

Quelle place pour le M dans l'EMI ?

Sophie Jehel

MCF Laboratoire CEMTI Centre d'étude sur les médias, les technologies et l'internationalisation
Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis
Coprésidente du comité scientifique de *Enjeu-e-médias*

L' introduction officielle de l'EMI dans les missions fondamentales de l'école pourrait constituer un moment privilégié pour introduire enfin les médias comme objet complexe de réflexion à l'école et pour impliquer davantage les enseignants dans cette démarche. Dans les objectifs actuels de l'EMI figure en bonne place la « pratique citoyenne des médias » qui se décline en « lecture critique et distanciée », expression et production de l'information¹. Pour atteindre l'ambitieux objectif de « compréhension des médias, des réseaux et des phénomènes informationnels » est préconisée une approche complexe « économique, sociétale, technique, éthique »². Étant donné le rôle central des médias électroniques (Télévision, jeux vidéo, radio, Internet, ordiphones) dans nos espaces publics et dans nos espaces privés, et dans les pratiques de jeunes, la compréhension « économique, sociétale, technique, éthique » des médias a vocation à solliciter l'ensemble des disciplines et des acteurs de l'école, à commencer par les professeurs documentalistes.

La place de l'EMI dans la refondation de l'école, son introduction solennelle dans la loi de 2013 et le code de l'éducation, seront-elles une occasion de relancer ce chantier et d'en ouvrir toutes les dimensions ? L'accent mis sur la culture numérique ne risque-t-il pas d'offrir de nouvelles occasions de contourner l'éducation « aux » médias par l'éducation « par » les médias et l'investissement dans les TIC ? Les évolutions du web 2.0, l'ampleur de la place qu'occupent les plateformes commerciales dans les activités numériques des jeunes, le fonctionnement médiatique de ces plateformes, conduisent cependant à rendre plus crucial que jamais l'enjeu du M dans l'EMI.

Rôle des médias dans la culture numérique des jeunes

Selon Rémi Rieffel, « les médias doivent être conçus comme un ensemble de techniques de production et de transmission de messages à l'aide d'un canal, d'un support (journal papier,

ondes hertziennes, câble etc...) vers un terminal (récepteur écran) ainsi que comme le produit de cette technique (journaux, livres, émissions) ; dans un second temps comme une organisation économique, sociale et symbolique avec ses modalités de fonctionnement, ses acteurs multiples qui traite ces messages et qui donne lieu à des usages variés »³. Les médias doivent être vus comme un miroir de la société, non au sens où ils se contenteraient de la réfléchir mais où ils sont une instance privilégiée de sa réflexivité. Pour comprendre les médias, il est donc nécessaire de prendre en compte à la fois leur dimension technique, financière et sociale.

Longtemps les médias audiovisuels européens ont été construits dans le giron du service public. Depuis 1982 (Loi sur la communication audiovisuelle), ils ont gagné en autonomie vis-à-vis du politique, et ceux qui rassemblent aujourd'hui les usages des jeunes sont aujourd'hui principalement commerciaux⁴. Leur analyse devrait donc ouvrir sur celle de leur contenus et de leurs dispositifs au regard de leurs logiques économiques. À la télévision, le modèle de la publicité et des interactions entre programmes et publicité est encore mal compris des jeunes, le développement du placement de produit, à la télévision mais aussi dans les jeux vidéo, offre de nouveaux terrains d'exploration. Sur le web, les plateformes commerciales (*Facebook, Google, Youtube, Twitter, Pinterest,*

« Prendre en compte les dimensions technique, financière et sociale des médias. »

¹ <http://eduscol.education.fr/cid72525/education-aux-medias-et-a-l-information.html> consulté le 2 novembre 2013.

² dans la continuité des missions de l'éducation aux médias définies en 2006 comme visant à la fois à la construction d'une « opinion personnelle » autonome sur les contenus, capable de « résister aux manipulations », et au développement d'une expression libre, adaptée aux contextes de communication, cf. Becchetti-Bizot Catherine, Brunet Alain. *L'éducation aux médias, enjeux, état des lieux, perspectives*. Rapport IGEN et IGAENR, août 2007, p. 18-19.

