

## Avant-propos

Un environnement numérique complexe et indéterminé apporte l'incertitude dans nos décisions de tous les jours et un lot de risques qui peuvent en être la conséquence. Résoudre cette incertitude, s'adapter à un environnement porteur de différents risques interroge la perception même que nous en avons. Dans le monde éducatif, est mise en scène la manière dont on apprend à apprendre dans un monde numérique ouvert et les risques rencontrés. Les réflexions sur les risques numériques et les préoccupations qu'elles portent constituent désormais une pierre angulaire du rapport à l'information et de ses enjeux éducatifs. Peuvent être interrogées les représentations qu'enseignants et élèves ont des risques dans leur environnement informationnel, des écueils rencontrés et des stratégies proposées. Entre aversion, évitement, recommandations ou dénouement, un « rapport au risque », une posture éducative spécifique se construisent dans la sphère informationnelle et professionnelle. Une « pensée » du risque, au-delà des risques, est désormais une perspective associée aux pratiques numériques en éducation et à leur accompagnement. Le besoin de compréhension s'associe à la vigilance, au projet d'éduquer aux risques informationnels. Les recherches sur les risques numériques en contexte éducatif et professionnel relèvent autant du paradigme du risque que des usages informationnels associés à leur perception.

### La pensée du risque

Le modèle du risque introduit au sein de l'action l'appréhension d'un événement qui peut se produire, d'« un futur qui risque d'advenir » (Beck 1986) et qui ne dépend pas seulement de nous. Cet événement est pressenti (et non encore advenu ou réel) comme péril que l'on doit anticiper en se le représentant et en organisant des actions de précaution. Celui-ci devient une causalité inversée de notre action, communément

en interrogeant paradoxalement : comment éviter les risques (alors que c'est la conscience du risque qui peut éviter le danger) ? L'appréhension du ou des risques devient alors une posture associant l'activité et ses incertitudes. Le risque se distingue du danger dont il rapporte la probabilité ; il se distingue de la seule menace dans la mesure où il se nourrit des perceptions que nous en avons. Ainsi, pour Ulrich Beck, au cœur d'une civilisation du risque « le risque est devenu la mesure de notre action »<sup>1</sup>. Il y décrit l'évolution de l'action humaine et politique, liée à la « modernisation scientifico-technico-économique », comme réponse aux désordres issus de son développement (industrie, environnement, économie, etc.). Le risque ne désigne pas le danger, il en constitue la réponse dans le sens d'une analyse ou d'une action préventive. Il devient un modèle d'élaboration de la conduite humaine, une raison d'agir. Le risque s'intègre pour Beck dans une culture positive. Parlant de « catastrophe émancipatrice », il appelle à de nouvelles régulations de l'esprit humain en en faisant le principe d'une conscience anticipatrice et d'une action qui suppose de prendre des risques. Le « risque », pour Beck, n'est donc pas le seul péril, mais son appréhension et également une modalité critique qui appelle à une culture positive du changement et à un pilotage réflexif de l'action. Les risques numériques, associés à la modernité sociotechnique décrite par Beck, relèvent d'enjeux nouveaux rendant nécessaires la construction de « nouvelles régulations de l'action » : il s'agit pour Beck d'une « innovation de rupture ». Des transformations culturelles majeures s'y construisent, ainsi celle de l'activité numérique avec ses incertitudes et ses potentialités.

## Risques numériques et contexte éducatif

Qu'entend-on par « risques numériques » ? L'expression met en scène à la fois le caractère informationnel des activités humaines, son espace technologique et social et les facteurs humains moteurs de l'activité. Ils concernent la mise en information des activités humaines et le rapport au régime de l'information. À différentes échelles, micro (celle du sujet du numérique), méso (celle des dispositifs d'apprentissage) et macro (du registre généralisé des interactions), il met en tension l'écologie informationnelle. Les risques numériques appartiennent désormais à la fois à la transposition numérique généralisée et à l'activité propre qui se déploie dans les usages, leur « socio-dynamique » (selon l'expression d'Abraham Moles) où se tissent les liens au social et à la connaissance.

