
Éducation aux médias et à l'information : de quoi parle-t-on ?

L'éducation aux médias et à l'information est une « priorité », c'est en tout cas ce qui ressort des discours officiels qui se sont exprimés en réaction aux événements tragiques de ces dernières années. Cette préoccupation se trouve aujourd'hui largement relayée par un nombre croissant d'acteurs qu'ils soient issus des médias eux-mêmes, de l'éducation ou de la culture [1]. Cet engouement pour l'EMI est symptomatique des profonds bouleversements sociétaux que nous traversons actuellement. Mais que recouvre vraiment cette notion ? Quelles formes, quels moyens, quelles méthodologies l'EMI emploie-t-elle ? Que signifie éduquer aux médias et plus encore à l'information ? En quoi l'EMI se distingue-t-elle de l'Education Artistique et Culturelle (EAC) et plus particulièrement de l'éducation aux images ? Autant de questions sur lesquelles il est nécessaire de revenir pour passer des intentions aux actes.

Bref historique

Le Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse envisage l'EMI comme le moyen de « *permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, de former les « cybercitoyens » actifs, éclairés et responsables de demain* ». L'objectif civique est clairement affirmé mais la définition n'en demeure pas moins vague et surtout, elle reste insuffisante pour distinguer le champ de l'EMI de celui de l'éducation à l'image dont la démarche découle également de la volonté de développer « l'esprit critique ». La commission européenne estime pour sa part que l'éducation aux médias vise à « *développer la capacité à consulter, comprendre, créer et évaluer de manière critique différents types de médias* ». On comprend aisément que cette approche vise à concilier les conceptions et les approches très diverses des états membres. [Comme le résume Divina Frau-Meigs, sociologue des médias](#) : « *il y a plusieurs cultures de l'éducation aux médias et à l'information, comme il y a plusieurs cultures médiatiques en fonction des pays* ». Sur ce point, l'approche française se démarque toutefois par sa tendance à vouloir distinguer le champ des médias de celui de la culture selon une conception majoritaire dans les années 1950-1960 qui opposait une « haute » culture héritée des Beaux-Arts à une culture « populaire » inféodée aux médias de masse. Néanmoins, au cours des années 1960, certains médias se sont vu reconnaître un intérêt culturel. C'est le cas du cinéma, érigé au rang de 7^e art, qui va progressivement [faire son entrée dans les milieux éducatifs, d'abord porté par des pionniers au sein de l'éducation populaire avant de faire l'objet d'une véritable politique publique en faveur de la transmission du cinéma à l'école sous l'impulsion du ministère de Jacques Lang à partir des années 2000](#).

Cette défiance instinctive à l'égard des médias explique que l'éducation aux médias ait suivi un développement parallèle à celui de l'éducation artistique au cinéma. L'EMI s'est imposée comme un thème structurant des politiques publiques seulement à partir des années 1980 avec l'adoption de la déclaration de Gruenewald en 1982, lors d'un symposium international organisé par l'Unesco sur les relations entre éducation et communication [2]. La question de la critique des médias est alors devenue centrale pour décrypter les représentations du monde qu'ils véhiculent et qui contribuent à façonner un nouvel espace public, « la société de l'information et

de la communication » selon l'expression consacrée. Laurence Corroy, maître de conférence spécialiste de l'éducation aux médias propose un « Panorama historique de l'éducation aux médias » [3] dans lequel elle distingue trois courants principaux : l'approche « *protectionniste* » inspirée par l'école de Francfort qui propose une éducation aux médias fondée sur la défiance à l'égard des médias de masse; une approche « *critique* » davantage préoccupée par le contexte de production et de réception des médias inspirée par les *cultural studies* et une approche « *politique* » en vogue actuellement qui vise à développer une éducation civique aux médias à travers une dimension plus créative qui s'est développée sous l'impulsion notamment du [Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information \(CLEMI\)](#).

