pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Tadlaoui-Brahmi , Ania; Alvarez, Lionel; Buttier, Jean-Charles

Vers un modèle théorique interdisciplinaire de Didactique de l'éducation à la citoyenneté numérique

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 45 (2023) 1, S. 27-39

Quellenangabe/ Reference:
Tadlaoui-Brahmi , Ania; Alvarez, Lionel; Buttier, Jean-Charles: Vers un modèle théorique interdisciplinaire de Didactique de l'éducation à la citoyenneté numérique - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 45 (2023) 1, S. 27-39 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269924 - DOI: 10.25656/01:26992; 10.24452/sjer.45.1.3

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-269924
https://doi.org/10.25656/01:26992

in Kooperation mit / in cooperation with:

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften
Rivista svizzera di scienze dell'educazione
Revue suisse des sciences de l'éducation

http://www.rsse.ch/index.html

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Vers un modèle théorique interdisciplinaire de Didactique de l'éducation à la citoyenneté numérique

Ania Tadlaoui-Brahmi, HEP Fribourg et Université de Genève
Lionel Alvarez, HEP Fribourg et Université de Fribourg
Jean-Charles Buttier, Université de Genève

L'institution scolaire de Suisse romande place l'éducation à la citoyenneté numérique et le développement d'une culture numérique comme nouvelles finalités éducatives. Les contours de ces concepts, ainsi que leur opérationnalisation dans les pratiques enseignantes, restent à définir plus précisément.

Faisant suite à une analyse des concepts de « citoyenneté » et « culture » numériques, les représentations de 14 enseignant·e·s romand·e·s du cycle 2 ont été interrogé·e·s. Leurs propos rapportent un flou conceptuel et un besoin de clarification à la lumière de la littérature scientifique. En conséquence, un modèle théorique de Didactique de l'éducation à la citoyenneté numérique *est proposé afin de participer à un premier pas vers une transposition didactique d'éléments conceptuels.*

1. Introduction

Dans nos sociétés démocratiques contemporaines, l'éducation à la citoyenneté est présentée comme une des finalités de l'école publique (Audigier, 1999 ; Canivez, 1997). Cette intention évolue toutefois avec la numérisation des phénomènes sociaux. Ces trois éléments – école, citoyenneté et numérique – sont au cœur de cet article qui a pour ambition d'offrir une proposition théorique.

Cette entreprise fait suite à une réalité empirique éprouvée, à savoir des représentations enseignantes, et se propose de participer à l'élaboration d'un cadre théorique pour l'éducation à la citoyenneté numérique (CN). Une première analyse du corpus étudié avait été présentée lors du colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté à Toulouse (Alvarez, Buttier et Tadlaoui-Brahmi, 2022), à la suite duquel, le croisement des cadres d'analyse de (a) la didactique de l'éducation à la citoyenneté et de (b) l'éducation à la CN semblait un levier précieux pour l'étude de ces données.

L'éducation à la CN comme didactique appelle ainsi une importante réflexion en vue de sa transposition en pratiques éducatives. À cette occasion, nous proposons – en fin d'article – un modèle théorique. Ce travail se positionne ainsi comme le début d'un processus scientifique visant à éclairer l'opérationnalisation de cette nouvelle finalité.

2. Contexte politique

En fin d'année 2021, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP] (2021a) a adopté un Plan d'études romand – Éducation numérique (PER EdNum) pour la Suisse romande. Si la CIIP place comme nouvel impératif scolaire l'éducation à la CN et le développement d'une culture numérique, les orientations de ces concepts ainsi que leurs transpositions en pratiques d'enseignement et d'apprentissage nécessitent d'être définies et élaborées pour une compréhension commune de ces finalités. Selon ce que propose ce PER EdNum, c'est l'acquisition de compétences dans trois domaines qui devrait satisfaire au développement d'une CN.

- Le premier, le domaine « médias », était positionné pendant longtemps à l'état de capacité transversale, avec l'acronyme MITIC (usage et intégration pédagogique des médias, de l'image et des technologies de l'information et de la communication) notamment. Avec le PER EdNum, l'étude des médias gagne en importance en prenant potentiellement une place similaire aux autres disciplines.
- Le second domaine, la « science informatique », vise la capacité à modéliser des phénomènes, à résoudre les problèmes en ayant recours aux concepts de base de l'informatique. Cette dimension nouvelle dans sa formulation montre de nombreux liens avec la discipline des mathématiques notamment.

DOI 10.24452/sjer.45.1.3 ISSN 2624-8492
This article is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.

- Le dernier domaine, les « usages », vise le développement de capacités d'utilisation, voire de pratiques, des outils et environnements numériques. S'ajoute l'adoption d'une attitude critique et réflexive par rapport à ces usages.

Travaillés de manière combinée durant les 11 années d'école obligatoire en Suisse romande, ces trois domaines de compétences sont pensés pour permettre l'acquisition d'une large culture numérique nécessaire au développement d'une CN. Parallèlement, la CIIP a élaboré un Référentiel de compétences pour la formation initiale et continue des enseignant·e·s dans le domaine de l'éducation numérique (CIIP, 2021b).

Dans ces deux documents cadres, la notion de CN présente une certaine polysémie. Elle désigne « la capacité de s'engager positivement, de manière critique et compétente dans l'environnement numérique » et se manifeste par l'exercice de « formes de participation sociale respectueuses des droits de l'Homme et de la dignité grâce à l'utilisation responsable de la technologie » (CIIP, 2021a, p. 46) dans le PER EdNum. Cette définition qui mériterait une étude approfondie des notions d'engagement, de critique, de responsabilité, etc. fait émerger de premiers questionnements : parle-t-on du *school engagement* (Wang et Eccles, 2013) – au sens d'être proactif dans ses apprentissages scolaires – ou bien s'agit-il de promouvoir une citoyenneté plus engagée (Buttier et De Mestral, 2022) invitant les élèves à la délibération ? L'esprit critique évoque-t-il ici le travail sur les fausses nouvelles et le renforcement de compétence en littératie de l'information (Wineburg et McGrew, 2018) ? Ou vise-t-on une critique sociale de la « chose numérique » (Boullier, 2019) – du rapport ambivalent (social et politique) entre l'individu·e et les technologies (Emejulu et McGregor, 2019) ? Plus encore, la notion de responsabilité se rapporte-t-elle à l'adoption d'une hygiène numérique proche de la sécurité des données (Agence Nationale de la Sécurité des Systèmes d'Information, 2017) ou vise-t-elle d'autres compétences davantage solidaires dans les environnements numériques (Huang, 2013) ? Plus largement, cette définition de la citoyenneté suppose-t-elle la poursuite de ses propres intérêts (proches de la doxa individualiste et libérale) ou ouvre-t-elle à une perspective renouvelée (incarnée et individualisée) de la citoyenneté (Lister, 2017) supposant, *in fine*, d'attiser quelques résistances face aux prescriptions (Choi, 2016) ?