³ Rieffel Rémi. *Que sont les médias ? Pratiques identités, influences*. Gallimard, 2005, p 31 (c'est moi qui souligne).

⁴ Jehel Sophie. « Le déséquilibre des politiques médiatiques à l'égard des jeunes. Indice ou accélérateur de leur marginalisation dans l'espace public ? ». *Agora jeunesse* 2013 n°64, p45-59.

Tumblr) fonctionnent comme des marchés multi-versants, en revendant leur audience à des annonceurs, dans un modèle publicitaire. Elles structurent la participation des internautes autour d'actions diversifiées (jeux, photos, liens, expression écrite) dans des espaces fermés qui leur permettent de maximiser la récolte des données personnelles. Plus urgent que la connaissance des paramètres de confidentialité, c'est toute la chaîne de valeur de ces plateformes qu'il importe de faire connaître aux jeunes internautes. Des initiatives constructives ont déjà été prises en ce sens par des professeurs documentalistes⁵.

Les 12-17 ans passent 15h sur Internet en moyenne et 13h devant la télévision, sans compter leurs activités sur les téléphones portables, ni sur les consoles⁶. Leurs activités sur le Web s'inscrivent dans la continuité des médias précédents : télévision, radio, blogs. Elles restent très axées autour des contenus audiovisuels (séries, émissions de télé-réalité), jeux vidéo ou films dont la logique dramatique, esthétique, économique, idéologique ou éthique mériterait elle aussi toute l'attention de l'école. Le web et son accès via les mobiles est largement investi par les opérateurs de télévision, à travers la « télévision connectée », qui leur permet d'approfondir leur connaissance des publics, de renforcer les démarches de fidélisation en intervenant simultanément sur plusieurs écrans. Les séries et les émissions de télé-réalité sont au cœur de ces démarches vis-à-vis des jeunes. L'économique n'est pas la clé unique de compréhension des médias, de nombreuses pistes d'interprétation des enjeux symboliques, esthétiques et démocratiques sont à travailler à commencer par la logique de soumission volontaire à la surveillance panoptique de *Big Brother (Loft Story)* à *Facebook*, qui est encore rarement objet de travail à l'école.

Au risque de l'oubli du M dans l'EMI

L'histoire de l'éducation aux médias, dont les premières initiatives remontent aux années 1960, conduit à penser que l'approche critique des contenus n'a pas été une piste très empruntée par les enseignants et que l'éducation aux médias, comme le dit Geneviève Jacquinet, est restée confinée à des actions « marginales », « le fait de quelques pionniers militants », voire de « ghettos dorés »⁷. Malgré la création du CLEMI en 1983, l'intégration dans les programmes scolaires ne remonte qu'à 2006, mais elle ne s'est pas pour autant traduite par des actions sur le terrain à la hauteur des enjeux⁸. Plusieurs rapports⁹ ont eu

également tendance à relativiser l'ampleur de ce qui s'est fait jusqu'ici.

Selon Geneviève Jacquinet, l'explication serait moins institutionnelle que liée à la relation « conflictuelle » des enseignants avec la télévision. Cette piste d'interprétation est sans doute insuffisante. Apparaît au contraire, à l'occasion d'événements éducatifs phares, un souci d'éviter tout conflit entre le monde de l'éducation et celui de la culture, fut-elle télévisée. La semaine de la presse et des médias à l'école organisée par le CLEMI, qui s'inscrit dans une posture laudatrice des médias -et particulièrement des journalistes- comme « chiens de garde » de la démocratie n'en est qu'un exemple.

L'école, en cohérence avec les politiques conjointes du ministère de la Culture et de celui de l'Éducation nationale, a toujours privilégié l'introduction des médias nobles, proches de la culture légitime, comme le cinéma ou la presse d'information générale comme le programme « Collège au cinéma ». L'éducation à l'image s'est articulée naturellement avec l'éducation artistique, ce qui correspond à une vocation réussie de l'école¹⁰.