L'EMI, un enjeu civique

Il est désormais admis que la formation des jeunes esprits à l'analyse critique de l'image et des médias requiert une attention particulière. Ces considérations ont pris une importance croissante dans le contexte de ces dernières années marqué par l'emballage médiatique provoqué par l'arrivée des médias sociaux qui bouleversent la manière d'accéder à l'information, de l'analyser, de la critiquer et d'en débattre publiquement. C'est tout notre rapport au savoir qui s'en trouve bouleversé et il est dès lors fondamental de former les jeunes citoyens à faire un usage réfléchi et lucide de ces médias et de leurs contenus. Cet



enjeu est d'autant plus essentiel que les réseaux sociaux jouent désormais un rôle prépondérant dans la diffusion de l'information et imposent de nouveaux usages, de nouveaux formats, de nouveaux canaux de diffusion. Ils sont devenus une formidable caisse de résonance pour certaines catégories de contenus qui prolifèrent en ligne. Mais si leur usage a permis de relayer efficacement certains élans démocratiques (à l'occasion des printemps arabes par exemple) d'autres exemples non moins édifiants ont démontré les effets pervers dont ils peuvent être porteurs que ce soit à travers l'usage massif qu'en font certains décideurs populistes pour se soustraire au débat contradictoire en s'adressant directement et sans filtres à leurs électeurs ou encore les tentatives de désinformation voire de manipulation de l'opinion publique qui misent sur la viralité d'informations trompeuses pour infléchir certains scrutins. Il en va de même des « bulles de filtres » provoquées par les algorithmes qui calibrent leurs résultats en fonction des préférences supposées de l'internaute pour mieux lui plaire et qui incidemment, le confortent dans ses opinions plutôt que de le confronter au débat contradictoire. Brefs, ces effets sont désormais bien connus et documentés par des travaux de recherche qui étayent l'impérieuse nécessité de développer le discernement des jeunes esprits et plus largement de chaque citoyen face aux contenus informationnels et aux stratégies

médiatiques. A cette impérieuse nécessité, s'est corrélée l'actualité tragique de ces dernières années qui a suscité des réactions de politique immunitaire pour sauvegarder les valeurs de la République. Dans cette perspective l'EMI a donc pour objectif d'inscrire l'apprentissage des valeurs démocratiques dans le cadre de la formation générale de chaque enfant et adolescent pour étayer son « esprit critique ».

Vers une (r)évolution des pratiques pédagogiques

La période moderne qui s'est appuyée sur l'imprimé et sa diffusion dans tous les domaines, s'est accompagnée d'une politique éducative formalisée par les lois de Jules Ferry visant à offrir à chaque élève les moyens de son autonomie citoyenne par le biais de la lecture. Nous sommes désormais entrés dans une nouvelle étape de la modernité marquée par la primauté du numérique qui entraîne une reconfiguration complète de l'espace public. Il nous appartient donc de perpétuer cet héritage en élargissant la maîtrise du langage à la composante audiovisuelle et par ricochet, à tous les médias qui en font usage (traditionnels comme numériques). Une alphabétisation médiatique est nécessaire ! Mais cet enjeu que fait peser l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie sur l'ensemble du corps enseignant et éducatif nous impose de repenser nos schémas de pensée, d'élargir le cadre de nos conceptions et d'interroger nos pratiques pour les adapter à la reconfiguration permanente de cet univers (multi)médiatique. Cette démarche suppose de la créativité et de l'expérimentation car il ne s'agit pas « seulement » de former à l'usage d'Internet et des réseaux numériques pour accéder à l'information mais aussi – et surtout – de former à la maîtrise des codes de production, de diffusion et de réception de ces contenus informationnels. Cela suppose un renversement de nos modèles pédagogiques traditionnels basés sur des enseignements verticaux et disciplinaires car l'EMI constitue un champ de compétences et de connaissances transversal qui par définition concerne tous les enseignements [\[4\]](#).