Les risques reconnus et énoncés recourent un ensemble multidimensionnel de différents registres rencontrés dans une écologie informationnelle : « Le risque technique (sécurité informatique) ; le risque social (égalité, sûreté) et politique (sécurité, embrigadement) ; le risque cognitif et psychologique (éducabilité) ; le risque éthique

---

1. Beck, U. (1986). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*. Flammarion, Paris.

et juridique (respect des droits, identité numérique, e-réputation, mais aussi harcèlement en ligne lié à cette pratique) ; le risque lié à la santé (activité statique, précaution concernant les ondes, manque de sommeil dû à la lumière bleue), etc. » (Capelle 2018)<sup>2</sup>. Le risque informationnel est plus souvent associé aux effets informationnels dans la sphère de la connaissance, de l'économie, de l'information politique, de l'utilisation des données ou encore d'une écologie de l'attention<sup>3</sup>. La pluralité des risques énoncés est à mettre en regard avec la modalité globale du risque dans nos modes de pensée et d'action en contexte numérique. Chacun des risques pressentis s'inscrit dans un contexte d'usage ; il renvoie à un lien spécifique entre perception et conduite de l'activité. Par exemple, les scénarios informationnels mettent en scène la construction de savoirs, intègrent aux usages la perception des différents risques évoqués par les contributions à l'ouvrage. Mais, à travers ces contextes, la posture du risque, sa perception, la conduite de l'activité, de la prévention à la prise de risque en font, au-delà de la simple attribution au numérique des risques encourus, une occurrence réflexive et responsable de l'activité de chacun.

Le contexte éducatif, entre médiations et pratiques, crée une tension particulière. L'éducation rencontre dans la relation enseigner et apprendre les risques portés à la fois par une transformation technologique et sociale et par les activités humaines qui se sont déplacées ou développées dans le numérique. Comment échapper à une culture paradoxale et antagoniste entre nécessité du numérique pour enseigner et apprendre d'une part, et, d'autre part, une survalorisation des risques qui en problématiserait l'usage ? Comment construire une autonomie « apprenante » ? Comment pallier la fragilité éthique du numérique à laquelle semblaient échapper les chemins plus anciens du savoir ? Comment les enseignants (et les élèves) dans leur « métier » concilient-ils leurs pratiques personnelles et professionnelles (Capelle 2018) ? Comment le souci de former peut-il se transformer en risque de former (Cordier 2017)<sup>4</sup> ? Ces questions, et d'autres, nous renvoient dans l'ouvrage à un dialogue entre pratiques et recherche.

## La perception des risques

Comment nous représentons-nous les risques ? L'« existence » du risque se partage entre le danger réel perçu et la représentation que nous en avons. Entre risques réels et risques perçus, réel et imaginaire, pour tous les acteurs (ici professeurs et élèves) ce qui importe est autant le risque encouru (aspect factuel) que la perception de la

2. Capelle, C. (2018). Rapport final de projet de recherche eR!SK–Risques numériques et école 2.0. Rapport, IMS–Université de Bordeaux–Bordeaux INP, Bordeaux/Talence.

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

4. Cordier, A. (2017). Les enseignants, pris dans des injonctions paradoxales. *Hermès, la revue*, 2, 179–186.

« cause » numérique qui fait lien. Les postures engagées y trouvent leur raison : l'évitement, l'alphabétisation du risque, la mise en scène d'activités qui en assurent la conscience (*fact-checking*), les pratiques réflexives, etc. Toutes les actions engagées, l'énonciation du risque relèvent d'une perception qui contribue à sa réalité. Les représentations joueraient ainsi un rôle stratégique dans la prévention et dans la capacité des individus à concevoir et à définir le risque. Le sens donné, ce « qu'on pense être en train de faire » (au sens de Bruner<sup>5</sup>) réunit les facettes intérieures et extérieures de la situation. La perception du risque n'est pas forcément conforme à sa réalité, mais elle est la réalité de l'action qu'elle supporte. Les représentations (subjectivation individuelle et partagée) interfèrent avec les usages autant qui les construisent. Le mode représenté appartient à l'ouvrage ; il devient un point critique. Articulée au réel, intégrée à une pensée réflexive, la perception du risque devient un levier pour nos pratiques.