Face à ce flou conceptuel, cet article entend participer à la conceptualisation d'une didactique propre à l'éducation à la CN. Pour ce faire, les discours d'un panel d'enseignant·e·s ont été analysés afin d'identifier les représentations actuellement à l'œuvre. À la suite de cet état des lieux, une proposition théorique – devant être éprouvée – a été conçue en vue de contribuer à une clarification des enjeux didactiques de l'implémentation de la CN comme objectif d'apprentissage.

1.2 Contexte théorique

Dans le champ de l'éducation et de la formation, le concept de CN est discuté depuis plus d'une dizaine d'années. Un nombre important de publications documentent l'implémentation de leçons de CN dans des classes. Une revue de la littérature recensant ce type de dispositifs éducatifs révèle le caractère hautement polysémique du concept « parapluie » de CN, compte tenu de la pluralité d'acceptions et de conceptualisations dont il fait l'objet (Tadlaoui-Brahmi et al., 2022).

D'après une définition audacieuse, la CN est conçue comme une nécessité, des compétences et un droit à défendre (Alvarez et Payn, 2021). La nécessité devient explicite dans la société des citoyen·ne·s « datafié·e·s » (Hintz, et al., 2019). Les compétences quant à elles sont bien illustrées dans les neuf dimensions de Ribble (2015) allant de la littératie médiatique – un accès, une analyse et une compréhension critiques des médias (Share, 2009) – à la communication numérique, par exemple. Enfin, les droits à défendre se concrétisent notamment avec des enjeux comme le droit à l'oubli (Eichorn, 2019), le contrôle et la possession de nos données personnelles (Luke, 2010), ou encore la participation au débat (Emejulu et McGregor, 2019) entre société de contrôle et chaos (Lacomble, 2013).

Une revue systématique de la littérature (Choi, 2016) retenue ici pour sa fécondité, mais aussi pour la synthèse qu'elle offre, permet aujourd'hui d'entrevoir quatre foyers progressifs des définitions de la CN identifiées dans les textes scientifiques anglophones.

1. *Éthique* : la CN serait un minimum de compétences d'utilisation sécurisées et respectueuses pour fonctionner dans la société numérisée et, par exemple, accéder aux services numérisés de l'État.
2. *Littératie de l'information et des médias* : la CN serait un rapport construit et critique à l'information médiatisée.
3. *Participation et engagement* : la CN serait une participation et un engagement social, culturel, économique, politique, etc. dans une société aux interfaces et voies de communications numériques.

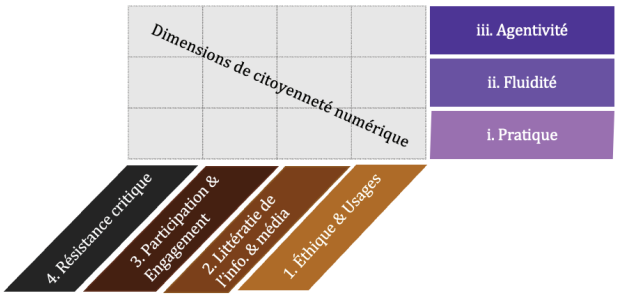
4. *Résistance critique*: la CN serait la capacité de choisir ses environnements et outils numériques selon les usages et les contextes, et ainsi participer à construire une société numérique en lien avec ses valeurs personnelles.

Ces quatre visions de la CN se croisent adéquatement avec le modèle Melhuish et al. (2019) comprenant trois étapes dans le développement de l'agentivité numérique, au sens de la capacité à agir. Ces étapes sont particulièrement pertinentes parce qu'elles permettent d'entrevoir un processus de développement chronologiquement organisé de la CN.

i. *Littératie*: le développement de la CN débute par des compétences et stratégies pour accéder aux technologies, pour communiquer, se connecter, collaborer et créer.
ii. *Fluidité*: le développement de la CN se poursuit en un ensemble de valeurs, de compétences et de connaissances pour naviguer avec aisance dans les environnements numériques.
iii. *Agentivité*: le développement de la CN s'affine ensuite grâce à une posture proactive, engagée, et consciente des enjeux et de la complexité socionumérique.

Figure 1

Proposition de croisement théorique des définitions de Choi (2016) et de la chronologie de Melhuish et al. (2019), croisant ainsi les compétences et les usages



Ainsi, l'éducation à la CN annoncée par le PER EdNum laisse apparaitre une importante marge d'interprétation, tant scientifique que politique, pour choisir et fonder ses actions pédagogiques et didactiques.

La diversité de pratiques enseignantes pourrait donc bien d'être la norme qui façonnera les expériences d'apprentissage des élèves en éducation numérique. En effet, sachant l'existence des postures professionnelles (Bautier, et al., 2020) dépendantes des valeurs et des expériences personnelles, les enseignant·e·s teinteront – sans doute – leur pédagogie et leur didactique singulièrement lorsqu'il s'agira d'éduquer à la CN. La notion de posture appelle une définition multiple et peut être traduite comme la façon de s'emparer d'une tâche d'une part (Bucheton et Soulé, 2009), mais aussi de faire face à une situation controversée mettant en jeu ses propres valeurs enseignantes d'autre part (Kelly, 1986). La posture est donc entendue ici comme un levier pour interroger l'enseignement et les pratiques professionnelles alors que la numérisation de l'école relève des questions sensibles (Buttier et Vézier, 2021). Dit simplement, entre la geek passionnée de technologie et le craintif dans un rejet constant des nouveautés techniques, il y a une variété de citoyennetés morales et/ou scientifiques allant de la technophilie à la technophobie qui, sans didactique claire, rendra difficile toute forme « d'égalitarisation » de l'expérience d'apprentissage des élèves (Fericelli et al., 2022). Mais ces différences de posture et de représentations se retrouvent-elles dans les propos du corps enseignant ? Les identifier devrait permettre de saisir comment la CN sera opérationnalisée à l'école.

1.3 Contexte empirique

Quatorze enseignant·e·s généralistes du cycle 2 (8-12 ans), non formé·e·s spécifiquement à la CN ou en début de formation en éducation numérique, ont été interrogé·e·s via des entretiens semi-directifs début 2022 dans deux cantons de Suisse romande. Les entretiens enregistrés, puis retranscrits, se sont déroulés en ligne et ont duré entre 40 à 60 minutes.

L'appel à participation a eu lieu lors de séances d'établissements – des rencontres mensuelles entre le corps enseignant et la direction de l'école – ou dans le cadre d'une formation continue en éducation numérique. Un courriel pour la prise de contact a ensuite été envoyé aux enseignant·e·s volontaires (voir Tableau 1 pour une brève description des participant·e·s).

La grille d'entretien est composée de 12 questions ouvertes et de 26 questions complémentaires, de relance, ayant comme thèmes centraux le PER EdNum et ses finalités. Les thématiques de « CN » et de « culture numérique » sont interrogées de manière générale – sans mention de quelconques dimensions – afin d'identifier comment celles-ci devraient être opérationnalisées selon les représentations et pratiques déclarées des enseignant·e·s.

