopter une forme nouvelle » qu'Ulrich Beck a nommée « société du risque » (Beck, 2008 : 20). Or, elles ont le pouvoir de faire émerger les risques dans l'imaginaire collectif et de les rendre réels (Beck, 2008 : 141). Ainsi, remède ou poison, le numérique appelle des dosages complexes dans un contexte où l'économie se distingue de l'écologie de l'attention (Citton, 2015) et où des pratiques assimilables à une logique de décroissance se développent.

## **Projets de recherche et approches méthodologiques**

Les résultats issus de deux projets de recherche apportent des éclairages sur la question de la déconnexion : l'ANR Translit (2013-2016) pour Translittérature informationnelle, et le projet eRISK (2016-2018) soutenu par la fondation MAIF. L'ANR Translit a permis de réaliser des observations de terrain en s'intéressant à l'intégration du numérique dans la formation des élèves et le travail des enseignants. Il s'agissait plus particulièrement d'observer les pratiques informationnelles des lycéens à travers une approche ethnographique et, entre autres, la place accordée au numérique dans le quotidien des élèves aussi bien pour leurs travaux scolaires que dans leurs pratiques non scolaires. Un protocole de méthodologies croisées a été mis en place avec l'application d'une grille d'observation commune à tous les terrains d'investigation dans des lycées de plusieurs régions, l'enregistrement sonore et photographique des séances observées et des environnements de travail, la collecte de documents significatifs de l'activité informationnelle et organisationnelle des élèves et de la régulation enseignante (productions élèves, brouillons et documents organisationnels, feuilles de route fournies par les enseignants, discussions Facebook, documents collaboratifs en ligne, etc.), le recueil de la parole des acteurs.

Pour le projet eRISK, une première étape consiste à dessiner des grandes tendances en matière de représentations du numérique chez les enseignants. L'approche adoptée est quantitative et s'appuie sur un questionnaire qui a été diffusé auprès de tous les enseignants des académies de Bordeaux et de Créteil, ainsi qu'auprès des enseignants néo-titulaires en formation dans les ESPE. L'enquête vise plus particulièrement les écarts entre des pratiques numériques déclarées par les enseignants dans leur vie privée et dans leur vie professionnelle, ainsi qu'entre les perceptions des risques numériques pour eux-mêmes et pour leurs élèves. Ce travail d'enquête est suivi d'une phase qualitative d'entretiens compréhensifs qui permettent d'affiner les résultats de l'enquête et d'accéder à une meilleure compréhension des représentations des enseignants.

Ces deux projets aux approches méthodologiques complémentaires apportent des éclairages sur les pratiques de déconnexion qui sont apparues chez les élèves et chez les enseignants.

## **La déconnexion stratégique**

La déconnexion peut relever d'un véritable choix conscientisé chez certains élèves, qui développent un discours très critique du numérique, notamment dans les lycées "favorisés" et dans les classes d'élites comme les sections internationales ou les classes préparatoires aux grandes écoles. Les "bons élèves" considèrent souvent que le numérique appartient au monde de l'enfance et du loisir, et que leur réussite scolaire et leur autonomie passent par la déconnexion. Quand on les interroge sur leurs pratiques et l'organisation de leur temps, ils expliquent que le temps de travail concentré est nécessairement un temps déconnecté. Ce positionnement est encouragé par le cadrage scolaire des enseignants qui valorisent la lecture d'ouvrages "papier" et la recherche en bibliothèque, sélectionnent les documents en évitant la perte de temps liée à la recherche documentaire. C'est notamment le cas dans les sections liées aux humanités (ES, L, classes préparatoires), les sections scientifiques ayant plus largement intégré le numérique à la didactique de leurs disciplines. Dans tous les cas, les apprentissages se font en dehors de toute connexion, dans la concentration de la classe ou de la chambre, et le temps de connexion est considéré comme du temps perdu ou du temps de loisir, nécessairement limité dans une perspective de réussite scolaire. Ainsi, Lucas explique qu'il s'est désinscrit de Facebook : « c'est un réseau qui s'étend tellement... qu'on ne peut pas dire : « Je vais passer dix minutes sur Facebook ». On y passe... minimum... une demi-heure et finalement ça dure super longtemps... ça va super vite. Sur Facebook, on peut perdre, facilement, trois heures de sa journée... c'est horrible... donc, c'est pour ça, ça m'a saoulé... ». Comme pour les jeux en ligne qu'il a quittés en classe de troisième, c'est le sentiment de perdre son temps qui l'incite à se déconnecter. Ainsi, la déconnexion peut constituer une stratégie de rupture (Jauréguiberry, 2014) par rapport à l'environnement familial et amical, à la pression sociale qui permet aux adolescents de se retrouver pour affronter la pression scolaire.