Des croyances et des hypothèses différentes opèrent ainsi sur celui qui agit dans un environnement numérique. Elles portent sur les conditions des usages et de l'appréhension des périls possibles. L'accent est mis par les contributions de l'ouvrage sur les perceptions et les postures engagées dans les activités professionnelles et/ou d'apprentissage sur les perceptions des acteurs en cours lors des activités d'apprentissage et d'enseignement. « Une grosse nébuleuse qui fait peur », témoignent des adolescents (voir le chapitre 3). Pour certains, les risques peuvent être considérés comme effets négatifs ou potentiellement dangereux des médiations informationnelles. Pour d'autres le numérique est le moyen d'une résilience du risque. L'attribution au numérique de l'amplification ou du traitement raisonné des risques interroge le sens d'une éducation. Mais parle-t-on le même langage ? Un rapport publié en 2008 par Christine Dioni<sup>6</sup>, « Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique », mettait l'accent sur les problèmes de décalage entre les perceptions des élèves et celles des enseignants ainsi qu'entre les perceptions et la réalité des pratiques. L'élève a pour miroir les perceptions « scolaires » du numérique qui ne correspondent pas forcément à celles des adolescents de son âge. L'expression de leur expérience devient un moteur de la réflexivité nécessaire aux pratiques. Les enseignants eux-mêmes mettent à distance pratiques personnelles et pratiques professionnelles<sup>7</sup>. Perceptions du numérique et usages sont ainsi liés à l'expérience informationnelle.

---

5. Bruner parle de théories implicites : « Il ne suffit pas de décrire ce que fait l'enfant : [il faut] être capable de déterminer ce qu'il pense être en train de faire et pour quelles raisons. » Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France, Paris.

6. Dioni, C. (2008). *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique : Rapport de recherche pour l'INRP*. INRP, Paris.

7. Capelle, C., Rouissi, S. (2018). Représentations et stratégies de jeunes enseignants face aux réseaux sociaux. *Les Cahiers du numérique*, 14(3/4), 13–34.

## Réponse éducative et recherche

Le risque est devenu une réalité sociale et informationnelle, tant objective que subjective, « qui pousse à agir ». Son intégration comme condition régulée de l'expérience informationnelle suppose une intelligence et une expérience de l'activité partagées avec les élèves. L'intégration de la dimension du risque dans les activités d'enseignement et d'apprentissage est dans notre système éducatif associée à l'« éducation aux médias ». Son objectif est la prise de conscience et la conduite de l'activité des élèves dans un environnement informationnel. La capacité d'évaluer les risques numériques et la possibilité de gérer les événements/informations dans un sens d'appropriation critique en sont l'horizon. L'éducation aux médias s'ouvre, au-delà de la maîtrise des outils informationnels, de la prise en compte de la fragilité des systèmes d'information ou des usages illicites, à l'expérience informationnelle et à une culture de l'information. Il ne s'agit pas de se préserver du risque, mais de concevoir pour les élèves un accompagnement adapté aux contextes informationnels. L'« éducation au risque », intégrée aux enseignements et aux apprentissages, interroge les nouvelles compétences nécessaires à une société informationnelle ainsi que les médiations pédagogiques. Une éducation au risque intégrée aux littératies informationnelles répond au besoin de nouvelles régulations (Beck) nécessaires à une société informationnelle. Différentes voies, la pluralité des situations et des usages, sont ainsi à explorer dans le champ éducatif. La pensée du risque, comme condition, n'est pas une limite à fixer, mais un outil critique au sein des apprentissages.

L'ouvrage rassemble différentes contributions au carrefour des actions professionnelles et de la recherche. Les analyses proposées s'inscrivent dans la continuité de la deuxième édition du colloque « Connaissances et information et Information en action (CIA) » intitulé *Des perceptions des risques à l'action en contexte numérique* qui s'est tenu les 3 et 4 avril 2019 à l'Université de Bordeaux, en France, organisé autour du projet eRISK (Éducation 2.0 et « risques « numériques » : représentations et pratiques pédagogiques) conduit par l'équipe RUDII du laboratoire IMS<sup>8</sup>. Il propose un recentrage sur les perceptions des risques dans le contexte éducatif et professionnel. Sont présentés différents cheminements pour la recherche et l'action : ceux de la dimension subjective de l'appréhension des risques dans les mises en forme des pratiques, dans la construction de stratégies d'actions en situation<sup>9</sup> ; ou ceux des analyses

8. RUDII : Représentation usages et développement des ingénieries de l'information, IMS : laboratoire de l'Intégration du matériau au système (IMS, CNRS UMR5218) CNRS, Université de Bordeaux, INSPE d'Aquitaine. (2016-2019). *Projet eRISK : Risques numériques et école 2.0 Éducation des jeunes générations et responsabilité des enseignants. Hypothèses* [En ligne]. Disponible à l'adresse : <https://erisk.hypotheses.org/category/projet>.