Par ailleurs, les enseignants utilisent des contenus audiovisuels dans leurs cours pour illustrer des apprentissages disciplinaires variés (langues, SVT, histoire, français) mais ils sont alors employés comme un éclairage ludique ou documenté de notions qui relèvent du programme disciplinaire.

Les mentalités sont sans doute en train de changer¹¹. Des chercheurs ont suivi un projet, dans lequel des enseignants d'un établissement ZEP intégraient la culture jeune, selon une posture qu'ils qualifient d' « éclectisme raisonné »¹².

⁵ Notamment sur le site de Gildas Dimier <http://www.culturedel.info/cactusacide/>, ou sur <http://docpourdocs.fr/>.

⁶ *La diffusion des TIC dans la société française*. CREDOC, 2012.

⁷ Delaunay-Jacquinet Geneviève, Piette Jacques. « L'éducation aux médias état des lieux et prospective au Canada et en France ». *Jeunes et médias, les cahiers francophones de l'éducation aux médias* n°4, 2012, p 151.

⁸ *Ibid.* p 152.

⁹ Frau-Meigs Divina, Jehel Sophie. « Jeunes, Médias, Violences ». In Becchetti-Bizot Catherine, Brunet Alain. *L'éducation aux médias, enjeux, état des lieux, perspectives*. Rapport IGEN et IGAENR, août 2007

¹⁰ Octobre Sylvie. « Les horizons culturels des jeunes ». *Revue française de pédagogie* 2/2008 (n° 163), p. 27-38.

¹¹ En témoigne aussi l'article de Florian Reynaud, professeur documentaliste, sur le site *prof'doc* <http://billiejoe.fr/spip.php?article26>.

¹² Dagiral Éric, Tessier Laurent. « La délicate articulation des cultures scolaires et juvéniles. Les usages de *Twilight* de quelques professeurs d'un lycée de ZEP ». Actes du colloque *Enfances et Cultures*. Ministère de la Culture et de la Communication 2010. <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/>

Le projet pluridisciplinaire consacré aux vampires prévoyait d'aborder aussi bien des succès de la culture « jeune », comme *Twilight* (livres et films) et la série *Buffy* que des références de la culture classique (Théophile Gautier, Murnau). Mais, si les enseignants faisaient un détour par la culture médiatique populaire, c'était surtout pour y trouver les moyens pédagogiques d'une transition vers des contenus plus légitimes.

Connaissant la difficulté de l'école à proposer une analyse critique des contenus médiatiques, il y a un risque que, dans la nouvelle configuration de l'EMI, les médias ne soient absorbés par la « culture numérique ». Le contournement est aussi une question de définition. La culture informationnelle peut être définie de façon large et multidimensionnelle¹³ ou centrée sur des apprentissages informatiques, comme elle l'est aujourd'hui dans le B2I. Le I de EMI peut légitimer la poursuite des investissements de l'école dans les contenus numériques nobles (en particulier journalistiques) et dans des apprentissages techniques (techniques documentaires, techniques d'organisation de la veille sur Internet avec les différents logiciels dont se régalaient les candidats des concours de professeurs documentalistes, *pearltree*, *scoopit*, *diigo*, *twitter* ...) en laissant en friche les contenus médiatiques. Mais le croisement des deux approches de l'information (technique et journalistique) peut aussi nourrir une réflexion sur les critères de validation de l'information¹⁴ et constituer une base pour l'approche critique, au sens plein du terme, c'est-à-dire qui permet la formulation d'un jugement argumenté (retrouvant l'étymologie du mot, *krinein*, juger en grec).

Rôle de l'école dans la compréhension des médias

La réflexion sur la place des TIC et des médias dans l'EMI repose inévitablement la question du rôle de l'école. Face à des supports technologiques en permanente transformation, parce que la « destruction créatrice » (Joseph Schumpeter *Capitalisme, Socialisme et Démocratie*, 1942) est leur loi économique, l'école, avec ses moyens modestes, semble déphasée. Les industries du numérique et leur discours marketing promettent fluidité, flexibilité, instantanéité, « révolution » et l'accès immédiat et facile aux savoirs du monde. L'école peut s'en sentir ébranlée.

