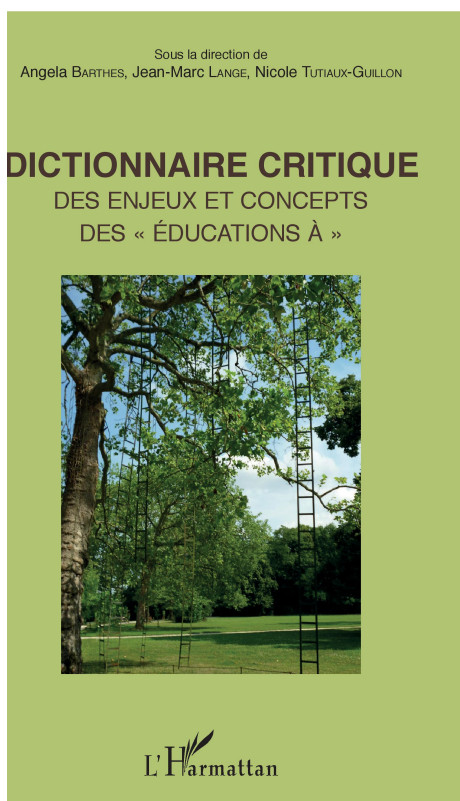


DELAMOTTE, E., 2017, « L'Education aux Médias et à l'Information », *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des « éducations à »*. Paris : L'harmattan, pp. 154-163.



Comme d'autres domaines que l'on classe dans les « éducations à », l'Education aux Médias et à l'Information (EMI) possède une histoire ancienne et des modalités variées de reconnaissance selon les systèmes scolaires et les aires culturelles. Comme pour d'autres domaines, on peut présenter l'EMI conjointement comme (I) un long processus d'institutionnalisation, (II) le résultat d'influences spécifiques et de dépendances différenciées, (III) le résultat de préoccupations politiques et sociales conjoncturelles.

I. L'EMI : un processus d'institutionnalisation qui s'inscrit sur la longue durée

Commençons par le constat, somme toute très banal, que le XXème siècle et le début de notre siècle peuvent être définis comme le moment où l'information et la communication parviennent à un statut et une reconnaissance que le « numérique » consacre. A ce titre, les paradigmes de société de l'information, puis de la connaissance peuvent être regardés comme des indicateurs de cette reconnaissance.

On mesure chaque jour combien les processus informationnels participent profondément aux changements de nos sociétés et à leur organisation. Pour Claude Bantz (1989) : « *pas de société d'information sans culture informationnelle* ». Ni utopie, ni fausse prophétie, le numérique est la vulgate moderne. Sont profondément remis en cause tous les éléments constitutifs de notre vision du monde. Ce sont de nouvelles modalités d'agir social qui deviennent possibles, par exemple, à travers les réseaux et les communautés virtuelles.

De toute évidence, compte tenu de l'omniprésence des pratiques info-communicationnelles, la rencontre avec les institutions scolaires était inévitable.

Aujourd'hui, la « capacité à maîtriser l'information » est devenue une préoccupation éducative à l'échelle internationale. On peut en percevoir quelques éléments à partir des déclarations internationales de l'UNESCO qui toutes s'appuient sur l'article 19 de la Déclaration universelle des

droits de l'Homme de 1948¹ pour promouvoir une éducation à l'information-communication : la Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias (1982), la Déclaration de Prague relative à la compétence dans l'usage de l'information (2003), la Proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie (2005), les 12 recommandations de l'Agenda de Paris (2007) et, enfin, le Programme d'Education aux Médias et à l'Information pour les enseignants (2012).