Du côté des enseignants, on trouve une revendication assumée de prendre en compte les questions d'économie de l'attention pour engager leurs élèves dans des apprentissages libérés de la pression technique et sociale. Lorsqu'on les interroge sur les usages numériques qu'ils envisagent en classe, 80% éliminent d'emblée de recourir aux réseaux socio-numériques. Les enseignants les considèrent souvent comme des pratiques non légitimes à l'école, car ils estiment qu'elles sont de l'ordre du loisir chez les jeunes, qu'elles induisent des surcharges cognitives et nuisent à l'attention des élèves, ou qu'elles poussent à des pratiques de lecture réductrices et de moindre qualité en comparaison des livres. Mais on peut aussi penser que beaucoup d'enseignants les redoutent, car ils sont un lieu d'expression publique qui doit être maîtrisé et encadré pour éviter que certains élèves y publient des insultes ou des contenus illégaux (contenus à caractère raciste, homophobe, pornographie...). Ainsi, l'évitement ou le rejet par les enseignants de ces espaces qui appellent des apprentissages encore nouveaux et plus complexes semble souvent être la stratégie privilégiée.

## **La déconnexion alternée**

Les projets pédagogiques menés avec des outils numériques reposent sur une organisation des activités info-communicationnelles et sur la mise en place

d'interactions spécifiques qui se répartissent dans les espaces et dans les temps scolaires et non scolaires. Il semble ainsi que le travail scolaire, même focalisé sur un outillage numérique, n'empêche pas les élèves de mixer les pratiques, à travers les usages de leurs outils personnels qui distendent les frontières entre le monde personnel et le monde scolaire (essentiellement via les smartphones, qui permettent de se déconnecter du numérique scolaire pour se connecter ailleurs) et d'outils non numériques, documents pour l'action (Zacklad, 2005) ou objets-frontières (Star & Griesemer, 1989) régulant l'activité des groupes et systématiquement "en papier". Les élèves s'installent également dans des espaces non numériques quand ils en ont la possibilité, souvent le centre de documentation et d'information s'il est accueillant, parce qu'il permet les interactions sociales, alors que les salles informatiques imposent des configurations de travail en solitaire et en silence, sans même que les regards puissent se croiser. Les bibliothèques sont également des espaces souvent utilisés par les lycéens qui y cherchent un cadre de concentration et de travail dans la proximité des livres et des pairs plutôt que celle des ordinateurs. Les espaces formatent des postures plus ou moins propices aux interactions, et l'alternance d'échanges verbaux, en direct, en présence, dans le groupe d'élèves et avec les enseignants, et de moments de travail solitaire devant un ordinateur, parfois dans l'isolement grâce à l'écoute de musique, est nécessaire dans les projets collectifs comme les travaux personnels encadrés au lycée. La solitude devant l'ordinateur n'est pas synonyme de concentration : souvent les élèves bougent, dévient, en l'absence de document stabilisateur ou de l'action du groupe. L'organisation d'un projet de groupe avec le numérique suppose donc que les élèves soient capables et aient la possibilité d'organiser des alternances qui leur permettent d'interagir pour faire évoluer leurs projets. Les interactions peuvent exister sur les réseaux, et notamment les réseaux socio-numériques non scolaires, mais elles se limitent à des échanges ou des partages de documents, ou à l'organisation générale des projets, rarement à des travaux de réflexion ou de construction. Les usages d'outils collaboratifs sont rares, sauf lorsqu'ils sont prescrits par les enseignants. Les espaces numériques de travail relèvent, dans la plupart des établissements scolaires, de l'a-connexion : les élèves n'y sont souvent jamais entrés.