9. Lave, J., Wenger, E. (1988). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, New York.

objectivantes d'une écologie de l'information (*arena*) à l'organisation de dispositifs d'action. Sont interrogées autant les bornes épistémologiques des sciences de l'information que les usages et pratiques.

Le risque appartient aux transpositions culturelles liées au numérique. Il devient un principe de conduite de l'activité dans un monde incertain, une composante critique et sociale à l'appui d'une éducation. Ces recherches contribuent à sa compréhension et à son inscription réflexive dans les pratiques informationnelles, « savantes » et sociétales.

## Introduction

Ces dernières années, la notion de risque numérique a envahi les médias. De nombreuses parutions d'ouvrages laissent à penser que le numérique serait porteur de toutes sortes de menaces, que ce soit au niveau informationnel, psychosocial, éthique, cognitif, sanitaire, technique, socioéconomique, juridique ou environnemental. Pour exemples, on peut citer la dénonciation des risques d'addiction et de « techno-dépendance » liés aux écrans chez les jeunes<sup>1</sup> ou celle de l'appauvrissement des pratiques de lecture<sup>2</sup> et de la pensée<sup>3</sup>. Cette approche par le risque a tendance à figer la description des pratiques individuelles et sociales dans des catégories qui ne reflètent pas leur évolution et leur diversité, ni la capacité des acteurs à innover qui impliquent justement de prendre des risques.

L'intention, dans cet ouvrage, est d'aller au-delà d'une approche stigmatisante du risque. Il s'agit plutôt de le considérer comme le centre de discours, de représentations et de pratiques qu'il est nécessaire de déconstruire et de comprendre pour proposer un accompagnement adapté.

Selon Ulrich Beck, « les risques désignent un futur qu'il s'agit d'empêcher d'advenir ». Réels et imaginaires à la fois, ils sont, selon lui, « l'événement non-encore survenu qui motive l'action »<sup>4</sup>. Cette « mise en risque croissante du monde » est aussi

---

Introduction rédigée par Camille CAPELLE.

1. Lardellier, P., Moatti, D. (2014). *Les ados pris dans la Toile : des cyberaddictions aux techno-dépendances*. Le Manuscrit, Paris.
2. Carr, N.G. (2011). *Internet rend-il bête ?*. Robert Laffont, Paris.
3. Desmurget, M. (2019). *La fabrique du crétin digital : les dangers des écrans pour nos enfants*. Le Seuil, Paris.
4. Beck, U. (2008). *La Société du risque. Sur la voie d'une modernité*. Flammarion, Paris.

dénoncée par Patrick Peretti-Watel. Pour ce dernier, le risque « est un danger sans cause, un dommage sans faute, qui pourtant devient prévisible et calculable »<sup>5</sup>. Le ressenti de risques numériques inciterait donc les individus à agir : comment ? De quelles façons ? Avec quel regard critique sur leurs pratiques ?

Le terme de risque numérique est souvent utilisé pour désigner les dangers liés à la sécurité des systèmes informatiques, notamment en informatique et en sciences de gestion. Le domaine du droit est également concerné, autour des problèmes de sécurité de l'information, de protection des données personnelles<sup>6</sup> et d'e-réputation<sup>7</sup>. D'autres publications concernent également les questions éthiques dans les domaines sensibles de la protection des informations personnelles comme celui de la santé.

En psychologie, les risques numériques sont traités du point de vue de la surcharge cognitive<sup>8</sup> et des addictions<sup>9</sup>. La notion de risque informationnel est, quant à elle, souvent reliée à la gestion des connaissances<sup>10</sup>, aux problèmes de manipulation et d'évaluation de l'information<sup>11</sup>, d'asymétrie de l'information<sup>12</sup>. Pour le manager d'une entreprise, le risque numérique est lié à la sécurité des données, d'informations stratégiques ou à la réputation de l'entreprise.

