



**HAL**  
open science

# Eduquer aux médias à l'ère numérique : enjeux communicationnels de la médiation des savoirs dans une perspective franco-allemande

Sabine Jeanne Madeleine Bosler

## ► To cite this version:

Sabine Jeanne Madeleine Bosler. Eduquer aux médias à l'ère numérique : enjeux communicationnels de la médiation des savoirs dans une perspective franco-allemande. Sociologie. Université de Haute Alsace - Mulhouse, 2020. Français. NNT : 2020MULH2842 . tel-03539513

**HAL Id: tel-03539513**

**<https://theses.hal.science/tel-03539513>**

Submitted on 21 Jan 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année 2020

N° d'ordre :

UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE

# THÈSE

Pour l'obtention du grade de

**DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE**

**ECOLE DOCTORALE : Sciences Humaines et Sociales - Perspectives Européennes  
(ED 519)**

Discipline : Sciences de l'Information et de la Communication

Présentée et soutenue publiquement

par

**Sabine BOSLER**

Le 15 décembre 2020

---

## **ÉDUCER AUX MÉDIAS À L'ÈRE NUMÉRIQUE. ENJEUX COMMUNICATIONNELS DE LA MÉDIATION DES SAVOIRS DANS UNE PERSPECTIVE FRANCO- ALLEMANDE**

Sous la direction du Prof. Olivier Thévenin et de Carsten Wilhelm

Jury : Pierre MOEGLIN, Prof. émérite Université Sorbonne Paris Nord (Rapporteur)  
Stefanie AVERBECK-LIETZ, Prof. Université de Brême (Rapporteur)  
Philippe VIALON, Prof. Université de Strasbourg (Examinateur)  
Laurence CORROY, Prof. Université de Lorraine (Examinatrice)  
Olivier THEVENIN, Prof. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (Directeur de thèse)  
Carsten WILHELM, MCF Université de Haute Alsace (co-Directeur de thèse)



## Remerciements

*Je remercie mes directeurs de thèse, Olivier Thévenin et Carsten Wilhelm, pour leur encadrement et leur soutien à toutes les étapes de cette thèse. Leur présence bienveillante a été un facteur décisif dans sa réalisation.*

*Je remercie Olivier de m'avoir fait confiance en m'intégrant au laboratoire CRESAT avec un premier contrat de chargée d'études sur les publics médiatiques et la culture numérique, première étape pour forger mes savoir-faire en techniques d'enquête ainsi que ma culture en SIC. Merci également à Carsten de m'avoir permis de m'initier à la recherche comparative en travaillant sur le projet CUMEN et en m'offrant la possibilité de participer à de nombreux colloques et séminaires internationaux par ce biais.*

*Je remercie chaleureusement les membres du jury, Stefanie Averbek-Lietz, Laurence Corroy, Pierre Møglin et Philippe Viallon d'avoir accepté d'évaluer ce travail.*

*Je remercie l'équipe du laboratoire CRESAT, particulièrement Fabien Bonnet et Eleni Mitropoulou, ainsi qu'Angeliki Monnier, pour leurs conseils et encouragements tout au long de mon parcours doctoral. Merci à Jean Moscarola pour son précieux soutien méthodologique.*

*Merci aux professionnels investis sur mes terrains de recherche qui m'ont soutenue pour réaliser mes collectes de données : Isabelle Féroc-Dumez, Andrea et Sophie, Stefanie et Ulf. Merci à tou.te.s les professionnel.le.s et aux lycéen.ne.s qui ont accepté de répondre à mes questions.*

*Et enfin merci à Laura, Jean-Benoît, Renaud et Oriane pour leurs relectures et tou.te.s ceux et celles qui me soutiennent depuis le début, ont écouté mes interrogations et m'ont rassurée face à l'adversité : Chloé („je steiniger der Weg, desto wertvoller das Ziel!“), Aurélie et Anne-Sophie, Claire, Arnaud, Laura, Zineb, Aurore, Nicole, Solène, Alice et tou.te.s les autres.*

## Résumé

Cette thèse étudie les enjeux communicationnels de la médiation des savoirs en éducation aux médias (EAM) dans une perspective franco-allemande. D'abord le fait de pédagogues militants, les pratiques pédagogiques liées aux médias sont peu à peu intégrées à l'institution scolaire dans le contexte français comme allemand, puis reconnues comme un domaine officiel dans les années 1980. Celui-ci gagne progressivement en légitimité jusqu'à être inclus dans les programmes au début des années 2000, au moment où l'usage des outils et supports numériques se fait de plus en plus répandu. Dans ce contexte, quelles sont les valeurs et connaissances à transmettre ? Quels sont les enjeux éducatifs et politiques de l'éducation aux médias ? Notre étude s'intéresse au système éducatif formel : après un retour sur l'histoire et les conditions d'institutionnalisation du domaine dans les deux pays, nous mettons en place une analyse comparative lexicométrique et critique de documents (textes officiels d'encadrement, programmes scolaires et brochures des opérateurs des ministères) produits entre 2010 et 2019 afin de décrire et modéliser les définitions et cadrages épistémologiques et pédagogiques des savoirs en EAM. Nous nous intéressons ainsi aux concepts de littératie, culture numérique et compétence médiatique (*Medienkompetenz*) et interrogeons le périmètre de l'éducation aux médias et des compétences numériques. Des entretiens avec des acteurs de l'éducation et de la formation et avec des adolescents français et allemands en milieu scolaire nous permettent enfin d'identifier les modalités de transmission des savoirs sur les médias et leurs enjeux.

## Abstract

This doctoral thesis examines mediations in the exchange of knowledge regarding media education from the perspective of information and communication sciences. Media pedagogy has existed since the beginning of the century and the emergence of mass media. First developed by activist educators, they were progressively introduced to the school system in France and Germany, before being accepted as an official field in the 1980s. The legitimacy of media education grew until its inclusion in the curricula at the beginning of the 2000s, when digital media use became more and more widespread. What are the values and knowledge to be transmitted in this context? What are the educational and political implications and prominent issues of media education? This study deals with the formal education system. After exploring the process of institutionalization of media education in both countries, we deploy a critical comparative analysis of official documents (legal documents, school curricula and brochures produced by media education centres) in order to identify their epistemological and pedagogical framings and definitions. Thus we explore the key concepts of literacy, digital culture (*culture numérique*) and media competence (*Medienkompetenz*) and question the perimeter of media education and digital skills. Interviews with members of the education and training sector and with teenagers in school contexts finally enable us to identify how knowledge about media is transmitted, as well as the educational and political implications of this process.

## **Note de lecture**

Les citations en langue étrangère sont systématiquement présentées avec leur traduction en note de bas de page. S'il s'agit d'un extrait d'ouvrage nous précisons « notre traduction ». Nous ne le précisons pas dans le cas où nous présentons des données issues d'entretiens que nous avons réalisés.

Les citations courtes sont entre guillemets dans le corps du texte. Les citations longues sont mises en exergue vis-à-vis du reste du texte.

# Sommaire

<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b>	<b>9</b>
<b>PARTIE 1 LA NOTION D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS : REPÈRES THÉORIQUES FRANCO-ALLEMANDS .....</b>	<b>37</b>
Chapitre 1 Paradigmes théoriques et pédagogiques : un regard historique.....	37
Chapitre 2 Numérique et médiation des savoirs.....	58
<b>PARTIE 2 : L'INSTITUTIONALISATION DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS.....</b>	<b>93</b>
Chapitre 3 L'éducation aux médias à l'UNESCO et dans les institutions européennes .....	95
Chapitre 4 : L'éducation aux médias dans le système scolaire formel .....	122
Chapitre 5 : Textes d'orientation stratégique sur l'éducation aux médias en milieu scolaire	150
<b>PARTIE 3 : ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET ORGANISATION DES SAVOIRS.....</b>	<b>202</b>
Chapitre 6 : L'éducation aux médias dans les programmes éducatifs .....	203
Chapitre 7 : Les opérateurs des ministères : le Centre pour l'Education aux Médias et à l'Information (CLEMI) et le <i>Landesmedienzentrum</i> (LMZ) .....	244
<b>PARTIE 4 : ÉDUCATION ET APPRENTISSAGE : ENJEUX COMMUNICATIONNELS DE LA MÉDIATION DES SAVOIRS.....</b>	<b>287</b>
Chapitre 8 : Les acteurs de l'éducation et de la formation.....	287
Chapitre 9 – Formes et enjeux contemporains de la culture numérique : usages, publics juvéniles et réflexivité .....	307
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>333</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>343</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>365</b>
<b>LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....</b>	<b>371</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX ET ILLUSTRATIONS .....</b>	<b>372</b>
<b>LISTE DES ANNEXES .....</b>	<b>373</b>





# INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'éducation aux médias désigne trois réalités : un domaine de pratiques pédagogiques, communément considérées comme faisant partie des méthodes actives et visant l'esprit critique ; un domaine de politiques publiques, faisant partie des programmes scolaires ; et enfin un domaine de recherche rattaché explicitement aux sciences de l'information et de la communication en France. Si le terme se généralise dans les années 1980, les pratiques pédagogiques liées aux médias existent depuis le début du siècle. D'abord le fait de pédagogues militants, elles sont peu à peu intégrées à l'institution scolaire à partir des années 1960 dans le contexte français comme allemand, avant que l'éducation aux médias soit reconnue comme un domaine officiel dans les années 1980. Elle gagne progressivement en légitimité grâce aux instances qui la portent<sup>1</sup> jusqu'à entrer dans les programmes au début des années 2000. Les « éducations à », censées décloisonner les disciplines et ouvrir le système scolaire sur l'extérieur, sont alors en pleine expansion dans un contexte où l'usage des outils et supports numériques se fait de plus en plus répandu.

D'après Marlène Loicq, « l'éducation aux médias et la tendance dite « numérique » semblent se rencontrer au sein des préoccupations sociales et politiques pour l'avenir de l'école<sup>2</sup> ». Tâchons d'abord de caractériser cette « tendance numérique ». Initialement, les médias numériques sont adossés à l'expansion de l'informatique et des télécommunications et se fondent sur le multimédia et l'interactivité, permettant un accès simultané à une variété de fonctions<sup>3</sup>. Ils se distinguent des médias dits « traditionnels » (télévision, radio) par leur canal de diffusion, permettant une « numérisation généralisée des signes et des traces<sup>4</sup> » et une convergence des formes médiatiques sur des supports numériques. « Le numérique » est un adjectif dérivant du nombre et qui a été substantivé ; il faut être vigilant quant à l'utilisation du terme, souvent manié de manière indifférenciée pour traiter des formats, objets, outils ou contenus : « le numérique n'existe pas en tant que tel. Il existe de nombreuses pratiques, usages, outils et environnements différents, chacun fondé sur des principes particuliers, chacun

---

<sup>1</sup> UNESCO, Commission Européenne et Parlement européen, mais également CLEMI en France.

<sup>2</sup> Marlène LOICQ, « De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ? », *tic&société*, Vol. 11, N° 1, 1 septembre 2017, p.141

<sup>3</sup> Rémy RIEFFEL, *Révolution numérique, révolution culturelle*, Paris : Gallimard, 2014.

<sup>4</sup> Alexandre SERRES, *Dans le labyrinthe: évaluer l'information sur Internet*, Caen : C&F éd., 2012.

promouvant des valeurs spécifiques et entraînant des conséquences caractéristiques<sup>5</sup> ». Pour préciser davantage ce que signifie « le numérique », Rémy Rieffel souligne qu'à l'origine, il relève du vocabulaire technique, lié à l'univers du calcul. Le numérique, avant toute chose, est un changement de format, un autre type de codage, en l'occurrence le langage informatique binaire, qui induit des objets aux propriétés différentes. En se numérisant, un document ne subit pas juste un changement d'apparence, mais combine en lui des caractéristiques particulières liées à ce format : calculabilité, virtualisation, délocalisation, instabilité, fragmentation, dynamisme, interactivité. Tous ces principes convergent autour de la notion-clé de plasticité<sup>6</sup>.

La période allant de la fin des années 1990 à aujourd'hui a vu l'explosion des équipements personnels et mobiles : en 1998, 8% des adolescents allemands peuvent se vanter de posséder un téléphone portable ; en 2005, 92% d'entre eux en sont équipés<sup>7</sup>. Le premier smartphone est lancé en 2007 ; en 2019, 77% des français en possèdent un<sup>8</sup>. Les premiers réseaux sociaux sont fondés dès 2003. La massification des équipements et des usages s'accompagne de discours ambiants sur Internet et les réseaux sociaux, polarisés entre des conceptions pessimistes et d'autres excessivement optimistes<sup>9</sup>. Certains essayistes font ainsi du numérique le berceau de tous les maux de la société contemporaine ; Philippe Godard, dans son ouvrage intitulé *Le mythe de la culture numérique*, l'associe à une dépolitisation de masse et à un abrutissement organisé par le système dominant. D'autres discours, au contraire, mettent uniquement l'accent sur les bienfaits du numérique, notamment sur « les formidables potentialités du multimédia (écrits, sons, images), la dématérialisation des échanges (le virtuel), la centralité des réseaux, les avantages de la gratuité, la culture du partage et de la coopération, la fin des médiations (le développement des relations horizontales entre les individus), le règne de la créativité et de l'innovation, le monde de l'autonomie et de la liberté individuelle<sup>10</sup> ». Rémy Rieffel souligne qu'il s'agit d'un « kaléidoscope d'impressions et de jugements souvent hâtifs » que l'on trouve dans des travaux majoritairement spéculatifs, sans références

---

<sup>5</sup> Marcello VITALI-ROSATI, « Le « numérique », une notion qui ne veut rien dire », *The Conversation*, 2019. URL : <http://theconversation.com/le-numerique-une-notion-qui-ne-veut-rien-dire-116333>. Consulté le 28 février 2020.

<sup>6</sup> SERRES, *op. cit.* (note 4).

<sup>7</sup> Thomas RATHGEB et Peter BEHRENS, *JIM 2018- Jugend, Information, (Multi-) Media*, Stuttgart : Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2018. URL : <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2018/>. Consulté le 17 septembre 2020.

<sup>8</sup> CREDOC, *Baromètre du numérique 2019*, Paris : Conseil Général de l'Économie, de l'Industrie, de l'Énergie et des Technologies (CGE), l'Autorité de Régulation des Communications Électroniques et des Postes (ARCEP) et l'Agence du numérique, 2019. URL : <https://www.credoc.fr/publications/barometre-du-numerique-2019>. Consulté le 22 mai 2020.

<sup>9</sup> RIEFFEL, *op. cit.* (note 3).

<sup>10</sup> *Ibid*, p.15

empiriques. Les différents éléments mentionnés précédemment semblent liés à une idéologie d'Internet qui remonte aux « pères fondateurs » du réseau, visant à en faire un outil d'individualisation et d'autonomisation vis-à-vis des pouvoirs politiques, horizontal, ouvert et coopératif, garantissant la liberté d'expression ; cette idéologie étant menacée par la concentration capitaliste de plateformes géantes<sup>11</sup>. Il est important de souligner que ces entreprises elles-mêmes articulent également de nombreux discours sur la « culture numérique », en faisant un paradigme positiviste accentuant le potentiel des médias pour développer la créativité ou la participation démocratique des individus<sup>12</sup>. Ce travail propose une vision plus mesurée du phénomène de numérisation en se concentrant sur les questions de médiation du savoir et en recourant à la comparaison à des fins heuristiques.

Notre première confrontation à l'éducation aux médias a eu lieu lors d'une expérience en tant que professeur d'éducation socioculturelle dans un lycée agricole<sup>13</sup>. Durant un trimestre, nous avons mené différents projets d'éducation aux médias avec une classe de première : participation à la Semaine de la Presse et des Médias dans l'École, réalisation de revues de presse, transmission de connaissances au sujet des modèles économiques des groupes de médias et surtout réflexion sur ses propres usages. Cette expérience d'enseignement a achevé d'aiguiser notre curiosité sur un domaine qui nous intéressait déjà particulièrement, étant donné notre cursus en communication et nos différentes expériences en milieu pédagogique. Notre maîtrise de la langue allemande, notre intérêt pour cette aire culturelle et linguistique et l'emplacement de notre université à la frontière entre trois pays nous ont orientée vers une démarche comparative franco-allemande, prenant en compte le contexte numérique.

---

<sup>11</sup> Hervé LE CROSNIER, « Communs numériques et communs de la connaissance. Introduction », *tic&société*, Vol. 12, N° 1, 31 mai 2018, ARTIC, p. 1-12.

<sup>12</sup> En témoigne la participation de Microsoft à l'initiative « Digitale Bildung », en Allemagne, sur laquelle nous reviendrons ultérieurement.

<sup>13</sup> Cette catégorie particulière d'enseignants découle directement de la tradition d'animation culturelle des milieux ruraux issue de l'éducation populaire. Elle se caractérise par le recours à des méthodes alternatives : animation de projets d'animation du territoire, éducation artistique et éducation aux médias et pluridisciplinarité font partie du référentiel de la profession.

## Une démarche comparative et communicationnelle ancrée dans les sciences de l'information et de la communication

Les comparaisons franco-allemandes sont nombreuses dans le domaine académique en sciences humaines et sociales. Une des raisons à cela réside dans une problématique économique, consistant à rechercher les raisons du « miracle » économique allemand et à déterminer pourquoi la France ne parvient pas à de tels résultats<sup>14</sup>. De nombreuses recherches portent par exemple sur le monde industriel<sup>15</sup>. Une autre raison est politique : comme le rappellent Jacques Leenhardt et Robert Picht, la France et l'Allemagne sont les deux puissances motrices de l'Union Européenne<sup>16</sup> ; suite à de nombreux conflits, un effort était nécessaire afin de mieux comprendre le voisin, pour maintenir la paix. Les partis politiques ou encore l'opposition entre centralisation et régionalisme y sont investigués. Enfin, une dernière raison est culturelle. Bien que l'Allemagne et la France soient géographiquement voisines, cela ne signifie pas nécessairement qu'elles présentent des traits culturels proches ou similaires. Dans leur ouvrage *Le Jardin des Malentendus*, qui se présente comme un dictionnaire des différences franco-allemandes dans les domaines historiques, politiques et intellectuels, Jacques Leenhardt et Robert Picht soulignent que l'entente franco-allemande demeure « un combat culturel » : malgré l'apparente proximité, à la fois géographique et culturelle, des deux pays, « ce qui nous rapproche n'abolit jamais la singularité de nos perceptions des valeurs et des choses<sup>17</sup> ». Des différences existent et les soulever permet, en retour, de « dénaturer » notre propre contexte national. C'est cette dernière perspective que nous avons adoptée dans cette recherche, tout en évitant de valoriser le « modèle » allemand, un biais courant dans la recherche comparative<sup>18</sup>. Enfin, si les comparaisons franco-allemandes sont aussi courantes, c'est également en raison de l'existence d'institutions de recherche qui les soutiennent : par exemple le CIERA à Paris, le

---

<sup>14</sup> Le « miracle économique allemand » (*Wirtschaftswunder*) renvoie au redressement économique suivi d'une période de croissance et de baisse du chômage en Allemagne de l'Ouest, dans les années 1950-1960, grâce au Plan Marshall notamment. Le terme a ensuite été utilisé pour désigner les performances économiques de l'Allemagne, première puissance au sein de l'Union Européenne.

<sup>15</sup> Par exemple, Marc MAURICE, François SELLIER et Jean-Jacques SILVESTRE, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne: essai d'analyse sociétale*, 1re éd, Paris : Presses, universitaires de France, 1982 (Sociologies), 382 p.

<sup>16</sup> Jacques LEENHARDT et Robert PICTH (dirs.), *Au jardin des malentendus: le commerce franco-allemand des idées*, Nouvelle éd. augm. et actual, Arles : Actes Sud, 1997 (Babel, 287), 634 p.

<sup>17</sup> *Ibid*, p.11

<sup>18</sup> Catherine MARRY, « Pour le mélange des genres dans les comparaisons internationales », in Michel LALLEMENT et Jan SPURK (dirs.), *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris : CNRS Éditions, 2003, p. 307-316.

centre Marc Bloch à Berlin et le Deutsch-Französisches Institut à Ludwigsburg. « Ces comparaisons franco-allemandes s'inscrivent dans un registre de complémentarité et de concurrence et révèlent l'importance des transferts qui ont eu lieu entre ces deux pays<sup>19</sup> ». Les cadres institutionnels liés à une tradition d'entente franco-allemande institutionnalisée ont soutenu le développement de recherches comparatives.

Ce travail comparatif franco-allemand s'inscrit dans la tradition de recherche que nous venons de décrire. Il nous importe dès lors de clarifier les enjeux relatifs à la comparaison internationale. En effet, dès l'introduction de son ouvrage sur la comparaison dans les sciences sociales, Cécile Vigour relève que « le foisonnement des recherches comparées contraste singulièrement avec le peu de réflexion sur l'usage et l'élaboration de la comparaison ». Elle poursuit en affirmant qu'« il existe peu d'enseignement ou de manuels de méthode sur la comparaison – comme si la comparaison allait de soi et ne nécessitait l'élaboration ni d'outils ni d'une démarche spécifiques ». C'est pourquoi nous précisons ici notre démarche : « comparer ne relève en effet pas de l'évidence, mais doit faire l'objet d'une construction<sup>20</sup> ». Est-il seulement possible de comparer les cultures ? Est-il légitime de les édifier en objet d'analyse, est-il possible de le faire sans les réifier ? Et qu'a-t-on à y gagner ?

### *La dimension heuristique de la comparaison*

La comparaison a tôt été assimilée à un processus qui avait presque valeur d'expérimentation, censée donner à la sociologie autant de légitimité qu'aux sciences naturelles. Même en quittant ce postulat positiviste, de nombreux chercheurs soulignent les vertus de la posture comparative dans la production de connaissances. Elle peut par exemple stimuler l'imagination du chercheur, susciter des questionnements, permettant ainsi à la fois de traiter de nouveaux problèmes et de générer des hypothèses. Ce processus se base sur la confrontation à l'altérité, une « (...) mise en regard explicite, dans la quête tant de ressemblances que de différences<sup>21</sup> ». Comme l'indiquent également Michèle Dupré et ses collègues dans un ouvrage dédié aux stratégies de comparaison internationale, il s'agit d'une épistémologie fondamentalement dialectique, qui fait de l'altérité un moteur « en vertu de

---

<sup>19</sup> Cécile VIGOUR, *La comparaison dans les sciences sociales: pratiques et méthodes*, Paris : Découverte, 2005 (Guides Repères), p.159

<sup>20</sup> *Ibid*, p.6-10

<sup>21</sup> *Ibid*, p.8.

laquelle la négation de Soi par confrontation à l'Autre reste un moyen privilégié de la connaissance du Même<sup>22</sup> ». Cette posture épistémologique permet ainsi de prendre de la distance vis-à-vis de son propre contexte culturel et de « dénaturiser » des phénomènes. Cécile Vigour désigne cela sous le terme de « rupture épistémologique », à la fois vis-à-vis du sens commun, des prénotions et des schèmes d'analyse propres à la culture du chercheur, qui permet d'en apprendre autant sur l'autre que sur soi-même. La comparaison, en cassant les évidences et en démontrant que les phénomènes sociaux qui peuvent passer pour « naturels » sont en réalité construits, permet d'appréhender la spécificité de la situation française, que le manque de recul empêche d'entrevoir<sup>23</sup>.

Le statut du comparatiste se situe entre distance et proximité, comme ce que décrit Simmel dans sa « digression sur l'étranger<sup>24</sup> ». La distance offre une certaine liberté dans le regard et le jugement ; la proximité rend possible la compréhension. Allier ces deux pôles doit donc être la « posture idéale » de tout chercheur. Toujours dans le cadre de notre étude, notre proximité avec l'Allemagne est une proximité physique, du fait de l'emplacement de notre université qui se situe presque directement à la frontière<sup>25</sup>, mais également une proximité culturelle et intellectuelle de par notre maîtrise de l'allemand et notre connaissance de la littérature scientifique. Ces proximités rendent possible une compréhension, sans toutefois nous aveugler ; nous gardons une distance critique et ne tenons aucun discours « messianique » sur l'Allemagne et ses performances.

Le chercheur souhaitant initier une recherche comparative peut se rattacher à différentes traditions de recherche, induisant des postulats de départ et des démarches différentes. Celles-ci se distinguent par leur positionnement vis-à-vis de la culture. Commençons d'abord par définir ce concept, avec l'aide de Bernard Lamizet<sup>26</sup> :

*On désigne par le concept de culture l'ensemble des médiations symboliques des représentations de l'appartenance sociale : la culture est ce qui se partage, ce qui constitue un patrimoine commun de représentations en quoi se reconnaissent les sujets qui revendiquent la même appartenance sociale et symbolique.*

---

<sup>22</sup> Michèle DUPRÉ, Annie JACOB, Michel LALLEMENT, Gilbert LEFÈVRE et Jan SPURK, « Introduction. Les comparaisons internationales : intérêt et actualité d'une stratégie de recherche », in *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris : CNRS Éditions, 16 juin 2016, p. 9

<sup>23</sup> Nathanaël WALLENHORST, *L'école en France et en Allemagne: regard de lycéens, comparaison d'expériences scolaires*, Berne : Peter Lang, 2013 (Exploration. Recherches en sciences de l'éducation), 211 p.

<sup>24</sup> Georg SIMMEL, *La tragédie de la culture*, 2. ed, Paris : Ed. Rivages, 1997 (Rivages poche Petite bibliothèque, 86), p.665

<sup>25</sup> Mulhouse se situe dans un territoire connu comme le « Dreiländereck » (« Triangle des Trois Nations ») à proximité des villes de Bâle (Suisse) et Freiburg-im-Breisgau (Allemagne).

<sup>26</sup> Bernard LAMIZET, *Les lieux de la communication*, Liège : Mardaga, 1992 (Philosophie et langage), p.44

Selon Marc Maurice les recherches fonctionnalistes, ayant pour objectif d'identifier des « universaux » en étudiant les « fonctions » des items culturels, postulent une forte continuité et donc une comparabilité assurée entre ces phénomènes d'un espace national à l'autre. Les chercheurs relevant de cette posture, en adoptant un point de vue généraliste, peuvent avoir des difficultés à expliquer les différences qu'ils observent sur le terrain. D'autres approches, qu'il qualifie de « culturalistes<sup>27</sup> » (on les désigne aussi sous le terme « cross-national »), prennent également la culture pour objet d'étude. Elles comparent les cultures en les simplifiant et en les réduisant à des variables contrôlables mathématiquement, afin de réduire leur complexité<sup>28</sup>. La catégorisation que proposent ces approches « culturalistes », si elle apporte des éléments exploratoires, a le défaut de tendre à l'essentialisation des cultures et donc au renforcement de stéréotypes. Selon Stefanie Rathje<sup>29</sup>, elles permettent peut-être de décrire des valeurs, mais pas de comprendre les cultures. La dichotomie des indices<sup>30</sup> est problématique car simplificatrice. L'orientation individualiste et collectiviste peut par exemple exister au sein d'une même culture, en l'occurrence en Thaïlande, terrain de son étude et seule une analyse approfondie des représentations et des valeurs peut en produire une connaissance.

La problématique de départ dans l'étude menée par Marc Maurice et ses collègues était la différence d'écart salarial entre ouvriers et non-ouvriers, l'Allemagne ayant (apparemment) de moindres écarts salariaux<sup>31</sup>. Ils s'interrogent alors sur les relations entre système éducatif et système productif, donc entre la socialisation des acteurs et l'ensemble des faits d'organisation du travail. Leurs travaux soulignent la place et la légitimité accrue de la formation professionnelle en Allemagne, qui en RFA concerne alors la moitié d'une classe d'âge. Cette formation s'effectue sur le mode de l'alternance entre l'école et l'entreprise. En France, où l'enseignement général est plus valorisé, l'enseignement professionnel ne fait pas l'objet d'une

---

<sup>27</sup> Les recherches qualifiées de "culturalistes" par Marc Maurice sont à distinguer du culturalisme en sociologie. Courant influent au sein de la sociologie américaine entre 1930 et 1950, initié par Ruth Benedict, Margaret Mead, Ralph Linton, Abram Kardiner et Cora Du Bois, celui-ci entreprend une description de la société en conjuguant l'anthropologie et la psychanalyse, afin de rendre compte de l'intégration sociale des individus.

<sup>28</sup> Certains chercheurs spécialisés dans l'interculturel comme Geert Hofstede ont ainsi mis en place des analyses dimensionnelles, visant à les expliciter en les décomposant selon un certain nombre de dimensions caractéristiques, donnant une idée de leur orientation générale. Geert Hofstede définit ainsi la culture comme « la programmation de l'esprit qui distingue les membres d'un groupe ou d'une catégorie les uns des autres » (2010, p.4).

<sup>29</sup> Stefanie RATHJE, « Ist wenig kulturelles Verständnis besser als gar keins?: Problematik der Verwendung von Dimensionsmodellen zur Kulturbeschreibung », *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, vol. 2, n° 4, 2003, p. 20.

<sup>30</sup> Cette dichotomie consiste à opposer des orientations culturelles : par exemple, collectiviste / individualiste, tolérance / intolérance à l'incertitude, masculin / féminin, etc.

<sup>31</sup> MAURICE et al., *op. cit.* (note 15).



compétition sociale, mais est plus souvent utilisé par les catégories d'élèves n'ayant pas accès à l'enseignement général<sup>32</sup>. Ils observent alors que la combinaison des facteurs qui produisent ces décalages constituent des « cohérences structurelles », pensées « comme le fruit d'interdépendances entre les acteurs du système de formation, du type d'organisation productive et des relations sociales et professionnelles »<sup>33</sup>. Pour identifier ces « cohérences », l'analyse sociétale préconise une démarche inductive, ouverte à « comparer l'incomparable », mobilisant des outils empiriques, c'est-à-dire des études de cas et des analyses statistiques. D'après Marc Maurice, pour comparer efficacement, il faut revenir au social, processus à la source des valeurs, représentations ou normes culturelles en vigueur dans chaque pays. L'analyse sociétale articule acteurs et société sans donner la prééminence à l'un ou à l'autre : « Les catégories et les dimensions d'analyse entrent en cohérence entre elles dans la mesure où elles sont conceptualisées comme éléments d'une société. C'est là, la signification première de l'effet sociétal<sup>34</sup> ». Le choix des dimensions et catégories d'observation fait partie de la démarche même. L'analyse sociétale a permis de dépasser la tentation de mettre à jour des « facteurs culturels » explicatifs des nombreuses différences d'organisation existantes et d'en dégager d'autres, en l'occurrence les éléments institutionnels structurant le contexte national.

Une première critique de l'analyse sociétale est formulée par Jean-Daniel Reynaud, pour qui la recherche de cohérences stables et représentatives du cadre national, privilégié dans l'analyse sociétale, est questionnable ; il n'y aurait pas de « cohérence structurelle nationale » mais des ordres locaux. Il formule une théorie de la régulation sociale proposant une analyse des modalités de régulation structurant les rapports sociaux. Il se défait ainsi du postulat de l'unité de la société pour privilégier une vision « contractualiste », issue de la pluralité et de l'opposition des acteurs sociaux constamment en négociation et en compromis<sup>35</sup>. Un deuxième courant de critique s'articule autour du concept de culture, évacué par les fondateurs de l'analyse sociétale, critiques et méfiants à son égard. Philippe d'Iribarne propose une « réinterprétation culturelle » des éléments présentés par Marc Maurice et ses collègues. Il

---

<sup>32</sup> Soulignons cependant, avec Catherine Marry (2003), que Marc Maurice et son équipe n'ont pas pris en compte le travail des femmes et des ouvriers spécialisés, celui-ci faisant l'objet d'une rémunération moins inégalitaire en France qu'en Allemagne. Cela illustre les limites de l'analyse sociétale, lorsque celle-ci se concentre uniquement sur les catégories sociales les plus favorisées. Marry montre ainsi que les femmes ont moins accès au système dual (basé sur l'apprentissage), menant aux métiers les plus rémunérateurs.

<sup>33</sup> Annalisa LENDARO, « Revisiter l'analyse sociétale aujourd'hui », *Terrains et travaux*, N° 21, n° 2, 2012, p. 109-124.

<sup>34</sup> Anne LABIT et Jens THOEMMES, « Vingt ans de comparaison France-Allemagne : de l'effet sociétal à l'analyse de l'articulation des régulations globales et locales », in Michel LALLEMENT et Jan SPURK (dirs.), *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris : CNRS Éditions, 2003, p. 186

<sup>35</sup> Jean-Daniel REYNAUD, *Les règles du jeu*, Paris : Armand Colin, 1989.

considère la culture comme « questions de représentations, de sens, de valeurs, de traditions ancrées dans l'Histoire<sup>36</sup> ». Il s'appuie notamment sur les analyses de Norbert Elias pour « démontrer les différences dans les modes de structuration de la société et leur influence respective sur les valeurs qui marquent chaque pays<sup>37</sup> » et en conclut que « la vie en société fait concourir une révérence pour des traditions qui demeurent avec une capacité à inventer et à créer ». Le culturel n'est pas un « vernis », mais imprègne de manière profonde les comportements et les attitudes, constitutif des relations sociales. Philippe D'Iribarne opère une synthèse entre une approche considérant les institutions comme des constructions sociales et une prise en compte de la culture et des traditions dans ce processus de construction, car « la prise en compte de la dimension culturelle des modèles nationaux permet de mieux comprendre (...) les « structures » comme une « cristallisation organisationnelle » des « rapports sociaux<sup>38</sup> ». Ces structures sont produites et négociées sur le temps long. Comme l'indique l'anthropologue Dominique Desjeux, « la culture est à la fois une structure et une dynamique, c'est ce qui rend son analyse et son observation si difficile<sup>39</sup> ». Elle est dynamique car soumise « au changement et à l'histoire » qui la font évoluer. La culture n'est pas une essence figée ; sa stabilité apparente relève surtout de la longue durée historique. Ce n'est pas une « chose » transcendante qui existerait en-dehors des individus et déterminerait leur comportement, il n'y a pas « d'influence magique qui fait perdurer un déterminisme devenu fatalisme<sup>40</sup> » ; au contraire, les acteurs sociaux participent activement à son maintien et à l'invention de nouveaux éléments.

Une deuxième génération de travaux inspirés de l'analyse sociétale, dans les années 1990 et 2000, en a renouvelé les objets ainsi que les terrains, bien que le cadre national reste privilégié. L'action publique, « porteuse d'un « intérêt général » dont la définition est la résultante de compromis entre des conceptions différenciées<sup>41</sup> », est notamment devenue un nouveau chantier. Le niveau régional est réhabilité comme espace de coordination de l'action collective, traversé de tensions entre le niveau national voire supranational et des arrangements

---

<sup>36</sup> Philippe D'IRIBARNE, « Culture et « effet sociétal » », *Revue française de sociologie*, vol. 32, n° 4, 1991, p. 600

<sup>37</sup> Philippe D'IRIBARNE, *La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales*, Paris : Seuil, 1989 (Sociologie), p.88

<sup>38</sup> *Ibid*, p.243

<sup>39</sup> Dominique DESJEUX, « Les échelles d'observation de la culture », *Communication et organisation*, n° 22, 1 novembre 2002, p.5

<sup>40</sup> Jacques DEMORGON, *Complexité des cultures et de l'interculturel*, 2. éd. rev. et augmentée d'une postface: Contre la pensée unique, Paris : Anthropos, 2000 (Exploration interculturelle et science sociale), p.220

<sup>41</sup> LENDARO, *op. cit.* (note 33), p.12

locaux : les cohérences sociétales ne se « bouclent pas nécessairement au niveau national<sup>42</sup> ». En tant que démarche inductive, étudiant les choix d'acteurs et les différentes contraintes pesant sur ceux-ci<sup>43</sup> ainsi que le rôle régulateur des institutions, l'analyse sociétale nous paraît la démarche la plus appropriée pour ce travail. Nous recourons à une analyse sociétale actualisée voire revisitée, enrichie des critiques et développements susnommés, prenant en compte les développements historiques et les contextes politiques. Le rôle des instances de régulation internationales, au premier lieu l'Union Européenne, ainsi que les niveaux intermédiaires de régulation, par exemple régional – d'autant plus dans le cadre de l'Allemagne fédérale où le pouvoir central compose avec des centres politiques régionaux – est exploré dans ce travail.

Justifions d'emblée notre choix d'une comparaison franco-allemande. Il a tout d'abord été le fruit d'un intérêt personnel pour ce pays, développé au cours de plusieurs séjours de longue durée et d'une pratique régulière de la langue. Ensuite, nous avons fait intervenir des considérations pratiques : la proximité géographique de l'Allemagne facilitait le travail de terrain ; nous avons pu avoir accès à des bibliothèques universitaires germanophones, à Bâle par exemple, ainsi qu'à l'université pédagogique (*pädagogische Hochschule*) de Ludwigsburg ; des ouvrages en allemand sont disponibles au sein de l'Université de Strasbourg. Ces conditions nous ont permis d'élaborer un cadre théorique bilingue<sup>44</sup>. Ce choix était ensuite logique compte tenu de l'emplacement de notre université. Mulhouse se situe en effet dans le *Dreiländereck* (triangle des trois nations), entre la France, l'Allemagne et la Suisse. Les projets de recherche comparative y sont fréquents et notre université dispose de structures favorisant le travail interculturel et transfrontalier<sup>45</sup>.

Avant de débiter notre travail comparatif, nous avons tenté d'identifier les biais qui, issus des catégories de pensée mentionnées plus haut, pourraient faire frein à une pleine compréhension de la situation allemande. Il fallait pour cela être consciente des différences institutionnelles et politiques entre les deux pays, le risque étant de projeter sur l'Allemagne les spécificités d'un système centralisé et par exemple de surestimer le rôle de la Conférence permanente des ministres et sénateurs en charge de l'éducation (*Kultusministerkonferenz*, ou

---

<sup>42</sup> *Ibid*, p.45

<sup>43</sup> Jean-Daniel REYNAUD, « Marc Maurice (1924–2011). In Memoriam », *Sociologie du travail*, vol. 53, Vol. 53-n° 2, 1 juin 2011, Association pour le développement de la sociologie du travail, p. 155-159.

<sup>44</sup> Nous avons ainsi pu accéder à des ouvrages importants en éducation aux médias (*Medienpädagogik*).

<sup>45</sup> Par exemple NovaTris, « centre de compétences transfrontalières », qui propose notamment des formations interculturelles.

KMK<sup>46</sup>). Comme l'indique Cécile Vigour, « le comparatiste doit éviter au maximum de projeter ses attentes, de considérer comme point de référence les catégories de pensée propres à son éducation et à sa culture, les institutions qui régissent son univers<sup>47</sup> ». Le biais ethnocentrique réduit les apports heuristiques de la comparaison, car au lieu d'accéder à une meilleure compréhension de son propre contexte par le détour d'un autre, le deuxième est perçu à l'aune du premier. Ajoutons également qu'il peut exister des jugements de valeur, lorsque la comparaison a un enjeu politique. Cela peut être le cas dans les comparaisons franco-allemandes, lorsque l'Allemagne est érigée en « modèle » non questionné<sup>48</sup>. L'orientation vers la recherche de « bonnes pratiques » n'est pas en soi condamnable, car cela permet de conjuguer objectif de connaissance et réflexion prospective, mais il faut dans ce cas définir d'emblée quelle est sa posture et distinguer demande sociale et questions de recherche. Dans le cas présent, notre objectif n'est pas tant de dévoiler de « bonnes pratiques » en éducation aux médias ou des modalités « idéales » d'acculturation de l'école au numérique, mais plutôt d'enrichir notre regard et d'en tirer une meilleure compréhension de notre propre contexte. La comparaison a alors, comme indiqué précédemment, une fonction heuristique.

Frank Esser a repéré cinq fonctions de la comparaison dans la recherche en sciences sociales, qui permettent d'en identifier les enjeux et de donner un programme pour notre recherche<sup>49</sup> : la compréhension de sa propre culture en confrontant ses structures et routines à d'autres systèmes ; la conscience « d'autres systèmes, schémas de pensée et d'action, met en lumière nos propres schémas de communication politique et nous permet de le contraster de manière critique avec ceux qui prévalent dans d'autres pays<sup>50</sup> » ; la généralisation théorique, obtenue en testant des théories dans différents contextes ; la relativisation, qui dans le même temps empêche les chercheurs de sur-généraliser en se fondant sur leurs propres expériences et schémas de pensée ; et l'émergence d'options et de solutions alternatives pour régler des problèmes similaires dans le pays d'origine.

---

<sup>46</sup> Consortium de ministres ou de sénateurs régionaux responsables des questions éducatives. Fondée en 1948, et ayant intégré les Länder de l'Est de l'Allemagne après 1990, elle vise notamment à assurer une relative égalité entre les élèves du pays, via l'élaboration de recommandations. Nous avons intégré certaines de ses productions à notre corpus – voir deuxième partie de ce travail.

<sup>47</sup> VIGOUR, *op. cit.* (note 19), p.103

<sup>48</sup> MARRY, *op. cit.* (note 18).

<sup>49</sup> Frank ESSER, « Comparative Research », in Hilde VAN DEN BULCK, Manuel PUPPIS, Karen DONDEERS et Leo VAN AUDENHOVE (dirs.), *The Palgrave Handbook of Methods for Media Policy Research*, Cham : Springer International Publishing, 2019, p.86

<sup>50</sup> "(...) comparison heightens our awareness of other systems, cultures, and patterns of thinking and acting, thereby casting a fresh light on our own political communication arrangements and enabling us to contrast them critically with those prevalent in other countries (awareness)" (notre traduction).

## *Médiation des savoirs et éducation aux médias*

Notre démarche comparative s'applique aux enjeux communicationnels de la médiation des savoirs. La médiation désigne la relation entre l'individuel et le collectif et permet d'analyser les formes d'appropriation et de négociation de pratiques et de normes par essence collectives dans les pratiques individuelles. Elle rend possible le vivre-ensemble au sein d'une société ; elle se situe ainsi au centre de la construction du social.

La notion de médiation introduit l'idée de tiercéité, d'intermédiaire, d'interface. Les tiers médiateurs peuvent être des sujets, mais également des dispositifs techniques. Pour Jean Caune, ces tiers se situent entre les signes (symboles) et les référents (le Monde) et articulent discours et conception du monde. Le caractère essentiel du phénomène de médiation, en tant qu'expérience humaine passant par le langage, réside selon lui « dans une relation entre : une intention élaborée par une pensée ; un dispositif qui intègre des éléments langagiers et des choses qui interviennent comme référents<sup>51</sup> ». La notion est polysémique. Cependant, on peut affirmer que « celle-ci intervient pour faciliter la circulation de sens et l'appropriation du message initial même si le sens donné à la réception n'est prévisible ni par l'émetteur ni par d'éventuels médiateurs<sup>52</sup> » ; il s'agit de mettre en relation deux entités jusque-là distinctes pour établir une communication. Quant à l'expression de « médiation des savoirs », celle-ci :

*(...) évoque les formes de médiations épistémique et sémio-cognitive qui constituent l'objet privilégié des sciences de l'information et de la communication : ce sont ces formes de médiation qui sont à l'œuvre notamment dans la communication éducative et la vulgarisation scientifique<sup>53</sup>.*

La médiation des savoirs concerne plus particulièrement le partage et la circulation de ces derniers. Ceux-ci ont un sens social, ils sont collectifs et renvoient à des institutions, alors que la connaissance est du ressort des individus particuliers, issue de l'expérience que chacun

---

<sup>51</sup> Jean CAUNE, « Les territoires et les cartes de la médiation ou la médiation mise à nu par ses commentateurs », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, Dossier 2010, n° 2, 2010, p.7

<sup>52</sup> Cécile GARDIÈS et Isabelle FABRE, « Médiation des savoirs : de la diffusion d'informations numériques à la construction de connaissances, le cas d'une « classe inversée » », *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, vol. 3, n° 12, 15 décembre 2015, Centre national d'enseignement à distance, p.20

<sup>53</sup> Daniel PERAYA, Pascal MARQUET, Thomas HÜLSMANN et Pierre MÆGLIN, « Médiation, médiations ... », *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, vol. 1, n° 1, 21 décembre 2012, Centre national d'enseignement à distance, p.8. URL : <http://journals.openedition.org/dms/153>. Consulté le 3 septembre 2020.

fait du monde<sup>54</sup>. Elle se construit à partir de l'information. Ce processus s'insère toujours dans un contexte de communication, qu'elle soit interpersonnelle ou médiée par des documents, et prend une forme cyclique :

*Le savoir pour les SIC est la somme des connaissances socialement reconnues, il constitue un tout objectivé. La connaissance revêt un caractère personnel et subjectif, alors que le savoir est un ensemble d'éléments constitutifs d'une science. À partir du moment où le savoir est objectivé il peut à son tour se transformer partiellement en informations échangeables. Ainsi, la connaissance est propre à l'individu, elle se construit à partir de l'information et se transmet par l'information. On parle alors de processus de signification. La signification est donc le résultat d'un processus de normalisation, de légitimation et offre des objets de sens partageables<sup>55</sup>.*

L'éducation aux médias est définie par le Groupe de Recherche sur la Médiation des Savoirs (GREMS) comme « l'ensemble des enseignements, des processus et des activités éducatives favorisant le développement de la littératie médiatique des individus<sup>56</sup> », la littératie désignant elle-même l'ensemble des compétences et des savoirs des individus sur les médias ; nous aurons l'occasion de revenir plus en détail sur ces définitions dans notre première partie. L'éducation aux médias est donc une forme particulière de médiation des savoirs, puisqu'elle recouvre une variété de processus éducatifs formels et non-formels ; elle est le fait d'« une multiplicité d'acteurs [...] : enseignant·es, associations et centres de ressources, milieu familial, industrie des médias... constitués en communautés plus ou moins structurées, partageant des objectifs plus ou moins convergents et des savoirs et compétences propres<sup>57</sup> ». La Conférence permanente des directrices des unités de recherche en SIC (CPDIRSIC), dans son ouvrage sur les dynamiques actuelles des recherches en sciences de l'information et de la communication, indique que « la question des compétences requises pour la lecture des médias, pour l'utilisation des techniques informationnelles numériques et, plus largement, la problématique de l'éducation aux médias et à l'information (EMI), constitue un champ de recherche majeur, en raison des difficultés conceptuelles qu'il oppose mais aussi parce que ses implications éducatives et sociales sont déterminantes<sup>58</sup> », le tout dans un contexte de débat social et politique « vif et contradictoire ». Les recherches en éducation aux médias sont

---

<sup>54</sup> André TRICOT, Gilles SAHUT et Julie LEMARIÉ, *Le document: communication et mémoire*, Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur, 2016 (information & stratégie), 160 p.

<sup>55</sup> GARDIÈS et FABRE, *op. cit.* (note 52).

<sup>56</sup> GROUPE DE RECHERCHE SUR LA MÉDIATION DES SAVOIRS (GREMS), « Axes de recherche », *UCLouvain*. URL : <https://uclouvain.be/fr/instituts-recherche/ilc/grems/axes-de-recherche.html>. Consulté le 3 septembre 2020.

<sup>57</sup> *Ibid.*

<sup>58</sup> CPDIRSIC, *Dynamiques de recherches en sciences de l'information et de la communication*, 2018, p.177

inscrites en SIC, car « elles permettent de réarticuler les questions de réception et de publics avec celles des contenus informationnels<sup>59</sup> » et d'explorer la relation tripartite « médias – école – politique ». Nous définissons la médiation des savoirs en éducation aux médias comme la définition de connaissances, de compétences et d'attitudes vis-à-vis des médias à transmettre ainsi que les modalités de cette transmission. Par média nous entendons, d'après Yves Jeanneret :

*Le média est un objet à la fois entièrement technique (car il est matériel et fabriqué par l'homme) et complètement social (car il conditionne l'échange social). Sa technicité consiste en sa socialité. Mais il n'est technique et social à la fois que parce qu'il est symbolique et culturel<sup>60</sup>.*

Les médias ne sont pas de simple prothèses : ils engagent ce que font les individus quand ils communiquent et agissent sur la manière dont est produite la signification. En cela, il existe une différence non de degré mais de nature vis-à-vis des autres dispositifs techniques : « tout objet (document, message, dispositif, appareil) médiatique peut être considéré tour à tour, comme un objet technique (fabriqué, ou qui fabrique), informationnel (qui représente) et social (qui met des personnes, des institutions et des communautés en relation<sup>61</sup>) ». Nous verrons dans ce travail ce que cela implique dans le cadre de la médiation de savoirs à leur sujet.

L'éducation au numérique, considérée comme un pan des recherches sur l'éducation aux médias, vise à identifier les modifications d'ordre culturel induites par des changements d'usage massifs, transformant le rapport de chacun à l'information et aux connaissances, à autrui et à soi-même, au temps et à l'espace, à la créativité et induisant des bouleversements dans les domaines de l'éducation et de la formation. La construction de l'identité et de la citoyenneté a lieu dans un contexte caractérisé par un usage massif des réseaux sociaux. Les SIC offrent donc un cadre privilégié pour étudier la médiation des savoirs « dans ses enjeux médiatiques, techniques et langagiers, mais aussi dans ses incidences sociales et politiques, au sens de l'éducation du citoyen et de la constitution d'un espace public nourri de connaissances<sup>62</sup> ». Elles permettent également de sonder les aspects (inter)culturels des

---

<sup>59</sup> *Ibid*, p.178

<sup>60</sup> Yves JEANNERET, *Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 13 septembre 2017 (Savoirs Mieux), 200 p.

<sup>61</sup> Pierre FASTREZ et Thibault PHILIPPETTE, « Un modèle pour repenser l'éducation critique aux médias à l'ère du numérique », *tic&société*, Vol. 11, N° 1, 1 septembre 2017, ARTIC, p.93.

<sup>62</sup> *Ibid*, p.180

phénomènes communicationnels<sup>63</sup>, ce qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de ce travail comparatif franco-allemand. Ce travail n'aurait donc pas pu se dérouler dans un autre cadre disciplinaire. Les SIC offrent une multiplicité d'outils et de méthodes afin d'appréhender les phénomènes qui nous intéressent.

Celles-ci n'ont pas d'équivalent direct dans le contexte universitaire allemand, mais peuvent être assimilées d'une part aux « sciences de la communication » (*Kommunikationswissenschaft*) sur leur versant empirique caractéristique des sciences sociales et aux « sciences des médias » (*Medienwissenschaft*) sur leur pendant philosophique et les méthodes empruntées à la littérature. En dernier lieu, l'éducation aux médias (*Medienpädagogik*) est une discipline universitaire qui s'intéresse à la question de la médiation des savoirs et dont le périmètre recoupe également celui des SIC. Nous avons extrait notre cadre théorique germanophone des sciences de la communication, qui sont orientées par le paradigme de la médiatisation, et de l'éducation aux médias où nous puisons de nombreux concepts essentiels à notre réflexion, tel celui de compétence médiatique. Cependant même si elle emprunte quelques éléments outre-Rhin et parfois outre-Atlantique, notre approche est véritablement ancrée dans les SIC.

### *L'analyse des discours*

L'approche communicationnelle dans ce travail consiste à étudier comment les savoirs relatifs à l'éducation aux médias sont construits et organisés dans la communication. Nous aborderons essentiellement cette dernière sous l'angle des discours. Par ce terme on désigne l'ensemble des textes, compris comme des ensembles suivis d'énoncés cohésifs du point de vue de l'énonciateur et cohérents du point de vue du récepteur qui constituent un propos écrit ou oral, considérés en relation avec leurs conditions historiques (sociales, idéologiques) de production<sup>64</sup>. Comme l'indique Madeleine Gravit, « les énoncés ne se présentent pas comme des phrases ou des suites de phrases mais comme des textes. Or le texte est un mode d'organisation spécifique qu'il faut étudier comme tel en le rapportant aux conditions dans

---

<sup>63</sup> Anne-Marie LAULAN (Dir.), « Communication et diversité culturelle », Dossier de la *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n° 2, 1 janvier 2013, Société Française de Sciences de l'Information et de la Communication.

<sup>64</sup> Georges Elia SARFATI, *Eléments d'analyse du discours*, 2. ed, Paris : Colin, 2012, 124 p.



lesquelles il est produit. Considérer la structuration d'un texte en le rapportant à ses conditions de production, c'est l'envisager comme discours<sup>65</sup> ».

Le discours, selon ses acceptations, peut fonctionner à la fois comme référant à des objets empiriques et quelque chose qui transcende tout acte de communication particulier. La notion est abordée soit par des théories d'ordre philosophique<sup>66</sup>, soit par des recherches empiriques sur le fonctionnement des textes, représentées par l'école française d'analyse du discours. En linguistique il est défini comme « l'usage de la langue ». Brian Paltridge le définit comme le « langage au-delà du mot, du groupe de mots et de la phrase », agencé de façon à ce que la situation de communication réussisse<sup>67</sup> ». Le discours est présenté comme ce qui soutient un texte. Les récepteurs interprètent en effet le texte comme un discours qui fait sens pour eux, ils construisent le sens pour en faire une réalité communicationnelle<sup>68</sup>. Zellig Harris définit quant à lui le discours comme « un tout spécifique consistant en une séquence de formes linguistiques disposées en phrases successives » et l'analyse de discours comme « une méthode formelle qui ne se fonde que sur l'occurrence des morphèmes en tant qu'éléments isolables<sup>69</sup> », ce qui peut convenir dans le cadre d'une analyse lexicométrique : « nous repérons les corrélations spécifiques des morphèmes du texte tels qu'ils se présentent dans ce texte et, ce faisant, nous découvrons quelque chose de sa structure, de ce qui s'y passe » (ibid). Algirdas J. Greimas définit quant à lui le discours comme « un tout de signification » qu'il convient d'analyser sémantiquement. Plusieurs conceptions des discours coexistent en s'appuyant sur les théories de l'énonciation linguistique, qui fournissent un cadre méthodologique commun<sup>70</sup>.

Les discours supposent une énonciation (utilisation du langage en situation), une interaction (« toute énonciation suppose la présence d'une autre instance d'énonciation face à

---

<sup>65</sup> Madeleine GRAVITZ, *Méthode des sciences sociales*, Paris : Dunod, 1990, p.354

<sup>66</sup> Les théories du discours sont des projets intellectuels qui combinent des préoccupations issues du poststructuralisme, des cultural studies et du constructivisme, ainsi qu'une orientation vers la philosophie critique marquée par le marxisme, qui s'amorce dès les années 1960. Les principales références en la matière sont Louis Althusser, qui utilise l'analyse de discours pour mettre à jour les mécanismes de l'idéologie, et Michel Foucault, qui se démarque de la recherche d'un « inconscient textuel » et développe une démarche plus « intégrative », visant à la constitution d'une « histoire des systèmes de pensée », une « description des événements discursifs ». Il présuppose qu'un discours est accessible à l'analyse moyennant sa mise en rapport avec d'autres paramètres qui lui donnent sens.

<sup>67</sup> Brian PALTRIDGE, *Discourse analysis*, Londres : Continuum, 2006.

<sup>68</sup> Dominique MAINGUENEAU, *Discours et analyse du discours: une introduction*, Paris : Armand Colin, 2014 (ICOM Série « Discours et communication »), 216 p.

<sup>69</sup> Zellig Sabbettai HARRIS, « Analyse du discours », *Langages*, traduit par Françoise DUBOIS-CHARLIER, vol. 4, n° 13, 1969, p. p.8

<sup>70</sup> MAINGUENEAU, *op. cit.* (note 68).

laquelle on construit son propre discours<sup>71</sup> »), un dialogisme (selon Mikhaïl Bakhtine, en étant pris dans un interdiscours, c'est-à-dire traversé des mots de l'autre : le texte n'est pas clos sur lui-même mais ouvert à des énoncés antérieurs et extérieurs<sup>72</sup>), une présentation de soi (par la construction d'une image verbale du locuteur) et une tendance à « l'argumentativité », comprise comme une « orientation de l'énoncé invitant l'autre à partager des manières de penser, de voir et de sentir<sup>73</sup> ». Il est également nécessaire de considérer que le discours est une forme d'action. Selon la sociologie compréhensive allemande, représentée par l'école d'Augsburg et notamment Rainer Keller, les discours sont des ensembles structurés par le contenu et la forme, des unités de sens produites dans un certain agencement de pratiques et qui représentent une articulation structurée entre sens et action. Ils donnent à des phénomènes physico-matériels et sociaux une signification et construisent par ce biais une réalité sociale : ils sont en même temps l'expression et la condition de constitution du social<sup>74</sup>. Dans cette optique, le but de l'analyse doit être de reconstruire les processus de la constitution sociale des significations et des structures d'action au niveau des institutions, des organisations et des acteurs sociaux.

En sciences de l'information et de la communication, l'intérêt porté aux discours ainsi qu'au « sens donnée aux actions » conduit à développer des approches qui articulent discours, interaction et contexte social ainsi qu'à comprendre les logiques d'acteurs via l'analyse de leurs productions discursives. « L'articulation entre les problématiques des sciences sociales [...] et celles des sciences des langages et des discours [...] se révèle comme une approche productive, en ce qu'elle relie l'évolution des pratiques sociales et la création de sens<sup>75</sup> » ; l'approche des SIC « insiste sur le lien entre le discours et le social, entre le verbal et l'institutionnel<sup>76</sup> ». L'analyse du discours s'intéresse particulièrement aux intrications entre un « texte » et un « lieu social (manifesté par des auteurs autorisés et des situations de communication) », chacune d'entre elles constituant « un dispositif d'énonciation spécifique, relevant tout à la fois du verbal et de l'institutionnel<sup>77</sup> ». Bernard Miège insiste ainsi sur l'intérêt, en SIC, de l'analyse des textes

---

<sup>71</sup> MAINGUENEAU, op.cité (note 68), p.20

<sup>72</sup> Tristan TODOROV, *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, Paris : Le Seuil, 1981, 320 p.

<sup>73</sup> Ruth AMOSSY, *L'argumentation dans le discours*, Paris : Armand Colin, 2016 (ICOM), p.9

<sup>74</sup> Rainer KELLER, « Diskursanalyse », in Ronald HITZLER (dir.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung*, [s.l.] : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1997 (Universitätstaschenbücher), p. 309-333.

<sup>75</sup> Bernard MIÈGE, « Les apports à la recherche des sciences de l'information et de la communication », *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, vol. 18, n° 100, 2000, p. 559.

<sup>76</sup> Simone BONNAFOUS et Alice KRIEG-PLANQUE, « L'analyse du discours », in Stéphane OLIVESI (dir.), *Sciences de l'information et de la communication: objets, savoirs, discipline*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2013, p. 223

<sup>77</sup> Alice KRIEG-PLANQUE, *Analyser les discours institutionnels*, Paris : Armand Colin, 2017 (I.COM), p.23

institutionnels compris comme « communications sociales réglées »<sup>78</sup>. L'articulation des pratiques langagières et du social constitue une caractéristique forte de l'analyse du discours au sein de notre discipline, à laquelle nous souscrivons pour notre étude.

## Quelles échelles d'analyse ?

### *Echelles et dimensions des phénomènes sociaux*

En sciences sociales, les niveaux traditionnels d'analyse se divisent en dichotomie micro-macro ou individualiste-holiste. Dominique Desjeux en a proposé une qualification plus fine. Son hypothèse de départ est qu'en fonction de l'échelle d'observation retenue, la réalité observée n'est pas la même. Ces échelles opèrent donc un découpage de la réalité sociale en fonction des points de vue. Les résultats de n'importe quelle enquête dépendent alors de la posture de l'observateur. Cette problématique des échelles vaut pour toute science sociale, car aucune théorie ne peut prétendre donner une « vue holistique de la réalité sociale<sup>79</sup> », il n'y a de généralisations limitées qu'à une échelle, pas au niveau global. De plus, cette posture favorise l'interdisciplinarité, car les disciplines peuvent se recouper sur des échelles communes. Il dégage ainsi trois dimensions de base en sciences sociales : le niveau macro-social des régularités et des valeurs, le niveau micro-social de l'interaction et le niveau micro-individuel, où se jouent des phénomènes cognitifs. Chaque échelle d'analyse implique des modes de recueil de données particuliers. L'approche par les échelles permet d'être à la fois plus précis et plus mobile.

À l'échelle macroscopique, on s'intéresse à la stabilité, aux valeurs, aux aires culturelles et aux religions (à l'exemple de Ronald Inglehart<sup>80</sup>), et donc aux structures. Leur dimension réductionniste est un atout car elles permettent de réduire la complexité, de saisir des ensembles très vastes et d'explicitier les enjeux qui leur sont propres, comme en géopolitique. L'échelle

---

<sup>78</sup> Bernard MIÈGE, *La pensée communicationnelle*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1995 (La Communication en plus, 1), 120 p.

<sup>79</sup> Dominique DESJEUX, *Les sciences sociales*, Paris : PUF, 2004, p.6.

<sup>80</sup> Ronald F INGLEHART, *Les transformations culturelles: comment les valeurs des individus bouleversent le monde ?*, traduit par Camille HAMIDI et Marie-Christine HAMIDI, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2018 (Libres Cours Politique), 298 p.

macro-sociale est également celle des chercheurs comme Geert Hofstede, qui ont cherché à mettre au jour des facteurs de « programmation culturelle » via des régularités statistiques. Cependant, leur dimension englobante les rend également déterministes car elles ne peuvent expliquer l'aspect contingent des situations micro-sociales. Il est non seulement difficile, mais également peu souhaitable, de montrer un lien empirique entre la culture au niveau macro et les comportements des acteurs. La culture peut jouer comme contexte : les cultures structurent en partie les comportements, elles peuvent être mobilisées comme valeurs lors de revendications identitaires. Cependant, des contraintes « matérielles, sociales et symboliques<sup>81</sup> » agissent sur le terrain micro-social. La diversité de ces effets, leur contingence, rend ambiguë l'invocation de la culture comme variable explicative des comportements. Il faut donc retenir que, pour que nos conclusions soient valides, nous devons éviter toute confusion entre ces niveaux d'observation.

Pour compléter les échelles micro – macro et aller plus loin, Michel Grossetti propose de penser l'espace social en trois dimensions : la masse, ou quantité d'acteurs impliqués dans l'analyse, ce qui implique, pour le chercheur, de définir ce qu'il entend par « acteurs » ; deuxième dimension, la durée – allant du temps bref de l'observation, au temps biographique (au niveau de l'individu), jusqu'au temps historique ; et enfin, la diversité des contextes concernés, entre spécialisation et généralité<sup>82</sup>. Par contexte on entend alors « ensemble présentant des homogénéités de ressources » (par exemple, les habitants d'un même cadre national partagent un certain nombre de références communes). Les contextes peuvent se définir à partir d'éléments territoriaux (nations, régions...) qui présentent une forme de cohérence et des régulations collectives. Ces échelles sont complémentaires des échelles « traditionnelles » : « on se rend compte alors que l'on retrouve sans trop de difficulté des modèles classiques qui, loin de s'exclure, décrivent simplement des situations différentes. Les différences concernent les dimensions prises en compte, les conceptions relatives à l'homogénéité des séquences d'action « micro » et la stabilité des entités « macro »<sup>83</sup>.

Le cadre national correspond à un contexte institutionnel et juridique particulier, c'est pourquoi il est souvent retenu comme cadre de référence au sein de l'analyse sociétale<sup>84</sup> à une

---

<sup>81</sup> DESJEUX, op. cit (note 39), p.17

<sup>82</sup> Michel GROSSETTI, « L'espace à trois dimensions des phénomènes sociaux. Échelles d'action et d'analyse », *SociologieS*, 11 avril 2011, Association internationale des sociologues de langue française (AISLF). URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/3466>. Consulté le 19 mars 2020.

<sup>83</sup> Ibid, p.9

<sup>84</sup> LENDARO, op. cit. (note 33).

échelle donc macro-sociale. Dans la mesure où nous étudions des dispositifs institutionnels, il est nécessaire de se positionner au niveau où ceux-ci s'appliquent. En l'occurrence, en France, pays centralisé, les dispositifs éducatifs s'appliquent au niveau national, mais peuvent faire l'objet d'appropriations différenciées dans les académies ainsi qu'au niveau du terrain, en l'absence d'évaluation nationale harmonisée. En Allemagne, pays fédéral, des recommandations sont produites sur la base du consensus entre les ministres et sénateurs en charge de l'éducation dans les différents Länder au sein d'un groupe de travail de leur conférence permanente. D'autres parties prenantes y sont impliquées, notamment des chercheurs et des professionnels des médias. Ce sont ensuite les Länder qui définissent les dispositifs en fonction de leurs besoins et de leurs ressources, en prenant en compte les recommandations qu'ils ont eux-mêmes contribué à produire, mais ils peuvent s'en éloigner. Nous positionnons donc notre analyse du cas allemand à deux échelles distinctes : celle du cadre national, du consensus opéré par la Conférence permanente des ministres et sénateurs en charge de l'éducation ; et au niveau régional, où les dispositifs éducatifs sont conçus et appliqués.

### *Trajectoires des modèles nationaux*

Notre étude prend pour échelle d'analyse les modèles nationaux de la France et de l'Allemagne. Nous expliciterons ci-dessous en quoi il nous semble légitime de privilégier ce niveau d'analyse, que nous combinons avec d'autres niveaux de régulation, international et régional, ainsi que les précautions qu'il implique.

Les cadres nationaux ont été « forgés autour d'un projet principal de rationalisation et de centralisation des rapports sociaux et principalement des rapports de pouvoir, ils se sont constitués dans les pays occidentaux au cours du long XIX<sup>e</sup> siècle qui s'étend de la Révolution Française à la Première Guerre Mondiale<sup>85</sup> ». L'innovation majeure en politique, au 19<sup>e</sup> siècle, consiste à utiliser le cadre national comme outil de mobilisation de masse des individus, alors qu'auparavant les territoires étaient morcelés. L'espace national devient progressivement le principal cadre politique de référence dans les sociétés européennes, des traditions nationales symboliques s'inventent et se théorisent. Le développement d'arrangements sociaux stables ainsi que de grammaires sociales et politiques forment la base des « modèles nationaux » qu'il faut envisager comme des systèmes de sens : « un modèle national peut être assimilé à un corpus

---

<sup>85</sup> Michèle DUPRÉ, Olivier GIRAUD et Michel LALLEMENT (dirs.), *Trajectoires des modèles nationaux: état, démocratie et travail en France et en Allemagne*, Bruxelles ; New York : P.I.E. Peter Lang, 2012 (Travail et société, no 71), p.20

de valeurs dominantes représentant une référence qui informe durablement les identités des formations politiques, mais aussi des individus, au sein d'un ensemble donné<sup>86</sup> ». En tant que tel, le modèle national est un répertoire symbolique, un cadre qui permet d'attacher du sens à une entité nationale et de lui associer un corpus de valeurs, un imaginaire politique. Celui-ci forme une trame importante de l'identité des individus et inscrit les destins individuels dans des systèmes symboliques structurels. Norbert Elias nomme « habitus<sup>87</sup> national » le « savoir social incorporé », l'identité tant collective qu'individuelle, tout en soulignant que les appartenances de chaque individu à différents réseaux d'interdépendance font que l'habitus de chacun est multiple, récusant tout déterminisme<sup>88</sup>. L'habitus a une dimension évolutive ; ce sont les individus qui, au cours du temps, le façonnent. Les habitus nationaux sont donc des pratiques et des représentations héritées, mais susceptibles également de changer. Rappelons en effet qu'une singularité sociétale culturelle n'est pas nécessairement rigide ou définitive : « il ne faut pas faire du cadre national une variable inerte. Comme dans n'importe quelle forme de lien social, la nation se constitue dans des actions concrètes et conscientes<sup>89</sup> ».

Certaines recherches comparatives franco-allemandes ont tenté d'expliquer l'origine des différences de comportements et d'organisation observables entre les deux cadres nationaux à l'étude. Ainsi Jacques Pateau, dans son travail sur le monde de l'entreprise en France et en Allemagne<sup>90</sup>, met en œuvre une démarche comparative en convoquant entre autres le travail d'historien de Thomas Nipperdey sur l'Allemagne et la notion de « société de cour » développée par Norbert Elias, afin d'expliquer les différences qu'il a pu constater dans le monde du travail, plus précisément dans les domaines du management et de la formation. Il observe un rapport différent à l'autorité, qu'il explique par des facteurs historiques et en conclut qu'en Allemagne, celle-ci serait davantage intériorisée, car la division du territoire en royaumes, puis en Länder, assure le maintien d'une autorité de proximité. En effet, une culture tribale, faite de petits

---

<sup>86</sup> *Ibid*, p.24

<sup>87</sup> L'habitus selon Norbert Elias se distingue de l'habitus selon Pierre Bourdieu : ce dernier renvoie au fait de se socialiser au sein d'un groupe. Ce processus social commun d'incorporation des socialisations vécues crée un « système de dispositions réglées » ; il permet d'expliquer que les individus appartenant à un même groupe social aient des idées, des comportements et des goûts similaires. En revanche, chez Norbert Elias, bien que l'habitus désigne également un savoir social incorporé, cette notion sert surtout à rendre compte des différences de trajectoire entre Etats européens.

<sup>88</sup> Florence DELMOTTE, « Termes clés de la sociologie de Norbert Elias », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 106, n° 2, 7 avril 2010, p. 29-36.

<sup>89</sup> Jan SPURK, « Epistémologie et politique de la comparaison internationale : quelques réflexions dans une perspective européenne », in Michel LALLEMENT et Jan SPURK (dirs.), *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris : CNRS, 2003 (CNRS sociologie), p.79-80.

<sup>90</sup> Jacques PATEAU, *Une étrange alchimie: la dimension interculturelle dans la coopération franco-allemande*, 6. ed, Cergy-Pontoise Cedex : CIRAC, 2009 (Travaux et documents du CIRAC), 252 p.

territoires et sociétés, y a été maintenue longtemps. En l'absence d'un Etat capable de défendre la liberté et les biens, l'autorité émane du contrôle immanent du groupe. Même sous l'Empire Romain Germanique, le territoire reste morcelé en petits Etats dirigés par des princes au pouvoir limité. Les essais d'unification des territoires par les Empereurs élus sont restés vains ; il en résulte un enracinement géographique plus important et des distances hiérarchiques plus faibles. Le processus de formation de l'Etat s'est fait de manière moins régulière et avec davantage de ruptures que dans un pays comme la France<sup>91</sup>. L'institution ne serait pas une donnée abstraite imposée d'en haut, mais l'expression des lois et de la bonne organisation de la communauté elle-même. L'évolution tardive des tribus aux Etats limite l'importance de ceux-ci car pour les individus, l'identification se fait plutôt à une région et à son Prince. Jacques Demorgon explique que la solution du fédéralisme a été trouvée pour ne pas détruire les attachements locaux et régionaux, dans le contexte de l'unification de l'Allemagne au XIX<sup>e</sup> siècle. Il y voit aussi l'origine d'une « culture du consensus » : « la situation fédérale, traduction moderne du morcellement du passé, présente toujours des risques d'éclatement. Cela rend nécessaire un second type de consensus, celui qui résulte non d'une communauté d'intuition mais de la négociation méthodique dans un échange raisonnable<sup>92</sup> ».

En France, depuis l'Empire Romain, puis avec la monarchie et enfin l'Empire napoléonien, l'autorité est lointaine : les individus prennent l'habitude de se positionner par rapport à un centre fort. Le phénomène de « curialisation » décrit par Norbert Elias<sup>93</sup> a joué un rôle important. La noblesse a été combattue par le roi comme pouvoir autonome : la sacralisation du pouvoir politique français dans l'Ancien Régime correspond à la soumission de la noblesse. La royauté s'impose non seulement par la force des armes, mais au plan de la genèse culturelle du territoire, en imposant la curialisation et en faisant de la noblesse curialisée un modèle de « civilisation des mœurs » auxquels les bourgeois aspirent à ressembler<sup>94</sup>. D'après Jacques Demorgon, deux données contradictoires se jouent lors de ce phénomène de curialisation : le pouvoir central est valorisé pour avoir construit « l'unité et la grandeur » françaises, mais contesté pour sa centralité excessive et injuste<sup>95</sup>. Il en conclut que la

---

<sup>91</sup> Norbert ELIAS, *Les Allemands: luttes de pouvoir et développement de l'habitus aux XIXe et XXe siècles*, Paris : Seuil, 1990 2017, 592 p.

<sup>92</sup> DEMORGON, *op. cit.* (note 40), p.250

<sup>93</sup> Norbert ELIAS, *La société de cour*, Paris : Flammarion, 1985, 330 p.

<sup>94</sup> Dans son ouvrage « Les Allemands », Norbert Elias explique qu'en Allemagne, où l'élite aristocratique et militaire a nié, via la pratique du duel, le monopole de la violence de l'Etat, le phénomène de curialisation – donc de civilisation des mœurs – s'est déroulé plus lentement, et a connu des revers – le nazisme constituant une « décivilisation ».

<sup>95</sup> DEMORGON, *op. cit.* (note 40).

citoyenneté française serait consensuelle au niveau de l'idée nationale et contestataire au niveau de tous les pouvoirs institués, à commencer par celui de l'Etat, en raison de la distance entre le citoyen et le pouvoir centralisé. Le découpage territorial en départements dès 1790 – on pourrait ajouter l'instruction obligatoire et l'hostilité envers les langues régionales – a pour objectif d'unifier et d'uniformiser le territoire en combattant les particularités régionales qui pouvaient se maintenir comme des contre-pouvoirs. Dans ce contexte, le citoyen français se réfère à la communauté étendue, construite et abstraite de la Nation, agissant comme un cadre de pensée collectif et une ressource pour l'action.

### *Institutions scolaires et systèmes éducatifs*

Les cadres nationaux, en tant que systèmes symboliques et corpus de valeurs dominantes, forment le cadre au sein duquel agissent et sont construites les institutions. Celles-ci, dans le domaine éducatif, constituent un des axes d'analyse de ce travail.

Une institution désigne une structure d'origine coutumière ou légale, faites d'un ensemble de règles tournées vers une fin. En sociologie, il s'agit d'une structure sociale, ou d'un système de relations sociales, doté d'une certaine stabilité dans le temps, un mode de régulation de situations qui tendent à se reproduire dans une société donnée. Dans son ouvrage *How Institutions Think*, l'anthropologue Mary Douglas avait pour objectif, non seulement de déterminer comment pensent les institutions, mais aussi dans quelle mesure le processus même de penser dépend d'elles<sup>96</sup>. En d'autres termes, elle analyse les relations entre les croyances et la vie sociale dans leur dimension symbolique et cognitive. Elle en déduit que quand un groupe construit ses institutions sur le temps long, il condense ses différentes idées sous une forme commune afin de produire un socle capable d'assurer leur légitimité. A la différence des organisations, les institutions n'ont pas d'intentions propres. Si elles sont à même de transporter leurs règles et dispositifs dans le temps, c'est grâce à l'œuvre de leurs agents. Mais permanence n'est pas répétition à l'identique : l'institution désigne ce qui, malgré les évolutions de la société, demeure de durable. L'institutionnalité est permanente : le construit ne s'oppose pas au

---

<sup>96</sup> Mary DOUGLAS, *How institutions think*, 1st ed, Syracuse, N.Y : Syracuse University Press, 1986 (The Frank W. Abrams lectures), 146 p.



donné mais l'actualise<sup>97</sup>. Les institutions organisent les valeurs et les hiérarchisent dans des systèmes de pensée donnés.

D'après Pierre Maclouf, l'autorité de toute institution à l'égard de ses ressortissants est le premier caractère du phénomène institutionnel, redoublé par le fait que les institutions traversent le temps. L'institution désigne un consensus cristallisé, qui tend à l'unité, organique et mentale, du groupe et se définit par son aspect diachronique. Cette stabilité et cette pérennité les distinguent des organisations – quelles que soient les velléités de leurs doctrinaires. L'École, à la dimension idéale et abstraite, se distingue ainsi des écoles, au fonctionnement concret, lieux de contingence, où les individus travaillent dans un cadre commun. Les institutions confèrent l'identité : elles établissent le rôle de leurs agents, leurs qualités essentielles, en les formant et les évaluant. C'est le cas dans les concours de l'Éducation Nationale, qui sanctionnent à la fois des connaissances disciplinaires et des dispositions républicaines.

Quel est le lien entre institutions et traditions éducatives dans différents cadres nationaux ? Certains travaux se sont intéressés aux traditions éducatives française et allemande dans l'objectif de les expliciter. Dans le cadre de sa recherche comparative sur les expériences scolaires en France et en Allemagne, Nathanaël Wallenhorst explique les différences entre les systèmes scolaires par l'emphase mise en Allemagne sur le concept de *Bildung*<sup>98</sup>. Cette philosophie éducative spécifique, issue du protestantisme et de *l'Aufklärung* allemande, a des effets concrets sur l'organisation des apprentissages<sup>99</sup>. La Réforme de Luther initie l'idée d'une Église intérieure, propre à chaque croyant ; si elle s'est si bien diffusée dans les pays du Nord de l'Europe, ce serait en raison de leur rejet de l'autorité papale, centralisatrice et lointaine<sup>100</sup>. Lors de la Querelle des Indulgences et l'avènement de la Réforme, les pays adoptant le protestantisme choisissent de renoncer à une dépendance à la fois contraignante et rassurante. Le concept de *Bildung*, aux usages attestés dès le 18<sup>e</sup> siècle et constitué comme un idéal de formation orientant la pédagogie et l'enseignement, est considéré dès ses débuts comme la condition du changement politique et social ainsi que l'expression de la singularité de la culture

---

<sup>97</sup> Pierre MACLOUF, « Le travail humain entre institution et organisation », in Norbert ALTER (dir.), *Sociologie du monde du travail*, Paris : Presses Universitaires de France, 2012, p. 251-270.

<sup>98</sup> WALLENHORST, *op. cit.* (note 23).

<sup>99</sup> Anémone GEIGER-JAILLET, « Cultures d'apprentissage et cultures d'enseignement : comparaison France - Allemagne », *Synergies Pays Germanophones*, n° 9, 2016, p.16

<sup>100</sup> Thomas NIPPERDEY, *Réflexions sur l'histoire allemande*, traduit par Claude ORSONI, Paris : Gallimard, 1992 (Bibliothèque des histoires), 358 p.

allemande<sup>101</sup>. Alors qu'il était synonyme de *Erziehung*, éducation de l'enfant, il devient progressivement celui de *Kultur* ou *Humanität* et marque profondément les intellectuels des Lumières<sup>102</sup>. D'après Wilhelm Von Humboldt, qui a considérablement influencé la théorie éducative allemande<sup>103</sup>, l'idéal de la *Bildung* se réalise dans un individu capable de penser par lui-même, arrivé à la maturité (*Mündigkeit*) grâce à l'usage de la raison<sup>104</sup>. Ce processus se caractérise par son inachèvement : il faut passer toute sa vie à « se faire soi-même<sup>105</sup> ».

L'idéal de la *Bildung* constitue une culture éducative spécifique, notamment via des activités extrascolaires pratiquées en vue de développer ses propres talents et capacités :

*En effet, le système éducatif de type germanique repose sur la conviction qu'il existe bien d'autres endroits pour apprendre que l'école (littéralement außerschulische Lernorte) et qu'ils sont aussi valorisants, voire plus motivants. Faire ses propres expériences est non seulement utile, mais nécessaire au développement de la personnalité d'un jeune. C'est la raison pour laquelle de « nouvelles » méthodes de travail scolaire ont fait leur apparition en Allemagne plus tôt et plus massivement qu'en France<sup>106 107</sup>.*

Anémone Geiger-Jaillet y voit l'origine d'une différence entre une culture éducative basée, en Allemagne, sur « la réflexion et le débat [qui] priment sur la connaissance encyclopédique du domaine abordé », alors que « la culture générale basée sur des connaissances générales et reproductibles est un peu plus ancrée en France ». L'idée sous-jacente serait qu'en France, « le savoir prime », alors qu'en Allemagne, l'objectif est davantage de transmettre des dispositions aux élèves. L'enseignant n'y est pas uniquement un « transmetteur de savoirs », mais également un accompagnateur, apportant son aide à l'individu lors de sa transformation effective. L'attention est portée sur le sujet apprenant. On peut situer

---

<sup>101</sup> Jacques GANDOULY, *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 1997 (Collection « Les mondes germaniques »), 421 p.

<sup>102</sup> Louis DUMONT, *L'idéologie allemande: France-Allemande et retour*, Nouvelle éd., Paris : Gallimard, 1994 (Homo aequalis, Louis Dumont ; 2), 312 p.

<sup>103</sup> Directeur de la culture et de l'enseignement dans le royaume de Prusse dès 1810, il a impulsé des réformes de l'enseignement faisant de la *Bildung* l'élément central du système scolaire et universitaire.

<sup>104</sup> Soulignons cependant que la *Bildung* était, au cours du 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècle, investie comme une stratégie de distinction des classes sociales supérieures, et excluait de fait les femmes, dont la pensée autonome était perçue comme néfaste (Rühle, 2018).

<sup>105</sup> WALLENHORST, *op. cit.* (note 23), p.72.

<sup>106</sup> GEIGER-JAILLET, *op. cit.* (note 99), p.15

<sup>107</sup> On peut néanmoins nuancer ce propos en rappelant que ce système, qui suppose que les parents aient suffisamment de temps libre pour s'occuper des enfants, a été rendu possible par la forte proportion de femmes au foyer en Allemagne, alors que le travail féminin s'est développé plus tôt en France.

l'origine de cette différence à la structuration de l'école républicaine suite à la Révolution Française :

*[Le terme] éducation nationale relève du « projet », du « plan », du « système » qu'on propose de « fonder », chez ceux qui veulent que l'État modèle complètement l'esprit des futurs citoyens pour en faire des républicains dévoués, dans une entreprise parfois explicitement totalitaire, car comme le dit Le Pelletier, dont le projet est lu par Robespierre lui-même le 13 juillet 1793, « la totalité de l'existence de l'enfant nous appartient<sup>108</sup>.*

Les systèmes éducatifs allemand et français sont constitués de valeurs différentes, l'un centré sur le développement de l'autonomie via la notion de *Bildung*, selon des dispositions héritées du protestantisme d'une part et autour de l'inclusion de l'enfant au sein de la République, tributaire des choix opérés suite à la Révolution et tout au long du 19<sup>ème</sup> siècle, d'autre part. Ces choix différents ont donné naissance à différents types d'institutions – et, nous le verrons, à différentes manières d'aborder l'éducation aux médias.

Le système scolaire formel accueille la plupart des élèves français et allemands. C'est un lieu de transmission de connaissances mais également de valeurs. D'autres lieux éducatifs (on peut penser à l'éducation populaire et à l'éducation extrascolaire, importante en Allemagne) sont également des lieux de socialisation y compris aux médias, mais ils n'ont pas la même ampleur. Les textes d'orientation stratégique et les programmes scolaires sont le lieu d'une définition des savoirs et savoirs-être que doivent posséder les individus à la fin de la scolarité obligatoire : en cela ils dessinent un projet de société. Nous ne nous limitons pas à l'étude de documents mais réalisons également des entretiens avec des acteurs du domaine afin de mieux en comprendre les logiques. La démarche comparative, en outre, grâce à ses fonctions heuristiques précédemment décrites, permettra de « défiger » les discours.

---

<sup>108</sup> Pierre MULLER, « De l'instruction publique à l'éducation nationale », *Mots. Les langages du politique*, vol. 61, n° 1, 1999, p.152.

## Problématique et plan

Quels sont les enjeux communicationnels de la médiation des savoirs dans le champ de l'éducation aux médias ? Plus spécifiquement, qu'en est-il au sein du système éducatif formel depuis 2010 ? La démarche comparative nous permettra de sonder les enjeux sociaux, éducatifs et politiques de l'éducation aux médias, en dénaturalisant chaque contexte national. Nous posons donc les questions de recherche (QR) suivantes :

*QR1 : Comment les savoirs sur les médias sont-ils organisés dans les systèmes éducatifs formels français et allemand et quelles sont les modalités de leur transmission ?*

*QR2 : Existe-t-il des convergences entre savoirs en éducation aux médias et compétences numériques ?*

*QR3 : Quels sont les enjeux théoriques et politiques de la culture numérique (en France) et de la compétence médiatique (en Allemagne) ?*

La première partie de ce travail est dédiée à des explorations théoriques et historiques autour de la notion d'éducation aux médias afin de mieux comprendre comment elle a été progressivement construite en France et en Allemagne. Nous explorons la structuration des savoirs en éducation aux médias en faisant le lien entre les paradigmes théoriques sur les médias de masse et les approches pédagogiques. Dans un second temps nous étudions particulièrement la médiation des savoirs dans l'écosystème numérique en nous attardant sur les caractéristiques de celui-ci, la définition et le périmètre des différentes compétences et littératies, de la culture numérique et de la notion de culture numérique juvénile. Cela nous permet d'obtenir des éléments de contexte pour la suite de notre étude.

La deuxième partie porte sur l'institutionnalisation de l'éducation aux médias. Nous y décrivons les documents de cadrage et de définition produits par les instances internationales que sont l'UNESCO et l'Union Européenne, particulièrement le Parlement Européen et la Commission, ces derniers étant plus contraignantes. Nous mettons en lumière les différentes définitions de la notion en fonction des instances ainsi que les nouveaux problèmes sociaux perçus à partir de 2016 auxquels l'éducation aux médias doit répondre, avant de présenter les particularités des compétences numériques et d'investiguer leurs liens avec le domaine de l'éducation aux médias. Nous décrivons ensuite la structuration de l'éducation aux médias dans

les systèmes éducatifs formels français et allemands et les dynamiques de leur institutionnalisation, avant de débiter notre analyse des discours institutionnels appliquée en premier lieu aux textes d'orientation stratégique sur l'orientation depuis 2010. Nous avons choisi cette date car l'éducation aux médias a été rendue obligatoire et ancrée plus fermement dans les curriculums. Nous conjugons une exploration lexicométrique avec une démarche d'analyse critique de documents, méthodologie balisée en SIC, permettant de caractériser les objets et notions dont traitent les discours et de faire ainsi émerger des éléments de comparaison.

Notre troisième partie aborde l'organisation des savoirs en éducation aux médias ; nous opérons un changement d'échelle afin de nous intéresser plus spécifiquement aux programmes d'une part et aux productions des opérateurs de l'éducation aux médias avalisées par les ministères d'autre part, toujours selon la même démarche mixte d'analyse de documents et de lexicométrie.

La quatrième et dernière partie est dédiée aux questions d'éducation et d'apprentissage, sous un angle plus empirique. Nous nous intéressons tout d'abord aux acteurs de l'éducation et de la formation. Nous abordons le cas particulier des professeurs-documentalistes, qui n'ont pas d'équivalent en Allemagne, en nous penchant sur les textes qui les concernent ainsi que leur propre production discursive via l'analyse des textes produits par leurs représentants syndicaux. Dans un second temps, nous présentons une étude par entretiens menée avec des formateurs en éducation aux médias visant à déterminer s'ils partagent un ethos professionnel. Enfin, nous ouvrons notre étude à l'analyse des formes contemporaines de la culture numérique en présentant des protocoles d'enquête ayant pour particularité de viser à la fois la connaissance des pratiques, l'obtention d'éléments de comparaison et le développement de la réflexivité des répondants. Ces différents éléments nous permettent d'identifier les modalités de transmission des savoirs sur les médias et leurs enjeux.

# **PARTIE 1**

## **LA NOTION D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS : REPÈRES THÉORIQUES FRANCO-ALLEMANDS**

### **Chapitre 1**

#### **Paradigmes théoriques et pédagogiques : un regard historique**

Les savoirs en éducation aux médias sont intimement liés aux théories sur ceux-ci. En effet, « toutes les démarches d'éducation aux médias ont recours à des concepts et théories sur les médias, de manière explicite ou implicite<sup>109 110</sup>». Ces articulations se concrétisent sous la forme « d'approches » particulières : par exemple, approche protectionniste, approche sémiologique et approche critique<sup>111</sup>. Elles ont pour caractéristique de faire fusionner des théories sur les médias et des démarches pédagogiques. Nous les décrivons ci-dessous avec le contexte de leur émergence, avant de nous intéresser à la question des littératies. Cela nous permettra de déterminer par la suite si les développements de l'éducation aux médias dans le contexte numérique se situent dans une forme de continuité ou au contraire dans une rupture épistémologique et pédagogique.

---

<sup>109</sup> "In allen medienpädagogische Ansätzen [sind] explizit oder implizit Medienbegriffe und medientheoretische Annahmen vorhanden" (notre traduction).

<sup>110</sup> Achim BARSCH et Hans Dieter ERLINGER, *Medienpädagogik : eine Einführung*, Stuttgart : Klett-Cotta, 2002, p.9.

<sup>111</sup> Ces « approches » se retrouvent chez de nombreux chercheurs en éducation aux médias, et leur identification est même un des objets de la recherche dans le domaine : on peut citer Jacques Piette, Len Masterman ou encore Gerhard Tulodziecki. Laurence Corroy (2016) ou Marlène Loicq (2011) en ont proposé une synthèse.

# La confrontation pédagogique aux premiers médias de masse

## *Protection de la jeunesse et médias comme outils*

L'apparition des médias de masse au début du XXe siècle a généré des réponses du monde éducatif, ce dernier les percevant comme une menace pour la jeunesse. Chaque nouveau média a été considéré avec scepticisme et entraîné des mesures de protection, une attitude que Dietrich Kerlen désigne dans le cas de l'Allemagne sous le terme de « moralisation médiatique<sup>112</sup> ». Comme l'indiquent Jürgen Hüther et Bernd Podehl<sup>113</sup>, « l'histoire de l'éducation aux médias est tout d'abord l'histoire des réactions aux « nouveaux médias » d'alors - le mécontentement qu'ils ont fait surgir a fait des médias l'objet de régulations pédagogiques et normatives allant jusqu'à la censure, avant qu'ils ne soient également saisis comme support pédagogique et d'action politique<sup>114</sup> ». Tout d'abord la presse est considérée comme porteuse de « maladies » par certains représentants institutionnels issus de l'Eglise ou du monde éducatif. L'abbé Bethléem rédige ainsi un ouvrage de six cent pages, qui débute en affirmant que « la presse toxique règne sur l'homme et [qu'] il faut faire son éducation<sup>115</sup> » ; il exhorte les individus à prendre leurs distances avec celle-ci. Cette approche d'éducation « contre » les médias est qualifiée par Len Masterman, théoricien de l'éducation aux médias, de « paradigme vaccinateur » (*inoculative paradigm*)<sup>116</sup>, traduite en français sous le terme « d'approche protectionniste<sup>117</sup> ». En allemand, Bernd Schorb propose le concept de « *Bewahrpädagogik*<sup>118</sup> » (pédagogie de la méfiance) pour se référer à cette approche de l'éducation aux médias, rattachée à la théorie des effets directs des médias issue d'Harold Lasswell et à la théorie critique de l'Ecole de Francfort. Sur le terrain, elle consiste à développer auprès des élèves une éducation

---

<sup>112</sup> Dietrich KERLEN, *Jugend und Medien in Deutschland: eine kulturhistorische Studie*, Weinheim : Beltz, 2005 (Beltz Pädagogik), 205 p.

<sup>113</sup> Jürgen HÜTHER et Bernd PODEHL, « Geschichte der Medienpädagogik », in Bernd SCHORB et Jürgen HÜTHER (dirs.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*, Munich : kopaed verlagsgmbh., 2005, p. 116-127.

<sup>114</sup> Recht besehen ist die Geschichte der Medienpädagogik eine Geschichte der Reaktion auf die jeweils "neuen Medien" und die durch sie hervorgerufenen Irritationen, wobei Medien zunächst hauptsächlich als Gegenstand pädagogisch-normierende Regulierung und Zensur, dann aber auch als Mittel pädagogischen und politischen Handelns begriffen wurden" (p.116, notre traduction).

<sup>115</sup> Jacques GONNET, *Éducation aux médias : les controverses fécondes*, Paris, France : Hachette, 2001, p.20

<sup>116</sup> Len MASTERMAN, *Teaching the media*, London : Comedia Pub. Group, 1985 (Comedia series, no. 26), 341 p.