Du côté des enseignants, on peut également retrouver de nombreux exemples de stratégies pédagogiques de déconnexion alternée. Le meilleur exemple est sans doute celui des enseignants adeptes de la "classe inversée". Leurs pratiques pédagogiques dépendent largement des usages de l'internet par les élèves, mais ils préservent des moments de déconnexion dans la classe et attachent une importance particulière à l'espace physique réel et aux interactions qui s'y jouent. De nombreux travaux récents sur les espaces dans l'établissement scolaire sont centrés sur cette question de l'alternance des activités et des modes de travail et de l'intégration du numérique (Maury et al., 2014). La question est complexe et la tendance fréquente à reconstruire des espaces centrés sur les outils numériques, comme dans certains ateliers Canopé. Pourtant, les usages du tableau blanc interactif, par exemple, questionnent véritablement les potentialités d'innovation du numérique, lorsque le dispositif recrée une situation magistrale dans laquelle les élèves sont plus passifs encore qu'avec le tableau noir, puisqu'ils n'ont plus l'occasion d'écrire, et que l'enseignant est absorbé par les contraintes du dispositif. L'attrait de la nouveauté dans ce cas est peu durable, et il semble que le tableau blanc n'ait pas nécessairement un effet positif sur l'attention des élèves (Heutte et Caron, 2017). Il requiert de la part de l'enseignant une maîtrise technique et

didactique ainsi qu'un environnement favorable, sur le plan social et technique, peu fréquemment en place sur le terrain des pratiques enseignantes. L'alternance des activités connectées et déconnectées est donc une option fréquemment rencontrée chez les enseignants qui s'appuient sur des dispositifs qu'ils maîtrisent.

On remarque enfin que l'usage du numérique, de façon générale chez les enseignants, se restreint à un recours en dehors du temps de la classe. Les résultats de l'enquête eRISK corroborent ceux de l'enquête PROFETIC (2016) qui mettent en évidence le fait que le numérique et internet représentent avant tout pour les enseignants un moyen de travailler avant et après la classe, pour préparer les cours, s'organiser entre collègues, gérer les notes ou la scolarité des élèves. En revanche, seuls 53% déclarent former les élèves au numérique en classe et 67% mener des activités pédagogiques à l'aide du numérique. Si le manque de temps (pour 62%) et d'accès à des équipements (pour 72%) sont pointés comme contraintes majeures par les enseignants, ces pratiques renvoient également à des choix volontaires et pleinement assumés.

## Conclusion

La déconnexion apparaît comme une injonction paradoxale qui traduit la complexité pour l'école de se positionner par rapport aux pratiques sociales des élèves et des enseignants et aux politiques du numérique, en mettant en avant la menace du risque tout en posant des exigences de travail autonome avec le numérique. Cela démontre l'importance de la prise en compte des temporalités et des décalages dans les représentations et les pratiques de formation. La culture numérique est complexe et multiple. Elle doit être intégrée aux curricula de formation des élèves comme des enseignants en tenant compte du droit, voire de la nécessité de la déconnexion. Ainsi, former au numérique à l'école revient également à intégrer la prise de conscience de l'acte volontaire et mesuré de déconnexion.

## Bibliographie

Ars Industrialis, « Pharmakon », [En ligne sur le site Ars Industrialis ; <http://www.arsindustrialis.org/pharmakon>, consulté le 27 mai 2017].

Blaya C., 2013, *Les ados dans le cyberspace : prises de risques et cyberviolence*. Bruxelles, De Boeck.

Blaya, C., & Alava, S., 2012, « Risques et sécurité des enfants sur Internet : rapport pour la France » *Résultats de l'enquête EU Kids Online menée auprès des 9-16 ans et de leurs parents en France*, [En ligne sur le site de eukidsonline <http://eprints.lse.ac.uk/46443/1/FranceReportFrench.pdf>, consulté le 27 mai 2017]

Beck, U., 2008, *La société du risque : Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Flammarion.