La particularité de l'EMI tient au fait que nous ne sommes pas dans une configuration pédagogique classique avec un sachant, des apprenants et un transfert du savoir s'opérant de manière descendante et au moyen d'une didactique bien rodée. Le terme de *digital natives* que les médias emploient volontiers pour qualifier les jeunes d'aujourd'hui suggère qu'ils auraient un rapport beaucoup plus instinctif et spontané aux technologies numériques que leurs aînés, ce qui les prédisposerait à développer des usages en rupture avec ces derniers. Cela peut laisser croire que les enfants et les adolescents seraient plus compétents que leurs parents et enseignants en matière de pratiques numériques. Ce qualificatif de *digital natives* doit toutefois être nuancé. S'il est vrai que la jeune génération plébiscite les réseaux sociaux et les plateformes numériques, leur degré de compréhension des stratégies qui y sont à l'œuvre est souvent moins développé que l'usage qu'ils en font. Il est alors nécessaire de les accompagner en les sensibilisant aux enjeux de la liberté d'expression, du droit d'auteur, des données personnelles et en leur fournissant des clés d'analyse leur permettant de distinguer une opinion d'une information, d'identifier une ligne éditoriale, d'exprimer un point de vue.

Cette relation de confiance qui préside habituellement à la relation pédagogique est ici comme inversée ; c'est l'enseignant (ou l'éducateur) qui doit s'informer des pratiques de ses élèves pour être à même de les guider, de les conseiller, de les informer. Il s'agit moins de transmettre un enseignement que d'expérimenter ensemble une situation pédagogique inédite, en assumant une certaine prise de risque et en acceptant de co-construire les savoirs.

C'est par exemple ce que propose le CLEMI, opérateur public sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale chargé de faire l'interface entre le monde de l'éducation et celui des médias, qui favorise l'expression lycéenne dans son rapport à l'information et à l'actualité à travers des opérations telles que la semaine de la presse et des médias dans l'école ou encore [le dispositif Fabrique ton média conçu par le RECIT, pôle d'éducation aux images en Alsace](#) en partenariat avec France 3.

Ce recours à la pratique transforme le rapport pédagogique. La mise en œuvre de projets collectifs provoque un déplacement vers une expérience collective dans laquelle chacun apprend au contact des autres. Cela suppose de revenir sur nos conceptions parfois figées du rapport à l'échec et du droit à l'erreur pour reconnaître la vertu de l'itération, ce dont témoigne [l'intérêt croissant pour les jeux vidéo en situation pédagogique](#).

Il s'agit de dépasser la seule logique de l'acquisition des connaissances et des compétences pour tendre vers une forme d'intelligence concertée qui trouve dans le collectif une source de savoirs et de savoir-faire mutualisable. C'est pourquoi il est essentiel de développer la capacité individuelle et collective à exprimer une pensée critique, à exercer des choix raisonnés, à concevoir et produire soi-même des médias (de manière créative).



C'est devenu un enjeu de société bien compris de nos décideurs politiques qui en ont fait une priorité éducative aux vertus prophylactiques pour réduire la fracture numérique (ceux qui ont le capital social, culturel, numérique face aux autres), renouer la confiance avec les métiers du journalisme et préserver un espace des communs dans une société qui tend de plus en plus vers une démocratie d'opinion où les passions l'emportent dans les délibérations collectives.

Pour un continuum pédagogique entre éducation aux images et éducation aux médias ?

L'éducation aux médias tout comme l'éducation aux images constituent des briques essentielles au développement du libre-arbitre. La porosité de ces champs doit néanmoins nous interroger sur leur articulation. Elles ont en commun de placer la promotion de la citoyenneté au cœur des pratiques éducatives mais leur mérite est aussi de favoriser le renouvellement des

approches pédagogiques et de favoriser le décloisonnement des disciplines. On le comprend aisément, la percée exercée par l'EMI dans les discours officiels est en grande partie conjoncturelle et l'urgence qui a présidé à son invocation peine encore à trouver des relais opérationnels sur le terrain même si des avancées certaines se profilent [5].

En l'absence de référentiel commun (comme c'est le cas pour l'éducation artistique et culturelle [6]), l'EMI dans la pratique dépend de la sensibilité propre à chaque porteur de projet. Car l'EMI est tiraillée entre deux tropismes vers lesquels elle tend également ; un versant orienté vers l'Information dans un contexte marqué par la défiance à l'égard du travail des journalistes et la propagation des théories complotistes et des *fake news* et un autre versant tourné vers l'Image, perçue comme le véhicule central de nos communications et néanmoins objet de méfiance qu'il faut apprendre à lire, à analyser, à décrypter.