Maitrise de l'information

Définition et formulation des besoins en information	Localisation et accès à l'information	Évaluation de l'information	Organisation de l'information	Utilisation éthique de l'information	Communication et information	Utilisation des compétences TIC pour le traitement de l'information
--	---------------------------------------	-----------------------------	-------------------------------	--------------------------------------	------------------------------	---

Education aux Médias

Compréhension du rôle et des fonctions des médias dans les sociétés démocratiques	Comprendre les conditions dans lesquelles les médias remplissent leurs fonctions	Évaluation critique du contenu des médias à la lumière des fonctions médiatiques	Utilisation des médias à des ns d'expression individuelle et de participation démocratique	Évaluation des compétences (y compris TIC) nécessaires pour produire du contenu en tant qu'utilisateur
---	--	--	--	--

Source : UNESCO, (2007) Programme Information pour tous « Introduction à la maîtrise de l'information » <http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/157020F.pdf>

C'est une évolution commune dans les pays développés : tout le monde est d'accord pour convenir que l'éducation à l'information et aux médias est un problème crucial. Les incitations et préconisations insistent sur la capacité des usagers à filtrer, évaluer la crédibilité des sources (Serres, 2012). De plus, la volonté de former à une capacité à agir sur les réseaux numériques d'une manière responsable, prudente et éthique s'impose. Mais ce consensus et sa concrétisation s'opèrent à des rythmes et selon des modalités différentes dans la plupart des pays et concernent aussi bien tous les niveaux éducatifs.

La formule EMI, en France, semble être l'expression d'un premier aboutissement, mais aussi celle d'une dynamique. Le concept de culture informationnelle, devenu international s'est exporté sous le nom d' « *Information Literacy* » depuis les Etats Unis. Au fur et à mesure que les enjeux se précisent, s'élabore une vision de plus en plus englobante, exprimant le changement de paradigme en cours : de la « recherche d'information », élargie à la « culture de la recherche », puis à la « culture de l'information ».

Avec le Programme d'Education aux Médias et à l'Information pour les enseignants, proposé par l'UNESCO en 2012, on passe à une notion unifiée qui intègre des éléments relevant des deux domaines et qui porte la finalité et les objectifs de l'EMI. D'une part, la maîtrise de l'information met l'accent sur l'importance de l'accès à l'information, de son évaluation et de son utilisation éthique. D'autre part, l'éducation aux médias met l'accent sur la capacité de comprendre les fonctions des médias et d'évaluer la manière dont ces fonctions sont exercées mais aussi de questionner les contenus médiatiques tout en y prenant une part active et raisonnée.

Pour certains, la maîtrise de l'information est considérée comme le champ d'étude principal qui comprend l'éducation aux médias, tandis que, pour d'autres, la maîtrise de l'information n'est qu'une partie de l'éducation aux médias, qui est considérée comme le domaine d'étude principal. Pour d'autres encore il s'agit de deux champs issus de cultures différentes, à l'intersection non vide et qui se complètent.

II. Des origines différentes, mais des influences complémentaires

¹ « Tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions et celui de chercher, de recevoir et de répandre, sans considérations de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit. »

Pour comprendre ces positionnements, il convient de fournir quelques repères. En effet, trois conceptions d'une éducation à la culture informationnelle se sont développées : celle issue du monde de l'entreprise, celle issue des bibliothèques, notamment universitaires, et la conception « citoyenne ».

La conception orientée économie. C'est dans le monde de l'entreprise, on l'oublie parfois, que sont nées à la fois l'expression et la notion de culture informationnelle. Le terme *information literacy* a été employé pour la première fois par Paul Zurkowski, président de l'Information Industry Association (IIA), en 1974, pour désigner les capacités des employés à utiliser de l'information à bon escient en se servant des bonnes sources et des bons moyens techniques pour y parvenir. C'est une conception utilitariste de l'information et elle renvoie à la montée en puissance des travailleurs du savoir.

La conception orientée bibliothèques est de loin la plus connue. Elle est notamment issue du texte de L'American Library Association (ALA) de 1989 dont la définition est sans cesse reprise et traduite. L'ALA liste les savoirs nécessaires à une personne info-lettrée (*information literate person*) et met en avant l'importance de « l'apprendre à apprendre ». Comme Paulette Bernhard l'a montré, cette approche est issue de la « formation aux habiletés d'information », qui elle-même élargit la notion antérieure de « recherche en bibliothèque » (1998). Depuis, les habiletés essentielles (lire, écrire, compter) et leurs mesures en fonction des résultats des élèves sont sans cesse l'enjeu de discours catastrophistes ou alarmistes et rejoignent la crainte perpétuelle de la baisse de niveau.