Au-delà de la mise à jour des outils techniques, c'est sur un autre plan qu'il importe d'armer

l'école. La promesse de « l'économie de la connaissance », dont les TIC sont l'outil privilégié par les politiques publiques européennes et nationales, repose sur la capacité d'appropriation par les jeunes non seulement des techniques mais des savoirs dans la construction d'une pensée autonome. Dans l'école française, elle passe par l'apprentissage de l'argumentation, qui nécessite l'appropriation de ces questionnements par les enseignants eux-mêmes. Il importe donc de ne pas les décrédibiliser par l'invocation d'une fracture générationnelle pour partie imaginaire. Le mythe des « digital natives » qui auraient une compréhension naturelle des TIC du fait de la précocité de leurs usages se déconstruit peu à peu¹⁵. Les jeunes ont besoin de l'aide des adultes pour déconstruire un rapport aux médias façonné précocement par les dispositifs commerciaux et reconstruire un rapport autonome aux médias, qui demeurent un pilier de la démocratie et de la connaissance. Pour cela l'investissement des enseignants dans les objets médiatiques est un préalable indispensable.

La crise de l'éducation est bien plus ancienne que l'arrivée des TIC. Selon Hannah Arendt, elle plonge ses racines dans la remise en cause de l'autorité et de la tradition depuis les Lumières¹⁶. Il s'agit d'une difficulté structurelle dans une société moderne qui pour survivre doit réinventer son ordre social, mais qui pour éduquer doit transmettre une connaissance et un respect du passé. C'est ce travail de pont entre le présent et le passé qui échoit aux enseignants : articuler les valeurs de la société, telles qu'inscrites dans les déclarations des droits fondamentaux (droit d'aller et venir anonymement sur les espaces publics, dignité de la personne, parité, lutte contre le racisme...), et celles qui circulent sur les médias commerciaux avec lesquels les jeunes sont en contact permanent, afin de transmettre une compréhension et un souci du monde dans lequel ils vivent.

« Déconstruire un rapport aux médias façonné par les dispositifs commerciaux. »

¹³ Serres Alexandre. « L'école au défi de la culture informationnelle ». In Dinet, Jérôme (dir.). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21^e siècle*. Hermès Lavoisier, 2008, chap. 2, p. 41-70, et sa définition de la « culture informationnelle globale ».

¹⁴ Serres Alexandre. *Dans le labyrinthe. Évaluer l'information sur Internet*. C&F, 2012.

¹⁵ Plantard Pascal. *Pour en finir avec la fracture numérique*. Fyp, 2011 (Usages) / Fluckiger Cédric. « Les collégiens et la transmission familiale d'un capital informatique ». *Agora Débat Jeunesse*, vol. 46, 2007, pp. 32-42.

¹⁶ Arendt Hannah. « La crise de l'éducation ». In *La crise de la culture*. Gallimard, 1972, p 243.

« Un risque pour que dans l'EMI, les médias ne soient absorbés dans la culture numérique. »

Dans ce travail de mise au clair des significations, l'école n'est pas déphasée, elle est à la pointe d'une tâche nécessaire à l'ensemble de la société, devenue chaque jour plus complexe du fait des modalités de circulation des contenus médiatiques. Face à la logique simplificatrice du marketing, face à la « gamification » de la vie sociale, elle peut être le lieu d'un apprentissage de la complexité, faisant toute sa part à l'incertitude, à l'ambivalence, en multipliant les approches des contenus et des dispositifs médiatiques par des dispositifs pédagogiques aussi variés que possible¹⁷.

¹⁷ Notamment selon le modèle de « médiation cognitive » défendu par Anne Cordier et Éric Delamotte dans « Quel(s) modèle(s) culturel(s) pour penser un curriculum info-documentaire ? ». *Médiadoc* n°10, Juin 2013.