S'agissant de l'éducation et de la perception des risques liés aux usages des technologies numériques, un rapport publié en 2008 par Christine Dioni, « Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique », mettait l'accent sur les problèmes de décalage entre les perceptions des élèves et des enseignants ainsi qu'entre les perceptions mutuelles et la réalité des pratiques<sup>13</sup>. Qu'en est-il un peu plus de dix ans après ?

---

5. Peretti-Watel, P. (2010). *La société du risque*. La Découverte, Paris.

6. Rouvroy, A. (2014). Des données sans personne : le fétichisme de la donnée à caractère personnel à l'épreuve de l'idéologie des Big Data. Dans *Étude annuelle du Conseil d'État : le numérique et les droits et libertés fondamentaux*. La Documentation française, Paris. 407–422.

7. Du Manoir de Juaye, T. (2014). Le risque informationnel au filtre du droit. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 51(3), 37–40.

8. Tricot, A. (1998). Charge cognitive et apprentissage : une présentation des travaux de John Sweller. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 37–64.

9. Blaya, C. (2015). Les jeunes et les prises de risque sur Internet. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 63(8), 518–523.

10. Robert, P., Pinède, N. (2012). Le document numérique : un nouvel équipement politique de la mémoire sociale ?. *Communication et organisation*, 42, 191–202.

11. Serres, A. (2012). *Dans le labyrinthe : Évaluer l'information sur internet*. C&F, Caen.

12. Pariser, E. (2011). *The filter bubble: How the new personalized web is changing what we read and how we think*. Penguin, Londres.

13. Dioni, C. *op. cit.*



Les enjeux des pratiques numériques en termes d'apprentissages<sup>14</sup>, les risques socioéconomiques liés à la fracture numérique<sup>15</sup> amènent les acteurs de l'éducation à s'interroger sur les moyens efficaces permettant d'y faire face. La notion de risques médiatiques est également employée pour dénoncer les contenus inappropriés tels que la violence, l'incitation à la haine ou la pornographie sur Internet appelant la mise en place de normes<sup>16</sup>. Actuellement, le risque de manipulation idéologique et politique est remis sur le devant de la scène médiatique à travers l'analyse des théories du complot, la thématique des *fake news* et la sensibilité des jeunes à la propagande.

Pour l'éducateur, le risque est aussi lié aux usages illicites de l'information par les élèves, en tête desquels on trouve l'usage d'informations qui tombent sous le coup de la loi (loi sur la liberté de la presse de 1881, loi du 13 juillet 1990 dite loi Gayssot interdisant de diffuser des informations à caractère révisionniste, raciste et sexiste, faisant l'apologie de l'intolérance, par exemple). De nombreux autres usages peuvent poser problème tels que le non-respect d'autrui, de la vie privée d'enseignants, de personnels de l'éducation ou d'autres élèves. Les situations dites de « cyberharcèlement » *via* les outils du Web 2.0 sont aussi des problèmes que les éducateurs ont à gérer (messages ou diffusion de vidéos *via* des chaînes personnalisées et en direct avec Snapchat ou Periscope par exemple). Les pratiques numériques des jeunes sont d'autant plus complexes qu'elles mêlent créativité et développement de compétences, intimité et exposition de soi. Ces travaux pluridisciplinaires ont pour point commun de chercher à identifier ce que le numérique fait à l'individu et à la société dans différents contextes (éducatif, professionnel, politique, etc.). L'objectif de cet ouvrage est de mettre en regard les discours sur le risque avec les pratiques et les représentations des acteurs sur différents terrains professionnels et dans le champ éducatif, puis d'expliquer leurs enjeux en contexte numérique.

Nous partons du principe que les individus sont dotés de capacités de résilience<sup>17</sup> dans un monde en mutation. La perception des risques numériques peut être une ressource ou un levier pour développer une culture critique en contexte numérique<sup>18</sup>. Les

---

14. Jehel, S., Saemmer, A. (2017). Pour une approche de l'éducation critique aux médias par le décryptage des logiques politiques, économiques, idéologiques et éditoriales du numérique. *tic&société*, 11(1), 47–83.