Le terme de représentation est entendu ici comme « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un[·e] individu[·e] ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1991, p. 188). Cette définition a été retenue, car elle permet de saisir les liens entre la compréhension des acteur·trice·s de l'éducation numérique et sa transposition en pratiques éducatives.

Tableau 1

Participant·e·s aux entretiens

Prénom fictif	Âge	Années d'expé.	Degrés d'enseignement	Formation en éducation numérique	Aisance autorapportée avec les technologies (entre 0 et 10)
Alfreda	trentaine	4	6/7H	/	7-8
Anne	cinquantaine	20	5/6H	/	3-4
Clément	trentaine	5	7/8H	en début de formation	10
Elisa	cinquantaine	30	7/8H	en début de formation	10
Dany	trentaine	15	6/7H	en début de formation	7
Ines	quarantaine	20	7/8H	/	7-8
Jeanne	trentaine	12	7/8H	en début de formation	6-7
Jill	trentaine	10	7/8H	en début de formation	6-7
Laure	vingtaine	3	7/8H	/	4-5
Méline	trentaine	7	6/7H	en début de formation	6-7
Paolo	trentaine	9	5/6H	/	9-10
Quetti	trentaine	3	5/6H	/	7
Samantha	vingtaine	3	5/6H	/	7-8
Sonia	quarantaine	15	7/8H	/	7

Après une retranscription systématique centrée sur les contenus, les verbatims ont été analysés à l'aide de contenus thématiques (Mucchielli, 2007) émergeant du corpus et discutés entre les personnes co-autrices. Ce type d'analyse permet de « dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté, formuler et [de] classer » (Mucchielli, 2006, p. 23) les contenus d'un document, ici des entretiens.

Afin de procéder à ce type d'analyse, nous avons suivi les étapes identifiées par L'Écuyer (1990). Dans un premier temps, un travail de codage par chaque membre de l'équipe de recherche a été mis en place en vue de dégager des unités de sens. Puis, ces unités ont été classées à l'intérieur de catégories plus larges issues des modèles théoriques présentés ci-dessous. Dans un troisième temps, celles-ci ont été discutées entre les membres de l'équipe de recherche, afin de déterminer les catégories d'analyse. Ces résultats ont finalement donné lieu à des interprétations.

Le numérique semblait alors être massivement centré sur les usages des machines, avec une forte « perméabilité » entre les usages personnels des enseignant·e·s et les usages pédagogiques envisagés ou réels. Les pratiques en classe étaient plutôt orientées sur la « prévention », tout en acceptant explicitement la « nécessité » de l'éducation numérique. Il y avait donc, dans les discours rapportés, une perception proche des définitions 1 et 2 de Choi (2016) et du niveau i. (pratique) de Melhuish et al. (2019). L'absence de compétence critique, de recherche, de fluidité d'usage ou d'engagement citoyen était sans équivoque.

Pour approfondir l'analyse des verbatims dans le cadre de cet article, les critères d'analyse retenus sont certes ceux de Choi (2016) et Melhuish et al. (2019), mais aussi les taxonomies de Heimberg (2007) et Westheimer et Kahne (2004) parce que la didactique de la citoyenneté semble – à priori – pertinente lorsqu'il s'agit de travailler la CN.

2. Définir la CN à la lumière de l'éducation à la citoyenneté

Dans la littérature traitant de l'éducation à la citoyenneté – non numérique –, une variété de taxonomies permet d'étudier les situations didactiques. Deux modèles retenus (Westheimer et Kahne, 2004 ; Heimberg, 2007) sont utilisés pour examiner les verbatims collectés à la lumière d'un champ disciplinaire explicitement voisin.

2.1 Premier cadre emprunté: Taxonomie de la citoyenneté

Le modèle de Westheimer et Kahne (2004) recoupe largement celui de Choi (2016) en encourageant à former des élèves sensibles aux enjeux de la justice sociale, alors capables d'appliquer une pensée systémique pour agir sur le monde. Ce modèle examine dans le contexte états-unien, le fonctionnement d'écoles et le discours des enseignant·e·s, ce qui a permis de déduire les conceptions partagées de ce qu'est une bonne citoyenneté. Ainsi, dans leur article, une taxonomie des objectifs de formation de l'éducation à la citoyenneté recense trois types de citoyenneté :

1. *personally responsible citizen*, ou citoyenneté responsable, qui renvoie à des aspects moraux, au respect de droits et de devoirs ;
2. *participatory citizen*, ou citoyenneté participative qui renvoie à l'idée que les « bon·ne·s citoyen·ne·s » s'impliquent dans la vie publique et ont un engagement actif dans la collectivité pour la recherche d'intérêts personnels ou de compromis entre les valeurs du groupe ;
3. *justice-oriented citizen*, ou citoyenneté orientée vers la justice sociale, qui renvoie à une analyse critique des tensions traversant la société, via la capacité délibérative, les opinions argumentées ou les débats de société.

Cette dernière catégorie implique une prise en compte de l'origine systémique des formes d'injustice. Elle aboutit à l'obligation de changer structurellement le système politique et social, source de ces injustices. Or, la numérisation de la société en général, et de l'éducation en particulier, participe de ces tensions sociales et politiques qui ont des conséquences quant à l'orientation citoyenne du système éducatif.

2.2 Second cadre emprunté: Contenus de l'éducation à la citoyenneté

Dans son article sur les portées et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique, Heimberg (2007) interroge le contenu de cette éducation en distinguant trois pôles que sont la civilité, le civisme et enfin la citoyenneté (solidarité). Il s'agit, non plus des effets souhaités par l'éducation à la citoyenneté, mais d'une analyse des savoirs de cet enseignement.

En effet, le pôle « civilité » s'inscrit dans la longue histoire des civilités puériles et honnêtes ainsi que dans d'autres traités de morale. Il renvoie à la transmission des règles de vie commune en lien avec le respect de soi-même et des autres. S'ajoutent alors les connaissances des institutions ou des organisations structurantes de nos sociétés, de même que leur fonctionnement (pôle civisme), et des savoirs plus ambitieux pour penser les projets de société (pôle citoyenneté). Ce dernier pôle serait le plus fructueux selon Heimberg, car l'éducation à la citoyenneté est entendue comme une propédeutique de la pratique démocratique par la prise en compte des débats de société et des questions sensibles. Ceci aboutit à une complexification de l'éducation à la citoyenneté largement renforcée par l'influence contemporaine du numérique.

2.3 Représentations enseignantes en éducation à la CN

Les verbatims des enseignant·e·s interrogé·e·s ont ainsi pu être étudiés à la lumière des modèles théoriques mobilisés en didactique de l'éducation à la citoyenneté (civilité – civisme – citoyenneté ; citoyenneté personnellement responsable – citoyenneté participative – citoyenneté orientée vers la justice sociale).