Bihoux, P. et Mauvilly, K., 2016, *Le désastre de l'école numérique*, Paris, Seuil.

Bronner, G., 2016, *La pensée extrême. Comment des hommes ordinaires deviennent des fanatiques*, Paris, PUF.

Carr, N., 2011, *Internet rend-t-il bête ?*, Paris, Robert Laffont.

- Citton, Y., 2014, *Pour une écologie de l'attention*, Paris, Seuil.
- Cordier, A., 2015, *Grandir connectés. Les adolescents et la recherche d'information*, Caen, C&F Editions
- Jauréguiberry, F., 2014, « La déconnexion aux technologies de communication », *Réseaux*, (4), pp. 15-49.
- Jehel, S., 2015, « Les pratiques des jeunes sous la pression des industries du numérique », *Le Journal des psychologues*, 9/331, pp. 28-33.
- Genevois, S., 2013, « Culture numérique et citoyenneté mondiale : quels enjeux pour l'École? », *Tréma*, 40, pp. 16-27 [En ligne sur le site de Tréma : <http://trema.revues.org/3036>, mis en ligne le 01 décembre 2015, consulté le 27 mai 2017]
- Heutte, J., et Caron, P.A., 2017, « eEduc-Eval Bordeaux : Rapport final de l'évaluation du plan e-Education de la ville de Bordeaux », *Rapport de recherche Univ. Lille, EA 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille*, Lille, France.
- Lardellier, P. et Moatti, D., 2014, *Les ados pris dans la toile : des cyberaddictions aux techno-dépendances*, Paris, Le Manuscrit.
- Lehmans, A., Rouissi, S., 2015. « Certifier la culture numérique, entre évaluation des compétences et évolution des politiques de formation ». In Madjid Ihadjadène, Alexandra Saemmer et Claude Baltz (dir.), *Culture informationnelle : vers une propédeutique du numérique*, Hermann édition, pp. 309-332.
- Le Mentec, M. et Plantard, P., 2014, « INEDUC : pratiques numériques des adolescents et territoires », *Netcom* 28-3/4, pp. 217-238 [En ligne sur le site de Netcom <http://netcom.revues.org/1799> mis en ligne le 01 octobre 2015, consulté le 25 mars 2017]
- Liquète, V., Le Blanc, B. (dir.), 2017, « Quand le numérique s'invite à l'école », *Hermès*, n°78 (à paraître, septembre).
- Poyet, F., 2014, « La culture numérique des jeunes professeurs des écoles peut-elle permettre de réduire l'écart entre natifs et immigrants du numérique ? », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 11(3), pp. 6-21.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Enquête PROFETIC 2016 auprès de 5 000 enseignants du 2nd degré, réalisée par JSA solutions, Disponible en ligne sur le site d'Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid107958/profetic-2016.html>.
- OCDE, 2016, « Connectés pour apprendre : les élèves et les nouvelles technologies », Principaux résultats de l'enquête PISA 2015, <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf>
- Maury, Y. Condette, S. Fabre, I., Gardiès, C. Kovacs, S., Thiault, F., Sauteron, J., 2014, « (R)évolutions dans les bibliothèques ? Les Learning Centres, un modèle de bibliothèque à interroger : croisement des regards et valorisation de la recherche », *Rapport de recherche Université Lille 3, Commission de la recherche*, 64 p. <hal-01399733>
- Plantard, P., 2011, *Pour en finir avec la fracture numérique*. Paris, FYP Editions.
- Star S.L., Griesemer J. 1989, "Institutional ecology, 'Translations', and Boundary objects: amateurs and professionals on Berkeley's museum of vertebrate zoology", *Social Studies of Science*, 19(3), pp. 387-420.
- Zacklad, M., 2005, Processus de documentarisation dans les Documents pour l'Action (DopA) : statut des annotations et technologies de la coopération associées. In *Actes du*

*colloque" Le numérique : Impact sur le cycle de vie du document pour une analyse interdisciplinaire", Montréal, 13-15 octobre 2004. Villeurbanne, Éditions de l'ENSSIB.*