Selon cette logique, l'éducation aux images s'inscrit dans le domaine plus vaste et englobant de l'EMI. Mais que devient alors l'éducation artistique au cinéma ? Faut-il s'inquiéter de la perte de souveraineté du cinéma sur l'éducation aux images ? Et plus largement comment défendre la singularité de l'expérience artistique face aux tentations omniprésentes et permanentes du divertissement et des loisirs. Peut-être est-il temps d'éclairer un troisième versant de l'EMI, celui de la culture et de l'accès aux arts ? Car il faut bien admettre que si le temps dévolu aux écrans ne cesse d'augmenter, il se fragmente sous l'effet conjugué de la convergence numérique (le fameux « ATAWADAC » [7]) et des stratégies de captation de l'attention déployées par les industries du divertissement. Se pose alors la question du rôle et de la place des médias dans la médiation culturelle alors que fleurissent sans cesse de nouvelles applications et stratégies de recommandation, de ciblage, de promotion, de valorisation qui ne sont plus toujours voire pas du tout en phase avec les objectifs des politiques d'éducation artistique et culturelle et les dispositifs qui les accompagnent. Le pouvoir médiatique constitue non seulement une opportunité (en rendant enfin théoriquement possible l'objectif d'une généralisation de l'accès à l'art et à la culture) et un risque (celui de l'enfermement dans une culture du divertissement sujette à des objectifs de rentabilité économique) pour la diffusion de la culture et l'éducation des jeunes générations.

Dans cette perspective, l'éducation aux médias peut être une chance pour redonner au cinéma sa pleine et entière légitimité dans la nébuleuse des contenus informationnels et culturels en réaffirmant l'enjeu de son accessibilité et de sa transmission. C'est peut-être l'occasion de reconsidérer également le statut du public, jusqu'alors essentiellement perçu comme passif en lui reconnaissant un rôle actif en plaçant ses goûts, ses usages et son intérêt au cœur de la relation pédagogique. Enfin, c'est peut-être aussi l'occasion d'assumer ouvertement une singularité, une originalité, une subjectivité de la part de celui qui se présente comme un

passer ou un intervenant en fondant son statut sur l'engagement plutôt que sur l'expertise. En somme, partir de l'intimité pour atteindre une forme d'universalité ?

Thomas Grand, directeur du pôle d'éducation aux images [Image'Est](#)

Références :

[1] La loi de refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 a ainsi formellement inscrit l'éducation aux médias et à l'information dans les programmes scolaires et en mars 2018, la ministre de la Culture et de la Communication de l'époque, Françoise Nyssen, a impulsé un plan pour l'éducation aux médias doté d'un budget de six millions d'euros.

[2] [Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias](#), site de l'UNESCO, consulté le 15/07/2019

[3] Laurence CORROY-LABARDENS, Francis BARBEY et Alain KIYINDOU (dir.) (2015), Éducation aux médias à l'heure des réseaux, Paris, L'Harmattan

[4] C'est ainsi que l'EMI a été inscrite dans les programmes scolaires par la loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, au même titre que l'éducation morale et civique ou que l'éducation artistique et culturelle.

[5] - En mars 2018, la ministre de la Culture et de la Communication de l'époque, Françoise Nyssen, dans un souci de lier les actes à la parole, a impulsé un plan pour l'éducation aux médias doté d'un budget de six millions d'euros. Ce plan se décline en trois volets : Un soutien aux acteurs de l'éducation aux médias et à l'information ; Le développement de l'éducation aux médias et à l'information dans les bibliothèques ; La mobilisation des acteurs de l'audiovisuel public à travers leur programmation, leurs interventions en milieu scolaire et, plus récemment, leurs actions dans les territoires à destination de l'ensemble des publics.

- Le [site Mediaeducation.fr](#) est une plateforme consacrée à l'éducation à l'information et à la liberté d'expression dont l'ambition est de fédérer les acteurs, initiatives, lieux et pratiques qui lui sont dédiés.

[6] [Charte de l'éducation artistique et culturelle](#), site du Ministère de la culture, consulté le 15/07/2019

[7] Littéralement, « Any Time, AnyWhere, Any Device, Any Content » qui résume la faculté (fantasmée) qu'offre le numérique d'accéder à tous les contenus, en tout temps, en tout lieu, sur tout appareil.