2.3.1 Éléments de civilité

Dans les propos collectés, la civilité se retrouve régulièrement dans la prévention des risques et la sécurité des données :

> « même s'ils suppriment quelque chose […] ça reste quand même quelque part. Donc, toutes nos traces numériques font que je suis une citoyenne numérique » (Jill)
>
> « droits, mais aussi de devoirs […] Quelles sont les incidences ? Quel est l'âge légal ? Qu'est-ce que ça implique si on publie quelque chose sur un réseau social ? Quels sont les risques ? » (Dany)

Plusieurs enseignant·e·s évoquent des compétences de prévention à acquérir en vue de protéger son identité numérique – contrôler son image, gérer ses traces numériques… – quand les finalités de l'éducation numérique sont évoquées.

La civilité semble être rendue accessible par des parallèles entre l'exercice de ses droits et devoirs en ligne/hors-ligne.

> « d'inculquer […] des règles de vie, déjà dans la vie de tous les jours, et ensuite de les transposer dans les réseaux sociaux et puis dans les moyens de communication [pour] comprendre quels actes vont avoir quelles conséquences aussi dans le monde numérique » (Jill)
>
> « Moi, ce que je dis aux élèves, c'est qu'Internet c'est comme la rue. […] Et les mesures de sécurité, de précautions doivent être là soit dans un domaine soit dans l'autre » (Paolo)

La civilité en ligne est mise en relief avec les règles de vivre ensemble d'ores et déjà établies dans la classe et les proximités existantes entre les dangers hors/sur le Web sont entre autres identifiées.

Quelques enseignant·e·s mettent également en avant l'exigence d'un respect mutuel dans les environnements numériques, ce qui s'apparente fortement à des éléments de civilité.

> « être capable de faire attention à soi, mais aussi, faire attention à ce qu'on fait aux autres » (Anne)
>
> « du moment qu'ils sont capables, je dirais de respect envers l'autre, c'est qu'ils savent déjà pas mal utiliser Internet ou utiliser les réseaux sociaux ou utiliser les informations » (Elisa)

La civilité est ici définie dans une dimension collective : pratique responsable et respectueuse notamment sur les réseaux sociaux. La civilité numérique semble donc être perçue par les enseignant·e·s sollicité·e·s comme une capacité à avoir des usages sûrs et respectueux.

2.3.2 Éléments de civisme

Le civisme numérique s'exprime dans le discours des enseignant·e·s dans une certaine compréhension du fonctionnement et des enjeux des organisations clés du numérique.

> « D'où ça vient ? Comment c'est fait ? Qui a peut-être eu l'idée de ça ? À quoi ça a servi au départ ? » (Jill)
>
> « rendre attentifs [aux] traces qu'ils laissent aussi sur des recherches sur Internet […] en lien avec de l'importance des sociétés de la GAFAM [acronyme des géants de la Tech : Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft] » (Dany)
>
> « [se renseigner] énormément sur toutes les coulisses des plateformes » (Quetti)

Ces questionnements témoignent de l'opacité de la « chose numérique » et de la nécessité d'interroger les enjeux historico-politico-économiques qui la traversent. Ainsi, cette connaissance serait une sorte de levier pour un rapport construit à l'information.

> « [faires ses] propres choix [et] discerner ce qui peut être vrai, pas vrai » (Jeanne)
>
> « la bulle de filtre […] un jour de dire, bah voilà j'ai vu ce qu'on me propose, j'ai envie de voir autre chose et je sais comment la percée » (Clément)

Quelques enseignant·e·s estiment nécessaire de développer chez les élèves l'esprit critique afin de pouvoir prendre du recul par rapport aux informations reçues et exercer leur citoyenneté. Le civisme numérique semble donc, dans certains propos collectés, être la connaissance de ses organisations structurantes de notre société et un rapport construit et critique à l'information qui y est véhiculé.

2.3.3 Éléments de citoyenneté – Citoyenneté personnellement responsable

Pour les enseignant·e·s interrogé·e·s, se protéger pour être responsable face aux dangers du Web pourrait être une certaine forme de CN.

> « [que les élèves] connaissent aussi les risques de ce qu'ils peuvent mettre sur les réseaux (…) par rapport à leur image, faire un grand travail là-dessus » (Laure)
>
> « Avoir une adresse mail et savoir la protéger. Savoir créer un mot de passe de façon sécurisée » (Paolo)

Les discours mettent en évidence la nécessité pour une bonne citoyenneté d'être en mesure de protéger son identité numérique. Cela passe notamment par le contrôle de ses identifiants ou encore la gestion de ses mots de passe. Il y a ici, dans les représentations, quelque chose d'extrêmement proche des éléments de civisme annoncés précédemment.

Ensuite, gérer sa consommation pour être responsable face aux risques de dépendance pourrait aussi être une certaine forme de CN.

> « Bon, moi, j'ai tendance plutôt à leur dire qu'ils laissent les écrans et que les écrans les rattraperont bien assez vite » (Anne)

> « L'hyperconnectivité […] l'abus des écrans. Pas tout le temps être sur son natel, jouer aux jeux vidéo […] qu'ils apprennent un peu à se dire par eux-mêmes, ouais là j'ai été pas mal devant la télé, sur mon ordi » (Anne)

Une réflexion sur ses propres usages des outils, téléphones, et autres environnements numériques, jeux vidéo, apparait comme nécessaire dans le discours de plusieurs enseignant·e·s qui font part de réticences vis-à-vis de la place grandissante prise par la technologie.

Ensuite, maitriser les outils scolaires pour être responsable de ses apprentissages pourrait être constitutif de la CN.

> « Tout ce qui est des nombres rationnels, des nombres à virgule, là, il y a un site Internet qui est assez sympa pour s'entrainer » (Ines)
>
> « C'est un site français et on a tous les domaines de la langue française : orthographe, grammaire, conjugaison et il y a des textes à compléter » (Paolo)

La grande majorité des activités d'ores et déjà mises en œuvre par les enseignante·s sondé·e·s sont des exercices d'entrainement de notion comme l'illustrent les propos retenus. L'éducation numérique se résume donc généralement à l'usage de machines et à la manipulation d'outils logiciels populaires tels que le traitement de texte ou les présentations et les enjeux citoyens semblent absents de ces usages éducatifs de ressources numériques.

L'analyse du discours invite à identifier un premier type de citoyenneté développée chez les élèves dans les contextes interrogés : une citoyenneté de type responsable, premier échelon de la taxonomie de Westheimer et Kahne (2004). Elle suppose d'adhérer à des principes, à des règles de vie commune, en lien avec le respect de soi-même et le respect des autres, pour soutenir un vivre ensemble harmonieux. Les savoirs privilégiés concernent le « civisme » et la « civilité » (Heimberg, 2007) avec une emphase sur la connaissance de ses droits et le respect de ses devoirs en ligne. Relativement au modèle de Choi (2016), on retrouve ici son approche éthique, puisqu'il semble primordial de développer les compétences dites fondamentales, sorte de règles minimales d'usage pour accéder au Web. Ces compétences minimales sont identifiées par Melhuish et al. (2019) comme première étape (pratique) pour l'accès à un pouvoir d'agir numérique. Les verbatims montrent en effet une importance forte accordée aux règles de la vie pour favoriser la participation et le respect en ligne. Ces conceptions sont renforcées par la croyance en la possibilité que le matériel porte une logique pédagogique intrinsèque.