La conception citoyenne prend en compte la nécessité pour le citoyen de disposer de ressources pertinentes pour qu'il parvienne à se constituer un avis. L'éducation aux médias est régulièrement présentée comme un projet s'inscrivant dans une perspective de renforcement de la citoyenneté par le développement de la pensée critique et d'une conscience politique. Pour Jacques Gonnet (2001), l'éducation aux médias se présente comme « une exceptionnelle initiation aux pratiques démocratiques », celle-ci promouvant une culture fondée sur la rigueur de l'argumentation et sur l'enrichissement des différences, c'est-à-dire une culture qui offre à l'apprenant les moyens de différencier l'opinion et l'information, de s'en distancer (De Smedt & Fastrez, 2012). L'EMI fait état d'une perspective de participation citoyenne active et favorise des rapports distanciés, empreints de réflexivité sur les contenus numériques.

Ces trois discours font de la Culture de l'information un préalable à la bonne marche de la société. Nécessaire à la productivité des entreprises, à la survie et à l'épanouissement des individus dans la « société de l'information » et à la vie démocratique, la maîtrise de l'information n'a pas cessé d'être dotée de nombreuses vertus au fil des années.

Depuis, la *digital literacy* est apparue, nouvelle composante de la Culture de l'Information. Nos comportements, nos relations à l'espace, aux temps et aux autres sont impactés par les spécificités de la médiation instrumentale propres aux machines à communiquer. La *digital literacy* tente de se différencier d'une *computer literacy* d'essence davantage informatique et basée sur de la programmation (Fluckiger, 2008). Alexandre Serres (2010, 2012), propose d'aborder la formation aux outils selon la formule des « 3 R » : Réalisation (former aux outils), Réflexion (former sans les outils), Résistance (former contre les outils). La « Déclaration de Qingdao », signée lors de la conférence de l'Unesco en juin 2015, est la première déclaration mondiale sur l'utilisation des TIC en éducation. Elle encourage leur utilisation et vise à lutter contre l'alphabétisme numérique.

Parmi les nombreux enjeux de diverses natures dont est porteuse la culture informationnelle, nous soulignerons ici celui de la pensée des techniques : comment penser le rôle des outils et des supports de mémoire, ainsi que les rapports entre savoirs et techniques. Pour Brigitte Simonnot, ces techniques touchent et peuvent ré-agencer nos « technologies intellectuelles » : le numérique et les nouvelles potentialités de traitement de l'information dont il est porteur affectent nos opérations cognitives et renouvellent nos traditions intellectuelles, c'est-à-dire les actions et modalités de la production et de la transmission des savoirs (Goody, 2007 ; Stiegler, 2014).

III. Les passages vers un domaine d'enseignement : des savoirs professionnels, médians et sous influences

La lente élaboration d'une « grammaire » du numérique à l'école passe par l'intégration théorique et pratique de la communication elle-même. Incorporation qui ne va pas de soi, dans le monde éducatif où la transmission est centrale (Jeanneret, 2008).

Dans les années 1960, le développement de la télévision a suscité d'assez nombreuses réflexions sur le « professeur et l'image ». On parlait d' « école parallèle » et de la nécessaire articulation entre éducation formelle et éducation informelle proposée par les médias de masse. Se posait aussi la question de la modernisation et démocratisation de l'enseignement par l'usage des médias. Il faudra en effet attendre 1962 pour que les pouvoirs publics ébauchent, en France, une politique d'utilisation de la radio et de la télévision à des fins d'enseignement. Ainsi étaient posées, du moins en France dès les années 1960, à travers ces visions, les bases de ce qui deviendrait par la suite les deux facettes des relations de l'école avec les médias : la formation « aux » médias et « par » les médias (Jacquinot, 2007).