<sup>117</sup> Laurence CORROY-LABARDENS, *Éducation et médias: la créativité à l'ère du numérique*, London : ISTE Editions, 2016.

<sup>118</sup> Bernd SCHORB, *Medienalltag und Handeln: Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis*, Opladen : Leske + Budrich, 1995, 244 p.

« contre » les médias, visant à les « vacciner » afin qu'ils renoncent aux contenus problématiques pour leur développement. Cette approche est toujours active aujourd'hui, dans la mesure où l'éducation aux médias répond à des phénomènes perçus comme des problèmes sociaux par les parents, les enseignants et les politiques publiques : addiction aux médias, perte du sens de la réalité, cyber-harcèlement, effacement de la frontière entre vie privée et publique<sup>119</sup>, etc. Douglas Kellner et Jeff Share assimilent l'approche protectionniste à un « traditionalisme » qui dénigre toutes les formes de culture médiatique et numérique et vise à cultiver un goût pour les médias imprimés, la « haute culture » et les valeurs de vérité et de beauté<sup>120</sup>. Opérons un retour en arrière pour mieux comprendre l'émergence de cette approche protectionniste.

Au début du 20<sup>e</sup> siècle en Allemagne, alors que le cinéma venait d'apparaître, certains enseignants, hommes d'Eglise, ou encore fonctionnaires partageant les mêmes idées et les mêmes craintes quant aux effets du cinéma sur les jeunes ont été qualifiés de « *Kinoreformer* », ou « réformateurs du cinéma<sup>121</sup> ». Ce réseau n'a reçu aucun soutien institutionnel, il est resté peu coordonné et organisé, constituant plutôt une somme d'activités diverses concentrées sur trois grandes thématiques et postulats : la protection de la jeunesse, l'hypothèse des effets marquants des contenus diffusés en masse et l'utilisation possible et encouragée des médias à des fins pédagogiques<sup>122</sup>. Face à l'absence de succès dans leurs démarches, une deuxième composante du mouvement a consisté à orienter les jeunes vers les contenus « bons » et avec « de bonnes valeurs ». Ils reconnaissent que certains contenus « irréprochables » peuvent être un moyen d'information et de divertissement. Cette démarche a été structurante dans le développement de l'éducation aux médias en Allemagne, ce qui mène Gerhard Tulodziecki et Silke Grafe à affirmer que « la protection contre les dangers et l'entretien de bonnes dispositions, étaient dès ses débuts des lignes directrices importantes pour l'éducation aux médias en Allemagne et le sont encore aujourd'hui<sup>123 124</sup> ». Un autre mouvement aura un succès

---

<sup>119</sup> Normand LANDRY, « Articuler les dimensions constitutives de l'éducation aux médias », *tic&société*, Vol. 11, N° 1, 1 septembre 2017, p. 7-45.

<sup>120</sup> Douglas KELLNER et Jeff SHARE, « Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy », *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 26, n° 3, septembre 2005, p. 369-386.

<sup>121</sup> Jürgen HÜTHER, « Wegbereiter der Medienpädagogik (6). Die Kinoreformer 1907-1920 », *merz*, vol. 4, 2002, p. 248-251.

<sup>122</sup> SCHORB, *Medienalltag und Handeln*, op. cit. (note 118).

<sup>123</sup> "Protection against damage and nurturing the valuable were therefore early guidelines for media literacy education in Germany and are still part of the German discussion" (p.48, notre traduction)

<sup>124</sup> Gerhard TULODZIECKI et Silke GRAFE, « Approaches to Learning with Media and Media Literacy Education – Trends and Current Situation in Germany », *Journal of Media Literacy Education*, vol. 4, n° 1, 10 septembre 2013, p.148. URL : <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol4/iss1/5>.



plus marqué et plus durable, celui du film pédagogique (*Schulfilmbewegung*). Il s'agit d'un mouvement majoritairement didactique qui s'intéresse aux effets des supports sur les apprentissages, mais ne considère pas les médias comme des objets d'étude. Le but est de moderniser l'éducation ; le film devient un support de plus en plus plébiscité. Les projections de films pédagogiques sont majoritairement des initiatives extra-scolaires, notamment de la part des cinémas communaux, créés pour proposer une programmation alternative aux films de divertissement<sup>125</sup>. A la fin des années 1920, le matériel de projection devient plus abordable et son utilisation se développe : des centres de ressources (*Bildstellen*) sont créés au niveau régional et mandatés pour fournir les enseignants en matériel adapté. Ces structures existent toujours à l'heure actuelle. En France, l'équivalent en est le Musée Pédagogique, ancêtre du réseau Canopé.

L'approche protectionniste et utilitariste<sup>126</sup> sont majoritaires au début du 20<sup>ème</sup> siècle; cependant, il existe une « troisième voie ». Dès les années 1920, alors que le cinéma se généralise, se sédentarise et devient de plus en plus populaire, apparaît le mouvement des ciné-clubs. En France, la vitalité du cinéma au début du siècle « aurait favorisé le développement de clubs de cinéma, la tenue de conférences nationales et l'instauration d'« offices régionaux du cinéma éducateur » dédiés à l'éducation, à l'enseignement (...)»<sup>127</sup>. Il s'agit alors de projeter un film et d'en faire un commentaire, que ce soit pour prolonger la réflexion suscitée par le film, discuter de ses effets, ou analyser ses procédés esthétiques ou narratifs. Une partie de ces ciné-clubs relève de l'éducation populaire ; ils sont considérés comme un moyen d'auto-éducation passant par le débat autour des films<sup>128</sup>. Cette même approche existe en Allemagne, où le ciné-club est utilisé comme un relais militant par des formations politiques telles que le SPD, mais la majorité des séances ont lieu dans un contexte pédagogique plus traditionnel, pour soutenir d'autres apprentissages disciplinaires ou pour lutter contre les mauvais effets des films.

---

<sup>125</sup> Bettina HENZLER, « « Éducation à l'image » et « Medienkompetenz » Quelques différences dans l'enseignement du cinéma à l'école, en France et en Allemagne », *Mise au point. Cahiers de l'association française des enseignants et chercheurs en cinéma et audiovisuel*, n° 7, 1 mai 2015. URL : <http://journals.openedition.org/map/1876>. Consulté le 17 avril 2018.

<sup>126</sup> L'approche utilitariste prône l'usage des médias (le cinéma, en premier lieu, puis radio, télévision et à présent outils numériques) à des fins d'apprentissage, dans le sillage des travaux de recherche tentant de démontrer l'efficacité de l'utilisation des médias sur la qualité des cours et la motivation des élèves. Selon cette approche, les médias sont considérés comme des outils neutres et pas comme des objets d'apprentissage. Leurs enjeux esthétiques ou économiques sont évacués car ils ne servent que de support à une ressource.

<sup>127</sup> LANDRY, *op. cit.* (note 119).

<sup>128</sup> Marlène LOICQ, *Médias et interculturalité : l'éducation aux médias dans une perspective comparative internationale (Australie, Québec, France)*, Thèse de doctorat, Paris 3, 1 décembre 2011.

L'intégration active des médias au cadre éducatif se fait également via les mouvements de « l'école nouvelle » – courant pédagogique proposant des alternatives à l'école traditionnelle se voulant plus adaptées au rythme de vie de l'enfant, moins verticales que dans l'approche transmissive traditionnelle. Célestin Freinet, qui en est un des principaux représentants, se tourne vers la presse. En 1924, alors jeune instituteur, il équipe sa classe rurale du matériel nécessaire à la production d'imprimés, puis développe avec un réseau d'instituteurs et d'institutrices des techniques pédagogiques basées sur l'expression libre des enfants et la communication dans et hors de la classe (journal scolaire, correspondance entre classes, exposés, conseil de classe et c.). La réalisation d'un journal de classe bimensuel est au cœur du travail scolaire. Les élèves sont en charge de l'intégralité de la production ; ils écrivent les textes sur des sujets choisis eux-mêmes, les composent en assemblant des caractères de plomb, mettent en page les lignes de texte, puis réalisent le tirage de leur journal en utilisant une presse à volet, spécialement fabriquée pour Freinet. La réalisation de ce journal s'ancre dans un projet pédagogique plus large, qui vise à refonder l'école en profondeur ; le savoir ne vient pas des livres, mais de la vie quotidienne et de l'intelligence sociale ; l'école est là pour donner goût à l'enfant d'apprendre par lui-même. Elle doit permettre à l'enfant de s'épanouir et de s'exprimer. Contrairement au mouvement du film scolaire, en Allemagne, qui se préoccupe uniquement d'identifier des supports médiatiques adaptés à des apprentissages fondamentaux – ne remettant pas en question le modèle transmissif de l'école, les médias sont ici utilisés de manière active par les apprenants dans une démarche pédagogique horizontale. Selon Freinet, ce travail médiatique actif permet de donner un statut à la parole de l'enfant, de se socialiser et d'apprendre par lui-même. En Allemagne, il existe une troisième voie, assimilable à celle de Freinet, entre l'approche défensive des réformateurs centrée sur la protection de la jeunesse et l'éducation par les médias prônée par le mouvement du film scolaire. Sollicitant une participation active, celle-ci se focalise sur la radio. La radio des travailleurs - *Arbeiterfunk* - est un mouvement d'éducation populaire au sein duquel les citoyens sont invités à prendre la parole, à s'exprimer et à réaliser des émissions. Elles découlent des conceptions de Bertold Brecht sur la radio et d'Adolf Reichman, un pédagogue influent dans l'entre-deux guerres<sup>129</sup>.

---

<sup>129</sup> Jürgen HÜTHER, « Medienpädagogik in der Vorkriegszeit », in Friederike von GROSS, Dorothee MEISTER et Uwe SANDER (dirs.), *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*, Weinheim : Beltz Juventa, 2015, p. 11-33.

## *L'influence de la seconde guerre mondiale en Allemagne*

L'avènement du régime nazi marque un tournant dans les approches d'éducation aux médias en Allemagne. La pédagogie active disparaît et les médias sont utilisés comme des instruments de propagande et d'endoctrinement<sup>130</sup>. Le film étant vu comme l'un des outils les plus efficaces, les investissements affluent. Les écoles s'équipent de projecteurs et les projections mobiles permettent de montrer des films jusque dans les villages. Dans le domaine de l'audiovisuel éducatif, l'Office du Reich pour le film éducatif (*Reichsstelle für den Unterrichtsfilm* ou RfdU), est fondé en 1934. Il s'agit de la première institution dédiée au film éducatif en Allemagne. De nombreux centres de proximité sont fondés sur le territoire. L'office change ensuite de nom en 1940, devenant l'Office du Reich pour le film et l'image dans les sciences et l'enseignement (*Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht – RWU*). Cette organisation est chargée de produire des films éducatifs partisans, afin d'influencer les écoles et les universités. Jusqu'en 1944, 876 films sont produits et 830 000 copies livrées à travers le pays. Les prescriptions relatives au film vont jusqu'à indiquer sa longueur et sa structure. La propagande s'y fait cependant moins intense que dans les médias de masse, qui sont entièrement sous tutelle nazie<sup>131</sup>. Jusqu'au début de la guerre, cet organisme a même pu rester relativement indépendant. Cela lui a permis d'être refondé sur le même modèle en 1945 sous le nom de FWU (*Institut für Bild und Wissenschaft im Unterricht*), encore actif aujourd'hui.

Après la seconde guerre mondiale, l'Allemagne est divisée en deux. Les travaux consacrés à l'éducation aux médias en RDA sont peu nombreux et soulignent que celle-ci est uniquement utilisée à des fins idéologiques pour renforcer la dictature, dans un contexte où les médias sont utilisés comme outils de propagande. L'objectif est de « conscientiser » les adolescents afin qu'ils deviennent critiques vis-à-vis des médias ouest-allemands. Les médias ont été intégrés à l'éducation, mais uniquement afin de répandre l'idéologie du « *Realsozialismus*<sup>132</sup> ». C'est pourquoi nous ne traiterons dans ce travail que de l'Allemagne Fédérale.

---

<sup>130</sup> Thomas WALDEN, « Medienpädagogik im dritten Reich ? », in *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*, Basel : Beltz Juventa, 2015, p. 34-63.

<sup>131</sup> SCHORB, *Medienalltag und Handeln*, op. cit. (note 118).

<sup>132</sup> Daniel SÜSS, Claudia LAMPERT et Christine W. WIJNEN, « Ein Blick zurück: Zur Entwicklung der Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum », in *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung*, 2<sup>e</sup> éd : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2013 (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft), p. 61-94.

Après la seconde guerre mondiale, de nombreux enseignants d'Allemagne de l'Ouest tentent de se raccrocher à la tradition weimarienne. L'approche protectionniste, ou « pédagogie de la méfiance » (*Bewahrpädagogik*) est rétablie. Elle considère que les médias ont des effets directs sur les jeunes générations fragiles et vulnérables et s'engage pour leur protection. Selon Bernd Schorb, cette démarche « consiste à faire interdire les films menaçant le développement psychique et moral des adolescents<sup>133</sup> ». Le consensus qui prévaut vise à limiter l'accès des enfants aux contenus dangereux via des mesures légales et former le goût des jeunes en leur donnant accès à des films « adaptés », c'est-à-dire moraux<sup>134</sup> et sans violence. On retrouve ici le principe énoncé par Gerhard Tulodziecki et Silke Grafe, selon lequel l'objectif de l'éducation aux médias en Allemagne depuis ses débuts est de « protéger des dangers et d'entretenir de bonnes dispositions<sup>135</sup> ». Les enseignants étudient les effets des médias et dévoilent leurs mécanismes de « séduction » aux jeunes. Ils s'appuient pour cela sur la théorie critique, issue de l'École de Francfort. Les écrits de Marcuse, Adorno et Horkheimer sont mobilisés pour « déconstruire » le contenu idéologique des médias.

C'est donc premièrement autour de la question du cinéma et de l'audiovisuel que les approches d'éducation aux médias en Allemagne et en France prennent des tournures différentes. Après 1945, un « deuxième mouvement » de ciné-clubs partageant la cinéphilie « à la française » se développe en Allemagne. Le film y est considéré comme un objet artistique. Cette mouvance s'essouffle cependant à la fin des années 1950<sup>136</sup>. A la même période, la didactique du cinéma, en France, s'autonomise progressivement. L'ouvrage d'Henri et Geneviève Agel, *Précis d'initiation au cinéma*, paraît en 1953 et jette les bases d'une didactique du cinéma à destination des élèves du secondaire qui s'apparente à une éducation artistique. L'ouvrage « repose ainsi tout entier sur le principe selon lequel le cinéma constitue le moyen d'expression d'une subjectivité animée par des intentions à la fois morales et artistiques, en

---

<sup>133</sup> “Die Bewahrpädagogik knüpfte an eine Tradition des Kaiserreiches und der Weimarer Republik an, Filme für Jugendliche zu verbieten, die deren geistig-moralische Entwicklung gefährden können” (notre traduction).

<sup>134</sup> Le film “Confessions d'une pécheresse” (1951) avait par exemple provoqué un tollé au sein de l'Église allemande, conduisant le cardinal de Cologne à déconseiller aux fidèles de fréquenter les salles obscures, celles-ci étant selon lui des lieux de perdition revêtant l'apparence de l'art. L'éducation aux médias vue sous cet angle devient une entreprise de moralisation de la jeunesse.

<sup>135</sup> TULODZIECKI et GRAFE, *op. cit.* (note 124).

<sup>136</sup> HENZLER, *op. cit.* (note 125).

d'autres termes d'un auteur<sup>137</sup> ». L'autonomisation du cinéma comme domaine esthétique permet de renoncer à une approche purement utilitariste, qualifiée de « cinéma éducateur<sup>138</sup> ».

En Allemagne fédérale, la recherche sur les effets des médias s'intensifie dans les années 1960 dans un contexte de guerre froide et de fortes influences américaines, ainsi que du retour au pays d'intellectuels s'étant exilés aux États-Unis pendant la guerre. Selon Bernd Schorb, certains chercheurs tentent de prouver l'existence d'une influence médiatique monocausale et de vérifier une hypothèse d'imitation, de désinhibition ou de catharsis<sup>139</sup>. Leurs résultats sont invérifiables et se contredisent les uns les autres, mais ils parviennent à s'assurer une réception favorable. Ils veulent prouver qu'une éducation aux médias est nécessaire pour protéger les jeunes des effets des médias. C'est par exemple le cas de Fritz Stückrath, chercheur en psychologie, qui considère les médias comme des éléments désinhibants, comparables à l'alcool. Il est considéré, avec le psychologue et pédagogue Martin Keilhacker, comme l'un des fondateurs de l'éducation aux médias comme discipline universitaire<sup>140</sup>. Keilhacker fonde le cercle de travail « *Jugend und Film* » (Jeunesse et Film) en 1949, devenu depuis le « *Jugend Film Fernsehen* » - JFF, aussi appelé Institut pour la recherche et la pratique en éducation aux médias (*Institut für Medienpädagogik*), toujours actif aujourd'hui. Il a contribué à établir un cadre théorique et pratique spécifique à cette discipline en pratiquant le dialogue autour des films et en valorisant ceux dans lesquels un message éthique est transmis, afin que les jeunes ne restent pas passifs face à l'envahissement de contenus problématiques<sup>141</sup>. Par la suite, le concept d'éducation aux médias (*Medienpädagogik*) est développé et diffusé dans les années 1960 pour désigner l'ensemble des confrontations pédagogiques aux médias de masse, qui se développent rapidement. Il recouvre les efforts d'éducation par les médias s'en servant comme support didactique et ceux prenant comme objet les médias de masse, particulièrement audiovisuels, dans une perspective protectionniste. Selon Gerhard Tulodziecki, il s'agit en ce sens d'un concept surplombant (*Obenbegriff*<sup>142</sup>).

---

<sup>137</sup> Pascal LABORDERIE, « L'enseignement du cinéma dans le Précis d'initiation au cinéma (Agel H. et G., 1956) », *Mise au point. Cahiers de l'association française des enseignants et chercheurs en cinéma et audiovisuel*, n° 7, 1 mai 2015.

<sup>138</sup> *Ibid.*

<sup>139</sup> SCHORB, *Medienalltag und Handeln*, op. cit. (note 118).

<sup>140</sup> En Allemagne, l'éducation aux médias est une discipline universitaire à part entière, ne dépendant pas des sciences de l'éducation ni de la communication ; elle développe ses propres formations et recherches. Il existe une quarantaine de chaires sur le territoire.

<sup>141</sup> Bernd SCHORB, « Die medienpädagogische Position von Martin Keilhacker », in *Handbuch Medienpädagogik* : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, p. 51-60.

<sup>142</sup> Gerhard TULODZIECKI, *Medien in Erziehung und Bildung: Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*, 3., überarb. und erw. Aufl, Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1997, 300 p.

Dans les années 1960, une éducation aux médias utilitariste, orientée vers la technologie éducative, a la primauté en Allemagne de l'Ouest. Dans leur « Histoire de l'éducation aux médias en Allemagne », Jürgen Hüther et Bernd Podehl qualifient cette phase de l'éducation aux médias centrée sur la technologie éducative de « fonctionnelle » (*bildungstechnologisch-funktionale Medienpädagogik*). L'utilisation didactique des médias doit alors permettre de surmonter la « catastrophe éducative » survenue à la suite de la restauration du système éducatif après 1945. Hüther et Podehl qualifient cette période de « *Medienboom* ». La télévision éducative illustre les espoirs de l'époque : pendant une décennie, les attentes vis-à-vis des nouvelles technologies, de la télévision éducative et des systèmes interactifs, étaient immenses<sup>143</sup>, l'intégration des médias en classe devant permettre de développer des stratégies éducatives innovantes pour rationaliser le cours. L'éducation aux médias se scinde alors en deux, avec d'une part la dimension éducative (*Medienerziehung*) centrée sur les médias de masse et leurs effets et la didactique des médias (*Mediendidaktik*) d'autre part, enseignant l'utilisation des outils. L'approche protectionniste (*Bewahrpädagogik*), dans les faits, est elle-même marginale comparée à cette voie instrumentaliste<sup>144</sup>. La recherche en éducation aux médias (*Medienpädagogik*) se concentre sur ces aspects, qui jusque dans les années 1980 retiennent l'attention des politiques éducatives et sont donc davantage financés.

## Décrypter et créer des médias : approches artistiques et culturelles

### *L'approche sémiologique*

En France, une approche artistique et culturelle se développe dans les années 1960<sup>145</sup>. L'approche sémiologique constitue un tournant théorique important en éducation aux médias : elle les envisage comme des systèmes figuratifs et symboliques à analyser et dénaturer, en s'inspirant notamment des travaux de Roland Barthes<sup>146</sup>. Elle oriente l'éducation aux médias

---

<sup>143</sup> HÜTHER et PODEHL, *op. cit.* (note 113).

<sup>144</sup> HENZLER, *op. cit.* (note 125).

<sup>145</sup> *Ibid.* ; CORROY-LABARDENS, *op. cit.* (note 117).

<sup>146</sup> Jacques PIETTE, *Éducation aux médias et fonction critique*, Paris : Harmattan, 1996, 357 p. ; CORROY-LABARDENS, *op. cit.* (note 117).

vers l'étude de la publicité et de la télévision et s'éloigne des questions purement esthétiques pour s'intéresser aux aspects culturels des médias. Elle est appliquée en contexte éducatif par René La Borderie, alors directeur du Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de Bordeaux. Celui-ci développe un cours d'Initiation à la Communication Audio-Visuelle (ICAV) sous l'influence des travaux de Roland Barthes et de Umberto Eco, obtenant un support important de la part de Christian Metz. Offrant une formation aux enseignants, par le biais des écoles normales d'instituteurs et des brochures sur l'image, à une période où se développent aussi beaucoup de travaux autour de la réception, ils sont à l'origine des premières expériences systématisées et généralisées en éducation aux médias, qui s'inscrivent dans une approche sémiologique.

Les années 1970 se caractérisent par l'émergence d'approches actives en éducation aux médias, liées aux paradigmes théoriques qui se développent à cette période. Le contexte de production des messages médiatiques et le rôle central de l'interprétation des publics voient leur importance s'accroître. Les facteurs de genre, l'origine sociale et ethnique, le milieu géographique ou social interviennent dans ce processus d'interprétation. En éducation aux médias, un intérêt croissant est porté aux publics et aux gratifications que ceux-ci peuvent tirer de leurs usages médiatiques. Cela offre de nouvelles manières de considérer l'éducation aux médias, d'amener les jeunes à réfléchir à leur consommation, s'assurer que la relation qu'ils entretiennent avec les médias est « une expérience culturelle enrichissante » et leur donner des clés pour comprendre comment les produits médiatiques sont conçus<sup>147</sup>. L'éducation populaire a ici une influence centrale.

### *Approches actives et créativité*

Les années 1970 voient l'émergence d'une idéologie pratique nouvelle, celle de l'animation<sup>148</sup>, un mouvement amorcé sous le Front Populaire et actif dès la fin de la Seconde Guerre Mondiale, qui agit comme point de rencontre entre le sommet (les ingénieurs culturels) et la base (militants puis professionnels intervenant dans de nouvelles structures). Un nouveau corps d'intermédiaires émerge : les animateurs, indépendant des médiateurs jusqu'alors liés aux institutions. L'ensemble des techniques valorisées et légitimées par un savoir psycho-

---

<sup>147</sup> PIETTE, *op. cit.* (note 146).

<sup>148</sup> Jacques ION, « Du savoir de la République aux "cultures populaires" », in Gilles PRONOVOST (dir.), *Cultures populaires et sociétés contemporaines*, Sillery : Presses de l'Université du Québec, 1982, p. 190.

sociologique constitue une « idéologie pratique », qui privilégie le travail en groupe de pair à pair, à l'individu exerçant seul sa raison. D'après Léo Vennin, les techniques d'éducation populaire entendent également remettre en cause le rapport hiérarchique, vertical, entre enseignant et enseigné, entre « sachant » et ignorant, pour y substituer des rapports de coopération et des situations d'éducation mutuelle : elles se déploient en-dehors d'une éducation normative jugée inhibante<sup>149</sup>. Les « méthodes actives » sont alors convoquées pour leurs vertus émancipatrices et citoyennes, dans le cadre d'un accompagnement plutôt que d'une transmission directe. Si les « centres d'entraînement aux méthodes actives » (Céméa) sont fondés dès 1937, le contexte de Mai 68 peut avoir joué un rôle dans le « tournant » des années 1970<sup>150</sup>.

L'éducation populaire a une tradition d'innovation dans l'utilisation des médias<sup>151</sup> : ciné-clubs, combat pour la presse, entre autres, la caractérisent. Le projet d'appropriation des outils est une constante. Nathalie Boucher-Petrovic identifie deux postures : la première consiste à affirmer que la communication sert la démocratie et que les médias en sont des outils. Cela concerne particulièrement la presse. La seconde est plus méfiante et critique vis-à-vis des aspects idéologiques et économiques des médias, empruntant à l'approche de Noam Chomsky. Cela correspond à deux approches pédagogiques : comprendre « comment ça marche », pouvoir décrypter les messages médiatiques d'une part, et produire ses propres médias d'autre part. Il s'agit alors de faire entrer les médias dans le travail éducatif pour démocratiser le savoir, pouvoir comprendre et agir.

L'utilisation massive des médias à des fins de propagande en Allemagne a longtemps fait obstacle à une approche positive des médias de masse, dont le cinéma, comme objet d'étude dans le cadre scolaire, contrairement à ce qui avait alors lieu en France. Cependant, un changement s'opère avec l'apparition d'approches plus actives, ainsi que le développement du concept de compétence médiatique (*Medienkompetenz*). La « troisième voie », entre l'approche protectionniste et la voie utilitariste, réapparaît dans les années 1970. La critique idéologique issue de l'École de Francfort et le décryptage des logiques de pouvoir à l'œuvre dans les médias évolue vers la pratique, censée créer un « contre-public » (*Gegenöffentlichkeit*)<sup>152</sup>. Ces ateliers

---

<sup>149</sup> Léo VENNIN, « Historiciser les pratiques pédagogiques d'éducation populaire », *Agora débats/jeunesses*, N° 76, n° 2, 1 juin 2017, Presses de Sciences Po, p. 65-78.

<sup>150</sup> Geneviève POUJOL, « L'Éducation populaire au tournant des années soixante-dix, l'effet soixante-huit ? », *Débats Jeunesses*, vol. 6, n° 1, 2000, p. 11-23.

<sup>151</sup> Nathalie BOUCHER-PETROVIC, « Les mutations de l'éducation populaire », *Agora débats/jeunesses*, vol. 41, n° 1, 2006, p. 112-124.

<sup>152</sup> HENZLER, *op. cit.* (note 125).



de cinéma relevant de l'éducation populaire – plus précisément de la « deuxième posture » décrite par Nathalie Boucher-Pérovic – seront le foyer du nouveau cinéma allemand. Ils s'inscrivent dans le « travail médiatique actif » (*aktive Medienarbeit*), décrite comme l'une des principales méthodes de l'éducation aux médias en Allemagne dès les années 1970<sup>153</sup>. Celui-ci doit alors servir à montrer aux apprenants à la fois les possibilités esthétiques offertes par le film, mais aussi son potentiel de manipulation. Ce processus, qualifié de « critique et matérialiste<sup>154</sup> », contrairement à la consommation, est censé soutenir la subjectivation des individus et le développement de leur réflexivité. Ce postulat s'appuie notamment sur le texte de Hans Magnus Enzensberger, « boîte à outils pour une théorie des médias » (*Baukasten für eine Theorie der Medien*). Dans ce texte philosophique à l'allure de manifeste s'inscrivant dans une continuité avec l'École de Francfort, Bertolt Brecht et les pédagogies alternatives, il affirme que les médias peuvent devenir des outils démocratiques quand la population s'en saisit et les utilise pour produire et émettre ses propres contenus<sup>155</sup>. Ce changement de paradigme théorique fait émerger l'idée de créativité comme centrale dans les démarches d'éducation aux médias en Allemagne.

## Questionner, comprendre, participer : approches critiques et politiques

### *La question des représentations*

Dans les années 1980, les travaux de Len Masterman (*Teaching about Television*, 1980) ont une influence considérable à la fois au niveau de la théorie, de la pratique et des politiques publiques en éducation aux médias, particulièrement dans les pays anglo-saxons, mais aussi au niveau international<sup>156</sup>. Il s'inspire de la sémiologie pour formuler 18 principes structurant la

---

<sup>153</sup> Eike RÖSCH, « Aktive Medienarbeit », in Bernd SCHORB, Anja HARTUNG-GRIEMBERG et Christine DALLMANN (dirs.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*, 6<sup>e</sup> édition, Munich : kopaed, 2017, p. 9-11.

<sup>154</sup> TULODZIECKI et GRAFE, *op. cit.* (note 124).

<sup>155</sup> Hans Magnus ENZENSBERGER, « Baukasten zu einer Theorie der Medien », in *Palaver. Politische Überlegungen (1967-1973)*, Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1970, p. 159-186.

<sup>156</sup> Carolyn Wilson et Tessa Jollis indiquent ainsi que l'ouvrage *Teaching about Television* est devenu un best-seller dès sa parution, épuisé six mois après sa sortie et republié plusieurs fois depuis ; elles le qualifient de « sensation internationale » (2014).

médiation des savoirs en éducation aux médias, qu'il définit comme une démarche pédagogique qui transmet des dispositions plutôt que des contenus, fondée sur l'interrogation et le dialogue<sup>157</sup>. Active, collaborative, horizontale, reposant sur l'auto-évaluation, elle est ouverte à des dynamiques partenariales avec les parents, la société civile et les médias notamment locaux. Len Masterman fournit également un socle théorique à l'éducation aux médias sous forme de « concepts fondamentaux » (*core concepts*) conçus pour être mobilisés facilement par les enseignants. Le premier est le principe de non-transparence, qui selon cet auteur constitue le socle pédagogique et théorique de l'éducation aux médias : « les médias ne présentent pas la réalité comme des fenêtres transparentes car les messages sont créés, mis en forme et positionnés selon un processus de construction. Celle-ci implique de nombreuses décisions sur ce qu'il faut inclure ou exclure et comment représenter la réalité<sup>158 159</sup> ». Les autres concepts indiquent que « les publics négocient le sens des messages médiatiques », que les médias ont « des implications commerciales » dont il est nécessaire d'avoir conscience ; qu'ils portent des idéologies et des valeurs, ont des implications sociales et politiques ; que la forme et le fond ne font qu'un et que chaque médium a son propre langage avec ses codes.

L'approche critique travaille également sur les représentations. Elle s'appuie sur les travaux développés dès les années 1930, notamment de la théorie critique et « est l'héritage historique d'une volonté de rendre visible des inégalités cachées dans une structure sociale complexe<sup>160</sup> ». Ancrée dans les cultural studies, les études féministes et postcoloniales, nourrie par les études des mouvements sociaux ainsi que les médias alternatifs, l'approche critique se concentre sur les enjeux de pouvoir, de domination et de représentation des groupes sociaux minorisés. Elle se fonde sur le postulat que « via l'inclusion de certains groupes et l'exclusion d'autres, les représentations profitent aux groupes dominants et représentés positivement et pénalisent ceux qui sont marginalisés et dominés<sup>161</sup> ». Ces biais sont « pernicieux » car les messages médiatiques sont forgés par les groupes dominants et leur contenu est « naturalisé », leur caractère construit est peu problématisé. Dans ce contexte, il est du devoir de l'enseignant d'engager un dialogue avec les apprenants, de les aider à verbaliser leur ressenti et à échanger,

---

<sup>157</sup> Len MASTERMAN, « Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles - Center for Media Literacy », 1989. URL : <http://www.medialit.org/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles>. Consulté le 11 février 2020.

<sup>158</sup> Media do not present reality like transparent windows because media messages are created, shaped, and positioned through a construction process. This construction involves many decisions about what to include or exclude and how to represent reality (notre traduction).

<sup>159</sup> KELLNER et SHARE, *op. cit.* (note 119), p.374.

<sup>160</sup> Loicq, « De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ? », *op. cit.* (note 2).

<sup>161</sup> *Ibid*, p.370

afin de déconstruire ces représentations de manière horizontale, collective et participative et à produire leurs propres représentations. Or, si s'exprimer (« trouver sa voix ») est important, cela ne suffit pas sans analyse critique. Selon Douglas Kellner et Jeff Share, il faut également explorer et exposer les structures de domination grâce à « l'analyse des codes et des conventions médiatiques, la critique des stéréotypes et valeurs dominantes, des idéologies et l'interprétation de contenus plurivoques<sup>162</sup> ». Ils s'ancrent dans une dimension de capacitation visant à développer des facultés de jugement critique, mais également amener les apprenants à questionner l'ordre social et à œuvrer pour sa transformation. La critique peut en effet être définie comme « une posture particulière de distanciation et d'autonomisation par rapport à un objet. Elle enjoint à sa déconstruction, à sa dénaturalisation et à son analyse minutieuse, s'inscrivant en faux contre les *a priori* et les préconceptions qui l'accompagnent<sup>163</sup> », à s'affirmer et à dialoguer avec ses pairs. En cela cette démarche se rapproche de « l'empowerment<sup>164</sup> », l'octroi d'un « pouvoir d'agir » à des individus ou des groupes pour améliorer leurs conditions sociales et économiques, tout en reconnaissant leur capacité à indiquer la direction du changement.

Dans le contexte français, Sophie Jéhel et Alexandra Saemmer sont des représentantes d'une approche critique comparable. D'après elles, la déconstruction des discours des concepteurs d'outils et supports médiatiques devrait être une préoccupation majeure de l'éducation aux médias<sup>165</sup> : il s'agit d'offrir aux élèves un décryptage des logiques économiques à l'œuvre. De la même manière, d'après Eric Guichard, il est nécessaire de développer un esprit critique vis-à-vis des stratégies des plateformes numériques, qu'il appelle « multinationales de l'écrit<sup>166</sup> ». Dans cette perspective, tout travail médiatique visant l'autonomisation et la capacité critique des individus ne peut faire l'impasse d'une réflexion sur les enjeux économiques et de pouvoir relatifs aux outils utilisés.

---

<sup>162</sup> *Ibid*, p.372

<sup>163</sup> Normand LANDRY, « L'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique. Présentation », *tic&société*, Vol. 11, N° 1, 1 septembre 2017, p. 1.

<sup>164</sup> William A NINACS, *Empowerment et intervention: développement de la capacité d'agir et de la solidarité*, Québec : Presses de l'Université Laval, 2008, 225 p.

<sup>165</sup> Sophie JEHEL et Alexandra SAEMMER, « Pour une approche de l'éducation critique aux médias par le décryptage des logiques politiques, économiques, idéologiques et éditoriales du numérique », *tic&société*, Vol. 11, N° 1, 1 septembre 2017, p. 47-83.

<sup>166</sup> Éric GUICHARD, « Culture numérique, culture de l'écrit », *Interfaces numériques*, vol. 4, n° 3, 2015, p. 403-420.

## *L'approche allemande de la compétence médiatique*

A côté du « modèle anglo-saxon », l'approche allemande de la compétence médiatique (*Medienkompetenz*) constitue un autre paradigme majeur de l'éducation aux médias en Europe<sup>167</sup>. Elle s'appuie sur une conception « orientée vers l'action<sup>168</sup> » (*action-oriented concept*) qui se développe après 1968. Dieter Baacke en est un des principaux théoriciens. Sa démarche a influencé à la fois les pratiques, la recherche et les politiques éducatives en Allemagne<sup>169</sup>.

Dans le contexte germanophone, le concept de compétence médiatique (*Medienkompetenz*) désigne l'objectif de l'éducation aux médias et donne un cadre théorique et cognitif aux processus éducatifs qui s'y rattachent. Dans les années 1990, il devient une référence dans le débat académique en éducation aux médias en Allemagne suite à la conceptualisation du « modèle de Bielefeld ». En anglais, on trouve parfois ce concept traduit par *media literacy*, bien que cette traduction et assimilation fasse débat, en raison de leurs socles théoriques distincts<sup>170</sup>. La compétence médiatique découle du concept de compétence communicative (*kommunikative Kompetenz*), que Dieter Baacke expose dans son Habilitation à diriger des recherches, en 1973<sup>171</sup> et qu'il développe à partir de Noam Chomsky et Jürgen Habermas. Selon Chomsky, la compétence désigne la connaissance intuitive de la langue, les règles intériorisées qui permettent aux sujets de produire et recevoir des phrases, l'utilisation du langage au sens d'actualisation de la compétence étant de l'ordre de la performance. La compétence serait une structure de savoir linguistique, aux enjeux universalistes, mais difficilement vérifiable empiriquement ; elle est la grammaire interne « déjà-là » sans laquelle nous ne pourrions pas agir en situation<sup>172</sup>. Habermas parle quant à lui de « compétence communicative », définie comme « la capacité humaine à comprendre et à se faire comprendre

---

<sup>167</sup> Lászlo Hartai (2014) distingue trois modes de structuration des savoirs en éducation aux médias en Europe : le modèle anglo-saxon et les *core concepts*, le paradigme allemand et le modèle scandinavo-ibérique, ce dernier étant centré sur l'usage des nouvelles technologies.

<sup>168</sup> TULODZIECKI et GRAFE, *op. cit.* (note 124).

<sup>169</sup> Alessandro BARBIERI, « Von Kompetenz, Medien und Medienkompetenz. Dieter Baackes interdisziplinäre Diskursbegründung der Medienpädagogik als Subdisziplin einer sozialwissenschaftlich orientierten Kommunikationswissenschaft », in Christine TRÜLTZSCH-WIJNEN (dir.), *Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung*, Baden-Baden : Nomos, 2017 (Medienpädagogik, vol. 1).

<sup>170</sup> TULODZIECKI et GRAFE, *op. cit.* (note 124).

<sup>171</sup> Dieter BAACKE, *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*, München : Juventa Verlag, 1973.

<sup>172</sup> Jean VIVIER, « De la compétence linguistique aux compétences langagières », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, vol. 5, n° 1, 1992, p. 9-25.

grâce à l'échange de symboles d'ordres verbaux et non-verbaux<sup>173 174</sup> » et désigne la capacité à communiquer de manière constructive, efficace et consciente. Dieter Baacke la saisit comme une performance communicative, changeant ainsi de perspective vis-à-vis de Chomsky<sup>175</sup>. Il développe son concept en relation avec la linguistique et les interactionnistes symboliques, ainsi que le « matérialisme historique » d'Habermas : la langue est un médium qui construit le monde social. Il oriente ainsi la compétence médiatique (*Medienkompetenz*) vers une dimension discursivo-pragmatique (*diskurspragmatisch*) et la situe dans le champ des sciences de la communication. Les acteurs sont équipés de la compétence communicative, grâce à quoi ils sont considérés comme des interactants participant à la communication<sup>176</sup>. La compétence médiatique se distingue de la compétence communicative dans le sens où cette dernière concerne les interactions en face-à-face. Ses modalités sont par conséquent différentes de la communication médiatisée, d'autant plus dans le cadre des médias de masse, ainsi que des nouveaux médias, qui se caractérisent par l'interactivité.

Sympathisant de mai 1968, Dieter Baacke est influencé par le marxisme. Dans ses premiers travaux, il s'est intéressé aux cultures marginales et juvéniles, mais également aux avant-gardistes mal adaptés au système scolaire traditionnel, qui exploitent leur compétence une fois qu'ils en sont sortis et jouent un rôle moteur dans la création<sup>177</sup>. Il est également influencé par l'Ecole de Francfort, tout en percevant le sujet en relation avec les médias non pas comme passif, mais actif. Il conserve une dimension critique, dont il fait un des piliers de son concept.

---

<sup>173</sup> Jürgen HÜTHER et Bernd SCHORB (dirs.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*, 4., vollst. neu konzipierte Aufl, München : kopaed, 2005, p.257.

<sup>174</sup> „die umfassende Fähigkeit des Menschens zu verstehen, sich zu verständigen, mittels des Austauschens von Symbolen sprachlicher und nicht-sprachlicher Art“ (traduction libre).

<sup>175</sup> BARBIERI, *op. cit.* (note 169).

<sup>176</sup> On peut voir que dans la conception initiale de Dieter Baacke, il ne s'agit pas d'une finalité éducative ou d'un référentiel d'objectifs à atteindre. Le concept désigne une qualité existant déjà dans l'individu.

<sup>177</sup> Dieter BAACKE, *Beat: die sprachlose Opposition.*, München : Juventa Verlag, 1968.

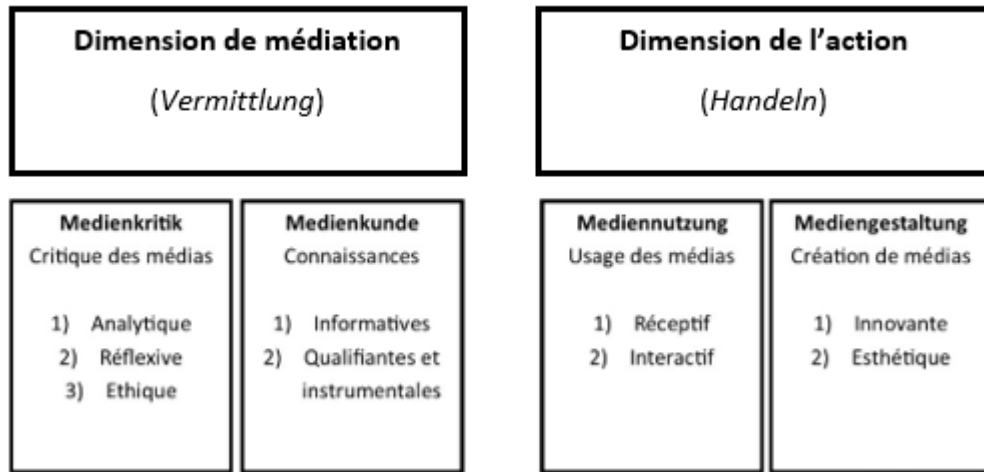


Figure 1: Le modèle de Bielefeld (Dieter Baacke, 1999)

Le schéma ci-dessus présente les différentes dimensions de la compétence médiatique du modèle de Bielefeld. Les deux principales sont celles de la médiation et de l'action, elles-mêmes divisées en quatre sous-domaines. Celui de la critique (*Medienkritik*) vise à revenir sur les savoirs et les expériences disponibles avec toujours plus de réflexivité. Sa première sous-dimension est analytique. Les processus sociaux problématiques, comme le mouvement de concentration médiatique, doivent être compris de manière adéquate. Le savoir doit être disponible de manière « analytique ». Par exemple, l'individu doit être conscient que les programmes privés se financent via la publicité et que cela a des conséquences sur les contenus et la structure des programmes. Cela implique de posséder des connaissances de base, permettant de réfléchir aux évolutions du paysage médiatique et d'analyser ses propres besoins. La sous-dimension réflexive désigne l'idée que chacun doit pouvoir relier son savoir analytique à lui-même et à son action personnelle, afin de pouvoir prendre de la distance par rapport à ses propres pratiques. Les capacités analytique et réflexive se rejoignent enfin dans une troisième sous-dimension, l'affectation éthique, qui définit la pensée analytique et la prise de recul réflexive comme une responsabilité sociale. Le deuxième sous-domaine de la dimension de médiation est celui des connaissances (*Medienkunde*). Il comporte deux sous-dimensions : l'une est informative et comprend des connaissances classiques : qu'est-ce qu'un système dual de diffusion ? Comment travaillent les journalistes ? Quels genres de programmes existent ? A partir de quels principes de base est-ce que je choisis mes programmes préférés ? Comment puis-je utiliser l'ordinateur efficacement à des fins personnelles ? La deuxième sous-dimension

est instrumentale et qualifiante. Elle comprend la capacité à utiliser les appareils, par exemple à manier un logiciel, pouvoir se connecter à un réseau, utiliser un magnétoscope, etc.

La deuxième dimension du concept quitte l'espace de la médiation pour celui de la pratique. Baacke l'appelle « dimension de l'action » (*Dimension des Handelns*). Son premier sous-domaine est l'usage des médias (*Mediennutzung*). Celui-ci est divisé en trois sous-dimensions. La première est réceptive, car regarder la télévision est une activité : la vision doit être traitée en faisant appel à des répertoires symboliques. Non seulement la lecture de textes, mais aussi le visionnage des films nécessitent une compétence réceptive. A cela s'ajoute comme deuxième sous-dimension l'interaction. De la banque au commerce en ligne, de la photographie à la création d'une vidéo en groupe, il existe une diversité de possibilités non seulement pour faire l'expérience du monde sur un registre réceptif-perceptif, mais également pour être actif en interaction. La quatrième sous-dimension du concept est la conception et création médiatique (*Mediengestaltung*). Elle comprend une sous-dimension d'innovation qui s'applique à la capacité de développer des systèmes médiatiques dans le prolongement des logiques existantes, et une sous-dimension de création esthétique et expressive.

La compétence médiatique est un champ de qualification large, un processus, qui ne se limite pas à une série d'actes éducatifs ; la compétence médiatique ne correspond pas à des contenus spécifiques, ce qui est un choix assumé<sup>178</sup>. L'éducation aux médias (*Medienbildung*), selon Dieter Baacke, a pour mission d'adapter les processus éducatifs et de définir des contenus en fonction des buts à atteindre, tout en gardant une importante dimension réflexive.

Plusieurs chercheurs ont émis des critiques vis-à-vis de cette modélisation et en ont proposé des amendements, voire des refontes intégrales. Selon Heinz Moser par exemple, le modèle de Bielefeld est incomplet car le Web social, central dans les pratiques actuelles, en était à ses balbutiements lorsqu'il a réalisé ses travaux<sup>179</sup>. Il propose de distinguer quatre niveaux : le niveau technique constituant la base nécessaire, le niveau esthétique (celui de l'esthétique et de l'expression), le niveau social (utiliser les médias pour communiquer) et le niveau réflexif (plus critique). On mentionnera encore les travaux de Gerhard Tulodziecki, Bernd Schorb ou Norbert Groeben, qui ont ajouté d'autres éléments à la modélisation du concept, sans en modifier l'essence. Il s'agit toujours d'une capacité globale à l'action

---

<sup>178</sup> Norbert GROEBEN, « Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte », in N. GROEBEN et B. HURRELMANN (dirs.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, Weinheim : Juventa, 2002, p. 160-197.

<sup>179</sup> Heinz MOSER, « Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. Diskurstheoretische Überlegungen », *Medienwissenschaft Schweiz*, vol. 2, 2003, p. 26-34.

communicative, une posture critique et des habiletés instrumentales. Néanmoins, un débat a émergé à la fin des années 1990<sup>180</sup>, s'interrogeant sur la pertinence du terme de « compétence » et ses aspects procéduriaux, instrumentaux. Les dimensions de la compétence médiatique peuvent sembler assez normatives, c'est d'ailleurs une critique qui leur est souvent faite, comme l'indique Sabine Trepte : « tout d'abord, on ne peut parler de compétence médiatique que quand un certain niveau de responsabilité dans l'usage, de compréhension, de jugement et de création a été atteint. Ensuite le concept de compétence médiatique contient des finalités implicites. Celles-ci peuvent être, par exemple, le bien-être de l'utilisateur, sa productivité, son savoir ou sa capacité à agir au sein de la société<sup>181 182</sup> ». Par conséquent, des chercheurs, comme Dieter Spanhel, préfèrent le terme d'éducation aux médias (*Medienbildung*) à celui de compétence médiatique. Si ce dernier reconnaît que depuis les années 1990 celle-ci est devenue un concept fondateur à la fois dans les domaines de la recherche et de la pratique en éducation aux médias en Allemagne, il identifie des difficultés dans la recherche académique à la mobiliser pour fonder un socle théorique solide. Pour lui, celui d'« éducation aux médias » est plus adapté pour se confronter aux défis pédagogiques induits par le contexte médiatique changeant, car il se rattache aux théories de l'éducation (*Bildungstheorien*) qui décrivent un processus éducatif menant vers l'autonomie, alors que les théories de la compétence (*Kompetenztheorien*) se concentrent sur la manifestation de capacités d'usage, ici en rapport avec les médias. Cependant, d'autres chercheurs, comme Bernd Schorb<sup>183</sup>, remettent en question ces innovations conceptuelles, insistant sur le risque de fragilisation de la discipline qu'ils entraînent, l'éducation aux médias s'étant constituée autour de la compétence médiatique pour justifier de son autonomie vis-à-vis des autres disciplines académiques. Il rappelle que le concept de compétence développé par Dieter Baacke n'est pas initialement pensé comme instrumental et procédurier : il vise l'autonomie du sujet. Enfin, malgré un contexte médiatique changeant, le fait d'envisager la compétence médiatique comme un processus dynamique, modélisé sans se

---

<sup>180</sup> Par exemple, Stefan AUFENANGER, « Medienkompetenz oder Medienbildung? », *Bertelsmann Briefe*, n° 142, 1999, p. 21-24.

<sup>181</sup> Sabine TREPTE, « Medienkompetenz », in N KRÄMER, S SCHWAN, D UNZ et M SUCKFÜLL (dirs.), *Medienpsychologie. Schlüsselbegriffe und Konzepte*, München : Kohlhammer Verlag, 2008, p.102

<sup>182</sup> Erstens kann von Medienkompetenz nur gesprochen werden, wenn ein Ausmaß an verantwortlicher Nutzung, an Verständnis, Bewertung und Mitgestaltung festgesetzt wird, das auf einen medienkompetenten Umgang hinweist. Zweitens beinhaltet der Begriff Medienkompetenz implizite Zielvorgaben. Diese können das Wohlbefinden des Nutzers sein, seine Leistungsfähigkeit, sein Wissen oder die Handlungsfähigkeit innerhalb der Gesellschaft (notre traduction). (p.102)

<sup>183</sup> Bernd SCHORB, « Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? », *merz - medien+erziehung*, vol. 5, 2009, titre du fascicule : *Medienpädagogik international*. URL : [https://www.researchgate.net/publication/265092630\\_Gebildet\\_und\\_kompetent\\_Medienbildung\\_statt\\_Medienkompetenz](https://www.researchgate.net/publication/265092630_Gebildet_und_kompetent_Medienbildung_statt_Medienkompetenz). Consulté le 20 juillet 2018.



rattacher à des contenus et supports spécifiques, fournit un cadre pour les nouveaux médias. Cela peut justifier que, malgré des critiques, le modèle de Bielefeld ait pu être utilisé comme un concept structurant pour décrire les pratiques et compétences médiatiques des individus vis-à-vis des médias sociaux<sup>184</sup>.

### *Education aux médias et citoyenneté active*

La compétence médiatique, selon Dieter Baacke, relève du champ de l'éducation politique. Dans son Habilitation, publiée en 1973, il associe les formes subversives d'action politique aux compétences et en fait un programme démocratique<sup>185</sup>. Cette définition marxiste de la praxis représente une condition préalable à la théorisation d'une pédagogie des médias orientée vers l'action ; « son idée centrale est l'émancipation du sujet par la participation à la communication sociale par le biais des médias<sup>186</sup> ». Selon Dieter Baacke, la distance critique vis-à-vis des médias et messages médiatiques est l'une des composantes essentielles de la compétence médiatique<sup>187</sup>. Cela rejoint la définition de la « *media literacy* » donnée par les instances internationales, notamment l'UNESCO. Cette approche politique de l'éducation aux médias est partagée par des chercheurs français tels que Jacques Gonnet, fondateur du CLEMI en 1983 : « parce que dans une société démocratique, qui met l'accent sur la pluralité des points de vue, les médias sont bien au centre des pratiques démocratiques<sup>188</sup> ». Il conçoit l'éducation aux médias comme des « ateliers de démocratie », orientés vers la compréhension des enjeux de l'information, la question des sources, dans une perspective citoyenne. L'objectif est de donner à l'élève la possibilité de comprendre le monde, afin de pouvoir participer et s'engager.

Hans Martens souligne par ailleurs que la « citoyenneté active » est l'une des principales thématiques de recherche en éducation aux médias au niveau international<sup>189</sup>. En France, une « approche politique », terme que nous empruntons à Laurence Corroy, se développe dans les

---

<sup>184</sup> Par exemple, dans Klaus Peter TREUMANN (dir.), *Medienhandeln Jugendlicher: Mediennutzung und Medienkompetenz: Bielefelder Medienkompetenzmodell*, 1. Aufl, Wiesbaden : VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, 808 p.

<sup>185</sup> BAACKE, *Kommunikation und Kompetenz*, op. cit. (note 171).

<sup>186</sup> HENZLER, op. cit. (note 125), p.21

<sup>187</sup> Dieter BAACKE, « Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten », in Dieter BAACKE (dir.), *Handbuch Medien: Medienkompetenz - Modelle und Projekte*, Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung, 1999, p. 31-35.

<sup>188</sup> J. GONNET, *Éducation aux médias : les controverses fécondes*, Paris, France : Hachette, 2001, p.25

<sup>189</sup> Hans MARTENS, « Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions », *Journal of Media Literacy Education*, vol. 2, n° 1, 2010, p. 1-22.

années 1980<sup>190</sup>. Cette approche considère la maîtrise de l'information ainsi que la compréhension des enjeux du pluralisme comme nécessaires au fonctionnement des démocraties. Elle est particulièrement incarnée par Jacques Gonnet, universitaire spécialisé en éducation aux médias, co-fondateur et longtemps directeur du Clémi. Il a soutenu l'utilisation de la presse d'actualité à l'école ainsi que la réalisation de journaux scolaires, une démarche qu'il qualifie « d'ateliers de démocratie<sup>191</sup> » : il s'agit pour l'apprenant de se mettre en situation de production d'information, afin de comprendre les enjeux du journalisme, les contraintes afférentes et le recours aux sources.

Dans les années 1980, l'éducation aux médias a trouvé un ancrage épistémologique partagé autour de références communes : Len Masterman et l'importance de la représentation dans le monde anglo-saxon, Dieter Baacke et la compétence médiatique dans le monde germanophone, l'approche politique de Jacques Gonnet en France, ainsi qu'un socle consensuel international autour du développement de l'esprit critique. D'après Normand Landry, « cette consolidation fut néanmoins chamboulée par deux phénomènes : des transformations médiatiques majeures, associées au développement et à la diffusion accélérés du numérique ; l'affirmation de nouveaux besoins, de nouvelles préoccupations touchant au développement de compétences et de savoirs sur les médias<sup>192</sup> ». Dans quelle mesure le contexte de la convergence affecte-t-il les socles conceptuels précités ?

---

<sup>190</sup> CORROY-LABARDENS, *op. cit.* (note 117).

<sup>191</sup> Jacques GONNET, *De l'actualité à l'école: pour des ateliers de démocratie*, Paris : Colin, 1995.

<sup>192</sup> LANDRY, *op. cit.* (note 120), p.14

## Chapitre 2

# Numérique et médiation des savoirs

L'essor des technologies et supports numériques caractérisés par l'explosion des réseaux, la multiplication des données, l'économie de plate-forme, l'interactivité, la relative gratuité et la convergence des autres médias vers Internet, a une influence sur tous les secteurs de l'activité humaine et la communication. Nous verrons dans ce chapitre dans quelle mesure l'usage de ces technologies a reconfiguré les modalités de médiation des savoirs, suscitant des enjeux pour l'éducation aux médias.

### Caractéristiques de l'écosystème médiatique numérique

#### *De l'informatique au numérique*

Les caractéristiques des médias numériques ainsi que la convergence des anciens et nouveaux médias<sup>193</sup> instaurent de nouveaux modes de sociabilité en ligne<sup>194</sup> et d'expressivité en facilitant la création de contenus et leur partage<sup>195</sup>. Les contenus circulent entre les différents supports médiatiques dans un mouvement de convergence, qui entraîne lui-même des changements culturels<sup>196</sup>. Le rapport à l'information et aux connaissances se transforme<sup>197</sup>. Les « gatekeepers » traditionnels, éditeurs intermédiaires chargés d'exclure ou d'intégrer les informations en les médiatisant, se trouvent concurrencés par de nouveaux acteurs. Cette liste non exhaustive témoigne de profonds bouleversements dans de multiples domaines, qui transforment également les rapports à l'espace et au temps.

---

<sup>193</sup> Henry JENKINS, *La culture de la convergence: des médias au transmédia*, Paris : A. Colin, 2013.

<sup>194</sup> Valérie BEAUDOUIN, « Les dynamiques des sociabilités », 2009, p. 21-28.

<sup>195</sup> Françoise PAQUIENSÉGUY, « L'utilisateur et le consommateur à l'ère numérique », in *La sociologie des usages : continuités et transformations*, Hermès Sciences Publications, 2012, p. 10-29.

<sup>196</sup> JENKINS, *op. cit.* (note 193).

<sup>197</sup> Brigitte SIMONNOT, « Culture informationnelle, culture numérique : au-delà de l'utilitaire », *Les Cahiers du numérique*, vol. 5, n° 3, 1 janvier 2010, p. 25-37.

Les outils numériques constituent selon certains chercheurs un nouvel écosystème, distinct de l'écosystème « terrestre » et lieu des « communications numériques » :

*dans son sens écologique, la notion d'écosystème vise à sortir d'une logique de l'outil ou du média. À trop considérer les objets et pratiques numériques comme des « en dehors » qui prolongent les capacités des individus pour peu que l'on sache les utiliser « correctement », on passe à côté du fait que les gens et les élèves en particulier, sont plongés simultanément dans deux univers : l'écosystème terrestre, celui de leur vie matérielle, sociale et affective (et de ses contraintes, notamment scolaires et familiales) et celui de leurs communications numériques<sup>198</sup>.*

Milad Doueïhi insiste également sur le fait que le numérique n'est pas un outil mais bel et bien un « écosystème dynamique<sup>199</sup> ». Serge Bouchardon et Isabelle Cailleau parlent quant à eux de « milieu » numérique, un outil conceptuel pour dépasser la représentation du numérique comme simple « fait » et le problématiser dans sa dimension socioculturelle<sup>200</sup>. Le terme de milieu signifiant alors à la fois ce qui est extérieur (ce qui « environne ») et ce qui est au centre, dans l'entre-deux. Le milieu humain comporte une dimension technique constitutive. Même si le numérique n'est pas la seule facette de la technique contemporaine, « parler de « milieu numérique » revient à mettre l'accent sur des aspects du milieu contemporain sans pour autant l'y réduire<sup>201</sup> ». Notre milieu contemporain est traversé par cette dimension technique qui influe sur nos manières de penser. Les outils numériques formeraient donc un écosystème, ou un « biotope » :

*nous apprenons à vivre et nous vivons en interaction avec un biotope changeant dont les technologies numériques sont parties intégrantes : mobiliser le concept biologique de « biotope » n'est nullement métaphorique tant les technologies numériques appartiennent concrètement aux facteurs écologiques du milieu qui constitue notre habitat<sup>202</sup>.*

D'après Milad Doueïhi, le numérique est la face « visible » et « culturelle » de l'informatique. Celle-ci, en tant que science issue des mathématiques manipulant le code et créant les interfaces nécessaires à la navigation, reste « dans l'ombre » : « l'informatique est la

<sup>198</sup> Hervé LE CROSNIER, « Tentative de délimitation de la culture numérique pour son usage dans l'institution scolaire », *Hermès, La Revue*, n° 78, 27 septembre 2017, p. 161.

<sup>199</sup> Milad DOUEIHI, *Qu'est ce que le numérique ?*, Paris : PUF, 2013, 64 p.

<sup>200</sup> Serge BOUCHARDON et Isabelle CAILLEAU, « Milieu numérique et « lettrés » du numérique », *Le français aujourd'hui*, N° 200, n° 1, 29 mars 2018, Armand Colin, p. 117-126.

<sup>201</sup> *Ibid*, p.119

<sup>202</sup> Jean-François CERISIER, *Acculturation numérique et médiation instrumentale. Le cas des adolescents français*, Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Poitiers, 2011, p.30

science de l'information et du discret et le numérique, dans sa dimension socio-culturelle, modifie l'empirique, l'insérant dans une logique génétique qui façonne le passage de l'information à la trace et finalement aux données<sup>203</sup> ». L'écosystème numérique désigne par conséquent les aspects socioculturels de l'informatique et l'intégration de celle-ci à tous les aspects de la vie quotidienne : « l'informatique est partout et c'est sans doute depuis cette pénétration profonde de toutes nos activités et de tout notre environnement qu'il convient de l'appeler numérique<sup>204</sup> ». Nous pouvons tirer un parallèle entre l'idée de « pénétration profonde de toutes nos activités et de tout notre environnement » et l'omniprésence des médias touchant « tous les aspects de la vie », telle qu'elle est décrite par les chercheurs germanophones travaillant sur le concept de médiatisation (*Mediatisierung*) et de numérisation (*Digitalisierung*). Ce dernier concept désigne les changements culturels et sociétaux imposés spécifiquement par les outils et supports numériques, distinguant ceux-ci des autres médias<sup>205</sup>.

### *La médiatisation de tous les aspects de la vie*

Dans l'espace germanophone<sup>206</sup>, mais également au Royaume-Uni et dans les pays scandinaves<sup>207</sup>, le concept de « médiatisation » (« *Mediatisierung* » en allemand, « *mediatization* » en anglais) est fréquemment utilisé pour analyser les changements médiatiques, en lien avec des changements culturels et sociétaux. La médiatisation réfère au méta-procédé par lequel les pratiques quotidiennes et les relations sociales sont façonnées par les technologies et les organisations médiatiques. Ce concept est plus structurant dans le monde académique germanophone que français<sup>208</sup> : il a commencé à influencer les approches d'éducation aux médias en Allemagne dans les années 1990. Nous le décrirons ici afin d'affiner notre compréhension de ces textes.

---

<sup>203</sup> DOUEIHI, *op. cit.* (note 225), p.10

<sup>204</sup> Dominique BOULLIER, *Sociologie du numérique*, Paris : Armand Colin, 2016, p.49.

<sup>205</sup> Philipp EPPLE, Philipp KRAHL et Josef LÖFFL (dirs.), *Digitalisierung*, 1. Auflage, Göttingen : Cuvillier Verlag, 2018 (Zwischen den Welten, Band 13), 194 p.

<sup>206</sup> Nous incluons dans « l'espace germanophone » l'Autriche et la Suisse alémanique.

<sup>207</sup> Friedrich KROTZ, « Explaining the Mediatisation Approach », *Javnost - The Public*, vol. 24, n° 2, 3 avril 2017, p. 103-118.

<sup>208</sup> Bien que les travaux de Bernard Miège sur « la société conquise par la communication » (2007) rencontrent un important écho, ils sont cités moins systématiquement que ceux sur la médiatisation dans les sciences de la communication germaniques – celles-ci étant, dans une large mesure, structurées autour de cette théorie en Allemagne.

Cette approche a particulièrement émergé dans les années 1990, bien que le terme ait déjà été utilisé par le passé<sup>209</sup>. Par exemple, Ernest Manheim utilise déjà le terme en 1933 dans sa thèse, « The Bearers of Public Opinion », pour décrire les changements sociaux survenus avec la modernité et l'émergence des médias de masse. Contrairement à « médiation », qui théorise le processus de communication dans sa totalité, « *mediatization* » est un concept servant à théoriser les changements liés aux médias. La terminologie a longtemps fait débat parmi les chercheurs<sup>210</sup> et de nombreuses métaphores ont été utilisées pour décrire ce concept : « *media saturation*<sup>211</sup> », « *mediation of everything*<sup>212</sup> », les médias comme « *integral part of culture and society*<sup>213</sup> », « *media life*<sup>214</sup> », « *media manifold* » où les médias sont présents dans tous les « plis » de la société<sup>215</sup>. Selon Sonia Livingstone<sup>216</sup>, la conception selon laquelle les médias de masse pouvaient être interprétés comme une institution influente et indépendante a laissé place à une analyse sociale où tout est médiatisé. Dans un monde fortement médiatisé, on ne peut pas analyser la relation entre la politique et l'environnement, ou entre la société et la famille, sans reconnaître en même temps l'importance des médias. Le processus de médiatisation affecte presque tous les aspects de la vie sociale et culturelle de la modernité. Il désigne alors un méta-procédé transformant le contexte de l'activité humaine, tout comme la mondialisation, la commercialisation et l'individualisation. Il est souvent employé en lien avec l'éducation aux médias<sup>217</sup>. Dieter Baacke exprime ainsi que « les mondes vécus sont des mondes médiatiques, les mondes médiatiques sont des mondes vécus<sup>218</sup> » ; la vie quotidienne

---

<sup>209</sup> Stefanie AVERBECK-LIETZ, *Soziologie der Kommunikation: die Mediatisierung der Gesellschaft und die Theoriebildung der Klassiker*, Berlin : De Gruyter, 2015.

<sup>210</sup> A HEPP, S HJARVARD et K LUNDBY, « Mediatization: Theorizing the Interplay between Media, Culture and Society », *Media, Culture & Society*, 18 février 2015, p. 1-11.

<sup>211</sup> Knut LUNDBY (dir.), *Mediatization of communication*, Berlin ; Boston : De Gruyter Mouton, 2014 (Handbooks of communication science, 21), 738 p. P95.54 .M44 2015.

<sup>212</sup> Sonia LIVINGSTONE, « On the Mediation of Everything: ICA Presidential Address 2008 », *Journal of Communication*, vol. 59, n° 1, mars 2009, p. 1-18.

<sup>213</sup> S HJARVARD, « The mediatization of society : A theory of the media as agents of social and cultural change. », *Nordicom Review*, vol. 29, n° 2, 2008, p. 105-134.

<sup>214</sup> Mark DEUZE, *Media Life*, Hoboken : Wiley, 2014, 256 p.

<sup>215</sup> Nick COULDRY, « Life with the media manifold: Between freedom and subjection », in Leif KRAMP, Nico CARPENTIER, Andreas HEPP et Richard KILBORN (dirs.), *Politics, Civil Society and Participation: Media and Communications in a Transforming Environment*, Bremen : Edition Lumière, 2016, p. 25–39.

<sup>216</sup> LIVINGSTONE, *op. cit.* (note 174).

<sup>217</sup> Par exemple, Nina GRÜNBERGER et Stephan MÜNTE-GOUSSAR, « Medienbildung und die Kultur der Schule - Praxistheoretische Zugänge zur Erforschung von Schule in einer mediatisierten Gesellschaft », in Thomas KNAUS (dir.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik*; 3, kopaed, 2019, p. 911–943 ; Daniel SÜSS, Claudia LAMPERT et Christine W. TRÜLTZSCH-WIJNEN, « Einleitung: Zur Relevanz der Medienpädagogik in mediatisierten Gesellschaften », in *Medienpädagogik*, Wiesbaden : Springer Fachmedien Wiesbaden, 2018, p. 1-17.

<sup>218</sup> BAACKE, « Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten », *op. cit.* (note 187).

est forgée par les médias et les technologies d'information et de communication afférentes, ce qui justifie d'y former les apprenants.

Dans le contexte français, le concept de « médiatisation » est peu utilisé pour l'analyse des changements socioculturels en lien avec les changements médiatiques, alors que celui-ci est structurant dans les sciences des médias et de la communication en Allemagne. En France, la « médiatisation » renvoie d'abord à une notion journalistique, de mise en lumière d'un événement, mais son équivalent peut être le phénomène « d'emprise de la communication » décrite par des chercheurs en sciences de l'information et de la communication, notamment Isabelle Pailliant et Bernard Miège, qui analysent différents champs sociaux et professionnels afin d'envisager ensemble modalités de communication et logiques sociales.

### *Entre entrepreneuriat et communs*

Le contexte numérique implique des reconfigurations économiques et l'émergence de nouvelles idéologies. En 1996, en pleine « bulle Internet », Richard Barbrook et Andy Cameron publient un essai considéré comme la première critique du discours des entrepreneurs numériques<sup>219</sup>. Ils soulignent que l'idéologie californienne a émergé d'une fusion entre l'esprit bohémien de San Francisco inspiré des contre-cultures « hippies » avec les industries « high tech » de la Silicon Valley<sup>220</sup>, d'où émerge l'idée qu'il est possible d'être à la fois anticonformiste (« hip ») et riche. Leur critique porte principalement sur quatre points : l'identification du néolibéralisme high-tech des années 1990 avec la contre-culture hippie ; l'assertion selon laquelle le Net aurait été uniquement créé par des entrepreneurs héroïques alors qu'il est le fruit d'efforts collectifs, ou encore que les objets techniques détermineraient le cours de l'histoire ; et enfin, la célébration du Net comme « démocratie jeffersonnienne », sans recul critique, sachant que Jefferson était lui-même possesseur d'esclaves. Dans leur ouvrage, ils décrivent l'émergence d'un nouveau type d'entrepreneur : son capital de départ est peu significatif, il a gagné de l'argent grâce à une idée<sup>221</sup>, souvent après la revente de l'entreprise, ou sa valorisation en Bourse. L'objectif est alors de concevoir de nouveaux processus de

---

<sup>219</sup> Richard BARBROOK et Andy CAMERON, « The Californian ideology », *Science as Culture*, vol. 6, n° 1, janvier 1996, p. 44-72.

<sup>220</sup> Malgré son ancienneté, cet essai demeure pertinent aujourd'hui, comme l'indique un article de *Wired* paru en 2015 : <https://www.wired.com/beyond-the-beyond/2015/10/the-california-ideology-after-twenty-years/>

<sup>221</sup> La majorité des entreprises dominant le marché ont été créées par des étudiants des grandes universités américaines pendant leurs études : par exemple Google en 1998 par Sergei Brin et Larry Page à Stanford et Facebook par Mark Zuckerberg, étudiant à Harvard en 2004.

production et de nouveaux produits et de bâtir des projets commerciaux adaptés au monde d'Internet, dont l'architecture n'est pas nécessairement très complexe à développer. Surtout, les « effets de réseau » qui en résultent leur assurent une situation de monopole<sup>222</sup>. Les entrepreneurs de la Silicon Valley partagent une idéologie techniciste et utopiste, considérant le progrès technologique comme la condition du progrès humain ; la technologie serait une force bienveillante<sup>223</sup>. Pour Fred Turner, l'idéologie californienne relève du nihilisme, du désir de globalisation des cultures et de l'orientation obsessionnelle vers la technique. Elle serait le résultat des mythes fondateurs de la nation américaine articulant un désir de liberté et de relative solidarité d'une part et des contre-cultures des années 1960 et 1970 d'autre part. Les entreprises de la Silicon Valley défendraient donc un « mythe fondateur » d'Internet, une prétendue « liberté » acquise grâce à la nouvelle économie. Cette utopie planétaire renforce, en réalité, l'hégémonie économique et politique américaine.

On peut relier cette idéologie au « nouvel esprit du capitalisme », théorisé par Boltanski et Chiapello<sup>224</sup>, qui a consisté à s'approprier la « critique artiste » émise dans les années 1960. Celle-ci dénonçait l'exploitation capitaliste, les mauvaises conditions de travail et l'effritement des liens sociaux, tout en demandant plus d'autonomie. Le « nouveau capitalisme » a adopté ces idées pour prôner une hiérarchie fondée sur le mérite et la responsabilité, la décentralisation et le contrôle des résultats. Dans les discours, le rôle social accordé à l'entreprise œuvrant pour le bien commun est accentué dans un contexte de concurrence, de changement permanent et de mise en réseau globale. Dans le cas des entrepreneurs de la Silicon Valley, le modèle consiste à associer réussite économique et valorisation du « cool ». La créativité personnelle des salariés devient une source de production de la valeur : il ne faut pas compter ses heures, mais le travail est une joie<sup>225</sup>. Le rapport au travail, fait de passion et d'investissement personnel, évoque en partie celui des hackers, mais ses finalités divergent : il faut être productif dans le cadre d'une économie capitaliste. Les entrepreneurs de la « tech » se parent en outre d'une tradition anti-étatique et anti-bureaucratique, attachée aux libertés individuelles contre l'intervention de l'Etat<sup>226</sup>. D'après Fred Turner, la mythologie issue des contre-cultures demeure structurante

---

<sup>222</sup> Dominique CARDON, *Culture numérique*, Paris : Presses de Sciences Po, 2019 (Les Petites Humanités), 432 p.

<sup>223</sup> Fred TURNER, Moira WEIGEL et Alexandra LALO, « Ne soyez pas malveillants. Utopies, frontières et programmers », *Esprit*, Mai, n° 5, 7 mai 2019, p. 37-49.

<sup>224</sup> Luc BOLTANSKI et Ève CHIAPELLO, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris : Gallimard, 2011 (TEL, 380), 971 p.

<sup>225</sup> CARDON, *op. cit.* (note 222).

<sup>226</sup> Benjamin LOVELUCK, « Internet : une société contre l'Etat ? Libéralisme informationnel et économies politiques de l'auto-organisation en régime numérique », *Réseaux*, vol. 4, n° 192, 2015, p. 235-270.



dans le discours des entreprises de la Silicon Valley, valorisant la créativité et la liberté individuelle :

*Entre 1966 et 1973 a eu lieu la plus grande vague de développement de communautés qu'ait connue l'Amérique. Ces gens s'appliquaient à abandonner la politique et la bureaucratie pour se tourner vers un monde dans lequel ils pouvaient modifier leur conscience. Ils pensaient que les technologies de petite échelle seraient un bon moyen d'y arriver. Ils voulaient changer le monde en créant de nouveaux outils qui permettraient de transformer les consciences. C'est ce concept qui est à l'origine des déclarations faites par les entreprises telles que Google ou Facebook quand elles affirment qu'en reliant les individus entre eux, elles rendent le monde meilleur<sup>227</sup>.*

Steve Galloway explique ainsi que si ces entreprises ont rencontré un tel succès, c'est qu'elles ont conjugué une promesse simple, voire naïvement optimiste (être le plus grand magasin du monde, pour Amazon ; relier tous les humains de la Terre, pour Facebook) avec des solutions technologiques monopolistiques<sup>228</sup>. Leur discours progressiste et optimiste ne doit cependant pas cacher leur nature profonde, fondamentalement capitaliste.

Quelle alternative offrir à cette culture entrepreneuriale du numérique ? Qu'en est-il des aspects non marchands, qui avaient une place centrale dans la constitution de la culture d'Internet<sup>229</sup> ? Selon Dominique Cardon, « la notion de bien commun est une des principales valeurs du Web<sup>230</sup> ». Par bien commun, on entend une forme d'organisation sociale, d'arrangements institutionnels, de construction collective, d'autogestion et, surtout de partage, donc une nouvelle relation à l'autre<sup>231</sup>. Le Web peut être considéré comme un bien commun. Inventées en 1989 par Tim Berners-Lee, ingénieur au CERN, les technologies HTML ainsi que le World Wide Web plus généralement, sont ouvertes à tous, car le CERN a renoncé à ses droits d'auteur et en a publié le code source en 1993. A l'inverse, lorsque Facebook permet à un utilisateur de liker un contenu sur chaque site Web, le lien n'appartient qu'à Facebook. Les autres plateformes – mais aussi les utilisateurs - ne peuvent pas l'utiliser et n'ont pas accès aux données ainsi rassemblées. Dominique Cardon oppose le lien hypertexte comme bien commun au like comme bien propriétaire. Cela l'amène à distinguer entre un modèle extractif et génératif de valeur. L'intelligence collective peut faire l'objet d'une extraction et d'une valorisation

---

<sup>227</sup> TURNER et al., *op. cit.* (note 200), p.2.

<sup>228</sup> SCOTT GALLOWAY, *The four, le règne des quatre : la face cachée d'Amazon, Apple, Facebook et Google*, traduit par Jérémie GERLIER et Anne-Sophie DE CLERQ, [s.l.] : Quanto, 2018.

<sup>229</sup> MANUEL CASTELLS, *La galaxie Internet*, traduit par Paul CHEMLA, Paris : Fayard, 2002, 368 p.

<sup>230</sup> CARDON, *op. cit.* (note 202), p.87

<sup>231</sup> HÉRVÉ LE CROSNIER, « Une introduction aux communs de la connaissance », *tic&société*, Vol. 12, N° 1, 31 mai 2018, p. 13-41.

financière par les plateformes, comme dans le cas des GAFAM, qui sont symptomatiques du mode de production « extractif ». Dominique Cardon explique leur succès par trois principes : celui des rendements croissants (plus il y a de clients et plus les rendements augmentent, ce qui diffère de l'économie classique) ; celui des effets de réseau (l'utilité ou la valeur augmente avec le nombre d'utilisateurs : plus il y a de personnes inscrites sur un réseau social, plus celui-ci est attractif et peut inciter ses membres à rester sur la plateforme) ; et enfin la réduction des coûts de transaction. Ce modèle économique a une tendance fondamentalement monopolistique, ce qui s'illustre par la loi du « winner takes it all ». Exploiter les effets de réseau permet de s'assurer une rente via la possession de données. Selon Alexandre Serres, les formes de concentration capitaliste des plateformes géantes, la fermeture du code, menacent l'idée de bien commun mais génèrent également des formes de résistance, comme celles qui perdurent dans le mouvement du logiciel libre, ou dans le fonctionnement ouvert et décentralisé de Wikipédia<sup>232</sup>. Comme d'autres communautés organisées pour mettre en commun des contenus éditorialisés par les internautes, ce site relève du mode de production « génératif » : « Wikipédia est considéré, à juste titre, comme le plus grand des communs de la connaissance<sup>233</sup> ».

Le contexte numérique est donc partagé entre un esprit d'ouverture et de partage qui perdure encore aujourd'hui, se structurant autour de l'idée des « communs », et les grandes entreprises du Web qui utilisent l'exploitation des données personnelles des utilisateurs comme modèle économique. Les partenariats entre l'institution et les acteurs du modèle « extractif » sont critiqués par certains chercheurs, par exemple par Zoë Druick, qui considère que la littératie médiatique est un « mythe » au service d'un modèle économique visant à former de nouveaux consommateurs<sup>234</sup>. Cette critique est aussi formulée par les acteurs du libre<sup>235</sup>, qui y voient une stratégie des GAFAM en vue de recruter leur future clientèle ainsi qu'un refus de la part des institutions de les soutenir. La réponse du monde éducatif vis-à-vis des outils collaboratifs, par exemple de Wikipédia, est ambivalente puisque ces formes d'écriture sont en porte-à-faux avec les formes traditionnelles d'autorité dans le domaine du savoir. De nombreux élèves sont ainsi découragés par leurs professeurs d'utiliser Wikipédia, tandis que d'autres, en éducation aux

---

<sup>232</sup> SERRES, *op. cit.* (note 4).

<sup>233</sup> LE CROSNIER, « Communs numériques et communs de la connaissance. Introduction », *op. cit.* (note 11).

<sup>234</sup> Zoë DRUICK, « The Myth of Media Literacy », *International Journal of Communication*, vol. 10, n° 0, 12 février 2016, p. 20.

<sup>235</sup> L'association française Framasoft a ainsi vivement critiqué le Ministère de l'Éducation Nationale pour « l'entrisme de Google, Apple ou Microsoft au sein de l'institution » dans une tribune parue en 2016 : <https://framablog.org/2016/11/25/pourquoi-framasoft-nira-plus-prendre-le-the-au-ministere-de-leducation-nationale/>

médias, participent à des projets de rédaction de notices. L'objectif pédagogique est alors de pouvoir permettre aux jeunes d'identifier les éléments en jeu dans l'évaluation de l'information et de devenir eux-mêmes acteurs dans sa production<sup>236</sup>. Nous verrons dans nos analyses en deuxième et troisième parties de ce travail comment le système éducatif formel se saisit de ces problématiques.

## Littératies et culture numérique

### *Compétences et littératies dans la « société de l'information »*

Les différentes démarches d'éducation aux médias ont pour objectif de développer les compétences des apprenants, regroupées sous forme de « littératies ». Or la compétence est une notion polysémique, qu'il nous faut définir plus précisément. D'après Alain Klarsfeld, « la plupart des définitions de la compétence se situent entre deux pôles : à un extrême, la compétence est un attribut universel : il existerait une compétence en linguistique minimale propre à l'espèce humaine et qui en ce sens caractérise cette dernière ; à l'autre extrême, la compétence caractériserait une capacité individuelle qui ne trouve à s'employer que dans un contexte de travail particulier. A chacune de ces conceptions correspond un champ scientifique et des enjeux différents. Entre ces deux pôles, se trouvent de nombreuses autres définitions de la compétence<sup>237</sup> ». Le premier courant relève de la « dichotomie chomskienne » : selon Noam Chomsky, dont Dieter Baacke s'inspire, il s'agit d'une structure de savoir linguistique, aux enjeux universalistes, mais difficilement vérifiable empiriquement<sup>238</sup>. La compétence s'oppose alors à la performance, qui correspond à l'usage effectif de la langue.

Le second courant de définition de la compétence considère celle-ci comme une capacité à mettre le savoir en action ; la compétence est alors un savoir appliqué. Cela rejoint le sens du mot latin « *competentia* » qui renvoie à une « capacité due au savoir et à l'expérience ». Elle renvoie à la capacité de résoudre des problèmes en articulant des connaissances et en adoptant

---

<sup>236</sup> Gilles SAHUT et Karen CHABRIAC, « Quand des lycéens contribuent à Wikipédia : quelles évolutions de leurs connaissances informationnelles ? », in Marlène LOICQ et Florence RIO (dirs.), *Les jeunes : acteurs des médias. Participation et accompagnement*, Editions du Centre d'Etudes sur les Jeunes et les Médias, 2015, p. 108-118.

<sup>237</sup> Alain KLARSFELD, « La compétence, ses définitions, ses enjeux », *Revue Gestion*, n° 2, 2000, p. 31-47.

<sup>238</sup> VIVIER, *op. cit.* (note 172).

certaines dispositions en fonction de la situation, de manière non stéréotypée<sup>239</sup>. Dans le cadre scolaire, elle opère une synergie entre l'acquisition de connaissances, le développement de capacités (aptitudes ou habiletés) et l'adoption d'attitudes, censées être mobilisables pour résoudre des problèmes. La compétence « ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités [...]) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du "savoir mobiliser"<sup>240</sup> ». Dans le monde scolaire, cette idée de mobilisation est centrale dans la conception actuelle des compétences<sup>241</sup> : il s'agit de placer l'élève dans une situation où il doit mobiliser les ressources et connaissances dont il dispose, les combiner de manière appropriée pour produire une réponse adaptée à un problème donné. Une compétence est opérationnalisable dans un cadre curriculaire particulier. Rappelons que l'approche par compétences est intrinsèquement liée à l'employabilité ; la notion a été discutée en sociologie du travail avant d'imprégner les programmes scolaires. L'accent est alors mis sur des dispositions utiles et facilement opérationnalisables dans le monde du travail<sup>242</sup>.

Dans les années 1970 commence à émerger la question des compétences nécessaires pour évoluer dans la « société de l'information », à partir du moment où « il a été question d'une société qui serait de plus en plus caractérisée par l'information, la communication, le savoir, la connaissance ainsi que — et peut-être surtout — par les dispositifs techniques susceptibles de les véhiculer »<sup>243</sup>. Il s'agit d'un élément de contexte important pour l'éducation aux médias. L'information et la connaissance sont présentées comme des matières premières susceptibles de permettre un nouvel essor économique dans une ère post-industrielle. Dans ce nouveau contexte, la *literacy* traditionnelle, qui correspond à la notion d'« alphabétisation »<sup>244</sup> centrée autour de la lecture, de l'écriture et du calcul, n'est plus perçue comme suffisante. Elle se doit

---

<sup>239</sup> Pierre FASTREZ et Thierry DE SMEDT, « Les compétences en littératie médiatique. De la définition aux nouveaux enjeux éducatifs. », *Mediadoc*, vol. 1, 2013, p. 2.

<sup>240</sup> Guy LE BOTERF, *Construire les compétences individuelles et collectives: agir et réussir avec compétences, les réponses à 100 questions*, Paris : Eyrolles, 2017, p.16.

<sup>241</sup> Philippe PERRENOUD, *Construire des compétences dès l'école*, 6. éd, Issy-les-Moulineaux : ESF Éd, 2011 (Pratiques & enjeux pédagogiques, 14), 125 p.

<sup>242</sup> Thierry GOBERT, « Après la certification B2i, vers des compétences sous-jacentes et socio-numériques ? », *Questions Vives. Recherches en éducation*, Vol.7 n°17, 15 octobre 2012, p. 89-103.

<sup>243</sup> Éric GEORGE, « En finir avec la « société de l'information » ? », *tic&société*, Vol. 2, n° 2, 31 décembre 2008, p.1. URL : <http://journals.openedition.org/ticetsociete/497>. Consulté le 16 janvier 2020.

<sup>244</sup> La traduction du terme "*literacy*" en français fait débat. On peut parler de "maîtrise de l'information", de "littératie" (dans le contexte belge et québécois particulièrement), ou encore de "culture". Nous choisissons le terme de "littératie" pour rester plus proche de la signification originelle du terme.

d'englober d'autres compétences, nécessaires pour évoluer dans la « société de l'information » ou, peut-on également dire, dans un monde médiatisé<sup>245</sup>, dans l'objectif de réduire les inégalités.

C'est à Paul Zurkowski, alors chercheur et président de *l'Information Industry Association*, que la paternité de l'expression « littératie informationnelle » (*information literacy*) est attribuée. Sa définition de la littératie est centrée sur des enjeux économiques, relative au monde du travail et à la compétitivité. Elle correspond à la deuxième définition de la compétence, centrée sur des dispositions opérationnalisables dans le monde du travail. Dans un texte de 1974 intitulé « Relations et priorités de l'environnement des services informationnels<sup>246</sup> » et issu d'une audition devant la Commission Nationale des Bibliothèques et des Sciences de l'Information (NCLIS), il définit l'information comme « des concepts ou des idées qu'une personne perçoit, évalue et assimile ce qui renforce ou modifie le concept de réalité de l'individu et/ou son aptitude à agir ». En cela elle est distincte de la connaissance. Selon lui, les personnes info-lettrées sont celles qui ont appris à « exploiter les ressources informationnelles dans leurs activités professionnelles. Ils ont appris les techniques et les compétences nécessaires pour utiliser une large palette d'outils d'information et les sources primaires, pour élaborer des solutions informationnelles à leurs problèmes ». Une trop faible quantité de personnes serait « *info-literate* » et il s'agirait d'un enjeu éducatif global, puisque selon Paul Zurkowski, seul un sixième de la population américaine serait dotée de compétences basiques en la matière. Le reste de la population doit être considéré comme « illettrée » au sens où, même si ces individus savent lire, écrire et compter, ils ne peuvent évaluer la valeur de l'information et n'ont pas la capacité de l'utiliser pour subvenir à leurs besoins. En ouverture du document, il suggère que la priorité de la NCLIS devrait être de mettre en place un programme ambitieux de formation généralisée dont les effets se feraient sentir sur la compétitivité du pays dans son ensemble, l'information étant une valeur économique.

Par la suite, les associations américaines de bibliothécaires et documentalistes se sont montrées très actives dans l'émergence du domaine. Le *National forum on Information Literacy* est créé en 1990 sur recommandation de l'American Library Associations<sup>247</sup>. Il définit *l'information literacy* comme la « capacité de savoir quand il y a un besoin d'information, être

---

<sup>245</sup> Andreas HEPP, *Cultures of mediatization*, Cambridge, UK ; Malden, Ma : Polity, 2013, 166 p. P94.6 .H46513 2013.

<sup>246</sup> Paul ZURKOWSKI, *The information service environment relationships and priorities*, Washington : National commission on libraries and information science (NCLIS), novembre 1974, 30p.

<sup>247</sup> Brigitte JUANALS, *La culture de l'information: du livre au numérique*, Toulouse : Hermès science publications, 2003, 243 p.

capable d'identifier, de localiser et d'utiliser efficacement cette information pour la question ou le problème qui se pose ». Cette définition est documentaire et opérationnelle, elle comprend des mesures d'application concrètes. D'autres s'y ajoutent et font la somme des compétences nécessaires à la vie dans la société de l'information dans laquelle nous serions entrés. Leur approche comprend des mesures d'application concrètes, proposant la mise en place d'actions dans les programmes éducatifs, de l'école primaire jusqu'à l'université. Cette éducation vise à réduire la « fracture numérique ». La définition du Grand dictionnaire terminologique en ligne rattaché à l'Office de la langue française québécois ajoute que « la culture informationnelle nous permettra, grâce à ces compétences, de survivre et d'avoir du succès dans la société de l'information, notamment par la maîtrise des technologies donnant accès à cette information<sup>248</sup> ». Selon Brigitte Juanals, une confusion fréquente est à déplorer entre les compétences techniques et l'accès cognitif au savoir.

En français, la traduction ou l'équivalence du terme *information literacy* fait débat (culture informationnelle, littératie informationnelle, culture de l'information ou encore maîtrise de l'information sont des acceptations possibles<sup>249</sup>). Les termes composant le concept, « culture » et « information », sont tous deux polysémiques ; par conséquent, celui de « culture de l'information » l'est également<sup>250</sup>. La culture de l'information introduite par Brigitte Juanals trouve ses racines dans l'époque des Lumières et le projet encyclopédique, marquant la volonté d'une diffusion élargie du savoir<sup>251</sup>. Plus généralement, le terme renvoie souvent à l'acquisition d'un « capital culturel » essentiel à l'autonomie de l'individu, puisque la culture de l'information conditionne l'accès au savoir<sup>252</sup>. Françoise Chapron et Eric Delamotte identifient deux grands axes de définition. On peut la définir de manière globale comme un ensemble de représentations et de conduites qui dans une société donnée définissent le rapport à

---

<sup>248</sup> Définitions citées par Brigitte Juanals, op. cité (p.17-18).

<sup>249</sup> Olivier LE DEUFF, « Bouillon de cultures : la culture de l'information est-elle un concept international ? », in Françoise CHAPRON et Eric DELAMOTTE (dirs.), *L'éducation à la culture informationnelle*, Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2010, p. 49-58.

<sup>250</sup> Alain CHANTE, « La culture de l'information, un domaine de débats conceptuels », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, n° 1, 8 janvier 2011, p. 33-44.

<sup>251</sup> Elle définit la culture de l'information comme l'aboutissement d'un processus passant par trois étapes : maîtrise de l'accès à l'information, ce qui suppose une « formation à l'information documentaire numérisée sur les plans techniques et méthodologique : accès technique des dispositifs informatisés, évaluation et tri, utilisation efficace et critique de l'information ; culture de l'accès à l'information, au-delà des compétences techniques et documentaires, qui suppose l'utilisation autonome, critique et créative de l'information, jusqu'à la production de savoirs ; et enfin culture de l'information (ou informationnelle), qui suppose un niveau élevé de culture générale, une connaissance des médias, la prise en compte des dimensions éthiques et sociales de l'information.

<sup>252</sup> Claude BALTZ, « Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux », *Documentaliste, Revue de l'Association des Professionnels de l'Information (ADBS)*, 1998.

l'information le plus rentable, celui qui facilite la meilleure intégration des individus au corps social, la production de connaissances et de savoirs ; il s'agit d'un ensemble défini de manière normative en référence aux savoirs experts. Mais on peut aussi aborder la culture informationnelle plus « localement » comme « l'aptitude d'un individu, engagé dans des contextes sociaux et culturels complexes, à construire du sens par mise en relation, élimination, structuration de données qui retiennent son attention et de données qu'il recherche<sup>253</sup> ». Cette définition de la culture de l'information renvoie aux « capacités cognitives et aux procédures qu'une personne mobilise pour rechercher, traiter, produire des informations en vue de s'intégrer harmonieusement à son environnement matériel et social ». Précisons que le terme de « culture » renvoie à une tradition française, tandis que celui de « littératie » est préféré dans d'autres régions francophones (Wallonie et Québec notamment).