Cette conception de la CN pose toutefois quelques limites. Un risque serait la formation à une citoyenneté obéissante, maintenue à l'écart d'une quelconque pensée critique quant aux enjeux démocratiques du numérique. Ceci serait dû au fait que l'éducation à la CN ne pourrait viser le développement de compétences délibératives par exemple. Il y a en effet peu d'espace de débat qui inviterait à se situer dans une posture de revendication. Ainsi, on assisterait à un maintien du système en place sans le questionner.

2.3.4 Éléments de citoyenneté – Citoyenneté participative

Des indications de citoyenneté participative ont parfois été identifiées dans les usages.

> « je dirais citoyenne numérique parce que j'utilise aussi tout ce qui est au niveau numérique et informatique » (Laura)
>
> « savoir utiliser un mail […] de savoir utiliser bêtement TEAMS, de pouvoir utiliser un drive pour mettre des documents pour partager avec des collègues » (Ines)

Dans les discours, il est parfois mis en évidence les différents environnements mobilisés dans le cadre des activités professionnelles. Certaines compétences minimales de savoir-faire, telles que les manipulations de l'ordinateur ou des traitements de texte, apparaissent comme essentielles pour s'insérer dans un collectif professionnel interconnecté. La participation citoyenne semble être effective dès qu'il y a des usages d'artéfacts numériques.

Toutefois, il existe quelques ouvertures aux dimensions sociales de la CN.

> « vraiment du développement des compétences en tant que citoyen d'un monde qui se développe autour du numérique » (Quetti)
>
> « faire partie de cette communauté […] bah, déjà, le fait d'avoir accès à un téléphone, à un iPad (…) du moment que tu l'utilises, tu fais partie de ce monde-là (…) faire des commentaires, qu'on va partager des documents, etc. » (Samantha)

Le vécu citoyen inscrit dans une communauté en réseau, dans un monde numérique qui se complexifie, est donc quelques fois identifiable dans certaines représentations collectées.

L'analyse des verbatims permet d'identifier une seconde typologie de la citoyenneté : la citoyenneté participative (Westheimer et Kahne, 2004). Liée notamment à la seconde approche proposée par Choi (2016), la littératie des médias et de l'information, elle rappelle la capacité à accéder, à juger et à utiliser l'information médiatique de façon critique, autonome et créative (Fastrez et De Smedt, 2013). Elle invite à soutenir le

développement d'une participation individuelle à la vie numérique. Du point de vue d'une CN orientée vers la collectivité, la troisième approche de Choi (2016) qui identifie une participation et un engagement social, culturel, etc. dans la vie numérique peut être mobilisée.

Le développement d'une pratique, c'est-à-dire des usages fondamentaux et une découverte des outils et environnements numériques, et une certaine « fluidité » (Melhuish et al., 2019) – ensemble de valeurs, de compétences et de connaissances socionumériques – permet d'accompagner cette citoyenneté afin d'être en mesure de communiquer, se connecter, collaborer et créer. Selon cette seconde conception de la citoyenneté, les « bon·ne·s » citoyen·ne·s participent à la vie publique/à la vie en ligne. Elle suppose de l'individu qu'elle·il s'engage activement dans la collectivité. Toutefois, les actions sociales et collectives – en vue d'une transformation – ne semblent pas souhaitées et, de fait, les enjeux politiques ou sociaux ne sont jamais discutés. Il y a en effet peu d'espace de débat qui inviterait à se situer dans une posture de questionnement ou de revendication. En l'état, il semble donc que les élèves seraient plutôt préparé·e·s à adopter un comportement respectueux et actif, et non à rechercher une justice sociale dans le questionnement du *statu quo*.

2.3.5 Éléments de citoyenneté – Citoyenneté orientée vers la justice sociale

La citoyenneté orientée vers la justice sociale n'apparait que dans quelques propos épars laissant entendre un rapport critique.

> « des espaces de débats en classe [pour développer] l'esprit critique aux médias » (Jill)

Des échanges, au travers de la création d'espaces de débat, sont imaginés par les enseignant·e·s pour initier une posture critique des médias. Ces pratiques sont identifiées comme possibles, mais jamais rapportées comme actées.

Ceci est possiblement dû à la dimension politique de la citoyenneté qui pourrait retenir ou susciter des réticences.

> « Alors, CN, pour moi, ça me cause beaucoup de problèmes parce que moi, là derrière, je vois "politique", ça parait peut-être bizarre. Moi, j'ai l'impression que CN, c'est voilà, ça ce côté citoyen, ce côté politique, etc. (…) Je voyais que le côté politique de dire, mais qu'est-ce qu'on veut mettre là derrière ? Est-ce qu'on veut en faire des gens qui… par rapport à la politique du canton ? Par rapport à l'économie ? Par rapport… Je sais, je n'arrivais vraiment pas à faire le lien de seulement CN avec le côté informatique » (Élisa)

Globalement, la dimension politique de la citoyenneté est absente ou évacuée des discours comme chez Élisa qui interroge l'incohérence entre informatique et société. Il est évident ici que les enjeux de l'éducation à la citoyenneté viennent s'immiscer dans les enjeux de l'éducation à la CN. Ceci rajoute en complexité et invite à se saisir de sujets sociotechniques et pas uniquement techniques.

Dans la troisième conception de Westheimer et Kahne (2004) – la citoyenneté orientée vers la justice sociale –, il s'agit de sortir d'une logique de « reproduction » pour mettre en place des approches pédagogiques qui privilégient l'analyse critique des phénomènes de société et la pratique de la délibération (débat, opinions argumentées, etc.). Il s'agit donc non pas de transmettre des vérités, mais plutôt de développer des attitudes et ainsi d'engager dans une analyse, des discussions sur les structures sociales, politiques et économiques pour opérer un changement social. L'approche la plus ambitieuse chez Choi (2016) peut ici être appliquée. Elle suppose la capacité à choisir ses environnements et outils numériques selon les usages et les contextes. La troisième acception d'Heimberg (2007) peut, en partie, être appliquée aux pratiques personnelles suggérant l'exercice d'un sens critique. Elle invite à considérer la citoyenneté comme l'articulation de connaissances critiques issues du champ des sciences sociales pour appréhender les phénomènes de société et ainsi s'inscrire dans un projet politique.

L'agentivité numérique décrite par Melhuish et al. (2019) peut aisément soutenir ces visées. Elle intègre la pratique et la fluidité des niveaux précédents et invite à une posture proactive, engagée, et consciente des enjeux et de la complexité socionumérique. Les approches identifiées ici – nécessitant évidemment un profil de compétences plus large – n'apparaissent pratiquement jamais dans les approches pédagogiques exercées/envisagées. Dans les verbatims, la dimension critique est présente, mais la question politique est absente, voire non désirée comme chez Elisa.

2.3.6 Un besoin de clarification, d'orientation, de culture commune

Plusieurs enseignant·e·s signalent le besoin de cadre clair, d'outils clé en main par exemple. Des questionnements quant à leur légitimité dans les prises de décision au sujet des objectifs d'éducation numérique sont également soulevés.