Dès cette époque, on constate ce que pudiquement on nomme des « réactions au changement ». L'inquiétude est grande parmi les enseignants qui s'interrogent sur la division des rôles entre professeur et télévision... On ne reconnaît que la culture livresque et l'on oppose les savoirs chauds et les savoirs froids. Au delà des craintes récurrentes, d'hier et d'aujourd'hui, sur la disparition de la culture et des enseignants, se cache l'opposition entre transmettre et communiquer. En effet, il est difficile d'articuler la transmission (le temps, le patrimoine, l'enseignement) et la communication (l'espace, l'événement, le divertissement). Avec le numérique, la polarité spatiale (diffuser, accéder, participer) domine aujourd'hui largement la polarité temporelle (pérenniser, conserver).

Cette distinction entre transmettre et communiquer permet d'aborder les logiques de traduction à l'œuvre dans le champ de l'EMI avec une tension centrale : c'est une logique extérieure (économique, politique, technologique, sociétale) qui s'exprime à travers l'EMI. Ainsi, d'un côté, l'éducation aux médias apparaît comme une préparation à la consommation dans laquelle les produits des industries culturelles ont pris une place importante, notamment communicative. Pour d'autres, c'est une logique interne qui fonde l'EMI et son histoire est le résultat de la mise à distance progressive de la contrainte externe. L'éducation aux médias tire notamment sa légitimité des discours portant sur la protection de l'enfance. Il s'agit pour certains de protéger les individus des dangers relatifs à l'information et à la communication, de les prévenir de contenus culturels discutables.

A la frontière entre société de l'information et mondes scolaires, des injonctions naissent et se développent. Elles peuvent s'analyser sur plusieurs plans. L'EMI peut être pensée comme le résultat de préoccupations politiques et sociales conjoncturelles. L'EMI, est un impératif, mais réactualisé avec une vision d'urgence. « La protection des enfants du déferlement incontrôlé d'informations et d'images ne peut se résumer à en contrôler ou interdire l'accès. Il convient de former le plus tôt possible les esprits à une utilisation éclairée et responsable de ces supports d'information et de communication. » (Rapport de l'IGEN 2007-083 Août 2007).

Depuis plusieurs années, sont mis en avant des risques liés à l'utilisation d'Internet : risque d'être confronté sans le vouloir à des images ou à des propos traumatisants ; risque de faire des rencontres hasardeuses pour sa sécurité, d'être victime de fraude, d'atteinte à sa vie privée ; risque de manipulation... Les enseignants développent des outils pour essayer de cerner les dangers du numérique. Parfois en tentant (en vain ?) de les supprimer radicalement et parfois aussi en recherchant des démarches éducatives pour évaluer et accompagner le risque et l'incertitude (Cordier, 2015).

Reste que le monde scolaire est saisi par des demandes sociales plus ou moins durables. Ainsi, après l'attaque terroriste islamiste perpétrée contre le journal satirique *Charlie Hebdo*, le 7 janvier 2015 à Paris, c'est toute une conception de la citoyenneté et donc de l'éducation à la citoyenneté qui a été mise en avant. En une année, le thème « la liberté d'expression, ça s'apprend ! », a fait l'objet de nombreuses séances d'éducation aux médias et à l'information dans les classes grâce notamment aux ressources et au travail du Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information, devenu Centre pour l'éducation aux médias et à l'information (CLEMI).

Les fausses informations abondent sur internet : hoax, rumeurs, photos ou vidéos truquées... Parfois la désinformation va plus loin et favorise des théories complotistes. Internet donne une visibilité accrue aux croyances les plus radicales et les enseignants sont invités à accompagner leurs élèves

dans un travail de réflexion et de mise à distance critique des informations qu'ils reçoivent et diffusent (Liquète, 2014). Au delà des mises en garde, la question est de savoir comment imaginer une école active, une école où les élèves sont à la conquête de leurs savoirs, une école encourageant des pratiques pédagogiques innovantes, favorisant le débat et la problématisation (Chenevez, 2008).