Le terme de *media literacy*, quant à lui, est d'abord apparu aux Etats-Unis dans les années 1970<sup>254</sup>. D'abord un mouvement « *grass-roots* », se développant de manière autonome sur le terrain, la *media literacy* est progressivement entrée dans les curricula avant de devenir une préoccupation au niveau international<sup>255</sup>. La définition la plus large et la plus communément citée a été développée par la National Leadership Conference on Media Literacy en 1992 : il s'agit de la « la capacité à accéder à des messages, les analyser, les évaluer et communiquer sous diverses formes<sup>256</sup> ». La plupart des chercheurs se référant au concept de *media literacy* la définissent comme l'ensemble des connaissances et des capacités dont les individus auraient besoin pour analyser, évaluer et créer des messages médiatique, mais également aux manières dont les enseignants peuvent traduire des connaissances et des concepts sur les médias en pratique pédagogique<sup>257</sup>. Deux courants se dessinent particulièrement : un versant critique-culturel inscrit dans les *cultural studies* et la sociologie, qui décrit et théorise la littératie dans son épaisseur sociale en privilégiant des méthodes qualitatives, et un versant cognitif. Empruntant aux méthodes de la psychologie, ce dernier est représenté notamment par les travaux de John Potter<sup>258</sup>. David Buckingham, inscrit dans le versant critique-culturel, a identifié quatre thématiques à partir des travaux anglo-saxons pour structurer les savoirs en

---

<sup>253</sup> Éric DELAMOTTE et Françoise CHAPRON (dirs.), *L'éducation à la culture informationnelle*, Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2010, p.11

<sup>254</sup> Ranjit TIGGA, *Rise, decline, and re-emergence of media literacy education in the United States, 1960-2000*, Marquette University, [s.l.], 2009, 207 p.

<sup>255</sup> Tessa JOLLIS et Carolyn WILSON, « The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow », *Journal of Media Literacy Education*, vol. 6, n° 2, 2014, p. 68-78.

<sup>256</sup> "the ability to access, analyze, evaluate, and communicate messages in a variety of forms" (notre traduction).

<sup>257</sup> MARTENS, *op. cit.* (note 189).

<sup>258</sup> John POTTER, *Theory of media literacy: A cognitive approach*, Thousand Oaks, CA : Sage, 2004, 320 p.

éducation aux médias et qui ont orienté la recherche sur la *media literacy* jusqu'au début des années 2000 : langages, représentation, production et publics<sup>259</sup>. La massification des outils numériques a ensuite provoqué un changement de paradigme, se détournant des connaissances elles-mêmes issues de la recherche sur les médias pour se concentrer sur la créativité : « accéder, analyser, évaluer et créer » sont devenus structurants, notamment dans les textes européens<sup>260</sup>, bien qu'il ne s'agisse pas de concepts. Ces termes fonctionnent comme des « quasi-concepts » en insistant sur des domaines particuliers<sup>261</sup>.

Parmi les domaines transversaux couverts par la recherche sur la littératie médiatique, Hans Martens cite les industries, les messages, les publics et les effets. L'approche protectionniste est encore structurante car elle est plus susceptible de recevoir de l'attention de la part des acteurs de l'éducation (parents, administration et gouvernement) et d'être financée que des approches plutôt culturelles. Hans Martens met en garde contre tout schématisme : certaines recherches focalisées sur les effets s'intéressent au vécu des jeunes et à leurs pratiques et fondent leur pédagogie sur le dialogue, tandis que certains tenants de l'approche critique-culturelle ne sont pas exempts de jugements négatifs sur les médias de masse. Il s'agit dans tous les cas de transmettre des connaissances et des compétences aux apprenants et de développer leur esprit critique vis-à-vis des messages médiatiques, notamment en les sensibilisant à leur « non-transparence ».

### *Vers une convergence des littératies ?*

De nombreux chercheurs ont questionné le nouveau contexte médiatique et le besoin de renouveler concepts et modèles. En 2004, Scott Olson et Timothy Pollard regrettent ainsi que les recherches en littératie médiatique se concentrent sur les médias analogiques, au premier rang desquels la télévision<sup>262</sup>. Dans le sillage des *new literacy studies* qui redéfinissent la littératie comme une pratique sociale<sup>263</sup>, des concepts émergent pour désigner des

---

<sup>259</sup> David BUCKINGHAM, *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*, Cambridge : Polity Press, 2003.

<sup>260</sup> Voir deuxième partie de ce travail.

<sup>261</sup> László HARTAI, *Report on formal media education in Europe (W83)*, Hungarian Institute for Education Research and Development : Lifelong Learning Programme - European Commission, 2014.

<sup>262</sup> Scott Robert OLSON et Timothy POLLARD, « The Muse Pixeliope: Digitalization and Media Literacy Education », *American Behavioral Scientist*, vol. 48, n° 2, 1 octobre 2004, SAGE Publications Inc, p. 248.

<sup>263</sup> James GEE, *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, 4<sup>e</sup> éd., Abingdon, Oxon ; New York : Routledge, 13 mai 2011, 290 p.



connaissances et compétences spécifiques aux nouveaux médias : *new media literacies*, *computer literacy*, puis *digital literacy* viennent s'ajouter à la littératie informationnelle et médiatique. Les premières mentions au concept de *digital literacy* apparaissent dès les années 1980 avant que celui-ci soit popularisée par Paul Gilster en 1997<sup>264</sup>. La littératie qu'il promeut consiste à être capable d'accéder à des ressources en ligne et de les utiliser. Il en fait également un synonyme d'une pensée critique contextuelle, la capacité d'émettre des jugements éclairés concernant l'information en ligne, l'utilisation d'outils « amplificateurs de conscience » (*mind-amplifying tools*) en étant conscient de la co-présence d'autrui dans l'espace numérique et des possibilités accrues d'échange, de discussions. Il réactualise l'hypothèse selon laquelle les supports portent la marque de codes de lecture indispensables pour en interpréter le contenu. Selon lui, de nouvelles compétences, métacognitives, informationnelles, techniques et comportementales sont requises dans le contexte de la convergence médiatique. Le concept est ensuite enrichi par plusieurs apports théoriques. Joëlle Basque et Normand Landry définissent la littératie médiatique et numérique comme la « capacité d'accéder à des communications, de les analyser, de les évaluer et d'en produire dans une variété de formats<sup>265</sup> ». Elle comprend également des dimensions critiques : l'apprenant doit « non seulement développer sa capacité à « lire » correctement un texte médiatique, mais aussi être apte à la réflexion sur les conditions de sa production, de sa diffusion et de sa réception et à se positionner par rapport à ce texte ».

Bien que l'enseignement du code soit au cœur des préoccupations éducatives et sociales, la littératie numérique ne s'y limite pas. Cette dernière est plus qu'un ensemble de compétences techniques : elle se place dans la continuité de l'approche politique de l'éducation aux médias, qui émerge dans les années 1980 et prône une participation accrue des individus aux processus démocratiques. Le Centre Canadien d'Éducation aux Médias et de Littératie Numérique (Habilo Médias) la définit ainsi : « La littératie numérique n'est pas une catégorie technique qui décrit un niveau fonctionnel minimal de compétences technologiques, mais plutôt une vaste capacité de participer à une société qui utilise la technologie des communications numériques dans les milieux de travail, au gouvernement, en éducation, dans les domaines culturels, dans les espaces

---

<sup>264</sup> Paul GILSTER, *Digital literacy*, New York, NY : Wiley, 1997 (Wiley computer publishing), 276 p.

<sup>265</sup> Joëlle BASQUE et Normand LANDRY, « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication », *Communiquer*, vol. 15, 2015, p.54

civiques, dans les foyers et dans les loisirs<sup>266</sup> ». Pour David Buckingham, il s’agit de partir des pratiques numériques des jeunes et, par le dialogue, d’encourager une montée en réflexivité<sup>267</sup>.

On assiste bientôt à une « inflation conceptuelle » ; Peter Stordy recense plus d’une quarantaine de littératies dans un article paru en 2015<sup>268</sup>. Il observe que sur la période entre 2012 et 2015, 685 articles et livres ont été publiés sur le sujet des littératies, chacun présentant un angle particulier ; cela s’explique par l’origine disciplinaire variée des auteurs, les théories dans lesquelles ils s’inscrivent et les finalités qu’ils visent. Il les subsume sous 35 types, allant des conceptions « classiques » (*media literacy, information literacy, computer literacy, digital literacy*) à de nouveaux termes englobants : métalittératie, ou encore littératie multimodale, ainsi que translittératie. Selon la première définition de ce dernier terme, proposée par Sue Thomas et ses collègues, il s’agit de « la capacité de lire, écrire et interagir par le biais d’une variété de plateformes, d’outils et de moyens de communication, de l’iconographie à l’oralité en passant par l’écriture manuscrite, l’édition, la télévision, la radio et le cinéma, jusqu’aux réseaux sociaux<sup>269 270</sup> ». Ce concept permet de rendre compte de la convergence de l’éducation aux médias, de l’informatique et de la formation à la maîtrise de l’information, voire de relier ces trois aspects en milieu scolaire<sup>271</sup>. « Par l’emploi du préfixe « trans- » est visée non seulement la transversalité des démarches et des compétences en action, mais aussi les processus même de transformation des situations par les usages engagés<sup>272</sup> ». Ajoutons que le terme de *media and information literacy* (en français, éducation aux médias et à l’information), qui opère une convergence entre ces deux concepts tout en prenant en compte les autres

---

<sup>266</sup> Centre Canadien d’éducation aux médias et de littératie numérique HABILO MÉDIAS, « Les fondements de la littératie numérique », *HabiloMédias*, 7 mars 2012. URL : <https://habilomedias.ca/litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique-et-%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/informations-g%C3%A9n%C3%A9rales/principes-fondamentaux-de-la-litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique-et-de-l%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/les-fondements-de-la-litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique>. Consulté le 21 février 2020.

<sup>267</sup> David BUCKINGHAM, « Defining Digital Literacy. What do Young People Need to Know About Digital Media ? », in *Digital Literacies : Concepts, Policies, and Practices*, Oxford : Angleterre : Peter Lang, 2008, p. 73–91.

<sup>268</sup> Peter STORDY, « Taxonomy of literacies », *Journal of Documentation*, vol. 71, n° 3, 11 mai 2015, p. 456-476.

<sup>269</sup> “the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks” (notre traduction)

<sup>270</sup> Sue THOMAS, Chris JOSEPH, Jess LACCETTI, Bruce MASON, Simon MILLS, Simon PERRIL et Kate PULLINGER, « Transliteracy: Crossing divides », *First Monday*, 12 décembre 2007.

<sup>271</sup> Aline BOUSQUET, « De l’EMI à la translittératie : sortir de notre littératie ? », *Doc pour Docs*, 2015. URL : <https://docpourdocs.fr/spip.php?article563>. Consulté le 30 juillet 2020.

<sup>272</sup> Vincent LIQUÈTE, Éric DELAMOTTE et Françoise CHAPRON, « Introduction du dossier “L’éducation à l’information, aux TIC et aux médias : le temps de la convergence ?” », *Études de communication. langages, information, médiations*, n° 38, 30 juin 2012, Groupe d’Études et de Recherche Interdisciplinaire en Information et Communication de l’Université Lille 3, p.15

littératies, est utilisé dans la recherche<sup>273</sup> ainsi que dans les productions institutionnelles de l'UNESCO.

Dans le contexte allemand, des chercheurs et praticiens en informatique et en éducation aux médias (*Medienpädagogik*), ainsi que des acteurs économiques et politiques, ont entrepris de se doter d'un cadre théorique commun que l'on peut qualifier de translittéracique. Celui-ci a été formalisé dans le « modèle de Dagstuhl<sup>274</sup> » à l'issue d'un séminaire de plusieurs jours, présenté dans la déclaration sur « l'éducation dans le monde numérique en réseau » (*Bildung in der digitalen vernetzen Welt*). Celui-ci combine trois perspectives caractéristiques du processus de numérisation : technologique (*technologische Perspektive*), socioculturelle (*gesellschaftlich-kulturelle Perspektive*) et d'usage (*anwendungsbezogene Perspektive*). Ces trois perspectives s'influencent mutuellement :

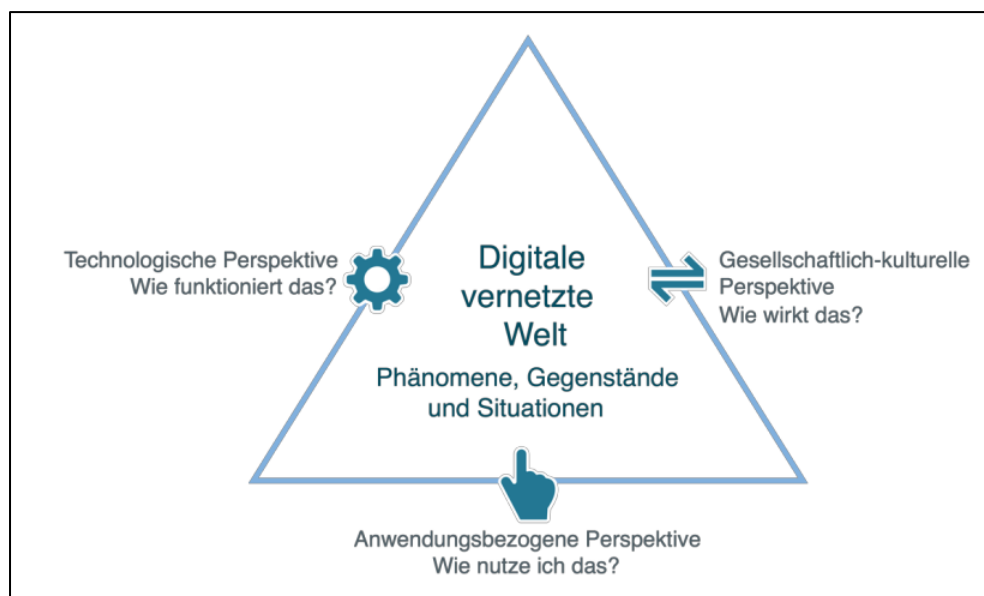


Figure 2: Triangle de Dagstuhl (2016)

Chaque perspective est accompagnée d'une question portant sur les « phénomènes, objets et situations » (*Phänomene, Gegenstände und Situationen*) du monde numérique. « Comment est-ce que cela fonctionne ? » du côté technologique, est une problématique plutôt associée à l'informatique, les savoirs de base sur le fonctionnement des appareils et des

<sup>273</sup> Divina FRAU-MEIGS, Irma VELEZ et Julieta FLORES MICHEL, *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe: Cross-Country Comparisons*, New York : Routledge, 2017, 304 p.

<sup>274</sup> GESELLSCHAFT FÜR INFORMATIK (GI), *Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt. Eine gemeinsame Erklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars auf Schloss Dagstuhl – Leibniz-Zentrum für Informatik GmbH*, Leibniz : [s.n.], mars 2016. URL : [https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung\\_2016-03-23.pdf](https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf).

dispositifs. « Quels sont ses effets sur l'individu et la société ? » s'inscrit dans la perspective socioculturelle et recouvre également la culture informationnelle. Ces éléments permettent de participer à la « culture numérique » (*digitale Kultur*). Enfin « comment est-ce que je l'utilise ? », du point de vue de l'usage, désigne la capacité de choix au sein de l'offre médiatique, l'usage efficace pour atteindre des objectifs individuels et collectifs. Les auteurs donnent l'exemple des réseaux sociaux :

*Par exemple, l'utilisation des plateformes ou applications de réseaux sociaux nécessite obligatoirement d'articuler ces trois aspects : il faut d'abord pouvoir les utiliser de manière appropriée, par exemple en effectuant les configurations nécessaires concernant la sécurité et la vie privée. Mais ensuite, en connaissant les effets de la technique, par exemple des algorithmes sous-tendant les dispositifs, les usagers deviennent conscients qu'ils se déplacent dans un espace de communication conçu par d'autres individus, avec des conséquences pour leurs données et peuvent ainsi agir en toute maîtrise. En outre la signification des métadonnées et des possibilités de connexion doivent être connues pour pouvoir comprendre les conséquences de sa propre communication<sup>275</sup>.*

On remarquera l'insistance sur la question des données personnelles et de la vie privée, qui articulent à la fois des dimensions techniques et communicationnelles. Le modèle de Dagstuhl a cependant été critiqué pour la coupure qu'il opère entre la dimension technologique et culturelle. Il a été amendé et repensé en 2019, prenant le nom de « triangle de Francfort » résultant de plusieurs séminaires réunissant une nouvelle fois des acteurs variés<sup>276</sup> :

---

<sup>275</sup> So setzt z. B. die selbstbestimmte Nutzung sozialer Netzwerkplattformen oder Apps alle drei Aspekte zwingend voraus: Man muss zunächst sachgerecht damit umgehen, indem man z. B. die notwendigen Sicherheits- und Privatsphäre-Einstellungen vornimmt. Aber erst mit Kenntnis der technischen Wirkungsweise beispielsweise zugrundeliegender Algorithmen werden die Nutzer\_innen sich bewusst, dass sie sich dabei in einem von Menschen entworfenen, technischen Kommunikationsraum mit entsprechenden Konsequenzen für ihre Daten bewegen und können entsprechend souverän handeln. Auch die Bedeutung von Metadaten und Verknüpfungsmöglichkeiten müssen bekannt sein, wenn die Folgen der eigenen Kommunikationen verstanden werden sollen (notre traduction).

<sup>276</sup> Torsten BRINDA, Niels BRÜGGEN, Ira DIETHELM, Thomas KNAUS, Sven KOMMER, Christine KOPF, Christina MISSOMELIUS, Rainer LESCHKE, Friederike TILEMANN et Andreas WEICH, *Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt - ein interdisziplinäres Modell*, [s.l.] : Gesellschaft für Informatil (GfI), 2019, 8 p. URL : <https://dagstuhl.gi.de/fileadmin/GI/Allgemein/PDF/Frankfurt-Dreieck-zur-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf>.

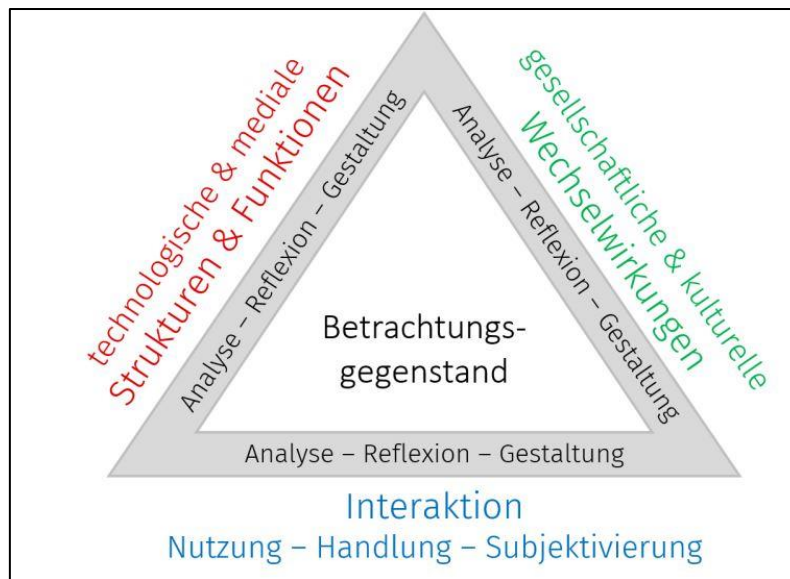


Figure 3 : Triangle de Francfort (2019)

Ce modèle s’inscrit dans le cadre théorique du « changement numérique » (*digitaler Wandel*), qui décrit l’influence de la numérisation en tant que processus permettant la compatibilité universelle des données et des informations sur la société, la culture et les infrastructures contemporaines. La participation aux processus politiques, culturels et économiques nécessitent alors des capacités « d’analyse, de réflexion et de création » (*Analyse – Reflexion – Gestaltung*) communes aux trois perspectives. Celles-ci sont elles-mêmes articulées plus finement autour d’un « objet analysé » (*Betrachtunggegenstand*) qui peut être un dispositif, tel un réseau social, ou un phénomène qui en découle, par exemple le discours de haine. La perspective technologique devient « technologique et médiatique » et porte sur les « structures et les fonctions ». La perspective sociale et culturelle est toujours focalisée sur les changements et leurs effets (*Wechselwirkungen*) et celle de l’usage devient celle de « l’interaction » (usage, action et subjectivation). L’articulation de ces trois perspectives chez l’apprenant a pour objectif de lui « permettre de participer au monde imprégné par la numérisation » (*Befähigung zur Partizipation an der durch Digitalisierung geprägten Welt*), ainsi que d’expliquer et d’évaluer les dispositifs numériques et les phénomènes qui leur sont associés grâce à sa dimension interdisciplinaire.

Pierre Fastrez et Thibault Philippette partagent la même volonté que le consortium de chercheurs à l’origine du modèle décrit-ci-dessus de décroiser les différentes dimensions constituant la littératie médiatique (technique, informationnelle et sociale), leur articulation

étant propre à une éducation critique aux médias à l'ère numérique<sup>277</sup>. Les compétences numériques apparaissant « essentiellement du point de vue de la technicité et (...) bornées à des attitudes élémentaires », dans un « conformisme a-critique ». Pour dépasser cette vision réductrice, ils invitent à considérer d'une part les objets techniques comme des « artefacts cognitifs » fonctionnant comme des « technologies de l'intelligence », c'est-à-dire des systèmes formés du couplage de l'individu et de l'artefact, possédant des caractéristiques que ni l'un ni l'autre ne possèderaient individuellement. La « cognition distribuée », qui désigne la capacité « à interagir de manière signifiante avec les outils qui étendent nos capacités mentales<sup>278</sup> », constitue ainsi un domaine de compétences majeur. D'autre part, à l'articulation de la technique et du social, une seconde piste envisage comment les sites, applications et services « médiant nos relations en ligne imposent un format à celles-ci<sup>279</sup> ». Cette démarche de déconstruction portée par une compréhension des phénomènes sociaux et technologiques (notamment la sociomatique ainsi que le traitement automatisé de l'information), permet de déployer un esprit critique. Cette démarche s'appuie sur la modélisation théorique de la littératie médiatique proposée par Pierre Fastrez<sup>280</sup>. Elle s'applique à tous les médias (presse, télévision, Internet) et à tous les domaines d'activité (consommation, communication, participation citoyenne...). Cette conception de la littératie considère les compétences comme des processus complexes qui ne se limitent pas à des enjeux d'insertion sociale ou de maîtrise technique, mais concernent l'ensemble des activités réalisées sur les supports médiatiques.

### *La culture numérique, un concept protéiforme*

Parallèlement à la notion de « *digital literacy* », celle de « culture numérique » est apparue dès les années 1980 dans le contexte francophone ; « des textes et des discours de plus en plus nombreux y recourent mais peu la définissent<sup>281</sup> ». L'usage du vocable augmente particulièrement depuis 2010. L'abondance des mentions du terme confine au paradoxe, car

---

<sup>277</sup> Pierre FASTREZ et Thibault PHILIPPETTE, « Un modèle pour repenser l'éducation critique aux médias à l'ère du numérique », *tic&société*, Vol. 11, N° 1, 1 septembre 2017, ARTIC, p.102

<sup>278</sup> "Distributed Cognition— the ability to interact meaningfully with tools that expand mental capacities", p.4 (traduction de Fastrez et Philippette). Cité de JENKINS Henry, PURUSHTOMA R, CLINTON R et WEIGEL M, *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*, Cambridge, MA : The MIT Press, 2009 (The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning), 129 p.

<sup>279</sup> FASTREZ et PHILIPPETTE, *op. cit.* (note 61).

<sup>280</sup> Pierre FASTREZ, « Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle », *Recherches en communication*, n° 33, 2010, p. 35-52.

<sup>281</sup> SIMONNOT, *op. cit.* (note 223), p.32.

elle est souvent insuffisamment conceptualisée<sup>282</sup> et maniée comme un « allant de soi », c'est-à-dire, au sens d'Alfred Schütz, un élément de connaissance non questionné, tenu pour acquis et communément partagé qui a une fonction de « familiarisation de la vie », de normalisation des interactions, permettant de structurer un « schéma d'interprétation du monde commun et un moyen d'accord et de compréhension mutuelle<sup>283</sup> ». D'après Eric Guichard, « nous avons bien des difficultés à préciser cette notion, à imaginer ce qu'elle signale pour l'avenir, à délimiter son écart avec la culture non numérique<sup>284</sup> ». La culture numérique est-elle un « allant de soi », un « impensé », sans profondeur intellectuelle ? La diversité des situations et des questions pour lesquelles le vocable de « culture numérique » est employé, sa présence massive dans le discours public et son usage par les politiques éducatives impliquent qu'il est nécessaire de la définir précisément.

Tout d'abord, les discours sur la « culture numérique » sont souvent normatifs et liés aux compétences qu'il faudrait acquérir pour évoluer dans le monde du travail, réduisant la culture numérique et son corollaire « d'acculturation numérique » à un ensemble de compétences opérationnalisables<sup>285</sup>. Ils sont liés à d'autres formules<sup>286</sup> comme « société numérique », dont la culture numérique serait l'émanation. En réalisant un état de l'art sur cette notion, nous avons pu remarquer que la culture numérique a plusieurs sens en fonction de l'échelle à laquelle elle est abordée. Au niveau macro, elle désigne un nouveau milieu, un « écosystème numérique », ainsi que des changements socioculturels apparus avec le numérique<sup>287</sup> et une forme de « culture de l'écrit<sup>288</sup> » renouvelée. La culture numérique désigne également dans certains cas les pratiques et industries culturelles imprégnées par les caractéristiques du numérique : pratiques de création collaborative et de remixage, « fanfictions », communautés de fans,

---

<sup>282</sup> Jean-François CERISIER, « Mais de quoi la culture numérique est-elle le nom ? », 4 mai 2012. URL : <http://blogs.univ-poitiers.fr/jf-cerisier/2012/05/04/mais-de-quoi-la-culture-numerique-est-elle-le-nom/>. Consulté le 16 janvier 2018.

<sup>283</sup> Alfred SCHÜTZ, *Éléments de sociologie phénoménologique*, Paris : L'Harmattan, 2014, p.108.

<sup>284</sup> GUICHARD, *op. cit.* (note 168), p.404

<sup>285</sup> Une requête sur un moteur de recherche autour du terme d' « acculturation numérique » nous a permis d'observer que ce terme était essentiellement manié par des entreprises, dont certaines se présentent comme des « plateformes d'acculturation au numérique » pour « évaluer la maturité numérique de vos collaborateurs et de vos candidats au recrutement ». Le terme « d'acculturation numérique » a donc une forte connotation normative.

<sup>286</sup> Une formule, au sens linguistique, est une expression qui, du fait de ses emplois à un moment donné et dans un espace public donné, cristallise des enjeux politiques et sociaux qu'elle contribue dans le même temps à construire (Krieg-Planque, 2009).

<sup>287</sup> Philippe VIALON et Marc TRESTINI, *Cultures numériques : cultures paradoxales?*, Paris : L'Harmattan, 2019 (Communication et Civilisation).

<sup>288</sup> GUICHARD, *op. cit.* (note 166) ; Emmanuel SOUCHIER, Yves JEANNERET et Joëlle LE MAREC (dirs.), *Lire, écrire, récrire: objets, signes et pratiques des médias informatisés*, Paris : Bibliothèque publique d'information, 2003 (Études et recherche / Centre Pompidou, Bibliothèque Publique d'Information), 349 p.

production de contenus se passant des intermédiaires traditionnels ou encore individualisation des choix de visionnage<sup>289</sup>. Au niveau micro-individuel, elle a plusieurs facettes. Du point de vue éducatif, elle désigne un état « éclairé », un ensemble de connaissances et d'habiletés techniques et critiques, mais elle peut aussi être une catégorie descriptive, qui découlerait de « ce que font réellement les gens dans l'écosystème numérique », sans visée normative<sup>290</sup>.

Le concept de culture numérique n'a pas d'équivalent en Allemagne, mais plusieurs concepts décrivent des phénomènes similaires. Au niveau macro, le plus fréquemment mentionné est celui de numérisation (*Digitalisierung*), qui découle de celui de médiatisation (*Mediatisierung*). Ce dernier est par ailleurs toujours employé, car les chercheurs estiment que le terme de « médias » inclut également le numérique. Le concept de « numérisation » désigne habituellement la traduction de formes analogues en valeurs discrètes dans le but de les transmettre et de les sauvegarder par voie électronique ; il en vient également à caractériser les changements sociétaux et culturels introduits par le numérique, un nouveau contexte, caractérisé par une accélération intense du changement technique, des rythmes de vie et du changement social<sup>291</sup>. Le concept de « culture numérique » (*digitale Kultur*) et ses corollaires, « éducation numérique » (*digitale Bildung*) et « compétence numérique » (*digitale Kompetenz*) apparaissent assez rarement dans les travaux germanophones. Le chercheur autrichien Gerhard Brandhofer est l'un des principaux porte-voix de cette approche du « tout-numérique ». Enfin, au niveau micro-individuel, les concepts de « compétence médiatique » (*Medienkompetenz*) et « d'éducation aux médias » (*Medienbildung*) gardent leur pertinence, bien que l'usage du préfixe « *digital* » se développe rapidement. Certains chercheurs comme Thomas Knaus critiquent par ailleurs l'usage indifférencié d'un concept souvent peu ou pas défini ou problématisé et toutefois « omniprésent », appliqué à tous les domaines de la vie sociale<sup>292</sup>.

La culture numérique doit également être distinguée de la culture informatique. Béatrice Drot-Delange et Eric Bruillard soulignent ainsi que pour les militants de la première, particulièrement actifs depuis les années 1980, la culture technique est jugée nécessaire pour

---

<sup>289</sup> LE CROSNIER, « Tentative de délimitation de la culture numérique pour son usage dans l'institution scolaire », *op. cit.* (note 198) ; JENKINS, *op. cit.* (note 193).

<sup>290</sup> LE CROSNIER, « Tentative de délimitation de la culture numérique pour son usage dans l'institution scolaire », *op. cit.* (note 198).

<sup>291</sup> Hartmut ROSA, « Resonanzen im Zeitalter der Digitalisierung », *MedienJournal*, vol. 41, n° 1, 1 mai 2017, p. 15-25.

<sup>292</sup> Thomas KNAUS, « [Me]nsch – Werkzeug – [I]nteraktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur «Digitalen Bildung» und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft », *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, vol. 31, 2018, titre du fascicule : *Digitale Bildung. Medienbezogene Bildungskonzepte für die «nächste Gesellschaft»*, p. 1-35.



que tout individu puisse agir avec et sur son environnement, gage de sa liberté et de son indépendance<sup>293</sup>. Cette culture technique désigne alors un niveau minimal de connaissances et de savoir-faire. Elle s'appuie sur une démarche intellectuelle spécifique, la pensée computationnelle, désignant la capacité à résoudre des problèmes et à nommer des objets pour pouvoir les manipuler. Les savoirs, dans ce contexte, portent sur le fonctionnement des systèmes informatiques. La culture numérique désignerait quant à elle un processus d'appropriation par les individus et par les groupes et aurait à ce titre une dimension sociale. Elle serait un « processus civilisateur », une nouvelle civilité définissant des normes d'interaction et de représentation de l'individu en ligne<sup>294</sup>.

Pour y voir plus clair, nous proposons le tableau ci-dessous, qui synthétise et organise les définitions rencontrées au cours de notre état de l'art :

	Environnement	Individuelle	Objectif scolaire	« Lettrée »
<b>Niveau d'application</b>	Environnement social, écosystème <i>Niveau macro</i>	Individu <i>Niveau micro</i>	Ecole ou autre instance éducative (université, éducation populaire...).	Individu, réseaux d'individus ; Industries culturelles
<b>Définition</b>	Modification des pratiques et des représentations du monde causée par le numérique	Ensemble des pratiques numériques réalisées par un individu, connaissances et représentations associées à ces pratiques	Compétences et savoirs instrumentaux, visant un usage « éclairé » des technologies ; développement de la citoyenneté et de l'esprit critique	Connaissance d'un répertoire d'œuvres de création ; exercice de la créativité
<b>Synonyme</b>	Culture à l'ère du numérique ; Médiatisation, <i>Digitalisierung</i> (numérisation)	Répertoire médiatique, Culture des individus ; <i>Medienkompetenz</i>	Education aux médias et à l'information, Littérature numérique ; <i>Medienkompetenz, Medienbildung</i>	Culture participative ; Culture populaire ; <i>Medienkompetenz</i>
<b>Domaines d'application</b>	Le GPS : modifie le rapport à l'espace. RSN : modifient les sociabilités...	Pratiques numériques effectives	Pratiques pédagogiques	Memes, fanfictions, remix, vidéos YouTube...

Figure 4: Quatre niveaux de définition de la culture numérique

<sup>293</sup> Béatrice DROT-DELANGE et Éric BRUILLARD, « Éducation aux TIC, cultures informatique et du numérique : quelques repères historiques », *Études de communication. langages, information, médiations*, n° 38, 30 juin 2012, p. 69-80.

<sup>294</sup> Milad DOUEIHI, *La grande conversion numérique*, Paris : Éd. du Seuil, 2008 (La librairie du XXIe siècle), 271 p.

Les quatre dimensions présentées sont interreliées. La culture numérique « scolaire » vise à inculquer aux élèves de bonnes pratiques et des comportements adéquats sur Internet, dans l'objectif de leur faire prendre du recul sur leurs propres pratiques. La culture numérique « lettrée » fait partie du répertoire des individus et de leur culture numérique individuelle. Cette dernière inclut aussi les modalités de communication et d'information. De même, la culture des individus n'est jamais détachée de leur environnement social. Ces dimensions se rattachent aux deux sens du terme de « culture » : « d'une part comme culture au sens anthropologique, des attitudes, comportement et gratifications qui sont associées à la vie quotidienne et aux diverses pratiques d'une société et d'autre part au sens d'une culture lettrée, qui enregistre les savoirs, les émotions dans des œuvres transmissibles<sup>295</sup> ». Le concept de culture numérique décrit à la fois les changements rencontrés par la culture anthropologique à l'ère numérique, de nouvelles formes de création artistique et de consommation culturelle et les pratiques personnelles constituant un répertoire<sup>296</sup> individuel et néanmoins lié à des facteurs sociodémographiques. Cette dimension de « culture cultivée », au sens de connaissances, compétences et attitudes mobilisées par les individus dans leurs pratiques numériques, est à distinguer de la définition scolaire par essence normative. Selon Milad Doueïhi, un des enjeux de la littératie numérique est celui « de la maîtrise des enjeux éthiques et politiques de l'accès, voire de la neutralité du Net<sup>297</sup> ». La culture numérique des individus, dans la continuité du projet initial d'Internet, peut désigner l'ensemble des connaissances et des attitudes du sujet, le rendant capable de s'émanciper des logiques dominantes, de devenir un « lettré » capable de résister à l'ordre établi<sup>298</sup>. Cela rejoint également la démarche de Dieter Baacke, orientée vers l'autonomisation du sujet. Dans ce contexte, l'éducation aux médias en vient à désigner une voie d'accès à l'*empowerment*, compris comme « le pouvoir d'agir et les capacités de comprendre, de mettre en cause et de subvertir les modèles dominants<sup>299</sup> ».

---

<sup>295</sup> LE CROSNIER, « Tentative de délimitation de la culture numérique pour son usage dans l'institution scolaire », *op. cit.* (note 224), p.160.

<sup>296</sup> Uwe HASEBRINK et Hanna DOMEYER, « Media repertoires as patterns of behaviour and as meaningful practices: A multimethod approach to media use in converging media environments », *Participations*, vol. 9, n° 2, 2012, p. 757-779.

<sup>297</sup> DOUEIHI, *op. cit.* (note 225), p.10.

<sup>298</sup> GUICHARD, *op. cit.* (note 166).

<sup>299</sup> Hervé LE CROSNIER, « La culture numérique a-t-elle besoin de médiation ? », *Cahiers de l'action*, N° 48, n° 1, 1 septembre 2017, p. 9-14.

## La culture numérique juvénile, un effet de génération ?

### *Pratiques communicationnelles et sociabilités juvéniles : un enjeu d'appartenance*

La culture numérique juvénile est étroitement liée aux sociabilités adolescentes. On peut définir ce concept comme l'ensemble des relations sociales effectives, vécues, qui relient l'individu à d'autres individus par des liens interpersonnels et/ou de groupe<sup>300</sup>. Le sociologue Georg Simmel « l'a définie comme la « forme » de l'existence sociale, libérée de tout « contenu » social, affranchie des motivations individuelles pour n'apparaître que comme « impulsion », « valeur en soi ». Elle est le « sentiment » de la socialisation, autonomisé par rapport à celle-ci. Il s'agit selon Georg Simmel de la forme la plus simple et la plus pure de l'action réciproque. Elle donne un aspect ludique à la socialisation et en fait un jeu sans contraintes « au cours duquel on fait comme si tous étaient égaux<sup>301</sup> ». La sociabilité désigne pour lui le processus par lequel les individus s'engagent dans une relation égalitaire qui serait à elle-même sa propre finalité, offrant à la fois des échanges matériels et symboliques, des actions « expressives » comme l'affinité ou l'amitié et « instrumentales » comme la solidarité et l'entraide<sup>302</sup>. L'amitié est une relation élective, qui semble plus libre et moins encadrée que d'autres formes relationnelles, ce qui peut mener les individus à se la représenter comme une relation égalitaire, librement choisie et réciproque<sup>303</sup>. Les relations n'ont cependant pas lieu dans une apesanteur sociale, elles répondent à des régularités sociales fortes<sup>304</sup>. Le choix des amis répond à des déterminants particuliers, loin du « mythe » de l'amitié pure. Comme l'explique Claire Bidart, « aucune relation n'est purement interindividuelle ». Les jeunes ont une sociabilité plus intense et plus tournée vers l'extérieur que les plus âgés, à tel point que la sociabilité amicale est aujourd'hui considérée comme une composante fondamentale de la

---

<sup>300</sup> Claire BIDART, « Sociabilités : quelques variables », *Revue Française de Sociologie*, vol. 29, 1988, p. 621-648.

<sup>301</sup> Georg SIMMEL, *Sociologie et épistémologie*, Paris : Presses Universitaires de France, 1981 1917 (Sociologie), p.129

<sup>302</sup> Pierre MERCKLÉ, « III. La sociabilité, l'amitié et le capital social », in *La sociologie des réseaux sociaux*, Paris : La Découverte, 2016 (Repères), p. 37-54.

<sup>303</sup> Mareike SCHROETER et Rolf KAILUWEIT, « Amitié en ligne : aperçu de la recherche », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n° 17, 29 août 2019, Société Française de Sciences de l'Information et de la Communication.

<sup>304</sup> BIDART, *op. cit.* (note 300).

définition des cultures adolescentes. Cette sociabilité, constituée de « liens forts » au sens de Mark Granovetter<sup>305</sup>, est soutenue par l'usage des moyens de communication numériques.

Les études d'usage tendent à montrer que les populations les plus jeunes – même les moins favorisées<sup>306</sup> - sont souvent les plus équipées et qu'elles sont les plus susceptibles de développer des usages émergents. Valérie Beaudouin observe également que « ce sont chez les jeunes générations que l'on observe les temps de communication médiatisés les plus longs, mais surtout les combinaisons de médias les plus sophistiquées et une dextérité inégalée dans la manipulation des écrans<sup>307</sup> ». Les enfants et adolescents évolueraient, d'après Josiane Jouët et Dominique Pasquier, dans une « culture de l'écran » : « ils vivent désormais dans un contexte où les écrans tiennent une place considérable dans leurs pratiques de loisir et dans leurs discussions. Inévitablement, ce changement affecte leur relation à l'écrit – et à l'école – et modifie la manière dont ils structurent leur sociabilité<sup>308</sup> ». Les dispositifs mettent en acte des formes particulières de relations aux autres, basées notamment sur le dévoilement de soi, de nouvelles formes d'affects, ainsi que des pratiques scripturales hybrides entre écrit et oral prisées par les jeunes générations<sup>309</sup>. À ce titre, les jeunes et leurs pratiques numériques sont des objets de discours récurrents. David Buckingham a identifié deux traditions ambivalentes à ce sujet<sup>310</sup>. L'une, plutôt optimiste, est incarnée par Marc Prensky et ses célèbres articles sur les « *digital natives* », ou encore Don Tapscott et ses propos sur la « *Net Generation* ». D'après ce point de vue, les jeunes seraient presque des « mutants », fondamentalement différents des générations qui les ont précédées, pour avoir grandi en « baignant » dans les outils numériques, qu'ils maîtriseraient « naturellement ». Parmi les auteurs français, on peut citer la « *Petite Poucette* » de Michel Serres, qui dresse un portrait optimiste de la jeunesse contemporaine et de ses pratiques. L'autre versant des discours est centré sur « la mort de l'enfance », se désolant

---

<sup>305</sup> Les liens forts sont caractérisés par des interactions régulières et un niveau élevé de familiarité, une intimité. C'est le cercle des amis proches et de la famille. Les liens faibles, en revanche, résultent de moins d'interactions et d'échanges plutôt superficiels : connaissances et collègues. Dans son étude, Mark Granovetter a montré que c'était plutôt ce type de liens qui était mobilisé dans la recherche d'emploi, car il permet de passer de "clique en clique" et donc de ne pas se restreindre à son seul environnement immédiat. Mark GRANOVETTER, *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers*, Cambridge, MA : Harvard Univ. Press, 1974.

<sup>306</sup> Sophie JÉHEL, *Les pratiques numériques des jeunes : quels accompagnements consolider ?*, Caen : CEMEA, Région Basse-Normandie, Académie de Caen, 2015.

<sup>307</sup> BEAUDOUIN, *op. cit.* (note 220), p.26.

<sup>308</sup> D PASQUIER et J JOUËT, « Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans », *Réseaux*, vol. 17, n° 92, 1999, p. 28.

<sup>309</sup> Béatrice MABILON-BONFILS, « Les "pratiques numériques", entre écrit et sociabilité », *Adolescence*, vol. 1, n° 79, 2012, p. 217-228.

<sup>310</sup> David BUCKINGHAM, *La mort de l'enfance: grandir à l'âge des médias*, Paris : Armand Colin, INA, 2010 (Médiacultures), 255 p.

de l'abrutissement de la jeunesse et faisant valoir le risque encouru par l'exposition aux écrans, en termes de développement ou encore d'attention : par exemple, les ouvrages de Nicholas Carr sur « l'abêtissement » provoqué par les écrans, ou plus récemment, celui de Sabine Duflo sur leur « neurotoxicité ». Ce débat remonte aux médias pré-numériques, comme en témoigne l'ouvrage de Neil Postman *The Disappearance of Childhood*, dans lequel l'auteur postule que la télévision abolit les différences entre adultes et enfants en proposant le même contenu de divertissement, incluant sexe et violence. Qu'ils soient pessimistes et focalisés sur « la mort de l'enfance », ou fondés sur une vision excessivement optimiste des « *digital natives* » naturellement compétente vis-à-vis des nouvelles technologies et développant des usages « démocratisants », ils parlent en réalité davantage des adultes eux-mêmes que des enfants. Ces derniers sont à bien des égards exclus de ces discours, rarement fondés sur des preuves empiriques et manipulant des représentations au point de créer des « mythes », comme celui des « *digital natives* ». Ce type de positionnement ne tient pas compte la diversité des usages liée aux différences de contexte socioculturel des enfants, ou ce qu'eux-mêmes pensent de leurs pratiques<sup>311</sup>. Or, pour développer une connaissance fine de la culture numérique juvénile, il est nécessaire de dépasser ces discours. Les études que nous allons mentionner ci-dessous décrivent, de manière compréhensive, le rôle des médias numériques dans le processus d'autonomisation et d'individuation à l'âge-pivot qu'est l'adolescence. Ces études, en grande majorité qualitatives, donnant souvent la parole aux jeunes, permettent de comprendre ce qui se joue dans l'appropriation des outils numériques.

Comme l'indique Serge Proulx, « pour qu'une innovation technique réussisse à s'implanter dans un contexte sociohistorique spécifique, il faut qu'elle soit en « résonance » avec le milieu dans lequel elle cherche à s'insérer<sup>312</sup> ». Les adolescents sont à un âge de la vie qui est le théâtre de multiples transformations, en premier lieu celle de leur corps, mais aussi celle de leurs conditions de socialisation. C'est une période d'« autonomie sans indépendance<sup>313</sup> » - autonomie relationnelle et culturelle, mais dépendance financière et matérielle vis-à-vis des parents. Le groupe de pairs gagne en importance, ce qui implique une prise de distance vis-à-vis des modèles parentaux et le développement d'une consommation culturelle propre, par lequel l'autonomie s'affirme<sup>314</sup>. Comme l'indique Sylvie Octobre, « être

---

<sup>311</sup> *Ibid.*

<sup>312</sup> PROULX, *op. cit.* (note 195), p.213.

<sup>313</sup> Olivier GALLAND, *Sociologie de la jeunesse*, Paris : A. Colin, 2013.

<sup>314</sup> Anne BARRÈRE, *L'éducation buissonnière: quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris : Armand Colin, 2011 (Sociétales), 228 p. LB1135 .B37 2011.

jeune, c'est passer du temps avec ses amis, avoir des looks et des pratiques vestimentaires d'affiliation, vouloir être en lien (SMS, réseaux sociaux, chat, téléphone etc.), c'est aussi avoir beaucoup de temps libre et être confronté à une offre dédiée de plus en plus pléthorique. De fait, le loisir est central dans la construction de l'identité juvénile<sup>315</sup> ». Selon Cédric Fluckiger, l'usage des nouvelles technologies fait désormais partie intégrante de la culture juvénile, faite de nouvelles formes de communication interpersonnelle et d'expression de soi. Un « ordinateur récent et connecté à Internet » (en réactualisant son propos on pourrait dire : le dernier smartphone et les bonnes applications) sont des marqueurs de la sociabilité adolescente au même titre que les possessions matérielles visibles<sup>316</sup>. Il s'agit d'affirmer à la fois son affiliation au groupe et aux cultures jeunes. Cela favorise le développement d'une culture numérique où la popularité se mesure par « le nombre de commentaires » et où les contenus sont accessibles gratuitement. Toujours en réactualisant, on pourrait aujourd'hui l'étendre par exemple au nombre de *likes* sur Instagram, ou de flammes sur Snapchat. Cette culture est le lieu de développement de croyances et d'habitudes partagées. Les outils numériques permettent de partager une image de soi valorisante, comme sur Instagram, qui sert de « carte de visite » avec des photos choisies, de se construire et de renforcer les liens avec son groupe de pairs. Le réseau numérique Snapchat a été conçu précisément dans ce but, même si les jeunes le détournent également pour rencontrer des personnes en-dehors de leurs cercles directs<sup>317</sup>. L'entretien de liens forts est un enjeu crucial pour les adolescents. La période allant de 11 à 15 ans est critique : les adolescents y sont écartelés entre un désir d'appartenance et leur affirmation personnelle, l'intégration au groupe et le processus de subjectivation<sup>318</sup>. L'individualité en développement risque sans cesse d'être jugée par les autres et possiblement sanctionnée. Les liens faibles sont plus oppressifs alors que le groupe d'amis est protecteur. Les adolescents investissent donc dans le maintien de ces liens forts, par le biais d'une communication essentiellement phatique : « la forme de la communication prime sur le fond du message. L'objectif indirect de ces échanges apparemment frivoles et futiles est de maintenir un sentiment d'appartenance à son groupe de pairs. Le fait d'appartenir à un groupe demande de se rappeler en permanence que l'on partage

---

<sup>315</sup> Sylvie OCTOBRE, *Deux pouces et des neurones: les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, Paris : Ministère de la culture et de la communication, Secrétariat général, Département des études, de la prospective et des statistiques : la Documentation Française, 2014, p.49.

<sup>316</sup> Cédric FLUCKIGER, « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 163, 1 juin 2008, p. 51-61.

<sup>317</sup> Margot DÉAGE, « S'exposer sur un réseau fantôme », *Rezeaux*, n° 208-209, n° 2, 25 mai 2018, p. 147-172.

<sup>318</sup> BARRÈRE, *op. cit.* (note 314).

une culture commune<sup>319</sup> ». Les questions « de forme » prédominent, comme « ça va ? », « t'es où ? », « tu fais quoi ? », qui servent à maintenir un contact permanent. La communication, en permettant de conserver un lien quasi permanent avec les pairs, joue un rôle central dans le processus d'accès à l'autonomie. Les nombreux travaux sur la culture juvénile montrent que les usages ludiques et communicationnels voire phatiques sont bien plus répandus que la recherche d'information et la production médiatique<sup>320</sup>. Ils jouent un rôle fondamental dans le développement des adolescents : « nous pouvons décrire la culture numérique juvénile comme un ensemble de valeurs, de pratiques et de connaissances qui s'inscrivent dans l'immédiateté, où la communication (partout et tout le temps) et les nouveaux médias jouent un rôle prépondérant pour créer et maintenir une forme de sociabilité communautaire et permettre une construction identitaire<sup>321</sup> ». Cette sociabilité demande des compétences relationnelles qui sont loin d'aller de soi. Il faut savoir s'adapter aux différents supports : avec qui partager quels *snap*s ? A quel moment faire une *story* ? Comment entretenir la conversation sans que l'autre ne devienne excédé ? Le tout sans commettre de « fausse note » dans l'interaction<sup>322</sup>.

Suite à une étude qualitative menée en 2015 auprès de jeunes en filière professionnalisante, Sophie Jéhel constate que leurs activités numériques se limitent à un certain nombre de plateformes, Google, Twitter ou Facebook et au sein desquelles Snapchat est en plein essor. Le recours à l'image dans la communication interpersonnelle juvénile (photo et vidéo, par le biais de réseaux sociaux et de services de messagerie spécialisés) est de plus en plus fréquent, ce qui s'explique par son caractère rapide et pratique. Elle permet de faire plusieurs choses à la fois, correspond à l'instant, à la pensée immédiate et permet aux adolescents d'être présents à distance, leur offrant ainsi une forme d'ubiquité. Ces images ont une valeur « indicielle » et une signification communicationnelle de partage d'émotions, servant à renforcer la place de l'individu au sein du groupe. Le recours à l'image occasionne une plus grande exposition de soi : les pratiques « d'espionnage » sur le fil d'actualité des réseaux sociaux et dans les *stories* peuvent causer une certaine vulnérabilité. Le harcèlement et les moqueries sur les réseaux sociaux sont courants, surtout envers les filles et les adolescents manquant de ressources pour y faire face. En outre le conformisme aux normes du groupe mène

---

<sup>319</sup> Florian DAUPHIN, « Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences ? », *Questions Vives. Recherches en éducation*, Vol.7 n°17, 15 octobre 2012, p.2.

<sup>320</sup> Anne Cordier souligne néanmoins qu'il est difficile de distinguer pratiques informationnelles et divertissement ; par exemple, « scroller » un fil d'actualité sur Facebook peut correspondre à une pratique informationnelle sans que l'individu en ait conscience (Cordier, 2015).

<sup>321</sup> DAUPHIN, *op. cit.* (note 337), p.7.

<sup>322</sup> Erving GOFFMAN, *Les rites d'interaction*, Paris : Ed. de Minuit, 1974 (Le sens commun), 230 p.

souvent à rendre les filles responsables de leur sort. Ces images s'insèrent dans une forme de « surveillance » sous-jacente : « les images publiées sur les réseaux sociaux viennent prendre place dans les dispositifs qui organisent une surveillance généralisée et consentie dont le harcèlement n'est au final que la face la plus sombre<sup>323</sup> ». L'accès à l'information, enfin, est spécifique : celui-ci passe essentiellement par les fils d'actualité des réseaux sociaux, faisant converger des « actualités » disparates (on s'informe autant sur les autres que sur « ce qui se passe dans le monde »). Facebook est cité en 2015 comme source principale d'information, mais c'est un réseau en voie de devenir obsolète auprès des adolescents.

### *Culture numérique juvénile et culture numérique scolaire*

Les compétences relationnelles, essentielles à l'intégration au groupe de pairs, ne sont pas innées : « la maîtrise des normes et codes qui gouvernent les échanges et pratiques culturelles numériques nécessite un apprentissage<sup>324</sup> ». L'adolescent doit apprendre, par imitation et compréhension des règles régissant le groupe, comment se comporter pour bénéficier de l'appui de ses pairs. L'école attend quant à elle des compétences techniques et informationnelles permettant de développer un usage réfléchi et efficace, dans le but de répondre à des objectifs scolaires. Les pratiques valorisées dans l'univers juvénile et scolaire ne sont pas les mêmes. Les pratiques informationnelles impliquent une démarche spécifique : savoir repérer la fiabilité d'une source est un préalable incontournable pour satisfaire aux exigences scolaires et universitaires. La temporalité des pratiques n'est pas la même, entre l'immédiateté des échanges et le temps long d'une recherche d'information. Les compétences relationnelles engagées dans les outils numériques sont invisibles pour l'école. Les jeunes eux-mêmes en viennent à ne pas les voir comme telles, car elles sont normales et essentielles à leur vie, tout en étant dévalorisées, voire considérées comme dangereuses, dans le cadre scolaire : « ces usages ne vont pas dans le sens de l'usage prescrit par l'école, un usage « sacré », critique, rationnel et citoyen<sup>325</sup> ». Pour illustrer le divorce entre ces deux formes de culture numérique, Cédric Fluckiger donne l'exemple du tableur : les usages domestiques de cet outil sont inexistantes et pourtant il apparaît dans les programmes de technologie, de mathématiques et dans les différents référentiels de compétence (auparavant B2i et C2i). Les élèves, par la suite,

---

<sup>323</sup> JÉHEL, *op. cit.* (note 308), p.75

<sup>324</sup> DAUPHIN, *op. cit.* (note 337), p.56.

<sup>325</sup> *Ibid.*



n'investissent que très rarement ce qu'ils ont appris dans leur propre pratique : ils ne seront confrontés que bien plus tard, dans leur vie professionnelle, à l'usage de cet outil<sup>326</sup>. De même, alors qu'il a été démontré que le jeu vidéo aide les jeunes à développer des compétences numériques, il n'a souvent pas de place à l'école sauf sous la forme de *serious games* déconnectés des pratiques réelles<sup>327</sup>. En outre, d'après certaines études, les jeunes manqueraient de compétences informationnelles. Alexandre Serres cite des études ayant montré l'inefficacité des recherches documentaires menées par les adolescents. Ces derniers utiliseraient le langage naturel, omettraient d'analyser le besoin d'information au début de la recherche et auraient tendance à préférer la quantité d'information à la qualité, corrélée à un temps moindre consacré à la recherche d'information. Si une étude menée par l'UCL de Namur montre que les compétences des 16-24 ans semblent en moyenne plus élevées que le reste de la population, il s'avère que ceux-ci les surévaluent considérablement<sup>328</sup>. Les jeunes auraient en réalité une représentation limitée de ce qu'est Internet et l'assimileraient aux moteurs de recherche. Ils connaîtraient assez mal l'espace informationnel et surtout ne prendraient pas le temps de lire et d'évaluer les sites Web. Ils seraient soumis au « besoin de clôture », une notion issue de la psychologie de la motivation, consistant à donner une réponse définitive à une question afin d'en finir et d'être soulagé de la crainte de non-réponse. Alexandre Serres en vient à observer que l'enjeu central des nouvelles pratiques informationnelles, notamment juvéniles, est l'art du filtrage. Ajoutons cependant, pour nuancer notre propos, que ces difficultés ne sont pas l'apanage des jeunes individus. Andrew Large a montré, dans une étude parue en 2004, que les comportements des jeunes et des adultes, surtout les moins éduqués, ont tendance à converger autour du critère du « moindre effort », c'est-à-dire l'investissement cognitif et temporel minimal pour obtenir une information<sup>329</sup>.

D'après Anne Cordier, le fait de pointer les difficultés des jeunes et de les appeler, dans un renversement de paradigme, « *digital naives* », servirait à reproduire une « distinction » entre les adultes et la jeunesse. Les spécificités biographiques, sociales et culturelles des individus sont peu prises en compte, contrairement aux études portant sur des adultes<sup>330</sup>. À l'inverse, les discours sur la prétendue expertise innée des jeunes forment selon elle le socle

---

<sup>326</sup> FLUCKIGER, *op. cit.* (note 316).

<sup>327</sup> Georges-Louis BARON et Eric BRUILLARD, « Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? », *Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, vol. 15, 2008, 12 pages.

<sup>328</sup> SERRES, *op. cit.* (note 4).

<sup>329</sup> Andrew J. LARGE, « Children, Teens and the Web », in B. CRONIN (dir.), *Annual Review of Information Science and Technology*, Medford : Information Today, 2004 (vol. 39), p. 347-392.

<sup>330</sup> Anne CORDIER, *Grandir connectés: les adolescents et la recherche d'information*, Caen : C&F éditions, 2015.

d'une norme sociale intégrée à la fois par les adolescents et les enseignants, risquant de mener à une « démission pédagogique » lorsque ces derniers considèrent qu'ils n'ont rien à apprendre aux élèves. Les adolescents camouflent leurs lacunes au sujet des outils numériques car elles apparaissent comme honteuses et anormales. La « technophilie d'usage » qui caractérise les jeunes générations, qui semblent plus à l'aise avec le changement que leurs aînés, n'est pas toujours technicienne. On peut se servir des outils et interfaces sans pour autant en connaître ou en comprendre les fonctionnements sous-jacents<sup>331</sup> et avoir donc besoin d'un accompagnement. Le « jeunisme » inhérent aux discours sur les capacités innées des jeunes génère une grande pression pour les apprenants, qui ne se sentent pas nécessairement compétents en matière de recherche d'information<sup>332</sup> et peuvent éprouver un sentiment de « déficience sociale » en cas de non-usage<sup>333</sup>. L'hypothèse répandue selon laquelle les jeunes apprendraient systématiquement par eux-mêmes, par tâtonnements, à utiliser les outils numériques relèverait également du « mythe<sup>334</sup> ».

La technologie ne résorbe pas les inégalités socioculturelles préexistantes entre les jeunes et la culture juvénile n'est pas homogène. Les médias numériques, dans leurs usages, restent par exemple clivés selon le genre : les filles auraient des réseaux amicaux moins étendus et fonctionnant davantage sur le registre de l'intime, favorisant la communication interpersonnelle et sentimentale, tandis que les garçons auraient des réseaux plus étendus et mieux organisés<sup>335</sup>. Parmi les activités les plus clivantes, on trouve d'un côté la lecture et la consommation de contenus où prédomine la sentimentalité, de l'autre les jeux vidéo ou encore l'action et la science-fiction. La culture juvénile est également affectée par le statut (étudiant, lycéen ou travailleur), ainsi que par l'origine sociale<sup>336</sup>. Alors que leurs parents ont des réseaux plutôt restreints, les jeunes issus de milieux populaires ont des pratiques « ostentatoires » d'exposition de réseaux élargis et ne sont pas toujours conscients des enjeux de la présentation de soi en ligne, notamment en termes de recherche d'emploi et peuvent donc se trouver lésés<sup>337</sup>. Les enfants de milieux favorisés font en outre preuve de plus d'aisance avec les outils connectés et de plus d'éclectisme dans leurs pratiques. D'après Rémy Rieffel, « les élèves arrivent à

---

<sup>331</sup> Sylvie OCTOBRE, *Les techno-cultures juvéniles: du culturel au politique*, Paris : L'Harmattan, 2018 (Logiques sociales), 216 p.

<sup>332</sup> CORDIER, *op. cit.* (note 330).

<sup>333</sup> RIEFFEL, *op. cit.* (note 3).

<sup>334</sup> SERRES, *op. cit.* (note 4).

<sup>335</sup> Dominique PASQUIER, *Cultures lycéennes: la tyrannie de la majorité*, Paris : Ed. Autrement, 2005 (Autrement Collection Mutations, 235), 180 p.

<sup>336</sup> OCTOBRE, *op. cit.* (note 315).

<sup>337</sup> JÉHEL, *op. cit.* (note 306).

l'école avec des représentations, des compétences technologiques, des accès aux outils numériques très disparates ; le contexte socio-culturel dans lequel ils évoluent influe fortement sur leurs pratiques<sup>338</sup> ». Le Web participatif peut ainsi donner l'image d'une démocratisation de l'expression, alors qu'en réalité, ceux qui s'engagent sont déjà privilégiés socialement et économiquement. Sylvie Octobre et Pierre Mercklé affirment, selon cette logique, que le terme de « *digital native* » est un abus de langage<sup>339</sup>. On ne peut en aucun cas parler d'homogénéité des usages, mais plutôt d'une forme de continuum. Ajoutons qu'en France, le B2i et le C2i, qui sanctionnaient jusqu'à présent les compétences numériques, étaient fondées sur l'idée de certifier des savoir-être et savoir-faire acquis ailleurs qu'à l'école, notamment dans le cadre familial. Rien n'était prévu pour leur harmonisation entre élèves issus de milieux socioculturels différents. Cela constituait un frein et une critique régulièrement portée au dispositif<sup>340</sup>.

Enfin, les adolescents sont également confrontés à un autre type d'inégalité, portant sur leur capacité à donner du sens aux informations, aux actions et aux hiérarchisations collectées, en d'autres termes à faire preuve de réflexivité<sup>341</sup>. L'enjeu est d'être en mesure de dépasser une vision à court terme, ludique et utilitariste, des usages. Ce dépassement permet d'envisager Internet comme un espace de construction des connaissances et de comprendre ses « affordances », c'est-à-dire ses contraintes techniques et ses espaces physiques, avant de faire jouer ses objectifs propres. Essentielle pour opérer un transfert des compétences relationnelles à d'autres domaines, elle est inégalement distribuée entre les milieux sociaux. Les jeunes issus de familles mieux dotées en capital culturel ont un avantage important en la matière. Il est donc « vital de ne pas réifier les jeunes générations comme un groupe homogène dans ses pratiques numériques et culturelles<sup>342</sup> ». Les jeunes, malgré la similarité de leurs pratiques et des plateformes qu'ils utilisent, ne sont pas dans un univers d'apesanteur sociale. Les mécanismes de production des inégalités pré-numériques et numériques étant les mêmes, celles-ci se rejoignent et se rejouent dans le cadre de la « culture de la chambre<sup>343</sup> ».

---

<sup>338</sup> RIEFFEL, *op. cit.* (note 3), p.77.

<sup>339</sup> Pierre MERCKLÉ et Sylvie OCTOBRE, « La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents », *RESET. Recherches en sciences sociales sur Internet*, n° 1, 1 janvier 2012, Association Recherches en sciences sociales sur Internet. URL : <http://journals.openedition.org/reset/129>. Consulté le 26 février 2020.

<sup>340</sup> GOBERT, *op. cit.* (note 242).

<sup>341</sup> OCTOBRE, *op. cit.* (note 331).

<sup>342</sup> *Ibid*, p.130.

<sup>343</sup> Hervé GLEVAREC, *La culture de la chambre: préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, DEPS, 2013.

## Conclusion

L'éducation aux médias bénéficie au tournant des années 1980 de socles théoriques assez stabilisés que sont le principe de non-transparence des médias, la défense du pluralisme et de la démocratie, la compétence médiatique articulant dimension de médiation et d'action. D'après Normand Landry, l'évolution rapide des cadres de pensée et d'action entraînés par la numérisation a bouleversé cette consolidation. Nous sommes donc revenue dans un deuxième chapitre sur les enjeux de médiation des savoirs à l'ère numérique.

L'innovation technique ne se déroulant jamais dans une « apesanteur » culturelle et sociale, il nous a paru pertinent de revenir sur les origines américaines de la plupart des dispositifs les plus répandus : Internet, ainsi que le Web social plus spécifiquement. Nous avons entrepris de caractériser les valeurs des concepteurs, qui s'inscrivent ensuite dans les dispositifs qu'ils produisent : culture entrepreneuriale, valorisation du « cool » (qualifiée d'idéologie californienne), dogme de la liberté d'expression sans limite, idéal de relier les individus entre eux et de faire ainsi avancer l'humanité. Dans une économie capitaliste, les bénéfices de ces entreprises sont tirés du captage des données personnelles et des effets de réseau qui leur assurent une situation monopolistique. Ce modèle de création de valeur est qualifié par Dominique Cardon d'« extractif » : il consiste à créer et accumuler de la valeur monétaire à partir de l'activité des internautes, tout en étant propriétaire de celle-ci. Il le met en balance avec le modèle « génératif », qui s'appuie sur celui des communs, dans lequel la valeur est générée par les internautes puis redistribuée entre eux via des interfaces non propriétaires. Cette dichotomie entre modèle extractif et génératif de valeur fait partie, à notre sens, des enjeux actuels de l'éducation aux médias, dans l'idée de sensibiliser les individus aux modèles économiques des plateformes qu'ils utilisent et à ce que cela implique en termes de données personnelles, afin de développer un regard critique sur les outils.

L'essor des technologies et supports numériques influencent tous les secteurs de l'activité humaine, de la consommation à la communication, en passant par l'accès aux savoirs ; l'éducation aux médias voit ainsi son périmètre modifié. Ils forment un nouvel écosystème et induisent un rapport différent à l'espace et au temps, marqué notamment par l'accélération. Le terme de numérisation (*Digitalisierung* en Allemagne) permet de rendre compte de ces changements. Le fonctionnement du Web social a en outre considérablement complexifié l'environnement informationnel, ce qui génère de nouveaux enjeux pour l'éducation aux

médias. Plusieurs phénomènes combinés ont rendu nécessaire, pour les apprenants, de développer des compétences en filtrage de l'information. Enfin, nous avons vu que le contexte numérique a changé le périmètre des littératies et des compétences ainsi que les manières de les appréhender conceptuellement.

Pour nous approcher au plus près des enjeux de l'éducation aux médias en milieu scolaire, il nous a enfin paru nécessaire de réaliser une revue de littérature au sujet de la culture numérique juvénile. Nous avons d'abord défini la culture numérique au sens large, selon quatre axes qui ne sont pas hermétiques : environnement, culture individuelle, culture scolaire, culture lettrée. Les populations jeunes, d'après les enquêtes, sont celles qui utilisent le plus les médias numériques ; de nombreux discours se déploient à leur sujet, soit pour appréhender positivement cette aisance apparente avec les technologies, soit pour déplorer une « mort de l'enfance ». Des travaux empiriques ont permis de dépasser ces visions idéalistes pour montrer que la culture numérique juvénile se caractérise par ses enjeux d'appartenance : elle est essentiellement faite de compétences relationnelles, développées au contact des pairs, permettant d'établir et de maintenir des liens. Les dimensions ludiques et communicationnelles des médias prédominent dans leurs pratiques, qui soutiennent en retour leur construction identitaire. Cette culture se distingue des usages promus par l'institution scolaire, qui doit être éclairé, réfléchi, citoyen, en rupture avec les usages effectifs. En outre les jeunes ne sont pas une catégorie sociale homogène. Les compétences et capacités réflexives, permettant de transférer des compétences informelles dans le secteur formel, sont socialement situées.

Nous avons jusqu'ici donné des éléments permettant de cerner davantage le contexte que nous qualifions de « numérique », ainsi que les enjeux éducatifs qu'il engendre. Dans les parties suivantes, nous traiterons de l'institutionnalisation de l'éducation aux médias et son déploiement dans les systèmes scolaires français et allemand.

## PARTIE 2 : L'INSTITUTIONALISATION DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

Cette partie a pour objectif de caractériser les discours issus des politiques publiques en éducation aux médias, l'organisation des savoirs et leurs ancrages épistémologiques dans les contextes français et allemand. Notre démarche s'intéresse particulièrement aux institutions, interprétées comme une forme de cristallisation des rapports sociaux. L'objectif de cette partie est d'identifier les acteurs institutionnels impliqués dans l'éducation aux médias en France et en Allemagne (au niveau fédéral et régional), afin de décrire les conditions de leur émergence, les concepts retenus et les filiations théoriques dans lesquelles ils s'inscrivent, tout en revenant également sur le rôle des institutions internationales que sont l'UNESCO et l'Union Européenne. Questionner la médiation des savoirs en éducation aux médias revient, dans le contexte de ce travail, à interroger l'interprétation qu'en font les institutions, les discours qu'elles déploient à son sujet, comment elles l'arriment à leur projet scolaire plus global et sous quelles modalités.

L'éducation aux médias est un domaine théorique et pédagogique, ainsi que de politiques publiques. Ce sont trois dimensions interreliées, chacune pouvant influencer sur les autres<sup>344</sup>. On peut définir une politique publique comme un « programme gouvernemental issu d'une autorité investie d'une puissance publique, dans un domaine spécifique de la société ou d'un espace géographique<sup>345</sup> », ainsi que les outils et moyens mis en œuvre par les pouvoirs publics « pour régler un problème ou un ensemble de problèmes<sup>346</sup> », recouvrant un vaste champ d'interventions possibles, parmi lesquels l'éducation. Pierre Muller analyse les

---

<sup>344</sup> LANDRY, *op. cit.* (note 119).

<sup>345</sup> Yves MÉNY et Jean-Claude THOENIG, *Politiques publiques*, 1re éd, Paris : Presses universitaires de France, 1989 (Thémis), 391 p.

<sup>346</sup> Leslie PAL, *Public policy analysis : an introduction*, Toronto : Nelson, 1992.

politiques publiques comme des processus à travers lesquels sont élaborées les représentations qu'une société développe pour comprendre et agir sur le réel tel qu'il est perçu. Elles constituent la grille à travers laquelle les sociétés modernes définissent l'étendue et la portée des problèmes qu'elles se posent ainsi que la nature des instruments qu'elles utilisent pour les prendre en charge : c'est le lieu où les sociétés définissent leur rapport au monde et à elles-mêmes. Le cas de l'éducation est particulièrement intéressant car il s'agit de définir quoi transmettre et comment : « l'éducation et l'apprentissage sont des sujets hautement culturels et communicationnels parce qu'y pèse l'espoir à la fois de transmission de valeurs et de connaissances d'une société et à la fois d'émancipation de l'individu apprenant<sup>347</sup> ». Les recherches comparatives sur les politiques publiques en éducation aux médias ont déjà montré leurs apports dans l'identification de registres particuliers de discours, de représentations et d'action politique. On peut citer ici les recherches entreprises par David Buckingham et Katie Domaille à l'UNESCO<sup>348</sup>, Divina Frau-Meigs et Jordi Torrent<sup>349</sup>, le projet TRANSLIT<sup>350</sup>, EMEDUS, coordonné par László Hartai à l'échelle de l'Union Européenne<sup>351</sup> ainsi que les recherches entreprises par Marlène Loicq comparant le Québec, l'Australie et la France<sup>352</sup>. Ces travaux s'intéressent à la manière dont l'éducation aux médias est ancrée dans les systèmes scolaires formels et selon quelles logiques discursives. Elles s'attachent parfois à interpréter les imaginaires sociaux sur les médias ainsi que les conceptions de l'éducation auxquels ils renvoient, en lien avec leurs contextes respectifs.

---

<sup>347</sup> Laurent COLLET et Carsten WILHELM, *Numérique, éducation et apprentissage. Enjeux communicationnels*, Paris : L'Harmattan, 2015, p.15

<sup>348</sup> David BUCKINGHAM et Katie DOMAILLE, *Where Are We Going and How Can We Get There? General Findings from the UNESCO Youth Media Education Survey, 2001. Occasional Paper.*, University of Southampton : Center for Language in Education, décembre 2002, 22 p.

<sup>349</sup> Divina FRAU-MEIGS et Jordi TORRENT, *Mapping media education policies in the world: visions, programmes and challenges*, New York : UN-Alliance of Civilizations, 2009.

<sup>350</sup> Uwe HASEBRINK et R KAMMERL, « Media and Information Literacy Policies in Germany », *in Transforming Audiences, Transforming Societies*, Paris : ANR TRANSLIT et COST, 2014 ; Divina FRAU-MEIGS, Marlène LOICQ et Perrine BOUTIN, « Politiques d'éducation aux médias et à l'information en France (2013) », *in Transforming Audiences, Transforming Societies*, Paris : ANR TRANSLIT et COST, 2014.

<sup>351</sup> HARTAI, *op. cit.* (note 261).

<sup>352</sup> Marlène LOICQ, « Une approche comparative des discours institutionnels en éducation aux médias : une analyse socio-anthropologique », *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 19, 15 octobre 2017.

## **Chapitre 3**

# **L'éducation aux médias à l'UNESCO et dans les institutions européennes**

Notre démarche implique dans un premier temps de revenir sur les productions des instances internationales en matière d'éducation aux médias. L'UNESCO a une fonction d'orientation selon des objectifs démocratiques. Dans un contexte d'eupéanisation des politiques publiques, les institutions européennes (Commission Européenne et Parlement Européen) occupent un rôle de plus en plus important. Par conséquent, « il apparaît indispensable de prendre en compte le rôle des logiques internationales et supranationales dans la construction de politiques nationales d'éducation<sup>353</sup> ».

### Le rôle de l'UNESCO dans la définition du domaine

#### *Enjeux démocratiques de la maîtrise de l'information et des médias*

L'engagement de l'UNESCO en faveur de l'éducation aux médias, corollaire de l'internationalisation du domaine, se développe dès la création de son association partenaire, le Conseil International du Cinéma et de la Télévision (CICT) en 1958. Les missions de cette instance sont de stimuler la création et favoriser la production et la diffusion d'œuvres audiovisuelles de qualité. Elle doit également contribuer à l'éducation audiovisuelle. Une des premières définitions communément admises de l'éducation aux médias est produite par cet organisme : « Par éducation aux médias, il convient d'entendre l'étude, l'enseignement, l'apprentissage des moyens modernes de communication et d'expression considérés comme faisant partie d'un domaine spécifique et autonome de connaissances dans la théorie et la pratique pédagogiques, à la différence de leur utilisation comme auxiliaires pour l'enseignement

---

<sup>353</sup> Marie DURU-BELLAT, Géraldine FARGES et Agnès van ZANTEN, « Les politiques scolaires », in *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin, 2018, p.34



et l'apprentissage dans d'autres domaines de connaissances tels que celui des mathématiques, de la science et de la géographie<sup>354</sup> ». Cette définition est notable par la distinction qu'elle opère entre « domaine spécifique et autonome de connaissances » et « utilisation comme auxiliaires pour l'enseignement et l'apprentissage ». L'éducation aux médias commence à se séparer de l'éducation par les médias. La « théorie et la pratique pédagogique » dont il est alors question sont encore assez protectionnistes. Il s'agit à ses débuts d'une éducation contre les médias, qui doit apprendre à chacun à se battre contre la propagande, les messages omniprésents et les tentations des médias de communication de masse, contre le risque d'aliénation et même d'anti-éducation que ces médias peuvent apporter. Cet enseignement doit aider les jeunes à recevoir et comprendre les contenus médiatiques, à utiliser les médias de masse de façon à enrichir leur personnalité.

La définition de l'éducation aux médias évolue ensuite vers une conception plus englobante et moins pessimiste vis-à-vis des médias. En 1982, la Déclaration de Grünwald est rédigée à l'issue d'un symposium international réunissant des éducateurs, des communicateurs et des chercheurs issus de 19 pays différents<sup>355</sup>. Tout en faisant une synthèse des débats, elle renforce la reconnaissance de l'éducation aux médias comme domaine international. Elle marque également un retournement dans la manière de considérer les médias. Ils ne sont plus diabolisés mais considérés comme une partie de la vie sociale et de la culture contemporaine. L'enjeu est d'encourager les systèmes politiques et éducatifs à « assumer les obligations qui leur reviennent pour promouvoir chez les citoyens une compréhension critique des phénomènes de communication » et encourager la « participation active des citoyens dans la société ». La déclaration de Grünwald se termine par un appel à « organiser et soutenir des programmes intégrés d'éducation aux médias » tout au long de la scolarité et dans les formations pour adultes, ce qui implique de développer la formation des éducateurs, animateurs et médiateurs qui interviendront dans ce cadre. L'enjeu majeur est alors la formation des formateurs, dont il s'agit de faire reconnaître l'importance.

Par la suite, diverses conférences et rencontres internationales réunissant des experts en éducation aux médias organisées par l'UNESCO et ses partenaires contribuent à renforcer la coopération internationale. Par exemple, en 1990 a lieu un colloque international intitulé « éducation aux médias et nouvelles orientations », à Toulouse ; il est coorganisé par l'UNESCO,

---

<sup>354</sup> Zaghloul MORSY, *L'éducation aux médias*, UNESCO, 1984.

<sup>355</sup> UNESCO, *Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias*, [s.l.] : [s.n.], 22 janvier 1982. URL : <https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/DeclGrunwald.pdf>.

le CLEMI et le British Film Institute. Cette conférence organise la coopération entre les différentes parties prenantes autour d'une définition de plus en plus consensuelle de l'éducation aux médias devant amener à développer l'esprit critique des apprenants et les inciter à participer à la vie publique, une position théorique assimilable à l'approche politique. On pourrait aussi citer la conférence internationale « Eduquer pour les médias à l'ère du numérique » (Vienne, Autriche, du 18 au 20 avril 1999), réunissant 41 experts de 33 pays différents. Cette conférence a proposé une définition de l'éducation aux médias comprenant tous les médias, imprimés, numériques, audiovisuels ou encore graphiques et défini ce que l'individu devait tirer de cet enseignement : « analyser et avoir une approche critique des textes médiatiques et à créer ses propres messages médiatiques; identifier les sources des textes médiatiques, leur intérêt politique, social, commercial et/ou culturel dans leur contexte; interpréter les messages et valeurs transmis par les médias; sélectionner le média approprié pour ses messages ou récits, afin d'atteindre le public visé; obtenir ou réclamer l'accès aux médias, aussi bien en ce qui concerne la réception que la production de messages médiatiques<sup>356</sup> ». Les participants de la conférence « recommandent que l'éducation aux médias soit introduite partout où cela est possible, dans le cadre des programmes d'études nationaux et tertiaires et dans les formations non formelles tout au long de la vie<sup>357</sup> ». Cela passe par le soutien à des programmes de recherche, ainsi que l'obtention de partenariats et de financements et plus largement, par une coordination accrue des actions au niveau international. Le besoin de renforcer l'éducation aux médias est une nouvelle fois justifié par sa dimension démocratique : « dans tous les pays du monde l'éducation aux médias fait partie du droit fondamental de chaque citoyen à la liberté d'expression et à l'information. Elle est un instrument de la construction et du maintien de la démocratie<sup>358</sup> ». Un consensus émerge autour de l'idée selon laquelle l'accès à la maîtrise des médias et de l'information est un droit humain. Celui-ci structure la Déclaration de Prague, issue d'une conférence ayant réuni des experts de la NCLIS, NFIL et de l'UNESCO de septembre 2003 : « la compétence dans l'usage de l'information comprend la reconnaissance de ses besoins d'information et les capacités d'identifier, de trouver, d'évaluer et d'organiser l'information – ainsi que de la créer, de l'utiliser et de la communiquer efficacement en vue de traiter des questions ou des problèmes qui se posent; elle est préalable à une pleine participation

---

<sup>356</sup> AEEMA, « Recommandations adoptées à la conférence de Vienne, avril 1999 », *AEEMA.NET*, 21 janvier 2011. URL : <https://aeema.net/2011/01/recommandations-adoptees-a-la-conference-de-vienne/>. Consulté le 8 février 2020.

<sup>357</sup> *Ibid.*

<sup>358</sup> *Ibid.*

à la société de l'information et fait partie du droit humain primordial d'apprendre tout au long de la vie<sup>359</sup> ». Cela rejoint les propos de Robert Owens, ancien maire de New York et bibliothécaire de formation : « la maîtrise de l'information est nécessaire pour garantir la survie des institutions démocratiques. Tous les hommes sont nés égaux, mais les électeurs possédant des ressources informationnelles sont capables de prendre des décisions plus intelligentes que ceux qui ne maîtrisent pas l'information. L'application de ressources informationnelles au processus décisionnel dans une optique citoyenne est une nécessité vitale<sup>360</sup> ». La maîtrise de l'information est indissociable, selon lui, de la pérennité des institutions démocratiques, puisque la participation dépend de la possibilité de trouver l'information juste et adéquate.

Deux ans plus tard, en 2005, la Proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information, élaborée par l'IFLA et l'UNESCO, abonde dans ce sens. Elle établit celle-ci comme un nouveau droit humain au sein d'une prise de conscience plus globale du rôle de l'accès à l'information et à l'expression dans la lutte contre les inégalités et la protection de la diversité culturelle<sup>361</sup>. L'UNESCO produit aussi des ressources, tel le « kit à destination des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels » en 2006, pour l'intégration de l'éducation aux médias en lien avec les programmes scolaires. Ce kit comprend cinq manuels ainsi qu'un large éventail de recommandations et d'idées sur la manière de faire de l'éducation aux médias<sup>362</sup>. L'UNESCO est donc un acteur important à plusieurs niveaux : il a contribué à définir le domaine depuis les années 70 et à proposer des concepts pour l'éducation aux médias et au niveau de la coordination internationale, en réunissant les acteurs et experts du domaine dans des conférences ; il fournit des orientations et produit des ressources. Dans sa conception, l'éducation aux médias devient synonyme d'éducation à la démocratie. Cela enrichit l'approche politique que nous évoquions dans le chapitre précédent.

---

<sup>359</sup> UNESCO, *Déclaration de Prague : « vers une société compétente dans l'usage de l'information »*, 2003. URL : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1900-declaration-de-prague-vers-une-societe-competente-dans-l-usage-de-l-information.pdf>.

<sup>360</sup> Major OWENS, « State Government and Libraries », *Library Journal*, n° 101, 1976, p. 27.

<sup>361</sup> UNESCO et IFLA, *Proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie*, 2005. URL : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1913-proclamation-d-alexandrie-sur-la-maitrise-de-l-information-et-l-apprentissage-tout-au-long-de-la-vie.pdf>.

<sup>362</sup> Divina FRAU-MEIGS (dir.), *L'éducation aux médias : un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels*, UNESCO, 2006. URL : [http://clemi.ac-creteil.fr/IMG/pdf/KIT\\_EAM\\_UNESCO.pdf](http://clemi.ac-creteil.fr/IMG/pdf/KIT_EAM_UNESCO.pdf).

## *Le développement du media and information literacy (MIL)*

La notion d'éducation aux médias et à l'information (*media and information literacy* ou MIL) apparaît dès 2008 dans les stratégies de l'UNESCO. Elle est formalisée lors du premier forum international sur l'éducation aux médias et à l'information, qui a donné lieu à la Déclaration de Fez<sup>363</sup>. Ce rassemblement de deux domaines jusque-là séparés, la maîtrise de l'information et l'éducation aux médias, est justifiée par « l'ère numérique » (*today's digital age*) et la convergence médiatique. Il doit servir à atteindre les objectifs de l'UNESCO, c'est-à-dire le développement durable, la participation démocratique, la promotion de la paix et le dialogue interculturel. Cette position est renforcée l'année suivante par la Déclaration de Moscou sur la maîtrise de l'information et des médias<sup>364</sup>. Les participants à la conférence ont conjointement défini la littératie médiatique et informationnelle comme

*une combinaison de connaissances, d'attitudes, de capacités et de pratiques requises pour accéder à l'information et au savoir, les analyser, les évaluer, les utiliser, les produire et les communiquer de manière créative, légale et éthique en respectant les droits humains. Les individus éduqués aux médias et à l'information peuvent utiliser divers médias, sources d'information et canaux dans leurs vies privées, professionnelles et publiques. Ils savent de quelles informations ils ont besoin, quand, pourquoi, ainsi que où et comment l'obtenir. Ils comprennent qui a créé l'information et pourquoi, ainsi que les rôles, responsabilités et fonctions des médias, des fournisseurs d'information et des institutions mémorielles. Ils peuvent analyser l'information, les messages, les croyances et les valeurs transmises par les médias et tout type de producteur de contenus, peuvent valider l'information qu'ils ont trouvée et produite en fonction d'une variété de critères génériques, personnels et contextuels. Les compétences en littératie médiatique et informationnelle s'étendent au-delà des technologies d'information et de communication pour comprendre des capacités d'apprentissage, d'esprit critique et d'interprétation au-travers et au-delà des frontières professionnelles, éducatives et sociales. Elle s'applique à tous types de médias (oral, imprimé, analogue et numérique) et toutes formes et formats de ressources<sup>365</sup>.*

---

<sup>363</sup> UNESCO, « Fez Declaration on Information and Media Literacy (MIL) », 2011. URL : <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>. Consulté le 2 mars 2020.

<sup>364</sup> UNESCO, « La maîtrise de l'information et des médias pour les sociétés du savoir », 2012. URL : <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/in-focus-articles/2012/media-and-information-literacy-for-knowledge-societies/>. Consulté le 8 février 2020.

<sup>365</sup> MIL is defined as a combination of knowledge, attitudes, skills, and practices required to access, analyse, evaluate, use, produce, and communicate information and knowledge in creative, legal and ethical ways that respect human rights. Media and information literate individuals can use diverse media, information sources and channels in their private, professional and public lives. They know when and what information they need and what for, and where and how to obtain it. They understand who has created that information and why, as well as the roles, responsibilities and functions of media, information providers and memory institutions. They can analyze information, messages, beliefs and values conveyed through the media and any kind of content producers, and can validate information they have found and produced against a range of generic, personal and

Cette définition très large met l'accent sur les connaissances et les facultés critiques des individus. Elle s'applique à tous les domaines, privé comme professionnel.

Le concept est également pensé de manière à être actualisé dans le système éducatif formel. En 2011 (2012 pour la version française) l'UNESCO publie un programme de formation en EMI pour les enseignants<sup>366</sup>, qui fait suite au kit paru en 2006. Il est divisé en deux parties : la première est définitoire et porte sur les enjeux de l'EMI ; la deuxième est faite de modules détaillés, en lien avec les programmes scolaires. La première partie est intéressante pour comprendre comment une définition commune de l'EMI est négociée au niveau international. Elle est décrite comme un moyen d'obtenir des connaissances sur les fonctions des médias et la manière de les évaluer, en vue de développer des compétences, dotant ensuite les apprenants de capacités critiques. Le développement des compétences doit influencer sur la composition du paysage médiatique et encourager la production de programmes de qualité, selon une conception circulaire de l'écosystème médiatique englobant production et réception. Le programme se destine aux enseignants car « en permettant à leurs élèves d'être éduqués aux médias et à l'information, les enseignants assumeraient d'abord leur rôle de défenseurs d'une citoyenneté informée et rationnelle etc., et ensuite, ils répondraient aux changements dans leur rôle d'éducateurs, au moment où l'enseignement se centre de moins en moins sur l'enseignant et de plus en plus sur l'apprenant ». Il s'agit d'apprendre à apprendre ; l'EMI renforcerait ainsi les performances du système éducatif en utilisant des méthodes alternatives. L'EMI s'inscrit en outre explicitement dans une visée démocratique (« une citoyenneté informée et rationnelle »). Elle est décrite comme essentielle dans des sociétés individualisées. Alors que la maîtrise de l'information concerne l'accès à l'information et son évaluation, l'éducation aux médias met l'accent sur les capacités de compréhension des fonctions des médias ainsi que leur usage pour s'exprimer. L'UNESCO règle la « querelle des littératies » en instaurant l'EMI comme une notion centrale : l'usage « du terme EMI vise à harmoniser les différentes notions à la lumière de la convergence des plateformes ». Il en découle que le programme de formation pour les enseignants s'organise autour de trois grandes thématiques : connaissance et compréhension

---

context-based criteria. MIL competencies thus extend beyond information and communication technologies to encompass learning, critical thinking and interpretive skills across and beyond professional, educational and societal boundaries. MIL addresses all types of media (oral, print, analogue and digital) and all forms and formats of resources (notre traduction).

<sup>366</sup> UNESCO, « Education aux médias et à l'information: programme de formation pour les enseignants », 2012. URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216531>. Consulté le 2 mars 2020.

des médias et de l'information dans une perspective démocratique et de participation sociale ; évaluation des messages médiatiques et des sources d'information ; production et utilisation de contenus médiatiques. Si le programme est souple, en vue de s'adapter aux contextes nationaux ou régionaux, l'accent est mis sur les libertés fondamentales telles qu'énoncées dans l'article 19 de la Déclaration des Droits de l'Homme, estimant que l'EMI est « partie intégrante de l'éducation civique » ; elle doit permettre de développer la « démocratie et la bonne gouvernance ». Outre les connaissances sur les fonctions des médias et leurs conditions de production, l'évaluation et l'utilisation de l'information, les enseignants doivent aussi pouvoir explorer les questions de représentation – de genre, de la diversité – ce qui rappelle l'approche développée par Len Masterman<sup>367</sup>, une référence centrale dans le monde anglo-saxon.

L'UNESCO est un acteur important de l'éducation aux médias au niveau international. Ses productions donnent des directions, qui permettent à ses membres de définir collectivement le domaine de l'EMI, contribuant ainsi à le faire exister et à le légitimer, tout en lui conférant une finalité démocratique conforme aux statuts de l'organisation. L'approche de l'UNESCO est en effet centrée sur la défense des droits humains. D'après cette organisation, les littératies permettent aux minorités (ethniques, groupes opprimés) d'être équitablement informées, impliquées dans le développement social, économique et politique de leur communauté. La MIL décrite par l'UNESCO est liée à la diversité culturelle et linguistique ; elle serait en mesure d'appuyer le dialogue interculturel et de promouvoir ainsi une culture de paix, de tolérance et de non-violence. Dans cette optique, l'UNESCO pose comme absolument nécessaire que la population – de l'échelle de la personne jusqu'à celle de la nation - de tout pays devienne « media and information literate » pour accéder au développement durable. Cependant, comme nous l'avons indiqué dans notre premier chapitre, ses propositions et résolutions n'ont pas de dimension prescriptive. Qu'en est-il dans les politiques européennes d'éducation aux médias à l'ère numérique ?

---

<sup>367</sup> MASTERMAN, *op. cit.* (note 116).

# L'éducation aux médias au Conseil et à la Commission de l'Union Européenne

## *Compétitivité et protection*

Le Parlement Européen a eu un rôle moteur dans la reconnaissance progressive et l'institutionnalisation de l'éducation aux médias au sein de l'Union Européenne. Dans une résolution du 6 septembre 2005 sur la directive « Télévisions sans Frontières » (89/552/CEE), il a demandé au Conseil et à la Commission de concevoir et mettre en place une éducation aux médias promouvant « la citoyenneté active et responsable » – une « antienne » qu'on retrouvera dans de nombreux textes européens par la suite<sup>368</sup>. A partir de 2006, diverses institutions européennes – Parlement Européen, Conseil de l'Union Européenne et Commission Européenne en premier lieu, mais aussi Conseil des Régions – produisent des études, des recommandations et des synthèses à son sujet. Un groupe d'experts sur l'éducation aux médias est créé en 2006 afin d'analyser les tendances en la matière, définir des objectifs et proposer des mesures. Son but est d'assurer une coordination avec les Etats membres et de faire remonter les bonnes pratiques du terrain, en facilitant la mise en réseau des acteurs et en créant des synergies entre les politiques européennes et les initiatives locales. Peuvent y siéger les experts nommés par les Etats membres, les pays candidats et les Etats membres de l'espace économique européen, les représentants des associations et fondations européennes actifs dans le domaine de l'éducation aux médias<sup>369</sup> et les représentants d'organisations internationales (Conseil de l'Europe et UNESCO). Les chercheurs peuvent y être acceptés en tant qu'observateurs. C'est l'une des premières étapes dans la structuration de l'éducation aux médias comme enjeu de politique européenne. Une première consultation publique sur le sujet est lancée la même année<sup>370</sup>. Destinée à améliorer l'éducation aux médias à l'ère numérique, elle recense les bonnes pratiques des pays membres et doit permettre d'élaborer une définition commune des compétences attendues. Les résultats de cette consultation publique ont montré qu'il existait des pratiques différentes et des niveaux inégaux d'éducation aux médias en Europe, le tout en

---

<sup>368</sup> CORROY-LABARDENS, *op. cit.* (note 117).

<sup>369</sup> Le CLEMI, organe de l'Education Nationale, y est ainsi représenté.