15. Plantard, P. (2011). *Pour en finir avec la fracture numérique*. Fyp, Limoges.

16. Jehel, S. (2011). Contenus médiatiques à risque et construction identitaire des préadolescents. *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 11.

17. Tisseron, S. (2013). Résiliences : ambiguïtés et espoirs. *Annales des Mines-Responsabilité et environnement*. ESKA, 17–21.

18. Capelle, C., Cordier, A., Lehmans, A. (2018). Usages numériques en éducation : l'influence de la perception des risques par les enseignants. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 15.

contributions de cet ouvrage présentent ainsi des moyens dont nous disposons aujourd'hui pour passer de la perception des risques à l'information sur les risques, de l'information à la connaissance et de la connaissance à l'action<sup>19</sup>. Elles intéresseront notamment les enseignants, formateurs, médiateurs, professionnels de l'information et des médias.

L'ouvrage s'articule en 3 parties. La première porte sur les perceptions des risques en éducation et démontre comment la sphère Internet constitue aujourd'hui un écosystème dans lequel se positionne inévitablement la relation entre l'enseignant et ses élèves.

Le chapitre 1 montre l'impact des discours alarmistes sur les pratiques éducatives à travers une étude sur les représentations des risques numériques chez les jeunes enseignants. Ces discours semblent avoir une résonance importante auprès des enseignants lorsqu'ils débutent leur carrière et peuvent les dissuader de mettre en place toute pratique numérique à l'école avec les élèves.

Le chapitre 2 s'intéresse aux perceptions des fausses informations par les adolescents. L'étude souligne les variations en termes de réflexivité face à l'évaluation de l'information et à la désinformation selon l'âge des élèves.

Le chapitre 3 vise à mieux comprendre les positionnements et choix pédagogiques des enseignants, notamment en matière d'Éducation aux médias et à l'information. À partir d'une enquête menée auprès des enseignants, les représentations et pratiques non formelles relevées amènent l'auteure à plaider pour une approche culturelle du numérique en formation professionnelle.

La seconde partie aborde les risques informationnels ainsi que les risques économiques et sociaux en milieux professionnels. Elle met l'accent sur les pratiques des usagers pour faire face à ces situations.

Dans le chapitre 4, les auteurs s'intéressent au risque informationnel du point de vue des dirigeants d'entreprises. Ils montrent que cette notion est plus large que le risque numérique ou informatique qui se restreint au support numérique. Les risques mentionnés par les dirigeants dans le cadre de leur politique de sécurité comprennent en effet de nombreux risques informationnels liés à d'autres supports.

Le chapitre 5 met au jour les difficultés que rencontrent les organisations au Cameroun pour faire face aux risques d'arnaques et d'escroqueries de la population

---

19. Liquète, V. (2011). *Des pratiques d'information à la construction de connaissances en contexte : de l'analyse à la modélisation SEPICRI*. Université de Rouen.

dans leurs usages du téléphone mobile. Malgré les tentatives de prévention de la part des organisations institutionnelles et des opérateurs de téléphonie mobile, les usagers souffrent d'un déficit informationnel et l'insuffisance des moyens d'action ne favorise pas une médiation optimale vis-à-vis de ces risques.

La troisième partie revient sur les pratiques et médiations autour des risques numériques en éducation. Elle interroge en particulier l'apport de l'Éducation aux médias et à l'information telle qu'elle est mise en œuvre à l'école en France.

Le chapitre 6 montre que la notion de risque est souvent le point de départ des pratiques pédagogiques concernant les usages numériques et apparaît profondément ancrée dans la vision de la culture de l'information chez les enseignants. Si les pratiques d'apprentissages scolaires restent encore assez éloignées de la sphère privée, on voit sur le terrain que les enseignants sont soucieux de développer chez les élèves des connaissances qu'ils pourront transférer d'un contexte d'usage à l'autre.

Enfin le chapitre 7 fait dialoguer les discours des enseignants dans l'enseignement du premier degré avec les textes institutionnels concernant l'Éducation aux médias et à l'information. Cette mise en parallèle montre que le développement de la culture numérique préconisé dans les textes institutionnels reste un objet flou pour les enseignants du premier degré. Au-delà de l'approche opérationnelle d'exploitation des outils numériques, il est confirmé que les enseignants du premier degré manquent de formation sur l'approche culturelle du Web et de ses médias.