> « je pense qu'il y a, quelque part, les enseignants, ils aiment bien le "clé en main" […] Ça rassure au début » (Dany)
> « la légitimité […] par rapport à ce qui peut être accepté et reconnu. D'une part, d'un point de vue de la communauté scientifique au niveau pédagogique, mais aussi d'un point de vue du canton. Est-ce que c'est validé ? Est-ce que c'est reconnu ? » (Clément)

Le manque de méthode d'apprentissage est fréquemment évoqué par le corps enseignant interrogé pour justifier l'impossibilité ou la difficulté à engager les élèves dans des activités en lien avec le numérique.

Ainsi, ce parcours des verbatims à la lumière des taxonomies de l'éducation à la citoyenneté montre des projections parfois peu ambitieuses de l'éducation à la CN.

3. Vers une clarification de l'éducation à la CN

Tout au long des analyses tant théoriques qu'empiriques, la nouvelle finalité de l'école – le développement d'une CN et d'une culture numérique – a été questionnée. La citoyenneté promue institutionnellement pourrait entrer en contradiction avec le pouvoir d'agir du corps enseignant, entre actions pédagogiques, actions sociales et actions politiques.

Ceci se retrouve dans les propos des personnes interrogées qui rappellent la polysémie du concept central et renforce la nécessité de clarification. Leur légitimité professionnelle s'actualise aujourd'hui dans des démarches de prévention par exemple, dans des tentatives de transposition de ce qui a fait sens pour leur quotidien, ou encore dans l'explicitation de l'importance d'une éducation numérique et d'un besoin de matériel clé en main. En outre, le PER EdNum, à l'instar d'autres textes de référence comme le DigComp (Vuorikari et al., 2022), présente un large éventail de compétences – allant de la littératie de l'information et des données à la résolution de problème – qui contribuent, en creux, à renforcer la polysémie de leurs intentions. Il y a donc nécessité de contribuer à une clarification des visées de l'éducation à la CN.

3.1 Le modèle DECiN pour penser l'éducation à la CN

Pour répondre à ce besoin de clarification, cette dernière partie de l'article propose une ouverture théorique. Le futur de l'éducation à la CN peut alors s'appuyer sur (a) les représentations enseignantes collectées et analysées, (b) sur la littérature scientifique, (c) sur les taxonomies et modèles empruntés à l'éducation à la citoyenneté, domaine scientifique voisin. Nous proposons alors le modèle « Didactique de l'éducation à la citoyenneté numérique » (DECiN).

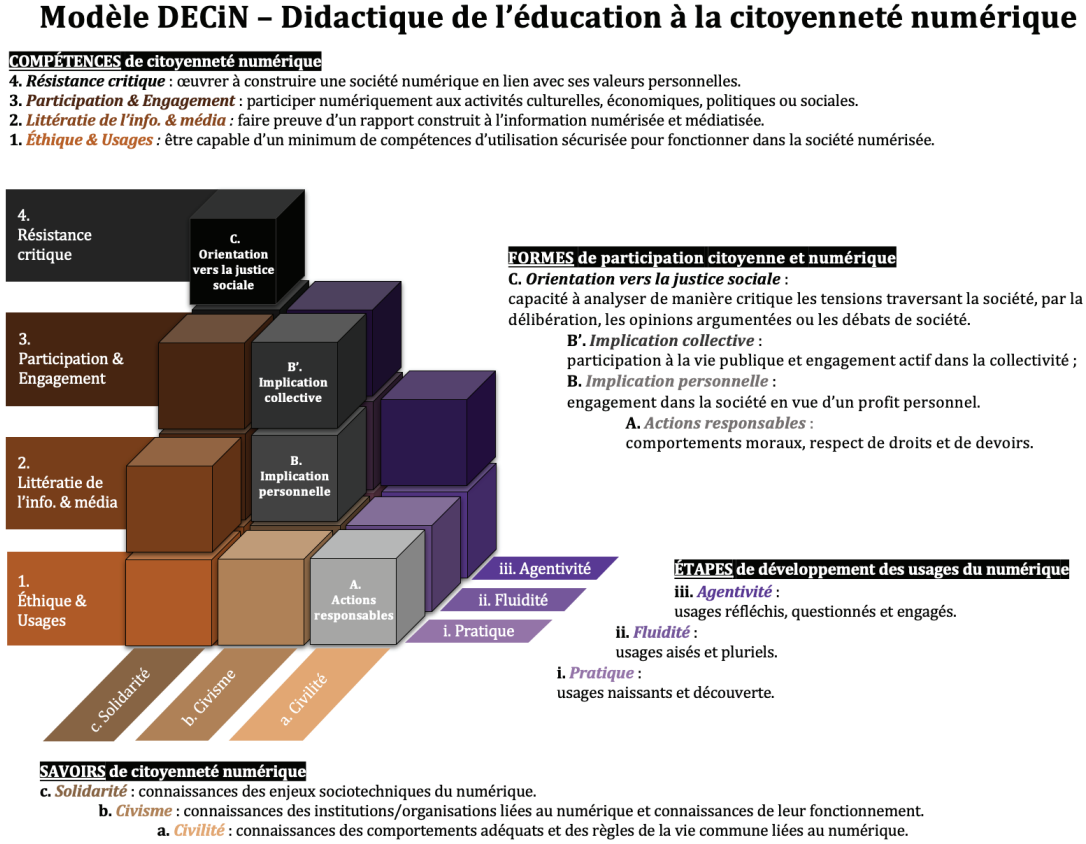
Afin d'y éviter le chevauchement de mêmes termes mais dont les sens diffèrent, les mots choisis dans le modèle DECiN sont inspirés des terminologies d'origine – Choi (2016), Melhuish et al. (2019), Westheimer et Kahne (2004) et Heimberg (2007) –, mais ont été modifiés. Les termes retenus ont fait l'objet de nombreuses discussions, soumises notamment à un panel de quatre personnes expertes des questions numériques en éducation. Le modèle DECiN est présenté dans la figure 2.

Au centre du modèle DECiN, les formes (A, B, B', C) de participation citoyenne et numérique issues de Westheimer et Kahne (2004) permettent d'illustrer les ambitions pédagogiques qui peuvent être visées par l'éducation à la CN. Ces ambitions peuvent être un choix politique (institutionnel ou individuel) dans l'acte d'éduquer ou de former au numérique. Le recours à Heimberg (2007) permet de penser les savoirs (a, b, c) à aborder selon les formes de participation visée. Quant à Choi (2016), son modèle permet de décrire les compétences (1, 2, 3, 4) nécessaires aux formes de participation citoyenne et numérique. Finalement, Melhuish et al. (2019) aident à décrire les étapes (i, ii, iii) dans le développement des usages numériques par les apprenant·e·s. Une cohérence générale se dégage ainsi de DECiN.