<sup>370</sup> COMMISSION EUROPÉENNE, « Making sense of today's media content: Commission begins public media literacy consultation - press release », 2006. URL : [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP\\_06\\_1326](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_06_1326). Consulté le 2 mars 2020.

l'absence de critères et de normes d'évaluation communes. Les institutions européennes – Parlement Européen, Conseil de l'Union Européenne et Commission Européenne – ont alors mis en place des recommandations pour harmoniser l'éducation aux médias dans les pays membres. A partir de 2006, trois grandes thématiques et domaines se dégagent de l'étude des textes européens sur le sujet : l'éducation aux médias en lien avec l'autorégulation du paysage médiatique et la compétitivité des médias européens ; la protection des mineurs ; les rapports et études visant à recenser ce qui se fait dans les pays membres. Nous reviendrons ici de manière chronologique sur les principaux documents, recommandations et communications des institutions européennes, ayant marqué l'évolution de leurs politiques d'éducation aux médias.

L'éducation aux médias est mentionnée explicitement dans la recommandation du Parlement Européen et du conseil du 20 décembre 2006 sur la protection des mineurs et de la dignité humaine et sur le droit de réponse en liaison avec la compétitivité de l'industrie européenne des services audiovisuels et d'information en ligne<sup>371</sup>. Celle-ci encourage les Etats membres à agir de manière à promouvoir l'utilisation responsable des services audiovisuels et d'information, par une meilleure sensibilisation des parents, des enseignants et des formateurs, afin de les rendre plus sûrs pour les mineurs ; les différentes actions possibles sont listées dans l'annexe 2 (adoption d'approches éducatives intégrées, formation continue des enseignants, sensibilisation des parents, campagnes d'information, distribution de « kits » d'information sur les risques d'Internet). Cette sécurisation passe par « l'acquisition des compétences liées aux médias ou des programmes d'éducation aux médias et, par exemple, au travers d'une formation continue dans le cadre de l'éducation scolaire ». L'éducation aux médias entre dans la focale institutionnelle par le biais d'une approche préventive, reposant sur des « compétences » et par le prisme de la consommation. La circulaire vise ainsi à créer un espace « beaucoup plus sûr » et à lutter contre les activités illicites.

En 2007, la Commission Européenne publie un communiqué, « Une approche européenne de l'éducation aux médias dans l'environnement numérique<sup>372</sup> », qui résume l'approche de l'Union en insistant sur trois points : la communication commerciale, l'héritage cinématographique et les contenus numériques. Il s'agit de mieux comprendre « la dimension

---

<sup>371</sup> PARLEMENT EUROPÉEN ET CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 20 décembre 2006 sur la protection des mineurs et de la dignité humaine et sur le droit de réponse en liaison avec la compétitivité de l'industrie européenne des services audiovisuels et d'information en ligne*, 27 décembre 2006. URL : <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/952/oj/fra>. Consulté le 2 mars 2020.

<sup>372</sup> COMMISSION EUROPÉENNE, *COMMUNICATION DE LA COMMISSION AU PARLEMENT EUROPÉEN, AU CONSEIL, AU COMITÉ ÉCONOMIQUE ET SOCIAL EUROPÉEN ET AU COMITÉ DES RÉGIONS : Une approche européenne de l'éducation aux médias dans l'environnement numérique - COM(2007) 833*, 20 décembre 2007.



économique et culturelle des médias » et d'argumenter en faveur de « médias puissants » au niveau européen, qui soient compétitifs tout en soutenant le pluralisme et la diversité culturelle. Une définition est donnée : « l'éducation aux médias est généralement définie comme la capacité à accéder aux médias, à comprendre et apprécier, avec un sens critique, les différents aspects des médias et de leur contenu et à communiquer dans divers contextes ». Il s'agit pour les individus de pouvoir « se sentir à l'aise » dans leurs interactions avec différents types de médias, analogues ou numériques. L'Union Européenne considère qu'un individu éduqué aux médias peut « utiliser les médias de façon créative » et devenir créateur de contenus.

Des mentions de l'éducation aux médias, moins spécifiques, sont faites dans d'autres textes européens : par exemple, dans la directive sur les services de médias audiovisuels (SMA), qui régit la coordination des législations nationales concernant les médias audiovisuels dans leur ensemble – télédiffusion classique ou télévision à la demande. Parmi les objectifs officiels de la coordination européenne, depuis 2007, on trouve des préoccupations économiques, de compétitivité (« établir les règles nécessaires à l'évolution technologique », « créer un environnement favorable à l'émergence de nouveaux médias audiovisuels »), des enjeux d'indépendance et d'éthique (« préserver la diversité culturelle », « sauvegarder le pluralisme des médias », « garantir l'indépendance des régulateurs nationaux de médias », « combattre la haine raciale et religieuse ») et de protection (« protéger les enfants et les consommateurs »). L'article 47 de la directive porte spécifiquement sur l'éducation aux médias :

*la notion d'éducation aux médias<sup>373</sup> désigne les compétences, les connaissances et la compréhension permettant aux consommateurs d'utiliser les médias d'une manière sûre et efficace. Les personnes éduquées aux médias sont aptes à poser des choix reposant sur des informations solides, à comprendre la nature des contenus et des services et à profiter de tout l'éventail des possibilités offertes par les nouvelles technologies de communication. Elles sont mieux à même de se protéger et de protéger leur famille de matériels préjudiciables ou choquants. Il convient par conséquent de favoriser le développement de l'éducation aux médias à tous les niveaux de la société et de suivre attentivement les progrès réalisés en la matière<sup>374</sup>.*

---

<sup>373</sup> « Education aux médias » est utilisé par l'Union Européenne comme traduction du terme anglais *media literacy* dans ses textes en français.

<sup>374</sup> PARLEMENT EUROPÉEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, *Directive 2010/13/UE du Parlement européen et du Conseil du 10 mars 2010 visant à la coordination de certaines dispositions législatives, réglementaires et administratives des États membres relatives à la fourniture de services de médias audiovisuels (directive Services de médias audiovisuels) (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE)*, 15 avril 2010. URL : <http://data.europa.eu/eli/dir/2010/13/oj/fra>. Consulté le 2 mars 2020.

L'éducation aux médias est présentée comme un enjeu important dans un contexte de consommation : il s'agit d'être en mesure de faire des choix éclairés et de se protéger soi-même. La directive SMA rappelle que la Commission Européenne privilégie les options de « l'autorégulation » ou de la « co-régulation » pour garantir un haut niveau de protection des consommateurs :

*les mesures visant à atteindre les objectifs d'intérêt public dans le secteur des nouveaux services de médias audiovisuels sont plus efficaces si elles sont prises avec le soutien actif des fournisseurs de service eux-mêmes. Ainsi, l'autorégulation représente un type d'initiative volontaire qui permet aux opérateurs économiques, aux partenaires sociaux, aux organisations non gouvernementales ou aux associations d'adopter entre eux et pour eux-mêmes des lignes directrices communes.*

L'éducation aux médias est partenaire de l'auto-régulation, car elle permet aux individus de faire des choix pertinents et d'exercer leur esprit critique sur les contenus disponibles.

Les textes mentionnant l'éducation aux médias se multiplient à partir de 2008 : avis général du Conseil des Régions sur le contenu créatif en ligne et l'éducation aux médias, rapport du Parlement Européen sur « la compétence médiatique dans un monde numérique », qui souligne le rôle de l'éducation aux médias dans le bon fonctionnement des démocraties et se réfère explicitement aux textes de l'UNESCO (Déclaration de Grünwald, Agenda de Paris) ; conclusions du Conseil de l'Union Européenne concernant l'éducation aux médias adoptées par le Conseil « Éducation, jeunesse et culture » des 21 et 22 mai 2008 entérinant la conception stratégique de l'éducation aux médias comme facteur important d'une citoyenneté active dans les sociétés de l'information. La recommandation de la Commission Européenne du 20 août 2009, sur « l'éducation aux médias dans l'environnement numérique pour une industrie de l'audiovisuel et du contenu plus compétitive et une société de la connaissance intégratrice », marque un tournant par sa dimension synthétique et prescriptive<sup>375</sup>. Elle fait la synthèse des différents textes parus auparavant sous l'égide du Parlement Européen, du Conseil et du Comité des Régions, ainsi que de la consultation publique organisée en 2006. La Commission y définit l'éducation aux médias comme « la capacité à accéder aux médias, à comprendre et à apprécier, avec un sens critique, les différents aspects des médias et de leur contenu et à communiquer dans divers contextes » ; elle englobe tous les médias, d'information, de communication et de

---

<sup>375</sup> COMMISSION EUROPÉENNE, « RECOMMANDATION DE LA COMMISSION du 20 août 2009 sur l'éducation aux médias dans l'environnement numérique pour une industrie de l'audiovisuel et du contenu plus compétitive et une société de la connaissance intégratrice (2009/625/CE) », 2009. URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX%3A32009H0625>. Consulté le 10 février 2020.

divertissement. Elle considère l'éducation aux médias comme l'une des conditions préalables à l'exercice de la citoyenneté active et souhaite y recourir pour limiter l'exclusion sociale. Enfin, l'éducation aux médias est également un enjeu de compétitivité de l'industrie des contenus européens : « la capacité des Européens, en tant que consommateurs de médias, à faire des choix éclairés et diversifiés contribuerait à la compétitivité de l'industrie européenne de l'audiovisuel et du contenu ». On peut supposer que selon ce point de vue, la consommation médiatique éclairée décrite par l'Union Européenne permettrait de défendre le patrimoine culturel européen, en incitant les individus à se tourner d'eux-mêmes vers ces contenus – une alternative possible à la mise en place de quotas.

*Les États membres, en coopération avec les autorités responsables de la réglementation de l'audiovisuel et des communications électroniques et en collaboration avec les autorités de surveillance de la protection des données le cas échéant (...) engagent un débat, dans le cadre de conférences et d'autres manifestations publiques, sur l'intégration de l'éducation aux médias dans les programmes scolaires obligatoires et dans l'enseignement des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie telles qu'exposées dans la recommandation du Parlement Européen et du Conseil du 18 décembre 2006.*

Cette recommandation s'adresse également à « L'industrie des médias », qui « s'engage plus résolument à fournir les outils nécessaires pour relever le niveau d'éducation aux médias ». Considérés comme des partenaires essentiels, ils sont encouragés à communiquer de manière transparente sur la manière dont les produits sont conçus et plus généralement, à informer le public de la façon dont fonctionne le secteur.

Les enjeux de l'éducation aux médias dans l'Union Européenne ont aussi trait à la protection de l'enfance. Cependant, celle-ci s'articule avec le choix de l'autorégulation. En mai 2012, la Commission Européenne adresse au Parlement Européen, au Conseil de l'Union Européenne, au Comité Social et Economique Européen et au Comité des Régions, une communication intitulée « Stratégie européenne pour un Internet mieux adapté aux enfants<sup>376</sup> ». Ce texte vise à la fois compétitivité économique et protection des individus. Une série d'instruments s'articulant autour de mesures législatives, d'autorégulation et de soutien financier ont pour objectif à la fois d'éviter le morcellement du marché et de créer un

---

<sup>376</sup> COMMISSION EUROPÉENNE, COMMUNICATION DE LA COMMISSION AU PARLEMENT EUROPÉEN, AU CONSEIL, AU COMITÉ ÉCONOMIQUE ET SOCIAL EUROPÉEN ET AU COMITÉ DES RÉGIONS : Stratégie européenne pour un Internet mieux adapté aux enfants - EUR-Lex - 52012DC0196, 2012. URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2012%3A0196%3AFIN>. Consulté le 10 mars 2020.

environnement en ligne plus sûr et enrichissant pour les enfants. La stratégie s'articule autour de quatre grands piliers, dont le deuxième concerne particulièrement la sensibilisation et la responsabilisation et contient des mesures d'éducation aux médias : « la culture et les compétences numériques et l'éducation aux médias sont déterminantes pour l'utilisation que les enfants font d'Internet ». Dans un contexte où l'auto-régulation est privilégiée et où la lutte contre les contenus problématiques est difficile compte tenu des frontières des Etats où ceux-ci sont hébergés, il s'agit d'encourager les enfants à se protéger eux-mêmes plus efficacement : « les actions de sensibilisation et de responsabilisation doivent viser à développer la capacité d'autoprotection des enfants et leur responsabilité personnelle dans l'environnement en ligne ». Les établissements scolaires sont désignés comme les « mieux placés » pour toucher un maximum d'élèves dans une diversité de contextes, mais « l'éducation par les pairs » n'est pas exclue. En conclusion du document, l'articulation entre recherche de compétitivité et responsabilisation/protection des individus est réaffirmée : « En développant les activités de sensibilisation, la culture et les compétences numériques à l'intention des enfants, on améliorera leurs perspectives professionnelles et leur employabilité et on les aidera à devenir des individus qui s'assument dans le monde numérique ». Dans le cadre de cette stratégie, la Commission Européenne finance des projets, par exemple « Safer Internet », déployé en France et en Allemagne en partenariat avec des structures spécialisées : « Internet Sans Crainte », en France, un projet développé par Tralalère, une entreprise d'EdTech labellisée entreprise sociale et solidaire et en Allemagne, un consortium d'associations spécialisées dans la protection de la jeunesse vis-à-vis des médias (*Jugendmedienschutz*<sup>377</sup>). Dans les deux cas, l'idée est de sensibiliser les jeunes aux « dangers d'Internet » et de promouvoir des « usages positifs<sup>378</sup> », tout en proposant une assistance aux jeunes qui en ressentiraient le besoin, en cas de cyberharcèlement par exemple.

Une version actualisée de la Directive « Service des Médias Audiovisuels » a été publiée en 2018<sup>379</sup>, justifiée par la convergence des médias : de nouveaux types de contenus, tels que

---

<sup>377</sup> En Allemagne il existe un concept pour désigner la protection de la jeunesse vis-à-vis des médias (*Jugendmedienschutz*) ; il découle d'une longue tradition théorique et pédagogique.

<sup>378</sup> Nous utilisons ici des guillemets pour montrer notre distance vis-à-vis de ces termes qui sont souvent utilisés comme des "allant de soi" et peu problématisés.

<sup>379</sup> PARLEMENT EUROPÉEN ET CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, « DIRECTIVE (UE) 2018/1808 DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL du 14 novembre 2018 modifiant la directive 2010/13/UE visant à la coordination de certaines dispositions législatives, réglementaires et administratives des États membres relatives à la fourniture de services de médias audiovisuels (directive « Services de médias audiovisuels »), compte tenu de l'évolution des réalités du marché », 2018. URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018L1808&from=EN>. Consulté le 10 février 2020.

les clips vidéos ou les contenus créés par l'utilisateur, gagnent en importance tandis que de nouveaux acteurs du secteur, notamment les fournisseurs de services de vidéo à la demande et les plateformes de partage de vidéos, sont désormais bien établis. Elle reprend les éléments précédemment mentionnés : primat de l'autorégulation et de la compétitivité des médias européens, responsabilisation des individus. La directive met fin à la distinction entre les fournisseurs de contenus « édités » et ceux qui reposent sur des contenus générés par les utilisateurs. Elle harmonise les obligations des plateformes numériques avec celles des autres médias audiovisuels. Les plateformes sont donc invitées, en contrepartie de la faible régulation qui leur est imposée, à se saisir de l'éducation aux médias, au même titre que les acteurs « traditionnels » du secteur et à mettre en œuvre des « mesures et outils » en ce sens.

### *De nouveaux enjeux sociétaux : radicalisation, désinformation et données personnelles*

Comme l'indique Normand Landry, l'éducation aux médias a toujours constitué une « réponse à des préoccupations sociales et politiques touchant à la consommation et à la production médiatique – il s'agit, en d'autres mots, d'une intervention visant la résolution de problèmes sur lesquels il a été jugé opportun d'intervenir – et comme un moyen d'atteindre des objectifs sociaux, économiques et politiques ciblés<sup>380</sup> ». A partir de 2016, les finalités que lui attribue l'Union Européenne évoluent en raison de trois nouveaux enjeux politiques : la lutte contre la radicalisation et le discours de haine, la désinformation et la protection de la *privacy*. Ces nouveaux enjeux justifient de renforcer l'éducation aux médias et remettent partiellement en cause le modèle de l'autorégulation/responsabilisation jusque-là privilégié.

Le discours inaugural de Roberto Viola, directeur-général des Communications, Réseaux, Contenus et Technologies, à la conférence « Media and Learning », le 10 mars 2016 à Bruxelles, fait le point sur « l'éducation aux médias selon l'Union Européenne : comment encapaciter les citoyens avec une approche critique des médias ? ». Il indique qu'elle s'insère dans les mesures de lutte contre le discours de haine et la radicalisation et pour la promotion des droits humains entreprises par la Commission Européenne, en lien avec d'autres acteurs, par exemple le Conseil de l'Europe ainsi que l'UNAOC (*United Nations Alliance of Civilization*). Le sujet de la radicalisation est particulièrement sensible compte tenu du

---

<sup>380</sup> LANDRY, *op. cit.* (note 118), p.3.

contexte : attentats contre Charlie Hebdo en janvier 2015 et attentats de Paris en novembre de la même année, attaques au couteau et à la voiture-bélier dans différents pays de l'Union Européenne revendiqués par des groupes terroristes. Dans sa communication sur le « soutien à la prévention de la radicalisation menant à l'extrémisme violent<sup>381</sup> », la Commission Européenne décrit un plan d'action réagissant à ce phénomène. Parmi les mesures invoquées, qui recouvrent le renforcement des mesures sécuritaires et la lutte contre l'exclusion sociale des jeunes, se trouve la lutte « contre la propagande terroriste et les discours haineux en ligne ». A ce titre, elle contient un volet sur « soutenir l'éducation aux médias » s'appuyant sur les programmes et initiatives existant dans les pays membres, de manière à « renforcer la réflexion critique sur l'internet ». Selon cette optique, le renforcement de l'esprit critique des jeunes face aux contenus médiatiques les rendraient imperméables aux messages médiatiques encourageant la radicalisation. La politique d'autorégulation des plateformes est partiellement remise en cause, dans la mesure où elles sont invitées à renforcer leurs efforts de modération pour protéger les internautes. La responsabilisation des individus, jusque-là au cœur de l'approche européenne de l'éducation aux médias, reste un axe stratégique central, mais elle ne permet pas à elle seule de juguler le phénomène.

La désinformation constitue un autre enjeu important, proche de la radicalisation, car il implique également de renforcer l'esprit critique des personnes. La thématique, bien qu'elle ne soit pas nouvelle, a émergé dans les politiques européennes dès 2015, en raison de manœuvres d'ingérence de forces externes (principalement la Russie, selon l'UE) dans des élections nationales. Cela constitue un enjeu de souveraineté majeur qui implique de prendre des mesures, particulièrement dans le contexte des élections européennes de 2019 ainsi que des élections importantes à venir dans les pays membres. La Commission Européenne, dans sa communication conjointe au Parlement Européen, au Conseil Européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions du 5 décembre 2018, a présenté un plan d'action contre la désinformation<sup>382</sup>. Celui-ci souligne que les processus démocratiques sont mis en danger par une désinformation intentionnée et systématique conçue comme un processus conscient, réalisé avec l'intention de nuire. L'un des piliers du plan consiste à

---

<sup>381</sup> COMMISSION EUROPÉENNE, *COMMUNICATION DE LA COMMISSION AU PARLEMENT EUROPÉEN, AU CONSEIL, AU COMITÉ ÉCONOMIQUE ET SOCIAL EUROPÉEN ET AU COMITÉ DES RÉGIONS - Soutien à la prévention de la radicalisation conduisant à l'extrémisme violent - COM(2016) 379*, 14 juin 2016.

<sup>382</sup> COMMISSION EUROPÉENNE, *COMMUNICATION CONJOINTE AU PARLEMENT EUROPÉEN, AU CONSEIL EUROPÉEN, AU CONSEIL, AU COMITÉ ÉCONOMIQUE ET SOCIAL EUROPÉEN ET AU COMITÉ DES RÉGIONS Plan d'action contre la désinformation*, 5 décembre 2018. URL : [https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/plan\\_daction\\_contre\\_la\\_desinformation.pdf](https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/plan_daction_contre_la_desinformation.pdf).

« sensibiliser la population et améliorer la résilience de la société ». Dans cette partie, on peut lire que « des efforts constants sont consentis au niveau de l'Union et au niveau national pour soutenir l'éducation aux médias (...). Créer une résilience suppose aussi d'organiser des formations spécialisées, des conférences et des débats publics et de proposer d'autres formes d'apprentissage commun pour les médias. Cela requiert également de doter des moyens nécessaires tous les secteurs de la société et notamment d'améliorer l'éducation aux médias afin que les citoyens sachent comment repérer la désinformation et s'en défendre ». L'autorégulation reste privilégiée et la responsabilité du tri entre information vraie et fausse repose toujours sur l'internaute<sup>383</sup>. Les Etats membres sont invités à s'appuyer sur les textes existants et à mettre en œuvre l'éducation aux médias telle qu'elle a déjà été définie dans la directive « Services de médias audiovisuels ». D'autres dispositifs sont mis en place pour accompagner la lutte contre la radicalisation et la désinformation, par exemple la « Semaine européenne de l'éducation aux médias » de mars 2019, qui s'accompagne du lancement d'outils pratiques pour promouvoir l'éducation de la population aux médias et du soutien à des projets transfrontaliers.

Enfin, la protection de la vie privée et des données personnelles constitue un enjeu de l'éducation aux médias dans l'Union Européenne. Il s'agit d'une thématique structurante qui s'est renforcée progressivement. Dès 2009, la recommandation de la Commission sur l'éducation aux médias dans l'environnement numérique pour une industrie de l'audiovisuel et du contenu plus compétitive et une société de la connaissance intégratrice indique que « le traitement des données personnelles dans les réseaux d'information et de communication, notamment afin de proposer des offres adaptées aux consommateurs et les problèmes qu'il pose en termes de protection des données à caractère personnel et de respect de la vie privée doivent être abordés dans le cadre des initiatives en matière d'éducation aux médias ». Les pays membres sont invités à sensibiliser les individus, particulièrement les jeunes, aux « risques inhérents au traitement des données personnelles dans les réseaux d'information et de communication », une approche donc plutôt défensive, visant à responsabiliser les individus. Les problématiques liées à la protection des données personnelles justifient par la suite de déroger partiellement au principe de l'autorégulation. Dans la Directive « Service des Médias

---

<sup>383</sup> L'intervention des institutions dans la régulation des contenus fait courir des risques de censure, d'entrave à la liberté d'expression et de conflits d'intérêts, comme on a pu le voir dans les débats autour de la loi sur les "fake news" en France. Cela explique le choix de recourir à la responsabilisation des individus. Le rôle des plateformes dans la lutte contre la désinformation est néanmoins de plus en plus souligné; dans ce cadre, elles sont appelées à renforcer leur activité de modération des contenus.

Audiovisuels », dès 2010, l'Union Européenne réagit au modèle économique des plateformes de la Silicon Valley en statuant que les données personnelles des mineurs ne peuvent être exploitées à des fins commerciales. Mais c'est surtout le Règlement Général de Protection des Données<sup>384</sup> (RGPD) qui doit être mentionné. Issu d'une proposition de la Commission Européenne déposée par Viviane Reding en 2012, voté en 2013 à la faveur de l'affaire PRISM et des écoutes de la NSA, il est entré en vigueur en mai 2018. Ce règlement reconnaît la protection des données personnelles comme un droit fondamental et énonce le principe de transparence : les individus doivent savoir quelles données sont collectées et dans quelle mesure elles sont exploitées. Ce principe exige que le langage utilisé soit accessible et simple à comprendre et que le but de la collecte et du traitement soit explicitement défini. Le règlement prévoit en outre le droit d'accéder à ses données, le droit d'opposition (par exemple au traitement des données à des fins de prospection commerciale), le droit de corriger ses données (par exemple pour souscrire à une assurance), celui de faire supprimer ses données (« retirer son consentement doit être aussi facile que de le donner ») et le droit à l'oubli, mais la liberté d'expression et l'intérêt public doivent prévaloir. En outre l'individu a le droit d'avoir son mot à dire dans des procédures automatisées (utilisé par les banques, les hôpitaux...) qui peuvent manquer de transparence ainsi que celui de transférer ses données à un nouveau service, aussi appelé droit à la portabilité. L'article 39 du règlement ouvre particulièrement la voie à l'éducation aux médias : « les personnes physiques devraient être informées des risques, règles, garanties et droits liés au traitement des données à caractère personnel et des modalités d'exercice de leurs droits en ce qui concerne ce traitement ». Les régulateurs de médias nationaux ont un rôle à jouer dans ce processus éducatif. On peut donc dire que l'Union Européenne s'intéresse aux modèles « extractifs » de création de valeur et cherche à sensibiliser les individus à leur égard.

---

<sup>384</sup> PARLEMENT EUROPÉEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, *RÈGLEMENT (UE) 2016/679 DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL du 27 avril 2016 relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données, et abrogeant la directive 95/46/CE (règlement général sur la protection des données) (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE)*, 4 mai 2016. URL : <http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj/eng>. Consulté le 6 mars 2020.



## *Projets de recherche et dispositifs d'échange dans l'Union Européenne*

Outre les recommandations et stratégies adressées aux Etats membres, des projets de recherche appliquée en éducation aux médias sont mis en place au sein de l'Union Européenne, ainsi que des dispositifs transversaux d'échange. Ceux-ci sont importants pour comprendre l'élaboration des politiques publiques européennes en éducation aux médias.

Le projet Euromeduc a réuni praticiens et chercheurs en éducation aux médias afin de renforcer les réseaux existants et valoriser les expertises de terrain, à travers séminaires et congrès internationaux. Lors du congrès de Bellaria (2009), qui a réuni différents acteurs de l'éducation aux médias en Europe dans la lignée de celui de Belfast, les participants se sont interrogés sur l'avenir de l'éducation aux médias à l'ère numérique et formulé des recommandations à destination des politiques. La préface des actes, rédigée par Viviane Reding, s'intitule « l'éducation aux médias est l'un des objectifs essentiels de la politique publique de l'UE<sup>385</sup> ». Certains participants, dont David Buckingham, se sont néanmoins montrés critiques vis-à-vis d'une position politique consistant à vouloir donner « carte » et « boussole » aux apprenants, plutôt qu'à réguler activement les médias : « quelle importance si Rupert Murdoch est propriétaire des médias si nous sommes tous des consommateurs critiques et responsables<sup>386</sup> ? ». Cette approche d'éducation aux médias relève pour lui d'une stratégie néolibérale, visant à créer des « citoyens-consommateurs » dans une économie dérégulée.

Deux ans plus tard, en 2011, la « Déclaration de Bruxelles pour l'éducation aux médias tout au long de la vie », rédigée par le Conseil Supérieur de l'Education aux Médias de la communauté française de Belgique, se base aussi sur les actes du congrès de Bellaria et recommande une évaluation régulière des niveaux d'éducation aux médias des citoyens dans les pays membres<sup>387</sup>. Mettre en place une politique européenne nécessite en effet de connaître ce qui se fait sur le terrain dans l'éducation formelle. En 2014, conformément aux engagements pris par la Commission Européenne, paraît le rapport EMEDUS (European Media Literacy

---

<sup>385</sup> Patrick VERNIER (dir.), *L'éducation aux médias en Europe : controverses, défis et perspectives*, Bruxelles : Euromeduc, 2009.

<sup>386</sup> David BUCKINGHAM, « L'avenir de l'éducation aux médias à l'ère numérique : défis politiques et pratiques », in Patrick VERNIER (dir.), *L'éducation aux médias en Europe : controverses, défis et perspectives*, Bruxelles : Euromeduc, 2009, p. 17

<sup>387</sup> CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS, *Déclaration de Bruxelles pour une Éducation aux Médias tout au long de la vie*, 2011. URL : <http://www.csem.be/sites/default/files/files/declaration%20de%20bruxelles%20-%20fr.pdf>.

Education Study), coordonné par László Hartai<sup>388</sup>. Il fait suite à une étude similaire menée par David Buckingham et Kate Domaille pour l'UNESCO en 2001. L'étude EMEDUS menée dans 25 pays de l'Union (Chypre ainsi que la Bulgarie n'ont pas participé) s'appuie sur des experts locaux pour identifier l'éducation aux médias dans les programmes à différents niveaux d'éducation formelle, décrire les cadres conceptuels et les objectifs de l'éducation aux médias dans les différents pays, ainsi que les procédures d'évaluation et la formation des enseignants – si applicable. Le but des auteurs était de décrire la situation actuelle dans l'éducation formelle et de regrouper les pays membres ayant des caractéristiques similaires sous forme de clusters afin de rechercher des synergies. Le rapport consacre une partie au cadre théorique de l'éducation aux médias – distinguant au passage éducation aux médias (*media literacy*) et éducation au numérique (*digital literacy*) – selon deux grandes orientations, la tradition britannique-canadienne d'éducation aux médias focalisée sur les « *key concepts* » de Len Masterman et les concepts liés au développement de compétences : « le premier est une tétrade des termes langage-représentation-public-production et le dernier le pentagone de l'accès-usage-compréhension-évaluation-création<sup>389</sup> ». Les résultats de l'étude montrent qu'en Europe l'approche transversale et intégrée à d'autres sujets est dominante ; dans la majorité des pays européens il n'y a pas de temps alloué à l'éducation aux médias (c'est le cas dans seulement 15% des pays). Seuls 6 pays sur 27 en ont fait une matière indépendante dans le secondaire supérieur, parfois de manière optionnelle. Un tiers des pays européens définissent la littératie médiatique (*media literacy*) de manière similaire à la Commission Européenne, s'appuyant sur « l'approche européenne de l'éducation aux médias » publiée en 2007 et la moitié des pays s'en inspirent tout en y incluant des éléments singuliers – il donne l'exemple de l'Allemagne -, les autres ne s'y adossant pas du tout. Presque partout, les questions centrales concernent l'usage et la compréhension des médias (analyser / évaluer), la création et la communication. László Hartai souligne que dans l'éducation formelle, l'éducation aux médias tend à être interprétée de plus en plus dans le contexte de l'informatique et de l'éducation au numérique et à l'information.

Précisions que le rapport EMEDUS sur l'éducation aux médias dans l'éducation formelle a été complété en 2016 par une cartographie des pratiques et des activités d'éducation aux médias dans l'UE-28, mené par l'Observatoire européen de l'audiovisuel et financé par la

---

<sup>388</sup> HARTAI, *op. cit.* (note 261).

<sup>389</sup> *Ibid*, p.48

Commission Européenne<sup>390</sup>. Il se focalise cette fois-ci sur l'ensemble des projets, y compris issus du monde associatif et universitaire. La méthodologie est similaire à celle du rapport EMEDUS : elle s'appuie sur un questionnaire envoyé aux experts des Etats membres. En France les données ont été fournies par Sophie Jéhel, maître de conférences à l'Université Paris 8 et en Allemagne par Friederike von Gross, Ida Pöttinger et Jürgen Lauffer, de l'Association pour l'éducation aux médias et la culture de la communication (*Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in Deutschland – GMK*). Sans vouloir être exhaustive, l'étude aura permis d'identifier 547 projets portés par de nombreuses parties prenantes au niveau européen, ainsi que des réseaux, dont la plupart opèrent au niveau national. La société civile joue un rôle de premier plan dans le domaine, avec une hétérogénéité considérable entre les pays ; les autres acteurs les plus importants sont les autorités publiques, suivies du milieu universitaire. Le développement de « l'esprit critique » est la compétence la plus recherchée par l'ensemble des acteurs en présence, suivi de la sécurité et sûreté en ligne. Les publics les plus fréquents sont les « adolescents et étudiants plus âgés ».

Ces rapports nous donnent des éléments de comparaison entre la France et l'Allemagne. Dans le rapport EMEDUS, on peut voir dans l'analyse par clusters se fondant sur l'approche avec/sur les médias et les différents cadres théoriques que les deux pays sont éloignés. France et Allemagne se différencient au niveau de leurs objets (médias imprimés en France, cinéma et image animée en Allemagne) ainsi que l'apprentissage avec/sur les médias. L'éducation aux médias est cependant liée aux mêmes domaines d'enseignement : étude de la langue maternelle, sciences sociales, histoire, informatique, arts visuels (uniquement au collège en France) et éducation politique. Les deux pays partagent une approche transversale de l'éducation aux médias.

La politique d'éducation aux médias en Europe relève donc à la fois d'une problématique de compétitivité, de protection du patrimoine audiovisuel, d'inclusion, de protection des consommateurs et de citoyenneté. Compétitivité et protection fonctionnent ensemble : il s'agit de donner des armes aux individus (particulièrement jeunes) pour se protéger eux-mêmes tout en privilégiant l'autorégulation des médias, garante de compétitivité économique. Cette protection, pour être compatible avec cette politique, passe par une responsabilisation des individus, qui endossent la responsabilité d'interagir avec les contenus « de manière responsable et sûre », une approche critiquée en interne par les membres du réseau

---

<sup>390</sup> *Cartographie des pratiques et des activités d'éducation aux médias dans l'UE-28*, Strasbourg : Observatoire Européen de l'Audiovisuel et Commission Européenne, 2016.

Euromeduc pour sa dimension néolibérale<sup>391</sup>. A partir de 2016, de nouveaux enjeux émergent, modifiant l'approche de l'Union Européenne et l'orientant davantage vers la défense de la démocratie et des droits des personnes : la lutte contre la désinformation et la radicalisation, ainsi que la protection de la vie privée et des données personnelles. Les compétences numériques constituent également un domaine d'intervention de l'Union Européenne et de l'UNESCO. En quoi celui-ci se distingue-t-il de celui de l'éducation aux médias ?

## Les référentiels des compétences numériques pour l'éducation

### *L'éducation et la formation tout au long de la vie*

En 2005, la Stratégie de Lisbonne entérine l'idée d'un espace européen unique de l'information afin de développer une économie de la connaissance concurrentielle et intégratrice. C'est particulièrement dans ce contexte que l'Union Européenne se met à s'intéresser de plus près à l'éducation aux médias ainsi qu'aux compétences TIC des individus, dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Le développement des compétences numériques s'inscrit dans le cadre stratégique i2010, « une société de l'information pour la croissance et l'emploi », adopté par la Commission Européenne le 1<sup>er</sup> juin 2005<sup>392</sup>. Celui-ci prévoit des investissements dans le domaine de la recherche et de l'innovation dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, celle-ci étant corrélée à des taux de croissance et de productivité plus élevés, à des fins de compétitivité économique.

La recommandation du Parlement Européen et du Conseil de l'Union Européenne du 18 décembre 2006 définit huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie dans l'optique de renforcer la dimension européenne de l'éducation et d'améliorer les

---

<sup>391</sup> VERNIER (dir.), *op. cit.* (note 385).

<sup>392</sup> COMMISSION EUROPÉENNE, *I2010 – A European Information Society for growth and employment - MEMO/05/184*, 1 juin 2005. URL : [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO\\_05\\_184](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_05_184). Consulté le 3 mars 2020.

performances communautaires en matière d'emploi<sup>393</sup>. Ce cadre de référence doit permettre aux individus, notamment les plus fragiles et désavantagés, de « s'adapter avec souplesse à un monde évoluant rapidement et caractérisé par un degré d'interconnexion élevé ». Parmi les compétences-clé, la quatrième est la « compétence numérique », définie ainsi : « la compétence numérique implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) au travail, dans les loisirs et dans la communication. La condition préalable est la maîtrise des TIC: l'utilisation de l'ordinateur pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations et pour communiquer et participer via l'internet à des réseaux de collaboration ». Elle comprend des éléments de culture informationnelle : « les compétences requises comprennent l'aptitude à rechercher, recueillir et traiter l'information et à l'utiliser de manière critique et systématique, en évaluant sa pertinence et en différenciant l'information réelle de l'information virtuelle tout en identifiant les liens. Un individu devrait avoir l'aptitude à utiliser des techniques pour produire, présenter ou comprendre une information complexe et l'aptitude à accéder aux services sur internet, à les rechercher et à les utiliser ». Enfin, cette compétence est reliée à l'esprit critique, dimension importante de l'éducation aux médias, qui n'est pas déconnectée d'enjeux plus économiques : « un individu devrait avoir l'aptitude à utiliser les TSI pour étayer une pensée critique, la créativité et l'innovation ». La compétence numérique est à la fois un domaine spécifique, puisqu'il s'agit d'une compétence-clé en soi et transversal, applicable aux autres domaines de compétence, par exemple le cinquième, « apprendre à apprendre ». Celui-ci est compris comme « l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage, à organiser soi-même son apprentissage, y compris par une gestion efficace du temps et de l'information, à la fois de manière individuelle et en groupe ». La maîtrise des TIC fait partie des prérequis. Bien que le terme d'éducation aux médias ne soit pas mentionné explicitement, certains domaines de compétence peuvent s'en rapprocher : celui des compétences sociales et civiques, liées à la responsabilité sociale, la vie en société, la connaissance des institutions démocratiques et des phénomènes contemporains – ce qui implique de savoir s'informer efficacement. Le huitième domaine, « sensibilité et expression culturelle », rejoint également une des préoccupations de l'éducation aux médias, la production de contenus médiatiques : « les aptitudes relèvent à la fois de l'appréciation et de l'expression :

---

<sup>393</sup> PARLEMENT EUROPÉEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, 30 décembre 2006. URL : <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj/fra>. Consulté le 2 mars 2020.

l'appréciation d'œuvres d'art et de spectacles ainsi que l'expression personnelle au travers de différents médias grâce aux capacités individuelles innées ».

D'après la version de 2018 du cadre européen de références concernant les « compétences-clé pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », les TIC « ont une incidence sur l'éducation, la formation et les apprentissages en permettant le développement de cadres d'apprentissages plus flexibles, adaptés aux besoins d'une société fortement mobile », ce qui implique de développer de « nouveaux modes d'apprentissage ». La compétence numérique a une portée plus vaste et holistique : « elle comprend l'éducation à l'information et au numérique, la communication et la collaboration, l'éducation aux médias, la création de contenus numériques (y compris la programmation), la sécurité (y compris le bien-être numérique et les compétences liées à la cybersécurité), les questions liées à la propriété intellectuelle, la résolution de problèmes ainsi que l'esprit critique ». L'éducation aux médias est englobée dans un ensemble plus large. En effet, la compétence numérique décrite par l'UE n'est pas seulement technique. Elle inclut aussi des attitudes, des connaissances et des capacités critiques : « les citoyens doivent comprendre comment les technologies numériques peuvent soutenir la communication, la créativité et l'innovation et être conscients de leurs possibilités, de leurs limites, de leurs effets et de leurs risques. Ils doivent comprendre les principes généraux, les mécanismes et la logique sous-tendant l'évolution des technologies numériques et connaître les fonctions et l'utilisation de base de différents appareils, logiciels et réseaux. Ils doivent avoir un regard critique sur la validité, la fiabilité et l'incidence des informations et des données mises à disposition par des moyens numériques et être au fait des principes juridiques et éthiques liés à l'utilisation des technologies numériques ». Le sixième domaine de compétences, portant sur la citoyenneté, se rapproche encore davantage des missions « historiques » de l'éducation aux médias : « [les compétences citoyennes] supposent également la faculté d'accéder aux médias, sous leurs formes nouvelles et traditionnelles, d'en avoir une compréhension critique et d'interagir avec eux, ainsi que de comprendre leur rôle et leurs fonctions dans les sociétés démocratiques ». Dans ce texte, la compétence numérique est décrite comme une catégorie englobante, recoupant les missions de l'éducation aux médias. Elle est dotée d'une dimension translittéracique.

## *Le cadre européen de compétences numériques*

Le cadre européen de référence des compétences numériques (DIGCOMP), qui définit leur nature et leur progression, a été l'aboutissement de plusieurs années de recherche et de consultation. Le projet a été initié par le Centre commun de recherche de la Commission Européenne en 2010, consistant d'abord à produire une carte conceptuelle sur la base d'une revue de littérature exhaustive. DIGCOMP 2.1, paru en 2017, présente huit niveaux de compétences et des exemples. Les compétences sont divisées en cinq grands domaines : littératie informationnelle et des données, communication et collaboration, création de contenus numériques, sécurité et résolution de problèmes<sup>394</sup>. Les huit niveaux ont été définis à travers la structure et le vocabulaire du Cadre Européen de Qualification. Chaque niveau représente une étape vers l'acquisition d'une compétence définie par sa difficulté cognitive, la complexité des tâches à réaliser et l'autonomie dans la réalisation de ces tâches. Les niveaux 1 et 2 correspondent à des tâches simples, effectuées avec l'aide de quelqu'un. Les niveaux 3 et 4, intermédiaires, concernent des tâches routinières et des problèmes bien définis, en autonomie. Aux niveaux 5 et 6, avancés, les individus peuvent faire face à différentes tâches et problèmes en appliquant leurs connaissances et aider les autres. Deux nouveaux niveaux, hyper-spécialisés, ont été ajoutés à la dernière version du cadre (niveaux 7 et 8). Ces niveaux correspondent à la capacité de résoudre des problèmes complexes avec des solutions limitées, tout en proposant de nouvelles idées et processus. Ils correspondent plutôt à une situation professionnelle dans le domaine des TIC. Ce cadre est une référence à la fois en France, où il a servi de matrice au développement de la plateforme PIX et en Allemagne, où la KMK l'a utilisé comme une de ses sources pour mettre au point une grille de « compétences dans le monde numérique<sup>395</sup> ». Les domaines cognitifs associés aux compétences vont, selon un processus graduel, de la mémoire à la compréhension, puis à l'application, l'évaluation et la création. Les 21 compétences, ventilées en huit niveaux, aboutissent à 168 descripteurs exprimés en résultats d'apprentissage. Ces descripteurs sont accompagnés d'exemples d'application dans les domaines de l'emploi et de l'éducation, par exemple dans le cadre de l'organisation d'un événement, ou la préparation d'un travail en groupe.

---

<sup>394</sup> [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-DIGCOMP2.1pdf\\_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-DIGCOMP2.1pdf_(online).pdf)

<sup>395</sup> Cette grille est présentée dans la « Stratégie pour l'éducation dans le monde numérique » de la KMK, parue en 2016 (voir chapitre 6).

Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) a développé une grille d'autoévaluation des compétences numériques à partir de DIGCOMP, traduit en 24 langues et disponible sur le portail « Europass ». L'objectif est de permettre aux citoyens des pays membres de l'Union Européenne de disposer d'un outil pour évaluer eux-mêmes leurs compétences et valoriser les résultats. La grille reprend la même structure que le cadre DIGCOMP 1.0, en précisant, pour chaque compétence, le niveau de maîtrise associé selon trois niveaux : utilisateur élémentaire, indépendant ou expérimenté<sup>396</sup>. Cette grille offre une forme de synthèse des compétences numériques développées dans le cadre de DIGCOMP, offrant un aperçu de l'approche européenne des compétences numériques. Celles-ci se répartissent en cinq catégories : traitement de l'information, communication, création de contenu, sécurité et résolution de problèmes. Les énoncés correspondent à des compétences ventilées selon les différents niveaux. Il est intéressant de constater que les compétences numériques, si elles sont majoritairement de l'ordre du « faire » et du « savoir-utiliser » (par exemple, « je peux utiliser certaines fonctions complexes de plusieurs outils de communication »), recouvrent également des compétences informationnelles et médiatiques, ainsi que des attitudes (« Je peux utiliser différents moteurs de recherche pour trouver de l'information », « Je peux utiliser des stratégies complexes de recherche (par ex. à l'aide d'opérateurs de recherche) pour trouver de l'information fiable sur Internet », « Je sais qu'il existe des règles de communication en ligne (« netiquette ») et je les applique »). Selon ce point de vue, il semblerait que l'éducation aux médias soit un sous-domaine de la compétence numérique. Le référentiel de compétences DIGCOMP vise à l'intégration des individus sur le marché du travail, notamment celui des TIC ; les outils numériques y sont présentés comme neutres. Il ne fait aucune référence à l'esprit critique ou à des connaissances sur le fonctionnement économique des médias.

Dans les politiques publiques européennes, les domaines de l'éducation aux médias et des compétences numériques<sup>397</sup> sont séparés. Par exemple, aucune mention n'est faite au cadre DIGCOMP dans la directive « Service des Médias Audiovisuels », y compris dans sa version actualisée en 2018, qui inclut les plateformes numériques. Le cadre DIGCOMP ne se réfère pas non plus aux documents relatifs à l'éducation aux médias. Ils ne relèvent pas des mêmes acteurs

---

<sup>396</sup> La grille est accessible en suivant ce lien : [https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/dc\\_-\\_fr.pdf](https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/dc_-_fr.pdf)

<sup>397</sup> Il faut distinguer la compétence numérique, qui fait partie des huit compétences-clé pour l'éducation tout au long de la vie et qui englobe l'éducation aux médias y compris dans sa dimension critique, et les compétences numériques introduites par le modèle DIGCOMP. Ces dernières sont acritiques : il s'agit de savoirs pratiques et opérationnels.



ni des mêmes logiques ; celui des compétences numériques relève davantage d'enjeux d'insertion sociale et de compétitivité.

### *Le référentiel TIC de l'UNESCO*

La scission entre éducation aux médias et compétences numériques est également frappante dans les productions de l'UNESCO, qui a élaboré un référentiel de compétences TIC pour les enseignants conjointement avec Cisco, Intel et Microsoft, ainsi que l'Association Internationale pour la technologie dans l'éducation (ISTE) et l'institut polytechnique de Virginie et l'Université d'Etat (Virginia Tech). Initialement publié en 2008, il a été actualisé en 2011<sup>398</sup>. La production de ce référentiel en partenariat avec d'importants acteurs industriels du secteur des TIC est justifiée par « l'importance grandissante dans les sociétés modernes » prise par l'information et le savoir, entraînant la nécessité de former une population active pourvue de compétences en TIC. Celles-ci sont associées à la capacité de participation, de prise de décision et de dialogue interculturel. L'approche adopte trois démarches successives : alphabétisation technologique (utiliser les TIC en vue d'un apprentissage plus efficace), approfondissement des connaissances (acquisition de compétences approfondies et application en vue de résoudre des problèmes complexes et concrets) ; création de connaissances par les élèves, « futurs acteurs de l'économie ».

L'introduction du document déploie un discours optimiste, sans problématisation : « le potentiel de développement des économies et des sociétés du savoir offert par les TIC ouvre également des perspectives dans le champ éducatif », « les TIC peuvent transformer l'éducation ». Le seul problème posé est celui de la formation des enseignants et de l'équipement des établissements. S'appuyant sur des théories économiques, le référentiel vise « la réduction de la pauvreté et l'amélioration de la qualité de la vie » et fait pour cela un lien entre « usage des TIC, réforme éducative et croissance économique ». Il s'agit d'apprendre à se servir des TIC pour créer de la valeur, pas de connaître leurs implications politiques et éthiques, ou leurs modèles économiques. L'approche de l'UNESCO peut donc être qualifiée d'hybride : les aspects techniques et fonctionnels sont traités dans la formation TIC des enseignants, mais

---

<sup>398</sup> UNESCO et MICROSOFT, *TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants*, Paris : UNESCO, 2011, 108 p.

les connaissances et les facultés critiques participant de l'éducation à la citoyenneté sont « à part », déconnectées des compétences techniques et des enjeux économiques.

Ce tour d'horizon nous a montré que l'éducation aux médias est un domaine de plus en plus légitime et reconnu au niveau international. Objet de politiques publiques ainsi que de logiques économiques, elle est porteuse d'enjeux démocratiques – du point de vue de l'UNESCO particulièrement – mais également de compétitivité et de protection des consommateurs, dans un contexte où l'autorégulation des médias est privilégiée. Les politiques européennes adoptent plus généralement de nouvelles finalités dès 2016. Enfin, nous avons remarqué qu'à l'UNESCO tout comme au sein de l'Union Européenne, l'éducation aux médias et les compétences numériques étaient traités séparément et relever de logiques différentes : éducative et citoyenne d'une part et d'insertion sociale d'autre part.

## Chapitre 4 : L'éducation aux médias dans le système scolaire formel

L'éducation aux médias gagne en notoriété et en légitimité au cours des années 1980 grâce aux instances internationales que sont l'UNESCO et l'Union Européenne. La Finlande est le premier pays à officialiser le domaine en 1974, choisissant d'en faire un enseignement transversal. Elle entre ensuite dans les curriculums scolaires de plusieurs pays. Son ancrage progressif dans le système éducatif, y compris en France et en Allemagne, est présenté comme une réponse à des préoccupations sociétales et politiques diverses. Ce chapitre nous offrira des éléments de contexte au sujet de l'éducation aux médias dans le système éducatif formel, indispensables à la mise en œuvre de notre étude. Il répondra à deux interrogations : quelles ont été les modalités de l'ancrage de l'éducation aux médias dans les systèmes éducatifs formels français et allemand entre 1980 et 2010 ? À quoi ressemble actuellement le paysage de l'éducation aux médias dans ces deux pays ?

### Le cas français : journalisme et citoyenneté

#### *La création et les missions du CLEMI*

L'éducation aux médias en France entre dans l'école à partir des années 1970 par le biais de la presse<sup>399</sup>. L'idée de la « presse à l'école » est ancienne, elle découle des travaux de Freinet ; des journaux lycéens existent depuis les années 1820<sup>400</sup>. Cependant, jusqu'en 1976, l'usage de la presse en classe est proscrit et peut être puni de sanctions. Les choses commencent à changer avec la création du Comité d'Information pour la Presse d'Enseignement (CIPE) qui représente la presse nationale, l'Association Régionale Presse Éducation Jeunesse (ARPEJ) pour les quotidiens régionaux et l'Association Presse Enseignement (APE) portée

---

<sup>399</sup> FRAU-MEIGS et al., *op. cit.* (note 350).

<sup>400</sup> Laurence CORROY, *La presse des lycéens et des étudiants au XIX siècle: l'émergence d'une presse spécifique*, Lyon : Inst. National de Recherche Pédagogique, 2004 (Éducation, histoire, mémoire), 280 p.

essentiellement par le Figaro. L'approche d'éducation contre les médias, qui prévaut alors dans le milieu éducatif, pouvant aller jusqu'à diaboliser les médias et leurs contenus, ne leur est pas favorable. En outre, dans le contexte d'un lectorat en baisse, les acteurs de la presse cherchent à inciter les enseignants à familiariser les élèves avec la presse écrite, de manière à les fidéliser par la suite. Ces acteurs ont joué un rôle important en militant pour la reconnaissance de la presse et du pluralisme comme facteurs essentiels à une bonne santé démocratique et donc dignes d'être enseignés à l'école. En 1976, la lettre de René Haby autorise officiellement l'étude de la presse en classe. Il déclare ainsi que « la volonté d'ouvrir l'école aux réalités du monde moderne implique d'adjoindre à l'utilisation des instruments pédagogiques traditionnels celle de la presse, qu'elle se présente sous forme écrite ou qu'elle utilise les moyens audiovisuels<sup>401</sup> ». Cette lettre acte le rapprochement officiel des médias et de l'éducation via la presse d'information. Le ministre Alain Savary commande ensuite, en septembre 1981, un rapport sur « l'introduction des moyens d'information dans l'enseignement », signé par Jacques Gonnet, alors chargé de mission auprès du directeur général du Centre national de documentation pédagogique (CNDP) et Pierre Vandevoorde, inspecteur général éducation et vie scolaire, en avril 1982. Ce rapport insiste sur la nécessité d'introduire les médias d'information à l'école, dans l'idée de défendre le pluralisme ; il incomberait à l'Etat et non aux organismes de presse, de financer ces mesures, essentielles au développement de la citoyenneté. C'est dans ce contexte que le CLEMI, Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information<sup>402</sup>, est créé en 1983 afin de soutenir l'éducation aux médias sur le territoire. Ses missions concernent la formation des enseignants dans le domaine de l'éducation aux médias, la mise en relation avec des professionnels des médias, l'accompagnement des élèves en situation de création, la production et la diffusion de ressources pédagogiques. Il met en place différentes activités, dont la Semaine de la Presse et des Médias, événement-phare depuis 1989. Celle-ci permet de recevoir une variété de titres de presse, papier ou Web, dans les écoles afin d'initier un travail avec les élèves. A l'heure actuelle, plus de 18 000 établissements sont concernés. Le CLEMI propose également des concours censés favoriser l'expression et la créativité des élèves – productions rédactionnelles et audiovisuelles, contributions à Wikipédia, reportages en partenariat avec Arte – et fournit chaque année une revue de presse des journaux scolaires et lycéens, publiant une sélection d'articles et de dessins réalisés par des élèves. Il développe également des partenariats avec différents acteurs,

---

<sup>401</sup> Circulaire parue au Bulletin Officiel le 28 octobre 1976.

<sup>402</sup> L'intitulé précis a changé plusieurs fois. A présent CLEMI signifie « centre pour l'éducation aux médias et à l'information »

professionnels – comme les réseaux de journalistes – ainsi que des organismes publics. Un partenariat avec la Caisse d’Allocations Familiales a par exemple permis de produire une série de courtes vidéos sur « la famille tout-écran<sup>403</sup> », sur la base d’un guide papier publié par le CLEMI et adressée aux parents. Il porte également un référentiel de compétences EMI pour les élèves et les enseignants, divisé en cinq domaines : prendre conscience de sa propre relation à l’univers médiatique, caractériser les médias et les langages médiatiques, s’informer par les médias, produire des messages médiatiques et être conscient de la place et du rôle des médias dans la société. Chaque domaine est divisé en trois paliers correspondant à trois étapes de la scolarité obligatoire (palier 1 : CE1, palier 2 : CM2, palier 3 : 3<sup>ème</sup>) et divisés en connaissances et capacités, ainsi qu’attitudes, le cas échéant. Ce référentiel n’a pas de statut officiel<sup>404</sup>, il s’agit uniquement d’une proposition qui a vocation à orienter les enseignants.

Historiquement, la création du CLEMI signe la reconnaissance institutionnelle et l’officialisation du domaine de l’éducation aux médias ; elle en centralise les préoccupations autour de l’information d’actualité. Ce rôle s’accompagne de moyens : différents acteurs associatifs et militants viennent s’y adosser, dans le but de bénéficier d’un soutien institutionnel, mais ils sont contraints de renoncer en partie à la diversité de leurs approches<sup>405</sup>. Dans un contexte où l’enseignement « cinéma et audiovisuel » s’autonomise autour de questions esthétiques et se met en place dans les établissements, l’éducation à l’image, à la télévision par exemple, est marginalisée pour un temps<sup>406</sup>, tout comme la dimension sociale ou communicationnelle des médias. La presse est un support écrit, plus « noble », donc plus facilement approprié par les enseignants que l’audiovisuel, puisqu’elle ne requiert aucune installation technique préalable. Sa facilité d’accès et la noblesse attachée à l’écrit, lui assurent une place pérenne dans les établissements français<sup>407</sup>. Enfin, précisons qu’à l’heure actuelle, les journalistes sont des acteurs importants de l’éducation aux médias en France ; ils peuvent intervenir dans les établissements via différents dispositifs, ou encore être accueillis en résidence dans des bibliothèques, dans le but de développer des projets avec les jeunes publics.

---

<sup>403</sup> CAF, « La famille Tout-Ecran : découvrez la série ! », *Caf.fr*, 26 octobre 2018. URL : <http://www.caf.fr/allocataires/actualites/2018/la-famille-tout-ecran-decouvrez-la-serie>. Consulté le 31 janvier 2020.

<sup>404</sup> Il n’est pas reconnu comme tel par l’Education Nationale, ne fait pas partie de la formation initiale des enseignants et ne donne pas lieu à évaluation.

<sup>405</sup> LOICQ, *Médias et interculturelité*, *op. cit.* (note 128).

<sup>406</sup> Geneviève JACQUINOT-DELAUNAY, « Education et communication à l’épreuve des médias », *Hermès, La Revue*, vol. 2, n° 48, 2007, p. 171-178.

<sup>407</sup> LOICQ, *Médias et interculturelité*, *op. cit.* (note 128).

Leurs interventions en classe ont été facilitées par les mesures prises en 2015, dans le cadre du Parcours Citoyen.

### *Acteurs et dispositifs institutionnels de référence*

En France, le système éducatif est centralisé et piloté par le Ministère de l'Education Nationale, responsable de l'administration et de l'organisation de l'ensemble du système éducatif<sup>408</sup> : programmes, calendriers scolaires, recrutement et paye des enseignants, évaluation (brevet, baccalauréat) et inspection sont de son ressort<sup>409</sup>.

La Loi de Refondation de l'école, en 2013, statue que l'éducation aux médias et à l'information (maintenant EMI<sup>410</sup>) est obligatoire au collège. La loi crée également la DNE (direction du numérique éducatif) et met en place une « stratégie du numérique », décrite dans son rapport annexé. Deux ans plus tard, en 2015, l'EMI est renforcée : la réactualisation du Socle Commun fait disparaître la formule passive « l'élève est éduqué aux médias », multiplie les références à l'éducation aux médias et maintient l'objectif de « développer une culture numérique ». Mais surtout, les attentats contre Charlie Hebdo, ainsi que les incidents ayant eu lieu dans certains établissements, font réaliser aux décideurs qu'il faut renforcer la transmission d'une culture de la presse et de la liberté d'expression aux élèves. Le Parcours Citoyen, une des principales mesures de la « Grande mobilisation de l'Ecole pour la République », devient le lieu d'ancrage de l'éducation aux médias et à l'information. Le dispositif prévoit ainsi le financement d'un journal ou média scolaire dans chaque établissement. En 2018, la lutte contre le cyberharcèlement, ainsi que la formation aux règles applicables aux traitements des données à caractère personnel, sont inscrites dans le Code de l'Education. Mentionnons enfin le Conseil Supérieur des Programmes, institué dans la loi pour la refondation de l'Ecole de la République

---

<sup>408</sup> D'autres ministères complètent son action : par exemple, l'enseignement agricole relève du Ministère de l'Agriculture.

<sup>409</sup> Marie Duru-Bellat, Géraldine Farges et Agnès Van Zanten (2018) soulignent néanmoins que les politiques publiques en matière d'éducation ne sont pas monolithiques ; elles reposent sur une répartition des pouvoirs entre l'exécutif, le domaine législatif et judiciaire. Le Parlement donne les orientations pour l'éducation, le gouvernement définit et met en œuvre la politique éducative, donne des impulsions et a un rôle d'arbitrage. A côté de cela, le ministère de l'Education et son cabinet, ainsi que les hauts fonctionnaires du ministère, jouent un rôle important. Des instances de concertation rassemblant différents acteurs (représentants syndicaux ou de parents d'élèves, ou chercheurs, par exemple) et des dispositifs d'échange existent également pour nourrir les projets et cautionner les décisions prises.

<sup>410</sup> Ce concept inspiré du MIL de l'UNESCO a été forgé en synthétisant différentes littératies (informationnelle, médiatique et numérique).

du 8 juillet 2013. Destiné à émettre des avis, ou à formuler des recommandations à la demande du ministre, il réunit des universitaires, des spécialistes de l'éducation et des élus. Il a été chargé d'inclure l'éducation aux médias et à l'information dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture en 2015 ainsi que dans les programmes des différentes disciplines.

L'éducation aux médias est transversale, ce qui signifie que les professeurs doivent l'inclure dans leur propre discipline. Une spécificité française, néanmoins, est le rôle des professeurs-documentalistes. Leur formation étant adossée aux sciences de l'information et de la communication, ils participent activement au développement de la littératie numérique et informationnelle, peuvent conseiller leurs collègues en la matière et monter des projets avec eux. Leurs fonctions sont encadrées par une circulaire de mission, d'abord entrée en vigueur en 1986, puis actualisée en 2017, qui les désigne comme « maîtres d'œuvre de l'EMI ». La transversalité du domaine le rend difficile à évaluer. Dans l'enseignement agricole, un système scolaire indépendant de l'Education Nationale, l'éducation aux médias fait au contraire partie des capacités sanctionnées par le diplôme ; elle est prise en charge par le professeur d'éducation socioculturelle.

D'autres structures institutionnelles jouent un rôle important, souvent en partenariat avec le CLEMI. L'attention portée à la thématique des données personnelles, contemporain de l'application du RGPD, s'accompagne d'un rôle accru de la CNIL en matière d'éducation aux médias. Son site Educnum<sup>411</sup> propose des ressources et organise des événements en lien avec l'éducation aux médias et à l'information ainsi qu'aux outils numériques. Ce site fédère un collectif de plus de 60 organismes qui mènent des actions en faveur de celle-ci. Soulignons enfin que le CSA, autorité publique indépendante chargée de la régulation de l'audiovisuel, en est partie prenante. Un groupe de travail y est dédié aux questions d'éducation, de protection des publics et de cohésion sociale. Il a pour objectif de « nourrir le débat et la réflexion<sup>412</sup> ». En 2014, le CSA a créé « l'Observatoire Education et Médias », qui réunit des professionnels des médias et de la communication, des spécialistes de l'audiovisuel, des chercheurs, ainsi que des personnalités politiques invitées ponctuellement pour renforcer les liens entre médias et éducation. Cet observatoire a pour fonction d'enrichir les travaux du groupe de travail « Cohésion Sociétale » du CSA, notamment pour appréhender « les risques du numérique

---

<sup>411</sup> <https://www.educnum.fr>

<sup>412</sup> CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'AUDIOVISUEL, « Éducation aux médias : Retour sur les dispositifs mis en place par le CSA », 26 septembre 2018. URL : <https://www.csa.fr/Informer/Toutes-les-actualites/Actualites/Education-aux-medias-Retour-sur-les-dispositifs-mis-en-place-par-le-CSA>. Consulté le 31 janvier 2020.

auprès des jeunes<sup>413</sup> ». Un site Internet, « les clés de l’audiovisuel », propose des ressources avec des fiches pratiques, des fiches métiers que l’on retrouve dans l’audiovisuel, ainsi que les coulisses de tournage des émissions de télévision, qui a abouti à la création d’un kit pédagogique à destination des enseignants. Le CSA collabore avec le CLEMI pendant la semaine de la presse, ainsi que pour le « guide de la famille tout-écran », par ailleurs soutenu par la Caisse d’Allocations Familiales et décliné en mini-série. Le CSA accompagne ainsi la « politique d’auto-régulation » de droit souple en vigueur sur les médias, en lien avec la directive européenne « Services des médias audiovisuels ». Enfin, l’éducation au cinéma, traitée à part de la presse, dépend principalement du CNC, mais aussi d’acteurs associatifs<sup>414</sup>.

Le Ministère de la Culture est un acteur de plus en plus important : il soutient financièrement des acteurs et des projets d’EMI au niveau local et organise chaque année les « Rencontres Culture Numérique<sup>415</sup> » dont plusieurs ont été dédiées spécifiquement à l’éducation aux médias et à l’information. Dans l’introduction de ces rencontres, le ministère justifie son intervention par le contexte de la loi de désinformation sur Internet, du cadre juridique qui se durcit et devient plus contraignant ; il a voulu l’accompagner d’un volet prévention et accompagnement éducatif. Il concentre les efforts sur l’entrée au collège, un âge charnière de 11 à 13 ans. En 2017, dans le discours inaugural de la journée, Françoise Nyssen, alors Ministre de la Culture, a affirmé le rôle du ministère dans l’éducation aux médias, en coopération avec le Ministère de l’Education Nationale. L’objectif est de « permettre aux citoyens d’être autonomes dans leurs choix, leurs recherches, leur rencontre de la diversité culturelle ». La généralisation de l’éducation artistique et culturelle, que le ministère soutient, englobe l’éducation aux médias et à l’information. Son rôle est celui d’un « catalyseur » ; l’action des territoires est présentée comme centrale, car les innovations sont locales, en fonction des acteurs et des ressources. Le rôle du ministère est de connaître et valoriser ce qui se fait déjà, de soutenir ce qui fonctionne et aider le déploiement d’actions là où l’EMI est insuffisamment présente. Cette articulation entre localisme et centralisme doit être soulignée.

Enfin, ajoutons qu’en matière d’évaluation des compétences numériques, les dispositifs du B2i et du C2i ont été remplacés par la plateforme Pix<sup>416</sup>, initiée dans le cadre du dispositif Startup d’Etat en 2016. Il s’agit d’un groupement d’intérêt public réunissant plusieurs structures

---

<sup>413</sup> *Ibid.*

<sup>414</sup> FRAU-MEIGS et al., *op. cit.* (note 350).

<sup>415</sup> MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, « Rencontres culture numérique », 2018. URL : <http://www.rencontres-numeriques.org/2018/>. Consulté le 10 mars 2020.

<sup>416</sup> <https://pix.fr>



à but non lucratif. Son statut de service public lui permet de proposer un parcours d'évaluation gratuit et accessible au-delà du cadre scolaire, conformément aux réglementations européennes sur l'apprentissage tout au long de la vie.

### *Acteurs associatifs, médias et entreprises : une dynamique partenariale*

L'éducation aux médias et à l'information dans le système éducatif français se caractérise en outre par le recours à des contributions externes, des partenariats et des actions ciblées. Pour décrire les types d'acteurs impliqués, nous nous appuyerons ici sur le rapport Translit coordonné par Divina Frau-Meigs, Marlène Loicq et Perrine Boutin<sup>417</sup> ainsi que les Rencontres Numériques, organisées par le Ministère de la Culture dans le cadre de son nouveau plan pour l'éducation aux médias et à l'information, doté de moyens financiers accrus ; ces rencontres, organisées en partenariat avec d'autres acteurs importants (Radio France, le CLEMI, les Assises du Journalisme) présentent les acteurs et les projets soutenus. On peut présumer que leur reconnaissance par l'institution est garante de leur pertinence. Une troisième source est tirée de l'ouvrage coordonné par Marianne Acquaviva et Philippe Marhic et édité par le CLEMI : celui-ci présente des projets d'éducation aux médias qui se sont déroulés dans des établissements scolaires<sup>418</sup>.

D'après Divina Frau-Meigs et ses collègues, « l'action associative dans le domaine de l'éducation aux médias est très importante sur le terrain<sup>419</sup> ». Si certaines grandes associations ou fédérations sont facilement identifiables, le paysage est morcelé parmi de nombreuses structures et projets. Parmi les acteurs associatifs, on peut citer les structures d'éducation populaire : nombre d'entre elles ont développé des dispositifs d'éducation aux médias, comme la Fondation Léo Lagrange et sa thématique « décodons les médias », centrée sur la lutte contre le racisme et les stéréotypes. Les Céméa, fédération d'associations d'éducation populaire, ont créé le projet « D Clics et des Médias ». Les mots de son responsable, lors de la rencontre « Culture Numérique » de 2018, résument l'approche des structures d'éducation populaire : « on n'est pas là pour former de bons usagers, former les gens à bien utiliser les médias, mais

---

<sup>417</sup> FRAU-MEIGS et al., *op. cit.* (note 350).

<sup>418</sup> Marianne ACQUAVIVA et Philippe MARHIC, *Education aux médias et à l'information en milieux scolaires ; suivi de J'ai rencontré des profs heureux*, Paris : L'Harmattan, 2018 (Nouvelles Pédagogies), 290 p.

<sup>419</sup> FRAU-MEIGS et al., *op. cit.* (note 366), p.27

les situer dans un projet d'émancipation ». Le décryptage des médias développé par ces différents dispositifs doit permettre de développer l'esprit critique et l'autonomie.

Les associations issues du monde du journalisme, actives dans le domaine depuis les années 1970<sup>420</sup>, sont toujours partie prenante. Cartooning for Peace, créée par Kofi Annan suite aux fatwas contre les dessinateurs danois il y a 12 ans, regroupe plus d'une centaine de dessinateurs de presse, issus de 56 nations différentes. Son objectif est de mettre en valeur la liberté d'expression dans les établissements scolaires, avec des expositions itinérantes et des kits pédagogiques. L'association Jets d'Encre milite en faveur de la presse lycéenne, tandis que d'autres, comme « Lumières sur l'info », « l'association pour les journaux dans les lycées », « Globe Reporters » font l'intermédiaire entre des établissements scolaires et des journalistes. L'Union Nationale de l'Information Jeunesse organise des ateliers avec les adolescents en demi-groupe pour faire vérifier les informations aux jeunes et leur donner des conseils pour se prémunir des fausses nouvelles, avec un financement dépendant de la CIPDR (lutte contre la radicalisation). L'éducation aux médias tend d'ailleurs de plus en plus à faire partie de la formation des journalistes, comme en témoignent les ateliers mis en place à l'école de journalisme de Lille, par exemple<sup>421</sup>. Enfin, les médias audiovisuels publics sont impliqués ; l'éducation aux médias fait partie de leurs missions. Radio France a développé plusieurs outils en ce sens. Outre des programmes qui ont une dimension pédagogique (comme « le vrai du faux », explorant les fausses nouvelles qui font actualité, ou « les idées claires », qui s'intéresse au vécu des jeunes), des projets au long cours existent, comme le dispositif Interclasses, qui fait se rencontrer des jeunes et des équipes de France Inter pour réaliser une émission radio. La radio Le Mouv', qui vise un jeune public, mène des projets avec les proviseurs et les rectorats pour faire comprendre aux jeunes la dimension humaine et collective de la production d'information et permettre aux jeunes de s'exprimer : « ce qui est fondamentalement notre mission », d'après Bruno Laforestrie, directeur du Mouv', lors des rencontres numériques du Ministère de la Culture. Une deuxième action a lieu sur les réseaux sociaux, dans l'idée de s'adapter aux pratiques médiatiques du public ciblé.

Mentionnons enfin le secteur privé, qui s'implique de manière croissante. Les très grandes entreprises du Web, comme Facebook et Google, développent des actions. Facebook s'est associé avec l'Ecole Supérieure de Journalisme de Lille pour créer une chaire d'éducation

---

<sup>420</sup> Voir chapitre 1.

<sup>421</sup> <http://esj-lille.fr/les-ateliers-medias-pour-les-scolaires/>

aux médias, dans l'idée de capitaliser sur les résultats des recherches afin d'améliorer les performances du réseau social face à la désinformation. Google a quant à lui ouvert des espaces intitulés « Atelier Numérique », qui proposent des formations aux outils ainsi que des ateliers « découverte » pour les enfants et familles. De plus petites entreprises sont également présentes sur ce marché : « le rôle de petites entreprises comme Playbacpresse ou Tralalère est intéressant car révélateur des logiques quasi-industrielles dans le domaine en raison des besoins de design et développement d'outils et de stratégies pédagogiques appuyées par le numérique<sup>422</sup> ». Tralalère, entreprise d'économie sociale et solidaire, est ainsi partenaire de la Commission Européenne sur le projet Safer Internet et organise des événements en ce sens.

Si les acteurs institutionnels, ainsi que les processus de décision, sont nettement plus centralisés en France qu'en Allemagne, on remarque une importante diversité sur le terrain, ce qui permet de questionner le caractère centralisé de ce paysage. D'après Divina Frau-Meigs, Perrine Boutin et Marlène Loicq, cela correspond au « fonctionnement paradoxal du système français : centralisation des mesures et lois, mais localisme dans les possibilités de mise en place de projets<sup>423</sup> », qui, en milieu scolaire, dépendent des contextes des établissements, des possibilités de partenariats et de la motivation des enseignants.

## Le cas allemand : une répartition des compétences entre Etat fédéral et Länder

### *Les circulaires de la Conférence permanente des ministres et sénateurs en charge de l'éducation (1979-1997)*

En Allemagne, pays fédéral, l'éducation est une compétence des Länder ; elle n'est pas centralisée autour d'un ministère unique, comme en France. L'éducation aux médias s'y est donc développée de manière hétérogène, car les Länder ont fait le choix de l'ancrer différemment dans leurs curricula. Elle est parfois intégrée aux programmes et initiatives

---

<sup>422</sup> FRAU-MEIGS et al., *op. cit.* (note 366), p.21

<sup>423</sup> *Ibid*, p.23

institutionnelles et parfois remise entièrement aux acteurs de terrain, au bon vouloir des écoles et des associations, sans qu'il existe de cadre commun<sup>424</sup>. Dans ce contexte, la conférence permanente des Ministères et des Sénateurs en charge de l'éducation et de la culture (*Kultusministerkonferenz*, ou KMK), qui élaborent collectivement des recommandations et des standards autour de différents sujets éducatifs à appliquer à l'ensemble de l'Allemagne permet d'ébaucher une harmonisation des démarches - toute relative, car ses productions n'ont pas force de loi. Cette conférence permanente, fondée en 1945, a pour but de donner une direction générale commune à l'ensemble de l'Allemagne, tout en laissant une marge de manœuvre substantielle aux Länder qui sont décisionnaires en dernier lieu. Un groupe de travail s'est constitué en son sein dans les années 1970, intitulé « commission mixte – télévision scolaire » (*Gemischte Kommission Schulfernsehen*), car ce support constituait alors l'enjeu le plus actuel d'intégration des médias dans l'école. Cette commission est formée pour moitié de représentants de l'audiovisuel public et de l'autre de représentants institutionnels nommés par les Länder. Elle se retrouve deux fois par an lors d'une assemblée plénière, où les représentants de l'audiovisuel et des Länder se rassemblent suite à une « pré-réunion » des représentants institutionnels, qui discutent de certaines thématiques en interne. Le consensus obtenu est ensuite consigné sous la forme de déclarations (*Erklärung*) ou décisions (*Beschluss*), publiées tous les dix ans environ, qui sont toujours relativement courtes (entre trois et cinq pages). Elles permettent aux Länder de se doter d'une définition commune de l'éducation aux médias et de définir collectivement les objectifs à atteindre. C'est pourquoi il est intéressant de s'y plonger et d'étudier comment cette définition collective a évolué. Cela nous donnera un aperçu de ce que signifie l'éducation aux médias en Allemagne. Ces orientations, en outre, offriront à notre analyse un important cadre contextuel sans lequel il pourrait être difficile d'interpréter les textes les plus récents, telle la déclaration publiée par la KMK en 2012 sur « l'éducation aux médias à l'école<sup>425</sup> ».

La première déclaration sur l'éducation aux médias date de 1979<sup>426</sup>. Elle fait acte de l'augmentation rapide des équipements médiatiques dans les écoles et synthétise des propos sur la formation des professeurs quant à l'éducation aux médias, tenus dans différentes déclarations et recommandations pour le primaire (*Grundschule*) et le secondaire (*Gymnasium, Realschule*

---

<sup>424</sup> Frank WETTERICH, Martin BURGHART, Norbert RAVE et Annemarie WEBER, *Medienbildung an deutschen Schulen : Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft*, Berlin : atene KOM GmbH - initiative D21, 2014. URL : <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2014103015816>. Consulté le 24 janvier 2017.

<sup>425</sup> „Medienbildung in der Schule“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012.

<sup>426</sup> „Empfehlung zur Lehrerbildung auf dem Gebiet der Medienpädagogik“ (26.10.1979)

et *Hauptschule*). Les médias mentionnés sont les films et émissions de radio à visée pédagogique, les laboratoires de langues et les programmes d'apprentissage. Il s'agit donc essentiellement d'éducation par les médias, c'est-à-dire considérés comme des supports didactiques pour les disciplines traditionnelles : « les médias, en tant que porteurs d'informations spécialisées et didactiques, ouvrent de nouvelles voies pour l'apprentissage et l'enseignement différenciés<sup>427</sup> ». D'après le document, l'utilisation pertinente des médias et leur maniement technique exige des connaissances spécifiques qui doivent être intégrées à la formation des professeurs. Cela implique notamment de savoir quels médias sont à leur disposition pour leurs cours ou leur discipline, de pouvoir transmettre des connaissances sur l'utilisation des appareils, d'être en capacité d'introduire des médias pertinents, adaptés et disponibles et de transmettre des méthodes pour que les élèves soient critiques envers les médias – un point qui relève de l'éducation aux médias. Ce premier document est factuel et très synthétique. Il ne contient pas de discours sur les médias ou sur la jeunesse.

La deuxième déclaration de la KMK sur l'éducation aux médias, datant de 1983, concerne le marché de la vidéo<sup>428</sup>. Elle se présente comme un plan de crise face au développement des magnétoscopes et de la location de films, qui permettent aux jeunes de visionner tous types de contenus sans contrôle possible. Les années 1980 voient en effet les débuts de la convergence médiatique et les premiers changements dans la culture médiatique, avec la propagation rapide des médias de masse individualisés. La télévision par câble, les cassettes vidéo, les premiers ordinateurs personnels permettent aux jeunes d'opérer des choix de visionnage et rendent l'encadrement plus difficile. D'après Dieter Spanhel, de nombreux travaux catastrophistes sont publiés à cette époque : on parlait de fin du livre voire de fin de l'enfance et de crise éducative. Le débat public s'est alors cristallisé autour des effets de la violence, des formes excessives d'usage et des effets négatifs des outils sur la socialisation des enfants et adolescents<sup>429</sup>. Le libre-accès présumé à des contenus inappropriés a amené les adultes à s'alarmer de leur mauvaise influence sur les enfants et adolescents et la KMK à réagir en se rattachant à la théorie des effets directs : « ces contenus peuvent influencer durablement les pensées et les attitudes des enfants et adolescents et avoir des effets sur leurs

---

<sup>427</sup> „Medien als Träger von fachlichen und didaktischen Informationen eröffnen neue differenzierte Wege des Lehrens und Lernens“ (notre traduction).

<sup>428</sup> „Schulische Maßnahmen zur aktuellen Entwicklungen am Videomarkt“, 25.11.1983

<sup>429</sup> Dieter SPANHEL, « Geschichte der Medienpädagogik seit 1980 », in Friederike VON GROSS, Dorothee MEISTER et Uwe SANDER (dirs.), *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*, Weinheim : Beltz Juventa, 2015, p. 94-131.

comportements<sup>430</sup> ». Ce positionnement théorique n'est pas représentatif des recherches sur les effets des médias (*Medienwirkungsforschung*) dans le monde académique. D'après Michael Schenk, spécialiste du domaine, celles-ci ont alors dépassé le modèle de la seringue hypodermique pour s'intéresser aux effets limités, ainsi qu'aux théories de l'agenda-setting<sup>431</sup>. La théorie des effets directs, néanmoins, continue de bénéficier d'une réception favorable dans les recherches en éducation ainsi que dans les politiques éducatives, qui font écho aux craintes des familles. Le ton alarmiste du document de la KMK laisse penser que celui-ci s'inscrit dans une panique médiatique. On entend par là « des formes extrêmes d'engagement des individus avec certaines représentations véhiculées par les médias – perçues comme des contenus à risque (réels ou possibles<sup>432</sup> ». Ces paniques dénotent un « sentiment d'insécurité à l'égard des médias », une « peur liquide » découlant de leur capacité supposée à atteindre aux valeurs profondes de la société, à « transformer » les individus en les rendant déviants et dangereux ou à les impacter négativement dans leur développement psychique et leur bien-être. Ces paniques se cristallisent habituellement sur les jeunes, supposés vulnérables car n'ayant pas achevé leur processus de socialisation. Elles traduisent ainsi la peur d'une perte de contrôle des adultes sur les jeunes générations<sup>433</sup>.

Pour éviter que les élèves soient « contaminés », distraits, voire pervertis par les mauvais contenus auxquels ils ont accès, la KMK propose des mesures à mettre en place dans les écoles, par exemple des unités de cours dédiées à la consommation médiatique. L'analyse est développée en classe en discutant des effets produits par différents contenus médiatiques. La posture créative, consistant à faire produire des films aux élèves, doit les extraire d'une position passive et leur montrer des alternatives de consommation, dans la continuité de la démarche « critique et matérialiste »<sup>434</sup>. L'analyse et la création doivent, avant toute chose, mener l'élève à effectuer les choix appropriés en matière de visionnage : l'éducation aux médias est donc utilisée dans le but de réguler ce que les jeunes consomment. Le document appelle à une mobilisation du gouvernement, des autorités nationales et régionales pour trouver des solutions afin de protéger efficacement la jeunesse. Cette protection est conçue comme un renforcement de l'encadrement familial, la famille restant responsable de la consommation médiatique des

---

<sup>430</sup> „Diese Inhalte können Einstellungen und Haltungen von Kindern und Jugendlichen nachhaltig beeinflussen und entsprechende Auswirkungen auf das Verhalten zeigen“ (notre traduction).

<sup>431</sup> Michael SCHENK, *Medienwirkungsforschung*, 3., vollständig überarbeitete Aufl, Tübingen : Mohr Siebeck, 2007, 847 p. P94 .S34 2007.

<sup>432</sup> Divina FRAU-MEIGS, « La panique médiatique entre déviance et problème social : vers une modélisation sociocognitive du risque », *Questions de communication*, n° 17, 30 juin 2010, p. 223-252.

<sup>433</sup> BUCKINGHAM, *La mort de l'enfance*, op. cit. (note 310).

<sup>434</sup> Voir chapitre précédent.

jeunes hors temps scolaire. L'approche reste essentiellement protectionniste. Bien que des éléments de pédagogie active soient mentionnés, l'objectif final n'est pas d'autonomiser les élèves ou de les rendre créatifs, mais de les enjoindre à adapter leur consommation afin de les protéger.

Les années 1990 constituent un tournant majeur dans l'histoire de l'Allemagne : le mur de Berlin tombe le 9 novembre 1989 et la réunification de l'Allemagne de l'Est et de l'Ouest est finalisée en octobre 1990. Le 7 novembre 1990, les cinq Länder d'ex-Allemagne de l'Est, ainsi que la partie orientale de Berlin, entrent dans la KMK. Dans la lignée du document précédent, la circulaire de 1992, intitulée « Renoncer aux représentations violentes dans les médias<sup>435</sup> », exprime les inquiétudes de la part des ministres et des sénateurs en charge de l'éducation au sujet des risques possibles pour les enfants et adolescents exposés à des contenus violents. Il fait suite à une commission mandatée en 1987 par le gouvernement visant à prévenir et combattre la violence. Le document se concentre sur les contenus audiovisuels et inclut cette fois-ci, outre les films et émissions de télévision, les jeux vidéo. Les auteurs se réfèrent à la recherche dans le champ : « de nombreux scientifiques sont de l'avis que le visionnement répété de contenus violents peut mener à la dégradation psychique et influencer la volonté de manière subliminale, préparant l'individu à avoir recours à la violence<sup>436</sup> ». Etant donné l'absence de références précises, on peut supposer que cette référence à la science sert d'argument d'autorité. Dans le sillage de la théorie des effets directs et de l'approche protectionniste, la violence représentée dans les médias audiovisuels est décrite comme une maladie contre laquelle les enfants devraient être vaccinés. Le document concède que les médias ont pour devoir de représenter et de faire comprendre la réalité – on peut montrer la violence, car elle existe – mais affirme que les producteurs de contenu (chaînes de télévision, producteurs de films et de jeux vidéo) ont le devoir de penser aux effets sur les enfants et doivent chercher à les limiter. Pour cela, la KMK s'adresse directement à eux et les enjoint à prendre leurs responsabilités, notamment en adaptant l'heure de diffusion des contenus problématiques et en renonçant à la représentation de violence pouvant affecter les jeunes. Elle leur conseille de privilégier la représentation de conflits qui se sont résolus sans violence. Dans un second temps, la KMK souligne de nouveau la nécessité de développer des mesures éducatives à l'attention des jeunes en milieu scolaire, « pas seulement pour les éduquer à se servir des médias de manière

---

<sup>435</sup> "Erklärung der Kultusministerkonferenz: Verzicht auf Gewaltdarstellungen in den Medien" (26.6.1992)

<sup>436</sup> „Die Wissenschaft ist sich weitgehend einig, dass es sich durch die Gewöhnung an Darstellungen von Gewalt zu seelischen Beeinträchtigungen und zu unterschwelliger Bereitschaft, Gewalt auszuüben, kommen kann“ (notre traduction)

responsable, mais aussi à interagir avec autrui sans violence<sup>437</sup> ». Le texte dans son intégralité promeut un modèle de société non-violente, qui découle vraisemblablement du traumatisme du nazisme et de la guerre et résonne avec le contexte de la réunification.

Dans les années 1990, le processus d'individualisation médiatique se renforce avec le développement rapide de l'ordinateur personnel et d'Internet. Les médias prennent de plus en plus de place dans la vie quotidienne des enfants et adolescents. C'est ainsi que la KMK justifie l'orientation prise par la déclaration de 1995<sup>438</sup>, qui encourage les Länder à instaurer une éducation aux médias (*Medienpädagogik*) dans chaque école. On observe tout d'abord un changement de terminologie, avec le passage du terme *Medienerziehung* à *Medienpädagogik*, qui peut avoir pour objectif de se détourner des connotations protectionnistes associées au terme *Medienerziehung* et de mettre en avant des aspects purement pédagogiques. Ensuite, la KMK invoque, comme éléments de contexte, l'influence grandissante des médias sur toutes les dimensions de la vie du jeune ainsi que son évolution vers l'âge adulte, à une période charnière de sa vie. Le texte définit le périmètre de l'éducation aux médias en milieu scolaire : elle doit aider les élèves à s'orienter dans le monde médiatisé<sup>439</sup> par la responsabilité, la critique et la création. Ces trois dimensions forment un socle conceptuel qui ne changera pas par la suite. L'éducation aux médias en milieu scolaire poursuit trois objectifs : être capable de comprendre le monde des médias, pouvoir s'y retrouver dans le paysage médiatique, connaître l'offre, apprendre à faire des choix pertinents ; être critique vis-à-vis des contenus médiatiques, ce qui implique de les rapporter aux fonctions sociales des médias, aux conditions de leurs production et diffusion ; et être en mesure d'évoluer dans un monde imprégné de médias, de manière autonome, responsable et productive (produire des jugements de valeur morale et esthétique, développer des capacités créatrices à côté des capacités analytiques, rendre publiques ses opinions et créations). Si le terme de compétence médiatique n'est pas encore évoqué, on retrouve ici ses différentes dimensions d'analyse, de réflexion, d'éthique et de création. Dans une deuxième partie, les auteurs font une liste de ce qui se fait à l'époque dans les Länder en matière d'éducation aux médias, puis formulent différentes préconisations qui témoignent d'un renouvellement de leur approche en la matière : faire en sorte que l'éducation aux médias soit ouverte sur le monde, réagir de manière souple aux différentes formes que peuvent prendre les

---

<sup>437</sup> "Kinder und Jugendlichen nicht nur zum verantwortungsvollem Umgang mit den Medien zu erziehen, sondern auch zu einem gewaltfreien Umgang mit den Mitmenschen" (notre traduction).

<sup>438</sup> "Medienpädagogik in der Schule – Erklärung der KMK vom 12.05.1995 (mit Übersicht über wichtige medienpädagogische Aktivitäten in den Ländern)"

<sup>439</sup> On reconnaît ici l'influence des théories de la médiatisation, structurante dans la recherche sur la communication et les médias en Allemagne.



contenus médiatiques ; déployer plus fortement les champs d'activité dans les directives et les programmes des Länder ; dans les écoles, améliorer l'équipement et l'organisation des différents supports médiatiques ; développer des ressources, des matériaux de cours adaptés ; utiliser l'offre déjà à disposition, c'est-à-dire principalement les « centres de médias » (*Medienzentren*) ; faire de l'éducation aux médias un enseignement transversal qui doit s'intégrer à la formation des professeurs ; et enfin, à cause des changements rapides dans la sphère médiatique, renforcer la formation continue. Cette déclaration élaborée conjointement par les ministres et sénateurs de différents Länder témoigne donc de l'émergence de préoccupations pédagogiques allant au-delà de la protection de la jeunesse. La théorie des effets directs n'est pas abandonnée, mais présentée de manière plus nuancée, en choisissant le terme « d'influence » : « les informations, expériences et cadres d'action transmis par les médias influencent – dans le cas des enfants et des adolescents, de manière souvent inconsciente – leurs motivations, attentes et centres d'intérêts, leurs choix de modèles à suivre, le développement de catégories morales et esthétiques, ainsi que leurs facultés intellectuelles. Ils agissent sur leur manière de gérer les conflits et autres situations personnelles<sup>440</sup> ». L'ensemble du texte promeut plutôt une approche active qui partirait des pratiques réelles des élèves. Les auteurs appellent également les fournisseurs de contenus à prendre leurs responsabilités et à respecter le cadre légal de protection de la jeunesse ; ils affirment leur volonté de travailler en partenariat avec les médias publics, afin que les jeunes puissent à la fois apprendre comment développer un usage « responsable et conscient » des médias et le mettre en pratique.

La KMK commence à prendre en compte le contexte numérique dès sa déclaration de 1997, « Nouveaux médias et télécommunications dans l'apprentissage<sup>441</sup> », dans laquelle elle traite des nouveaux médias, plus précisément du multimédia et des télécommunications. Selon les auteurs, il est de plus en plus question de ces « nouveaux médias » dans le débat public, tant on estime que leur généralisation va aboutir à des changements sociétaux majeurs, affectant également le monde de l'éducation. Dans sa partie contextuelle, le document introduit un enjeu économique qui rappelle les débats sur la « société de l'information » : les nouveaux médias impactent de nombreux domaines professionnels, qui doivent s'y adapter ; le développement rapide des « autoroutes de l'information » et l'importance croissante des outils numériques dans

---

<sup>440</sup> „Die von Medien vermittelten Informationen, Erfahrungen und Handlungsmuster beeinflussen - den Kindern und Jugendlichen häufig unbewusst - ihre Motivationen, Erwartungen und Interessen, die Wahl ihrer Vorbilder, die Entwicklung ihrer moralischen und ästhetischen Kategorien sowie ihrer intellektuellen Fähigkeiten. Sie wirken auf die Art ihrer persönlichen Konflikt- und Lebensbewältigung ein“ (notre traduction).

<sup>441</sup> „Neue Medien und Telekommunikation in Bildungswesen“ (notre traduction).

le domaine économique, font de la maîtrise de ceux-ci un gage de compétitivité ; un nouveau domaine de qualification professionnelle émerge, lié au développement des métiers liés à l'informatique. Ces différents enjeux se répercutent sur les politiques éducatives, qui doivent trouver des solutions. Le document indique néanmoins que la dimension pédagogique de l'éducation aux médias a primauté sur les autres considérations : « dans le cadre des réflexions en cours, il faut prendre en compte, outre les aspects technologiques, les méthodes, la didactique et, avant toute chose, les besoins éducatifs<sup>442</sup> ». En termes pédagogiques, l'objectif visé par l'éducation aux médias reste le même que dans le document précédent, publié en 1995 : il s'agit de rendre les apprenants autonomes, conscients et responsables de leurs usages. Le document de 1997 ajoute cependant une autre préoccupation, celle du « lien social » et des « apprentissages sociaux » (*soziale Eingebundenheit und soziales Lernen*) qui dénotent l'évolution du socle théorique de l'éducation aux médias, possiblement influencée par les travaux de recherche en éducation aux médias sur la compétence médiatique qui se développent à la même période<sup>443</sup>. Le terme fait d'ailleurs sa première apparition dans un texte officiel : « la confrontation aux nouvelles technologies médiatiques est d'une grande importance pour la formation initiale et continue, car ces technologies sont déjà largement disponibles dans les domaines concernés. Il faut compléter les connaissances et capacités correspondantes par un concept global de compétence médiatique (*Medienkompetenz*) »<sup>444</sup>. Cette dernière est définie comme « la capacité d'utiliser les nouveaux médias de façon responsable et créative<sup>445</sup> », qui doit compléter la compétence professionnelle, plus technique. La tournure procédurale, instrumentale, que prend le concept, semble conforter les propos de Dieter Spanhel précédemment mentionnés<sup>446</sup>. Le document esquisse, en outre, un rapprochement possible et souhaitable entre l'éducation aux médias et l'informatique, deux domaines distincts à la fois en termes de recherche et de pratique. Ce rapprochement serait nécessaire pour l'établissement d'une compétence médiatique « globale ». Une caractéristique du document, qui le distingue

---

<sup>442</sup> "Bei den Überlegungen müssen zu den technologischen Aspekten auch methodische, didaktische, vor allem aber erzieherische Erfordernisse berücksichtigt werden (notre traduction)"

<sup>443</sup> Le modèle de Bielefeld, développé par Dieter Baacke, gagne en effet en popularité au cours des années 1990 dans la recherche en éducation aux médias (*Medienpädagogik*).