L'identité numérique est devenue, avec la prolifération des données personnelles sur le Web un thème de formation essentiel pour aider les élèves à contrôler leur e-réputation, maîtriser leur image publique et gérer, anticiper même, les traces laissées sur le net. Outre la question de la différence entre sphère publique et sphère privée, la question des traces laissées volontairement ou involontairement permet d'aborder le traitement et la fouille de données (« Data mining ») ainsi que le profilage. Se faisant on intègre l'usage d'outils (moyens de rapport à des objets de savoir, de communication, etc.) et la maîtrise d'objets technologiques (objets d'apprentissage en eux-mêmes).

Dans un contexte info-communicationnel toujours dynamique, l'EMI consiste à donner à chaque être-au-monde informationnel tous les éléments/critères/nœuds de savoirs composites qui sont nécessaires à la formation d'un jugement et d'une pratique. Elle ne peut pour autant faire l'impasse sur les tensions, les débats, les orientations stratégiques, politiques et idéologiques qui traversent ces savoirs (Lange, 2013).

Le système éducatif français, comme d'autres systèmes éducatifs, ne se borne pas à sélectionner des savoirs scientifiques et des pratiques de références (Martinand, 1989), elle doit aussi les organiser, les livrer à un travail d'agencement et de mise en mots à fins politiques et éducatives. Ces « arbitrages » se lisent dans les programmes ou les dispositifs de formation. Néanmoins, il serait illusoire d'attendre que tout à chacun maîtrise l'ensemble de ces savoirs. Il y aura donc besoin d'identifier les « savoirs médians » : cet ensemble hétérogène mêlant chez tout un chacun savoirs académiques multi-référentiels, pratiques et opinion, croyances et idéologies.

Bibliographie indicative

BALTZ C., (1998) « Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux » in *Documentaliste - Sciences de l'information*, vol. 35, n° 2, p. 76.

BERNHARD P., (1998) « Apprendre à « maîtriser » l'information : des habiletés indispensables dans une « société du savoir » », *Les bibliothèques à l'ère électronique dans le monde de l'éducation*, Volume XXVI Numéro 1, ACELF Editions

CHENEVEZ O., (2008) « Mobiliser les outils utiles à l'enquête, les cas de l'enquête journalistique scolaire », *Colloque « Efficacité et équité en éducation »*, Université de Rennes 2 - 19 au 21 novembre 2008. : <http://tice.aix-mrs.iufm.fr/spip12/spip.php?article90>

CORDIER A., (2015) *Grandir connectés. Les adolescents et la recherche d'information*, C&F éditions

De SMEDT T., & FASTREZ P., (Dir.) (2012) Les compétences médiatiques des gens ordinaires. *Recherches en communication*, n° 34, pp. 7-147.

FLUCKIGER C., (2008) « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue Française de Pédagogie*, La culture des élèves, Lyon, INRP, pp. 51-61.

GONNET J., (2001) *Éducation aux médias : Les controverses fécondes*, Hachette Éducation

JACQUINOT DELAUNAY, G., (2007) « Éducation et communication à l'épreuve des médias » *Hermès*, 2007/2 (n° 48), pp. 171-178

JEANNERET Y., (2008) *Penser la trivialité. Volume 1 : La vie triviale des êtres culturels*, Éd. Hermès-Lavoisier

LANGE J.-M. (dir.) (2013) Education au développement durable, appuis et obstacles à sa généralisation dans et hors l'École. *Penser l'éducation*, Hors Série, décembre 2013.

LIQUETE V., (2014) *Cultures de l'information. Essentiels* Hermès, CNRS édition

SERRES A., (2012) *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*, C&F éditions

SERRES A., DUPLESSIS P., LE DEUFF O., BALLARINI-SANTONOCITO I., KERNEIS J., (2010) « Culture informationnelle et didactique de l'information » *Synthèse des travaux du GRCDI, 2007-*

2010. 121 p. <sic 00520098>

SIMONNOT B. (2009) « Culture informationnelle, culture numérique : au-delà de l'utilitaire » *Les Cahiers du numérique*, 2009/3 Vol. 5, pp. 25-37

STIEGLER B. (Dir.), (2014) *Digital Studies : organologie des savoirs et technologies de la connaissance*, FYP Éditions