La conception de ce modèle interdisciplinaire n'a pas pour prétention d'être holistique, mais bien celle de participer à la compréhension de la complexité de ce phénomène qu'est l'éducation à la CN, à soutenir l'orientation et l'analyse des gestes pédagogiques et didactiques et encore participer au développement des savoirs scientifiques associés. Autrement dit, dans le contexte de l'éducation numérique, DECiN a pour but de soutenir l'élaboration d'un cadre théorique d'analyse de l'éducation à la CN selon les niveaux d'engagement visés des élèves (responsable, participatif, orienté vers la justice sociale).

Figure 2

Modèle théorique DECiN



4. Conclusion

Pour rappel, la CN figure comme l'une des nouvelles finalités de l'école publique. Toutefois, ce concept présente une forte polysémie d'après les représentations enseignantes interrogées dans cette étude. Dans ce contexte, les croyances et pratiques personnelles seront possiblement les moteurs de l'éducation numérique. Une compréhension étroite de la CN – principalement de la prévention – invitera à un évitement des thèmes controversés et potentiellement à une neutralité d'exclusion dans les pratiques enseignantes, pour reprendre la typologie de Kelly (1986). En effet, le corps enseignant appartient à une institution dont la tradition et les valeurs portent sur l'obéissance, la rigueur et la hiérarchie institutionnelle. Il risque donc d'être cantonné à un rôle d'exécutant du curriculum pour une gestion efficace de la classe (Lefrançois et al., 2009). Ceci serait conceptuellement opposé aux discours sur l'esprit critique et la culture numérique (Choi et Cristol, 2021). Sans nul doute, c'est toute une socialisation qui doit se construire, car il ne s'agit pas uniquement de former au respect des règles (à moins d'abandonner toute conflictualité démocratique par peur du dissensus). Un enseignement centré essentiellement sur des contenus de prévention (le développement d'une citoyenneté numérique de type « morale ») serait, par ailleurs, susceptible d'empêcher l'acquisition d'une culture numérique plurielle et interdisciplinaire (Fericelli et al., 2022). Par conséquent, notre présupposé est que l'école publique doit encourager l'émancipation citoyenne de toutes et tous par rapport aux technologies numériques.

C'est dans ce contexte que le modèle DECiN a été élaboré, croisant didactique de la citoyenneté et éducation à la CN. Il expose les prises de position possibles et invite à préciser les intentions et les pratiques par l'identification des étapes, des connaissances et des compétences. Cette clarification pourra être faite par l'institution scolaire, par les enseignant·e·s ou par toute autre entité qui, par ces actions, participe à définir les pratiques pédagogiques (p. ex. : éditeur de matériel d'enseignement, propriétaire des environnements numériques d'apprentissages déployés…).

Enfin, redonnons à ce modèle une nécessaire humilité. Il est simplement une proposition théorique émergeant d'un besoin de clarification dans une école en tension à la suite de l'introduction de l'éducation à la CN. Il a donc pour but de nourrir un agenda scientifique. Cela nécessitera d'être discuté et éprouvé par la communauté scientifique, par exemple par des spécialistes dans des didactiques disciplinaires proches de la CN. Dans cette perspective, DECiN pourrait également être comparé à d'autres supports de littérature et champs disciplinaires (*Information Literacy*, *Data literacy*, sociologie, philosophie, etc.). En outre, afin de vérifier l'alignement curriculaire avec les intentions éducatives en vigueur en Suisse romande et ailleurs, ce modèle pourrait être confronté aux objectifs formulés dans les cadres de référence.

Enfin, le modèle DECiN devra être testé en formation enseignante afin d'étudier sa transposition au contexte réel de l'éducation numérique. Est-il un levier d'action et de réflexion ? Ce travail théorique n'est donc qu'une étape qui s'inscrit dans une discussion scientifique bien plus large.

Déclaration de conflit d'intérêts

Les auteur·trice·s ne déclarent aucun conflit d'intérêts.

Bibliographie

Abric, J. C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. *Les représentations sociales*, *4*, 187–203.

Agence Nationale de la Sécurité des Systèmes d'Information. (Septembre 2017). *Guide d'hygiène informatique : renforcer la sécurité de son système d'information en 42 mesures (v. 2.0)*. https://www.ssi.gouv.fr/uploads/2017/01/guide_hygiene_informatique_anssi.pdf.

Alvarez, L., Buttier, J-C. et Tadlaoui-Brahmi, A. (2022, 9 mars). *Quel type de CN transmettre à l'école ? Les enjeux de la politique de l'éducation numérique en démocratie* [communication orale]. Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Toulouse, France. http://didachg2022.canalblog.com/.

Alvarez, L. et Payn, M. (2021). La numérisation de l'école au prisme de la citoyenneté. *Éthique en éducation et en formation*, *11*, 64–82. https://doi.org/10.7202/1084197ar.

Audigier, F. (1999). *Éducation à la citoyenneté*. INRP.

Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., et Richard-Principalli, P. (2020). Supports de travail et inégalités d'apprentissages à l'école élémentaire. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, *53*(3), 31–48. https://doi.org/10.3917/lsdle.533.0031.

Boullier, D. (2019). *Sociologie du numérique (2e éd)*. Armand Colin.

Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique, 3*(3), 29–48. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543.

Buttier, J. C., et Mestral, A. D. (2022). D'hier à aujourd'hui, former des citoyen·ne·s engagé. es en France et en Suisse romande : une injonction paradoxale ? *Tréma, 56*. https://doi.org/10.4000/trema.6776.

Buttier, J. C., et Vézier, A. (2021). Laïcité et postures professionnelles. Une introduction. *Ressources, 23,* 6–11.

Canivez, P. (1997). *Éduquer le citoyen*. Hatier.

Choi, M. (2016). A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age. *Theory & Research in Social Education*, *44*(4), 1–43. https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549.

Choi, M., et Cristol, D. (2021). Digital citizenship with intersectionality lens: Towards participatory democracy driven digital citizenship education. *Theory Into Practice, 60*(4), 361-370. https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1987094.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2021a). *Plan d'Études Romand – Éducation numérique*. https://www.plandetudes.ch/documents/10136/10307706/PER_BROCHURE_Education+nume%CC%81rique.pdf/b4b553e9-8e2d-4431-8b23-fb204453188b.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2021b). Référentiel de compétences pour la formation initiale et continue des enseignant·es dans le domaine de l'éducation numérique. https://www.plandetudes.ch/documents/10136/10307706/2106018_RCNum.pdf.

Eichorn, K. (2019). *The End of Forgetting: Growing Up with Social Media*. Harvard University Press.

Emejulu, A., et McGregor, C. (2019). Towards a radical digital citizenship in digital education. *Critical Studies in Education*, *60*(1), 131-147. https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1234494.

Fastrez, P., et De Smedt, T. (2013). Les compétences en littératie médiatique. De la définition aux nouveaux enjeux éducatifs. *Mediadoc, 1*(11), 2–8. http://hdl.handle.net/2078.1/168593.

Fericelli, L., Tadlaoui-Brahmi, A. et Collet, I. (2022, 3-4 mai). Socialisation genrée, artéfacts numériques et rapport au savoir [communication orale]. *RUNED 22 – Perspectives critiques sur le numérique en éducation et formation : enjeux politiques, sociaux et économiques du design aux usages,* Montréal, Canada. https://runed22.sciencesconf.org/.