<sup>444</sup> "Die Auseinandersetzung mit neuen Medientechnologien ist für die berufliche Aus- und Fortbildung sowie in der Weiterbildung von großer Bedeutung, da gerade in diesen Bereichen diese Technologien in erheblichem Umfang einsetzbar sind. Es ist anzustreben, die dort vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten in angemessener Form durch ein übergreifendes Konzept der Medienkompetenz zu ergänzen" (notre traduction).

<sup>445</sup> " (...) Medienkompetenz, d.h. zur Befähigung für einen verantwortlichen und kreativen Umgang mit den Neuen Medien" (notre traduction).

<sup>446</sup> Dieter SPANHEL, « Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik », *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, vol. 20, n° 0, 15 septembre 2011, p. 95-120.

des déclarations précédentes, est de ne pas traiter de la question de l'audiovisuel. Il se concentre sur les enjeux liés à la culture informationnelle : évaluation, traitement, usage responsable. Le propos développé dans ce document est moins alarmiste que dans les déclarations précédentes, mais la volonté de protection persiste au travers de différentes préoccupations, telle la possibilité de manipulation accrue, la frontière ténue entre réel et virtuel, ou encore l'accès facilité à des contenus dangereux.

Le document se termine par l'énumération des sources de financement possibles, allant du niveau communal au niveau européen et indique aux Länder comment procéder pour développer leur politique en la matière. Cette feuille de route est donc pragmatique, autant concernée par les questions pédagogiques que par les aspects techniques et budgétaires imputables à l'éducation aux médias. L'approche est plutôt mesurée, les auteurs concédant que les nouveaux médias peuvent apporter un bénéfice pour certains processus pédagogiques, mais qu'une révolution des pratiques n'est pas souhaitable. La mission de l'école reste inchangée : soutenir le développement psychomoteur des élèves, transmettre des valeurs et des attitudes de solidarité, tolérance, responsabilité et autonomie qu'on peut lier à la philosophie de la *Bildung*, soutenir le développement de compétences communicationnelles et de facultés critiques. Dans un contexte où les technologies faciliteraient la montée de l'individualisme, le document rappelle le rôle central de l'école dans la cohésion sociale et le développement harmonieux des individus.

En somme, les déclarations de la KMK ont différentes caractéristiques : elles insistent, de manière ininterrompue, sur le besoin de formation initiale et continue – cela dans un contexte d'indépendance des écoles professorales (*pädagogische Hochschulen*), qui n'intègrent pas toujours l'éducation aux médias à la formation des enseignants. La KMK considère les médias à la fois comme objet d'apprentissage (l'audiovisuel dans un premier temps, puis les nouveaux médias et la culture informationnelle à partir de 1997) mais aussi comme un support d'apprentissage. Elle insiste sur la protection de la jeunesse dans les années 1980, puis de manière plus nuancée à partir de 1995. Créées par les Länder pour les Länder, les déclarations de la KMK ont une fonction avant tout définitoire et incitative et s'adressent également aux créateurs de contenu ; elles prennent la forme de feuilles de route, à la fin des années 1990, donnant une marche à suivre précise et recensent les bonnes pratiques en place dans les Länder. Nous verrons, dans notre deuxième partie, si les dernières productions en date – « Education aux médias à l'école » et « Stratégie pour l'éducation dans un monde numérique » - se situent dans une forme de continuité ou de rupture vis-à-vis de cette tradition énonciative.

## *Le niveau fédéral : une fonction d'appui et d'orientation*

Il existe une grande diversité d'acteurs engagés dans l'éducation aux médias en Allemagne, aux statuts différents : ministères fédéraux et régionaux, associations, réseaux professionnels, médias publics, entreprises<sup>447</sup> ... Ils ont pour point commun de ne pas avoir de portée prescriptive, dans la mesure où les Länder gardent la main sur leurs politiques éducatives. Plusieurs ministères fédéraux mettent en place des projets, produisent des études ou des ressources. Le Ministère de la Famille, des Personnes Âgées, des Femmes et de la Jeunesse (BMFSFJ) a ainsi coordonné le « rapport sur la compétence médiatique » (*Medienkompetenzbericht*), qui représente une synthèse du projet « *dialog Internet* » du même ministère, actif entre 2010 et 2013. L'engagement du ministère est détaillé ainsi : « le ministère fédéral de la Famille endosse son rôle d'acteur de la compétence médiatique dans différents domaines d'activité : la diversité des mesures et des thèmes va de l'éducation aux médias dans les familles jusqu'à la promotion de la compétence médiatique comme condition préalable à la participation politique et culturelle et le rapport créatif aux médias, jusqu'à la prévention des risques sur les réseaux, que représente par exemple la négligence vis-à-vis de ses propres données<sup>448</sup> ». La première partie du rapport sur la compétence médiatique est consacrée à l'état de la recherche en éducation aux médias et la seconde recense les bonnes pratiques mises en place dans les Länder afin de les valoriser et de créer des synergies entre les acteurs.

Le Ministère de l'Education et de la Recherche (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*) est un autre acteur important. Sa politique en termes d'éducation aux médias s'articule autour du concept d'éducation numérique (*digitale Bildung*). Depuis 2016, il déploie une « offensive pédagogique pour la société du savoir à l'ère numérique » (*Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft*), qui consiste à financer d'une part les équipements des écoles en lien avec les Länder, sous la forme du « pacte numérique » (*Digitalpakt*) et d'autre part des recherches sur l'éducation à l'ère numérique, afin de soutenir l'acquisition de compétences numériques par les élèves et renforcer leurs apprentissages via des ressources au

---

<sup>447</sup> HASEBRINK et KAMMERL, *op. cit.* (note 350).

<sup>448</sup> „Auch das Bundesfamilienministerium nimmt sich seiner Aufgabe als ein Akteur der Medienkompetenzförderung in unterschiedlichen Handlungsfeldern an: Die Bandbreite der Maßnahmen und Themen reicht von der Medienerziehung in der Familie über die Förderung von Medienkompetenz als Voraussetzung für Partizipation in Politik und Kultur und den kreativen Umgang mit Medien bis zur Prävention beim Umgang mit Risiken im Netz, wie sie etwa der leichtfertige Umgang mit den eigenen Daten darstellt“ (notre traduction).

format numérique<sup>449</sup>. Le Ministère pour la culture et les médias (BKM) se charge de sujets en lien avec les médias : diversité médiatique, évaluation du système médiatique allemand, soutien à la production de films, éducation aux médias. Enfin, la Commission Fédérale pour la planification de l'éducation et le soutien à la recherche (*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* - BLK) s'est également prononcée sur l'éducation aux médias. Active jusqu'en 2007, ses activités ont depuis été reprises par la Conférence Scientifique Commune (*Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz* - GWK). Fondée en 1970 suite à un accord entre le gouvernement central et les Länder, il s'agissait d'une commission gouvernementale travaillant à l'élaboration de stratégies éducatives communes. Elle a publié en 1994 un texte sur « l'éducation aux médias à l'école » complémentaire de celui de la KMK, dans le cadre de sa production de ressources pour la planification de l'éducation et de la recherche. Le document, s'adressant principalement aux personnels concernés, vise à donner des éléments conceptuels, didactiques et contextuels permettant l'intégration des médias à l'école. Il fait suite à un document semblable paru en 1987, portant spécifiquement sur l'informatique (*informationstechnische Bildung* – ITG).

Outre les acteurs ministériels, la société civile occupe une place notable : la GMK (*Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur*), « association pour l'éducation aux médias et la culture communicationnelle » est la principale structure dans le domaine. Elle regroupe à la fois des enseignants actifs dans l'éducation aux médias, des praticiens (*Medienpädagogen*) et des chercheurs. Disposant de bureaux à Berlin et à Bielefeld, elle est également constituée de réseaux régionaux qui organisent des séminaires professionnels et des ateliers et représentent les intérêts de l'association au niveau local, notamment pour soutenir l'éducation aux médias dans les écoles. Fondée sur l'initiative de Dieter Baacke en 1984, la GMK assure de nombreuses actions, événements et formations en lien avec l'éducation aux médias dans tout le pays, afin de fédérer les bonnes pratiques et de sensibiliser au renforcement de la compétence médiatique. Elle décerne chaque année le prix Dieter Baacke à des projets innovants et porte l'initiative « Aucune éducation sans médias » (*Keine Bildung Ohne Medien* – KBOM) en partenariat avec des fédérations de chercheurs sur les médias, qui sont également

---

<sup>449</sup> BMBF-INTERNETREDAKTION, « Pressemitteilung. Sprung nach vorn in der digitalen Bildung - Bundesministerin Wanka stellt Bildungsoffensive des BMBF für die digitale Wissensgesellschaft vor: "Entscheidendes Zukunftsthema" », *Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF*, 2016. URL : <https://www.bmbf.de/de/sprung-nach-vorn-in-der-digitalen-bildung-3430.html>. Consulté le 26 juillet 2020.

des acteurs importants du champ<sup>450</sup>, dans le but d'expliciter la position des professionnels du domaine et d'énoncer des recommandations à destination des politiques publiques.

Parmi les associations concernées par l'éducation aux médias, l'institut JFF (*Jugend – Film – Fernsehen*, Jeunesse – Film – Télévision), association d'intérêt général et institut pour la recherche et la pratique en éducation aux médias, créé en 1953 par Martin Keilhacker<sup>451</sup>, édite une des principales revues en éducation aux médias, intitulée *merz - medien + erziehung*. Elle promeut l'éducation aux médias et soutient des projets. En sont membres des représentants issus des sciences des médias, du monde académique, ainsi que des organisations actives dans le domaine éducatif et culturel et des institutions médiatiques nationales et internationales. D'autres associations plus spécialisées, comme *Anti-Cybermobbing Alliance* (alliance contre le harcèlement en ligne) ou la *Fachverband Medienabhängigkeit e.V* (sur l'addiction aux médias), sont également actives dans le domaine sur des thématiques particulières. Soulignons enfin que les autorités religieuses ne sont pas en reste. L'Eglise a ainsi demandé de renforcer la dimension éthique de l'éducation aux médias en 2011 dans un rapport de la Conférence des Evêques (*deutsche Bischofskonferenz*). Uwe Hasebrink et Rudolf Kammerl évoquent enfin d'autres catégories d'acteurs étant parties prenantes de l'éducation aux médias<sup>452</sup> : les organismes de régulation des médias (*Medienanstalten*), travaillant au niveau local ou régional, peuvent être considérés comme des partenaires-clé qui montent et financent des projets. Enfin, un grand nombre d'acteurs privés sont impliqués : Bitkom, Google (Humboldt Internet Institute Berlin), Bündnis für Bildung e.V., Microsoft, Intel, entre autres. Leur objectif est souvent de renforcer l'équipement médiatique des jeunes tout en les sensibilisant sur ce que seraient de bonnes pratiques.

La diversité d'acteurs s'emparant de la question de l'éducation aux médias le fait souvent en publiant des textes assez courts et synthétiques, appelés « prises de position » (*Stellungnahme*). Ces textes ont pour particularité d'être rédigés sous forme de « *bullet points* » utilisant des tournures injonctives. Ce sont des formes énonciatives souvent courtes, qui explicitent le positionnement d'un acteur particulier, vis-à-vis d'une thématique (par

---

<sup>450</sup> L'éducation aux médias comme discipline universitaire n'a pas d'association scientifique dédiée. Les chercheurs sont répartis dans différents sous-groupes de la DGPK (chercheurs en science de la communication, empiriste et positiviste), de la GfM (chercheurs en sciences des médias, plus littéraire et philosophique) et DGfE (chercheurs en sciences de l'éducation).

<sup>451</sup> Professeur en psychologie, il est considéré comme le fondateur de l'éducation aux médias comme discipline universitaire (voir chapitre 1).

<sup>452</sup> HASEBRINK et KAMMERL, *op. cit.* (note 321).

exemple, l'éducation aux médias en général) ou d'un texte institutionnel particulier, en vue d'influencer les acteurs politiques.

### *L'éducation aux médias dans les Länder*

En 2014, une étude a été commandée par le réseau professionnel Initiative D21<sup>453</sup> et soutenue par des partenaires du secteur privé (Google et Texas Instruments), pour évaluer l'ancrage de l'éducation aux médias dans les différents Länder ; elle constate que « dans l'ensemble, on peut affirmer que dans le cas de l'Allemagne, beaucoup d'efforts et de bonnes pratiques ont été déployés pour permettre la transmission de la compétence médiatique dans le cadre scolaire, mais de manière différente selon les Länder. Dans la majorité des cas, la mission éducative correspondante est peu ancrée dans les plans de formation, ainsi que dans l'évaluation interne et externe des écoles<sup>454</sup> ». L'enquête classe les Länder en fonction du niveau d'ancrage de l'éducation aux médias dans les programmes scolaires (*Bildungspläne*) et distingue trois catégories. Tout d'abord, ceux où cet ancrage est fort : il s'agit de quatre Länder, Mecklenbourg-Vorpommern, Saxe, Saxe-Anhalt et Thuringe. Ces Länder ont développé des politiques publiques ambitieuses en la matière. Dans d'autres Länder, l'ancrage est modéré : des projets ministériels existent, mais qui sont facultatifs pour les écoles et où l'éducation aux médias dépend fortement du profil des établissements<sup>455</sup> et de la motivation des enseignants. Cela concerne par exemple le Bade-Wurtemberg. Dans la troisième catégorie, les Länder n'incluent que très peu l'éducation aux médias à leurs plans de formation ; il existe dans certains cas des stratégies ambitieuses mais qui ne se réalisent pas sur le terrain. L'éducation aux médias repose alors quasiment intégralement sur des initiatives enseignantes, parfois soutenues par des projets au niveau fédéral : c'est par exemple le cas du Land de Brême et de Hambourg.

---

<sup>453</sup> Fondé en 1999 sur l'initiative conjointe du chancelier Gerhard Schröder et du PDG d'IBM, Erwin Staudt, ce réseau constitué sous la forme d'une association à but non lucratif a pour objectif d'accompagner la transition numérique de l'Allemagne. Il porte différents projets, notamment des enquêtes sur les équipements numériques, les usages, ainsi que l'éducation aux médias.

<sup>454</sup> "Insgesamt lässt sich für Deutschland festhalten, dass es viele Bemühungen und gute Ansätze für die schulische Vermittlung von Medienkompetenz gibt, wobei sich die einzelnen Bundesländer beträchtlich unterscheiden. In der Mehrzahl der Bundesländer ist der entsprechende Bildungsauftrag nur in geringem Maße verbindlich und konkret in den Lehr- und Bildungsplänen sowie in der internen und externen Schulevaluation verankert" (notre traduction)

<sup>455</sup> En Allemagne, les écoles peuvent avoir des "projets", c'est-à-dire se spécialiser dans un domaine précis (sport, sciences sociales, sciences "dures"...). Certaines ont fait le choix d'adopter un profil informatique, ou d'éducation aux médias.

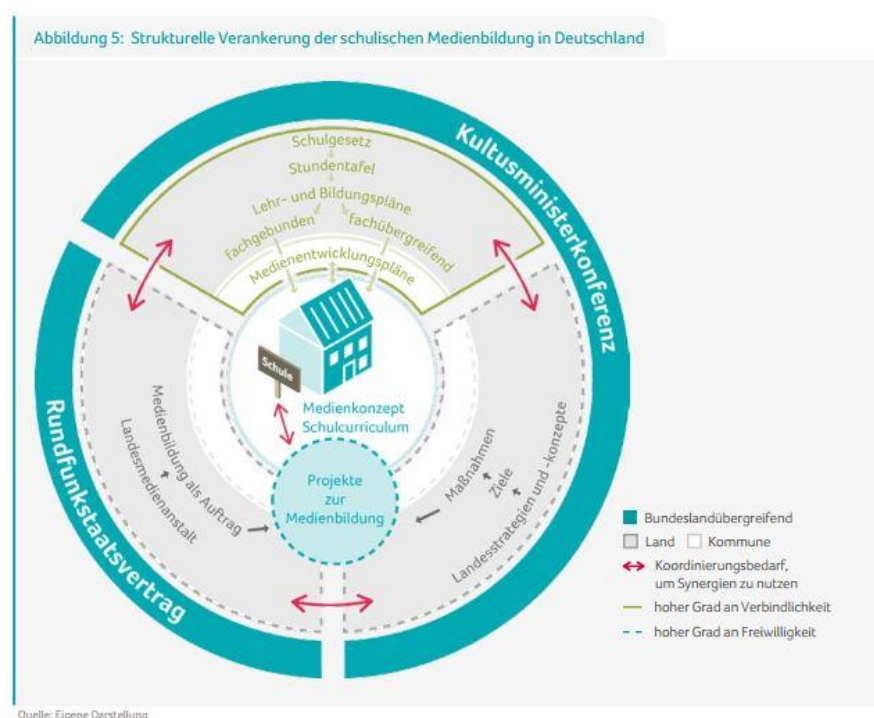


Figure 5: L'ancrage de l'éducation aux médias en milieu scolaire d'après Initiative D21 (2014)

Le schéma ci-dessus représente les modalités d'ancrage de l'éducation aux médias en milieu scolaire d'après Initiative D21, conceptrice du rapport de 2014. Les cercles bleus représentent les niveaux de décision supra-régionaux. Ils sont divisés entre la conférence permanente des ministres et sénateurs en charge de l'éducation (*Kultusministerkonferenz*), qui en tient la plus grande partie et les médias audiovisuels publics, qui ont l'éducation aux médias parmi leurs missions. Les parties grisées correspondent au niveau des Länder, qui décident des modalités d'implantation, des concepts et des programmes et soutiennent des projets d'éducation aux médias. Les parties grisées correspondent au niveau communal, où se jouent les « plans de développement médiatiques » (*Medienentwicklungspläne*). Au centre du cercle se trouvent les écoles, qui sont décisionnaires en dernier lieu, via le développement d'un « concept médiatique » (*Medienkonzept*) intégré au projet de l'établissement. Les flèches correspondent à des mouvements de coopération entre les différentes parties prenantes.

Pour compléter et actualiser cette étude réalisée en 2014, nous avons entrepris de consigner les démarches d'éducation aux médias en vigueur dans les Länder<sup>456</sup>. Nous avons pu

<sup>456</sup> Une sitographie est proposée en annexe.



observer que leurs profils étaient encore conformes à l'étude présentée précédemment, à l'exception du Bade-Wurtemberg, de la Bavière et de Berlin qui ont inclus l'éducation aux médias dans leurs programmes de manière plus volontariste et développé des initiatives (création de réseaux, bases de données...) à partir de 2016. Brême et Hambourg demeurent dans la troisième catégorie. Parmi les dispositifs on peut citer le « permis de conduire numérique » (*Computerführerschein*) à Berlin, le « permis de conduire médiatique » (*Medienführerschein*) en Bavière, le « compas médiatique » (*Medienkompass*) du Land Mecklenbourg-Vorpommern, le « pass médiatique » (*Medienpass*) de Rhénanie-Westphalie ou encore le cours d'éducation aux médias (*Medienkunde*) disciplinarisé en Thuringe depuis 2009. Certains Länder proposent plus de ressources et projets que d'autres ; la Bavière, le Bade-Wurtemberg et le Mecklenbourg-Vorpommern produisent des documents et génèrent des collaborations, le Land de Sachsen-Anhalt a développé un « réseau de la compétence médiatique » (*Netzwerk Medienkompetenz*) au niveau du Land uniquement. Le Land de Hambourg, produisant peu de ressources en propre, propose une forme d'annuaire renvoyant aux initiatives des autres Länder, mais ce type d'initiative est rare : chaque Land produit ses propres ressources indépendamment des autres.

Nous faisons le constat qu'il existe un nombre important de structures et de ressources à l'échelle du pays. Cette grande diversité peut sembler chaotique, c'était par ailleurs la critique faite par Uwe Hasebrink et Rudolf Kammerl dans un rapport sur l'éducation aux médias en Allemagne produit dans le cadre du projet TRANSLIT<sup>457</sup>. En 2014, ils déploraient l'absence d'un concept commun à l'ensemble de l'Allemagne. Force est de constater qu'en 2020 la situation a considérablement évolué. On peut observer le recours aux mêmes concepts : la compétence médiatique (*Medienkompetenz*) est systématiquement décrite comme l'objectif des efforts éducatifs. Les mêmes thématiques sont abordées dans l'ensemble : protection de la jeunesse, éducation filmique, éducation aux et par les médias. L'organisation des apprentissages se conforme, la plupart du temps explicitement, aux productions de la KMK, comme par exemple en Hesse :

*Les compétences et le cadrage ont été décrits par la Conférence permanente des ministres et sénateurs en charge de l'éducation (KMK) dans leur stratégie sur l'éducation dans un monde numérique et structurent l'éducation aux médias en Hesse*<sup>458</sup>.

<sup>457</sup> HASEBRINK et KAMMERL, *op. cit.* (note 350).

<sup>458</sup> Die dafür erforderlichen Kompetenzen und Rahmenbedingungen wurden von der Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrer Strategie Bildung in der digitalen Welt im Dezember 2016 beschrieben und geben den Rahmen für die Weiterentwicklung der Medienbildung in Hessen vor (notre traduction). HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM,

Les Länder font en outre de nombreuses références au contexte du *DigitalPakt*, qui impose aux écoles de mettre en place des concepts d'éducation aux médias et de faire un audit de leurs besoins. Cela implique de s'appuyer sur un concept solide, la plupart du temps inspiré du modèle de compétences de la KMK ou du triangle de Dagstuhl-Francfort précédemment mentionné. On voit en outre se dessiner un important interdiscours dans les avant-propos des documents produits par les Länder au sujet des compétences numériques, qui reprennent les éléments déjà avancés par la KMK, notamment en ce qui concerne le processus de numérisation. Cela indique une articulation entre niveau fédéral et régional.

### *L'exemple du Bade-Wurtemberg*

Pour observer de plus près ce qui se passe dans les régions, nous allons nous intéresser à présent plus spécifiquement à un seul cas. En effet, il serait difficile de collecter et d'analyser les programmes des seize Länder, ceux-ci comptabilisant à minima 500 pages, ainsi que les productions de leurs opérateurs. Nous avons choisi de placer la focale sur le Land du Bade-Wurtemberg, frontalier de notre université, où l'éducation aux médias s'est renforcée dans les programmes scolaires de manière constante depuis les années 1990. En outre, l'opérateur du ministère (le LMZ) est cité par d'autres Länder comme une base de ressources : son usage s'étend au-delà de la seule région du BW.

Tous les dix ans environ, le Ministère de l'Education du Bade-Wurtemberg lance une réforme éducative : il élabore de nouveaux programmes et fixe une orientation pour l'éducation. Cela permet de réactualiser les objectifs pédagogiques et les programmes, afin qu'ils soient adaptés à leur époque. Dans le cas de l'éducation aux médias, le plan de formation (*Bildungsplan*) définit son périmètre et donne des pistes pour l'intégrer aux apprentissages. En 2016, l'éducation aux médias (*Medienbildung*) est devenue une des « lignes directrices » transversales (*Leitperspektiven*), devant être intégrées à tous les enseignements. À ses côtés se trouvent l'éducation à la consommation, à la tolérance et au respect de la diversité, ou encore l'orientation. Un cours de base d'éducation aux médias (*Basiskurs Medienbildung*) obligatoire a également été créé. D'une durée de 35h, que les écoles peuvent répartir comme elles le

---

« Medienbildung » URL :

<https://kultusministerium.hessen.de/foerderangebote/medienbildung/medienbildung>. Consulté le 11 septembre 2020.

souhaitent sur l'année scolaire, il est destiné à harmoniser les connaissances et compétences des élèves à leur entrée dans l'enseignement secondaire.

Le Ministère de la Culture et de l'Education (*Kultusministerium*) s'appuie sur l'organisation en charge de l'éducation aux médias et de l'approvisionnement en ressources pédagogiques (*Landesmedienzentrum*, ou LMZ) pour créer et gérer les ressources pédagogiques médiatiques et pour former les enseignants à l'éducation aux et par les médias. De tels centres existent dans l'ensemble de l'Allemagne. Celui du Bade-Wurtemberg a été refondé en 2001 par décret du Parlement du Land, en faisant fusionner les photothèques<sup>459</sup> des pays de Bade et de Wurtemberg. Son siège est divisé entre Stuttgart et Karlsruhe, mais il coordonne également une quarantaine de centres communaux (*Kreismedienzentren*<sup>460</sup>). Les fonctionnaires qui y travaillent sont nommés par le Ministère de l'Education du Land, autorité de tutelle. Le centre est financé par le Land ainsi que par les communes ; ses services peuvent également être rémunérateurs. C'est le cas des formations ou encore des conseils techniques aux écoles. Son conseil d'administration comporte des représentants issus de différents échelons administratifs, du Parlement du Land à celui des villes de Stuttgart et Karlsruhe. Les centres de proximité (*Kreismedienzentren*) peuvent envoyer un représentant. Le directeur de l'organisme est nommé par le Ministère de l'Education et doit être approuvé par le conseil d'administration. Cela implique que les liens entre le ministère et son opérateur sont étroits et que les orientations de la politique ministérielle se reflètent dans ses productions.

Les missions du LMZ incluent des services pédagogiques et techniques ainsi que la mise à disposition de médias éducatifs via une plateforme. Il occupe également une fonction d'approvisionnement, de prêt et d'archivage, car le centre est également une banque d'images contemporaines et historiques. Le centre retrouve ici sa fonction initiale de photothèque. Dans le cadre de ses missions, le centre forme des enseignants ayant une appétence particulière pour les médias et leur permet de devenir formateurs. Ils peuvent alors consacrer une à plusieurs journées par semaine à une activité de conseil auprès de leurs collègues et à l'animation de formations, le maintien de leur salaire étant assuré par le centre. Celui-ci repose sur le principe

---

<sup>459</sup> Ces photothèques (*Bildstellen*) étaient des centres d'archives qui avaient également une fonction de médiation et de production de ressources scolaires.

<sup>460</sup> « *Kreis* » se réfère aux districts, une unité de découpage territorial centrée autour des villes. Nous employons le terme de « commune » tout en gardant à l'esprit la différence entre l'organisation administrative en France et en Allemagne, puisque « *Kreis* » peut aussi être traduit par « département ».

que les enseignants vont eux-mêmes réaliser la démarche de le contacter lorsqu'ils rencontrent une difficulté, ou pour obtenir l'accès à des médias éducatifs.

## Equipements et usages pédagogiques des TIC en France et en Allemagne : éléments de comparaison

Lorsqu'il s'agit d'éduquer les élèves aux médias, ou plus largement de moderniser l'enseignement, la réponse des politiques éducatives est souvent l'introduction de technologies dans l'école. Pour mieux comprendre l'enjeu des équipements et les différences franco-allemandes en la matière, il est nécessaire de revenir au niveau national et fédéral.

En ce qui concerne l'introduction des technologies en milieu scolaire, trois phases peuvent généralement être observées<sup>461</sup> : les grandes annonces faites de discours positivistes « chargés d'espérances et de promesses », visant à faire admettre l'introduction des technologies pour combler un retard en la matière, suivie par des financements à diverses échelles, se concentrant essentiellement sur des expérimentations qui doivent venir valider le discours officiel ; puis celle des bilans « souvent décevants », car le changement d'échelle, entre expérimentations locales et généralisation, est difficile à négocier. En France, cela a été le cas pour les différents supports, notamment la radio et la télévision, qui n'ont pas trouvé de place pérenne dans le système éducatif. Les outils et supports numériques, de par leur utilité sociale perçue ainsi que le soutien de différents acteurs (éducatifs, politiques et économiques), font néanmoins l'objet de politiques mieux coordonnées et plus volontaristes. La France a un long historique des plans d'équipements en technologies et supports éducatifs numériques : Aude Inaudi en a fait la synthèse dans un article paru en 2017<sup>462</sup>. Il semblerait que cette politique ait été plus précoce et plus généralisée qu'en Allemagne. Le plan Informatique pour Tous, en 1985, est un premier jalon important, bien que ses résultats aient été relativisés. Des initiatives locales émergent ensuite dès 1997. Le Brevet Informatique et Internet (B2i) est créé en 2000 et les environnements numériques de travail (ENT) sont expérimentés dès 2002. En 2015, un Plan

---

<sup>461</sup> Soufiane ROUSSI, « L'apparition du numérique dans les discours officiels sur l'école en France », *Hermès, La Revue*, n° 78, 27 septembre 2017, p. 31-40.

<sup>462</sup> Aude INAUDI, « École et numérique : une histoire pour préparer demain », *Hermès, La Revue*, n° 78, n° 2, 27 septembre 2017, C.N.R.S. Editions, p. 72-79.

Numérique pour l'Éducation est venu compléter les dispositifs existants en instaurant des « collèges numériques ». Il propose également des formations et lance des appels à projets.

En Allemagne, jusqu'en 2018, les équipements des écoles dépendaient d'une part de la politique des Länder en la matière et d'autre part de leur organisme de financement (« *Schulträger* »), souvent au niveau des communes. Certains Länder avaient pris des initiatives de manière précoce, telle la Rhénanie-Westphalie, qui avait développé un programme régional intitulé « *Schulcomputer* » dès 1972<sup>463</sup>. La situation était très hétérogène entre les régions ainsi qu'entre les écoles. Pour remédier à cela, le Ministère Fédéral pour l'éducation et la recherche a soutenu le « pacte numérique » (*Digitalpakt*), demandé par les Länder, à hauteur de 5,5 milliards d'euros sur cinq ans<sup>464</sup>. Ce pacte nécessitait de changer la Constitution, plus précisément l'article 104.C, qui interdit au gouvernement fédéral de s'immiscer dans les affaires d'éducation (*Einmischungsverbot*). D'abord approuvée par le Parlement fédéral (*Bundestag*) le 29 novembre 2018, elle a ensuite été retoquée par le Conseil fédéral (*Bundesrat*), représentant les Länder, quelques jours plus tard. Le soutien financier était souhaité, mais d'une part, la modification de la Constitution risquait pour certains de réduire leur indépendance<sup>465</sup> et d'autre part, le gouvernement fédéral exigeait des Länder qu'ils contribuent de moitié à l'effort financier, alors que leurs ressources sont inégalement réparties. La modification de la Constitution pouvait également apparaître superflue<sup>466</sup>. Un compromis a été signé le 20 février 2019<sup>467</sup>. Celui-ci explicite les modalités de contrôle du gouvernement fédéral sur les fonds alloués, supprime la clause imposant aux Länder de contribuer de moitié et leur donne toute liberté concernant l'allocation des fonds. Il a finalement permis de mettre en place le pacte numérique. Les fonds sont mis à disposition en fonction du nombre d'habitants et des ressources fiscales. Ils sont demandés par les écoles, qui doivent fournir un projet pédagogique complet, afin de prouver que les équipements vont s'intégrer dans leur politique d'établissement.

---

<sup>463</sup> Claus PIAS, « Begriffsgeschichte: Digital war besser », *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, , 19 janvier 2019. URL : <https://www.faz.net/1.5989028>. Consulté le 8 août 2020.

<sup>464</sup> La plupart des informations suivantes sont tirées du site du Ministère Fédéral de l'Enseignement et de la Recherche (BMBF) dédié au pacte numérique : <https://www.digitalpaktschule.de/>

<sup>465</sup> Par exemple, une tribune a été publiée dans le "Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung" par cinq ministres-présidents de Länder (Bade-Wurtemberg, Hessen, Rhénanie-Westphalie, Saxe et Bavière) pour dénoncer les risques de perte d'indépendance des Länder, exprimer leur crainte d'un « centralisme rigide et statique » et affirmer « nous ne voulons pas d'une politique éducative dictée par Berlin ».

<sup>466</sup> TAGESSCHAU, « Streit um Digitalpakt: Länder stoppen Grundgesetzänderung », *Tagesschau*, 5 décembre 2018. URL : <https://www.tagesschau.de/inland/bundesrat-grundgesetzänderung-101.html>. Consulté le 8 mars 2020.

<sup>467</sup> BUNDESRAT, « Pressemitteilung: Vermittlungsausschuss erzielt Einigung zur Grundgesetzänderung », *Bundesrat*, 1 mars 2019. URL : <https://www.bundesrat.de/SharedDocs/pm/2019/003.html>. Consulté le 8 mars 2020.

Pour comparer les usages pédagogiques des TIC entre France et Allemagne, nous pouvons nous référer à l'étude ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*). Créée par l'IEA (Association Internationale pour l'Evaluation du rendement scolaire) pour évaluer les performances des élèves de quatrième, elle investigate également les usages et attitudes des enseignants dans ce domaine. L'Allemagne et la France y participent depuis 2013. Les résultats de l'étude menée auprès des enseignants en 2020 indiquent qu'ils sont moins nombreux en Allemagne à utiliser les TIC tous les jours (23% contre 53%) et à déclarer se servir d'outils informatiques (bureautique, tableur) dans la plupart de leurs cours. Dans les deux cas, les outils numériques d'apprentissage (jeux pédagogiques, logiciels de simulation, plateformes d'apprentissage, réseaux sociaux...) sont utilisés de manière marginale. L'utilisation des TIC par les élèves, dans des démarches actives proches de l'éducation aux médias, est plus répandue. 42% des enseignants français et allemands déclarent ainsi leur faire créer des contenus visuels ou vidéo. Soulignons que les outils numériques sont plus rarement une priorité dans les établissements allemands, selon les enseignants, qu'en France (41% contre 66%) et que les équipements y sont plus rarement à jour<sup>468</sup>. Les enseignants allemands déclarent en outre être moins formés, en moyenne, aux outils numériques que les enseignants français – que ce soit dans le cadre de la formation initiale ou continue, ce qui semble indiquer un moindre ancrage des TIC dans les pratiques éducatives.

L'organisation de l'éducation aux médias dans le système éducatif formel français pourrait sembler centralisée autour du Ministère de l'Education Nationale. Cependant de nombreux acteurs sont impliqués, y compris d'autres ministères, des acteurs de la société civile et des entreprises, ce qui fait relativiser cette centralisation. Une même diversité se retrouve par ailleurs en Allemagne, où les compétences sont réparties entre niveau fédéral et régional. Le système allemand implique que les Länder sont décisionnaires de leur politique éducative en dernier lieu. Ils se coordonnent néanmoins par le biais de leur conférence permanente (la KMK), qui fournit des orientations sur l'éducation aux médias depuis 1979. Enfin, dans les deux pays, les ministères concernés (au niveau national en France et au niveau régional en Allemagne) s'appuient sur leurs opérateurs, le CLEMI d'une part et le LMZ dans le cas du BW, pour implémenter l'éducation aux médias sur le territoire, former les enseignants et proposer des ressources.

---

<sup>468</sup> Les raisons en sont politiques et structurelles. Alors que les salaires des enseignants sont versés par les Länder, les équipements font partie des prérogatives des organismes financeurs, le plus souvent les communes. Or celles-ci ont des moyens très inégaux à leur disposition.

## Chapitre 5 : Textes d'orientation stratégique sur l'éducation aux médias en milieu scolaire

Les textes d'orientation stratégique sont des discours constituants, c'est-à-dire qu'ils sont liés à une source légitimante et ont une valeur juridique et/ou politique<sup>469</sup>. Les textes que nous allons étudier ci-après définissent le périmètre de l'éducation aux médias, font exister le domaine à un niveau « macro », surplombant, et lui confèrent une dimension obligatoire. L'objectif de l'étude est de caractériser ce périmètre et les savoirs qui s'y rattachent, via une démarche comparative d'analyse des discours et des données textuelles.

### Corpus et méthodologie lexicométrique de l'étude des textes officiels sur l'éducation

#### *L'analyse de données textuelles*

Dans son ouvrage de méthodologie de la recherche qualitative, Hervé Dumez souligne que la recherche qualitative s'exerce sur un matériau « riche, lacunaire et hétérogène<sup>470</sup> ». Description et narration sont envisagées comme des méthodes scientifiques objectivantes et susceptibles de critique, qui donnent à voir les acteurs et l'action. L'analyse du discours fournit des instruments utiles à cet effet. Elle se demande « comment » est construite une production verbale ; la question du « comment c'est dit » ou « comment c'est structuré », portant sur des « communications sociales réglées », fait intervenir des catégories d'analyse issues de la linguistique<sup>471</sup>. Parmi ces catégories, on peut citer les modalités d'énonciation, l'usage de l'équivocité<sup>472</sup> ainsi que l'interdiscours, qui relie les textes entre eux. Initialement élaborées

---

<sup>469</sup> MAINGUENEAU, op. cit. (note 68).

<sup>470</sup> Hervé DUMEZ, *Méthodologie de la recherche qualitative: les 10 questions clés de la démarche compréhensive*, Paris : Vuibert, 2016, p.27

<sup>471</sup> BONNAFOUS et KRIEG-PLANQUE, op. cit. (note 76).

<sup>472</sup> Dans une perspective non-utilitariste de la langue, l'équivocité n'est pas un défaut, mais constitue une ressource pour les locuteurs et les destinataires du discours.

dans le champ de la théorie littéraire par Mikhaïl Bakhtine, les notions de dialogisme et de polyphonie ont permis de contester l'unicité du sujet parlant et de montrer que l'énoncé signale dans son énonciation la superposition de plusieurs voix, ce qui amène Alice Krieg-Planque à affirmer que « il est important de penser les discours en tant qu'ils se répondent les uns aux autres, sont en relation avec des extérieurs à eux-mêmes, sont parlés par d'autres, présentent des porosités<sup>473</sup> ». Enfin, l'articulation des pratiques langagières et du social constitue une caractéristique forte de l'analyse du discours au sein des sciences de l'information et de la communication<sup>474</sup>.

Cependant, même systématisée, la production de sens reposant sur la lecture ne peut être exposée de manière totalement objective et transparente. La recherche qualitative repose donc plus sur la confiance accordée au processus d'analyse et aux talents de l'analyste que sur la possibilité d'exposer ses recherches à ses pairs. D'après Jean Moscarola, le recours à l'analyse de données textuelles (ADT) permet d'objectiver davantage la recherche et d'apporter des éléments complémentaires. L'ADT est une démarche quantitative et statistique : elle cherche à qualifier les éléments des textes à l'aide de catégories en analysant la répartition des occurrences dans un corpus donné, sans référence à la situation d'énonciation et faisant abstraction du contenu. A première vue, ces méthodes nées de la rencontre entre linguistique, statistiques et informatique dans les années 1960 sont étrangères à la tradition des études qualitatives. Elles peuvent néanmoins être utilisées dans l'esprit de ces dernières, comme le conseillent Katya Drozdova et Kurt Taylor Gaubatz, dès lors qu'on s'en sert comme démarche d'approximation préalable<sup>475</sup>. L'ADT lexicale et sémantique apporte un soutien à la lecture, la compréhension et l'interprétation des mots-clés, classifications et concepts que contient le corpus. Elle est considérée comme un outil exploratoire riche : elle permet par exemple de comparer des textes sur la base d'une étude quantitative de leur lexique, la richesse du vocabulaire, la distribution des mots dans le texte. D'après Maurice Tournier, il ne s'agit pas d'une « théorie, mais d'une méthodologie d'étude du discours, qui se veut exhaustive, systématique et automatisée<sup>476</sup> ». L'examen statistique des textes a évolué du décompte de mots vers l'étude des relations entre les mots. L'informatique a permis de calculer les cooccurrences,

---

<sup>473</sup> KRIEG-PLANQUE, *op. cit.* (note 71), p.188

<sup>474</sup> Claire OGER, « Analyse du discours et sciences de l'information et de la communication. Au-delà des corpus et des méthodes », in Simone BONNAFOUS et Malika TEMMAR (dirs.), *Analyse du discours en sciences humaines et sociales*, Paris : Ophrys, 2007, p. 23-39 ; BONNAFOUS et KRIEG-PLANQUE, *op. cit.* (note 76).

<sup>475</sup> Katya DROZDOVA et Kurt Taylor GAUBATZ, *Quantifying the qualitative: information theory for comparative case analysis*, Los Angeles : SAGE, 2017, 161 p.

<sup>476</sup> Maurice TOURNIER, « Lexicométrie », in Patrick CHARAUDEAU et Dominique MAINGUENEAU (dirs.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil, 2000, p. 342-343



un procédé d'abord utilisé dans l'étude du discours politique ou publicitaire, avant de s'étendre à tous types de corpus.

Les logiciels qui opèrent ces analyses (dans notre cas, nous avons eu recours à Sphinx) contribuent à orienter le chercheur et l'aident à formuler une interprétation en organisant le corpus, en triant les occurrences et en mettant les mots dans des classes en fonction de leur fréquence d'apparition. Ces logiciels offrent une vue synthétique de corpus qui peuvent être très longs, permettant ainsi de faciliter la critique des résultats par les pairs dans le cadre universitaire. Les techniques de l'analyse des données textuelles et l'ingénierie linguistique permettent d'organiser méthodiquement le travail de lecture et de reconnaissance des contenus et de produire une analyse statistique et structurale des contenus lexicaux, en soulignant les mots-clés les plus fréquents et leur organisation en univers thématiques<sup>477</sup>. Les nuages de mots permettent par exemple de rassembler les mots les plus fréquents et de résumer le corpus « par le haut » du lexique, tout en offrant une visualisation ergonomique. Visualiser les univers lexicaux sur une carte de correspondance permet d'obtenir une « carte cognitive généralisée » visualisant les mots dans leur environnement (dans les documents) et les uns par rapport aux autres (sous forme de lignes). L'analyste peut ensuite en produire une interprétation. Nous avons eu recours à ce type de calcul de correspondances dans l'analyse de notre corpus.

### *Composition du corpus*

Une approche communicationnelle de l'analyse de discours consiste à étudier des « communications sociales réglées<sup>478</sup> » ainsi que les liens entre le langagier et le social, en s'appuyant sur des corpus de textes. Pour créer le nôtre, nous nous sommes inspirée de la démarche initiée par Marlène Loicq dans son travail doctoral. Elle a réalisé une analyse comparée (Australie / Québec / France) des discours officiels sur l'éducation aux médias visant à l'étudier dans sa dimension officielle et intentionnelle, qu'elle désigne comme « la substance même des projets d'éducation aux médias<sup>479</sup> », par opposition à la « singularité » des pratiques sur lesquelles il est plus difficile de produire une connaissance généralisable. Elle a donc rassemblé des documents fondateurs porteurs de définitions et d'objectifs : ceux-ci lui ont

---

<sup>477</sup> Jean MOSCAROLA, *Faire parler les données: méthodologies quantitatives et qualitatives*, Caen : Editions EMS / In Quarto, 2018.

<sup>478</sup> Miège, « Les apports à la recherche des sciences de l'information et de la communication », *op. cit.* (note 75).

<sup>479</sup> Loicq, *Médias et interculturalité*, *op. cit.* (note 127), p.310

permis d'aborder les enjeux dans les pays à l'étude et d'aborder les discours officiels à partir de l'instance énonciative qui leur donne leur légitimité. Les textes sont abordés avec leur situation de production pour être considérés comme discours. Son corpus est représentatif d'une « parole officielle » sur l'éducation aux médias, sans être exhaustif, puisqu'elle se focalise sur les textes qui « font » l'éducation aux médias dans les contextes étudiés. Marlène Loicq obtient la cohérence de son corpus d'étude « par le choix de textes ayant, d'une part, une valeur définitoire et d'autre part, une valeur constituante, c'est-à-dire ayant joué un rôle majeur dans l'évolution du domaine de l'éducation aux médias, notamment par sa fonction prescriptive et/ou programmatique<sup>480</sup> ».

Dans ce chapitre, nous nous concentrons sur les discours constituants, considérés comme porteurs de l'officialisation du domaine et représentant la parole de l'institution sur cet objet. Les textes que nous avons retenus pour le cas français sont les suivants :

- Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013 (version actualisée en 2018 et 2019) ; rapport annexé à la loi (2013)
- Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (2015), Décret n°2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015, 2015.
- « Le parcours citoyen de l'élève » (2016), circulaire n° 2016-092 du 20-6-2016
- « Cadre de référence des compétences numériques » (2019), Décret n° 2019-919 du 30-8-2019 - J.O. du 1-9-2019

Dans le cas allemand nous retenons les textes suivants :

- „*Medienbildung in der Schule*“, (déclaration de la Conférence permanente des ministres et sénateurs en charge de l'éducation sur l'éducation aux médias à l'école), 2012
- „*Strategie für Bildung in der digitalen Welt*“ (Texte d'orientation stratégique sur l'éducation dans un monde numérique, Conférence permanente des ministres et sénateurs en charge de l'éducation) 2016
- „*Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung*“ – Landeskonferenz Medienbildung (Cadre conceptuel pour l'éducation aux médias à l'école, Conférence permanente des centres médiatiques régionaux) - 2015

---

<sup>480</sup> Loicq, *Médias et interculturalité*, op. cit. (note 129), p.316.

Bien que ces textes aient tous des fonctions de cadrage, soulignons qu'ils n'ont pas la même nature. En effet, les discours du Ministère de l'Éducation Nationale, dans un pays centralisé comme la France, ont une fonction injonctive. Ils donnent des orientations et définissent des dispositifs qui s'appliquent à l'ensemble du système éducatif. Les articles de loi s'appliquent également à l'ensemble du pays, ce qui implique de s'intéresser aux évolutions du Code de l'Éducation en lien avec l'éducation aux médias. En revanche, en Allemagne, pays fédéral, les textes d'encadrement et d'orientation au niveau fédéral sont produits par des consortiums réunissant des acteurs issus des différents Länder. C'est le cas de la Conférence Permanente des Ministres et Sénateurs en charge de l'éducation (*Kultusministerkonferenz*, ou KMK) que nous avons évoquée au chapitre 4. Elle contient un groupe de travail composé de représentants des Länder, qui s'occupe depuis 1979 des questions en lien avec l'éducation aux médias, en lien avec les professionnels du secteur médiatique. La Conférence nationale pour l'éducation aux médias (*Landeskonferenz Medienbildung*) rassemble quant à elle les directeurs des centres médiatiques régionaux, des structures que nous avons également abordées au chapitre 1. Ses productions ont une fonction de cadrage et de définition du domaine. Il est possible d'explorer nos corpus sur une annexe dynamique<sup>481</sup> créée sur le logiciel Dataviv' où nous avons compilé les textes exploités dans ce travail, ce qui comprend également les productions des opérateurs de l'éducation aux médias ainsi que les programmes scolaires. Celle-ci permet par exemple d'identifier des verbatims et d'appliquer des filtres, mais également de réaliser des analyses complémentaires.

Nos développements des chapitres précédents ont permis de contextualiser l'éducation aux médias, en France et en Allemagne. Nous proposons ici une présentation des textes librement inspirée de l'analyse de discours institutionnel<sup>482</sup> en explorant leurs modalités d'énonciation, les formes d'interdiscours et de citation qui relient les textes entre eux ainsi que les définitions qu'ils donnent de l'éducation aux médias et la manière dont ils légitiment leur action, dans le but de caractériser les discours qu'ils portent. Nous avons également eu recours aux méthodes lexicométriques pour produire une vue synthétique du corpus. Ajoutons que dans une démarche d'anthropologie du discours<sup>483</sup>, nous avons réalisé des entretiens avec des acteurs

---

<sup>481</sup> Se référer à la liste des annexes.

<sup>482</sup> KRIEG-PLANQUE, *op. cit.* (note 77).

<sup>483</sup> L'objectif de cette démarche est d'« éclairer un certain nombre de discours institutionnels en intégrant leurs conditions de production par la sollicitation des acteurs sociaux impliqués; dénouer ou pour le moins identifier les arcanes de tout phénomène énonciatif, qu'il soit porté par un collectif ou par un individu représentatif de ce «groupement social légitimé» (Oger Claire et Ollivier-Yaniv Caroline, « *Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels* », dans Mots. Les langages du politique, n° 71, 1 mars 2003, p. 144)

du domaine afin d'acquérir des éléments de contexte et guider notre interprétation des documents. En Allemagne, nous avons interrogé des membres de la KMK ayant participé à l'élaboration des documents étudiés et au niveau du BW, des acteurs impliqués dans l'implémentation de l'éducation aux médias dans les programmes. En France, nous avons pu nous entretenir avec des personnes référentes au sein de l'Education Nationale et du CLEMI<sup>484</sup>. L'objectif de notre démarche est d'identifier comment les discours institutionnels définissent le périmètre de l'éducation aux médias. Cette compréhension détermine en effet l'organisation des savoirs et leur transmission.

## Les textes officiels français

### *Lexique et structuration du corpus*

Les méthodes lexicométriques font appel à la statistique, l'analyse de données, l'ingénierie linguistique et la sémantique<sup>485</sup>. Les méthodes présentées ci-dessous, au-delà de leur aspect descriptif permettant d'obtenir une première vue synthétique des contenus, seront un support pertinent pour la comparaison avec notre corpus allemand. Parmi les modalités d'analyse possibles, les nuages de mots offrent un premier aperçu du contenu d'un document ou d'un corpus en affichant le décompte des mots sous forme graphique. Les mots sont lemmatisés, c'est-à-dire que les différentes graphies d'un mot sont remplacées par son lemme (l'infinitif pour les verbes, le masculin singulier pour les noms et adjectifs) grâce aux apports de la lexicographie. La taille des mots correspond à leur poids dans le corpus. Ils permettent de résumer le corpus « par le haut » du lexique et d'en appréhender ainsi la teneur, constituant une première étape de découverte des contenus. Le nuage de mots ci-dessous résume l'univers lexical des textes d'encadrement que nous avons présentés précédemment :

---

<sup>484</sup> Le détail de ces entretiens pourra être trouvé en annexe.

<sup>485</sup> MOSCAROLA, *op. cit.* (note 477).



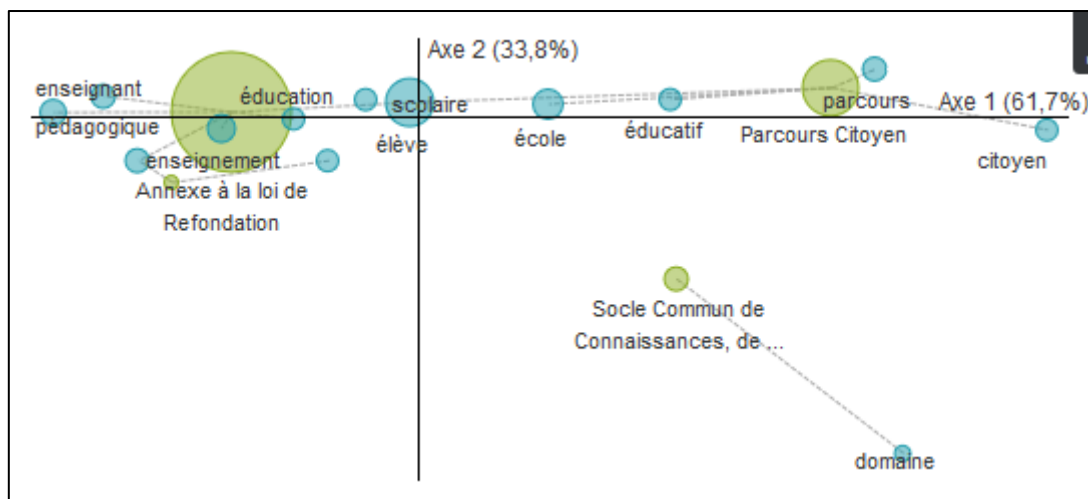


Figure 7: Carte AFC (graphe de correspondances) – corpus français

Cette carte AFC indique que les trois textes répondent à des logiques et des intentions différentes. Ils attirent également l'attention sur le poids du texte « Annexe à la loi de refondation », qui concentre la plupart des termes visibles dans le nuage de mots. Celui-ci est relié à la circulaire pour le parcours citoyen par des termes communs : « scolaire », « élève », « école », « éducatif », mais pas au Socle Commun, qui s'illustre par la singularité du terme « domaine ».

Enfin, pour caractériser plus finement notre corpus, nous avons recouru à la « méthode Alceste », de classification thématique. Il s'agit de répartir les unités de signification qui se ressemblent en fonction des mots qui les composent. La classification hiérarchique descendante permet de réaliser plusieurs analyses factorielles simultanées afin de définir des classes homogènes. Les classes obtenues se caractérisent par des mots sur-représentés. En dénommant la classe correspondante, on peut qualifier le thème qu'elle évoque. Dans le cas de notre corpus de textes officiels français, quatre classes se distinguent :

Classe A : élève, parcours, école (32,8%)	Classe B : numérique, pédagogique, ressource (18,0%)	Classe C : moyen, responsable, esprit critique (1,1%)	Classe D : enseignement, conseil, supérieur (0,5%)
120 réponses	66 réponses	4 réponses	2 réponses
<ul style="list-style-type: none"> <li>élève (n = 63; 52,5%)</li> <li>école (n = 31; 25,8%)</li> <li>parcours (n = 26; 21,7%)</li> <li>éducatif (n = 21; 17,5%)</li> <li>citoyen (n = 18; 15,0%)</li> <li>projet (n = 16; 13,3%)</li> <li>établissement (n = 15; 12,5%)</li> <li>apprentissage (n = 14; 11,7%)</li> <li>vie (n = 13; 10,8%)</li> <li>collectif (n = 12; 10,0%)</li> <li>scolaire (n = 11; 9,2%)</li> <li>éducation (n = 11; 9,2%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pédagogique (n = 17; 25,8%)</li> <li>ressource (n = 13; 19,7%)</li> <li>école (n = 8; 12,1%)</li> <li>développement (n = 8; 12,1%)</li> <li>enfant (n = 8; 12,1%)</li> <li>éducatif (n = 7; 10,6%)</li> <li>établissement (n = 7; 10,6%)</li> <li>enseignant (n = 7; 10,6%)</li> <li>service (n = 6; 9,1%)</li> <li>collectivité</li> <li>territoriale (n = 6; 9,1%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>compétence (n = 2; 50,0%)</li> <li>moyen (n = 1; 25,0%)</li> <li>comportement (n = 1; 25,0%)</li> <li>responsable (n = 1; 25,0%)</li> <li>esprit critique (n = 1; 25,0%)</li> <li>école primaire (n = 1; 25,0%)</li> <li>collège (n = 1; 25,0%)</li> <li>social (n = 1; 25,0%)</li> <li>lycée (n = 1; 25,0%)</li> <li>fin (n = 1; 25,0%)</li> <li>troisième (n = 1; 25,0%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>nouveau (n = 1; 50,0%)</li> <li>contenu (n = 1; 50,0%)</li> <li>enseignement (n = 1; 50,0%)</li> <li>scolarité obligatoire (n = 1; 50,0%)</li> <li>particulier (n = 1; 50,0%)</li> <li>proposition (n = 1; 50,0%)</li> <li>conseil (n = 1; 50,0%)</li> <li>supérieur (n = 1; 50,0%)</li> <li>programme (n = 1; 50,0%)</li> </ul>

Figure 8: Classification hiérarchique descendante (méthode Alceste), corpus français

On peut tout d'abord observer que la majorité du lexique (32,8%) relève de la première classe, qui contient des termes relatifs à la pédagogie. Le numérique fait partie de la seconde classe, qui contient également « ressources » et « services », des mots fréquemment utilisés ensemble. La « compétence » est mise dans la même classe que des termes comme « responsable » et « esprit critique » - qui contient également les lieux scolaires, « lycée », « collège » - et la dernière classe contient des éléments singuliers, peu cités (« scolarité obligatoire », « conseil supérieur des programmes »).

### *Numérique et EMI dans les textes législatifs français*

Préparée et promulguée durant la présidence de François Hollande, la Loi de Refondation de l'École de la République de 2013 visait à « réduire les inégalités et à favoriser la réussite pour tous ». Elle visait notamment à changer les rythmes scolaires afin d'atténuer la centralité de l'école dans le quotidien des élèves et à créer 60000 postes dans l'éducation sur cinq ans. Elle a changé les modalités de concours et créé les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) où la formation au numérique devient obligatoire. L'un des axes de cette réforme est la stratégie numérique, qui a pour objectif de « faire entrer l'école dans l'ère du numérique ». Le quatrième article de la loi (Article L 111-2 du code de l'éducation) précise

le contexte nécessitant un changement de la forme scolaire, celui de « la société contemporaine de l'information et de la communication » :

*La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. Elle prépare à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. Elle développe les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication.*

« Société de l'information » et « société de la communication », qui sont des notions polémiques dans le monde académique<sup>487</sup>, sont présentées ici comme strictement consensuelles. L'usage de cette formule permet de créer un cadre contextuel justifiant les mesures avancées par la suite, comme en témoigne l'adjectif « nécessaire ». Elle constitue le cadre dans lequel va se déployer le discours.

Intéressons-nous maintenant à l'article 38 du Code de l'Éducation. Dans sa version en vigueur entre le 22 juin 2000 et le 14 juin 2009, il énonçait simplement « Tous les élèves sont initiés à la technologie et à l'usage de l'informatique ». Entre 2009 et 2013, des ajouts y ont été effectués, essentiellement pour sensibiliser les élèves au caractère illégal du téléchargement d'œuvres culturelles. Depuis 2013, son périmètre s'est élargi aux « droits et devoirs liés à l'usage de l'Internet et des réseaux », supprimant les références directes au téléchargement. L'article modifié le 3 août 2018 conserve la même structure et comprend des ajouts et précisions :

*La formation à l'utilisation responsable des outils et des ressources numériques est dispensée dans les écoles et les établissements d'enseignement, y compris agricoles, ainsi que dans les unités d'enseignement des établissements et services médico-sociaux et des établissements de santé. Elle comporte une éducation aux droits et aux devoirs liés à l'usage de l'internet et des réseaux, dont la protection de la vie privée et le respect de la propriété intellectuelle, de la liberté d'opinion et de la dignité de la personne humaine, ainsi qu'aux règles applicables aux traitements de données à caractère personnel. Elle contribue au développement de l'esprit critique et à l'apprentissage de la citoyenneté numérique.*

*Cette formation comporte également une sensibilisation sur l'interdiction du harcèlement commis dans l'espace numérique, la manière de s'en protéger et les sanctions encourues en la matière.*

---

<sup>487</sup> Par exemple, Bernard MIÈGE, « La société de l'information : toujours aussi inconcevable », *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, XL-123, 1 juin 2002, Librairie Droz, p. 41-54 ; Éric GEORGE et Fabien GRANJON (dirs.), *Critiques de la société de l'information*, Paris : L'Harmattan, 2008 (Questions contemporaines), 264 p. ; Erik NEVEU, *Une société de communication ?*, 5e édition, Paris : Montchrestien, 15 juin 2011, 160 p.



D'une part, « la formation » (2013) est devenue « formation à l'utilisation responsable » (2018). Il ne s'agira plus uniquement d'enseigner des compétences techniques, la formulation présuppose qu'il faudra également sensibiliser les élèves aux conséquences de leurs usages. D'autre part, la description de ce qui est entendu par « droits et devoirs liés à l'usage d'Internet et des réseaux » a été considérablement étoffée avec l'ajout de « la liberté d'opinion » (ce qui sous-entend de travailler sur la presse et le pluralisme), « la dignité de la personne humaine » (un aspect citoyen qui se réfère aux droits humains) et « règles applicables aux traitements de données à caractère personnel » (on reconnaît ici l'influence du règlement européen sur la protection des données (RGPD), entré en vigueur depuis mai 2018). « L'apprentissage de la citoyenneté numérique » vient renforcer les dispositions prises dans le cadre du parcours citoyen à partir de 2016. Enfin, la demande sociale concernant le cyberharcèlement est prise en compte. On remarquera que cette sensibilisation au cyberharcèlement vise autant les potentielles victimes, qu'elle rend en partie responsables de leur situation (« la manière de s'en protéger ») que les auteurs, afin de les défaire d'un potentiel sentiment d'impunité (« les sanctions encourues en la matière »).

Dans cet article, aucune référence n'est faite à la presse. Les manières d'atteindre « l'esprit critique » et « la citoyenneté numérique » ne sont pas précisées. Cependant, les médias sont considérés essentiellement sous l'angle citoyen (préserver « la dignité de la personne humaine ») et dans une perspective de protection des personnes (protection des données et cyberharcèlement). La dimension « d'information » domine : les termes de « divertissement » et de « communication » sont absents, si l'on excepte le syntagme « société de communication ».

Enfin, l'article 53 de la loi rend l'éducation aux médias et à l'information obligatoire (uniquement au collège) dès 2013. Cela fait écho à la recommandation de la Commission Européenne du 20 août 2009 sur l'éducation aux médias dans l'environnement numérique pour une industrie de l'audiovisuel et du contenu plus compétitive et une société de la connaissance intégratrice : celle-ci enjoignait les Etats membres à initier des discussions afin de rendre l'éducation aux médias obligatoire dans leurs systèmes scolaires. Elle s'intègre au sein d'un réseau d'autres disciplines « nouvelles » visant à ouvrir l'école sur l'extérieur et à développer la curiosité des élèves, comme le montre l'emploi du terme « initiation » (« une initiation économique et sociale » et « une initiation technologique »). Cela rappelle le contexte du développement des « éducations à » (éducation aux médias, à la santé, à l'environnement), qui se distinguent des disciplines « traditionnelles » dans la mesure où elles n'ont pas de corpus de

connaissances stabilisé et établi, ne font pas l'objet d'un concours d'enseignement ni d'évaluation dans la majorité des cas<sup>488</sup>. Issues de sphères militantes, elles sont mobilisées comme des leviers de transformation du programme institutionnel de l'école.

Dans la dernière version en vigueur, celle du 24 décembre 2018, l'article 53 est développé comme suit :

*La formation dispensée à tous les élèves des collèges comprend obligatoirement une initiation économique et sociale et une initiation technologique ainsi qu'une éducation aux médias et à l'information qui comprend une formation à l'analyse critique de l'information disponible.*

Le travail définitionnel a donc été poursuivi et approfondi entre juillet 2013 et décembre 2018. Cet ajout a probablement un lien avec l'évolution des fonctions du professeur-documentaliste, dont la circulaire de mission de 2017 a reconnu le rôle central dans l'éducation aux médias. L'EMI bénéficie d'un ancrage dans le texte de loi, elle est rendue obligatoire. La formulation est vague, ce qui permet de ne pas enfermer l'éducation aux médias et à l'information dans une signification particulière.

Un rapport annexé à la loi présente la programmation des moyens et des orientations pour cette refondation. Un des grands axes y est « développer une grande ambition pour le numérique à l'Ecole ». Celle-ci est présentée en introduction comme suit :

*Développer une grande ambition numérique pour enseigner par le numérique et enseigner le numérique. La maîtrise des technologies de l'information et de la communication et le bon usage des ressources numériques, notamment pédagogiques, constituent un enjeu et une opportunité majeurs en matière éducative.*

Cette éducation a une visée plutôt fonctionnelle, puisqu'elle ne semble pas, dans ce texte d'introduction, porter sur les médias numériques comme objet d'étude mais plutôt comme des supports à maîtriser (« la maîtrise des technologies de l'information et de la communication ») ainsi qu'un moyen d'améliorer les apprentissages (« le bon usage des ressources numériques (...) constituent un enjeu et une opportunité majeurs »).

---

<sup>488</sup> Jean SIMONNEAUX, Nicole TUTIAUX-GUILLON et Alain LEGARDEZ, « Éditorial: Éducatons à ... et sciences sociales, perspectives des recherches francophones », *JSSE - Journal of Social Science Education*, 14 décembre 2012, p. 296.

Cette stratégie numérique se décline ensuite en plusieurs sous-objectifs qui prévoient notamment de créer un service public du numérique éducatif. Ce dernier a pour mission de développer une offre de ressources pédagogiques numériques à destination des élèves et des enseignants d'une part, et de développer des outils numériques de suivi des élèves et de communication avec les familles d'autre part. En second lieu, elle prévoit de développer des contenus numériques pédagogiques et de les mettre à disposition des enseignants gratuitement, ainsi que de soutenir ces derniers pour le développement et la mutualisation de ressources entre eux et de rendre obligatoire leur formation au numérique. Le troisième axe, « apprendre à l'ère du numérique », nous intéresse particulièrement. Le texte définit ainsi l'éducation aux médias :

*Il est impératif de former les élèves à la maîtrise, avec un esprit critique, de ces outils qu'ils utilisent chaque jour dans leurs études et leurs loisirs et de permettre aux futurs citoyens de trouver leur place dans une société dont l'environnement technologique est amené à évoluer de plus en plus rapidement. Les professeurs-documentalistes doivent être particulièrement concernés et impliqués dans les apprentissages liés au numérique.*

*Cela passe notamment par l'inscription dans la loi du principe d'une éducation numérique pour tous les élèves, qui doit permettre aux enfants d'être bien formés et pleinement citoyens à l'ère de la société du numérique. La formation scolaire comprend un enseignement progressif et une pratique raisonnée des outils d'information et de communication et de l'usage des ressources numériques qui permettront aux élèves tout au long de leur vie de construire, de s'approprier et de partager les savoirs.*

*La formation à l'utilisation des outils et des ressources numériques comporte en outre une sensibilisation aux droits et aux devoirs liés à l'usage de l'internet et des réseaux, qu'il s'agisse de la protection de la vie privée ou du respect de la propriété intellectuelle. Elle comporte également une sensibilisation à la maîtrise de son image et au comportement responsable.*

*Au collège, l'éducation aux médias, notamment numériques, initie les élèves à l'usage raisonné des différents types de médias et les sensibilise aux enjeux sociétaux et de connaissance qui sont liés à cet usage.*

*Une option « informatique et sciences du numérique » sera ouverte en terminale de chacune des séries du baccalauréat général et technologique.*

L'« éducation aux médias, notamment numériques » dont il est question est définie sur la base des éléments de l'article 38 de la loi, imposant le développement d'une « utilisation responsable » et la « sensibilisation aux droits et devoirs » liés à Internet. Il ne s'agit pas ici d'éducation à l'information d'actualité. Les « enjeux sociétaux » et « de connaissance » concernent les médias au sens large (« différents types de médias », une formulation vague qui peut sous-entendre, par exemple, les réseaux sociaux) et sont liés aux usages. Dans cette mesure, l'éducation aux médias semble entrer en convergence avec les pratiques des élèves,

c'est-à-dire dépasser la dimension informationnelle et journalistique qui caractérisait l'éducation aux médias en France jusque-là. L'objectif semble être double : à la fois développer la citoyenneté, au cœur des efforts éducatifs (les termes « citoyen » et « citoyenneté » sont mentionnés 14 fois dans ce texte), l'esprit critique des apprenants et moderniser les apprentissages, à des fins d'insertion sociale (« trouver leur place dans une société (...) »). Notons que le syntagme « éducation numérique », ainsi que « l'éducation aux médias, notamment numérique », ne correspond à aucune réalité institutionnelle. La loi fait mention d'une « éducation aux médias et à l'information » ainsi que de « la formation à l'utilisation responsable des outils et des ressources numériques ». Quant à la création de l'option « informatique et sciences numériques », elle fait suite à une importante mobilisation des acteurs du secteur autour de l'idée que les élèves doivent maîtriser le code à la fois pour comprendre le fonctionnement des outils numériques et pouvoir saisir des opportunités professionnelles dans un domaine en plein essor. Cette conception a été notamment relayée par des rapports comme « Jules Ferry 3.0 » du Conseil National du Numérique (CNNum), qui parmi ses recommandations avait énoncé en premier lieu « enseigner l'informatique, une exigence<sup>489</sup> ».

Plus loin dans le document, les enjeux du numérique et le développement du regard critique sont abordés en lien avec la formation des enseignants dans les ESPE<sup>490</sup>. La formation au numérique est rendue obligatoire :

*Afin d'assurer au mieux leurs missions de formation initiale et continue, les écoles assureront des enseignements transversaux, formeront les futurs enseignants aux nouveaux outils numériques et, par la mise en pratique, sensibiliseront au travail en équipe, aux approches multidisciplinaires et au travail avec d'autres acteurs que ceux de l'éducation nationale, notamment issus des milieux culturels, artistiques, sportifs ou citoyens. (...)*

*Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation intégreront les enjeux et les usages pédagogiques du numérique dans la formation initiale et continue des personnels. Ces éléments devront également permettre à l'enseignant d'avoir un regard critique sur les usages pédagogiques qu'il met en œuvre dans sa classe avec le numérique.*

---

<sup>489</sup> CONSEIL NATIONAL DU NUMÉRIQUE (CNNum), « Education et enseignement supérieur | Rapport Jules Ferry 3.0 (2014) et rapport Université numérique (2016-2017) », 2016. URL : <https://cnnumerique.fr/nos-travaux/education-et-enseignement-superieur>. Consulté le 27 juillet 2020.

<sup>490</sup> Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation, depuis devenues INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation)

Le numérique dans la formation des enseignants est perçu avant tout comme un outil et un support au service d'autres enseignements. Le regard critique ne semble pas être une fin en soi, mais être plutôt destiné uniquement à ce que l'enseignant soit conscient des enjeux « pédagogiques » (il n'est pas question des enjeux « économiques » ou « politiques ») des outils qu'il utilise.

### *Le Socle Commun et ses évolutions (2006-2015)*

Le Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture est un projet républicain, qui se fonde sur un objectif d'égalité de tous les citoyens, qui passe par l'acquisition d'« une culture commune ». Initialement publié en 2006, il découle de l'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école qui détermine que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser (...) ». Le texte a également été élaboré en prenant appui sur la proposition de recommandation du Parlement Européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de « compétences-clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie », ainsi qu'en se référant aux évaluations internationales comme PISA. Il a été réactualisé et complété en 2015.

Dans ce texte, « l'élève » est mentionné au singulier et est sujet de presque toutes les phrases. Les verbes qui lui sont relatifs, conjugués à la troisième personne du singulier et au présent de l'indicatif (par exemple « apprend », « fait », « sait »), ont une valeur fortement normative : ils décrivent ce qui est attendu à la fin de la scolarité obligatoire, en termes de connaissances (« il sait »), d'aptitudes (« il peut », « il fait ») et d'attitudes. Les enseignants, bien qu'étant les destinataires présumés du document (en tant qu'agents de l'institution scolaire, ils sont tenus de s'y référer, comme l'exprime l'annexe/introduction) ne sont pas mentionnés dans le corps du texte et aucune adresse directe ne leur est faite. Le document n'emploie ni le « nous » ni le « vous », se plaçant ainsi dans une forme d'extériorité énonciative. Marlène Loicq, qui a étudié la version précédente du Socle, relève que si « l'élève » est le sujet des phrases, il n'est pas au cœur du propos : « ces compétences ne sont pas associées aux capacités de l'élève de les acquérir, mais bien à la possibilité, disons même, au devoir, de l'école

de les transmettre<sup>491</sup> ». Le discours porterait donc sur l'école elle-même et « l'élève » dont il est question serait une émanation de l'institution.

La structure du Socle est articulée en cinq domaines généraux<sup>492</sup> : 1/ les langages pour penser et communiquer (« langages » est à comprendre au sens large, puisqu'ils comprennent les langues vivantes, le français, les « langages informatiques et des médias », les langages du corps) ; 2/ les méthodes et outils pour apprendre (enseignement explicite des moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets individuels et collectifs ainsi que de l'organisation des apprentissages) ; 3/ La formation de la personne et du citoyen (apprentissage de la vie en société, de la citoyenneté, formation morale et civique) ; 4/ les systèmes naturels et les systèmes techniques (centré sur l'approche scientifique et technique de la Terre et de l'Univers) ; 5/ Les représentations du monde et de l'activité humaine (compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, interprétation des productions culturelles et connaissance du monde social contemporain). Précisons que le CLEMI propose, dans ses brochures à destination des enseignants, des tableaux reliant certains domaines du Socle à des activités d'éducation aux médias, illustrant sa dimension transversale.

Dans le premier domaine, le numérique est mentionné en lien avec les « langages informatiques », sous un angle plutôt technique, qui le rapproche des mathématiques : « Il [l'élève] sait que des langages informatiques sont utilisés pour programmer des outils numériques et réaliser des traitements automatiques de données. Il connaît les principes de base de l'algorithmique et de la conception des programmes informatiques. Il les met en œuvre pour créer des applications simples. ». L'éducation au codage en vue de concevoir des programmes (« conception des programmes informatiques », « créer des applications simples ») fait son entrée dans les textes officiels.

Le deuxième domaine est consacré aux « outils pour apprendre ». Le numérique y est mentionné comme un outil permettant d'améliorer les conditions de coopération et l'organisation des apprentissages, selon une perspective fonctionnelle : « l'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. L'utilisation des outils

---

<sup>491</sup> Loicq, *Médias et interculturelité*, op. cit. (note 130), p.465

<sup>492</sup> La mouture précédente en comportait sept : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste et enfin l'autonomie et l'initiative. Les domaines retenus en 2015 sont plus globaux et moins directement reliés à une discipline.

numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration ». Les outils sont perçus sous un angle communicationnel (« échange » et « collaboration »). L'aspect créatif de la production de médias est également mentionné, bien que cette création porte probablement sur des productions scolaires (« des documents » étant plutôt indifférencié) que sur l'expression personnelle de l'élève :

*L'élève sait mobiliser différents outils numériques pour créer des documents intégrant divers médias et les publier ou les transmettre, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres. Il sait réutiliser des productions collaboratives pour enrichir ses propres réalisations, dans le respect des règles du droit d'auteur.*

Cette dimension créative intègre les fonctionnalités du Web social, à savoir sa dimension « collaborative » permettant l'échange entre individus, ainsi que la participation à la circulation du savoir (« afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres ») et l'enrichissement des productions (« enrichir ses propres réalisations »).

Le sous-domaine « Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information » fait référence à l'éducation aux médias sous plusieurs angles, en premier lieu ceux de l'écrit et de l'image : « l'élève connaît des éléments d'histoire de l'écrit et de ses différents supports. Il comprend les modes de production et le rôle de l'image ». L'éducation à l'image n'était pas mentionnée dans la version précédente du Socle, en 2006. En outre, l'image était jusqu'alors envisagée comme un « filtre » dans la conception française de l'éducation aux médias. En 1982, le rapport Gonnet-Vandervoorde indiquait ainsi que l'enseignement des médias à l'école devait passer par le journalisme, porteur d'une culture de l'écrit, tout en disqualifiant les médias audiovisuels, synonymes de « fugacité » et de « discontinuité ». Or la formulation du Socle de 2015 (« les modes de production et le rôle de l'image ») appelle à une démarche analytique (« il comprend les modes de production ») et reconnaît « le rôle de l'image », ce qui témoigne d'un changement de perspective. Continuons avec l'extrait suivant :

*Il identifie les différents médias (presse écrite, audiovisuelle et Web) et en connaît la nature. Il en comprend les enjeux et le fonctionnement général afin d'acquérir une distance critique et une autonomie suffisantes dans leur usage.*

Dans ce domaine, qui porte sur la connaissance des médias, leurs aspects économiques (« les enjeux et le fonctionnement général ») sont pris en compte, ce qui n'était pas le cas jusqu'alors. Cependant, nous pouvons remarquer que « les différents médias » sont synonymes

de « presse », ce qui constitue une réduction considérable du spectre des significations de ce syntagme et le rapproche de l'information d'actualité. « Les enjeux et le fonctionnement général » des médias semble porter uniquement sur la fabrication de l'information.

La formulation « l'élève est éduqué aux médias » utilisée dans le Socle de 2006, critiquée pour son équivocité ainsi que l'emploi de la forme passive, disparaît dans le nouveau Socle. Le processus d'apprentissage est décrit avec la voie active (« l'élève apprend ») :

*L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler. Il accède à un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information. Il développe une culture numérique.*

Les pratiques numériques personnelles des élèves sont mentionnées : « les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien » doivent faire l'objet d'un apprentissage. Cela fait écho à l'annexe à la loi de refondation, qui indiquait également qu'il était « impératif de former les élèves à la maîtrise, avec un esprit critique, de ces outils qu'ils utilisent chaque jour dans leurs études et leurs loisirs ». Le nouveau Socle commun indique toujours, comme celui de 2006, que l'élève « développe une culture numérique » (alors définie comme « l'usage sûr et critique des techniques de la société de l'information »), synonyme de « culture numérique scolaire ». Il s'agit de développer des compétences « pour apprendre et travailler », mais pas pour enrichir ses sociabilités ou sa construction identitaire. L'information est entendue au sens large, pas nécessairement au sens d'actualités (« produire, recevoir et diffuser de l'information »).

La dimension communicationnelle des médias et leur place dans la vie des jeunes semble à présent prise en compte. Les réseaux sociaux, pratique extra-scolaire relevant de la culture juvénile, entrent dans l'école :

*L'élève utilise les espaces collaboratifs et apprend à communiquer notamment par le biais des réseaux sociaux dans le respect de soi et des autres. Il comprend la différence entre sphères publique et privée. Il sait ce qu'est une identité numérique et est attentif aux traces qu'il laisse.*

L'institution scolaire s'en saisit pour sensibiliser aux conséquences des pratiques de publication, ainsi que pour encourager les élèves à protéger leur vie privée. « Identité numérique » et « traces » renvoient au concept de *privacy* ; l'objectif est d'encadrer les usages



juvéniles afin de les rendre plus policés et d'encourager les jeunes à protéger leur vie privée et leurs données personnelles (« il comprend la différence entre sphère publique et sphère privée », « il est attentif aux traces qu'il laisse »). Être cultivé numériquement désigne, d'après le Socle, l'usage éclairé (« avec discernement »), « sûr, légal et éthique », respectant les « règles sociales » des médias et tirant parti de « leurs potentialités », afin d'améliorer ses apprentissages. L'usage promu ici est en rupture avec les pratiques juvéniles effectives. D'après certains observateurs, il s'agirait en réalité d'une forme de méconnaissance voire de mépris de l'institution vis-à-vis des pratiques juvéniles effectives et de leurs enjeux sociaux et identitaires<sup>493</sup>.

Le troisième domaine du Socle Commun porte sur la formation du citoyen. Au sein de ce domaine, une compétence semble relever plus explicitement de l'éducation aux médias et à l'information : « L'élève vérifie la validité d'une information et distingue ce qui est objectif et ce qui est subjectif ». Elle enseigne ainsi aux élèves l'art du filtrage, nécessaire pour développer une culture informationnelle<sup>494</sup>.

L'éducation aux médias bénéficie d'un ancrage plus conséquent dans la mouture du Socle Commun de 2015 et de manière plus transversale que dans celui de 2006, où les mentions y étaient pour l'essentiel cantonnées au domaine « La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication », elles-mêmes explicitement reliées aux dimensions du B2i. Cela semble indiquer une prise en considération croissante de cette thématique de la part de l'institution, ce qui peut être mis en regard avec les productions européennes sur le sujet entre 2005 et 2015. L'éducation à l'image ainsi que les capacités à trier l'information entrent dans le Socle. Si l'on peut noter un effort de prise en considération des pratiques juvéniles, comme en témoigne l'apparition des « réseaux sociaux » dans le texte, ce dernier promeut un usage policé en rupture avec les pratiques effectives, dont les implications sociales et identitaires ne sont pas mentionnées. La plupart des éléments, basés sur un effet d'évidence, sont vagues et laissés à l'interprétation du lecteur (« avec discernement », par exemple).

---

<sup>493</sup> Michel GUILLOU, « Socle commun et numérique, entre l'absence et l'inculture chronique », *Culture numérique*, 16 février 2015. World. URL : <https://www.culture-numerique.fr/?p=2699>. Consulté le 22 juillet 2020.

<sup>494</sup> SERRES, *op. cit.* (note 4).

## *L'éducation aux médias dans le Parcours Citoyen*

La « Grande mobilisation de l'École pour la République » mise en place suite aux attentats de Charlie Hebdo en 2015 prévoit la création d'un « parcours citoyen », consistant à accompagner graduellement l'élève dans la découverte de ses droits, ses devoirs et ses responsabilités. La Circulaire n° 2016-092 du 20-6-2016 précisant les orientations éducatives et pédagogiques pour la mise en œuvre du Parcours Citoyen s'adresse aux agents de l'Éducation Nationale ayant des fonctions décisionnelles dans les académies et les établissements. L'École est au centre du discours ; mentionnée 26 fois, elle couvre 0,40% de la surface totale du texte :

Marlène Loicq mettait « le citoyen » au centre de son modèle d'intégration de l'éducation aux médias en France ; la mise en place du Parcours Citoyen, dans lequel s'inscrit l'EMI, va dans le même sens. Le projet éducatif consiste ici à transformer l'élève en citoyen, par un processus graduel : « Pendant la plus grande durée de ce parcours, l'élève est un citoyen en devenir qui prend progressivement conscience de ses droits, de ses devoirs et de ses responsabilités. ». L'éducation aux médias et à l'information joue un rôle central dans ce dispositif : « Par ses objectifs, ses contenus et ses méthodes, le parcours citoyen engage tous les enseignements dispensés de l'école au lycée, en particulier l'enseignement moral et civique et l'éducation aux médias et à l'information qui constituent des fils directeurs et tous les professionnels de l'éducation ». L'éducation morale et civique (EMC) et l'éducation aux médias et à l'information couvrent le même périmètre.

La circulaire décrit les principes généraux du nouveau Socle Commun qui concourent particulièrement au Parcours Citoyen :

- *des modes collaboratifs de travail, fondés sur la coopération, l'entre-aide et la participation ;*
- *l'engagement dans des projets, disciplinaires ou interdisciplinaires, permettant de donner plus de sens aux apprentissages ;*
- *la transmission et le partage des valeurs et principes qui fondent la République et l'exercice de la démocratie, notamment la souveraineté populaire, la laïcité, le respect de l'autre et de la différence, l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'ensemble des champs de la vie politique, professionnelle, familiale et sociale, ainsi que la lutte contre toutes les formes de discrimination ;*
- *le respect des engagements pris envers soi-même et envers les autres ;*
- *un travail de réflexion autour des faits historiques qui alimentent la mémoire collective ;*

- *la prévention contre toutes les formes de racisme et l'ouverture interculturelle, pour que chacun s'enrichisse de la culture des autres ;*
- *la compréhension de l'interdépendance humanité-environnement et du comportement écocitoyen ;*
- *le développement de l'esprit critique, de la rigueur et de la recherche de vérité dans tous les champs du savoir ;*
- *la compréhension des mécanismes du traitement et de la fabrication de l'information et de ses enjeux, politiques, économiques et sociétaux ;*
- *l'entraînement au débat, à la controverse et à l'argumentation ;*
- *la maîtrise et la mise en œuvre des langages dans des contextes et des situations de communication variés ;*
- *le développement d'une pratique responsable du numérique, de l'internet et des réseaux sociaux ;*
- *la lutte contre toute forme de manipulation, commerciale ou idéologique et contre le complotisme.*

Parmi ces domaines, certains font écho à l'EMI, centrés sur l'information et l'esprit critique : la compréhension des mécanismes du traitement et de la fabrication de l'information et de ses enjeux, politiques économiques et sociétaux ; le développement de l'esprit critique, de la rigueur et de la recherche de vérité dans tous les champs du savoir ; et le développement d'une pratique responsable du numérique, de l'internet et des réseaux sociaux – ces derniers éléments se rapprochant de l'article 38 du Code de l'Éducation. Enfin, le parcours citoyen doit permettre de tisser des liens de proximité, de développer les liens avec le territoire. La circulaire donne comme exemple « la découverte en situation de médias et de leur fonctionnement » et « la rencontre avec des professionnels de l'information », qui peuvent se faire dans le cadre de l'EMI. Ces deux activités se rattachent à l'approche journalistique de l'éducation aux médias, appréhendée comme décryptage de l'information d'actualité.

Le modèle de Marlène Loicq, élaboré en 2011 et reposant sur l'approche journalistique, l'esprit des Lumières et le développement de la citoyenneté se trouve conforté ici, voire renforcé. L'affirmation selon laquelle « Tout le travail de définition de l'éducation aux médias comme « enjeu civique », faisant que « cette éducation est absolument primordiale pour la formation de citoyens capables d'exercer leur libre arbitre et de participer activement à la démocratie » (CFEM, 2009 : 12), est réaffirmé à chaque production officielle d'un discours sur



verbe « apprendre » (*lernen*) 45 fois. Les termes relatifs au champ lexical de l'éducation sont plus périphériques : « offre » (*Angebot*), « contenus » (*Inhalt*), « pédagogique » (*pädagogisch*) comptent entre 15 et 20 occurrences. On peut remarquer la présence de termes relatifs à l'individu : « individuel » (*individuell*) 13 occurrences, « propre à une personne » (*eigen*), 27 occurrences.

Un graphe de correspondances permet d'illustrer cela sous forme graphique :

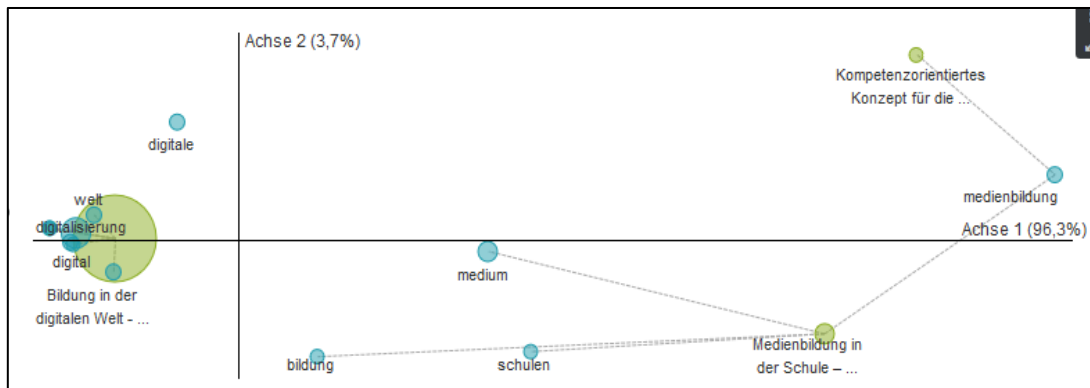


Figure 10: Graphe de correspondances, corpus allemand

Ce graphique nous indique que le texte de « l'éducation aux médias dans un monde numérique » est isolé par rapport aux deux autres textes, qui partagent le terme « éducation aux médias » (*Medienbildung*). Les termes de « *Bildung* », « *Medium* » et « *Schulen* » (écoles) sont assez centraux tout en étant plutôt caractéristiques du texte de la KMK de 2012. Le terme « *Digital* » est clairement situé du côté du texte de 2016. Cela nous permet de constater les singularités discursives de chacun des documents et de voir émerger deux univers lexicaux distincts, l'un polarisé autour du « numérique », l'autre autour des « médias ».

Enfin, nous avons appliqué la méthode Alceste à notre corpus afin de faire émerger des classes thématiques et caractériser ce corpus de manière plus fine.

Hierarchische Top-Down-Klassifikation			
Klasse A : information, technisch, datum (10,9%)	Klasse B : land, digital, verschieden (34,9%)	Klasse C : digital, medium, digitalisierung (28,7%)	Klasse D : medienbildung, digital, kompetenz (25,6%)
81 Antworten	259 Antworten	213 Antworten	190 Antworten
<b>information</b> (n = 11; 13,6%) <b>technisch</b> (n = 10; 12,3%) <b>lösung</b> (n = 9; 11,1%) <b>datum</b> (n = 8; 9,9%) <b>stark</b> (n = 7; 8,6%) <b>angebot</b> (n = 7; 8,6%) <b>verfügung</b> (n = 6; 7,4%) <b>internet</b> (n = 5; 6,2%) <b>schutz</b> (n = 5; 6,2%) <b>maßnahme</b> (n = 5; 6,2%) <b>problem</b> (n = 5; 6,2%) <b>möglichkeit</b> (n = 4; 4,9%) <b>strukturieren</b> (n = 4; 4,9%) <b>bibliothek</b> (n = 4; 4,9%) <b>lizenz</b> (n = 3; 3,7%) <b>erweitern</b> (n = 3; 3,7%)	<b>land</b> (n = 35; 13,5%) <b>bildungsmedien</b> (n = 23; 8,9%) <b>verschieden</b> (n = 22; 8,5%) <b>unterschiedlich</b> (n = 21; 8,1%) <b>digitale</b> (n = 17; 6,6%) <b>nutzung</b> (n = 15; 5,8%) <b>schule</b> (n = 15; 5,8%) <b>lehren</b> (n = 15; 5,8%) <b>entsprechend</b> (n = 14; 5,4%) <b>hochschule</b> (n = 14; 5,4%) <b>lernumgebungen</b> (n = 12; 4,6%) <b>gemeinsam</b> (n = 12; 4,6%) <b>bund</b> (n = 12; 4,6%) <b>rahmen</b> (n = 11; 4,2%) <b>inhalt</b> (n = 10; 3,9%) <b>ausstattung</b> (n = 10; 3,9%)	<b>digital</b> (n = 87; 40,8%) <b>medium</b> (n = 50; 23,5%) <b>digitalisierung</b> (n = 35; 16,4%) <b>hochschule</b> (n = 28; 13,1%) <b>welt</b> (n = 25; 11,7%) <b>lernen</b> (n = 22; 10,3%) <b>bildung</b> (n = 21; 9,9%) <b>digitale</b> (n = 21; 9,9%) <b>möglichkeit</b> (n = 17; 8,0%) <b>anforderung</b> (n = 16; 7,5%) <b>strategie</b> (n = 14; 6,6%) <b>werkzeug</b> (n = 14; 6,6%) <b>entwicklung</b> (n = 13; 6,1%) <b>lehren</b> (n = 11; 5,2%) <b>gesellschaft</b> (n = 10; 4,7%) <b>umgang</b> (n = 10; 4,7%)	<b>medienbildung</b> (n = 47; 24,7%) <b>kompetenz</b> (n = 35; 18,4%) <b>schulen</b> (n = 27; 14,2%) <b>schülerin</b> (n = 20; 10,5%) <b>welt</b> (n = 18; 9,5%) <b>welt</b> (n = 18; 9,5%) <b>unterricht</b> (n = 17; 8,9%) <b>lehrkräfte</b> (n = 17; 8,9%) <b>schüler</b> (n = 16; 8,4%) <b>medienkompetenz</b> (n = 15; 7,9%) <b>schulisch</b> (n = 15; 7,9%) <b>beruflich</b> (n = 15; 7,9%) <b>entwicklung</b> (n = 11; 5,8%) <b>erforderlich</b> (n = 11; 5,8%) <b>einzel</b> (n = 11; 5,8%)

Figure 11: Classification hiérarchique ascendante (procédure Alceste), corpus allemand

. La classe A renvoie à une dimension informationnelle (*Information*) et technique (*technisch*), à des « problèmes » (*Problem*) et des « solutions » (*Lösung*) ; aux « données » (*Datum*), à des « mesures » (*Massnahmen*). Il s'agit d'un vocabulaire plutôt spécifique à l'informatique, bien qu'on puisse noter le terme « bibliothèque » (*Bibliothek*), assez singulier dans ce contexte. La classe B est spécifique à la diversité (*unterschiedlich, verschieden*), au cadre géographique (*Land*), aux ressources (*Bildungsmedien, Inhalt*) et aux usages (*Nutzung*). La classe C est caractérisée par le terme « numérique » (*digital*) et « médias » (*Medium*) ainsi que le cadre des « universités » (*Hochschulen*), mais aussi de l'éducation dans un sens plus large (*Bildung*). Elle articule « défis » (*Anforderung*) et « possibilités » (*Möglichkeit*). Enfin, la quatrième classe est plus spécifique à « l'éducation aux médias » (*Medienbildung*), au cadre scolaire (*Schulen, Schülerin, schulisch*) et aux compétences (*Kompetenz, Medienkompetenz*). Le terme « numérique » y est moins structurant, il n'apparaît pas dans les premiers résultats. Les classes A et C semblent particulièrement caractéristiques du texte stratégique de la KMK sur l'éducation dans un monde numérique, alors que la classe D semble se rapporter au lexique des autres documents portant sur l'éducation aux médias et les compétences médiatiques. La classe B est plutôt transversale.

## *L'éducation aux médias selon la KMK (2012)*

En Allemagne, les recommandations et déclarations (*Beschluss* et *Erklärung*) de la Conférence permanente des Ministres et Sénateurs en charge de l'éducation (*Kultusministerkonferenz*, ou KMK) permettent aux Länder, qui les ont élaborées collectivement, de les intégrer à leurs politiques et de les relier aux dispositifs existants. La Déclaration de la KMK de 2012 intitulée « l'éducation aux médias à l'école » (*Medienbildung in der Schule*) a uniquement une fonction d'orientation. La fonction prescriptive n'est pas « inscrite » dans le type de discours, mais elle transparait dans l'usage qu'en font les Länder. Dans le processus de fabrication de la recommandation, ces derniers s'engagent et s'obligent eux-mêmes.

La Déclaration de 2012 fait suite à celle de 1997 qui soulignait déjà l'importance de l'éducation aux médias (alors *Medienpädagogik*) et suggérait de renforcer son ancrage dans le système éducatif, puisque celle-ci était déjà présente dans certains Länder, mais à des degrés divers. Elle préconisait alors surtout de consolider les dispositifs existants et d'ancrer davantage l'éducation aux médias dans les programmes scolaires. En 2012, l'objectif de la KMK évolue. Il est formulé ainsi :

*La nouvelle déclaration « Medienbildung in der Schule » doit contribuer à ancrer durablement l'éducation aux médias dans la formation scolaire, en la rendant obligatoire, ainsi que donner aux écoles et aux enseignants une orientation pour mettre en œuvre l'éducation aux médias<sup>496</sup>.*

Les Länder ont décidé de rendre l'éducation aux médias obligatoire dans la formation scolaire, une décision que la déclaration vient entériner. C'est la première fois qu'une déclaration de ce type prend une telle tournure ; on peut le mettre en balance avec la loi de Refondation de l'Ecole, en France, qui institue également l'éducation aux médias comme obligatoire. Une nouvelle étape de son institutionnalisation est franchie au niveau international, les deux pays prenant la même décision à un an d'écart : cela fait écho à la recommandation de la Commission Européenne du 20 août 2009, qui recommandait aux pays membres de débiter une concertation à ce sujet. Ajoutons que l'extrait ci-dessus mentionne explicitement les

---

<sup>496</sup> „Die neue KMK-Erklärung „Medienbildung in der Schule“ soll dazu beitragen, Medienbildung als Pflichtaufgabe schulischer Bildung nachhaltig zu verankern sowie den Schulen und Lehrkräften Orientierung für die Medienbildung in Erziehung und Unterricht zu geben“ (notre traduction).

destinataires du discours, « les écoles » et « les enseignants ». Le texte ne constitue pas uniquement une feuille de route pour les Länder, mais aussi une définition de référence à destination des acteurs du monde éducatif.

Dès l'introduction de la circulaire, il est précisé que, si les médias traditionnels (cinéma, télévision et radio) n'ont pas perdu en importance, le paysage médiatique (*Medienwelt*) s'est considérablement transformé depuis l'arrivée d'Internet et la généralisation des supports mobiles. La convergence constitue un contexte déterminant, justifiant le renforcement de l'éducation aux médias : cela rejoint les politiques européennes, notamment la directive « Service des médias audiovisuels ». Le texte mobilise le concept de « numérisation » (*Digitalisierung*) comme cadre contextuel, tout en mobilisant des éléments liés au concept de « médiatisation » (*Mediatisierung*) telle que théorisée par Andreas Hepp par exemple : « les enfants et adolescents vivent dans un monde dans lequel les médias ont une part essentielle et ils apprennent pour un monde dans lequel l'importance des médias dans tous les domaines va encore augmenter<sup>497</sup> ». Nous trouvons également des formules telles que « un monde imprégné par les médias »<sup>498</sup>. Précisons que le terme privilégié est celui de « médias » (« *Medien* »), avec 127 occurrences, les termes liés au « numérique » (« *Digital* », « *Internet* », « *Online* ») étant mentionnés onze fois. Il semblerait donc que le terme de « médias » ait une portée holistique qui inclut les outils numériques.

La définition de l'éducation aux médias élaborée dans ce texte s'articule en cinq points : le premier concerne les processus d'apprentissage et les modes de transmission des savoirs, ce qui nous rappelle que l'éducation aux médias, en Allemagne, est également une éducation par les médias. Cette approche utilitariste a permis, depuis l'émergence du domaine et son institutionnalisation dans les années 1960, d'argumenter en faveur de l'introduction des médias en milieu scolaire, afin d'améliorer les performances du système éducatif. Le vocabulaire utilisé dans cette première partie est essentiellement mélioratif :

*Les médias agissent, par leur potentiel didactique varié venant de leur clarté, leurs contenus attractifs et leur qualité formelle, tout comme la possibilité de créer ses propres produits médiatiques, comme des moteurs et des facteurs de motivation pour l'apprentissage et l'enseignement à l'école<sup>499</sup>.*

---

<sup>497</sup> "Kinder und Jugendliche leben in einer durch Medien wesentlich mitbestimmten Welt und sie lernen für eine Welt, in der die Bedeutung der Medien für alle Lebensbereiche noch zunehmen wird" (notre traduction).

<sup>498</sup> Par exemple, "in der medial geprägten Lebenswelt (...)"

<sup>499</sup> "Medien wirken durch ihr vielfältiges didaktisch-methodisches Potenzial, das Anschaulichkeit, inhaltliche Attraktivität und formale Qualität ebenso einschließt wie die Möglichkeit, eigene mediale Produkte kreativ zu gestalten, als Motor und Motivator für das Lehren und Lernen in der Schule" (notre traduction).



Les médias sont perçus ici comme des adjuvants de l'apprentissage. Cette conception fait partie intégrante de la définition allemande de l'éducation aux médias, qui ne correspond pas aux prises de position européenne ou de l'UNESCO. Soulignons néanmoins que ce rôle n'est pas consubstantiel de l'outil, mais est corrélé à certaines conditions. Les appels à une « utilisation adéquate » (*sachgerechter Einsatz*) et « utilisation pédagogique pertinente » (*pädagogisch sinnvoller Einsatz*) impliquent une posture réflexive sur leur usage. Pour introduire de la nuance, le texte fait également un usage élargi du possibilatif (le verbe « pouvoir », « können », apparaît 21 fois). Le texte se place dans une continuité vis-à-vis des productions précédentes : « l'éducation aux médias à l'école englobe toujours l'apprentissage par les médias et sur les médias<sup>500</sup> ».

Le deuxième axe de définition de l'éducation aux médias concerne l'apprentissage sur les médias. Ce dernier semble plus structurant que l'éducation par les médias, puisqu'il représente les quatre-cinquièmes du texte consacré à la définition du domaine : les axes englobent la participation autonome, active et démocratique à la culture, à la politique et à la société ; la construction identitaire et de la personnalité ; le renforcement des attitudes morales, des valeurs éthiques et des jugements esthétiques ; et enfin la protection des enfants et des adolescents face aux mauvaises influences des médias et à leurs effets<sup>501</sup>. On peut dès lors observer que l'approche protectionniste, structurante dans les années 1980, n'a pas disparu, mais qu'elle a cédé du terrain face à des approches plus nuancées et influencées par les sciences sociales ainsi que l'approche politique liée à la compétence médiatique, telle que développée par Dieter Baacke<sup>502</sup>. Cette transition avait déjà été opérée dans la Déclaration de 1995, qui défend une approche active s'appuyant sur une connaissance des usages et introduit l'idée de renforcer les dispositions morales et les capacités de jugement esthétique<sup>503</sup>.

---

<sup>500</sup> "Schulische Medienbildung umfasst also stets das Lernen mit Medien und das Lernen über Medien" (notre traduction).

<sup>501</sup> Nous avons traduit littéralement ces axes : „Selbstbestimmte, aktive und demokratische Teilhabe an Politik, Kultur und Gesellschaft“, „Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung“, „Ausprägung moralischer Haltungen, ethischer Werte und ästhetischer Urteile“, „Schutz von Kindern und Jugendlichen vor negativen Einflüssen und Wirkungen von Medien“.

<sup>502</sup> Voir chapitre 1.

<sup>503</sup> L'ajout de ces dimensions « morale et esthétique » rappelle le modèle théorique de Stefan Aufenanger. Par attitude morale il entend la capacité de juger de la teneur éthique des médias (leur adéquation aux droits humains, par exemple), à la fois en termes de contenu et de système de production, leur responsabilité sociale, leurs effets sur la communication, les modes d'interaction et de participation. La dimension esthétique implique de considérer les médias dans leur dimension expressive, d'analyser celle-ci et d'être en mesure de créer soi-même des contenus (1997).

Dans la Déclaration de la KMK, le terme de « médias » a un sens large, le texte n'est pas très précis quant aux domaines d'application, donnant latitude aux Länder pour l'interpréter comme ils le souhaitent. Un seul exemple précis est donné et semble avoir une importance capitale, il s'agit de l'éducation au film (*Filmbildung*) :

*L'éducation au film en milieu scolaire peut ici apporter une contribution significative. Dans la confrontation au médium filmique, son langage et ses effets, la perception sensorielle est, la sensibilité esthétique est favorisée, la formation du goût et du jugement est soutenue et la capacité d'expression personnelle élargie<sup>504</sup>.*

Cela correspond à l'approche historique de la KMK. Celle-ci s'est toujours davantage penchée sur les médias audiovisuels et le divertissement, comme nous avons pu le voir dans les circulaires entre 1983 et 1995. Son approche vise à aider les jeunes à naviguer parmi l'offre médiatique comprise au sens large, essentiellement dans ses dimensions de divertissement et de communication :

*Un objectif important de l'éducation aux médias est la capacité, en fonction de l'âge, à porter un regard critique sur l'offre médiatique grandissante et à partir de là choisir de manière pertinente et en fonction de ses besoins ; faire un usage approprié, créatif et responsable des médias, aussi bien pour le développement de sa propre personnalité que pour la construction de sa propre vie<sup>505</sup>.*

« Répondre à ses besoins », « développer sa propre personnalité » et « sa propre vie » : ces objectifs témoignent de la reconnaissance de la place des médias dans la vie sociale et d'une focalisation sur l'individu. Ces éléments sont liés à la philosophie de la *Bildung*, qui recouvre la construction de soi, l'accès à l'autonomie et la participation à la société.

Enfin, la définition de l'éducation aux médias donnée dans ce texte est indissociable du concept de compétence médiatique (*Medienkompetenz*). Celui-ci est mentionné neuf fois tout au long du texte et désigné comme l'objectif du processus. Cela témoigne de son ancrage

---

<sup>504</sup> "Einen Beitrag hierbei leistet die schulische Filmbildung. In der Begegnung mit dem Medium Film, seiner Sprache und seiner Wirkung wird die Sinneswahrnehmung geschult, die ästhetische Sensibilität gefördert, die Geschmacks- und Urteilsbildung unterstützt und die individuelle Ausdrucksfähigkeit erweitert" (notre traduction).

<sup>505</sup> "Wichtiges Ziel der Medienbildung ist die altersangemessene Fähigkeit, das wachsende Medienangebot kritisch zu reflektieren, daraus sinnvoll und bedürfnisbezogen auszuwählen und Medien sowohl für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit als auch für die individuelle Lebensgestaltung angemessen, kreativ und sozial verantwortlich zu nutzen" (notre traduction).

croissant dans les politiques éducatives en Allemagne<sup>506</sup>. Elle est d'abord présentée comme un « devoir sociétal » (« *gesellschaftliche Aufgabe* »), dont le développement ne peut advenir que par un travail en réseau entre toutes les parties prenantes impliquées – l'école, le foyer parental, les représentants politiques, l'économie et la culture. Ces parties prenantes sont élargies par rapport à 1995, où les partenaires essentiels de l'école étaient les entreprises de médias. La compétence médiatique, constituée de « connaissances, capacités et compétences » est ensuite présentée comme essentielle à la vie démocratique, dont le manque est préjudiciable car il « réduit les possibilités des individus à participer à la vie politique et culturelle<sup>507</sup> » - on peut faire l'hypothèse ici que les thèses de Dieter Baacke ont eu une influence.

L'éducation aux médias fait ainsi partie de l'éducation politique ainsi que de l'éducation culturelle, dans l'objectif de construire un nouveau modèle de société. Il s'agit également d'un enjeu d'insertion sociale, car elle représente un « domaine essentiel de qualification » (« *unverzichtbare Schlüsselqualifikation* ») qui rejoint les autres littératies et les complète, ce qui permet de justifier sa présence en milieu scolaire : « l'éducation aux médias fait partie de la mission éducative de l'école, car la compétence médiatique, à côté de la lecture, du calcul et de l'écriture, est devenue une culture technique importante<sup>508</sup> ». Partant de ce constat, l'évaluation de l'éducation aux médias et de la compétence médiatique des élèves sont présentées comme « indispensables » et la formation des enseignants, essentielle. Cette définition de la compétence médiatique rejoint celle de la « *media literacy* » à l'anglo-saxonne : elle est décrite comme essentielle à l'égalité des chances.

La compétence médiatique est en outre conçue comme partenaire de la protection de la jeunesse. Elle leur permet en effet de se protéger eux-mêmes, d'être autonome pour identifier les contenus problématiques et les éviter, de développer des stratégies. Cela n'est pas sans rappeler l'approche de la Commission Européenne : l'éducation aux médias est essentielle, dans un contexte d'auto-régulation, pour protéger les mineurs. La compétence médiatique permet par exemple d'aider les jeunes à protéger leurs données personnelles. Cette thématique occupe une place importante dans le texte, puisqu'elles sont mentionnées dès l'introduction : « la société toute entière, tout comme l'individu, sont concernés : surtout la sphère privée, les droits

---

<sup>506</sup> Dans la circulaire de 1995, elle est mentionnée une seule fois, de manière marginale, dans la description d'un projet en annexe ; dans celle de 1997, présente quatre fois, elle devient plus structurante.

<sup>507</sup> „Mangelnde Medienkompetenz beschränkt die Möglichkeiten des Einzelnen zur politischen Mitwirkung und kulturellen Partizipation“ (notre traduction).

<sup>508</sup> „Medienbildung gehört zum Bildungsauftrag der Schule, denn Medienkompetenz ist neben Lesen, Rechnen und Schreiben eine weitere wichtige Kulturtechnik geworden“ (notre traduction).

personnels et les données personnelles<sup>509</sup> ». Un paragraphe entier leur est consacré, dans le cinquième axe définitionnel, centré sur la protection de la jeunesse :

*L'éducation aux médias rend capable de minimiser ses données, d'éviter de laisser des traces et encourage la sécurité numérique de la communication personnelle. Dans cette mesure l'éducation aux médias contribue à l'autodétermination informationnelle et à la protection des données personnelles<sup>510</sup>.*

« Minimiser ses données », « éviter de laisser des traces », « encourager la sécurité numérique de la communication personnelle » : cette approche de l'éducation aux médias est fondée sur la méfiance vis-à-vis des modèles économiques des plateformes numériques dominantes ainsi que la volonté d'éviter le traçage et le fichage des individus. Rappelons à cet égard que cette circulaire est publiée en 2012, alors que s'ouvre également, au niveau européen, le chantier de la nouvelle régulation de protection des données : cette thématique s'ancre à l'agenda politique. En outre, la déclaration de 2012 intervient quinze ans après la précédente circulaire (1997). Entre-temps, l'exploitation des données personnelles comme modèle économique (un modèle « extractif » de création de valeur selon les termes de Dominique Cardon) s'est fortement développée ; les premiers réseaux sociaux grand public apparaissent au début des années 2000, l'entreprise Google a été fondée en 1998. La circulaire de la KMK réagit à ces évolutions en mobilisant l'éducation aux médias, qui apparaît comme un outil de sensibilisation aux enjeux de protection de la sphère privée.

Pour résumer, la compétence médiatique interprétée par la KMK représente une opportunité pour le développement de l'individu, un enjeu d'insertion sociale et un soutien à la protection de la jeunesse<sup>511</sup>. Elle est l'objectif des dispositifs pédagogiques relevant de l'éducation aux médias.

---

<sup>509</sup> Diese betreffen die Gesellschaft insgesamt wie den Einzelnen, insbesondere seine Privatsphäre, seine Persönlichkeitsrechte und seine Datenschutzgrundrechte (notre traduction).

<sup>510</sup> "Medienbildung befähigt zur Datensparsamkeit und zur Vermeidung von Datenspuren und fördert die digitale Sicherheit der persönlichen Kommunikation. Insoweit trägt Medienbildung auch zur eigenverantwortlichen informationellen Selbstbestimmung und zum persönlichen Datenschutz bei" (notre traduction).

<sup>511</sup> Cela témoigne de l'appropriation de ce concept par des acteurs institutionnels ; les modèles issus de la recherche (Dieter Baacke mais également Dieter Spanhel, Bernd Schorb ou Sabine Trepte) mettent l'accent sur les capacités communicatives, créatives et critiques, ainsi que les attitudes éthiques et capacités de jugement (Gerhard Tulodziecki), et ne se réfèrent pas à l'adaptabilité au monde du travail.

## *La conférence des centres médiatiques sur l'éducation aux médias (2015)*

Les centres médiatiques (*Landesmedienzentren*) existent dans l'ensemble de l'Allemagne et sont le relais de l'éducation aux médias sur le territoire, faisant l'intermédiaire entre le Land et les écoles. Avant 1990, il s'agissait de photothèques (*Bildstellen*), des centres d'archivage photographiques et audiovisuels existant depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle et qui avaient pour mission de fournir des ressources pédagogiques aux enseignants. La conférence permanente des centres de médias (*Landesmedienkonferenz*, maintenant LKM) est un regroupement des directeurs et directrices des centres médiatiques ainsi que des services consacrés aux médias dans les instituts pédagogiques régionaux. Ses membres se rencontrent chaque année pour une « conférence fédérale sur l'éducation et les médias », un moment d'échange d'expérience et d'information entre les Länder, qui partagent leurs bonnes pratiques et leurs idées de projets. Ce regroupement vise à favoriser la collaboration entre différents Länder et le travail en réseau. En 2015, la LKM a publié un « concept orienté vers les compétences pour l'éducation aux médias à l'école », une prise de position commune à l'ensemble des centres de médias régionaux sur la manière de définir et d'opérationnaliser l'éducation aux médias. Elle s'appuie alors sur un concept similaire développé en 2009 et actualisé suite à la circulaire de 2012 de la KMK. Cette dernière est citée comme un important élément de contexte :

*(...) la conférence permanente des ministres et sénateurs en charge de l'éducation de la République Fédérale a élaboré une circulaire sur « l'éducation aux médias à l'école » le 8 mars 2012, qui doit servir, selon leurs mots, à « ancrer durablement l'éducation aux médias comme un devoir de l'éducation scolaire, au caractère obligatoire, ainsi qu'à offrir une orientation aux enseignants et aux écoles pour mettre en place l'éducation aux médias en cours<sup>512</sup>.*

On observe une circulation des énoncés entre les deux textes : par exemple, la compétence médiatique comme « culture technique » se retrouve ici : « la compétence médiatique acquiert le statut de culture technique incontournable, dont l'acquisition doit être particulièrement assurée par une éducation aux médias scolaire obligatoire, fondamentale et

---

<sup>512</sup>“Vor diesem Hintergrund hat die Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik am 8. März 2012 ihren Beschluss zur „Medienbildung in der Schule“ gefasst, der nach eigenen Worten dazu beitragen soll, „Medienbildung als Pflichtaufgabe schulischer Bildung nachhaltig zu verankern sowie den Schulen und Lehrkräften Orientierung für die Medienbildung in Erziehung und Unterricht zu geben »” (notre traduction).

systematique<sup>513</sup> ». Cela rappelle fortement deux énoncés de la KMK : « étant donné que la compétence médiatique ne peut s’obtenir ni par l’éducation familiale, ni par la socialisation ou l’usage individuel uniquement, une éducation aux médias fondamentale, complète et systématique dans le cadre scolaire est essentielle<sup>514</sup> » et « l’éducation aux médias fait partie de la mission éducative de l’école, car la compétence médiatique, à côté de la lecture, du calcul et de l’écriture, est devenue une culture technique importante<sup>515</sup> ». On observe ainsi une forte continuité entre ces deux discours. Celui de la LKM dont il est question ici a également pour fonction d’argumenter en faveur de l’ancrage obligatoire de l’éducation aux médias à l’école.

Les premières lignes de l’introduction sont emblématiques de ce positionnement et convergent avec le discours de la KMK :

*Notre société est aujourd’hui imprégnée par les médias à un point jusqu’alors jamais atteint et ce processus va sans doute continuer et s’accélérer. Cet état de fait nécessite, pour chaque individu, de développer une compétence médiatique globale, pour pouvoir accéder de lui-même à l’offre croissante de médias, à l’école, dans sa formation ou dans sa vie professionnelle, en faire une réflexion critique, les choisir de façon sensée et les utiliser à la fois pour construire sa propre vie et participer politiquement, socialement et culturellement à la société, de manière responsable<sup>516</sup>.*

On perçoit l’influence des théories de la médiatisation (« notre société est aujourd’hui imprégnée par les médias »). De la même manière, la « compétence médiatique globale » (*umfassende Medienkompetenz*) mobilisée par la KMK trouve un écho dans ce texte - l’ajout de l’adjectif « *umfassend* » servant à distinguer la compétence médiatique acquise à l’école, de celle développée dans un cadre informel. « Accéder de lui-même à l’offre croissante de médias », « les choisir de façon sensée », renvoient à la capacité de jugement, celle-ci constituant un des axes de définition de l’éducation aux médias dans la circulaire de la KMK

---

<sup>513</sup> “So gewinnt Medienkompetenz den Status einer unverzichtbaren Kulturtechnik, deren Erwerb insbesondere durch eine verbindliche, grundlegende und systematische schulische Medienbildung sichergestellt werden muss” (notre traduction).

<sup>514</sup> “Da Medienkompetenz weder durch familiäre Erziehung noch durch Sozialisation oder die individuelle Nutzung von Medien in der Freizeit allein erworben werden kann, ist eine grundlegende, umfassende und systematische Medienbildung im Rahmen der schulischen Bildung erforderlich” (notre traduction).

<sup>515</sup> “Medienbildung gehört zum Bildungsauftrag der Schule, denn Medienkompetenz ist neben Lesen, Rechnen und Schreiben eine weitere wichtige Kulturtechnik geworden” (notre traduction).

<sup>516</sup> „Unserer Gesellschaft ist heute in einem nie zuvor gekanntem Ausmaß durch Medien geprägt, und diese Entwicklung wird sich zweifellos fortsetzen und noch beschleunigen. Diese Tatsache erfordert von jedem Einzelnen eine umfassende Medienkompetenz, um etwa in Schule, Ausbildung oder im Berufsleben selbstbestimmt auf das wachsende Angebot der Medien zuzugreifen, es kritisch zu reflektieren, daraus sinnvoll auszuwählen und Medien sowohl für die individuelle Lebensgestaltung als auch für die politische, soziale und kulturelle Teilhabe an der Gesellschaft angemessen und verantwortlich handelnd zu nutzen“ (notre traduction)

de 2012. Il est par ailleurs intéressant de noter que « la vie quotidienne médiée » des élèves constitue le point de départ de cette approche, dans l'idée de les rattacher aux exigences scolaires et de les transformer en pratiques compétentes.

En termes de structure, le document est divisé en quatre parties : une introduction générale et contextuelle ; une introduction au contenu du texte ; la structure du concept, proposant une représentation schématique de celui-ci ; et les compétences attendues en termes d'éducation aux médias, présentées sous forme de tableaux. L'objectif est de définir la compétence médiatique « sous toutes ses facettes et de manière systématique », en s'intéressant à de nombreux domaines d'application. Le lemme « concret » (« *konkret* », donnant aussi « concrétiser », « *konkretisieren* ») apparaît 6 fois, celui d'« application » (« *anwenden* », « *Anwendung* ») 11 fois. Les compétences attendues sont reliées à des contenus, des connaissances de base et des méthodes, dans le but de former un « savoir fondamental opérationnalisable » (« *anwendungsbereiten Wissensfundament* »). Ce terme est apparemment oxymorique : l'objectif est de transmettre des connaissances en vue que celles-ci influencent l'action. Le terme « *digital* », numérique, est mentionné dans neuf fois dans le document, dans la description des compétences et des connaissances associées. Les compétences numériques ici ne constituent pas un domaine en soi. Elles s'intègrent dans une compétence médiatique plus globale, dont la concrétisation est du ressort de l'éducation aux médias. Les domaines de compétence sont néanmoins en partie communs avec ceux du modèle DIGCOMP : à savoir le « traitement de l'information et des données », la « communication et collaboration » et la « création de contenus ». Les aspects bureautiques et techniques sont abordés dans la partie « Production et présentation ».

La suite du document énumère, sous la forme d'un tableau divisé en deux colonnes, d'une part les différentes compétences attendues dans un domaine précis (*Kompetenzerwartungen im Bezug auf...*) et d'autre part les contenus et connaissances qui lui sont associés (*Inhalte und Grundwissen*), eux-mêmes divisés en fonction de chaque domaine ; cependant, les auteurs mettent en garde les lecteurs, encourageant une conception transversale des différents aspects de la compétence médiatique dans la pratique pédagogique (« le recoupement des différents domaines est non seulement inévitable (...) mais utile et souhaitable<sup>517</sup> »). Nous introduisons un extrait de ces tableaux ci-dessous, à titre d'exemple :

---

<sup>517</sup> "Die Überschneidungen der einzelnen Teilbereiche sind nicht nur unvermeidbar, sondern in der schulischen Praxis (...) durchaus hilfreich und erwünscht" (notre traduction).

IV Kompetenzerwartungen in Bezug auf die schulische Medienbildung	
Kompetenzbereich: Informationen recherchieren und auswählen	
<i>Die Schülerinnen und Schüler begreifen Informationen als zentrale gesellschaftliche Ressource, die Grundlage für den Erwerb und die Anwendung von Wissen ist. Sie erkennen Informationsbedarfe und handeln dementsprechend. Ihr Zugriff auf Informationsquellen und deren Bewertung erfolgen ebenso wie die Auswahl und Verwertung von Informationen sachgerecht, reflektiert und selbst bestimmt.</i>	
Kompetenzerwartungen in Bezug auf ...	Inhalte und Grundwissen:
... Lerninteresse und Informationsbedarf	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgabenstellungen analysieren, Informationsbedarfe ableiten und Suchstrategien entwickeln</li> </ul>	Methodenkenntnisse, z. B. Brainstorming, Mindmapping und dafür geeignete Software

Figure 12: Extrait de la grille de compétences (LKM), domaine de la culture informationnelle

Les domaines de compétence sont introduits par un court texte en italique, explicitant les attitudes attendues, de manière synthétique, pour l'ensemble du domaine, que nous traduisons ici :

*Les élèves comprennent que les informations sont une ressource essentielle, qu'elles sont le fondement de l'acquisition et de l'application du savoir. Ils reconnaissent leurs besoins informationnels et agissent en conséquence. Leur accès aux sources d'information et l'évaluation de celles-ci, tout comme leur choix et leur exploitation, ont lieu de manière appropriée, réfléchie et autonome<sup>518</sup>.*

Ce texte est rédigé au présent de l'indicatif, utilisé de manière normative, pour décrire ce qui est attendu à la fin de la scolarité (« les élèves comprennent les informations comme une ressource sociétale centrale » ; « ils reconnaissent » ; « ils agissent »). Ce domaine concerne la culture informationnelle (« rechercher et évaluer l'information »), apparemment plutôt documentaire mais ce n'est pas spécifié. Les « journaux » sont mentionnés une fois à titre d'exemple dans le corps du texte (« distinguer une source analogique d'une source numérique, par exemple un journal et une application de journal »). La culture informationnelle n'est pas

<sup>518</sup> Die Schülerinnen und Schüler begreifen Informationen als zentrale gesellschaftliche Ressource, die Grundlage für den Erwerb und die Anwendung von Wissen ist. Sie erkennen Informationsbedarfe und handeln dementsprechend. Ihr Zugriff auf Informationsquellen und deren Bewertung erfolgen ebenso wie die Auswahl und Verwertung von Informationen sachgerecht, reflektiert und selbst bestimmt (notre traduction).



abordée dans la circulaire de la KMK de 2012, mais elle constitue ici un des quatre axes centraux de définition. Les compétences attendues concernent « analyser des problèmes, en déduire des besoins d'information et développer des stratégies de recherche d'information ». Cela correspond, en termes de contenus, à des connaissances en termes méthodologiques (sont cités le brainstorming, les cartes mentales et les logiciels adaptés). Ce type de construction est adopté dans toute la suite du texte. Dans certains cas, un renvoi à d'autres domaines est précisé (« rapport au domaine « analyser et évaluer des médias », par exemple), afin d'illustrer leur dimension transversale.

Le second domaine synthétise les compétences attendues en termes de « coopération et communication avec les médias ». Les « connaissances élémentaires » dont il est question portent sur les types et genres de médias au sens très large : auditif, visuel, audiovisuel, multimédia ; communication via des appareils mobiles. Les enjeux qui en découlent sont également variés : possibilités et limites de chaque modalité de communication, modalités de réception, rôles dans les processus communicationnels. Les « règles qui la régissent » renvoient aux enjeux de « netiquette », de comportements respectueux sur les réseaux sociaux. Dans la catégorie « éthique médiatique » on retrouve la protection des données ou encore le cyberharcèlement. Dans la partie sur les codes de la « société médiatique », mention est faite aux « formes de presse » - c'est le seul texte du corpus allemand qui mentionne ce domaine particulier - le système audiovisuel, les médias citoyens, les réseaux sociaux, ou encore le droit à l'autodétermination informationnelle, la liberté d'expression et son cadre légal et des concepts comme celui de « prosumer ». Enfin, ce domaine combine une approche d'éducation par les médias (apprendre plus efficacement) et des enjeux de participation.

Le troisième domaine s'intitule « produire et présenter des médias ». Il présente des compétences numériques telles qu'utiliser un logiciel de traitement de texte, un tableur ou encore des logiciels de montage vidéo et audio. Cela comprend des prérequis en termes de méthodes, mais aussi plus prosaïquement, d'équipement et d'infrastructures. Cette partie concerne en premier lieu l'apprentissage instrumental des médias, mais des aspects esthétiques et des connaissances informatiques sont également mentionnés. L'aspect « opérationnel » et l'ancrage en milieu scolaire, l'adaptation aux besoins perçus des enseignants, est particulièrement sensible dans ce domaine.

Le domaine suivant, « analyser et évaluer des médias », renvoie à la tradition d'analyse des médias, les questions de représentation, la sémiologie (« les codes, les symboles, les systèmes de signes ») et la dimension esthétique des médias. Cela implique de disposer d'un

vaste ensemble de connaissances sur le système médiatique dans son ensemble, sur les différents aspects influençant la création de médias (politique, historique, idéologique, religieux, culturel...) et de pouvoir comparer les caractéristiques de différents types de médias. Le support filmique est privilégié en tant que « bien culturel », ce qui implique d'étudier les « principes d'histoire du cinéma, les genres et leur développement<sup>519</sup> ». La compétence « considérer les offres et les modèles d'identification avec une distance critique<sup>520</sup> » est corrélée à différents éléments de l'approche protectionniste : reconnaître les risques de manipulation et les effets des médias, les contenus dangereux pour les jeunes, les droits de la personne, la protection des données, les opportunités et les risques des réseaux sociaux, le risque d'addiction, la confusion possible entre réalité et fiction et l'isolation sociale. Cette compétence est également reliée à l'exercice de la capacité de jugement sur des éléments tels que la crédibilité, l'intérêt esthétique et informationnel.

Le dernier domaine consiste à « comprendre et réfléchir à la société médiatique ». Ce domaine de compétences comprend également des éléments de protection de la jeunesse. Les élèves apprennent par exemple à considérer l'usage des médias comme un modèle d'explication à certains phénomènes sociétaux listés sous la forme d'une énumération, « la violence, l'addiction, la criminalité, l'isolation, les risques sanitaires, la sédentarité, la perte du sens de la réalité<sup>521</sup> ». Ceux-ci sont mis en regard des « potentialités » des médias, compris comme « possibilités de participation et d'émancipation, de communication et de coopération ». Les auteurs proposent également de cultiver des identités virtuelles (« choix et changement d'identité virtuelle, avatars, cybergrooming »), sans doute dans le but d'éviter le fichage des individus. La « conscience de la sécurité des données et de leur mauvais usage<sup>522</sup> » est d'ailleurs un axe de compétence en soi. On y trouve comme concepts comme le big data, l'open data, les traces, la protection des données personnelles, la différence entre sphère privée intime et sphère publique. Certains aspects rappellent les ateliers de cinéma des années 1970 et l'approche « critique-matérialiste<sup>523</sup> » : « construction de l'opinion, production d'un (contre-)public<sup>524</sup> ». Les compétences portent ensuite sur « la construction de la réalité par les médias », une approche qui est une singularité allemande : on voit se profiler, au sein de ce domaine de

---

<sup>519</sup> "Film als Kulturgut, Grundzüge der Filmgeschichte; Filmgenres und ihre Entwicklung" (notre traduction).

<sup>520</sup> "medialen Angeboten und Identifikationsfiguren mit kritischer Distanz begegnen" (notre traduction)

<sup>521</sup> "Mediengebrauch als ein Erklärungsmuster gesellschaftlicher Probleme wie Gewalt, Sucht, Kriminalität, Isolation, Gesundheitsrisiken, Bewegungsmangel, Realitätsverlust" (notre traduction).

<sup>522</sup> "Bewusstsein für Datensicherheit und Datenmissbrauch entwickeln und anwenden" (notre traduction).

<sup>523</sup> Se référer à notre premier chapitre.

<sup>524</sup> "Meinungsbildung, Herstellung von (Gegen-) Öffentlichkeit" (notre traduction).

compétences une conception constructiviste proche de la position d'Andreas Hepp et Nick Couldry<sup>525</sup>, s'appuyant eux-mêmes sur la démarche de Peter Berger et Thomas Luckmann<sup>526</sup> : « [les élèves] reconnaissent les médias comme des instruments de perception et d'appropriation du monde, réfléchissent à leur fonction dans la construction de la réalité, ainsi que leur signification pour le monde du travail<sup>527</sup> ». On y trouve les questions de représentation : « la mise en scène par exemple des loisirs, des styles de vie, du sport, des vacances, de la culture, de l'art ou de l'éducation dans les médias<sup>528</sup> », témoignant d'un effort d'enracinement dans le monde social juvénile. Par exemple, il est proposé de faire analyser aux élèves les représentations médiatisées des stars et des idoles et les comparer à leurs propres cadres de vie, travailler sur les stéréotypes et les clichés, comparer idéal et réalité. En dernier lieu est mentionnée la question de la violence dans les médias, une thématique chère à la KMK jusqu'en 1995. Cependant elle n'est pas abordée sous un angle alarmiste mais plutôt en lien avec une capacité de dialogue, comme dans la déclaration de la KMK de 2012 qui incitait les enseignants à ouvrir la discussion avec les élèves : « comparer la violence fictive et non-fictive et discuter de ses effets<sup>529</sup> ». Dans cette partie sur la violence, le cyberharcèlement et le sexting sont considérées comme des formes de violence psychologique, ce qui démontre encore un intérêt pour certaines pratiques juvéniles dans le but de contrer leurs effets perçus comme néfastes. Dans le même registre, la compétence « reconnaître la manipulation des médias, l'étudier et l'interpréter », à connotation fortement protectionniste, apparaît moins alarmiste dans sa description, qui apporte des nuances : « les différentes fonctions de la manipulation (par exemple simplification de la réalité, la clarification, la dissimulation, la dramatisation, l'aggravation), ses conséquences éthiques et juridiques<sup>530</sup> ». L'intérêt pour la manipulation par les médias peut s'expliquer par le contexte historique allemand, les traumatismes de la seconde

---

<sup>525</sup> Nick COULDRY et Andreas HEPP, *The mediated construction of reality*, Cambridge, UK ; Malden, MA : Polity Press, 2017, 290 p.

<sup>526</sup> Peter BERGER et Thomas LUCKMANN, *La construction sociale de la réalité*, traduit par Pierre TAMINIAUX, Paris : Armand Colin, 2014 (Bibliothèque des classiques), 340 p.

<sup>527</sup> "Sie erkennen Medien als Instrumente der Weltwahrnehmung und -aneignung, reflektieren ihre Wirklichkeit konstruierende Funktion sowie ihre Bedeutung für die Berufs- und Arbeitswelt" (notre traduction).

<sup>528</sup> "die Inszenierung z. B. von Freizeit, Lifestyle, Sport, Urlaub, Kultur, Kunst oder Bildung in den Medien" (notre traduction).

<sup>529</sup> "mediale Gewaltdarstellungen in altersgemäßen fiktionalen und nichtfiktionalen Medien vergleichen und ihre Wirkung diskutieren" (notre traduction).

<sup>530</sup> "Unterschiedliche Funktionen von Manipulationen (z. B. Vereinfachung von Realität, Verdeutlichung, Verschleierung, Dramatisierung, Zuspitzung) sowie ihre ethischen und rechtlichen Konsequenzen" (notre traduction).

guerre mondiale et de la dictature communiste, où les médias étaient utilisés comme instruments d'endoctrinement.

On retrouve enfin, comme dans la circulaire de la KMK de 2012, la compétence médiatique comme enjeu de professionnalisation, prérequis à la vie professionnelle et à la poursuite d'études.

Ce document a une fonction définitoire et d'orientation en opérant une classification des différents aspects du concept, permettant à la fois d'isoler certaines de ses composantes pour mieux les décrire et de créer des ponts entre elles. La construction médiatisée de la réalité sert de socle théorique à ce référentiel. Les compétences évoquées ne sont pas contraignantes, la manière d'opérationnaliser le concept, de l'ancrer dans les curricula, relève des choix propres des Länder et de leurs contextes respectifs. L'objectif est l'acquisition par les élèves d'une culture générale et technique sur les médias : celle-ci recouvre leurs formes, leurs usages, leurs caractéristiques et leurs implications sociétales.

### *L'éducation dans le « monde numérique » (2016)*

Quatre ans après l'élaboration de sa déclaration « l'éducation aux médias à l'école » et un an après celui du concept de compétence médiatique de la LKM, la KMK a publié un nouveau document, intitulé « L'éducation aux médias dans le monde numérique, stratégie de la Conférence permanente » (*Bildung in der digitalen Welt, Strategie der Kultusministerkonferenz*). Ce document n'a pas pour but d'abroger la Déclaration de 2012 mais de la compléter :

*La KMK formule des recommandations pour soutenir des enseignements transversaux particulièrement significatifs. L'une d'entre elles, particulièrement importante pour la mission éducative et pédagogique est « l'éducation aux médias à l'école » publiée en 2012 et qui conserve sa validité. (...) La « révolution numérique », cependant, rend nécessaire de la préciser et de l'élargir en considérant ses aspects concrets<sup>531</sup>.*

---

<sup>531</sup> „Zur Unterstützung besonders bedeutsamer fächerübergreifender Anforderungen formuliert die Kultusministerkonferenz Empfehlungen. Eine für den Bildungs- und Erziehungsauftrag besonders bedeutsame ist die zur „Medienbildung in der Schule“ aus dem Jahr 2012, die weiterhin ihre Gültigkeit besitzt. (...) Die „digitale Revolution“ macht es jedoch erforderlich, diese Empfehlung mit Blick auf konkrete Anforderungen für eine schulische „Bildung in der digitalen Welt“ zu präzisieren bzw zu erweitern.“ (notre traduction)

Ce renvoi discursif permet de valoriser cette production et d'ancrer la stratégie dans une continuité tout en explicitant ses fonctions (« la préciser », « l'élargir », « considérer ses aspects concrets »). La « révolution numérique » constitue un cadre contextuel de référence qui justifie l'approche retenue et ôte toute alternative (« rend nécessaire »). L'usage de guillemets permet au locuteur de mettre à distance un syntagme dont l'évidence est mise en question, afin de montrer sa lucidité<sup>532</sup>.

Ce texte long (56 pages) n'a pas le format d'une « déclaration », genre que nous avons précédemment étudié : ces textes d'orientation font rarement plus d'une dizaine de pages. Son appartenance à un genre différent – un texte stratégique - explique sa longueur : il aborde des points plus en détail, décrivant le contexte du cadre de compétences retenu, les différents contextes scolaires, général et professionnel, la formation des professeurs détaillée. Les universités font l'objet d'un développement. Il est présenté comme l'aboutissement d'un processus délibératif entre les Länder mais aussi avec d'autres parties prenantes. La KMK avait publié un premier brouillon du texte afin de permettre à d'autres acteurs de se positionner et de proposer des améliorations<sup>533</sup>.

Dans ce texte, l'énonciateur se réfère à lui-même à la troisième personne du singulier (« la conférence permanente des sénateurs et ministres en charge de l'éducation », « *die Kultusministerkonferenz* », mentionné neuf fois), ainsi que sous le terme « les Länder » (« *die Länder* »), par exemple « les Länder se sont mis d'accord (...) »<sup>534</sup>. Le projet de stratégie est une manière de remédier à l'hétérogénéité présente sur le territoire en définissant un projet commun: « les conditions dans les Länder et les communes sont extrêmement différentes. (...) Le but de cet effort commun doit donc être la création, dans tout le pays, de standards et de critères de qualité comparables. Les infrastructures et les équipements doivent faire partie intégrante d'un concept commun « d'éducation dans un monde numérique »<sup>535</sup>. Ce sont les Länder qui ont élaboré cette stratégie conjointement. Certaines tournures sont injonctives, par

---

<sup>532</sup> SARFATI, *op. cit.* (note 64).

<sup>533</sup> Par exemple, la GMK (association pour l'éducation aux médias en Allemagne) a publié une « prise de position » (*Stellungnahme*) en lien avec ce premier brouillon, affirmant que « l'éducation aux médias à l'école est plus qu'une éducation numérique ». <https://www.gmk-net.de/2018/09/27/gmk-positioniert-sich-zur-strategie-der-kulturministerkonferenz-bildung-in-der-digitalen-welt/>

<sup>534</sup> «Die Länder setzen sich dafür ein (...)» (notre traduction).

<sup>535</sup> «Die Voraussetzungen in den Ländern und Kommunen sind bislang noch äußerst unterschiedlich. (...) Ziel der gemeinsamen Anstrengungen muss daher die flächendeckende Schaffung vergleichbarer Standards und Qualität sein. Infrastruktur- und Ausstattungskonzepte müssen integraler Bestandteil eines Gesamtkonzeptes zur „Bildung in der digitalen Welt“ sein» (notre traduction).

exemple « les Länder doivent proposer des formations continues adaptées<sup>536</sup> », ou descriptives : « les Länder incluent dans leurs plans de formation et d'enseignement, ainsi que dans leurs cadres de référence, en commençant par l'école primaire, les compétences qui sont nécessaires pour une participation active et autonome dans le monde numérique<sup>537</sup> ». Il peut s'agir d'une sorte d'auto-injonction ou de rappel des obligations définies conjointement.

L'argumentation est articulée autour du concept de numérisation (*Digitalisierung*). Contrairement à la déclaration de 2012, le champ lexical relatif à l'informatique est structurant (« numérique », « *digital* », apparaît 282 fois, « numérisation », « *Digitalisierung* », 54 fois, « en réseau », « *vernetzt* », 21 fois ; le terme de « médias » est moins fréquent que celui de « numérique », avec 159 occurrences). Le texte adopte une fonction définitoire, puisqu'il décrit de manière extensive dès l'introduction ce qui est entendu par le terme de « numérisation », que l'on peut résumer ainsi : « la numérisation de notre environnement est comprise, au sens large, comme un processus dans lequel les médias et outils numériques prennent de plus en plus souvent la place des procédés analogiques et ne font pas que les remplacer, mais ouvrent de nouvelles perspectives dans tous les domaines, sociaux, économiques et scientifiques, tout en posant de nouvelles questions, par exemple relatives à la protection de la vie privée<sup>538</sup> ». La numérisation y est décrite comme un processus assimilable à celui de « médiatisation », influençant tous les domaines et nécessitant par conséquent une réponse éducative impliquant de développer de nouveaux modes d'apprentissage. Ce contexte justifie l'action des Länder : « l'apprentissage dans le contexte de la numérisation croissante et la réflexion critique vont bientôt devenir des parties intégrantes du devoir d'éducation et de formation<sup>539</sup>. Les Länder n'ont rien fait d'autre que d'élargir ce devoir<sup>540</sup> ». Le texte déploie une argumentation en faveur des supports numériques, déployant un vocabulaire mélioratif, insistant sur les « potentialités »

---

<sup>536</sup> "Die Länder müssen daher entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten anbieten" (notre traduction).

<sup>537</sup> "Die Länder beziehen in ihren Lehr- und Bildungsplänen sowie Rahmenplänen, beginnend mit der Primarschule, die Kompetenzen ein, die für eine aktive, selbstbestimmte Teilhabe in einer digitalen Welt erforderlich sind" (notre traduction).

<sup>538</sup> "Die Digitalisierung unserer Welt wird hier im weiteren Sinne verstanden als Prozess, in dem digitale Medien und digitale Werkzeuge zunehmend an die Stelle analoger Verfahren treten und diese nicht nur ablösen, sondern neue Perspektiven in allen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen erschließen, aber auch neue Fragestellungen z. B. zum Schutz der Privatsphäre mit sich bringen" (notre traduction).

<sup>539</sup> Le devoir d'éducation et de formation (*Bildungsauftrag*) est inscrit dans la loi scolaire (*Schulgesetz*) et oblige chaque Land à prodiguer une éducation à la jeunesse, devoir partagé avec d'autres parties prenantes, par exemple les services audiovisuels publics. Ce devoir éducatif ne concerne pas uniquement la transmission de connaissances mais également la formation d'attitudes, notamment de l'autonomie et de la responsabilité. Il consiste essentiellement à préparer les élèves à la vie dans la société.

<sup>540</sup> "Das Lernen im Kontext der zunehmenden Digitalisierung und das kritische Reflektieren werden künftig integrale Bestandteile dieses Bildungsauftrages sein. Die Länder haben nichts weniger getan als den Bildungsauftrag zu erweitern" (notre traduction).

(« *Chancen* ») et « possibilités » (*Möglichkeiten*) qu'ils offrent pour améliorer la pédagogie. De nombreux verbes mélioratifs présentent les supports numériques comme des adjuvants : « aider » (« *helfen* »), « faciliter » (« *vereinfachen* »), « offrir la possibilité » (« *die Chance anbieten* »), « permettre » (« *ermöglichen* »). Les médias éducatifs sur support numérique sont présentés avec enthousiasme. Ils peuvent soutenir l'apprentissage différencié et sont produits par tous types d'acteurs (commerciaux ou bénévoles). L'adaptabilité des supports numériques à l'hétérogénéité des élèves et de leurs situations est un argument important, tout comme leur potentiel à favoriser l'autonomie des élèves.

Le texte oscille entre renouvellement des approches et des pratiques et continuité vis-à-vis des modèles pédagogiques et théoriques développés jusqu'alors. Cette tension se ressent particulièrement dans la définition du concept de « compétence ». Cette organisation a fait le choix de se référer au « monde numérique » (*digitale Welt*), mettant en avant l'importance de l'environnement. L'objectif est de ne pas ramener les compétences uniquement à la nature de leur support<sup>541</sup>. La KMK forge ainsi le concept de « compétences dans le monde numérique » (« *Kompetenzen in der digitalen Welt* »). L'objectif de la stratégie est que tous les élèves puissent bénéficier, si cela se justifie dans le cadre de leurs apprentissages, d'un accès à Internet et à des plateformes numériques scolaires d'ici à 2021. Cela implique de développer les infrastructures, clarifier les questions légales, développer les cours et former les professeurs mais aussi d'identifier les compétences les plus pertinentes à développer chez les élèves. À cette fin, le document présente un cadre de compétences (*Kompetenzen in der digitalen Welt*) issu des délibérations entre les Länder. Il doit servir de base à une intégration dans les différentes matières, ainsi que dans les programmes ; il ne s'agit pas uniquement de développer des compétences techniques, mais également un regard critique sur « les médias » et « le monde numérique ». La KMK s'est appuyée sur trois modèles de compétences, dont deux développés au niveau international, le modèle DIGCOMP mandaté par la Commission Européenne et celui des « compétences informatiques et informationnelles » de l'étude ICLS (Internet and Computer Literacy Survey) de 2013. Le troisième modèle de compétences mobilisé est celui de la LKM que nous avons mentionné précédemment et qui n'était pas spécifique au numérique, puisqu'il emploie le concept de « compétence médiatique ». La KMK a opéré une synthèse de ces documents, caractérisés par leur notoriété et leur autorité sur ces questions à l'international

---

<sup>541</sup> Entretien avec Michael Kaden, sénateur du Land de Brandenburg et membre du groupe de travail sur l'éducation aux médias à la KMK, le 28 mars 2018

mais également au niveau national et sélectionné les éléments les plus pertinents pour forger le sien propre, en fonction de certains critères :

*Au sein de ces modèles de compétence, nous avons sélectionné celles qui – en fonction des objectifs détaillés précédemment – encouragent l'apprentissage individuel et autodirigé, renforcent l'autonomie, la construction identitaire et la confiance en soi et rendent possible la participation autonome à la société numérique<sup>542</sup>.*

Les compétences ont été sélectionnées en fonction des objectifs éducatifs de la KMK, qui portent essentiellement sur le développement de l'autonomie de l'élève et la construction de sa personnalité : « encourager l'apprentissage individuel », « construction identitaire et confiance en soi », « participation autonome à la société numérique ». Le cadre de compétences a un caractère novateur, mais il n'est pas hors-sol ; il « s'enracine dans les concepts développés jusque-là dans le cadre de l'éducation aux médias et doit servir de fondement aux modifications des programmes des disciplines dans les Länder<sup>543</sup> ». L'éducation aux médias sert ici de fondement conceptuel. En cela, le texte se situe dans une continuité ; il ne s'agit pas de faire table rase des approches précédentes.

C'est particulièrement dans le domaine de la formation des enseignants que la continuité de l'approche de la KMK vis-à-vis de son approche historique de l'éducation aux médias est la plus forte. Toutes les mentions du concept de compétence médiatique (*Medienkompetenz*) sont faites dans ce cadre : par exemple, « tous les enseignants doivent eux-mêmes disposer d'une compétence médiatique suffisante et être à la fois des experts dans leurs disciplines et sur les médias<sup>544</sup> ». En revanche, ce concept n'est jamais mentionné en lien avec les élèves, qui doivent, eux, développer des « compétences dans un monde numérique ». La compétence médiatique s'apparente donc ici à un savoir d'expertise. La formation des enseignants englobe en effet des compétences techniques mais aussi l'acquisition de dispositions critiques ainsi qu'éthiques (notamment dans le cadre de la protection de la jeunesse) et se concentre sur des aspects didactiques. Le texte de la Stratégie affirme en effet à plusieurs reprises adopter un

---

<sup>542</sup> „Aus diesen Kompetenzmodellen wurden die Kompetenzen bestimmt, die – entsprechend der oben genannten Ziele – individuelles und selbstgesteuertes Lernen fördern, Mündigkeit, Identitätsbildung und das Selbstbewusstsein stärken sowie die selbstbestimmte Teilhabe an der digitalen Gesellschaft ermöglichen.“ (notre traduction)

<sup>543</sup> “Er geht (...) über die bisher entwickelten Konzepte zur Medienbildung hinaus und soll als Grundlage für die künftige Überarbeitung von Bildungs-, Lehr- und Rahmenplänen der Unterrichtsfächer durch die Länder dienen” (notre traduction).

<sup>544</sup> “Alle Lehrkräfte müssen selbst über allgemeine Medienkompetenz verfügen und in ihren fachlichen Zuständigkeiten zugleich „Medienexperten“ werden” (notre traduction).



« primat de la pédagogie », qui fait primer cette dernière sur les autres considérations, par exemple techniques : « le rapport à la numérisation dans le domaine scolaire – tout comme dans celui de la formation universitaire – suit le primat de la pédagogie et doit s’incarner dans des concepts pédagogiques, dans lesquels l’apprentissage est au premier plan<sup>545</sup> ». Ce souhait de se rattacher à des « concepts pédagogiques » peut expliquer le recours à la compétence médiatique, concept reconnu dans le domaine académique de l’éducation aux médias (*Medienpädagogik*) pour la formation des enseignants. Les enseignants sont tenus d’adopter une posture réflexive, d’avoir des connaissances sur la protection de la jeunesse et la protection des données personnelles, encouragés à se tenir au courant de la recherche sur « le monde numérique » (*digitale Welt*) et les pratiques de leurs élèves : « reconnaître la signification des médias et de la numérisation dans le vécu des élèves, afin de développer, à partir de là, des concepts d’éducation aux médias efficaces et de soutenir, en y étant préparé et en l’abordant de manière réfléchie, l’acquisition de compétences dans l’usage des médias numériques<sup>546</sup> ». Le processus pédagogique en lien avec les médias semble conçu comme une démarche inductive et éclairée par des connaissances sur le sujet. On observe donc une dichotomie entre deux modèles de compétences – expertise globale des enseignants d’un côté, se rattachant à une tradition pédagogique éprouvée, et capacités instrumentales des élèves répondant à un contexte en mutation et visant à leur intégration dans la société et le monde professionnel, de l’autre.

Soulignons enfin que la protection des données personnelles est une préoccupation constante, dans la continuité de la déclaration de 2012 : « la protection appropriée des données personnelles doit toujours être assurée<sup>547</sup> ». Le syntagme de « protection des données » (*Datenschutz*) compte 19 occurrences, également sous forme composée ou sous forme adjectivale (« conforme à la protection des données », « *datenschutzkonform* »). L’authentification de l’usager, nécessaire pour utiliser de nombreuses plateformes numériques éducatives, est par exemple décrite comme un problème. Le texte propose de développer un système d’authentification systématisée (« *ID Management* ») pour protéger l’anonymat : « ce

---

<sup>545</sup> “Der Umgang mit der Digitalisierung im Schulbereich – wie im Bereich der Hochschullehre auch – folgt dabei dem Primat des Pädagogischen und muss in pädagogische Konzepte eingegliedert sein, in denen das Lernen im Vordergrund steht” (notre traduction).

<sup>546</sup> “die Bedeutung von Medien und Digitalisierung in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu erkennen, um darauf aufbauend medienerzieherisch wirksame Konzepte zu entwickeln und den Erwerb von Kompetenzen für den Umgang mit digitalen Medien didaktisch reflektiert und aufbereitet zu unterstützen” (notre traduction).

<sup>547</sup> “Der angemessene Schutz persönlicher Daten muss **stets** sichergestellt werden” (notre traduction).

système de gestion des authentifications permet de régulariser le trafic de données du côté des fournisseurs, tout en protégeant la véritable identité des utilisateurs<sup>548</sup> ».

L'argumentation de la KMK, au sein de la Stratégie, repose donc sur trois points : l'amélioration des apprentissages (qui est un objectif pédagogique mais également, sur le long terme, économique), le respect de la mission éducative (objectif légal et culturel) et le développement des individus (objectif éducatif lié au concept de *Bildung*) lié à leur protection, comme l'indiquent les propos relatifs aux données personnelles. Ce texte vise à faire reconnaître de la part de tous les partenaires éducatifs la nécessité de s'adapter au contexte numérique et de développer l'éducation aux médias, tout en argumentant en faveur du financement de l'équipement des Länder par le pouvoir central, jusque-là interdit par la Constitution. Cette Stratégie a donc une fonction d'orientation mais également de légitimation du projet. Elle n'est pas instituante à proprement parler ; le processus de délibération ayant abouti à son élaboration constitue une orientation commune.

---

<sup>548</sup> "Über dieses standardisierte IDManagement wird der Datenverkehr gegenüber allen Anbietern geregelt aber gleichzeitig die wahre Identität des Nutzers nicht weitergegeben" (notre traduction).

## Eléments de comparaison

### *Relecture croisée des univers lexicaux*

L'analyse des données textuelles nous permet de comparer le lexique de nos corpus français et allemand, d'observer ce qui y est structurant :

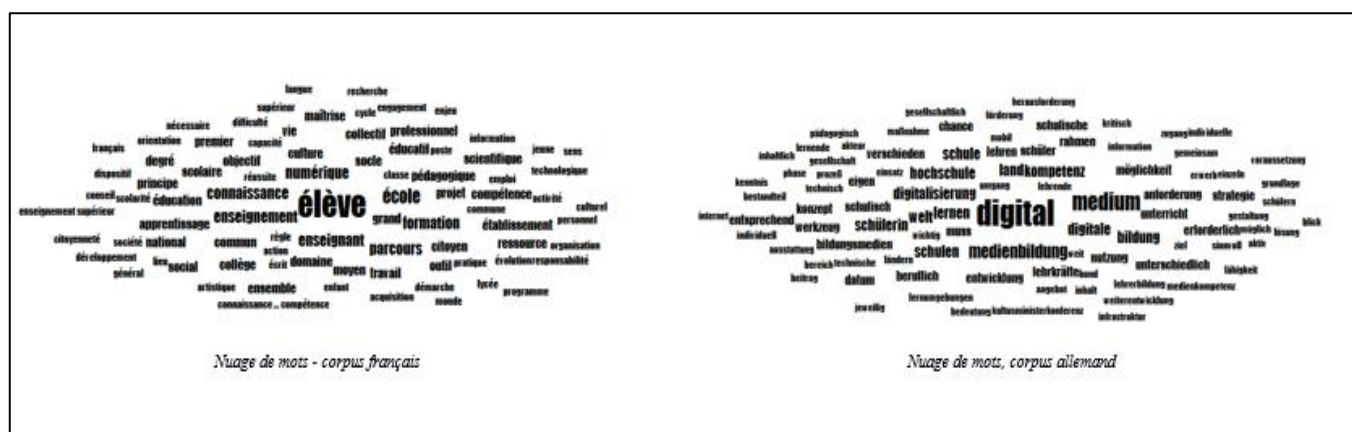


Figure 13: Mise en perspective des univers lexicaux des corpus français et allemand (nuages de mots)

La comparaison des univers lexicaux rend visible les centres de gravité des corpus français et allemand. Le corpus français est centré sur « l'élève ». Cela correspond à une centralité de l'institution scolaire dans le discours. « Numérique » fait également partie des termes les plus mentionnés. Le champ lexical de l'éducation est particulièrement structurant (« connaissances », « enseignement », « formation », « école », « parcours », etc.). En Allemagne, le terme le plus central est celui de « numérique », *digital*, suivi par « médias », *Medium* et « éducation aux médias », *Medienbildung*. On note également la présence du terme de « numérisation », *Digitalisierung*, ainsi que des « médias éducatifs », *Bildungsmedien*. Le champ lexical de l'éducation est également représenté mais dans de moindres proportions que le corpus français (« cours », *Unterricht*, « écoles », *Schulen*, etc.). Nous avons souligné que dans le cas français l'éducation aux médias est mentionnée avec d'autres mesures, aucun texte institutionnel d'encadrement ne lui étant exclusivement consacré. En Allemagne au contraire, soit les productions discursives encadrant l'éducation aux médias traitent spécifiquement de celle-ci (comme dans la déclaration de la KMK « l'éducation aux médias à l'école »), soit elles

décrivent ses objectifs (« concept orienté vers les compétences pour l'éducation aux médias », de la LKM) ou traitent de l'éducation aux médias comme partie intégrante du phénomène de numérisation de l'école (« l'éducation dans un monde numérique »). L'ancrage de l'éducation aux médias est donc plus important dans ces textes.

### *La positivité des outils et supports numériques*

Entre 2011 et 2019, en France comme en Allemagne, les occurrences du numérique se sont multipliées dans le débat public, ainsi que dans les textes officiels. Les textes officiels portant sur l'éducation aux médias dans le contexte numérique, en France et en Allemagne, convergent vers une même approche consistant à associer un vocabulaire mélioratif à un champ lexical de la modernité et de la nouveauté, ce que nous désignons sous le terme « d'optimisme institutionnel ». Un interdiscours se déploie au sujet des bienfaits des outils et supports numériques pour l'apprentissage. Nous l'illustrons ici avec un extrait de l'annexe à la loi de refondation pour le côté français et la circulaire sur l'éducation aux médias à l'école pour l'Allemagne :

*Ces technologies peuvent devenir un formidable moteur d'amélioration du système éducatif et de ses méthodes pédagogiques, en permettant notamment d'adapter le travail au rythme et aux besoins de l'enfant, de développer la collaboration entre les élèves, de favoriser leur autonomie, de rapprocher les familles de l'école et de faciliter les échanges au sein de la communauté éducative. Elles offrent également des possibilités nouvelles d'apprentissage, par exemple pour l'enseignement des langues étrangères ou pour les élèves en situation de handicap (la programmation des moyens et les orientations de la refondation de l'école de la République, annexe à la loi de 2013, France).*

*Leur intégration adéquate dans des environnements d'apprentissage de plus en plus connectés améliore la qualité du cours, augmente la disponibilité d'offres éducatives en ligne au-delà des contraintes temporelles et spatiales et élargit les espaces d'éducation formelle et non-formelle. Leur intégration pédagogique raisonnée soutient des processus d'apprentissage différenciés, en partie autonomes et en même temps soumis à évaluation<sup>549</sup> (Déclaration de la KMK « l'éducation aux médias à l'école », 2012).*

---

<sup>549</sup> Ihr sachgerechter Einsatz in zunehmend vernetzten Lernumgebungen fördert die Unterrichtsqualität, erhöht die Verfügbarkeit von digitalisierten Bildungsangeboten über räumliche und zeitliche Distanzen hinweg und erweitert die unterrichtlichen wie außerunter-richtlichen Spielräume schulischer Bildung. Ihr pädagogisch sinnvoller Einsatz unterstützt differenzierende, teilweise selbstgesteuerte und zugleich überprüfbare Lernprozesse" (notre traduction).

De nombreux segments se ressemblent ici : « amélioration du système éducatif » et « améliorer les cours », « adapter le travail au rythme et aux besoins de l'enfant » et « soutenir des processus d'apprentissage différenciés », favoriser « l'autonomie ». La plupart des verbes sont au présent de l'indicatif (« elles offrent »), comme dans le texte allemand (« améliore », « augmente »), ce qui témoigne d'une certitude vis-à-vis de ces bienfaits.

On peut citer d'autres exemples : dans la circulaire de la KMK sur l'éducation aux médias à l'école, des segments comme « potentiel didactique varié », « contenus attractifs », « qualité formelle », « moteurs et facteurs de motivation » (KMK, 2012) et « formidable moyen d'enrichir le contenu des enseignements » dans l'annexe à la loi de refondation, en France. On peut observer un lieu commun affirmant le caractère positif des technologies numériques pour les apprentissages, avec un fort effet d'évidence (bien que cela soit nuancé par l'usage du possibilatif, « elles peuvent », ou des adjectifs comme « adéquate » ou « raisonnée »). Alice Krieg-Planque souligne que les discours sont « intensément en contact avec d'autres discours qui les irriguent et dont les unités phraséologiques et certaines paraphrases stéréotypées forment des dépôts<sup>550</sup> ». Les textes se trouvent mis en contact à distance par l'intermédiaire d'un interdiscours commun ; le discours ambiant sur la positivité des technologies dans l'éducation en constitue la matrice.

L'intérêt porté aux outils et supports médiatiques comme vecteurs d'amélioration des processus éducatifs n'est pas nouveau : il accompagne l'entrée de chaque nouveau type de média dans l'enseignement. En Allemagne, les potentialités des médias audiovisuels, puis du multimédia, sont ainsi valorisées par la KMK depuis les années 1980 pour leur capacité de moderniser l'éducation et motiver les élèves. Les outils et supports numériques, dans ce sens, s'inscrivent dans le même cycle de discours positivistes, d'équipements et de déploiement de projets et de bilans souvent décevants<sup>551</sup>, à une différence près : l'informatique est conçue comme un gage d'insertion sociale. Les potentialités éducatives côtoient des enjeux de développement économique, ces derniers étant moins mentionnés explicitement, tout en constituant l'objectif à long terme des politiques éducatives impliquant des médias, dans un contexte de libéralisation et d'industrialisation de la formation où les systèmes éducatifs sont placés en concurrence et font l'objet de classements<sup>552</sup>. Comme l'indique Aude Inaudi, l'inclusion scolaire des TIC fait partie des « attendus issus des évaluations, des

---

<sup>550</sup> KRIEG-PLANQUE, *op. cit.* (note 72), p.202

<sup>551</sup> Rouissi, *op. cit.* (note 461).

<sup>552</sup> Pierre MOEGLIN, *Outils et médias éducatifs: une approche communicationnelle*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005.

recommandations, voire des réglementations émises par l'Union européenne, l'OCDE ou encore l'Organisation mondiale du commerce (OMC) », qui « accompagnent la libéralisation du marché des outils et services éducatifs et trouvent écho dans les politiques conduites par les États industrialisés<sup>553</sup> ». A cet égard, l'année 2016 constitue un tournant en Allemagne, avec la publication de la stratégie de la KMK pour l'éducation dans un monde numérique et la mise en œuvre du « pacte numérique », premier plan national d'équipement des écoles. Dans un contexte international, les enquêtes montrant la plus faible utilisation des TIC par les enseignants allemands ainsi que leur plus grande méfiance vis-à-vis de ces outils par rapport à leurs collègues des autres pays membres de l'OCDE ont pu jouer un rôle. Jusque-là, la technologisation de l'éducation ne semble pas avoir été conçue comme une priorité éducative ou politique en Allemagne, surtout comparativement à la France, où l'informatique scolaire a été soutenue par des plans nationaux d'équipement depuis les années 1980.

Notons que les textes officiels allemands témoignent de précautions conceptuelles. L'intérêt pour les outils et supports numériques y côtoie la revendication d'un « primat de la pédagogie » (*Primat der Pädagogik*) plusieurs fois réaffirmé et que l'on retrouve également dans les conditions d'attributions des aides financières à l'équipement des écoles dans le cadre du « pacte numérique » fédéral : les écoles doivent présenter un concept pour le déploiement de l'éducation aux médias ainsi qu'un plan de formation des enseignants. Les outils et supports numériques n'ont pas occasionné de rupture majeure : les mêmes concepts sont toujours mobilisés, en continuité avec les travaux en éducation aux médias et en s'adossant à certains textes fondateurs. Le syntagme « numérique » (*digital*) est utilisé comme un adjectif s'appliquant à un environnement médiatique particulier, alors qu'il est davantage utilisé comme un substantif dans le contexte français.

### *Analyse comparée des modèles de compétences numériques*

L'Allemagne et la France ont pour point commun l'élaboration de modèles de compétences numériques fondés en partie sur des travaux internationaux, parmi lesquels le modèle « DIGCOMP » issu d'une étude réalisée sous l'égide de la Commission Européenne. Nous verrons ici que malgré quelques différences situées – et significatives – les compétences numériques sont en grande partie convergentes au niveau européen.

---

<sup>553</sup> INAUDI, *op. cit.* (note 476), p.74

En France, les compétences numériques étaient auparavant évaluées dans le cadre du B2i et du C2i. Ceux-ci sont remplacés en 2013, dans le cadre de la Loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République et de la « Stratégie numérique » qui l'accompagne, par un « cadre de références des compétences numériques »<sup>554</sup> qui liste les compétences sous forme thématique et ensuite par niveaux (du niveau 1 au niveau 4, selon la progression au sein du système scolaire). En Allemagne, les compétences sont définies par la KMK au sein de sa Stratégie de 2016, dans le chapitre portant sur les « écoles générales » (*allgemeinbildenden Schulen*<sup>555</sup>). En France ces compétences ont sans doute été pensées pour être appliquées directement à l'école, ce qui n'est pas possible pour la KMK qui n'a pas cette compétence. Les compétences ne suivent pas une logique de progression mais d'énumération, afin de permettre à chaque Land d'organiser ses propres progressions.

Ces modèles de compétence comprennent de nombreux points de convergence. La protection des données personnelles et de la vie privée fait l'objet d'une catégorie à part entière en France, entièrement symétrique par rapport aux compétences allemandes. Notons que la partie « produire et présenter des médias », de la LKM, correspond presque exactement à la partie « des outils pour apprendre » au sein du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Dans les deux cas, les médias sont considérés comme des outils pour l'apprentissage qui doivent être bien maîtrisés pour être efficaces. Les cinq premiers domaines de compétences sont les mêmes : informations et données, communication, production, sécurité, capacité de résoudre des problèmes techniques. Ils correspondent aux cinq catégories du modèle européen DIGCOMP (« *information and data literacy* », « *communication and collaboration* », « *digital content creation* », « *safety* », « *problem resolving* »). Ces similitudes indiquent qu'on se situe sur un même socle international.

Cependant, le modèle de la KMK ajoute un sixième domaine, celui de l'analyse critique, se plaçant ainsi dans une tradition scientifique de recherche sur cette question. Les connaissances sur le système médiatique y sont incluses (« connaître la pluralité du paysage médiatique numérique<sup>556</sup> »), ce qui rappelle la dimension « connaissance des médias » (*Medienkunde*), constituant une dimension de la compétence médiatique selon Dieter Baacke :

---

<sup>554</sup> Nous avons consulté la version de 2017 accessible ici : <http://eduscol.education.fr/cid111189/cadre-de-reference-des-competences-numeriques-pour-l-ecole-et-le-college.html#lien1>

<sup>555</sup> Le terme « *allgemeinbildende Schule* » désigne toutes les formes scolaires qui ne se terminent pas par un brevet professionnel ; il inclut de fait toutes les filières, de l'école primaire au Gymnasium en passant par la Real- et la Hauptschule.

<sup>556</sup> „Vielfalt der digitalen Medienlandschaft kennen“ (notre traduction)

6.1.3 Analyser les effets des médias dans le monde numérique (par exemple constructions médiatiques, stars, idoles, jeux vidéo, représentations de la violence) et être capable de s'y confronter de manière constructive<sup>557</sup>

Ce sixième domaine de compétences correspond à celui jusque-là proposé par la LKM dans son concept de compétence médiatique, développé à partir de 2009 : celui-ci s'intitule « Société médiatique » (*Mediengesellschaft*) et recouvre les mêmes items. Il insiste notamment sur la vie quotidienne médiée des jeunes – d'où la référence aux jeux vidéo, stars et idoles – ainsi que sur les enjeux de la violence. En outre, « s'y confronter de manière constructive » renvoie à la définition de l'éducation aux médias élaborée par la KMK dans sa déclaration de 2012 : « l'éducation aux médias à l'école se comprend comme un processus d'accompagnement durable et pédagogiquement structuré de confrontation constructive et critique au monde médiatique ». Selon la KMK, un des objectifs de la compétence médiatique est de pouvoir développer des stratégies pour se protéger soi-même. La protection de la jeunesse est mentionnée comme une compétence en soi : « prendre en compte les mesures de protection de la jeunesse et du consommateur<sup>558</sup> », ce qui le distingue du modèle français.

## Conclusion

Cette partie traitant de l'institutionnalisation de l'éducation aux médias dans les systèmes scolaires formels, nous avons présenté les textes de politique européenne en matière d'éducation aux médias afin de faire émerger des éléments qui ont pu influencer les politiques éducatives au niveau national. Ces politiques ont pour caractéristique de se fonder sur le principe de l'autorégulation des médias, avec l'objectif de leur imposer le moins de régulation possible. Dans ce contexte, l'éducation aux médias permet de doter les individus de compétences afin qu'ils puissent naviguer dans le paysage médiatique. Les politiques de protection des mineurs s'accommodent également de ce postulat, en encourageant les États

---

<sup>557</sup> „Wirkungen von Medien in der digitalen Welt (z. B. mediale Konstrukte, Stars, Idole, Computerspiele, mediale Gewaltdarstellungen) analysieren und konstruktiv damit umgehen“ (Notre traduction)

<sup>558</sup> „Jugendschutz- und Verbraucherschutzmaßnahmen berücksichtigen“ (notre traduction).



membres à développer des politiques d'éducation aux médias en vue d'équiper les mineurs de capacités de jugement et les acteurs économiques du secteur à soutenir ces politiques.

L'éducation aux médias selon l'Union Européenne est également un enjeu de démocratie, dans la continuité du projet de l'UNESCO. Il s'agit de rendre les citoyens capables de s'exprimer et de participer. Cet enjeu civique se double depuis 2016 de nouvelles problématiques : celle de la radicalisation (suite aux attentats perpétrés dans plusieurs pays européens), de la désinformation (avec une visée politique qui consiste à réduire les ingérences extérieures dans les processus démocratiques) et protection des données personnelles. Ces nouveaux enjeux justifient de renforcer l'éducation aux médias, l'esprit critique des personnes devant les aider à « résister » à ces phénomènes. Enfin, les cadres de compétences numériques constituent un domaine à part. Les textes qui les concernent font peu ou pas de références à ceux sur l'éducation aux médias et ces derniers ne les mentionnent jamais. Ces cadres de compétences répondent à des enjeux d'insertion sociale. Ils sont mobilisés en Allemagne par la LKM, qui s'est servie de catégories similaires pour élaborer son concept de compétence médiatique et en France, où la plateforme Pix, qui a remplacé les dispositifs du B2i et du C2i, s'y rattache explicitement<sup>559</sup>.

L'institutionnalisation de l'éducation aux médias est le fait d'acteurs différents, mais sur une temporalité similaire. En France, la création du CLEMI en 1983 l'a résolument orientée vers une éducation aux médias d'actualité. C'est également dans les années 1980 que la KMK se saisit de l'éducation aux médias pour la faire entrer dans le système scolaire formel, dans le but de protéger les enfants et adolescents des mauvais effets de contenus accessibles facilement, dans un contexte d'individualisation des pratiques culturelles. L'approche allemande s'oriente donc davantage vers les supports audiovisuels dans un objectif de protection, là où en France on vise à mettre en place des « ateliers de démocratie », dans une approche politique. L'ancrage de l'éducation aux médias se renforce au tournant des années 2010, en lien avec les recommandations européennes. L'Allemagne et la France font toutes deux le choix d'un enseignement transversal et axé sur une dynamique partenariale, à la fois avec les organisations médiatiques et la société civile.

Notre analyse des textes d'orientation stratégique a permis de comprendre et de décrire la manière dont le périmètre de l'éducation aux médias était interprété, quels savoirs et quelles

---

<sup>559</sup> Sur le site on peut lire « La certification nationale de la culture numérique made in France au standard européen » (<https://pix.fr>)

valeurs y étaient associés. Nous avons observé que dans les textes français, l'éducation aux médias et à l'information est périphérique dans les textes ; ceux-ci lui donnent un caractère officiel et obligatoire mais sans la définir. En Allemagne, l'éducation aux médias (*Medienbildung*) est un terme plus central et le lexique un peu plus cohérent, bien que deux sphères discursives se distinguent nettement, indiquant une rupture entre l'univers de l'éducation aux médias et celui de l'éducation dans un monde numérique.

En France, le concept de « culture numérique » est relié à une posture « éclairée » et responsable (« avec discernement », « les règles sociales de leur usage », « sûr, légal et éthique »), ainsi que des finalités instrumentales (« toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler »), sans que les pratiques effectives ne soient mentionnées. Le cadre est normatif et porte essentiellement sur la production, la réception et la diffusion d'information, au détriment de la communication et du divertissement, bien plus représentatifs des usages juvéniles. Dans les textes allemands, il s'agit souvent « d'encourager » et de « soutenir » (*fördern, unterstützen*) la compétence médiatique. Contrairement à la position du Socle Commun, qui emploie simplement « culture numérique » sans préciser qu'il s'agit d'approfondir celle des élèves et fait ainsi implicitement le postulat de leur ignorance, l'emploi de l'adjectif « globale » (« *umfassend* ») dans les textes officiels allemands traduit à nos yeux une vision de l'éducation aux médias comme un processus d'approfondissement d'une compétence médiatique déjà présente dans l'individu. La compétence ou culture numérique développée et soutenue par l'école a dans les deux cas un aspect normatif, la « compétence médiatique globale » et la « culture numérique » étant celles incluant des dispositions encouragées par l'institution scolaire.

Malgré leurs différences, qui sont à relier aux dynamiques spécifiques de constitution du domaine, les deux projets d'éducation aux médias qui se dessinent ici partagent de nombreux traits communs. Ils visent tous deux l'autonomie et la responsabilité dans les usages, la distance critique, la protection des personnes face à des phénomènes tels que le cyberharcèlement ou les risques liés aux données personnelles, les compétences informationnelles (surtout dans le texte de la LKM pour le cas de l'Allemagne). Plus généralement, ils se rejoignent dans le constat du potentiel didactique des médias et celui de leur place dans la société contemporaine, qui les oblige à déployer des réponses éducatives.

## **PARTIE 3 : ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET ORGANISATION DES SAVOIRS**

Comme nous l'avons indiqué précédemment, l'éducation en Allemagne est du ressort des Länder. Pour observer concrètement l'ancrage de l'éducation aux médias dans les programmes, il faut s'intéresser à l'échelle régionale : nous avons choisi d'étudier le cas du Bade-Wurtemberg, Land frontalier de notre université et qui a renforcé l'éducation aux médias dans sa dernière réforme éducative en 2016. Dans cette partie, nous passons, dans le cas de l'Allemagne, de l'échelle nationale à régionale. La France étant un pays centralisé, nous ferons uniquement référence à l'échelle nationale pour étudier l'ancrage de l'éducation aux médias dans son système éducatif.

Les dispositions prévues par les textes institutionnels dans le domaine de l'éducation aux médias se déclinent dans le système éducatif sous deux formes : d'une part dans les programmes scolaires et d'autre part dans la documentation produite par les opérateurs des ministères (centre médiatique régional – LMZ - dans le BW, CLEMI en France). Nous faisons ainsi l'hypothèse que la définition de l'éducation aux médias donnée par les programmes converge avec celle de l'institution. Quant aux opérateurs, en sont-ils de simples relais, ou au contraire, portent-ils une définition du domaine qui leur est propre ? Ces questionnements seront rapportés à ceux de la partie précédente, afin de produire une vision globale du projet dans les systèmes éducatifs et identifier d'éventuels points de tension.

## Chapitre 6 : L'éducation aux médias dans les programmes éducatifs

Les textes d'orientation stratégique définissent le périmètre et dans certains cas les contenus de l'éducation aux médias. Or pour que celle-ci devienne effective dans les systèmes éducatifs, il faut qu'elle soit inscrite dans les programmes scolaires. En effet, « l'inscription de l'éducation aux médias au sein des curriculums scolaires permet d'en généraliser les pratiques, dans une optique de développement de savoirs et de compétences priorisés et de réponse aux enjeux et aux préoccupations soulevées par la médiatisation des sociétés. Ainsi considérés, les curriculums scolaires sont au cœur des politiques éducatives, puisqu'ils établissent tout à la fois les priorités éducatives, définissent les orientations disciplinaires, attribuent les responsabilités aux différents acteurs scolaires et définissent les mesures d'évaluation<sup>560</sup> ». Les programmes fournissent un cadre légal et définissent des savoirs. Or malgré leur intérêt, « les travaux qui procèdent à l'analyse critique des curriculums scolaires en matière d'éducation aux médias demeurent rares<sup>561</sup> », d'une part en raison de leur volume (plusieurs centaines voire milliers de pages par pays) et d'autre part de leur hétérogénéité. Cette difficulté avait été pointée par Lászlo Hartai dans le cadre de l'étude sur l'éducation aux médias dans le système scolaire formel en Europe : « en raison de la diversité culturelle, il y a des différences significatives dans la fonction, la structure, l'approche et l'élaboration des programmes. Pour empirer les choses, ces différences changent constamment<sup>562</sup> ». Notre étude se limite à deux cas : les programmes scolaires du Bade-Wurtemberg<sup>563</sup>, maintenant BW, d'une part, et les programmes français d'autre part.

Ces programmes sont structurés différemment. Le système scolaire allemand opère par exemple plus tôt une séparation entre les filières éducatives. Il nous fallait donc choisir entre le « secondaire premier niveau » (*Sekundarstufe 1*), court et professionnalisant, qui englobe la *Realschule* et la *Hauptschule*, et le *Gymnasium*. Ce dernier est général et mène aux études

---

<sup>560</sup> LANDRY, *op. cit.* (note 120), p.32

<sup>561</sup> *ibid*

<sup>562</sup> HARTAI, *op. cit.* (note 269), p.30

<sup>563</sup> Chaque Land possédant son propre système éducatif et ses propres programmes, nous avons fait le choix de ce Land qui est frontalier de notre université et qui a inclus l'éducation aux médias dans ses programmes suite à sa réforme éducative de 2016 en appliquant les recommandations de la KMK. Nos propos ne sont pas représentatifs de l'ensemble de l'Allemagne.

supérieures. Le volume de texte très élevé (700 pages pour ceux du secondaire premier niveau et plus de 500 pages pour le *Gymnasium*, soit un total d'environ 1200 pages) ainsi que la comparabilité avec les programmes français, dans lesquels nous voulions inclure ceux du lycée<sup>564</sup>, nous ont menée à retenir le niveau du *Gymnasium*. Nous avons par ailleurs observé qu'il existait de nombreuses similarités entre *Gymnasium* et secondaire premier niveau dans les enseignements fondamentaux ainsi qu'en éducation aux médias.

Dans les deux systèmes, les élèves peuvent choisir un profil en sélectionnant plusieurs matières (à partir du lycée en France<sup>565</sup>). Pour créer notre corpus, nous avons inclus les programmes de langue première (allemand et français), langues vivantes (nous avons inclus uniquement l'anglais en raison de redondances entre les programmes), mathématiques, histoire et géographie (deux enseignements distincts dans le BW), physique et chimie (également séparés dans le BW), biologie et sciences de la vie et de la Terre, sport, musique et arts plastiques. Dans le cas français, nous avons inclus les programmes d'éducation morale et civique (maintenant EMC) et pour le BW, le programme de l'enseignement transversal « éducation à la démocratie ». Quant à l'éducation aux médias, celle-ci fait l'objet d'un court chapitre dédié dans les programmes du cycle 4 en France. Dans le BW, il s'agit d'une ligne directrice transversale, abordée dans chaque matière sous la forme d'un paragraphe identifié ainsi que de mentions dans le corps du texte. En outre, le « cours de base d'éducation aux médias » dispose d'un programme dédié qui décrit précisément les connaissances et compétences attendues. Nous avons également inclus les programmes du « cours d'initiation à l'informatique » qui, comme le cours de base d'éducation aux médias, est dispensé aux élèves du BW entrant dans le secondaire pour harmoniser leurs connaissances et compétences.

Les enseignements de spécialité (intervenant au lycée, en France) sont différents dans les deux pays. En France, nous avons inclus les matières relatives à l'informatique (« sciences numériques et technologie » ainsi que « informatique et sciences numériques), histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques ; humanités, littérature et philosophie ; langues, littérature et cultures étrangères ; littérature, langues et cultures de l'Antiquité ; mathématiques ; sciences de l'ingénieur ; sciences de la vie et de la Terre ; sciences

---

<sup>564</sup> Pour des raisons de faisabilité, nous n'avons pas pu inclure la voie professionnelle dans cette analyse ; les programmes du cycle 4 concernent néanmoins tous les élèves (jusqu'à 16 ans). De la même manière, et aussi pour des questions de comparabilité, nous avons dû exclure l'enseignement agricole, qui déploie pourtant des politiques éducatives volontaristes en éducation aux médias.

<sup>565</sup> La réforme du lycée a débuté en 2018-2019 par l'ajustement des classes de seconde, suivies par celles de première et terminale en 2019-2020, aboutissant à un nouveau format du baccalauréat. Les élèves, en plus du tronc commun, choisissent deux enseignements de spécialité ainsi que des options facultatives.

économiques et sociales et arts. Dans le BW, parmi les enseignements de spécialité, nous avons inclus littérature et théâtre, économie, sciences sociales, informatique, langues anciennes, ainsi qu'un enseignement mutualisé (informatique, mathématiques et physique).

Quelques différences sont à signaler. La technologie fait partie des matières obligatoires au collège mais n'a pas d'équivalent exact dans le BW au *Gymnasium* et l'éducation religieuse est obligatoire en Allemagne. En cas de refus de l'élève de la suivre, elle est remplacée par un cours d'éthique. Nous avons donc inclus au corpus les programmes de religion et d'éthique, qui font partie des fondamentaux. Enfin, les programmes du BW sont plus longs que les programmes français et leurs structures diffèrent. En termes de structure, les programmes du BW se présentent sous la forme de documents indépendants d'environ 50 pages chacun, alors que le programme du cycle 4 en France est résumé en un seul document. Ceux du lycée sont des documents séparés d'une dizaine de pages chacun. Au BW, ils sont déclinés sous forme de connaissances et de compétences précises, elles-mêmes faisant l'objet d'une codification et d'une nomenclature spécifiques, expliquées dans l'introduction des programmes. Par exemple, la ligne directrice « éducation aux médias » est codée « MB » pour *Medienbildung* et ses dimensions sont déclinées dans le corps du texte de manière transversale (« information et savoir », « autodétermination informationnelle et protection des données personnelles », etc.). Ce sont donc des termes qui apparaissent fréquemment. Nous en donnons un exemple ci-dessous :

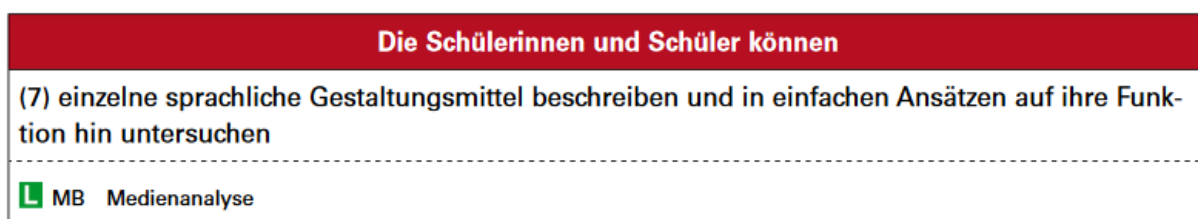


Figure 14: Codage des enseignements transversaux dans les programmes du BW (exemple de l'éducation aux médias (MB) / analyse médiatique)

Avant de débiter notre analyse comparée des programmes scolaires, nous revenons sur quelques éléments de contexte permettant de mieux comprendre les modalités d'ancrage de l'éducation aux médias entre 2008 et 2018 pour la France et 2004-2016 pour le BW. Nous développons également plus spécifiquement le statut de l'éducation aux médias ainsi que ses liens avec les programmes relatifs à l'informatique. Nous citons des verbatims issus des programmes en indiquant la matière, et en précisant s'il s'agit du cycle 4 ou du lycée (France) ou du *Gymnasium* (BW).

## L'EMI dans les programmes en France (2008-2018)

### *Un ancrage croissant lié aux dispositifs législatifs et institutionnels*

Le CLEMI a publié en novembre 2003 un document de synthèse, mis à jour en juillet 2008, compilant les références qui sont faites à l'éducation aux médias dans les programmes afin d'aider les enseignants à identifier les éléments pouvant être reliés à l'éducation aux médias. Les auteurs déterminent cinq axes de lecture des programmes scolaires : les ouvertures sur une éducation aux médias, premier axe assez large puisqu'il regroupe les références à la citoyenneté, la découverte, l'esprit critique, la lecture et l'analyse de l'image, les médias comme objet d'étude, comme support pédagogique et d'autres références comme des activités, compétences et productions d'élèves. L'éducation *par* les médias est considérée comme une première étape dans la démarche d'éducation aux médias : « l'objectif général de ce travail est de repérer dans les programmes disciplinaires l'utilisation des médias comme supports pédagogiques afin de légitimer et de mettre en place une éducation aux médias ». Cela témoigne d'une légitimité alors plus forte de l'éducation par les médias que des démarches pédagogiques traitant des médias comme objets d'étude.

Le document se présente sous la forme d'un tableau, avec les différents axes en colonne et en ligne, les parties des programmes concernées. Les auteurs ont ensuite rapporté les extraits des programmes dans les cellules, afin d'en produire une vue synthétique et rapide. La longueur du document (58 pages) témoigne de la pluralité des mentions de termes renvoyant à l'éducation aux médias (« information », « actualité », « presse », « journalisme », « pluralisme », « analyse d'image », « argumentation », « attitude critique », « point de vue », « message », « stéréotypes », « représentation », « codes », « films et émissions de télévision », « publicité », « cinéma et audiovisuel », « fiabilité d'une source »...), bien que les termes « médias », « médiatique » eux-mêmes apparaissent rarement. Certains termes n'y renvoient pas directement mais sont considérés comme une porte d'entrée, liée à des thématiques de citoyenneté : « autonomie », « débat », « argumentation », « libertés et droits ». Enfin, les mentions aux médias comme supports pédagogiques ou acquisition de compétences instrumentales sont recensées : « TIC », « usage de l'ordinateur » ; en anglais, « le professeur peut exploiter toutes sortes de documents authentiques (son, image, vidéo) et actuels (notamment à travers internet : presse écrite, radiophonique et télévisée) ». L'ECJS (éducation

civique, juridique et sociale) est alors un nouveau dispositif où de nombreuses mentions des médias apparaissent (lire la presse, faire intervenir des journalistes, créer des dossiers de presse et des productions audiovisuelles...). On remarque que les mentions s'appliquent à l'ensemble des matières, bien qu'en français et en ECJS les médias soient plus souvent abordés comme objets d'étude qu'ailleurs.

La relecture des programmes en 2008 était justifiée par l'entrée en vigueur du Socle de Connaissances et de Compétences. Les programmes scolaires ont de nouveau été amendés en 2015 suite à son actualisation. Nous avons étudié la dernière version en vigueur des programmes du cycle 4 et du lycée, datant de 2018<sup>566</sup>. Celle-ci intervient après la réforme du collège et du lycée, entre 2016 et 2018. Les programmes évoluant rapidement, nous ne pouvons proposer ici qu'un jalon qui aurait vocation à être actualisé dans des travaux futurs.

Nous observons tout d'abord un ancrage croissant de l'éducation aux médias et à l'information, devenue une thématique transversale<sup>567</sup>. En 2018, les programmes du cycle 4 consacrent une rubrique de l'introduction à l'EMI, en lien avec le socle commun, ainsi qu'un court chapitre en fin de document :

*Dans une société marquée par l'abondance des informations, les élèves apprennent à devenir des usagers des médias et d'Internet conscients de leurs droits et devoirs et maîtrisant leur identité numérique, à identifier et évaluer, en faisant preuve d'esprit critique, les sources d'information à travers la connaissance plus approfondie d'un univers médiatique et documentaire en constante évolution.*

*Il s'agit de faire accéder les élèves à une compréhension des médias, des réseaux et des phénomènes informationnels dans toutes leurs dimensions : économique, sociétale, technique, éthique. Quelques connaissances sur l'histoire de l'écrit, des différentes étapes de sa diffusion et de ses supports mettent en perspective sa place dans la société contemporaine.*

*Les élèves sont formés à une lecture critique et distanciée des contenus et des formes médiatiques. Ils sont incités à s'informer suffisamment, notamment par une lecture régulière de la presse en français et en langues vivantes, ainsi qu'à produire et diffuser eux-mêmes de l'information (Programmes cycle 4 – Introduction).*

---

<sup>566</sup> Les programmes font partie de l'annexe dynamique, disponible sur l'application Dataviv : <https://d.ergole.fr/v/q9a7rU6u CZ>

<sup>567</sup> D'après le site Eduscol, il en existe 12 dans le système éducatif français, visant à aborder des thématiques actuelles de manière transversale de manière à sensibiliser les élèves aux enjeux de la société contemporaine : citoyenneté, découverte de l'Europe et ouverture à l'international, éducation artistique et culturelle, à la défense, au développement durable, aux médias et à l'information, à l'alimentation et au goût, à la santé, à la sexualité, à la sécurité, éducation financière et budgétaire, mobilisation en faveur du livre et de la lecture.