Heimberg, C. (2007). Portée et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique. *Éducation en contextes pluriculturels : la recherche entre bilan et prospectives*, 1-8. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:22933.

Hintz, A., Dencik, L., et Wahl-Jorgensen, K. (2019). *Digital Citizenship in a Datafied Society*. Polity press.

Huang, P. (2013). *La solidarité numérique : réponse locale à l'exclusion et redéfinition des stratégies de développement en matière de TIC*. [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal. https://core.ac.uk/download/pdf/18599855.pdf.

Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory & Research in Social Education*, *14*(2), 113–138.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de Soi*. Presses de l'Université du Québec.

Lacomble, D. (2013). *Digital citizen : Manifeste pour une citoyenneté numérique*. Plon.

Lefrançois, D., Éthier, M. A., et Demers, S. (2009). Justice sociale et réforme scolaire au Québec : le cas du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ». *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale, 11*(1). https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1327.
Lister, R. (2017). *Citizenship: feminist perspectives.* Bloomsbury Publishing.
Luke, T. W. (2010). Digital citizenship. In P. Kalantzis-Cope et K. Gherab-Martin (Eds.), *Emerging Digital Spaces in Contemporary Society: Properties of Technology* (pp. 83–96). Palgrave Macmillan.
Melhuish, N., Spencer, K., Webster, A., et Spence, P. (2019). From Literacy to Fluency to Citizenship: Digital Citizenship in Education. *SSRN Electronic Journal*, 1–22. https://doi.org/10.2139/ssrn.3220745.
Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. ESF.
Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives, Hors-série 3*, 1-27. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/MucchielliFINAL2.pdf.
Ribble, M. (2015). *Digital Citizenship in Schools: Nine elements all students should know (3rd Edition)*. International Society for Technology in Education.
Share, J. (2009). *Media literacy is elementary: Teaching youth to critically read and create media*. Peter Lang.
Tadlaoui-Brahmi, A., Çuko, K., et Alvarez, L. (2022). Digital citizenship in primary education. *Social Sciences & Humanities Open, 6*, 1–9. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100348.
Vuorikari, R., Kluzer, S., et Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. JRC Publication (European Commission). https://doi.org/10.2760/115376.
Wang M.T, et Eccles J.S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, *28*, 12–23. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002.
Westheimer, J., et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, *41*(2), 237–269.
Wineburg, S., et McGrew S. (2018). *Lateral Reading and the Nature of Expertise: Reading Less and Learning More When Evaluating Digitial Information*. Teachers College Record.

Mots-clés : Citoyenneté numérique (CN) ; représentations et pratiques enseignantes ; didactique de l'éducation à la citoyenneté ; modèle didactique ; justice sociale

Auf dem Weg zu einem interdisziplinären theoretischen Modell der Didaktik der Digital Citizenship Education

Zusammenfassung

Die Bildungsinstitutionen in der Romandie haben sich die Ausbildung zur digitalen Bürgerschaft und die Entwicklung einer digitalen Kultur als neue Bildungsziele gesetzt. Die Grenzen dieser Konzepte sowie ihre Operationalisierung in der Unterrichtspraxis müssen noch genauer definiert werden.

Nach einer Analyse der Begriffe der digitalen « Bürgerschaft » und « Kultur », wurden die Wahrnehmungen von 14 Zyklus-2-Lehrpersonen aus der Romandie dokumentiert. Ihre Aussagen zeigen eine konzeptionelle Verwirrung und einen Klärungsbedarf im Lichte der wissenschaftlichen Literatur. Folglich wird ein theoretisches Modell mit dem Namen « *Didactique de l'éducation à la citoyenneté numérique* » vorgeschlagen, um an den ersten Schritten zur didaktischen Umsetzung der konzeptionellen Elemente mitzuwirken.

Schlagworte: Digitale Bürgerschaft; Darstellungen und Unterrichtspraktiken; Didaktik der Ausbildung zur Bürgerschaft; didaktisches Modell; soziale Gerechtigkeit

Verso un modello teorico interdisciplinare di didattica dell'educazione alla cittadinanza digitale

Riassunto

L'istituzione scolastica della Svizzera francese ha posto come nuovi obiettivi educativi l'educazione alla cittadinanza digitale e lo sviluppo di una cultura digitale. I contorni di questi concetti, così come la loro operazionalizzazione nelle pratiche didattiche, devono ancora essere definiti con maggiore precisione.

Dopo un'analisi dei concetti di « cittadinanza » e « cultura » digitale, sono state raccolte le rappresentazioni di 14 insegnanti del secondo ciclo. Le loro dichiarazioni rivelano una vaghezza concettuale e la necessità di chiarificazioni alla luce della letteratura scientifica. Di conseguenza, viene proposto un modello teorico denominato « *Didactique de l'éducation à la citoyenneté numérique* » per muovere i primi passi verso una trasposizione didattica degli elementi concettuali.

Parole chiave: Cittadinanza digitale ; rappresentazioni e pratiche didattiche; didattica dell'educazione alla cittadinanza; modello didattico; giustizia sociale.

Towards an interdisciplinary theoretical model of Digital Citizenship Education Didactics

Abstract

The educational institutions in the French-speaking part of Switzerland have set education for digital citizenship and the development of a digital culture as new goals. The boundaries of these concepts, as well as their operationalization in teaching practices, remain to be defined more precisely.

Following an analysis of the concepts of digital « citizenship » and « culture », the perceptions of 14 primary school teachers from the French-speaking part of Switzerland were documented. Their statements reveal a conceptual confusion and a need for clarification in the light of scientific literature. Consequently, a theoretical model named « *Didactique de l'éducation à la citoyenneté numérique* » is proposed in order to participate in the first steps towards a didactic transposition of conceptual elements.

Keywords: Digital citizenship; representations and teaching practices; didactics of citizenship education; didactic model; social justice

Ania Tadlaoui-Brahmi est collaboratrice scientifique HEP et doctorante. Elle s'intéresse aux pratiques enseignantes en éducation à la citoyenneté numérique et au rapport des élèves à ces savoirs.
HEP|PH FR, Rue de Morat 36, 1700 Fribourg | G-RIRE|UNIGE, 24 rue du Général-Dufour, CH-1211 Genève
E-mail : ania.tadlaoui@edufr.ch

Lionel Alvarez, Dr. et Prof. HEP, travaille sur l'interaction entre les phénomènes d'enseignement/apprentissage et la numérisation dans une perspective critique et constructive.
HEP|PH FR, Rue de Morat 36, 1700 Fribourg | CERF de l'UniFR, Av. P-A de Faucigny 2, CH-1700 Fribourg
E-mail : lionel.alvarez@unifr.ch

Jean-Charles Buttier est chargé d'enseignement en didactique de l'histoire. Il forme des enseignant·e·s en didactique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté.
IUFE|UNIGE, 24 rue du Général-Dufour, CH-1211 Genève
E-mail : Jean-Charles.Buttier@unige.ch