La définition des médias s'élargit aux réseaux et aux phénomènes informationnels dans toutes leurs dimensions. L'approche essentiellement journalistique en 2011<sup>568</sup> s'étend aux dimensions « économique, sociétale, technique et éthique ». L'information d'actualité reste d'une importance centrale, puisque les jeunes sont « incités à s'informer suffisamment » et à produire eux-mêmes de l'information – en cours de français par exemple, où des modules sont dédiés à ce genre d'activités – ou au sein d'un média scolaire. La forme passive, « les élèves sont formés », « ils sont incités », indique qu'on reste dans le cadre de la transmission de dispositions, qui passe par l'école et la situation de cours (« en français et en langues vivantes »). La pratique pédagogique de la « lecture régulière de la presse » est censée développer un goût de la presse chez les jeunes.

D'après le chapitre qui lui est dédié en fin de document, l'EMI vise à transmettre de manière transversale « une première connaissance critique de l'environnement informationnel et documentaire du XXI<sup>e</sup> siècle », une « maîtrise progressive de sa démarche d'information et de documentation », « l'accès à un usage sûr, légal et éthique des possibilités de publication et diffusion », une « compréhension des médias, des réseaux et des phénomènes informationnels dans toutes leurs dimensions », une « connaissance sur l'histoire de l'écrit et de ses supports », « produire, communiquer, partager de l'information ». Des éléments de culture informationnelle (« adopter progressivement une démarche raisonnée dans la recherche d'informations ») côtoient des connaissances sur les médias et les questions de représentation (« découvrir des représentations du monde véhiculées par les médias ») et les enjeux des usages (« Se familiariser avec les notions d'espace privé et d'espace public »).

L'ancrage croissant de l'EMI dans les programmes apparaît également dans le poids lexical des termes relatifs à l'éducation aux médias. En 2008, on compte 18 occurrences du terme « médias » dans les programmes. En 2018, on est passés à 72 occurrences. Le syntagme « éducation aux médias et à l'information » lui-même est mentionné 31 fois, ce qui témoigne de son ancrage. Toutes les matières y participent : il s'agit d'un enseignement transversal, mais le professeur-documentaliste en a particulièrement la charge, de par les statuts de la profession<sup>569</sup>. Il est par exemple cité dans les programmes de langues vivantes au cycle 4 :

---

<sup>568</sup> Loicq, *Médias et interculturelité*, *op. cit.* (note 128).

<sup>569</sup> La circulaire de mission des professeurs-documentalistes de 2017 leur attribue le rôle de « maître d'œuvre de l'EMI » dans les établissements, c'est-à-dire de personne référente pour mettre en œuvre des projets dans ce domaine.

*Il importe de veiller à ce que l'usage du numérique ne représente pas une fin en soi, mais apporte un réel bénéfice à l'apprentissage. Il doit être raisonné et s'accompagner d'une éducation appropriée aux médias avec l'aide éventuelle des professeurs documentalistes (Cycle 4 - langues vivantes).*

Soulignons cependant que cette aide est « éventuelle ». On remarque en outre la même insistance sur l'usage « raisonné » que dans les textes officiels d'encadrement.

L'EMI tisse un lien entre les différentes disciplines, elle est souvent mentionnée comme manière de travailler en interdisciplinarité. Bien qu'elle soit transversale et mentionnée explicitement dans les programmes de tous les enseignements, c'est bien en cours de français qu'elle a la plus grande place, à la fois comme éducation par les médias (utilisation de supports numériques) et aux médias (avec une réflexion sur leurs usages et enjeux) :

*(...) L'enseignement du français en cycle 4 constitue une étape supplémentaire et importante dans la construction d'une pensée autonome appuyée sur un usage correct et précis de la langue française, le développement de l'esprit critique et de qualités de jugement qui sont nécessaires au lycée (...); il joue un rôle déterminant dans l'éducation aux médias et à l'information : les ressources du numérique trouvent toute leur place au sein du cours de français et sont intégrées au travail ordinaire de la classe, de même que la réflexion sur leurs usages et sur les enjeux qu'ils comportent.*

Dans cet énoncé, la ponctuation (l'usage des deux points) établit une relation d'équivalence entre « l'éducation aux médias et à l'information » et « les ressources du numérique », les deuxièmes étant intégrées dans la première. L'EMI adopte un rôle plus utilitariste, lié aux « ressources » dans le cadre du « travail ordinaire de la classe », ce qui veut dire que la forme scolaire n'est pas bouleversée par l'utilisation de ces outils. La conjonction « de même que », qui introduit la « réflexion » plus analytique et critique, introduit également une relation d'équivalence. On remarquera l'emploi du terme « usages », jusque-là peu ou pas mentionné dans les programmes scolaires.

Au sein du domaine « Enjeux littéraires et de formation personnelle », l'approche journalistique est particulièrement prégnante, par exemple dans ces entrées qui sont caractéristiques d'une approche EMI :

- *découvrir des articles, des reportages, des images d'information sur des supports et dans des formats divers, se rapportant à un même événement, à une question de société ou à une thématique commune ;*
- *comprendre l'importance de la vérification et du recoupement des sources, la différence entre fait brut et information, les effets de la rédaction et du montage ;*
- *s'interroger sur les évolutions éditoriales de l'information.*

Ces différents objectifs suggèrent, en termes d'activités pédagogiques, la réalisation de revues de presse (« se rapportant à un même événement (...) ou à une thématique commune ») et d'histoire de la presse (« les évolutions éditoriales »). Les élèves sont ici sensibilisés à la démarche journalistique : « comprendre l'importance de la vérification et du recoupement des sources (...) ». La gradation entre « découvrir », « comprendre » et « s'interroger » dessine les contours d'une « culture de la presse » qui passe par la découverte de contenus et de formes médiatiques diverses ainsi que par une compréhension des mécanismes de production de l'information.

Si le cours de français, ainsi que les enseignements interdisciplinaires (EPI) semblent être les lieux privilégiés de l'EMI, soulignons cependant que certains domaines des programmes d'histoire et géographie permettent également de contribuer à l'éducation aux médias et à l'information, où les compétences travaillées portent, par exemple, sur « s'informer : un regard critique sur les sources et modes de communication » (thème 4 en histoire, au lycée) :

*Thème 4 : S'informer : un regard critique sur les sources et modes de communication (24-25 heures) Ce thème a un double objectif : aider les élèves à saisir les enjeux de l'information (liberté, manipulation, contrôle) et les amener à réfléchir sur leur propre manière de s'informer, dans la continuité de l'éducation aux médias et à l'information. Leurs pratiques de l'information seront décisives dans les études supérieures et supposent pour être maîtrisée une culture relative aux médias. Les deux axes visent : à faire saisir aux élèves comment les progrès techniques ont renforcé depuis le XIXe siècle la place de l'information dans notre quotidien ; à leur montrer le rôle décisif d'une information libre pour éclairer l'opinion et leur faire prendre conscience de l'ensemble des enjeux autour de l'information (liberté, contrôle, manipulation). Introduction : comment s'informe-t-on aujourd'hui ? - Des médias et des supports de communication qui n'ont jamais été aussi nombreux et divers. - Des pratiques d'information différenciées selon les individus, les groupes sociaux et les territoires. Axe 1 Les grandes révolutions techniques de l'information Jalons - L'information imprimée : de la diffusion de l'imprimerie à la presse à grand tirage. - L'information par le son et l'image : radio et télévision au XXe siècle. - L'information mondialisée et individualisée : naissance et extension du réseau Internet. Axe 2 Liberté ou contrôle de l'information : un débat politique fondamental Jalons - L'information dépendante de l'opinion ? L'affaire Dreyfus et la presse. - L'information entre le marché et l'État : histoire de l'Agence Havas et de l'AFP. - Information et propagande en temps de guerre : les*

*médias et la guerre du Vietnam. Objet de travail conclusif L'information à l'heure d'Internet Jalons - Vers une information fragmentée et horizontale. - Témoignages et lanceurs d'alerte. - Les théories du complot : comment trouvent-elles une nouvelle jeunesse sur Internet ?(Lycée (spécialisation) - histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques)*

S'appuyant sur une démarche historique qui retrace les évolutions de l'écrit ainsi que l'émergence des médias de masse et d'Internet, ce thème offre aux élèves des éléments de connaissance sur l'information et les médias. Il vise à faire développer aux élèves une réflexion sur leur rôle actuel, notamment démocratique, « dans la continuité de l'éducation aux médias et à l'information ». Il s'adresse à des élèves en fin de lycée et il s'agit d'un enseignement de spécialité, qui n'est donc pas accessible à tous les élèves.

L'éducation artistique contribue à l'éducation aux médias, sous l'angle de l'éducation à l'image. Les élèves sont invités à produire des œuvres au format numérique ainsi qu'à réfléchir aux évolutions de l'image et plus globalement aux questions de représentation, par exemple :

*Porter un regard curieux et avisé sur son environnement artistique et culturel, proche et lointain, notamment sur la diversité des images fixes et animées, analogiques et numériques. Reconnaître et connaître des œuvres de domaines et d'époques variés appartenant au patrimoine national et mondial, en saisir le sens et l'intérêt. Identifier des caractéristiques (plastiques, culturelles, sémantiques, symboliques) inscrivant une œuvre dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique. Proposer et soutenir l'analyse et l'interprétation d'une œuvre. Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur. (Programmes cycle 4 – Arts plastiques)*

Enfin, l'éducation aux médias est également mentionnée en éducation morale et civique (EMC) au cycle 4 (« le rôle des médias, des réseaux dans l'information et la vie démocratique ») et au lycée (seconde) : « l'éducation aux médias et à l'information, la formation du jugement ainsi que l'enseignement laïque des faits religieux entrent également dans son périmètre ». Les thématiques EMI sont davantage développées au lycée. L'EMC y contribue « à la recherche documentaire et à ses méthodes » dans le cadre de la construction du jugement : « Rechercher, collecter, analyser et savoir publier des textes ou témoignages ; être rigoureux dans ses recherches et ses traitements de l'information ». On retrouve également des thématiques EMI dans l'axe 1, « fondements et fragilités du lien social », sous un angle de défense de la démocratie (« La défiance vis-à-vis de l'information et de la science (de la critique des journalistes et des experts à la diffusion de fausses nouvelles et à la construction de prétendues

vérités alternatives) ») et de protection de la jeunesse (« Les nouvelles formes d'expression de la violence et de la délinquance (...), le cyber-harcèlement (...), « les mécanismes d'enfermement et de mise en danger » : pratiques solitaires de consommation et isolement (jeux vidéo et c.) »). L'axe 2, « les recompositions du lien social », porte sur la recherche de nouveaux liens sociaux ; il prévoit d'aborder « Les nouvelles formes de solidarités et d'engagements : internet et les réseaux sociaux, les nouvelles formes du participatif (...) ».

L'ancrage de l'éducation aux médias s'est nettement renforcé dans les programmes français entre 2008 et 2018. Sur la même période, de nombreuses discussions et débats ont finalement abouti à la disciplinarisation de l'informatique, dont le CAPES est ouvert pour la première fois en 2019. Quelles sont les singularités de cet enseignement ? Quel lien peut-on faire avec l'EMI ?

### *Le cas des programmes d'informatique et de sciences numériques*

Dans le rapport annexé à la loi de 2013, « l'éducation aux médias, notamment numérique » dispensée au collège est considérée comme faisant partie d'un continuum débouchant sur l'enseignement de l'informatique et sciences du numérique (ISN) au lycée. Cet enseignement est technique et mathématique : « une option informatique et sciences du numérique sera ouverte en terminale de chacune des séries du baccalauréat général et technologique ». L'introduction de ces nouvelles matières correspond aux revendications exprimées notamment par des associations et organisations telles que « Enseignement public et informatique » (EPI<sup>570</sup>) et le Conseil National du Numérique (CNNum<sup>571</sup>), pour qui l'enseignement de l'informatique est une nécessité pédagogique et économique dans le contexte actuel. Existe-t-il un lien entre l'éducation aux médias et à l'information et cet enseignement de l'informatique ?

Au collège, celui-ci a lieu dans le cadre du cours de technologie ainsi que de mathématiques, au cycle 4 :

---

<sup>570</sup> Jacques BAUDÉ, « Éléments pour une histoire de l'enseignement de l'informatique dans l'enseignement général (école, collège, lycée) en France (1970-2017) : un développement chaotique et inachevé », *in*, présenté à « Vers un musée de l'informatique et de la société numérique », CNAM, Association Enseignement Public et Informatique (EPI), 15 juin 2017.

<sup>571</sup> CNNum, « Jules Ferry 3.0 : bâtir une école créative et juste dans un monde numérique », 2014. URL : [https://cnnumerique.fr/files/2017-10/Rapport\\_CNNum\\_Education\\_oct14.pdf](https://cnnumerique.fr/files/2017-10/Rapport_CNNum_Education_oct14.pdf).

*[cet enseignement] n'a pas pour objectif de former des élèves experts, mais de leur apporter des clés de décryptage d'un monde numérique en évolution constante. Il permet d'acquérir des méthodes qui construisent la pensée algorithmique et développe des compétences dans la représentation de l'information et de son traitement, la résolution de problèmes, le contrôle des résultats. (Programmes cycle 4 – mathématiques)*

L'objectif premier de l'enseignement de l'informatique et du numérique présenté ici, « leur apporter des clés de décryptage », résonne particulièrement avec le projet historique d'éducation aux médias, notamment issu de l'éducation populaire. Cependant, ce « décryptage » passe essentiellement par des compétences et une pensée technique et informatique, l'acquisition de « méthodes » : « acquérir des méthodes qui construisent la pensée algorithmique », « développer des compétences dans la représentation de l'information et de son traitement ».

Le programme de seconde, « Sciences numériques et technologies », ainsi que celui de spécialité (« informatique et sciences numériques ») comprennent des éléments contextuels permettant de comprendre les changements culturels et sociétaux contemporains :

*La numérisation généralisée des données, les nouvelles modalités de traitement ou de stockage et le développement récent d'algorithmes permettant de traiter de très grands volumes de données numériques constituent une réelle rupture dans la diffusion des technologies de l'information et de la communication. Cette révolution multiplie les impacts majeurs sur les pratiques humaines. (Programmes lycée – Informatique et sciences numériques)*

Toutefois, ces éléments sont à destination des enseignants davantage que des élèves, puisqu'aucune connaissance ou compétence les concernant ne s'y réfère. Il est attendu des élèves qu'ils mettent au point un programme informatique simple, « sans viser une connaissance experte et exhaustive d'un langage ou d'un logiciel particulier ». Il est admis qu'ils vont apprendre et comprendre les implications sociales du numérique, en faisant ; ce que l'on peut qualifier, en se référant au mouvement du « *make*<sup>572</sup> », de « paradigme du faire ». Les connaissances et compétences associées sont essentiellement techniques, aucune ne faisant référence à une réflexion sur, par exemple, la place du numérique dans la société ou la question des données personnelles. Des collaborations interdisciplinaires avec l'éducation aux médias et à l'information sont envisageables dans le cadre de la réforme du collège, ce qui peut permettre

---

<sup>572</sup> Michel LALLEMENT, *L'âge du faire: Hacking, travail, anarchie*, Paris : Éditions du Seuil, 2015, 448 p.

de creuser davantage le contexte et de développer une réflexion sur les enjeux sociétaux du numérique. Cependant, alors que le rapport annexé à la loi de 2013 soulignait que « les professeurs-documentalistes doivent être particulièrement concernés et impliqués dans les apprentissages liés au numérique », ils ne sont jamais mentionnés dans le cadre de la nouvelle discipline de spécialité ISN. De la même manière, l'éducation aux médias et à l'information n'est pas mentionnée dans ces textes, malgré les ponts qui pourraient exister entre eux. Dans les programmes scolaires, les compétences transversales à développer semblent rejoindre l'EMI, selon la définition qui en est donnée par la loi de 2013 ainsi que le Socle Commun (« faire preuve d'autonomie, d'initiative et de créativité » ; « rechercher de l'information, apprendre à utiliser des sources de qualité, partager des ressources »), mais le contenu des enseignements est uniquement axé sur l'informatique et les mathématiques (par exemple « retrouver une adresse IP à partir d'une adresse symbolique et inversement »). L'EMI étant un enseignement transversal, on peut imaginer qu'elle puisse trouver à s'exercer dans ce contexte, mais aucune référence explicite n'y est faite.

## L'éducation aux médias dans les programmes du Bade-Wurtemberg (2004-2016)

### *Compétence médiatique et éducation aux médias dans les programmes*

Dans le Bade-Wurtemberg, l'informatique (*informationstechnische Bildung*, ITG) faisait partie des programmes depuis les années 1990. Le plan de formation de 2004 transforme son statut : elle cesse d'être une matière à part, pour être intégrée de manière transversale et fondue dans l'éducation aux médias : « l'ITG apporte une contribution majeure à l'éducation aux médias (*Medienerziehung*) grâce à l'usage autonome, créatif, mais également critique des nouveaux médias électroniques comme moyens d'information, de communication et

d'expression<sup>573</sup> ». C'est aussi à partir de 2004 que le plan de formation est structuré par compétences, conformément à un mouvement international et particulièrement encouragé depuis le « choc PISA » de 2000<sup>574</sup>. Dans le cadre de cette approche par compétences, le terme de « compétence médiatique » est employé de manière transversale. Il est mentionné 43 fois pour décrire des objectifs dans toutes les matières, comme ici en allemand langue maternelle : « les élèves peuvent appréhender l'offre littéraire et médiatique de manière critique ; savoir s'y prendre avec les différents médias comme moyens d'information, de communication, de divertissement, de construction des opinions, de publicité, de manipulation et de création esthétique ; comparer les possibilités d'usage et les modes de réception des médias imprimés avec ceux d'autres médias ; appliquer les bases de l'analyse filmique, également en comparaison de la création de textes littéraires<sup>575</sup> ». La compétence médiatique doit permettre aux élèves à se forger une opinion et à se prémunir contre la manipulation ; on peut faire ici l'hypothèse que le contexte historique allemand a une certaine influence. Fortement inscrite dans le cours d'allemand, la compétence médiatique a une portée qui va au-delà des médias imprimés, puisqu'elle doit permettre aux élèves de comparer les différents types de médias et de développer leur jugement esthétique, notamment au sujet du film. On la retrouve également dans le domaine des langues vivantes.

La réforme éducative de 2016 applique les recommandations de la KMK de 2012 et ancre l'éducation aux médias (*Medienbildung*) sous deux formes : comme enseignement transversal, conformément aux demandes de la KMK, sous la forme d'une « ligne directrice » à intégrer à toutes les matières (*Leitperspektive*) d'une part, et comme « cours de base » (*Basiskurs*), à destination des enfants de cinquième classe entrant au secondaire d'autre part.

---

<sup>573</sup> „Durch den selbstbestimmten und kreativen, aber auch kritischen Gebrauch der neuen elektronischen Medien als Informations-, Kommunikations- und Ausdrucksmittel leistet die Informationstechnische Grundbildung auch einen wesentlichen Beitrag zur Medienerziehung“. (introduction aux programmes, 2004 ; notre traduction)

<sup>574</sup> Les résultats du système éducatif allemand, en-dessous de la moyenne de l'OCDE, ont provoqué un « choc » et une réponse de la part des politiques éducatives, pour améliorer le système et l'harmoniser davantage.

<sup>575</sup> „Die Schülerinnen und Schüler können das Literatur- und Medienangebot nutzen und kritisch damit umgehen ; mit den verschiedenen Medien als Mittel der Information, Kommunikation, Unterhaltung, Meinungsbildung, Werbung, Manipulation und ästhetischen Gestaltung sinnvoll umgehen ; Nutzungsmöglichkeiten und Rezeptionsweisen der Printmedien mit denen anderer Medien vergleichen ; Grundbegriffe der Filmanalyse anwenden, auch im Vergleich mit Gestaltungsmitteln literarischer Texte.“ (notre traduction)



## *Un enseignement à la fois transversal et disciplinarisé*

L'éducation aux médias comme ligne directrice transversale est décrite comme suit :

*L'évolution de notre société vers une société médiatisée fait de l'éducation aux médias une part importante de l'éducation générale. Son objectif est de rendre les enfants et les adolescents plus forts, afin qu'ils puissent se confronter aux nouvelles exigences et aux défis de cette société médiatisée en toute confiance et avec les capacités nécessaires. Y contribuent un usage sensé, réfléchi et responsable des médias, ainsi qu'un choix délibéré au sein de la diversité de l'offre médiatique, à l'école et dans la vie quotidienne<sup>576</sup>.*

Le projet s'inscrit dans une filiation directe avec l'approche de la KMK : les adjectifs « confiant » (*selbstbewusst*), « responsable » (*verantwortungsbewusst*), « sensé et réfléchi » (*sinnvoll, reflektiert*) sont également présents dans le texte de 2012, tout comme la capacité à opérer « des choix délibérés au sein de la diversité de l'offre médiatique ». Les médias de divertissement et de communication sont particulièrement visés.

Les thématiques liées à cette « ligne directrice » sont la « société médiatique » (*Mediengesellschaft*), l'analyse médiatique (*Medienanalyse*), l'information et le savoir (*Information und Wissen*), communication et coopération (*Kommunizieren und Kooperieren*), produire et présenter (*Produktion und Präsentation*), la protection de la jeunesse (*Jugendmedienschutz*), l'autodétermination informationnelle (*informationelle Selbstbestimmung*) et les compétences de base en informatique (*informationstechnische Grundlage*). Celles-ci sont transversales à tous les programmes et s'appliquent à des compétences et connaissances variées ; elles sont souvent répétées dans le texte, ce qui implique que chacun de ces termes apparaisse au moins 60 fois dans le corpus.

Ces lignes directrices sont ensuite déclinées en fonction de chaque discipline sous la forme d'un court paragraphe. Une codification thématique de ces énoncés relatifs à l'éducation aux médias dans chacune des matières a permis de faire émerger plusieurs axes : amélioration des apprentissages, dans une démarche d'éducation par les médias ; capacités d'analyse, déclinées

---

<sup>576</sup> „Die Entwicklung unserer Gesellschaft zu einer Mediengesellschaft macht Medienbildung zu einem wichtigen Bestandteil allgemeiner Bildung. Ziel von Medienbildung ist es, Kinder und Jugendliche so zu stärken, dass sie den neuen Anforderungen sowie den Herausforderungen dieser Mediengesellschaft selbstbewusst und mit dafür erforderlichen Fähigkeiten begegnen können. Dazu gehören eine sinnvolle, reflektierte und verantwortungsbewusste Nutzung der Medien sowie eine überlegte Auswahl aus der Medienvielfalt in Schule und Alltag.“ (notre traduction) : Texte récupéré de [http://www.bildungsplaenebw.de/,Lde/Startseite/BP2016BW\\_ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_LP\\_MB](http://www.bildungsplaenebw.de/,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_MB)

sous différentes formes (analyse critique de l'information, des médias, analyse de textes médiatiques) ; communication interpersonnelle et coopération ; communication visuelle ; compétences et connaissances sur les systèmes informatiques ; savoir-être (autodétermination informationnelle, autonomie, s'orienter dans le monde et faire face au changement) ; construction médiatisée de la réalité et de l'opinion publique ; créativité (devenir soi-même un média, production artistique, écriture de textes médiatiques) ; protection de la jeunesse (effets des médias, manipulation, sensibilisation aux risques, protection des données personnelles et de la vie privée). Les différentes dimensions des médias, démocratique, historique, économique, sociale, artistique et commerciale se déclinent en fonction des matières droits (droit à l'image, droits d'auteur, droits de la personne) ; écosystème médiatique (effets sur la vie quotidienne, sur la vie des jeunes, liés au concept de société médiatique (*Mediengesellschaft*)) ; information et savoir (recherche d'information, recueil de données, utilisation de l'information dans le cadre scientifique). Les catégories sont presque toutes analogues à celles de la LKM, dont le référentiel proposait un concept de compétence médiatique aux Länder, qui a visiblement été suivi (« recherche d'information », « communiquer et coopérer », « produire et présenter des médias », « analyser des médias », « société médiatique »). Seule la catégorie « compétences de base en informatique » n'y correspond pas.

Le schéma ci-dessous, issu du site du centre médiatique du Bade-Wurtemberg (LMZ), donne à voir l'organisation des savoirs en éducation aux médias :

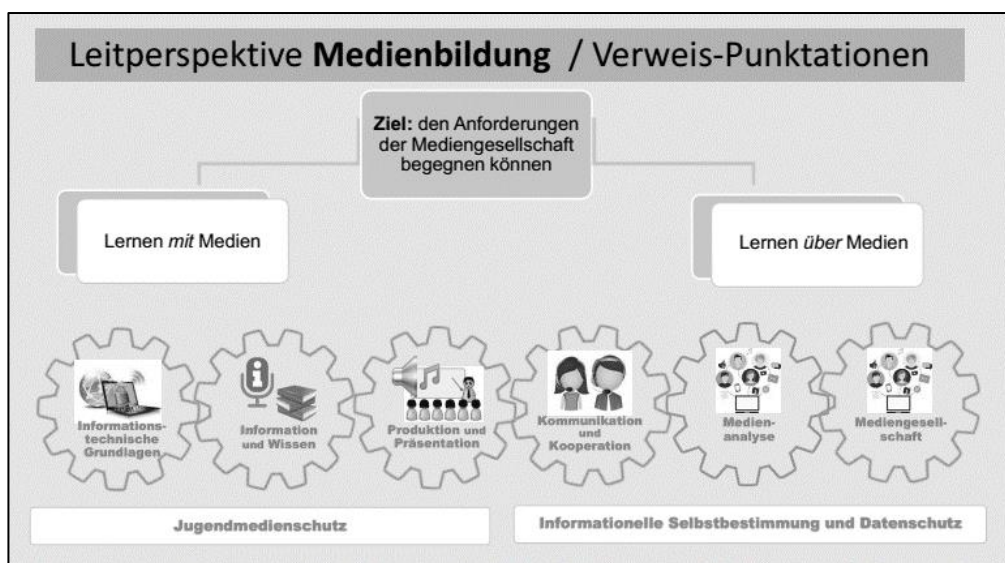


Figure 15: Schéma des domaines constituant l'enseignement transversal d'éducation aux médias dans le BW (Leitperspektive Medienbildung)

L'ancrage de l'éducation aux médias dans les programmes se divise entre éducation par les médias (*Lernen mit Medien*) et sur les médias (*Lernen über Medien*), dans le but de « répondre aux exigences de la société médiatique » (*den Anforderungen der Mediengesellschaft begegnen können*). L'entrée se fait via les concepts suivants : d'un côté, au travers des compétences de base en informatique, information et savoirs, production et présentation de contenus, relevant du domaine de la protection de la jeunesse (*Jugendmedienschutz*) ; de l'autre, par la société médiatique, analyse médiatique, coopération et communication qui appartiennent au domaine « autodétermination informationnelle et protection des données personnelles ». Ces termes sont également employés par la KMK.

Mais l'éducation aux médias n'est pas uniquement un enseignement transversal : elle est également disciplinarisée. Le cours de base d'éducation aux médias (« *Basiskurs Medienbildung* ») est une spécificité du Bade-Wurtemberg. Prodigé aux élèves de cinquième classe (environ 9 ans) entrant au secondaire, il doit permettre d'harmoniser leurs compétences en informatique et leurs connaissances en éducation aux médias. L'instauration d'un cours de base d'une durée de 35 heures, à répartir sur l'année ou à utiliser sur une semaine complète, était motivée par l'hétérogénéité au sein des écoles primaires en termes de méthodes et d'équipement et un encadrement familial inégal, certains élèves risquant d'être pénalisés dans leurs apprentissages ultérieurs s'ils ne maîtrisent pas l'ordinateur ou ne développent pas de réflexivité sur leurs pratiques. Elle va à rebours des recommandations de la KMK, qui prône une approche transversale à toutes les matières. Le cours de base vise l'acquisition d'une « compétence médiatique complète » (*umfassende Medienkompetenz*) – un objectif défini dans la déclaration de la KMK de 1995 puis de 2012 - par tous les élèves, portant à la fois sur des aspects techniques d'usage et sur une dimension plus critique et créative. Il se comprend comme un « pont » entre l'école primaire et l'enseignement secondaire.

Le cours travaille cinq domaines de connaissances, qu'il partage avec la ligne directrice « éducation aux médias ». Le domaine « Information et savoir » implique de savoir utiliser un moteur de recherche, évaluer la fiabilité d'une source, structurer des informations ; « Production et présentation », d'être capable de créer un contenu médiatique en respectant le droit d'auteur et la sécurité des données, de présenter et publier un contenu ; « Communication et coopération » recouvre les règles sociales sur le net (Netiquette) nécessaires pour communiquer et utiliser un moyen de communication numérique au sein du projet ; « Société médiatisée » désigne la capacité de verbaliser les enjeux de ses usages, d'exprimer leurs bons et mauvais aspects et de proposer des mesures pour se protéger (par exemple l'addiction, ou les

effets de la violence), de sonder les effets des médias et se prémunir de toute manipulation (par exemple de la publicité). Enfin, « bases du travail médiatique » est un domaine qui concerne l'utilisation des appareils et des logiciels. Parmi les activités réalisées au sein du cours de base, on trouve des enseignements techniques, comme utiliser le traitement de texte ou PowerPoint, essentiellement afin d'harmoniser les compétences des élèves en vue de leurs apprentissages ultérieurs. Outre cet aspect technique, ce cours a pour objectif de sensibiliser les élèves au temps qu'ils passent avec les médias, à leurs enjeux (notamment en termes de données personnelles) ainsi qu'à leur place dans la vie quotidienne plus généralement. Le programme englobe à la fois la culture informationnelle, la communication, la création et les approches instrumentale (apprendre à utiliser les médias), fonctionnelle (utiliser les médias pour ses apprentissages) et protectionniste (se protéger des médias).

Ajoutons qu'en 2016, un enseignement transversal concernant l'éducation à la démocratie (*Leitfaden Demokratiebildung*) a été ajouté aux curriculums du Bade-Wurtemberg. Il ne s'agit pas de l'équivalent direct de l'éducation morale et civique (EMC) française car cette dernière est disciplinarisée, elle dispose d'heures à l'emploi du temps et est évaluée. Cependant, dans leurs contenus, les deux enseignements sont similaires : comprendre comment fonctionne le système démocratique, les élections par exemple, apprendre le débat, le pluralisme des opinions et comprendre le rôle des médias dans une démocratie.

## Exploration lexicale : éléments de comparaison

### *Recherche d'occurrences*

Afin de pouvoir comparer l'organisation des savoirs en éducation aux médias dans les programmes scolaires, nous synthétisons les occurrences des principaux termes qui y sont relatifs ainsi que la couverture que cela représente rapporté à l'ensemble du corpus<sup>577</sup> (les programmes ne faisant pas la même longueur : le corpus français comptabilise 188 698 mots, le corpus du Bade-Wurtemberg 284 787 mots). Ces occurrences ont été recherchées à l'aide de

---

<sup>577</sup> Le détail du calcul des occurrences pourra être trouvé en annexe.

la fonction « Exploration » du logiciel Sphinx iQ2<sup>578</sup> afin de nous donner un aperçu de leur poids dans le corpus. Nous y ajoutons des verbatims afin d'illustrer des tendances. Précisons que certains concepts ne sont pas comparables : c'est le cas des concepts allemands de compétence médiatique (*Medienkompetenz*, 65 occurrences, 0,02% de couverture), société médiatique (*Mediengesellschaft*, 72 occurrences, 0,03%) et analyse médiatique (*Medienanalyse*, 144 occurrences, 0,05%). Ces concepts sont liés à des traditions de pensée spécifiques. De la même manière, il est difficile voire impossible de trouver un équivalent exact au terme « esprit critique » dans la langue allemande.

### *Numérique, numérisation*

L'adjectif et substantif « numérique » est nettement plus structurant dans les programmes français (0,21%) qu'allemands (0,08%). Cela tient à l'usage, dans les programmes allemands, du terme « médias » (*Medien*) (0,17%), lui-même assez marginal dans les programmes français (0,04%). Le terme de « numérisation » est plus représenté dans les programmes du Bade-Wurtemberg (0,01%) qu'en France. Le phénomène de convergence est évoqué une fois dans les programmes français, au sein de la matière « Sciences numériques et technologie » (classe de seconde).

En France, le terme de « numérisation » n'est pas associé à un phénomène culturel. Il apparaît uniquement dans les programmes d'informatique et est décrit comme un processus technique :

*La numérisation généralisée des données, les nouvelles modalités de traitement ou de stockage et le développement récent d'algorithmes permettant de traiter de très grands volumes de données numériques constituent une réelle rupture dans la diffusion des technologies de l'information et de la communication. (Programmes lycée (seconde) - Sciences Numériques et Technologie)*

La grande majorité des mentions au numérique dans les programmes français renvoie à sa dimension de support, aux outils et aux ressources numériques. Par exemple, « séances (collectives, individuelles) de remédiation, d'amélioration des textes, avec ou sans l'outil numérique » (programme de français, cycle 4), « utiliser des outils numériques pour mutualiser

---

<sup>578</sup> Cette fonctionnalité lemmatise l'ensemble des termes du lexique et permet d'explorer celui-ci en recherchant les occurrences des termes, en regroupant des concepts similaires, ainsi que d'afficher des verbatims correspondants.

des informations sur un sujet scientifique » (physique-chimie, cycle 4), ou encore, dans les programmes de sciences, à son sens originel qui renvoie au nombre (« modélisation numérique », « calcul numérique »). Le concept de « culture numérique » n'apparaît pas dans les programmes. La dimension de changement culturel est néanmoins concédée au « numérique » substantivé, ou au Web :

*En développant leur culture scientifique et technologique, ils comprennent l'existence de liens étroits entre les sciences, les technologies et les sociétés, ils apprennent à apprécier et évaluer les effets et la durabilité des innovations, notamment celles liées au numérique. S'appropriier l'organisation et le fonctionnement des sociétés passe aussi par la connaissance des processus par lesquels ils se construisent. (cycle 4 – introduction des programmes)*

*Comprendre comment les nouvelles sociabilités numériques contribuent au lien social (Lycée (spécialisation) – sciences économiques et sociales)*

Dans les programmes du Bade-Wurtemberg, la numérisation est considérée comme un phénomène social au même titre que d'autres, comme la mondialisation. Elle est mentionnée en sciences sociales (*Gemeinschaftskunde*), en éthique, en histoire, en informatique et une fois dans le programme du cours de base d'éducation aux médias. Les programmes vont au-delà d'une dimension purement technique du phénomène de numérisation pour le considérer comme un processus culturel global :

*Notre société se situe à un point de rupture qui saute aux yeux: mondialisation, migration, intégration, numérisation et individualisation croissante représentent les tendances structurantes de notre époque<sup>579</sup> (Programmes Gymnasium - Enseignement transversal « Education à la démocratie »)*

*Avec la numérisation est apparue une dimension supplémentaire du monde réel et du vivre-ensemble. D'un côté, les possibilités offertes par l'informatique (par exemple les systèmes de navigation, les bases de données scientifiques, les plateformes de communication, les technologies de divertissement, les services de streaming, le commerce et la banque en ligne, l'internet mobile, le Cloud, la production industrielle automatisée, les systèmes de sécurité et d'assistance, les techniques médicales) enrichissent notre vie et la facilitent. D'un autre côté, ils apportent également des dangers<sup>580</sup> (...) (Programmes Gymnasium - Cours d'initiation à l'informatique)*

---

<sup>579</sup> "Unsere Gesellschaft befindet sich unübersehbar in einem Umbruch: Globalisierung, Migration, Integration, Digitalisierung und eine immer weiter voranschreitende Individualisierung stellen die großen gesellschaftlichen Trends unserer Zeit dar" (notre traduction).

<sup>580</sup> "Durch die Digitalisierung ist eine weitere Dimension der realen Welt und des Zusammenlebens entstanden. Einerseits haben viele nur durch die Informatik ermöglichten Anwendungen (wie zum Beispiel Navigationssysteme, Wissensdatenbanken, Kommunikationsplattformen, Unterhaltungselektronik, Streamingdienste, Onlineshopping, Onlinebanking, Cloud-Computing, Mobiles Internet, Automatisierte

*Les élèves peuvent (1) décrire et discuter les effets transformateurs des médias dans un monde de plus en plus numérisé (2) expliquer et différencier les concepts de numérisation, monde numérique, construction médiatique de la réalité et du vécu<sup>581</sup> (Programmes Gymnasium – Ethique).*

Cette dimension fait écho à la conceptualisation de la KMK dans sa stratégie de 2016. La dimension purement technique de la numérisation comme processus de traduction en langage binaire est mentionnée à une seule reprise dans le cadre du cours « informatique, mathématiques et physique » (spécialité). Dans les discours sur l'éducation, la numérisation (ou le numérique) est souvent présentée comme un phénomène extérieur auquel l'école doit s'adapter. Les programmes d'informatique du *Gymnasium* prennent le contre-pied de cette position. Plutôt que de s'adapter, il s'agirait de co-crée, de participer au processus :

*Comment pouvons-nous, non seulement utiliser la numérisation, mais également y contribuer de manière autonome et responsable<sup>582</sup> (Programmes Gymnasium - Informatique, Mathématiques et Physique (spécialité))*

Dans les programmes français et du BW, l'introduction de l'informatique dans les enseignements est justifiée par la nécessité de fournir des « clés de décryptage », des éléments de compréhension, permettant d'exercer sa citoyenneté dans un monde numérique :

*En outre, un enseignement d'informatique est dispensé à la fois dans le cadre des mathématiques et de la technologie. Celui-ci n'a pas pour objectif de former des élèves experts, mais de leur apporter des clés de décryptage d'un monde numérique en évolution constante (cycle 4 – Technologie).*

*Le but du cours d'informatique est de faire développer aux élèves une compréhension du contexte, des mécanismes et des fonctionnalités des systèmes informatiques. Dans ce processus il est important, non seulement de savoir comment cela fonctionne, mais aussi de les comprendre. La conception de produits informatiques permet de faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent également se montrer créatifs et faire l'expérience de leur propre efficacité. La conscience de l'existence et de la pertinence des processus d'influence relatifs aux systèmes informatiques ainsi que l'expérience de pouvoir contribuer soi-même à la production de ces systèmes, participent à faire des*

---

Fertigung, Sicherheitssysteme, Assistenzsysteme, Medizintechnik) unser Leben bereichert und vereinfacht. Andererseits birgt es auch Gefahren (...)" (notre traduction).

<sup>581</sup> "Die Schülerinnen und Schüler können (1) die welterschließende und weltverändernde Wirkung von Medien in einer zunehmend digitalisierten Welt beschreiben und diskutieren (2) Begriffe wie Digitalisierung, virtuelle Welt, medial konstruierte Wirklichkeit und Lebenswelt erläutern und unterscheiden" (notre traduction).

<sup>582</sup> "Wie können wir die Digitalisierung nicht nur nutzen, sondern auch selbstbestimmt und verantwortungsvoll gestalten" (notre traduction).

élèves des citoyens et citoyennes capables de prendre des décisions responsables<sup>583</sup>.  
(Programmes Gymnasium - cours d'initiation à l'informatique)

Dans les deux cas, la production est associée à la compréhension des processus informatiques, cette dernière permettant d'atteindre l'autonomie dans les usages.

### *Usages et socialisation aux médias*

Il s'agit ici d'étudier comment les programmes prennent en compte les pratiques et usages des jeunes ainsi que, plus largement, la place des médias dans le processus de socialisation. On peut remarquer que dans le cas allemand, les termes relatifs à la « responsabilité » sont structurants, avec 472 occurrences (0,17%) et qu'il s'agit probablement d'un élément important de la culture éducative du BW.

Les usages et pratiques numériques sont mentionnés un peu plus souvent dans les programmes français que dans ceux du BW (122 contre 78 pour *Nutzung* et 19 pour *Umgang*<sup>584</sup>). Dans les programmes français, les deux seules mentions du terme « pratiques numériques » ont lieu dans les programmes d'arts plastiques, dans une dimension plus culturelle. Dans les deux cas, en éducation aux médias, il s'agit essentiellement d'encadrer les usages afin de leur faire atteindre un certain nombre d'objectifs (devenir plus sûrs, responsables, autonomes etc.). Le cas allemand a la particularité d'insister sur une dimension réflexive : faire réfléchir les jeunes à leurs usages, à leurs implications au-delà de leur personne (enjeux économiques, sociaux) ainsi qu'aux dangers potentiels qu'ils recèlent. Les réseaux sociaux sont mentionnés (un peu plus en proportion dans les programmes français, 0,02% contre 0,01%) sans être structurants. En France il s'agit essentiellement de promouvoir des usages responsables et policés. Dans le BW, outre cette dimension, les réseaux sociaux sont le support

---

<sup>583</sup> "Ziel des Informatikunterrichts ist es, dass Schülerinnen und Schüler ein Verständnis für Hintergründe, Mechanismen und Funktionsweisen von informatischen Systemen entwickeln. Dabei ist es von großer Bedeutung, nicht nur zu wissen, wie Anwendungen genutzt werden, sondern auch ihre Funktionsweise zu verstehen. Bei der Erstellung von informatischen Produkten erleben die Schülerinnen und Schüler, wie sie selbst gestalterisch tätig werden können und erfahren ihre Selbstwirksamkeit. Ein Bewusstsein für die Existenz und Relevanz der Beeinflussungen durch informatische Systeme sowie die Erfahrung, informatische Systeme selbst mitgestalten zu können, tragen dazu bei, dass sie als mündige Bürgerinnen und Bürger in der Gesellschaft verantwortungsvoll Entscheidungen treffen können" (notre traduction).

<sup>584</sup> Nous considérons que le terme « *Umgang mit Medien* » peut être considéré comme l'équivalent de « pratiques médiatiques », bien que « *Umgang* » signifie plutôt « contact », « fréquentation ». « Fréquentation des médias » désigne selon nous une interaction routinisée, familière avec les médias, qui se rapproche de la signification du terme de « pratiques médiatiques ».



d'une réflexion sur les évolutions de la politique, la communication interpersonnelle et la place de l'individu au sein d'un groupe.

Les programmes du BW ont pour spécificité de mettre l'accent sur la « personnalité » – un terme qui apparaît 66 fois dans les programmes du BW et une seule fois en France, cette seule occurrence ne désignant pas celle des élèves. Les programmes du BW font un lien entre usages du numérique et construction de la personnalité :

*Décrire les opportunités et les risques des médias numériques. Trouver des possibilités de confrontation à sa propre personnalité (jeux de rôle, portraits, Lapbooks<sup>585</sup> (Programmes Gymnasium – Enseignement transversal « Education à la démocratie »)*

Les médias font partie des principales instances de socialisation des jeunes. Cette prise en compte apparaît ainsi dans les textes :

*Les espaces de perception partagés par les médias servent également d'instance de socialisation aux enfants et aux adolescents<sup>586</sup> (Programmes Gymnasium – Cours de base d'éducation aux médias)*

*Être capable d'illustrer la pluralité des instances de socialisation et connaître le rôle spécifique de la famille, de l'école, des médias et du groupe des pairs dans le processus de socialisation des enfants et des jeunes. (Programmes lycée (spécialisation) – Sciences économiques et sociales)*

Les programmes d'EMC au lycée se réfèrent aux « instances de socialisation : École, État, religion, organisations syndicales » et n'y incluent pas les médias. Ceux-ci apparaissent seulement en sciences économiques et sociales, qui sont une discipline de spécialité, alors que dans le BW tous les élèves sont concernés par le cours de base.

### *Rechercher, évaluer et utiliser l'information*

On observe tout d'abord que la formation des élèves aux méthodes de recherche d'information est une préoccupation partagée :

---

<sup>585</sup> "Chancen und Risiken digitaler Medien beschreiben. Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit (Rollenspiele, Steckbriefe, Lapbooks) schaffen" (notre traduction).

<sup>586</sup> "Medial vermittelte Erfahrungsräume dienen Kindern und Jugendlichen auch als Sozialisationsinstanz" (notre traduction).

*L'éducation aux médias et à l'information passe d'abord par l'acquisition d'une méthode de recherche d'informations et de leur exploitation mise en œuvre dans les diverses disciplines (Programmes cycle 4 – Introduction)*

*Les élèves peuvent nommer et utiliser des critères pour trier l'information. Ils peuvent reconnaître et évaluer correctement les intérêts et buts des différents médias et des sources dans la diffusion de l'information. Ils apprennent à connaître différentes sources informationnelles et médiatiques ; des techniques de recherche sur Internet, dans les bibliothèques, dans les revues (spécialisées), les journaux<sup>587</sup> (...) (Programmes Gymnasium – Enseignement transversal « éducation à la démocratie »).*

L'adverbe « d'abord » introduit la prééminence de cette problématique en éducation aux médias et à l'information, en France. Au BW les questions de documentation sont transversales.

Dans le cours de base d'éducation aux médias, « Information et savoir » fait partie des axes principaux ; l'éducation aux médias inclut donc une dimension de médiation des savoirs. Cet axe est introduit ainsi :

*Les élèves ont accès aux informations (numériques) et les utilisent pour l'acquisition et l'utilisation du savoir. Leur accès aux sources informations numériques ainsi que le choix et l'évaluation se fait de manière raisonnée et adaptée à leur âge<sup>588</sup> (Programmes Gymnasium – Cours de base d'éducation aux médias)*

La deuxième dimension de l'information concerne son utilisation dans le cadre des enseignements. Dans ce cas elle est traitée comme support, comme dans le cours d'allemand (dans le BW) et de français. Dans les programmes de langues vivantes, l'utilisation de l'information vise à renforcer les compétences linguistiques et sa transmission efficace constitue un but visé :

*Peut exploiter des informations et des arguments venant d'un texte / dossier complexe (en langue X), afin de commenter un sujet (en langue Y), de tirer des conclusions, d'ajouter son opinion et c. en prenant en compte le style et le registre d'origine. (Programmes cycle 4 – Français)*

---

<sup>587</sup> “Die SuS können wichtige Kriterien zur Einordnung von Informationen benennen und anwenden. Die SuS können die Interessen und Ziele unterschiedlicher Medien und Quellen bei der Verbreitung von Informationen erkennen und angemessen bewerten. Kennenlernen unterschiedlicher Informationsquellen und -medien; Techniken zur Recherche im Internet, in Bibliotheken, in (Fach-)Zeitschriften, Zeitungen ; (...)” (notre traduction).

<sup>588</sup> “Die Schülerinnen und Schüler greifen auf (digitale) Informationen zurück und nutzen sie für den Erwerb und die Anwendung von Wissen. Ihr Zugriff auf digitale Informationsquellen sowie die Auswahl und Verwertung von Informationen erfolgen altersgemäß und sachgerecht” (notre traduction).

Troisièmement, les problématiques liées à l'abondance d'informations et à leur évaluation sont communes aux programmes du BW et de la France :

*Dans une société marquée par l'abondance des informations, les élèves apprennent à devenir des usagers des médias et d'Internet conscients de leurs droits et devoirs et maîtrisant leur identité numérique, à identifier et évaluer, en faisant preuve d'esprit critique, les sources d'information à travers la connaissance plus approfondie d'un univers médiatique et documentaire en constante évolution (Programmes cycle 4 – Introduction).*

*Les citoyens et citoyennes autonomes doivent être en mesure de rassembler, d'organiser et d'évaluer correctement l'information<sup>589</sup> (Programmes Gymnasium - Enseignement transversal « Education à la démocratie »)*

On peut dire que dans les deux cas, les thématiques liées à la culture informationnelle (compétences de recherche d'information, traitement de l'information et évaluation) sont structurantes dans les programmes. La production d'information sert des fins disciplinaires (améliorer l'expression écrite et/ou orale), ainsi qu'à acquérir des techniques efficaces de documentation et de restitution. Dans le cas français, les programmes font référence à la création de médias scolaires, ce qui n'est pas le cas dans le BW<sup>590</sup>. Ajoutons à cela le rôle du professeur-documentaliste, sans équivalent dans le BW. Il est mentionné 12 fois (0,01%) dans les programmes français et pas dans toutes les matières : en français, histoire des arts, histoire-géographie, SVT et EMI au cycle 4, français, langues vivantes, histoire-géographie et spécialisation en arts, soit essentiellement dans le cadre des humanités. Les mentions concernent majoritairement des pistes de travail interdisciplinaire, ainsi que le recours à son expertise de recherche documentaire dans le cadre d'enseignements par projets.

### *Presse, journalisme, fausses informations*

L'information au sens journalistique apparaît peu dans les programmes du BW. La presse n'y est pas un support privilégié. En France, celle-ci apparaît essentiellement dans les programmes de français, qui comprennent des dimensions EMI :

---

<sup>589</sup> "Mündige Bürgerinnen und Bürger benötigen die Fähigkeiten, Informationen zu sammeln, einzuordnen und angemessen zu bewerten" (notre traduction).

<sup>590</sup> La production est une des dimensions structurantes de la ligne directrice « éducation aux médias » et du cours de base, mais c'est une production plutôt informationnelle (restitution d'information, techniques de présentation) et esthétique (production d'images, de vidéos...) qui est visée.

*Découvrir des articles, des reportages, des images d'information sur des supports et dans des formats variés, se rapportant à un même événement, à une question de société ou à une thématique commune ; - comprendre l'importance de la vérification et du recoupement des sources, la différence entre fait brut et information, les effets de la rédaction, de la citation réduite et du montage ; - s'interroger sur les évolutions éditoriales de l'information (Programmes cycle 4 - Français)*

En France, le journalisme est à la fois considéré comme un domaine d'écriture spécifique et un enjeu démocratique abordé en EMC :

*Le professeur trouve aisément un complément à l'étude de la littérature d'idées et de la presse dans la littérature engagée, l'actualité éditoriale, littéraire et artistique, et notamment dans la critique journalistique sous toutes ses formes (journaux, hebdomadaires, presse spécialisée, sur support imprimé ou numérique, etc.) (Programmes Lycée – Français).*

*Travailler sur la liberté de la presse et la liberté d'expression. Aborder les enjeux de la liberté de la presse. Mener une réflexion sur la place et la diversité des médias dans la vie sociale et politique (Programmes cycle 4 – EMC)*

Dans le BW, cette dimension démocratique prévaut, principalement sous la forme du journalisme d'investigation, auquel une fonction de « contrôle du pouvoir politique » est attribuée. Les rares mentions à la presse et au journalisme y ont lieu dans le cadre de l'éducation à la démocratie, dans une démarche de décryptage et d'analyse critique :

*L'analyse critique des possibles intérêts et buts derrière les actualités et les informations<sup>591</sup> (Programmes Gymnasium - Enseignement transversal « Education à la démocratie »).*

*Les élèves peuvent expliquer (1) le contrôle de l'autorité politique par les médias (par exemple le journalisme d'investigation) (...) <sup>592</sup> (Programmes Gymnasium - Sciences sociales).*

Dans le BW, la liberté de la presse (*Pressefreiheit*) et les enjeux liés aux fausses informations (« *Fake news* ») sont mentionnés uniquement dans le cadre du cours transversal d'éducation à la démocratie. En France, cette thématique est plus transversale. Les fausses informations sont mentionnées comme un enjeu démocratique et apparaissent dans les programmes du lycée, en enseignement scientifique, EMC, Sciences numériques et technologie

---

<sup>591</sup> “medienkritische Analyse von möglichen Interessen und Zielen hinter Nachrichten und Informationen” (notre traduction).

<sup>592</sup> “Die Schülerinnen und Schüler können (1) die Kontrolle politischer Herrschaft durch Medien erläutern (zum Beispiel investigativer Journalismus)” (notre traduction).

ainsi qu'en littérature. Les enjeux sont les mêmes : développer l'esprit critique des élèves pour leur permettre de mieux évaluer l'information.

### *Démocratie, citoyenneté*

La notion de citoyenneté est structurante dans les programmes du BW (175 occurrences), à proportion à peu près égale avec les programmes français (0,05 et 0,06% de couverture). Les termes liés à la démocratie sont plus structurants, avec 379 occurrences (« l'aptitude à la démocratie », *Demokratiefähigkeit*, est une dimension de l'enseignement transversal « Education au développement durable »). Dans les programmes du BW, la dimension politique des médias apparaît de manière transversale dans plusieurs matières :

*Le sens de la démocratie et l'éducation au jugement dans le domaine des médias présupposent une communication et coopération (numériques) réfléchies et respectueuses*<sup>593</sup> (Programmes Gymnasium – cours de base d'éducation aux médias).

*Ils comprennent que la confrontation critique aux médias est importante pour le développement d'une communauté démocratique et des structures de la société civile*<sup>594</sup> (Programmes Gymnasium - Histoire)

*Les élèves développent une compréhension critique du rôle des médias (de masse) comme « quatrième pouvoir » dans les démocraties modernes. Ils sont capables d'utiliser les médias pour leur propre recherche d'information et la formation de leur jugement de manière réceptive, ainsi que de contribuer activement à la formation de l'opinion publique*<sup>595</sup> (Programmes Gymnasium – Enseignement transversal « Education à la démocratie »)

Dans les programmes français, les compétences associées à la dimension démocratique des médias apparaissent dans le chapitre sur l'EMI au cycle 4 ainsi qu'en EMC :

*S'interroger sur l'influence des médias sur la consommation et la vie démocratique. (...) Se questionner sur les enjeux démocratiques liés à la production participative d'informations et à l'information journalistique (Programmes cycle 4 – Education aux médias et à l'information) ; Travailler sur la liberté de la presse et la liberté d'expression ; Aborder les enjeux de la liberté de la presse ; Mener une réflexion sur la*

---

<sup>593</sup> "Demokratiefähigkeit und solide Urteilsbildung im Bereich der Medien setzen reflektierte und respektvolle (digitale) Kommunikation und Kooperation voraus" (notre traduction).

<sup>594</sup> "Sie erfahren, wie wichtig die kritische Auseinandersetzung mit Medien für die Weiterentwicklung eines demokratischen Gemeinwesens und seiner zivilgesellschaftlichen Strukturen ist" (notre traduction).

<sup>595</sup> "Schülerinnen und Schüler entwickeln hier ein kritisches Verständnis für die Rolle von (Massen-)Medien als „vierte Gewalt“ in der modernen Demokratie. Sie werden befähigt, Medien zur eigenen Informationsgewinnung und politischen Urteilsbildung rezeptiv zu nutzen sowie die öffentliche politische Meinungs- und Willensbildung aktiv zu gestalten" (notre traduction).

*place et la diversité des médias dans la vie sociale et politique (Programmes cycle 4 – EMC)*

*Axe 1 – Fondements et fragilités du lien social (...) Objets d'enseignement possibles : Les réseaux sociaux et la fabrique de l'information : biais de confirmation, bulles de filtre ; surinformation et tri ; fiabilité et validation. Les phénomènes et mécanismes de contre-vérités : le complotisme et le révisionnisme, les « fake news ». Les communautés virtuelles et la communauté réelle : individualisme, image de soi, confiance, mécanisme de la mise à l'écart et du harcèlement. Les mécanismes d'enfermement et de mise en danger : pratiques solitaires de consommation et isolement (jeux vidéo et c.) (Programmes Lycée – EMC)*

Les verbes « s'interroger » et « se questionner » indiquent une approche plutôt axée sur le débat et la discussion entre les élèves que sur la simple transmission de connaissances. Au lycée le terme « médias » n'apparaît pas dans les programmes d'EMC mais quelques thématiques se rattachent à l'EMI : « les réseaux sociaux et la fabrique de l'information », « les communautés virtuelles et la communauté réelle » et dans une optique de protection de la jeunesse, « les mécanismes d'enfermement et de mise en danger ». On peut y ajouter « les nouvelles formes de solidarité et d'engagement », qui incluent les réseaux sociaux et Internet.

Dans le BW, le programme de l'enseignement transversal « Education à la démocratie » comprend de nombreuses mentions à des termes relatifs aux médias (69 occurrences), à la fois comme ressources (« comprendre le fonctionnement d'une démocratie grâce à des méthodes élémentaires et des médias éducatifs<sup>596</sup> ») et comme objets d'enseignement (« rôle des médias (sociaux) et des leaders d'opinion<sup>597</sup> »). Le concept de compétence médiatique y est mobilisé afin d'introduire les élèves à la complexité du monde médiatique et leur donner les moyens d'exprimer leurs positions : « Les compétences médiatiques agissent contre une vision uniforme et une prise de parti irréfléchiée et renforcent la capacité à rendre ses propres positions visibles à d'autres<sup>598</sup> ». L'objectif est de les familiariser à la diversité des opinions afin de lutter contre le populisme et l'extrémisme. Ajoutons que la question de la défiance dans les médias et plus généralement dans les institutions est commune aux programmes français et du BW. Celle-ci est reliée à une fragilisation de la société, une réception accrue des théories du complot et du populisme :

---

<sup>596</sup> "So lassen sich beispielsweise bereits in der Grundschule über elementarisierende Methoden und Lernmedien Zugänge zur Demokratie als Herrschaftsform erschließen" (traduction libre).

<sup>597</sup> "Rolle von (sozialen) Medien und Meinungsführerinnen und -führern" (notre traduction).

<sup>598</sup> "Medienkompetenzen wirken einer einseitigen Sicht und unreflektierten Parteinahme entgegen und stärken die Fähigkeit, sich in seiner Position für andere sichtbar zu machen" (notre traduction).

*L'expression de la défiance vis-à-vis de la représentation politique et sociale et vis-à-vis des institutions. La défiance vis-à-vis de l'information et de la science (de la critique des journalistes et des experts à la diffusion de fausses nouvelles et à la construction de prétendues « vérités alternatives ») (programmes lycée – EMC)*

*La confiance dans les institutions politiques, les médias et les autres – le manque de confiance dans les institutions démocratiques et leur capacité à résoudre les problèmes, en lien avec la méfiance accrue envers les médias publics, augmente la sensibilité aux modèles de pensée populistes et autoritaires et aux théories du complot<sup>599</sup> (programmes Gymnasium – Enseignement transversal « Education à la démocratie »)*

Curieusement, alors que le pluralisme est défendu par le CLEMI depuis sa création et semblerait caractéristique du projet français d'éducation aux médias, le terme trouve peu d'écho dans les programmes scolaires (2 occurrences dans le programme d'EMC du cycle 4). Il est plus prégnant dans ceux du BW car il s'agit d'une compétence transversale (« *Pluralismus und Toleranz* ») qui s'inscrit elle-même dans la ligne directrice « Education à la tolérance et à l'acceptation de la diversité ». Le terme « pluralisme » renvoie essentiellement à la diversité culturelle.

#### *Communiquer, collaborer*

La communication est une thématique peu structurante dans les programmes français comparés à ceux du BW (0,07% contre 0,18% de couverture). En France les termes « communiquer » et « communication » se retrouvent essentiellement dans les programmes des langues vivantes et de français et peu dans le sens de communication informelle. Il s'agit avant tout d'échanger des contenus relatifs aux enseignements :

*Communiquer et utiliser le numérique - Communiquer sur ses démarches, ses résultats et ses choix, en argumentant. - Communiquer dans un langage scientifiquement approprié (Programmes cycle 4 – SVT)*

Concernant l'EMI, la communication semble faire partie de son périmètre, si on se réfère à l'introduction des programmes du cycle 4 : « l'éducation aux médias et à l'information aide à maîtriser les systèmes d'information et de communication à travers lesquels se

---

<sup>599</sup> "Vertrauen in politische Institutionen, Medien und in andere Menschen - Fehlendes Vertrauen in demokratische Institutionen und deren Problemlösungskompetenz in Verbindung mit wachsendem Misstrauen gegenüber öffentlich-rechtlichen Medien erhöht die Affinität zu populistischen/ autoritären Denkmustern und die Empfänglichkeit für Verschwörungsmymen" (notre traduction).

construisent le rapport aux autres et l'autonomie ». Cependant, dans la description plus détaillée des compétences, il est indiqué que celles-ci visent « une première connaissance critique de l'environnement informationnel et documentaire du XXIe siècle ; une maîtrise progressive de sa démarche d'information, de documentation ; un accès à un usage sûr, légal et éthique des possibilités de publication et de diffusion ». La communication interpersonnelle, via les réseaux sociaux notamment, n'entre pas dans cette description. Les seules mentions qui y sont faites sont indirectes et visent à développer un usage sûr et policé (« Pouvoir se référer aux règles de base du droit d'expression et de publication en particulier sur les réseaux ») et à collaborer avec d'autres élèves dans le cadre des enseignements (« Utiliser les plates formes collaboratives numériques pour coopérer avec les autres »). Dans le cas des programmes du BW, la communication interpersonnelle occupe une place plus importante :

*Les méthodes de travail du cours de base d'éducation aux médias encouragent l'apprentissage autonome et coopératif, l'autorégulation ainsi que la capacité à travailler en équipe et à communiquer<sup>600</sup> (Programmes Gymnasium – cours de base d'éducation aux médias).*

*Les avantages et possibilités de la communication sur les réseaux sociaux ; leurs conditions et modalités d'utilisation ; les possibilités de limitation d'accès<sup>601</sup> [Contenu s'appliquant à la compétence « Qu'est-ce que les autres doivent savoir de moi ? »] (programmes Gymnasium – Enseignement transversal « Education à la démocratie »)*

De la même manière, « collaboration » et « collaborer » apparaissent plus souvent dans les programmes du BW. Cela est dû au fait que « communication et collaboration » représente une compétence transversale, régulièrement mentionnée dans toutes les matières. Cette différence peut aussi s'expliquer par l'accent mis, dans l'approche française, sur « les phénomènes informationnels » au détriment des phénomènes de communication.

### *Représentations médiatiques*

Les mentions aux « stéréotypes », assez rares dans les programmes français, correspondent surtout aux programmes de langues vivantes (lutter contre les stéréotypes par la

---

<sup>600</sup> “Die auf den mediendidaktischen Prinzipien beruhenden Arbeitsweisen im Basiskurs Medienbildung fördern das selbstständige und kooperative Lernen, die Selbstregulation sowie die Team- und Kommunikationsfähigkeit junger Menschen” (notre traduction).

<sup>601</sup> “Vorteile und Möglichkeiten bei der Kommunikation über soziale Medien; allgemeine Geschäftsbedingungen und Nutzungsbestimmungen von sozialen Medien” (notre traduction).



rencontre d'autres cultures). Dans le BW il s'agit une nouvelle fois d'une compétence transversale (« formes de préjugés, stéréotypes, clichés », *Formen von Vorurteilen, Stereotypen, Klischees*) que l'on retrouve dans les programmes de toutes les disciplines. La question spécifique des stéréotypes de genre apparaît 4 fois dans les programmes du BW.

Dans les programmes français comme dans ceux du BW, la question des représentations médiatiques et de leur rôle dans la construction de la réalité est abordée :

*Ils apprennent aussi à utiliser des outils de communication en opérant notamment une distinction, absolument nécessaire, entre espace privé et espace public, en comprenant que les médias véhiculent des représentations du monde qu'il faut connaître et reconnaître (Programmes cycle 4 – Introduction)*

*Les élèves peuvent (...) expliquer et différencier des concepts comme la numérisation, le monde numérique, la construction médiatisée de la réalité et du vécu<sup>602</sup> (Programmes Gymnasium – Ethique).*

Enfin, on retrouve dans les deux cas l'idée que le cours d'art lutte contre les stéréotypes et permet de réfléchir aux questions de représentation du corps :

*Les arts visuels remettent en question les préjugés, les stéréotypes, les clichés et les points de vue dogmatiques<sup>603</sup> (Gymnasium - Arts plastiques).*

*Questions éthiques liées à la représentation du corps, questions des stéréotypes, des tabous (...) (lycée, spécialisation Arts)*

On peut observer un ancrage, du côté du BW, dans les théories de la construction médiatisée de la réalité, qui fait écho aux textes de cadrage présentés précédemment. La définition du terme de « représentation » dans les programmes français se rapproche davantage du modèle anglo-saxon.

### *Critique, jugement*

L'adjectif et nom commun liés à la « critique » sont représentés dans des proportions similaires dans les deux corpus (0,07% et 0,08%). Une spécificité tient au concept francophone

---

<sup>602</sup> "Die Schülerinnen und Schüler können (...) (2) Begriffe wie Digitalisierung, virtuelle Welt, medial konstruierte Wirklichkeit und Lebenswelt erläutern und unterscheiden" (notre traduction).

<sup>603</sup> "Bildende Kunst stellt Vorurteile, Stereotypen, Klischees und dogmatische Ansichten grundsätzlich in Frage" (notre traduction).

d'« esprit critique », qui n'a pas d'équivalent direct en allemand : plusieurs termes peuvent être employés, tels *Kritikfähigkeit*, *kritisches Denken*, *kritisches Bewusstsein* etc. Cela induit un biais dans le décompte de ces occurrences.

Le terme « jugement », pris comme préfixe (qui peut donner « capacité de jugement », *Urteilsfähigkeit*, par exemple), apparaît de nombreuses fois dans le corpus du BW et est assez structurant (0,13%). Il est néanmoins peu relié à l'éducation aux médias (le terme n'apparaît qu'une fois dans le programme du cours de base, aucune fois dans les paragraphes présentant les liens entre l'EAM et les matières). La capacité de jugement n'est pas explicitement reliée à l'éducation aux médias, contrairement aux textes de la KMK.

### *Risques, dangers*

Une différence notable entre les programmes français et allemand tient à la manière d'envisager les dangers et risques des médias. Ceux-ci sont plus souvent mis en avant dans le BW, où il s'agit d'une dimension constitutive de l'éducation aux médias :

*Pour être capable de se mouvoir de manière sûre et autonome dans le monde médiatique, il est nécessaire d'adopter une position réflexive qui permet de communiquer en respectant des valeurs et d'être conscient des dangers de l'usage (excessif) des médias<sup>604</sup> (Programmes Gymnasium - cours de base d'éducation aux médias).*

La citation ci-dessus est assez emblématique de l'approche du BW : la réflexivité constitue un pivot, qui permet à la fois de saisir les codes sociaux qui régissent la communication et de se protéger des risques. L'objectif est de réguler les usages numériques, le discours associant « danger » et « usages excessifs », ces derniers n'étant pas souhaitables. On reste dans le cadre d'un projet scolaire plutôt normatif. Notons que cette approche consistant à lutter contre les usages excessifs se retrouve également dans les programmes français, concernant les jeux vidéo. Le programme d'EMC au lycée mentionne ainsi « les mécanismes d'enfermement et de mise en danger : pratiques solitaires de consommation et isolement (jeux vidéo, etc.) ».

---

<sup>604</sup> "Um sich sicher und souverän in der Medienwelt bewegen zu können, braucht es eine reflektierte Haltung, die es ermöglicht, wertschätzend zu kommunizieren und sich über die Gefahren (übermäßigen) Medienkonsums bewusst zu sein" (notre traduction).

Mentionnons également le risque de manipulation, particulièrement abordé dans l'enseignement transversal « éducation à la démocratie » ainsi qu'en allemand. Les programmes du BW se réfèrent en outre aux « effets des médias », ce qui fait écho à la déclaration de la KMK de 2012 :

*Analyse de textes pragmatiques (par exemple la parole, la presse) concernant les formes de persuasion et de manipulation<sup>605</sup> (Programmes Gymnasium – Enseignement transversal « Education à la démocratie »).*

*Les élèves bénéficient d'une compréhension minimale pour une pratique responsable et consciente des médias numériques. Ils se confrontent aux effets des médias et reconnaissent le lien entre technique utilisée et effets visés<sup>606</sup> (Programmes Gymnasium - cours de base d'éducation aux médias).*

Les risques informationnels sont introduits dans les deux cas, particulièrement dans les programmes traitant d'éducation à la démocratie :

*Les réseaux sociaux et la fabrique de l'information : biais de confirmation, bulles de filtre ; surinformation et tri ; fiabilité et validation. Les phénomènes et mécanismes de contre-vérités : le complotisme et le révisionnisme, les « fake news » (Programmes lycée (seconde) – EMC)*

*La responsabilité sociale dans l'espace numérique (réseaux sociaux, fake news, protection des données personnelles, bulles de filtre<sup>607</sup>) (Programmes Gymnasium – Enseignement transversal « Education à la démocratie »).*

La protection des données personnelles (*Datenschutz*) est plus souvent mentionnée dans les programmes du BW que dans les programmes français, tout comme celle « d'autodétermination informationnelle » (*informationelle Selbstbestimmung*). Ces derniers s'y réfèrent en préférant les termes de « traces » et « d'identité numérique » :

*Identifier et évaluer les intérêts et les besoins des personnes engagées et concernées par l'usage des médias (par exemple en lien avec la vie privée, la protection des données*

---

<sup>605</sup> “Analyse pragmatischer Texte (z. B. Reden, Presse) hinsichtlich Formen der Persuasion und Manipulation” (notre traduction).

<sup>606</sup> “Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein grundlegendes Verständnis für einen verantwortungsbewussten Umgang mit digitalen Medien. Sie setzen sich mit der Wirkung von Medien auseinander und erkennen erste Zusammenhänge zwischen Machart und Wirkungsabsicht” (notre traduction).

<sup>607</sup> “Soziale Verantwortung im digitalen Raum (Soziale Medien, „Fake News“, Datenschutz, Meinungsblasen)” (notre traduction).

*personnelles, l'information, le divertissement, le savoir, le respect<sup>608</sup>) (Programmes Gymnasium - Ethique).*

*En formulant des requêtes sur des sites web dynamiques et en laissant des programmes s'exécuter sur sa machine, l'utilisateur prend des risques : il peut communiquer des informations personnelles à son insu à des serveurs qui en gardent une trace, à distance ou localement par des cookies, ou encore charger des pages contenant des programmes malveillants, par exemple permettant d'espionner en continu les actions de l'utilisateur. Par ailleurs, un navigateur peut garder un historique de toutes les interactions et le laisser accessible aux sites connectés. L'utilisateur peut utiliser des services qui s'engagent à ne pas garder de traces de ses interactions, par exemple certains moteurs de recherche. Il peut aussi paramétrer son navigateur de façon à ce que celui-ci n'enregistre pas d'historique des interactions. (Programmes lycée (seconde) – Sciences numériques et technologie)*

*Comprendre ce que sont l'identité et la trace numériques. (Programmes cycle 4 – EMI)*

Enfin, la protection de la jeunesse vis-à-vis des médias constitue un concept identifié dans le contexte germanophone (*Jugendmedienschutz*). Il s'agit d'une des dimensions de la ligne directrice « éducation aux médias », ce qui implique que les enseignants sont tenus d'aborder les dangers des médias avec les élèves. Le terme apparaît 19 fois dans les programmes du BW, en lien avec différentes compétences, par exemple en musique. Les codes « BTV », « MB », « VB » correspondent aux différents enseignements transversaux qui peuvent s'appliquer à ce domaine précis :

*Créer et faire l'expérience de la musique – Comprendre les médias – Différencier la réalité de leur vie des représentations de la réalité et de la représentation de mondes fictionnels dans les médias. BTV : Se trouver soi-même et accepter d'autres modes de vie. MB : Protection de la jeunesse vis-à-vis des médias. VB : Consommation quotidienne<sup>609</sup> (Programmes Gymnasium – Musique)*

Les risques et dangers sont plus structurants du côté du BW car ils se réfèrent à une tradition de pensée particulière, articulée autour de la notion de « protection de la jeunesse vis-à-vis des médias » (*Jugendmedienschutz*) qui implique de prendre en compte les pratiques réelles des élèves.

---

<sup>608</sup> "Interessen und Bedürfnisse von Beteiligten und Betroffenen bei der Mediennutzung identifizieren und bewerten (beispielsweise bezogen auf Privatsphäre, Datenschutz, Information, Unterhaltung, Wissen, Respekt)" (notre traduction).

<sup>609</sup> "Musik gestalten und erleben - Medien verstehen - ihre Lebenswirklichkeit von Realitätsdarstellungen und der Darstellung fiktionaler Welten in Medien unterscheiden und Unterschiede beschreiben BTV Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen MB Jugendmedienschutz VB Alltagskonsum" (notre traduction).

### *Divertissement, pratiques culturelles, créativité*

Le terme de « culture » est présent dans des dimensions similaires, proportionnellement un peu plus en France (0,30 contre 0,25%). Dans le BW, le terme est souvent lié à des questions interculturelles, mais également à « l'éducation artistique » (*kulturelle Bildung*). Le terme n'apparaît, dans le programme du cours de base d'éducation aux médias, que sous la forme de « culture du feedback » (« *feedback-Kultur* ») caractéristique du Web social.

Les programmes du BW font référence aux différentes fonctions des médias, parmi lesquelles figure le divertissement, la détente ou encore le plaisir :

*Connaître les fonctions des textes et être capable de décrire leurs effets (information, régulation, appel, auto-présentation, divertissement<sup>610</sup>) (Programmes Gymnasium - Allemand)*

*Expliquer et évaluer les aspects positifs de l'usage des médias, mais également les risques et dangers de l'usage (excessif) des médias et nommer des mesures préventives. Par exemple, motifs de l'usage des médias numériques (recherche d'information, participation médiatique, communication sociale, détente, plaisir<sup>611</sup>) (Cours de base d'éducation aux médias)*

Cette dimension est un point aveugle dans les programmes français, où ces termes n'apparaissent pas. En revanche, l'éducation aux médias y est liée à la question des « pratiques culturelles », dotée d'une plus forte légitimité. Dans l'introduction des programmes du cycle 4 présentant les différents domaines du Socle Commun, le rôle de l'éducation aux médias est mentionné comme élément aidant l'élève à « se construire une culture » :

*Développer des pratiques culturelles à partir d'outils de production numérique (Programmes cycle 4 - Éducation aux médias et à l'information)*

*Mais d'autres champs disciplinaires ou éducatifs contribuent également [au 5<sup>e</sup> domaine du Socle], comme l'éducation aux médias et à l'information qui donne à connaître des éléments de l'histoire de l'écrit et de ses supports. Il s'agit fondamentalement d'aider les élèves à se construire une culture (Programmes cycle 4 – Introduction).*

---

<sup>610</sup> "Textfunktionen erkennen und ihre Wirkung beschreiben (Information, Regulierung, Appell, Selbstdarstellung, Unterhaltung)" (notre traduction).

<sup>611</sup> "die positiven Aspekte der Mediennutzung, aber auch die Risiken und Gefahren des (übermäßigen) Mediengebrauchs erläutern, bewerten und präventive Maßnahmen benennen: zum Beispiel Motive der Nutzung digitaler Medien (Informationsrecherche, mediale Teilhabe, soziale Kommunikation, Ablenkung, Spaß)" (notre traduction).

Le terme de « créativité » apparaît essentiellement dans les programmes de langue première ; celle-ci est travaillée par la relation avec les textes et leur production. Ce terme est légèrement plus représenté dans les programmes français. Le terme de « production », représenté dans des proportions égales dans les deux corpus, renvoie à des méthodes actives, dans lesquelles l'élève est mis en situation de production (de texte, de graphique, d'expérimentations...). Enfin, dans les deux cas, les médias sont utilisés pour leur dimension créative et expressive, en cours d'arts plastiques notamment :

*Le cycle 4 introduit une approche plus spécifique des évolutions des arts plastiques à l'ère du numérique. Toutefois, les apprentissages ne se confondent pas au collège avec un enseignement isolé d'un art numérique. Les professeurs créent les conditions matérielles et didactiques d'un recours au numérique à travers des outils, des supports, des applications accessibles et des pratiques variées. Il s'agit de faire appréhender aux élèves le numérique comme technique, comme instrument, comme matériau qui se manipule et s'interroge dans une intention artistique et donc non strictement dans des usages plus poussés des logiciels de traitement des images. (Programmes cycle 4 – arts plastiques)*

*[Les élèves] élargissent et approfondissent progressivement leurs capacités de création et d'expression de manière autonome. Sur la surface, dans l'espace, avec les médias et dans leurs actions, ils peuvent s'exprimer consciemment. Ils découvrent et développent ainsi leur propre créativité<sup>612</sup> (Programmes Gymnasium – Arts plastiques).*

Si l'approche française semble être plutôt axée sur la culture et les pratiques culturelles, on peut dire que les programmes du BW font preuve d'un effort de prise en compte du phénomène médiatique sous toutes ses dimensions, y compris de divertissement.

#### *Audiovisuel et éducation à l'image*

L'éducation à l'image est une facette importante de l'éducation aux médias. L'analyse d'image est une démarche pédagogique permettant de « dénaturer » les documents visuels. On la retrouve essentiellement dans les programmes de langue première ainsi qu'en arts. En cours de langue, elle a une dimension instrumentale ; il s'agit d'un moyen d'acquérir du vocabulaire supplémentaire :

---

<sup>612</sup> “[Die SchülerInnen] erweitern und vertiefen zunehmend selbstständig ihre Darstellungsmöglichkeiten und ihre Ausdrucksfähigkeit. In der Fläche, im Raum, mit Medien und in Aktionen können sie sich bewusst gestalterisch und handelnd ausdrücken. Dabei entdecken und entwickeln sie die eigene Kreativität” (notre traduction).

*Ainsi l'apprentissage du vocabulaire du commentaire de texte littéraire ou non-fictionnel, du commentaire d'analyse d'images et de films, trouve-t-il naturellement sa place au sein du nouvel enseignement de spécialité. (Programmes lycée (spécialisation) - Langues, littérature et cultures étrangères)*

Nous avons vu lors de notre analyse historique que les médias audiovisuels tenaient une grande place dans l'éducation aux médias en Allemagne. Cependant on observe que si le terme « film » est plus représenté (0,04% contre 0,02%), les programmes du BW ne font aucune référence au cinéma. Dans les programmes français, le terme apparaît dans l'éducation artistique (qui comprend un volet sur l'option « cinéma et audiovisuel ») mais également dans les programmes de français et de langues vivantes, comme objet d'étude et support d'enseignement :

*On veille à familiariser les élèves non seulement avec des œuvres et des auteurs littéraires, mais aussi avec toute autre forme d'expression artistique et intellectuelle comme des articles de presse, des œuvres cinématographiques, picturales ou musicales, des extraits de littérature scientifique et c. (Programmes lycée (spécialité) – Langues et littératures étrangères)*

Dans les deux cas, la télévision est assez marginale. Dans les programmes français, elle est mentionnée en histoire-géographie (« radio et télévision au XX<sup>e</sup> siècle »), comme un élément du passé, ainsi qu'en français et en langues et littératures étrangères, en tant que support de cours (« visionnage d'adaptations théâtrales et télévisées d'œuvres classiques »). Dans aucun cas elle n'est considérée comme un élément appartenant au quotidien des élèves. En Allemagne la télévision est mentionnée dans le cours transversal « éducation à la démocratie », comme l'un des principaux médias dont les élèves doivent connaître les particularités :

*Différencier l'information et le partage d'une opinion à la radio, à la télévision, dans les médias imprimés et dans les sources d'information numériques (...) Analyse de débats télévisés (...) S'exercer à l'usage des médias (par exemple médias imprimés, radio, télévision, Internet<sup>613</sup>) (Programmes Gymnasium – Enseignement transversal « éducation à la démocratie »).*

---

<sup>613</sup> "Unterscheidung von Information und Meinungsteilen in Rundfunk, Fernsehen, Printmedien und digitalen Informationsquellen (...) Analyse von Fernsehdebatten. (...) Umgang mit Medien einüben (z. B. Printmedien, Rundfunk, Fernsehen, Internet)" (notre traduction).

Il est à mentionner que les programmes de langues vivantes sont les seuls à faire mention des séries télévisées et plus largement de culture populaire (bande dessinée, chansons etc). Les programmes du BW ne font pas référence aux séries.

*Comment la presse, la littérature, les séries télévisées, la publicité rendent-elles compte de toutes ces mutations (Programmes lycée (seconde) – langues vivantes).*

*L'enseignement de spécialité accordera également une large place aux autres arts (peinture, gravure, sculpture, photographie, cinéma et séries télévisées, roman graphique, chanson et c.) (...) . Des romans comme 1984 de George Orwell ou Brave New World d'Aldous Huxley peuvent ainsi être mis en regard de films comme Gattaca d'Andrew Niccol ou Artificial Intelligence de Stephen Spielberg, ou encore de séries télévisées comme Black Mirror, Westworld ou The Handmaid's Tale. (Enseignement de spécialité – lycée).*

Les industries culturelles médiatisées et l'éducation à l'image sont particulièrement abordées dans le cadre des cours de langue et en arts : elles constituent donc une ouverture sur les produits médiatiques dotés d'une faible légitimité culturelle. Dans le cas du BW, la prise en compte du divertissement ne s'accompagne pas d'exemples précis et n'est pas associé à des pratiques culturelles ; son périmètre reste assez vague.

### *Éléments de synthèse*

L'exploration lexicale par le décompte des occurrences et l'identification de thèmes spécifiques aura permis de mettre en exergue des univers de discours et de soutenir ainsi notre démarche comparative. Parmi les points de convergence observés, on peut d'abord mentionner le statut de l'éducation aux médias. Dans les deux cas, celle-ci est abordée comme une thématique transversale (ligne directrice, *Leitperspektive*, en allemand), qui doit être abordée par toutes les disciplines. La différence réside dans la manière d'ancrer cette thématique dans les programmes. En France, l'introduction des programmes du cycle 4 précise qu'il s'agit d'un enseignement transversal, mais l'EMI est présentée dans une rubrique distincte. Dans le cas du BW, les enseignements transversaux ont été codés de manière à être immédiatement identifiables par les enseignants de discipline et pour chaque matière, un paragraphe est dédié aux liens entre la discipline et chaque ligne directrice, y compris l'éducation aux médias. On peut présumer que cette méthode permet de faciliter la mise en place d'enseignements transversaux, mais nous n'avons pas à notre disposition d'éléments empiriques pour étayer cette hypothèse. Une piste supplémentaire de recherche pourrait consister à interroger de manière



comparative les enseignants sur leurs pratiques d'éducation aux médias et leur réception de ces dispositifs.

La culture informationnelle (savoir rechercher l'information, l'évaluer, l'organiser, la restituer) et la question des représentations constituent des thématiques partagées – bien que le BW se réfère, comme les textes fédéraux, à la théorie de la construction médiatisée de la réalité et la France plutôt au modèle anglo-saxon issu des travaux de Len Masterman. Ensuite, les éducations à la démocratie (EMC et enseignement transversal) ont un périmètre semblable et prennent en compte les phénomènes informationnels. Ces programmes abordent de plus en plus certains phénomènes (ou problèmes) sociétaux comme la défiance vis-à-vis des médias traditionnels, la montée des théories du complot et les fausses informations. L'entrée de l'informatique dans les programmes est justifiée de manière analogue, pour donner des clés de décryptage aux élèves, en plus de leur permettre une insertion sur le marché du travail. Les dangers perçus sont sensiblement les mêmes, qu'ils soient informationnels (fake-news, infobésité) ou sociaux (harcèlement, phénomènes de repli sur soi). La dimension républicaine et citoyenne n'est pas non plus l'apanage de la France, car ces concepts apparaissent abondamment dans les programmes du BW.

Parmi les points de divergence, citons la manière de considérer les changements culturels en cour, par le biais du concept de « numérisation », qui désigne d'une part un processus culturel global (dans le BW) et de l'autre un phénomène technique (en France), la dimension culturelle du numérique y étant plus rarement abordée. Le BW a pour particularité de prendre en compte toutes les dimensions des médias, y compris la communication interpersonnelle, le divertissement, la détente et le plaisir, ainsi que leur rôle d'instance de socialisation dans sa globalité (en vue de réguler les usages, dans une visée de protection), là où les programmes français se concentrent plutôt sur des aspects informationnels et scolaires. Les « phénomènes informationnels » sont abordés dans leurs dimensions économique, sociétale, technique et éthique, mais les « phénomènes médiatiques », « communicationnels » ou même « culturels » ne le sont pas. Dans les programmes français, les médias ne sont pas toujours mentionnés comme une instance de socialisation, leur rôle semble être conçu comme périphérique. Le BW insiste particulièrement sur la protection de la jeunesse, les effets et les dangers des médias, mais reconnaît également leur rôle dans la construction de la personnalité des individus.

Ajoutons cependant que la presse et l'information d'actualité n'ont pas le même statut. En France, contrairement au BW, un rôle important est accordé à la presse comme support

d'enseignement, dans le cadre du cours de français notamment<sup>614</sup>. Le journalisme est abordé différemment. Dans le BW, seul le journalisme d'investigation trouve une place dans les programmes, dans sa fonction de « contrôle » des politiques – une fonction démocratique associée par certains chercheurs à une « mythologie » du journalisme<sup>615</sup>. Dans les programmes français, celui-ci est davantage abordé dans toutes ses dimensions, comme un élément constitutif du paysage médiatique.

Enfin, dans le BW, des liens clairs sont établis entre l'informatique et l'éducation aux médias (l'informatique fait en outre partie des dimensions de celle-ci), ce qui fait écho à des initiatives conjointes d'acteurs académiques et professionnels issus de ces secteurs<sup>616</sup>. Dans les programmes français, informatique et EMI sont des domaines hermétiquement séparés.

Les programmes du BW concernant l'éducation aux médias, notamment celui du cours de base, se rattachent aux positions de la KMK. Leur socle théorique et conceptuel de l'éducation aux médias est similaire, à l'exception de la culture informationnelle, que la KMK ne couvre pas ; ce domaine est en revanche pris en considération par la LKM, la conférence des centres d'éducation aux médias. Le BW y multiplie les références dans ses programmes : il en fait une partie intégrante de sa ligne directrice transversale sur l'éducation aux médias et du cours de base (« information et savoir ») ainsi qu'un aspect important de l'éducation à la démocratie. En outre, le BW a tout à la fois respecté les recommandations de la KMK (mettre en place un enseignement transversal) et s'en est éloigné en disciplinarisant partiellement l'éducation aux médias, le cours ayant lieu sur une seule année scolaire et aucune heure ne lui étant automatiquement attribuée. Les indications de la KMK ne sont donc pas tout à fait reflétées dans les programmes du BW : celui-ci complète son périmètre dans une visée à la fois pragmatique (offrir des compétences informationnelles aux élèves pour améliorer leurs performances scolaires) et critique (les aider à comprendre les phénomènes informationnels).

Dans le cas français, l'ancrage de l'EMI est plus important dans les programmes scolaires que dans les textes de cadrage, ces derniers y faisant des références périphériques. Ils contribuent donc davantage à définir son périmètre. On peut néanmoins remarquer l'absence du concept de « culture numérique », alors que celui-ci est mentionné dans les textes

---

<sup>614</sup> Rappelons que traditionnellement, la presse n'est pas un support pédagogique privilégié en Allemagne. En outre, le droit d'auteur y est contraignant et rend difficile l'usage de la presse en classe, ce qui peut expliquer sa quasi-absence dans les programmes.

<sup>615</sup> Érik NEVEU, *Sociologie du journalisme*, Paris : La Découverte, 2009 (Repères, 3e éd.), 128 p.

<sup>616</sup> Nous renvoyons aux modèles de Dagstuhl (2016) et de Francfort (2019), chapitre 2.

d'encadrement, tel le Socle Commun, ainsi que celui de « cybercitoyenneté », défini par le site Eduscol comme l'objectif de l'éducation aux médias<sup>617</sup>. Du point de vue conceptuel, il y a donc une discontinuité entre les textes d'encadrement et les programmes. En outre, l'emphase mise sur la citoyenneté dans les textes d'encadrement n'est pas exactement reflétée dans les programmes, qui n'y font pas plus référence que ceux du BW ; les dimensions politique et démocratique sont moins structurantes que les questions de culture informationnelle. Si les textes d'encadrement définissent une orientation pour le système éducatif, on peut voir qu'une reconfiguration s'opère au moment de l'identification de domaines de connaissances et de compétences précis. Certains s'ajoutent (telle la dimension informationnelle, dans le cas du BW) et d'autres sont relativisés (comme la dimension politique et citoyenne en France).

L'analyse comparée des programmes scolaires montre que la transmission des savoirs et des compétences en France concerne encore principalement les fondamentaux ainsi que la culture reconnue comme légitime (dont la presse et le journalisme font partie). La « sacralisation des disciplines », identifiée par Marlène Loicq en 2011 comme une caractéristique du système éducatif français<sup>618</sup>, persiste. Le projet de l'école, sur le fond, reste inchangé, malgré la volonté politique récente d'aller vers davantage d'interdisciplinarité<sup>619</sup>. Le système scolaire français se conçoit en effet « en tant que système moral, éventuellement en tant que système culturel, aux antipodes du système médiatique, porteur de principes concurrents<sup>620</sup> ». Vie scolaire et vie sociale sont séparées. Le système éducatif allemand, y compris au BW, est quant à lui traditionnellement plus ouvert sur le monde social de l'élève<sup>621</sup>. Cela peut expliquer la prise en compte des pratiques médiatiques de communication et de divertissement au sein de ses programmes scolaires, alors qu'en France des pratiques considérées comme plus légitimes (par exemple le journalisme) sont mises en avant. En plus de décrire un état idéal et « éclairé » dans le rapport aux médias, les programmes du BW incitent les enseignants à partir des pratiques réelles, dans le but de faire réfléchir les élèves aux

---

<sup>617</sup> Éduscol, « Éducation aux médias et à l'information - Présentation de l'EMI », 2019. URL : <https://eduscol.education.fr/cid72525/l-emi-et-la-strategie-du-numerique.html#lien3>. Consulté le 10 avril 2020.

<sup>618</sup> Loicq, *Médias et interculturelité*, op. cit. (note 128).

<sup>619</sup> La réforme du collège en 2016 a généré un important mouvement de grève des enseignants. Elle visait à introduire des « enseignements pratiques interdisciplinaires » afin de décroquer les matières, initiative perçue comme potentiellement nuisible car risquant d'amputer sur les heures dédiées aux fondamentaux et de « niveller par le bas » l'enseignement. Sandrine CHESNEL, « Réforme du collège: pourquoi les profs sont en grève », *L'Express*, sect. Education, 10 avril 2015. URL : [https://www.lexpress.fr/education/pour-ou-contre-la-reforme-du-college\\_1669485.html](https://www.lexpress.fr/education/pour-ou-contre-la-reforme-du-college_1669485.html). Consulté le 14 août 2020.

<sup>620</sup> Pierre MOEGLIN, « École et médias. Pour un renouvellement des perspectives critiques », *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, 3/B, n° 14, 2013, p. 25.

<sup>621</sup> WALLENHORST, op. cit. (note 23).

« dangers » qui leur seraient inhérents et les accompagner dans la construction de leur personnalité. Ils considèrent les médias comme une instance de socialisation. Ajoutons cependant qu'il s'agit à terme, comme en France, de réguler les usages en les rendant plus sûrs et policés.

Pour compléter cette étude et déterminer si ces éléments sont structurants dans le projet d'éducation aux médias en France et dans le BW, nous nous intéressons dans le chapitre suivant aux productions des opérateurs chargés de l'éducation aux médias – CLEMI en France et Centre médiatique régional (*Landesmedienzentrum*, LMZ) du Bade-Wurtemberg. Ces opérateurs sont chargés du déploiement de l'éducation aux médias sur le territoire, ce qui inclut la production de ressources et la formation des enseignants. Nous avons choisi d'étudier les brochures qui leur sont destinées, afin d'identifier les discours et représentations sur l'éducation aux médias qui leur sont transmis.

## **Chapitre 7 : Les opérateurs des ministères : le Centre pour l'Éducation aux Médias et à l'Information (CLEMI) et le *Landesmedienzentrum* (LMZ)**

Les structures en charge de l'éducation aux médias (CLEMI, en France et centre médiatique régional, LMZ, dans le cas du BW) sont des acteurs importants sur le territoire. Placées sous la tutelle des Ministères de l'Éducation, elles assurent un relais entre les directives ministérielles et les enseignants en organisant des formations, en produisant des ressources et en mettant en place des partenariats avec différents types d'acteurs, notamment médiatiques. Afin de compléter notre analyse des modalités d'ancrage de l'éducation aux médias en France et dans le BW, nous nous intéressons ici aux productions de ces opérateurs, plus précisément aux brochures qui sont destinées aux enseignants. Quelles sont les connaissances et valeurs attachées aux médias ? Comment les opérateurs envisagent-ils la transmission des savoirs à leur sujet ? Enfin, nous mobiliserons notre analyse lexicométrique afin de caractériser les textes des opérateurs et les mettre en regard, dans un second temps, avec les textes d'orientation stratégique et les programmes.

### **Les discours du CLEMI : définir et valoriser l'éducation aux médias**

#### *Définitions et périmètre de l'EMI de 2010 à 2019*

Dans son travail doctoral, Marlène Loicq a étudié les ressources produites par le CLEMI, ciblant les futurs enseignants, intitulées « Education et médias, on apprend ! ». Ces documents permettent à la fois d'apporter des éléments définitoires au sujet de l'éducation aux médias, d'argumenter en sa faveur et d'en présenter les modalités pédagogiques. Ces ressources occupent donc selon elle une place primordiale dans l'éducation aux médias à la française, puisqu'elles sont conçues pour les enseignants souhaitant la déployer dans leur pratique. Elle

remarque que la définition du domaine se précise et s'affirme entre 2006 et 2011, prenant en compte les changements médiatiques et institutionnels – la première brochure fait écho à la publication du Socle Commun et s'y rattache explicitement. Cependant, elles tiennent leur public à distance en utilisant peu d'adresses directes, privilégiant la troisième personne du singulier. Elle en déduit que le discours remplit sa fonction programmatique, mais pas auprès du public qui semble visé – l'enseignant ; il s'adresserait en réalité aux ministères. Alors qu'il devrait avoir une visée didactique avant tout, ce discours « occupe finalement les fonctions de motivation et de légitimation des pratiques d'éducation aux médias chez les enseignants, auprès de l'institution<sup>622</sup> ». Le texte donne en outre une place centrale à l'école en tant qu'institution, le projet d'éducation aux médias trouvant sa légitimité dans une « démarche de protection de l'École contre les changements<sup>623</sup> », afin de conserver sa forme traditionnelle et ne pas bousculer les modes de transmission des savoirs, les médias étant présentés comme des éléments transformant le rapport à ceux-ci. L'éducation aux médias, dans son analyse, trouve sa légitimité dans sa convergence avec les « missions fondamentales » de l'école : « l'école doit intégrer les médias pour les ordonner, leur donner du sens et dissiper les filtres, les écrans qu'ils placent dans l'accès au savoir, à la société et au réel<sup>624</sup> ». Cela induit un paradoxe, car les discours du CLEMI portent conjointement l'argument de l'introduction des médias au cadre scolaire pour moderniser l'éducation, tout en minimisant les changements que ceux-ci apporteraient à l'institution.

Il semble important de renouveler cette analyse car les évolutions du CLEMI et de ses discours sont nombreuses après 2011 pour différentes raisons. Tout d'abord la loi de 2013 et la stratégie numérique qui l'accompagne contribuent à redéfinir son champ d'action plus explicitement en direction des médias numériques, en incluant la question des usages par les jeunes. En 2015, son intégration au Réseau Canopé entraîne des changements de gouvernance et d'organisation ; les attentats de janvier 2015 constituent également un tournant majeur, en orientant durablement les discours, ainsi que les ressources pédagogiques produites vers les questions de citoyenneté et de liberté d'expression. L'après-2015 est marqué par l'essor des théories du complot notamment au sujet des attentats de Paris : le problème du complotisme et des fausses nouvelles devient récurrent. Après 2016 et l'élection de Donald Trump aux Etats-

---

<sup>622</sup> Loïcq, *Médias et interculturelité*, op. cit. (note 127), p.488

<sup>623</sup> *ibid*, p.490

<sup>624</sup> *ibid*, p.491

Unis, ces thématiques s'inscrivent résolument à l'agenda. Dès 2017, la thématique des données personnelles devient structurante dans le débat public en lien avec l'application du RGPD.

En 2011, une seule mention faisait exister l'EMI dans les textes officiels : « l'élève est éduqué aux médias », dans le Socle Commun paru en 2006. Dans ce contexte, le CLEMI jouait un rôle important afin de définir les contours de cette éducation aux contours vagues. Force est de constater qu'en 2019, la situation est très différente : les mentions à l'éducation aux médias (devenue éducation aux médias et à l'information en 2012) se sont multipliées dans les textes officiels. Elle apparaît dans le Socle commun et dans les programmes et surtout elle a été inscrite dans la loi. Sa légitimité est assurée par cet ancrage institutionnel.

Pour approcher les discours du CLEMI, nous nous sommes intéressée aux brochures « Education et médias, on apprend ! » publiées entre 2010 et 2019. Elles se présentent comme des supports d'information au sujet de l'EMI, proposent des fiches pédagogiques afin de la mettre en place dans les classes et présentent les différents ateliers et dispositifs de soutien organisés par le CLEMI. Nous nous référons dans certains cas à un autre type de ressources, les brochures produites chaque année à l'occasion de la Semaine de la Presse et des Médias dans l'Ecole<sup>625</sup>. Les fiches pédagogiques qui y sont proposées sont fréquemment communes aux deux types de documents.

Chaque année, la brochure « Education aux médias, on apprend ! » inclut un ou plusieurs articles définissant l'éducation aux médias. De 2010 à 2013, la structure argumentative de l'article « L'éducation aux médias, un savoir du 21<sup>e</sup> siècle » est constituée d'un grand nombre de questions rhétoriques (« L'Ecole doit-elle s'intéresser aux médias ? Quelle place doit-elle leur faire dans ses enseignements ? (...) ») auxquelles le texte apporte une réponse tout en produisant des effets d'évidence, comme ici en alternant une proposition affirmative et des questions :

*Les médias sont porteurs d'information(s) et de valeurs. Pourquoi ne pas les prendre en compte dans les activités de la classe ? Pourquoi ne pas apprendre à porter un jugement sur la qualité de leurs contenus, à identifier les valeurs qui fondent la légitimité des médias ? À s'initier aux écritures médiatiques, à leurs différents codes et à en mesurer les enjeux ? Va-t-on pour autant sortir des savoirs que l'école est chargée de transmettre, ajouter des activités, s'aventurer sur des territoires mal explorés ? (CLEMI, 2012-2013, p.6)*

---

<sup>625</sup> L'ensemble de ces documents est disponible en annexe.

L'usage d'interrogations négatives (« pourquoi ne pas (...) ») est caractéristique de ce type d'énonciation. L'énonciateur s'adresse à un allocataire imaginé et construit une figure fictive d'enseignant réfractaire à l'introduction des médias dans sa pratique professionnelle. La dernière question rhétorique (« va-t-on pour autant sortir des savoirs que l'école est chargée de transmettre ? »), sous-entend que la réponse est négative : l'introduction des médias dans la classe ne bouleverse pas la pratique enseignante et les modalités classiques de transmission des savoirs ni leur contenu. Cependant, l'éducation aux médias est simultanément rattachée aux pédagogies nouvelles dans le dernier paragraphe, qui clôt l'argumentation :

*Dans tous les cas, l'éducation aux médias, en faisant largement appel à des méthodes de pédagogie active, au partenariat avec des professionnels des médias, à la démarche de projet, permet d'instaurer au sein de la classe un nouveau rapport entre l'enseignant et l'élève, entre celui-ci et le savoir, rendant plus motivant l'enseignement et plus légitime l'enseignant (2012, p.7).*

Cette tension entre adaptation à la forme scolaire traditionnelle et renouvellement de la pédagogie avait déjà été repérée par Marlène Loicq en 2011<sup>626</sup>. Ajoutons que pour justifier l'importance de l'éducation aux médias, des propos de Viviane Reding, alors commissaire européenne chargée de la société de l'information et des médias, sont cités. Cette citation est conçue comme ayant valeur de preuve, elle participe d'une démarche de légitimation de son propre discours par l'énonciateur<sup>627</sup>. La légitimité du projet d'éducation aux médias serait donc à aller chercher dans cette institution internationale, ainsi que dans l'UNESCO, également mentionné.

En 2013 s'opère selon nous un tournant dans les discours du CLEMI, en lien avec la parution de la stratégie numérique du ministère de l'Education Nationale, comme on peut le voir dans l'avant-propos du ministre de l'Education Nationale alors en exercice, Vincent Peillon :

*(...) nous avons inscrit, dans la loi du 8 juillet 2013, l'éducation aux médias parmi les axes forts de l'entrée de l'école dans l'ère du numérique. À cette fin, le CLEMI joue un rôle essentiel, historique, dans l'accompagnement des enseignants qui accomplissent cette tâche noble et difficile. Cette brochure Médias et information, on apprend! constitue ainsi un outil pédagogique précieux, source de connaissances, de réflexion et de formation (p.3).*

---

<sup>626</sup> Loicq, *Médias et interculturelité*, op. cit. (note 128).

<sup>627</sup> SARFATI, op. cit. (note 64).



Historiquement tourné vers l'étude de la presse papier, le CLEMI voit donc le périmètre de son objet, l'EMI, englober les questions liées au numérique. Il sera intéressant de déterminer si cela amène l'approche journalistique caractéristique du modèle français d'éducation aux médias d'après Marlène Loicq, ou si celui-ci perdure et si des tensions apparaissent entre les enjeux « traditionnels » de l'EMI et ceux de l'éducation au numérique.

A partir de 2013, les lignes introductives, à la manière d'un chapô, indiquent d'emblée que le cadre a changé et rappellent le nouvel ancrage institutionnel de l'EMI :

*L'éducation aux médias et à l'information (EMI) est désormais inscrite dans la loi d'orientation et de programmation. Elle constitue un des axes prioritaires de la refondation de l'École et s'inscrit dans la nouvelle « stratégie numérique » mise en place par le ministre de l'Éducation nationale (2013, p.6).*

Les modalités d'énonciation changent : les questions rhétoriques utilisées précédemment disparaissent, au profit de phrases affirmatives. Certains termes du vocabulaire, mais aussi des citations, sont issus de la recherche et servent à appuyer le propos : Jack Goody sur les « technologies de l'intellect » et Bernard Stiegler sur la nature de la connaissance. L'accroche du texte indique par ailleurs un changement dans la stratégie de légitimation des actions du CLEMI, qui ne trouve plus sa justification dans la démarche européenne, mais se focalise sur les décisions institutionnelles nationales :

*Le système scolaire, bien sûr, ne part pas de rien. Après la presse à l'École introduite par René Haby dans les années 1970, le « d'information Centre de liaison de l'enseignement et des moyens », créé par Alain Savary en 1982, a assumé la mission d'apprendre aux élèves une pratique citoyenne des médias (...) Plus récemment, le Socle commun de connaissances a pris en compte cette dimension.*

*(...)*

*Certes, la question dépasse largement l'École et doit être traitée plus globalement au niveau des politiques nationales (et internationales) (...) c'est bien l'institution scolaire, en tout premier lieu, qui est dispensatrice des compétences et des valeurs qui fondent notre enseignement républicain (2013, p.6).*

Le discours vise à valoriser le CLEMI, ses actions et son ancrage institutionnel :

*Le CLEMI a un rôle essentiel à jouer pour permettre ces évolutions, en élargissant son champ d'action aux problématiques de l'Internet et des réseaux sociaux. Cette brochure Médias et information, on apprend! est l'illustration du travail accompli pour faire en sorte de répondre plus efficacement aux nouveaux défis et aux ambitions développées dans le cadre de la stratégie numérique du ministère (2013, p.7).*

L'autrice ajoute un peu plus loin que « plus largement, c'est l'ensemble du système éducatif qui doit changer de paradigme ». Cela semble aller dans le sens d'une modernisation des pratiques pédagogiques par le biais d'un enseignement transversal, « une manière de revivifier l'approche pédagogique de chacune des disciplines », en rendant les élèves « plus actifs » et en encourageant les « pratiques collaboratives » - on retrouve ici une préoccupation exprimée dans le Socle Commun. Les médias numériques sont présentés comme des « moyens généralisés d'accès au savoir et surtout comme instruments d'écriture et de lecture », initiant un « changement technico-culturel profond » qui justifie de « repenser globalement la notion d'éducation aux médias » (cette citation est d'ailleurs placée en illustration sur la page et attire ainsi le regard ; il s'agit du cœur du propos). L'auteur les ramène à leur rôle d'outils et s'abstient de les essentialiser – nulle mention au syntagme « le numérique » - afin de défendre « une approche humaniste et non techniciste des médias numériques » mettant « au premier plan la formation de l'individu » et « le développement de l'enfant et du citoyen ». Médias numériques et éducation aux médias et à l'information sont ici présentés dans une continuité voire une complémentarité, la deuxième permettant de faire bon usage des premiers.

L'éducation aux médias portée par le CLEMI s'inscrit dans les pédagogies actives. A partir de 2013 et jusqu'en 2015, un article intitulé « les médias et moi » met l'accent sur les pratiques des jeunes et la nécessité de les connaître, afin de partir d'elles pour construire un accompagnement adapté et efficace :

*Chacun d'entre nous entretient une relation singulière avec les médias. Il en va ainsi depuis qu'ils existent et aucune mutation technologique ne peut bousculer ce postulat, bien au contraire. L'éducation aux médias, pour être pleinement efficace, se doit d'en tenir compte afin de faciliter l'appropriation des démarches proposées (2013, p.8).*

L'objectif est de favoriser une démarche réflexive en faisant prendre conscience de la relation que chacun entretient avec les médias, qualifiée de « mosaïque personnelle », et en repérant les médias dans l'environnement. Maîtriser sa pratique et son image, développer des pratiques médiatiques en toute responsabilité, devient le but d'une éducation aux médias tournée vers la question des usages et des modalités d'appropriation. La démarche d'éducation aux médias s'appuie ici sur l'idée que « tout message médiatique est construit » et que « chaque usager des médias élabore son propre sens en fonction de son environnement et de son expérience personnelle » : on reconnaît ici l'influence du modèle anglo-saxon<sup>628</sup> ainsi que des

---

<sup>628</sup> MASTERMAN, *op. cit.* (note 116) ; JOLLIS et WILSON, *op. cit.* (note 255).

*cultural studies*. Le rôle des médias dans la construction de l'identité est reconnu, ce qui constitue une différence vis-à-vis des programmes et rapproche le CLEMI de l'approche allemande identifiée jusqu'ici.

En 2015, l'article définitionnel s'intitule « Eduquer aux médias à l'heure du numérique ». Cette version du texte est similaire à celui de 2013, même s'il connaît quelques remaniements : le paragraphe sur l'importance du rôle du CLEMI et le rôle de la brochure est renvoyé à la fin. Un insert met l'accent sur le contexte particulier, qui introduit une rupture dans la normalité et justifie un changement d'approche :

*Les attentats du mois de janvier ont mis en évidence, plus que jamais, l'importance d'appréhender la question du numérique – les usages, les pratiques et les comportements qu'il engendre sur l'Internet et les réseaux sociaux – non simplement comme une question de maîtrise des outils, mais d'abord et avant tout comme une question d'éducation (2015, p.5).*

On trouve la première mention du Parcours Citoyen, nouveau dispositif institutionnel dans lequel s'inscrit l'EMI, dans l'avant-propos de la Ministre de l'Education Nationale Najat Vallaud-Belkacem :

*Cette éducation est au cœur du parcours citoyen qui, mis en place dès cette rentrée dans toutes les classes de l'école élémentaire à la classe de terminale, vise à donner à l'élève des repères dans sa formation de futur citoyen et à promouvoir les valeurs républicaines et laïques. (2015, p.3)*

En 2016, pour sa 10<sup>è</sup> édition, la brochure est « repensée en profondeur » avec l'apparition de nouvelles rubriques. La présentation du CLEMI, qui apparaissait jusqu'alors en fin de document, est remontée au début. Les modalités d'énonciation changent : le « vous » est plus utilisé que dans les brochures précédentes. La brochure présente des témoignages d'enseignants ayant mis en place l'EMI et certains articles sont précédés d'un encadré « Portraits » rédigés par un enseignant la 1<sup>ère</sup> personne, qui se présente ainsi que son parcours en EMI afin d'incarner l'énonciation et créer une connivence avec les lecteurs. En fin de document, l'article « être coordinatrice CLEMI », également rédigé à la 1<sup>ère</sup> personne, raconte une expérience. Le CLEMI se veut plus proche de son destinataire. On peut également observer un « tournant critique » avec la multiplication de termes comme « décoder », « exercer son esprit critique », « devenir lecteur d'images ». Les dispositifs EMI sont présentés plus en détails (SPME, concours...) dans une rubrique dédiée. On voit apparaître des références à la réforme

du collège et aux enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI). Des « canevas EPI » préparent le terrain pour les enseignants : elles ont une fonction de facilitation pour s'approprier un nouveau dispositif. Certaines ressources sont explicitement liées au contexte, comme le canevas EPI « médias, pluralisme et démocratie » :

*Les attentats de l'année 2015 et leur cortège de rumeurs et autres théories du complot colportés sur les réseaux sociaux ont clairement mis au jour la méfiance des adolescents à l'égard des « grands médias ». Cet EPI a pour principal objectif de souligner aux yeux des élèves l'importance des médias dans le fonctionnement de la démocratie. (2016, p.29)*

A partir de 2017, l'article « le CLEMI, un acteur institutionnel clé de l'EMI » insiste sur sa place comme acteur central. On passe d'un paragraphe dédié au CLEMI à un article entier. Notons qu'une nouvelle définition de l'EMI, plus large, est proposée. Elle dépasse le cadre de l'école :

*L'ÉMI se constitue comme un champ de pratiques professionnelles plurielles et distribuées, de savoir-faire formels et informels, ainsi qu'un champ de recherche, qui restent à construire et à élever, à la croisée des mondes de l'école, des médias, de la culture, de la recherche et de la famille (2017, p.7)*

Enfin, un axe important de la définition – et de la légitimation - du projet d'éducation aux médias et à l'information, dans les discours du CLEMI, est sa dimension citoyenne, ce qui le relie aux textes officiels d'encadrement. Pour appréhender plus finement cette approche et son évolution dans le temps, nous avons réalisé une recherche lexicométrique des termes apparentés à « citoyen » et « République » dans les brochures « Education et médias, on apprend ! » de 2010 à 2019<sup>629</sup>, consignés ci-après :

---

<sup>629</sup> N'ayant pas pu nous procurer la brochure de 2011 en version numérique (nous n'avons que la version papier), celle-ci est absente de l'analyse. La brochure de 2011 est cependant très proche en termes de rubriques et de contenu de celles de 2010 et 2012.

Date	Occurrences « Citoyen »	Occurrences « République »
2010	21	1
2012	24	1
2013	27	1
2014	31	6
2015	34	10
2016	51	10
2017	54	7
2018	48	6
2019	34	8

*Figure 16: Occurrence des termes relatifs à la citoyenneté et à la République dans les brochures « Education aux médias, on apprend ! » (2010-2019)*

On observe une augmentation régulière des mentions à ces deux termes entre 2010 et 2015, puis un pic en 2016 et 2017 qui semble être un plafond et qui décroît ensuite légèrement. Cela correspond à un effet de contexte : les prises de position en faveur de la citoyenneté se multiplient suite aux attentats de janvier et de novembre 2015 et la thématique des fausses nouvelles et du complotisme, qui apparaît dès 2016, est également rapportée à des enjeux de cet ordre. Les termes « républicain.e » et « République » sont peu nombreux comparativement à ceux dérivant de « citoyen » : ils sont cantonnés soit à la prise de parole officielle (ils apparaissent dans les avant-propos rédigés par les Ministres de l'Éducation), soit à la description des mesures dans lesquelles s'inscrit l'EMI (« l'éducation aux médias et à l'information dans la loi de refondation de la République »). La citoyenneté constitue quant à elle un champ lexical structurant, apparaissant pour l'essentiel au début des documents, dans les articles introductifs définissant la définition et le périmètre de l'EMI en milieu scolaire. Nous en donnons quelques exemples :

*L'éducation aux médias est une éducation à la citoyenneté qui exige le respect de la liberté d'expression et du pluralisme des opinions (2013, p.9).*

*Face à l'évolution de l'Internet, l'ÉMI doit être une réponse aux inquiétudes sociales et citoyennes. Il faut former des futurs citoyens (...) (2017, p.3).*

A partir de 2014, on voit émerger le néologisme « cybercitoyen<sup>630</sup> », qui fait converger les caractéristiques des supports numériques et les problématiques de citoyenneté. Le terme apparaît 5 fois. Le premier exemple est extrait de l'introduction de la brochure de 2014-2015, qui met l'accent sur les nouveaux ancrages institutionnels. Le deuxième est extrait d'un dossier thématique, « Info ou intox sur le web, comment faire la différence dès le primaire ? » (2016) :

*Savoir interpréter et valoriser le contenu médiatique, comprendre ses ramifications culturelles, politiques, commerciales et sociales, voilà des objectifs prioritaires au service d'une ambition moderne : former les « cybercitoyens » actifs et éclairés de demain » (2014, p.4).*

*Forger l'esprit critique des élèves pour les aider à devenir des cybercitoyens avertis (2016, p.25).*

Le fait de développer la citoyenneté est par ailleurs ce qui rend l'EMI légitime d'entrer dans l'École, comme on peut le voir ici dans les propos de deux représentants institutionnels (Inspection générale Etablissement et vie scolaire et Direction du numérique éducatif) :

*L'éducation aux médias et à l'information a toujours constitué un des piliers de la construction de la citoyenneté à l'École. Par le passé, la connaissance de la presse écrite était le moyen par lequel exercer ses droits civiques. Aujourd'hui, c'est par la maîtrise des médias numériques que doit s'effectuer principalement la construction de cette citoyenneté du XXI<sup>e</sup> siècle. Les phénomènes récents de radicalisation lui confèrent d'ailleurs une importance accrue, au point qu'une mesure du dernier plan de lutte contre la radicalisation prévoit de prémunir les élèves en systématisant l'éducation aux médias et à l'information, tout en développant leur pensée critique et la culture du débat (Didier Vin-Datiche, inspecteur de l'EN et doyen du groupe Établissements et vie scolaire, président du jury du CAPES externe de documentation ; 2018, p.3)*

*L'éducation aux médias s'inscrit précisément dans ce triple enjeu :*

- développer l'esprit critique vis-à-vis du média de plus en plus exclusif qu'est le numérique sous toutes ses formes,*
- donner du sens aux transformations de la société,*
- permettre enfin aux élèves de tirer parti des nouveaux médias dans une vie professionnelle qui s'annonce chargée en défis.*

*Ces enjeux sont ceux de l'École, sans aucun doute. (Mathieu Jeandron, Directeur du Numérique au ministère de l'Education Nationale, CLEMI, 2016-2017, p.41)*

---

<sup>630</sup> Ce terme, absent des programmes et des textes officiels d'encadrement, fait néanmoins partie du discours officiel, comme l'indique sa présence sur le site Eduscol.

On peut dire que l'éducation à la citoyenneté relève d'une approche légitime : elle s'éloigne des pratiques réelles des élèves, des enjeux de communication et de divertissement, pour viser un état « éclairé » conforme au projet de l'Ecole.

### *Thématiques et supports abordés : quelle médiation des savoirs ?*

Qu'est-ce que l'EMI recouvre entre 2010 et 2019, selon les discours du CLEMI ? Pour répondre à cette interrogation, nous avons procédé à la codification thématique du contenu de la brochure annuelle « *Education et médias, on apprend !* ». Nous souhaitons ainsi caractériser plus finement l'approche de cet opérateur et déterminer sur quoi portent ses productions discursives. Chaque article correspond à un item, auquel nous avons associé des codes. Nous avons codé 9 brochures publiées entre 2010 et 2019 pour un total de 370 articles, parmi lesquels 210 fiches pédagogiques et 153 fiches informatives destinées à informer les enseignants sur des dispositifs, des pratiques ou des phénomènes médiatiques<sup>631</sup>. Dans notre code-book, nous distinguons quatre catégories : les modalités de transmission des savoirs sur les médias, les supports médiatiques, les acteurs et dispositifs institutionnels et les thématiques abordées dans les articles.

La thématique du journalisme et de l'information d'actualité est représentée dans 149 items composant la brochure « *Education et médias, on apprend !* » entre 2010 et 2019, soit 40% d'entre eux ; plus précisément dans 50% des fiches pédagogiques et 25% des fiches informatives. Le nombre de ressources pédagogiques consacrées spécifiquement à l'information d'actualité a augmenté de manière régulière entre 2010 et 2019, ce qui montre que cette thématique demeure à l'agenda et tend même à se renforcer. On observe néanmoins une diversité des thématiques codées, au-delà du journalisme : l'éducation à l'image (essentiellement de presse mais pas seulement) est la deuxième thématique la plus représentée, loin derrière le journalisme avec 34 items, suivie par la publicité (24), les fausses informations (10), les stratégies de vérification (7) et l'économie des médias (5) particulièrement depuis 2016 ; l'identité numérique (5), la vie privée (6), les données personnelles (7) et les traces numériques (1) ; l'information scientifique (5) et la datavisualisation (7) ; le droit d'auteur (9) ; les représentations de genre (4) ; l'histoire des médias (4) ; les faits divers (3) ; les débats dans

---

<sup>631</sup> Le détail du codage pourra être trouvé en annexe.

les médias (8) ; l'information météorologique pour le niveau primaire (5). Les nouveaux supports d'information tels que la bande dessinée (2) et les story Snapchat (1) font une percée en 2019. Peu d'articles sont spécifiquement consacrés à des questions de démocratie et de citoyenneté : c'est le cas du canevas EPI proposé en 2016, sur la thématique « Médias, pluralisme et démocratie ». Les mentions à la citoyenneté apparaissent plutôt dans les contenus introductifs, rédigés par des personnalités politiques (Ministres de l'Education, doyen de l'EN) et/ou institutionnels (Inspecteurs généraux, directeurs de la DNE). En termes de supports, la presse papier n'est pas majoritaire (15 items), le support numérique en général étant plus souvent abordé (55) ainsi que les réseaux sociaux (20) et la télévision (19). La radio (10), la webradio (4) et la vidéo (3) sont les supports les moins souvent abordés.

Les fiches pédagogiques restent relativement inchangées entre 2010 et 2016 (les sources de l'information, la météo pour le 1<sup>er</sup> degré, la radio, médias et multimédia, analyser un message publicitaire...) sur des thématiques assez classiques en EMI. A partir de cette date, la brochure a été refondue, le CLEMI a davantage valorisé son rôle et son histoire et les thématiques se sont diversifiées en lien avec le contexte : liberté d'expression, dessin de presse, complotisme suite aux attentats de 2015, puis fausses informations et stratégies de vérification à partir de 2016, lorsque cette problématique entre à l'agenda au niveau international ; vie privée et données personnelles, qui font une première apparition en 2013 (« moi sur la Toile ») avant de s'ancrer durablement à partir de 2016, en lien avec le RGPD ; économie des médias. Les ressources proposées abordent de nombreuses thématiques, qui ne se cantonnent pas au journalisme dans sa dimension démocratique ni à la citoyenneté. Cependant, aucune ressource ne fait référence au divertissement<sup>632</sup> et une seule s'intéresse à la communication interpersonnelle (« Échanger, communiquer, s'informer à travers les réseaux sociaux en ULIS », 2017). On peut donc observer une discontinuité entre les discours identifiables dans les articles (« les médias et moi »), qui insistent sur la prise en compte des pratiques des jeunes et les fiches pédagogiques, ce que l'on peut interpréter comme une adaptation aux attentes scolaires. Les réseaux sociaux sont ainsi abordés essentiellement sous l'angle informationnel.

---

<sup>632</sup> Les ressources pédagogiques proposées dans le cadre de la SPME sont un peu plus ouvertes aux pratiques des élèves ainsi qu'aux pratiques dites « populaires » : « les émissions de cuisine à la télévision » (2012), « un parcours d'image avec Pinterest » (2013), « jouons avec la typographie » (2014, cette ressource s'intéresse aux smileys comme langage), « séries télé, un phénomène culturel et médiatique » (2016), « le selfie et ses dérivés dans la culture médiatique des adolescents » (2016). Ces ressources sont minoritaires si on les rapporte à l'ensemble de celles qui sont disponibles dans ces brochures. De plus, après 2016, on observe un recentrement sur les phénomènes informationnels.



En termes de modalités de médiation des savoirs, on remarque que le CLEMI propose en grande majorité des pistes pédagogiques fondées sur l'analyse et le décodage (156 items), avec la prégnance de verbes comme « s'interroger », « savoir identifier », « observer », « prendre conscience », « repérer », « initier à la lecture », « questionner », « découvrir », « aborder », « réfléchir à ». Les approches actives sont représentées dans 65 items, dans des fiches pédagogiques et des fiches-info portant sur les dispositifs du CLEMI et la création de médias scolaires. Ceux-ci doivent aider les élèves à apprendre les modalités de création et de circulation de l'information, en faisant. Elles ne sont pas majoritaires : les fiches pédagogiques ont avant tout pour objectif de transmettre des connaissances et des dispositions aux élèves, ainsi que de les amener vers plus de réflexivité en prenant conscience du caractère construit des messages médiatiques. Les mentions à l'esprit critique et à des démarches de décryptage sont également plus nombreuses et explicites dans le titre des items à partir de 2016 (par exemple, « exercer son esprit critique face à la pub » (2016) ; « Utiliser Déclic' Critique [un dispositif du CLEMI] pour décoder les médias et déjouer les infox » (2019)).

### *Les fonctions du discours : navigation, orientation, vulgarisation et légitimation*

A partir de 2013, le besoin de justifier l'éducation aux médias vis-à-vis des ministères est moins pressant, car l'éducation aux médias et à l'information est ancrée dans les textes institutionnels. Compte tenu de cela, quelles sont les fonctions du discours dans les textes produits par le CLEMI ? Dans quelle mesure ont-ils un rôle de médiation ?

En premier lieu, nous avons identifié une fonction de navigation et d'orientation des nouveaux personnels dans le cadre institutionnel de l'EMI. L'ancrage de celle-ci dans les textes officiels n'est pas centralisé dans un seul document qui serait identifiable, comme la déclaration de la KMK de 2012 sur « l'éducation aux médias à l'école ». Il est réparti à l'intérieur de différents textes (dans le Socle Commun et les programmes), ce qui implique, pour les personnels de l'éducation, de naviguer entre ceux-ci. Cette navigation est prise en charge de manière institutionnelle par le site Éduscol, dépendant du Ministère de l'Éducation Nationale et ayant pour but d'informer et accompagner les personnels. Les brochures du CLEMI occupent une fonction similaire, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Dès 2012, les pistes pédagogiques proposées sont précédées d'un tableau, croisant les thèmes des activités et les

objectifs par cycle, décrits dans le Socle, afin d'ancrer les activités proposées dans un cadre institutionnel :

*Dans l'enseignement secondaire, les références à l'éducation aux médias sont présentes dans de nombreuses disciplines, en particulier dans les programmes du bac professionnel en trois ans (voir p. 36) et les enseignements d'exploration en classe de seconde (voir p. 35). au collège comme au lycée, vous pourrez expérimenter des activités envisageables dans le cadre des instructions officielles en vous aidant des tableaux (1 et 2). Les activités présentées ici offrent des exemples d'opportunités pédagogiques, tant du point de vue des acquisitions liées aux disciplines que de celui des compétences sociales et civiques inscrites dans le socle commun. L'ensemble de ces activités seront engagées par et avec les professeurs documentalistes dont la fonction intègre tout naturellement l'éducation aux médias (2012, p.21)*

L'adresse directe au destinataire (« vous pourrez expérimenter ») semble indiquer que celui-ci n'est pas tenu à distance, mais impliqué dans le discours. Les activités proposées entrent dans le « cadre des instructions officielles », ce qui peut rassurer les personnels. La dernière phrase, concernant les professeurs-documentalistes, a une tournure injonctive exprimée par l'emploi du futur : « l'ensemble de ces activités seront engagées par et avec les professeurs-documentalistes ». Cela permet d'ancrer également leur rôle institutionnel dans l'éducation aux médias et à l'information et de les présenter aux nouveaux personnels comme des partenaires incontournables. Une rubrique de la brochure est spécifiquement dédiée à la description de leur rôle, de leurs compétences et de leurs missions, dès 2012 (« Les professeurs-documentalistes et l'éducation aux médias », devenu ensuite en 2016 « les professeurs-documentalistes, « maîtres d'œuvre » de l'EMI », en lien avec leur nouveau référentiel de compétences).

Les mentions directes aux destinataires du document, ainsi que les références au cadrage législatif et institutionnel (18 occurrences, selon l'analyse thématique présentée ci-dessus), semblent également procéder d'une logique de légitimation et de motivation, cette fois-ci en direction du personnel enseignant, l'invitant à se mobiliser en faveur de l'EMI. En effet, l'EMI étant un enseignement transversal dont l'évaluation est difficile, il faut encourager les enseignants à s'en emparer dans le cadre de projets. Cela implique de démontrer l'intérêt pédagogique de l'EMI, particulièrement aux nouveaux personnels dès leur entrée en activité. L'édito de la brochure Education et Médias, on apprend ! par la Ministre de l'Education Nationale d'alors, Najat Vallaud-Belkacem, en 2016, en témoigne : « Par les connaissances, les savoirs et les pratiques que vous transmettez à nos élèves, vous leur permettez de ne pas être des spectateurs passifs, mais des acteurs. C'est, pour eux, pour l'ensemble de notre société, un travail essentiel que vous menez ». Le projet d'éducation aux médias trouve alors sa

justification dans le passage de l'élève d'un état « passif » face aux médias à un état « actif » et éclairé, qui ne peut avoir lieu sans le recours de l'enseignant, dont le travail est fortement valorisé (« un travail essentiel »). Ici encore, l'adresse directe vise à entraîner le destinataire dans la dynamique du discours et à y adhérer.

Les brochures du CLEMI ont également une fonction de vulgarisation des connaissances sur la culture numérique juvénile. Des statistiques et des enquêtes empiriques sont citées dans un article récurrent intitulé selon les années « les français et les médias » ou « Les jeunes et les médias », comme ici sur les jeux vidéo et la dimension genrée des pratiques :

*Une enquête réalisée en 2013 auprès d'adolescents de la région toulousaine montre que, si les filles ont une pratique des jeux vidéo identique à celle des garçons, 2,5 % d'entre elles seulement en font leur loisir préféré, contre 21 % des garçons. Moins contrôlées par leurs parents, les filles y jouent moins en quantité que les garçons (12 % y consacrent plus de 5 heures en semaine, contre 28 % des garçons), délaissent les jeux violents (11 % des filles s'y adonnent, contre 56 % des garçons) et préfèrent les applications Facebook (19 %, contre 7,5 % des garçons) et les jeux sur téléphone portable (21 %, contre 9 % des garçons) (CLEMI, 2013-2014, p.15).*

Les sources sont variées, publiques et privées : Baromètre du CREDOC (diffusion des TIC dans la société française), enquêtes du DEPS (« les ménages et les TIC en France et en Europe », « chiffres clés »), Junior Connect d'Ipsos, institut Viavoice, TNS Sofres-CNIL, Observatoire Orange-Terrafemina, Vague 18-Institut CSA, etc. En 2017, « l'enjeu des nouvelles pratiques informationnelles » aborde les thèmes de l'hyperconnexion ou encore des bulles informationnelles. Les statistiques proviennent d'une enquête menée par le CLEMI en 2016 et qui a donné lieu à l'édition du guide « la famille tout-écran ». Le CLEMI a donc une fonction de vulgarisation scientifique, de production et de diffusion des connaissances, dans l'objectif d'influer sur les représentations qu'ont les enseignants des pratiques des élèves.

Enfin, une dernière fonction des discours du CLEMI est la valorisation de l'information d'actualité et du journalisme. Nous avons vu dans l'analyse thématique qu'il ne s'agissait pas du seul thème abordé dans les ressources produites par le CLEMI, mais qu'elle était majoritaire, abordée principalement via le prisme du support numérique. Le journalisme est décrit comme l'allié indispensable de la citoyenneté, ce qui justifie son entrée dans l'école. Cette même logique était à l'œuvre dès la création du CLEMI en 1983, visant à établir une liaison entre l'Ecole et les moyens d'information. Alors que la presse d'information générale et politique (sur support papier et Web), qui revendique un rôle démocratique, n'est pas majoritaire en

termes de lectorat dans le monde du journalisme<sup>633</sup>, elle est représentée de manière écrasante dans les ressources du CLEMI. La presse quotidienne ou régionale, la presse féminine ou professionnelle ne sont pas représentées dans les brochures « *Education et médias, on apprend !* », en dépit de leur lectorat et de leur poids économique<sup>634</sup>. L'information d'actualité est placée en haut d'une échelle de valeurs qui implique de la distinguer d'autres domaines, avec lesquels elle pourrait être confondue. C'est le cas de la communication, comme ici dans la fiche-info « Liberté d'expression, liberté d'information » faisant partie du dossier pédagogique de la SPME, en 2015 :

*Il faut distinguer information et communication. Les lignes bougent partout et le mélange des genres gagne. Plus que jamais information et communication doivent être clairement séparées. (...). La communication sert un intérêt particulier quand l'information est au service de l'intérêt général (p.23).*

Cette perception de la communication comme processus d'influence rappelle l'analyse de Patrick Charaudeau, pour qui l'opposition entre communication-manipulation et information-intérêt général est une manière, pour les professionnels du journalisme, de « justifier leur métier ». Cette opposition est jugée « regrettable », car « à opposer un lieu d'intention trompeuse (la politique) à un lieu transparent dépourvu d'intention manipulatrice (l'information), elle laisse croire que seule cette dernière est pure d'intention. Comme si l'information n'était pas, elle aussi, embarquée dans le jeu de l'influence sociale (...) ». Cette vision de la communication est réductrice et élude « l'intentionnalité d'intercompréhension et d'influence<sup>635</sup> ».

Ajoutons également que lorsque les pratiques informationnelles des jeunes sont abordées dans les fiches pédagogiques, c'est parfois sous l'angle du manque, comme ici dans le cas des stories :

*Une story permet de synthétiser l'information, de la rendre plus attractive et de toucher un public plus jeune. Mais elle génère une certaine uniformisation des contenus, un enfermement dans l'application, entretient une confusion entre information,*

---

<sup>633</sup> NEVEU, *op. cit.* (note 615).

<sup>634</sup> Celles-ci apparaissent dans les brochures publiées à l'occasion de la Semaine de la Presse et des médias dans l'Ecole, mais y sont très minoritaires (2 occurrences pour la presse quotidienne et régionale, une pour chacune des autres)

<sup>635</sup> Patrick CHARAUDEAU, « Analyse du discours et communication. L'un dans l'autre ou l'autre dans l'un ? », *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, n° 23, 1 avril 2007, Presses universitaires de Franche-Comté, p.15

*divertissement et publicité. Elle segmente l'information et empêche une vision globale de l'actualité médiatique (2019, p.51)*

Les stories sont accusées d'entretenir une indistinction entre communication et divertissement. Cette distinction à opérer sous-entend que s'informer doit être quelque chose de sérieux, de l'ordre du devoir et pas du plaisir. En outre, l'auteurice de cette fiche pédagogique ne prend pas en compte le fait que l'actualité médiatique (d'autant plus « dans sa globalité ») ne fait pas partie de l'univers social de la plupart des élèves.

Les définitions de l'EMI et les modalités de sa justification par le CLEMI ont évolué entre 2010 et 2019, reflétant son ancrage institutionnel dès 2013. Dès 2015, l'ancrage de l'EMI dans la stratégie numérique est acté, ce dont témoignent également les avant-propos signés par la Direction du Numérique pour l'Éducation, qui illustrent les liens entre ces institutions. Le contexte traumatique des attentats de Charlie Hebdo se traduit par un renforcement de l'éducation aux médias dans sa dimension citoyenne. La définition de l'EMI, empruntée aux institutions internationales (Union Européenne et UNESCO), s'élargit progressivement au-delà des frontières de l'école, comme en témoigne également l'édition du Guide de la famille tout-écran<sup>636</sup> dès 2017, destiné à partager l'expertise du CLEMI avec les familles et à promouvoir un encadrement raisonné des pratiques médiatiques juvéniles.

Outre leur fonction de vulgarisation et de transmission de connaissance sur les pratiques, d'appui aux nouveaux personnels et de navigation parmi les dispositifs institutionnels, les discours du CLEMI ont pour fonction de valoriser l'information journalistique. La prépondérance de l'information d'actualité dans les discours du CLEMI est donc, outre une réalité tangible dont témoigne le nombre de ressources qui lui sont dédiées, une prééminence symbolique inscrite dans une approche citoyenne et servant le bien commun.

---

<sup>636</sup> CLEMI, « Guide pratique « La famille Tout-Écran » #1 », 2017. URL : <https://www.clemi.fr/?id=165>. Consulté le 10 avril 2020.

## L'approche du centre médiatique du Bade-Wurtemberg (LMZ)

En Allemagne, les centres médiatiques régionaux (*Landesmedienzentren*) et locaux (*Kreismedienzentren*) ont un rôle analogue à ceux de Réseau Canopé et du CLEMI : ils proposent des formations et des ressources médiatiques aux enseignants pour enrichir leur cours, mais également pour traiter des médias comme objets d'étude. Quelles sont les spécificités des productions du centre médiatique du Bade-Wurtemberg ? Quelles pistes de comparaison peut-on en tirer ?

Dans le cadre de sa mission de conseil et de formation, le LMZ produit des documents informatifs à destination des enseignants. Ceux-ci sont également un lieu de promotion des ressources à disposition (notamment la plateforme dédiée, intitulée SESAM). Ils donnent des exemples d'activités pédagogiques à réaliser avec les médias et présentent les différents dispositifs mis en place par le Land (projets, plateformes et services). Les brochures *Analog & Digital*, publiées annuellement jusqu'en 2015, sont des documents sont à mi-chemin entre le fascicule publicitaire et la brochure d'information. Nous avons inclus dans ce corpus les numéros 30 à 35, à l'exception du n°33 qui porte spécifiquement sur le premier degré ; nous l'avons également élargi aux contenus présents sur leur site, ceux-ci ayant remplacé les brochures à partir de 2016, afin de vérifier si l'approche que nous avons identifiée était encore en vigueur.

Les brochures du LMZ sont des documents d'une trentaine de pages, constitués de plusieurs articles, sans articles ou thématiques récurrentes, contrairement aux productions du CLEMI. Chaque numéro aborde une thématique spécifique en lien avec un dispositif ou un projet : les médias éducatifs dans le n°30, qui présente la fonctionnalité de recherche de supports éducatifs dans la médiathèque du LMZ en ligne ; la protection de la jeunesse dans le n°31, qui accompagne un projet ministériel de protection de la jeunesse et donne des pistes pédagogiques aux enseignants et aux parents pour traiter ces sujets ; l'éducation aux et par les médias dans le n°32, correspondant à la présentation du projet de « matrice », qui associe de manière dynamique des supports pédagogiques d'éducation aux et par les médias aux entrées des programmes ; l'éducation aux médias à l'école dans le n°34, visant essentiellement à présenter le nouveau site Web du LMZ et ses fonctionnalités mais aussi annoncer l'entrée prochaine de l'EAM dans les programmes et y préparer les enseignants ; et l'utilisation des médias à l'école dans le n°35, qui présente l'ensemble des offres du LMZ ainsi qu'un panorama de la culture

numérique juvénile et un modèle de compétences, toujours en vue de préparer les enseignants à l’ancrage de l’EAM dans les programmes. Sur le site Internet, un menu intitulé « Médias et éducation » (*Medien und Bildung*) présente différentes rubriques : la médiathèque SESAM proposant des ressources pédagogiques aux enseignants ; la protection de la jeunesse vis-à-vis des médias (*Jugendmedienschutz*) qui correspond au contenu de la brochure n°31 et comprend des éléments de connaissance et des pistes pédagogiques concernant les pratiques juvéniles (smartphones, jeux vidéos, publicité...) ; les savoirs sur les médias (*Medienwissen*), où l’on peut trouver des textes théoriques sur la compétence médiatique (*Medienkompetenz*), la formation aux médias (*Medienbildung*) ou encore la didactique des médias (*Mediendidaktik*), ainsi que des éléments de connaissance sur différents phénomènes médiatiques (réseaux sociaux, informatique et robotique, éducation au film etc.). Une autre rubrique porte spécifiquement sur le premier degré. Enfin, la dernière présente les dispositifs institutionnels (enseignement transversal d’éducation aux médias et cours de base).

Comme pour les brochures du CLEMI, une personnalité politique, en l’occurrence la ou le Ministre de l’Education du Bade-Wurtemberg (ou dans quelques éditions, le président du conseil d’administration du LMZ), fait l’introduction des brochures *Analog & Digital* et appose sa signature, assumant ainsi la responsabilité de son contenu et attestant de sa dimension officielle. Les articles sont rédigés par des pédagogues des médias (*Medienpädagogen*) diplômés de cursus en éducation aux médias (*Medienpädagogik*), ou par des enseignants effectuant une mission au LMZ. Ce sont donc des acteurs qui ont reçu une formation académique en éducation aux médias et /ou qui sont en lien avec le terrain. Chaque contributeur et contributrice est identifiable grâce à une photo, ainsi que son statut. Cela permet, en tant que lecteur, de « se faire une idée » de son interlocuteur et donc d’incarner l’énonciation<sup>637</sup>.

Nous avons codé les thématiques présentes dans les articles de la brochure « Analog & Digital » afin d’en proposer une vue synthétique<sup>638</sup>. Nous avons repéré trois principaux axes que nous décrivons ci-après et qui caractérisent plus généralement l’approche du LMZ en matière d’éducation aux médias : une valorisation des médias comme supports de cours pour

---

<sup>637</sup> A titre de comparaison, dans la brochure du CLEMI, seul le ou la Ministre de l’Education Nationale était identifiable par une photo. Les auteurs des différents encadrés, de plus, étaient souvent des individus occupant un haut niveau de responsabilité (directeur du Numérique pour l’Education, par exemple), à l’exception des coordinatrices du CLEMI qui sont enseignantes.

<sup>638</sup> Nous n’avons pas pu réaliser exactement les mêmes analyses que pour le CLEMI car ces deux types de production, malgré leurs nombreux points communs, sont trop hétérogènes en termes d’organisation et de rubriquage. Les brochures du LMZ sont indépendantes les unes des autres et ne proposent pas de séquences pédagogiques, contrairement à celles du CLEMI.

moderniser l'enseignement, une approche de protection de la jeunesse basée sur la connaissance des pratiques juvéniles, le développement de valeurs et le dialogue et enfin un renforcement de la culture médiatique des enseignants et des parents par le biais de la recherche.

### *Une argumentation en faveur de l'introduction des médias en classe*

Le LMZ est avant tout une banque de ressources, disposant de plusieurs bases de données afin de fournir les enseignants en supports médiatiques pour leurs cours. Le n°30 est quasi-intégralement dédié à une argumentation en leur faveur. Les brochures n°30 et 34 insistent particulièrement sur les aspects positifs de l'introduction des médias dans l'école :

*Un cours élargi par les médias est un cours à valeur ajoutée. S'ajoutant aux livres scolaires, les médias permettent de clarifier les contenus disciplinaires et de les rendre plus faciles à comprendre – c'est particulièrement utile pour ceux qui ont une mémoire visuelle<sup>639</sup> (LMZ, n°30, p.7).*

Il s'agit ici de convaincre les enseignants de son bien-fondé, en insistant sur la facilité et l'augmentation de la motivation des élèves :

*La nouvelle « Black Madonna » de Muriel Sparks est le thème d'une séquence pédagogique décrite dans le module du même nom. Cette contribution montre qu'il est possible de créer un cours vivant et motivant en se servant des médias<sup>640</sup>(n°30, p.21).*

Cette démarche argumentative se ressent également dans les modalités d'énonciation privilégiées. Beaucoup d'auteurs utilisent le « je » et racontent leurs expériences, parfois de manière personnelle et donnent leur avis. Cela induit un rapport de proximité entre locuteur et destinataire du discours. Le ton est par ailleurs peu soutenu ; les auteurs utilisent fréquemment le « vous » pour s'adresser directement au lecteur, souvent leurs pairs (les autres enseignants) dans une démarche horizontale.

---

<sup>639</sup> "Ein mit Medien ergänzter Unterricht ist Unterricht mit Mehrwert. Zusätzlich zum Schulbuch machen Medien fachliche Inhalte anschaulich und leichter fassbar – das kommt vor allem visuell geprägten Lernertypen zugute" (notre traduction).

<sup>640</sup> "Die Kurzgeschichte „Black Madonna“ von Muriel Sparks ist das Thema einer Unterrichtseinheit, die in dem gleichnamigen Unterrichtsmodul beschrieben wird. Der Beitrag zeigt, wie sich ein lebendiger und motivierender Unterricht mit Hilfe von Medien gestalten lässt" (notre traduction).



L'enseignant est régulièrement mis en scène dans le discours, particulièrement en début d'article par le biais d'un témoignage (la question d'une enseignante de *Realschule* lors d'une formation dans « comment trouver des médias éducatifs adaptés à mon cours », n°32), d'une expérience à laquelle ils peuvent s'identifier (« qui n'a jamais connu cette situation : les cahiers à corriger s'accumulent (...), n°34 »), ou encore d'une anticipation sur leurs résistances via des dialogues fictifs. Dans le numéro 30, le directeur du LMZ recourt dès l'introduction à ce procédé afin de soutenir son argumentation en faveur de l'introduction des médias à l'école :

« *Maintenant je dois en plus intégrer des médias dans mon cours – pourquoi ? Mon cours est varié et centré sur l'élève !* » Les enseignants viennent me voir en me disant toujours plus ou moins la même chose. (...) Laissez-moi donc encore ajouter quelques points, qui selon moi parlent en faveur du travail avec les médias<sup>641</sup> (n°30, p.3).

Il met ainsi le destinataire en scène dans le discours, critiquant son manque de volonté à changer sa manière d'enseigner, face aux injonctions des programmes qui lui ajoutent du travail (« je dois en plus (...) ») et l'incitant à écouter ses arguments (« laissez-moi encore ajouter quelques points (...) »). Ce dialogue fictif exprime, dans un même énoncé, que les difficultés et manque de motivation des enseignants sont comprises, mais que leurs résistances à l'introduction des médias en cours sont infondées. En outre, l'utilisation du « vous » et l'adresse directe au lecteur, se déroulant sous la forme de questions rhétoriques, sert particulièrement à proposer des services en anticipant sur ses besoins :

*Vous voulez travailler sur la géométrie en salle informatique avec vos élèves ? Apprendre des mots avec le PC et laisser ainsi chaque élève avancer à son rythme ? Ou alors comparer différentes mises en scène de Faust ? Nos collaborateurs experts vous conseillent personnellement, sur place ou par téléphone. Vous pouvez également avoir accès aux ressources en ligne en autonomie<sup>642</sup>* (n°30, p.7).

*Saisissez-vous de ces offres – nous nous réjouissons d'entrer en contact avec vous<sup>643</sup>* (n°35, p.3)

---

<sup>641</sup> „Jetzt soll ich auch noch Medien im Unterricht einsetzen – warum? Ich mache einen abwechslungsreichen, einen schülerzentrierten Unterricht!“ So oder ähnlich kommen Lehrkräfte immer wieder auf mich zu. (...) Lassen Sie mich daher noch einige weitere Punkte anfügen, die für ein Arbeiten mit Medien sprechen.“ (notre traduction)

<sup>642</sup> „Sie wollen mit Ihrer Klasse Geometrie interaktiv im Computerraum üben? Vokabeln mit dem PC wiederholen und dabei jeden Schüler in seinem individuellen Tempo arbeiten lassen? Oder verschiedene Faust-Inszenierungen miteinander vergleichen? Mitarbeiter mit Expertenwissen beraten Sie persönlich vor Ort oder telefonisch. Selbständig können Sie auch online auf den Bestand zugreifen.“ (notre traduction)

<sup>643</sup> „Nutzen Sie diese Angebote – wir freuen uns auf den Kontakt mit Ihnen“ (notre traduction).

L'éducation aux médias (dans le numéro 32) est mentionnée dans l'élaboration d'une « matrice » dynamique associant les ressources du LMZ aux entrées des programmes (*Medienbildungsmatrix*). Les enseignants peuvent trouver des ressources pour leurs cours, mais également pour traiter les médias comme sujets d'étude dans une démarche de « travail médiatique actif » (*aktive Medienarbeit*). Le LMZ se positionne comme un facilitateur, la plus grande résistance des enseignants à l'usage des médias en classe étant le manque de temps pour effectuer des recherches. La logique argumentative reposant sur l'anticipation des besoins et la création d'une connivence (fondée sur le postulat d'expériences et de statut partagés) entre locuteurs et destinataires est mise en place pour convaincre les professeurs d'avoir recours aux services mis à leur disposition, dans la mesure où il n'existe aucune obligation en ce sens. Or l'utilité de l'emploi des pédagogues et des enseignants au LMZ repose précisément sur leur activité de conseil. Cette démarche permet de signifier aux enseignants que l'on comprend leur vécu et leurs réticences, tout en les invitant à expérimenter autre chose – tout en restant dans leur zone de confort puisque tout a été prévu pour s'assurer que les unités de cours soient faciles à trouver et conformes aux programmes.

### *Une approche de protection de la jeunesse basée sur la connaissance et l'acceptation des pratiques juvéniles*

Les événements de Winnenden-Wendlingen ont constitué un tournant dans l'approche du BW en matière d'éducation aux médias. Le 11 mars 2009, un élève de 17 ans a ouvert le feu dans un lycée, tuant quinze personnes, puis lui-même et en blessant onze. Ce jeune ayant eu pour habitude de jouer à des jeux vidéo violents, un débat s'est ensuivi au niveau régional et national sur leurs effets néfastes pour la jeunesse et généré des politiques éducatives préventives<sup>644</sup>. Le Parlement du BW a ainsi voté une motion exceptionnelle, « Conséquences de Winnenden et Wendlingen, dangers pour la jeunesse et violence juvénile<sup>645</sup> » contenant 39 recommandations pour éviter qu'une telle tragédie ne se reproduise ; le renforcement de l'éducation aux médias y figure. La brochure n°31 intitulée « les médias – mais en sécurité ! » (*medien – aber sicher!*), s'inscrit dans ce cadre afin de sensibiliser aux risques et de renforcer les compétences pour un usage autonome. La brochure, qui accompagne un projet du même

---

<sup>644</sup> Nous précisons que l'événement a également ouvert un débat sur l'acquisition et la possession d'armes à feu ; celles-ci ont reculé suite à l'événement.

<sup>645</sup> "Sonderausschuss „Konsequenzen aus dem Amoklauf in Winnenden und Wendlingen – Jugendgefährdung und Jugendgewalt“ (notre traduction).

nom porté par le LMZ, vise à familiariser les enseignants avec la thématique de la compétence médiatique préventive<sup>646</sup> en présentant des contenus informatifs (notamment sur les pratiques juvéniles) et des idées de séquences pédagogiques.

La protection de la jeunesse est donc une autre dimension caractéristique de l'approche du LMZ et du Land plus généralement ; les destinataires des discours sont alors autant les enseignants que les parents. Cependant, il ne s'agit pas d'une éducation « contre » les médias. Ceux-ci font en effet partie intégrante de la vie des jeunes :

*Nos enfants et nos adolescents grandissent dans un monde imprégné de technologies de communication et de médias (...). Ils apprennent à maîtriser les outils par une démarche « d'essais et d'erreurs » et les intègrent à leur quotidien – pour s'informer, pour communiquer et pour se divertir<sup>647</sup> (n°31, p.3).*

Les jeunes « grandissent dans un monde médiatisé » et doivent pouvoir « être orientés ». Dans ce contexte, les auteurs ne préconisent pas d'interdire les pratiques « à risque » mais de les accompagner, par exemple dans le cas des *chats*, décrits comme d'autres pratiques dans un article intitulé « Les enfants sur le Net et sur le PC » (*Kinder im Netz und am PC*). Bien que ceux-ci comportent des risques, selon l'autrice (faire une mauvaise rencontre, être harcelé...), celle-ci conseille aux parents de trouver des *chatrooms* adaptées, d'expliquer à l'enfant ce qu'il peut et ne peut pas faire et comment réagir en cas de mauvaise rencontre ; et aux enseignants, d'aborder ce sujet en classe sous la forme de « travail médiatique actif » (*aktive Medienarbeit*) basé sur le dialogue. L'autrice indique également comment réagir en cas de contenus problématiques non sollicités, ou comment prévenir le cyber-harcèlement en abordant le sujet avec l'enfant « sans rompre le dialogue » :

*Informez-vous, continuez de vous intéresser et de dialoguer avec vos enfants et leurs écoles. Accompagnez vos enfants lors de leurs excursions sur Internet, montrez-leur des pages sûres et expliquez-leur pourquoi, par exemple, un mot de passe sûr ou un pseudonyme anonymisé sont importants<sup>648</sup> (n°31, p.15).*

---

<sup>646</sup> Cette dimension fait également écho à la déclaration de 2012 de la KMK, potentiellement influencée par ces événements : « la compétence médiatique participe au développement personnel et professionnel, et peut aussi, en regard des risques liés aux usages et aux effets des médias, agir de manière préventive ».

<sup>647</sup> "Unsere Kinder und Jugendlichen wachsen in einer Welt auf, die von Kommunikationstechnologien und Medien geprägt ist (...) Sie erproben Anwendungen und Technologien nach dem „trial and error“-Prinzip und integrieren diese in ihren Alltag – zur Information, zur Kommunikation und zur Unterhaltung" (notre traduction).

<sup>648</sup> "Informieren Sie sich und bleiben Sie interessiert und im Gespräch mit Ihren Kindern und Schülern. Begleiten Sie Kinder bei ihren Ausflügen ins Internet, zeigen Sie ihnen sichere Seiten und vermitteln Sie ihnen warum z.B. ein sicheres Passwort oder ein anonymisierter „Nickname“ wichtig sind" (notre traduction).

Le destinataire du discours ici est plutôt le parent que l'enseignant (« continuez de dialoguer avec vos enfants »). On notera également le recours à une série d'injonctions (« informez-vous », « soyez un modèle », « accompagnez votre enfant » etc.) ; celles-ci prennent dans certains cas la forme de liste à puces, présentant la marche à suivre.

L'éducation aux médias préventive (*präventiver Jugendmedienschutz*) est synonyme de la promotion d'usages épanouissants. La protection préventive vise à fournir des « outils, du savoir et des orientations » aux élèves pour qu'ils développent des usages « critiques, autonomes et créatifs » - ce qui fait écho aux déclarations de la KMK depuis 1995. Dans le discours, il s'agit d'encapaciter les élèves (*unsere Kinder stark machen*) en les initiant aux enjeux de leurs pratiques :

*Il faut également que nous rendions les enfants et les adolescents plus forts, afin qu'ils soient en mesure de reconnaître la qualité, de refuser de manière consciente certaines offres et de s'adresser à autrui de manière respectueuse<sup>649</sup> (n°35, p.3)*

En développant la réflexivité via le dialogue, les auteurs espèrent amener les enfants et adolescents à identifier les pratiques qui répondent à leurs besoins, à s'orienter dans l'offre médiatique et à choisir des contenus adaptés à leur âge. L'amélioration des compétences techniques n'est pas mentionnée. Les auteurs s'accordent pour affirmer que les jeunes seraient plus compétents au niveau technique que les « *digital immigrants* » : « Internet est devenu un média incontournable pour les adolescents, dont ils maîtrisent le clavier sans aucun défaut<sup>650</sup> » (n°34, p.4). Ce type d'affirmation laisse transparaître un imaginaire de la jeunesse comme « naturellement » douée avec les technologies, une vision proche de celle de Marc Prensky<sup>651</sup> auquel le vocabulaire de « *digital natives* » et « *digital immigrants* » est par ailleurs emprunté. Certains articles vont jusqu'à postuler l'existence d'une rupture générationnelle, particulièrement dans le rapport aux données personnelles :

*C'est épatant de voir la naïveté et l'inconscience avec lesquelles les jeunes se meuvent aujourd'hui sur les réseaux sociaux et divulguent leurs données personnelles, alors*

---

<sup>649</sup> "Und es gehört dazu, dass wir Kinder und Jugendliche so stärken, dass sie in der Lage sind, Qualität zu erkennen, bewusst Nein zu bestimmten Angeboten zu sagen und respektvoll mit sich und anderen umzugehen" (notre traduction).

<sup>650</sup> "Das Internet ist für Jugendliche zum unverzichtbaren Medium geworden, dessen Klaviatur sie technisch einwandfrei beherrschen" (notre traduction).

<sup>651</sup> Marc PRENSKY, « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, vol. 9, n° 5, 2001, p. 1-6.

*qu'il y a plus de trente ans certains d'entre nous sont descendus dans la rue pour défendre leur confidentialité lors du premier recensement*<sup>652</sup> (n°31, p.5).

L'auteur se distingue des jeunes générations, dont il ne comprend pas la « naïveté » face au traitement des données personnelles et qui seraient en même temps plus compétentes au niveau technique. Ce double énoncé articule d'une part un jugement à l'égard des jeunes (« naïveté », « inconscience ») et d'autre part valorise l'attitude du groupe des adultes, dont il fait partie, en se référant au contexte du premier recensement de 1983, qui avait fait polémique en Allemagne (« certains d'entre nous sont descendus dans la rue ») ; on peut parler d'une logique de distinction. Face à ce double standard (naïveté et expertise technique présumées), mais également à l'inefficacité d'une approche basée sur le contrôle et l'interdiction, la démarche privilégiée est celle d'une éducation aux valeurs, afin de guider l'usage :

*L'éducation aux valeurs a une grande importance ici, la question qui se profile derrière tous les aspects des usages étant la suivante : « comment voulons-nous entrer en relation ? Sur les réseaux, dans les médias, dans la société médiatique ? »*<sup>653</sup> (n°32, p.5)

*L'utilisation d'Internet des enfants peut de moins en moins être contrôlée ou encadrée – cela rend nécessaire de développer d'autres mécanismes totalement nouveaux. Il faut réussir à transmettre des valeurs aux enfants et aux adolescents*<sup>654</sup> (n°35, p.9).

Le discours du LMZ a pour but de rassurer les adultes sur leur rôle dans la socialisation des jeunes aux médias :

*Nous ne sommes pas crédibles quand nous voulons imiter les enfants – et nous n'avons pas besoin de faire cela, car nous les adultes, nous pouvons, comme avant, transmettre de nombreuses choses aux enfants et aux adolescents – des attitudes, des valeurs, des expériences et des orientations. Ils apprennent à utiliser les appareils et les services avec leurs frères et sœurs plus âgés, leurs amis et connaissances. Ce qui se trame derrière leurs usages, ils ne peuvent l'apprendre que de nous, les parents, les éducateurs et éducatrices, les enseignants et les formateurs – les adultes, en fait*<sup>655</sup>. (n°35, p.8)

---

<sup>652</sup> “Es verblüfft die Naivität und die Unbedarftheit, mit der sich junge Menschen heute in diesen sozialen Netzwerken bewegen, persönliche Daten preisgeben, für deren Vertraulichkeit vor über dreißig Jahren mancher von uns bei der ersten Volkszählung noch auf die Straße gegangen ist” (notre traduction)

<sup>653</sup> “Hier kommt gerade der Werteerziehung eine große Bedeutung zu, steht doch hinter zahlreichen Aspekten der Mediennutzung letztlich die Frage „wie wollen wir miteinander umgehen? Im Netz, in den Medien, in der Mediengesellschaft?“ (notre traduction)

<sup>654</sup> “Immer weniger kann die Internetnutzung für Kinder kontrolliert oder gesteuert werden – das macht neue und ganz andere Mechanismen erforderlich. Da muss es gelingen, Kindern und Jugendlichen Werte zu vermitteln” (notre traduction).

<sup>655</sup> “Wir werden auch unglaublich, wenn wir Kinder imitieren wollen – und das brauchen wir auch nicht, weil wir Erwachsene den Kindern und Jugendlichen unverändert viel mitgeben können – Haltungen, Werte, Erfahrungen, Orientierung. Wie man die Geräte und Dienste bedient und nutzt, wissen Jugendliche von älteren

Ce type de discours, en opérant une distinction entre les compétences techniques (acquises en-dehors du contexte scolaire) et critiques (transmises par les enseignants), contribue à la naturalisation des premières<sup>656</sup>. Il considère la jeunesse comme un tout homogène et fait fi des différences de statut socio-économique des élèves, qui lui-même influe sur leurs compétences. Le discours repose sur une représentation des enseignants qui se sentiraient déficients en termes techniques, dont la formation devrait servir à transmettre des dispositions, des savoir-être plutôt que des savoir-faire.

*Renforcer la compétence médiatique des enseignants et des parents  
en valorisant la recherche*

La compétence médiatique (*Medienkompetenz*) constitue le socle théorique des discours du LMZ. Avec 55 occurrences, réparti dans l'ensemble des brochures, le terme est structurant. Celui-ci comprend la capacité à « choisir des médias, réfléchir de manière critique à l'offre médiatique, utiliser les médias de manière appropriée et responsable socialement<sup>657</sup> » (n°31, p.3), ainsi que de « créer des médias<sup>658</sup> » (n°32, p.3) et de « se protéger des dangers d'Internet et d'autres médias, de développer des stratégies, afin de développer un usage compétent et autonome des médias<sup>659</sup> » (n°32, p.3). Son développement « constitue un devoir important pour les parents et l'école, prise en charge par le Land<sup>660</sup> » (n°31, p.3) par le biais de son opérateur, le LMZ ; « le renforcement de la compétence médiatique est devenu un axe de travail central, qui doit sans cesse être refondé et développé<sup>661</sup> » (n°35, p.3).

---

Geschwistern, Freunden und Bekannten. Welche Hintergründe es zu wissen gibt, können sie nur von uns erfahren, von Eltern, Erzieherinnen und Erziehern, Lehrkräften, Dozenten – Erwachsenen eben” (notre traduction).

<sup>656</sup> En France, le Brevet Informatique et Internet (B2i), qui visait à certifier des pratiques acquises en-dehors du cadre scolaire, relevait de la même logique.

<sup>657</sup> “Medienkompetenz ist die Fähigkeit, Medien sinnvoll auszuwählen, das Medienangebot kritisch zu reflektieren und die Medien sowohl angemessen wie sozial verantwortlich zu nutzen” (notre traduction).

<sup>658</sup> “Die Medien verantwortlich zu nutzen und auch kreativ zu gestalten” (notre traduction).

<sup>659</sup> “Zur Medienkompetenz gehört eben auch, sich möglicher Gefahren im Netz und in anderen Medien bewusst zu sein, persönliche Handlungsstrategien zu entwickeln, um schließlich zu einem kompetenten, mündigen und souveränen Umgang mit Medien zu finden” (notre traduction).

<sup>660</sup> “Die Vermittlung von Medienkompetenz stellt also eine wichtige Aufgabe dar – für die Eltern wie für die Schule. Dieser Aufgabe stellt sich das Land Baden-Württemberg” (notre traduction).

<sup>661</sup> “Für das Landesmedienzentrum Baden Württemberg (LMZ) ist die Förderung der Medienkompetenz zu einem zentralen Arbeitsbereich geworden, der systematisch ausgebaut und weiterentwickelt wird” (notre traduction).

Les changements culturels récents advenus avec le numérique rendent nécessaire de développer celle des élèves, mais surtout des enseignants et des parents :

*Dans la dernière décennie, le domaine des nouveaux médias a connu un développement très rapide, comparable à la révolution industrielle. Les enfants et adolescents ont grandi dans cette « révolution numérique » - mais pour de nombreux adultes, il est difficile de se repérer dans cet écosystème. Pourtant, pour pouvoir y accompagner les enfants et adolescents, il faut comprendre ce « langage » et acquérir une compétence médiatique. Le centre médiatique régional du Bade-Wurtemberg s'engage précisément dans cette direction<sup>662</sup> (...). (n°31, p.4)*

Pour définir les concepts d'éducation aux médias et de compétence médiatique et introduire les lecteurs à la recherche en éducation aux médias, certains auteurs citent des chercheurs de référence dans le domaine. Par exemple, le titre d'un article se réfère à des propos de Dieter Baacke : « la protection de la jeunesse – pour que l'individu devienne un être compétent<sup>663</sup> » Dans le corps du texte, l'auteur cite Stefan Aufenanger et Dieter Baacke :

*«Une éducation aux médias réussie comprend le rapport compétent aux médias, la réflexion ainsi que la capacité de se confronter à des situations médiatiques inconnues de manière adaptée » (Aufenanger, 2008) (...). Dans « les médias, mais en sécurité ! », nous nous appuyons sur le concept baackien d'une compétence médiatique globale, qui s'applique à l'ensemble de la personnalité : « pour que l'être humain devienne un être compétent<sup>664</sup> » (Baacke, Medienpädagogik, Tübingen, 1997) (n°31, p.7).*

Partant du principe que les enseignants et les parents sont étrangers au monde médiatique, les brochures proposent un « glossaire » en fin de numéro consignant les termes importants (« Pseudo », par exemple) et expliquent les phénomènes récents tel le cyber-harcèlement, ce qu'il recouvre et d'où il provient (« qui sont les cyber-harceleurs et pourquoi font-ils cela ? »). Des articles expliquent comment les réseaux sociaux accompagnent le développement de la personnalité des adolescents grâce au fait d'expérimenter des choses et de

---

<sup>662</sup> "Im letzten Jahrzehnt hat im Bereich der neuen Medien eine rasante Entwicklung stattgefunden, die man durchaus mit der industriellen Revolution vergleichen kann. Kinder und Jugendliche sind in und mit dieser „digitalen Revolution“ aufgewachsen – aber vielen Erwachsenen fällt es schwer, sich in dieser Medienwelt zurechtzufinden. Um jedoch Kinder und Jugendliche in dieser Medienwelt begleiten und unterstützen zu können, gilt es deren „Sprache“ zu verstehen und Medienkompetenz zu erwerben. Genau hier setzt das Landesmedienzentrum Baden-Württemberg (LMZ) an (...)" (notre traduction).

<sup>663</sup> "Präventiver Jugendmedienschutz – „...auf dass der Mensch ein kompetentes Wesen sei“. (notre traduction)

<sup>664</sup> "Eine gelungene Medienbildung umfasst den kompetenten Umgang mit Medien, die Reflexion über sie sowie die Fähigkeit, sich auf unbekannte Mediensituationen angemessen einstellen zu können". (Aufenanger 2008) (...) Bei „Medien – aber sicher“ lassen wir uns vom Baacke'schen Konzept einer umfassenden Medienkompetenz leiten, die auf die ganze Persönlichkeit abzielt: „...auf dass der Mensch ein kompetentes Wesen sei“. (Baacke, Medienpädagogik, Tübingen 1997)" (notre traduction).

développer une identité numérique. Le problème étant que « le Web n’oublie rien » et que des contenus gênants, embarrassants ou problématiques pour la recherche d’emploi peuvent ressurgir. Ces éléments visent à enrichir les connaissances des parents et des enseignants.

Afin d’accompagner au mieux les jeunes, il est nécessaire de connaître et de comprendre leurs pratiques. Des articles se réfèrent à des travaux empiriques sur les pratiques numériques juvéniles, comme ceux de « Schmidt, Paus-Hasebrink et Hasebrink » sur les communautés en ligne (n°32, p.11), ainsi qu’aux enquêtes JIM<sup>665</sup> portées par le Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, celles réalisées à l’initiative des chaînes de télévision ARD/ZDF, de l’institut JFF et du groupement d’intérêts professionnel BITKOM. Ces enquêtes sont parfois citées afin d’appuyer le propos et de démontrer la naïveté des adolescents :

*Cependant les risques du « nombrilisme virtuel » sur les réseaux sociaux ou les plateformes de vidéo ne sont souvent pas connus des jeunes, qui « se conduisent de manière candide avec leurs informations personnelles », d’après un résumé de l’étude ARD/ZDF : 60% ont déjà publié une photo d’eux, 40% ont publié leur propre adresse e-mail sur leur profil et même 7% leur numéro de téléphone<sup>666</sup> (n°30, p.3).*

Ici, la référence à la recherche sert particulièrement à attirer l’attention des lecteurs sur les « risques du nombrilisme virtuel » qui menaceraient les adolescents et les inciter à adopter une démarche de protection de la jeunesse, fondée sur le postulat de l’incapacité des adolescents à éviter les risques. Cependant la plupart des articles sont spécifiquement dédiés à la description de la culture numérique juvénile sans jugement de valeur, comme « Mondes médiatiques des adolescents » (*Jugendliche Medienwelten*) dans le n°35 qui donne d’abord l’exemple de YouTube et ses différentes dimensions (soutien scolaire, recherche de célébrité, divertissement...), puis les réseaux sociaux qui s’étendent au-delà de Facebook, lequel est d’ailleurs délaissé. L’idée demeure qu’une meilleure connaissance des pratiques permet d’amener les jeunes à réfléchir à leurs pratiques et à déterminer si elles répondent réellement à leurs besoins, ou à une pression sociale : « nous devons savoir ce que font les jeunes sur Internet et les réseaux sociaux, pourquoi ils le font et nous devons leur proposer des alternatives afin

---

<sup>665</sup> L’enquête JIM (Jugend, Information und Multi-Medien) porte sur les pratiques numériques et les équipements des jeunes Allemands de 12 à 19 ans ; elle est publiée en accès libre chaque année et constitue une référence, à la fois pour les acteurs éducatifs et dans le monde de la recherche.

<sup>666</sup> „Doch der Risiken der allzu freimütigen „virtuellen Nabelschau“ in sozialen Netzwerken oder auf Videoplattformen sind sich die meisten jungen Surfer nicht bewusst und gehen „recht unbedarft mit persönlichen Angaben um“, wie es in einem Fazit der ARD/ZDF-Studie heißt: 60 % haben schon mal Fotos von sich veröffentlicht, 40 % haben in ihren Profilen die eigene E-Mail Adresse veröffentlicht, 7 % sogar ihre Telefonnummer“ (notre traduction).



qu'ils ne soient pas obligés de faire comme les personnes influentes au sein de leur groupe<sup>667</sup> ». (p.6). En effet, des connaissances insuffisantes ne permettent pas d'accompagner efficacement les jeunes :

*La plupart des parents et également de nombreux enseignants ne savent pas du tout ce que les jeunes préfèrent faire sur l'ordinateur et Internet et par conséquent peuvent à peine y réagir<sup>668</sup> (n°31, p.13).*

L'objectif de l'éducation aux médias est d'éviter aux jeunes de faire de mauvaises expériences sur le Net et de rendre leur expérience épanouissante. Le numéro « les médias – mais en sécurité » (*Medien- Aber sicher !*, n°31) commence ainsi par lister des déconvenues arrivées à des adolescents ou à des enfants afin de sensibiliser le lecteur, sous forme de petites histoires fictionnelles, mettant en scène des personnages dans des situations de cyberharcèlement ou encore d'exposition à des contenus problématiques. Le cyber-harcèlement est par ailleurs une thématique récurrente : avec 2 articles dédiés et 97 occurrences, elle apparaît dans tous les numéros à l'exception du n°30. Elle semble perçue comme le principal risque auquel le jeune est confronté sur Internet.

Cette approche de protection de la jeunesse, particulièrement illustrée dans le n°31 de la brochure *Analog & Digital* datant de 2010, est toujours caractéristique du LMZ. Une rubrique de leur site est consacrée à la protection de la jeunesse (*Jugendmedienschutz<sup>669</sup>*). Les thématiques abordées font partie du quotidien des adolescents : risques liés au smartphone et aux applications, cyber-harcèlement, jeux vidéo, réseaux sociaux, publicité (protection des jeunes contre les tentatives de manipulation), pornographie, extrémisme, télévision (on reconnaît qu'elle a encore une place dans la vie quotidienne) et protection des données personnelles. Or leur contenu, malgré leur appartenance à la catégorie « Protection de la jeunesse », vise à aider l'enseignant à comprendre les enjeux des pratiques en proposant des ressources sur le sujet sous la forme de résumés d'articles scientifiques et de pistes pédagogiques pour aborder ces thématiques en cours. D'après son sous-titre, le site offre « des

---

<sup>667</sup> "Wir müssen wissen, was die Jugendlichen im Internet und in sozialen Netzwerken tun, warum sie es tun und wir müssen ihnen Alternativen aufzeigen, damit sie nicht den Wortführen in der Gruppe hinterherlaufen" (notre traduction).

<sup>668</sup> "Die meisten Eltern und auch viele Lehrer haben also keine eigenen Kenntnisse darüber, was Kinder am Computer und im Internet am liebsten tun und können demzufolge kaum darauf reagieren" (notre traduction).

<sup>669</sup> LANDESMEDIENZENTRUM BADEN-WÜRTTEMBERG, « Jugendmedienschutz », URL : <https://www.lmz-bw.de/medien-und-bildung/jugendmedienschutz/>. Consulté le 10 octobre 2020.

éléments de connaissance<sup>670</sup> ». Le LMZ occupe donc, comme le CLEMI, une fonction de diffusion et de vulgarisation scientifique.

L'approche du LMZ semble à certains égards proche de celle de la KMK : elle est fondée sur l'introduction des médias en classe pour améliorer le cours, la protection de la jeunesse et le renforcement de la compétence médiatique des enseignants et des parents afin qu'ils puissent accompagner au mieux les jeunes.

## Pistes de comparaison

### *Les centres de gravité des discours : analyses lexicométriques croisées*

Nous mettons en vis-à-vis nos approches lexicométriques dans le but de comparer la structuration des discours, premièrement en confrontant deux nuages de mots synthétisant le poids du lexique des brochures du CLEMI à gauche et du LMZ à droite :

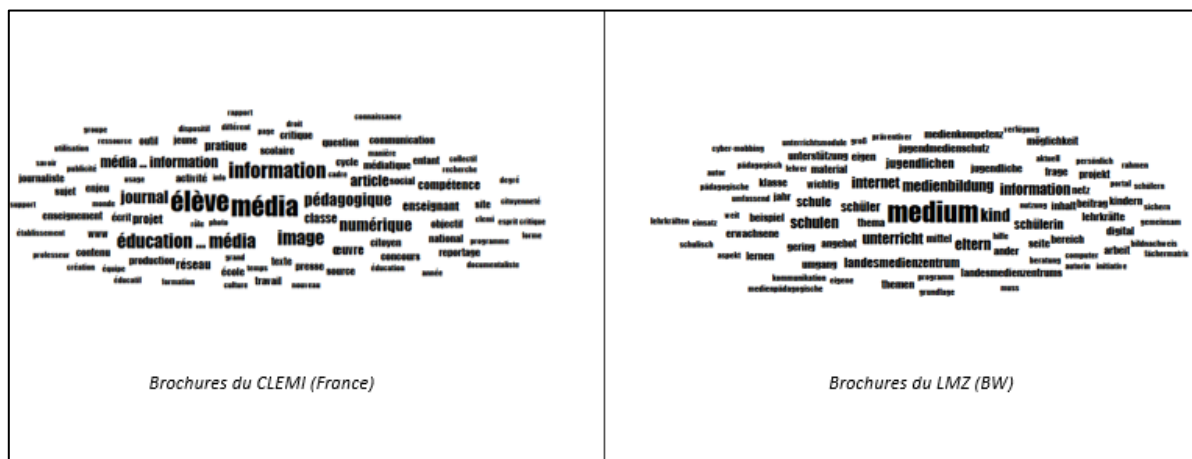


Figure 17: Mise en regard des nuages de mots LMZ - CLEMI

<sup>670</sup> "Wissenswertes über Themen des pädagogischen Jugendmedienschutzes von Cybermobbing bis zu digitalen Spielen".

Parmi les termes qui pèsent le plus dans les brochures du CLEMI « Education et médias, on apprend ! », celui de « média » est le plus central. Cela constitue une originalité vis-à-vis des programmes ainsi que des textes d'orientation où celui de « numérique » était systématiquement plus structurant. Le terme d'« élève » est presque aussi représenté que celui de « média ». Outre cela, « classe », « compétence », « enseignement », « professeur » et « pédagogique » relèvent du champ lexical de l'éducation ; « l'enseignant » est visible sur le graphe, tout comme « documentaliste ». D'autres termes renvoient plus spécifiquement au lexique de l'éducation aux médias ainsi qu'au journalisme : « image », « éducation aux médias », « journal », « journaliste », « information », « article », « pratique », « critique », « reportage » etc. Il semble s'agir d'une pédagogie plutôt active : « production », « création » font partie des activités visibles. Parmi les verbes les plus utilisés se trouvent par ailleurs des actions relatives à la médiation des savoirs : « pouvoir », « faire », « apprendre », « permettre », « développer », « comprendre », « accompagner », ainsi que relatifs à la production et la publication d'information : « publier », « rédiger », « créer », « produire », « partager », « participer ». Dans le cas du LMZ, pour le CLEMI, le terme central est celui de « médias » suivi par « enfant » (*Kind*). Les deux corpus ont donc un centre de gravité similaire. Le terme est suivi par « éducation aux médias » (*Medienbildung*), « information », « Internet », ainsi que des termes relatifs au milieu scolaire (« école », *Schulen*, « cours », *Unterricht*, « enseignants », *Lehrkräfte*, « classe », *Klasse*) et aux publics (« enfant », *Kind*, « adolescent », *Jugendliche*, « parents », *Eltern*, « élève », *Schüler/Schülerin*). Le terme de « compétence médiatique » (*Medienkompetenz*) figure parmi les termes les plus représentés, ainsi que « protection de la jeunesse » (*Jugendmedienschutz*). Dans l'ensemble, les lexiques du CLEMI et du LMZ sont proches. Un graphe de correspondances permet d'explorer plus finement les variations à l'intérieur des corpus :

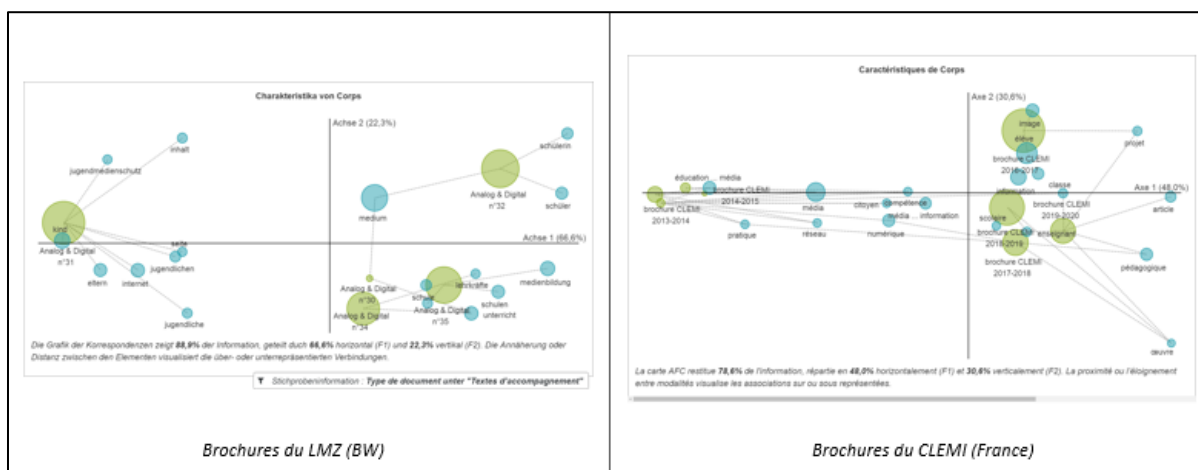


Figure 18: Mise en regard des graphes de correspondances LMZ – CLEMI

Nous observons tout d’abord que les variations lexicales entre les documents sont temporelles dans le cas du CLEMI : les brochures de 2010 à 2015 sont à gauche du graphe alors que les plus récentes, de 2016 à 2019, sont à droite. La brochure de 2016 se singularise par sa position en haut du graphe. Cela correspond à des évolutions que nous avons listées en début de chapitre. Les termes relatifs aux brochures plus anciennes (« citoyen », « média », « pratique »...) sont connectés aux plus récentes, ce qui tend à montrer que les brochures ont gardé la même base sémantique et y ont ajouté de nouveaux éléments. Au contraire, les brochures du LMZ ne se distinguent pas par une évolution temporelle mais sur la base de leurs thématiques, entre protection de la jeunesse caractéristique du n°31 (2011), à gauche et éducation aux et par les médias à droite. Le n°32 est légèrement isolé mais relié aux autres brochures par le terme « média » (*Medium*). Cela peut indiquer une plus grande stabilité des contenus dans le temps du côté du BW, cependant soulignons que les brochures ne vont que jusqu’à 2015. Nous avons complété l’analyse avec des contenus issus de leur site. Celui-ci laisse une grande place à la protection de la jeunesse, ce qui laisse penser qu’il s’agit d’une thématique moins isolée depuis 2016. L’analyse montre en tout cas deux sphères de discours très distinctes, là où les productions du CLEMI tout en évoluant dans le temps gardent une certaine continuité.

## *Des fonctions similaires et des enjeux différents*

Les opérateurs de l'éducation aux médias que sont le CLEMI et le LMZ ont été fondés avec des préoccupations différentes : assurer la liaison entre l'école et les moyens d'information pour le CLEMI, faire office de centrale de prêt de ressources pédagogiques et de matériel aux enseignants pour le LMZ, qui était initialement une photothèque. Elles ont néanmoins convergé vers une même fonction de soutien de l'éducation aux médias sur le territoire par la formation des enseignants, le partage de dispositifs et de ressources, ce qui peut expliquer la proximité de leurs lexiques. Les productions que nous avons analysées, visant toutes deux à informer les enseignants ainsi qu'à faciliter leur prise en main de l'éducation aux médias, sont hétérogènes en termes d'agencement et de contenu : celles du CLEMI contiennent des articles qui reviennent dans chaque édition, avec des ajustements en fonction du contexte, alors que les brochures du LMZ visent à présenter des mesures ou des services spécifiques ou, dans le cas de leur site, à tenir lieu de base de données. Elles ont en commun de transmettre des connaissances aux enseignants, assurent un rôle de vulgarisation scientifique et donc de médiation des savoirs. Les deux structures visent en outre à les inciter à se saisir de l'éducation aux médias, leur démontrer son intérêt, sachant que celle-ci n'est pas disciplinarisée ni évaluée. Enfin, dans les deux cas, ces productions s'inscrivent dans un écosystème institutionnel dont témoignent les avant-propos rédigés par les ministres de l'éducation, ainsi que les multiples mentions aux dispositifs législatifs et aux programmes. Le LMZ et le CLEMI, dans leurs discours, ont le même objectif : partir des pratiques des élèves pour les enrichir et les sécuriser, mais le BW se rattache au concept de « protection de la jeunesse vis-à-vis des médias » (*Jugendmedienschutz*) et adopte une démarche de protection assumée qui s'inscrit dans une filiation théorique ancienne, sans être pour autant une éducation contre les médias. Notons que les aspects que l'on peut qualifier de « pragmatiques », comme le droit d'auteur, sont abordés dans des proportions similaires.

Les acteurs engagés au sein du CLEMI et du LMZ semblent en outre partager des valeurs et des conceptions de l'éducation communes. Ainsi dans la brochure de 2011, un article sur « l'éducation aux médias dans la professionnalité enseignante » indique que « expérimenter une éducation aux médias véritablement intégrée permet (...) de développer un potentiel d'autonomie critique et d'imagination pédagogique indispensable au développement de l'individu » (p.10). Les articles « Les médias et moi » (de 2013 à 2015) insistent également sur le rôle du dialogue dans la pédagogie. Ces exemples font écho aux conceptions développées

dans les brochures du LMZ. Dans les deux cas, les acteurs rédigeant le contenu des brochures sont des pédagogues militants convaincus de l'utilité des méthodes actives. Par exemple, les pédagogues du LMZ argumentent en faveur de l'introduction de supports médiatiques en classe. Cependant un simple ajout est insuffisant : ce qui est prôné est une autre démarche pédagogique, fondée sur les « projets » et la « création de médias » :

*Le cours enrichi de médias, cependant, n'atteint son plein potentiel que quand les élèves eux-mêmes produisent des médias (...). La créativité, la capacité d'organisation, le travail en équipe ainsi que la ténacité sont des compétences travaillées par les projets médiatiques<sup>671</sup>.*

Cette sensibilité envers les pédagogies alternatives se retrouve au CLEMI, qui prône également des approches actives fonctionnant par projets. L'objectif est également de « rendre plus motivant l'enseignement » (article « L'EMI, un savoir du XXI<sup>e</sup> siècle », de 2010 à 2012) tout en valorisant le rôle de l'enseignant :

*Dans tous les cas, l'éducation aux médias, en faisant largement appel à des méthodes de pédagogie active, au partenariat avec des professionnels des médias, à la démarche de projet, permet d'instaurer au sein de la classe un nouveau rapport entre l'enseignant et l'élève, entre celui-ci et le savoir, rendant plus motivant l'enseignement et plus légitime l'enseignant (2012, p.7).*

On peut ensuite relever des différences dans les approches du CLEMI et du LMZ. Tout d'abord, la pédagogie active portée par le CLEMI s'applique majoritairement à la création et l'animation de journaux, de blogs ou de radios scolaires (qui ne doivent pas être instrumentalisés à des fins disciplinaires<sup>672</sup>). Ces pratiques placent l'élève en situation de production et lui permettent de comprendre la fabrication de l'information. L'objectif est de favoriser la libre expression des élèves et leur apprendre la notion de responsabilité éditoriale :

*La pratique d'un média scolaire permet à chaque élève qui s'y investit de développer des compétences fondamentales comme lire, écrire, s'exprimer, argumenter et réfléchir. Cela lui donne l'occasion d'entretenir des rapports différents avec les enseignants qui animent le projet, mais aussi d'être reconnu dans sa capacité d'initiative, dans sa créativité et dans ses compétences qui sortent du registre purement scolaire. De plus, le média scolaire propose un cadre collectif qui offre aux élèves l'occasion d'acquérir une*

---

<sup>671</sup> "Sein ganzes Potential entfaltet Unterricht mit Medien jedoch erst dann, wenn Schüler selbst Medien machen. (...) Kreativität, Organisationstalent, Teamarbeit und gelegentlich auch Durchhaltevermögen sind Kompetenzen, die ein Medienprojekt fordert" (notre traduction).

<sup>672</sup> Les médias scolaires, à l'initiative des élèves, sont des lieux d'expression libre (dans les limites de ce qui est permis par la loi). Ils doivent être distingués de l'écriture d'articles dans le cadre des cours, qui soutiennent l'apprentissage disciplinaire (particulièrement en français et en langues vivantes).

*solide culture du débat et de la prise en compte des opinions différentes. Il est un excellent outil pour leur faire comprendre comment se fabrique l'information et apprendre à se prémunir contre les manipulations qui peuvent l'altérer (Médias scolaires, CLEMI 2019, p.27).*

Ce type de production est absent des propos du LMZ, que ce soit dans ses brochures parues entre 2009 et 2015, ou sur son site Internet. Le LMZ mentionne l'information comme modalité d'accès au savoir (la catégorie « information et savoir » fait partie de leur modèle de compétences), mais ne se réfère pas à l'information d'actualité. Même sur leur site en 2019, la seule référence à ce type d'information apparaît dans l'onglet « *fake news* », considéré comme un enjeu de protection de la jeunesse. La rubrique « compétence informationnelle » du LMZ (*Informationskompetenz*) s'applique seulement à la recherche d'information, sur les moteurs de recherche et le cas de Wikipédia. Les actualités sont mentionnées à une seule reprise, « fondues » dans un ensemble informationnel :

*Il est également indispensable d'être capable d'évaluer la fiabilité des informations – particulièrement à l'époque des réseaux sociaux, dans lesquels les actualités sont diffusées dans d'autres canaux que les médias de masse traditionnels, par exemple sur des blogs ou sur Twitter<sup>673</sup> (n°32, p.11)*

Les termes relatifs au journalisme et à la presse sont par conséquent plus structurants dans les productions du CLEMI. Les termes « journal », « journaliste », « presse », « source » sont visibles sur le nuage de mots, ils font partie des termes qui pèsent le plus dans le corpus, alors qu'ils sont absents de celui du LMZ. Les productions du CLEMI sont en grande partie dédiées à des questions de culture informationnelle sous l'angle de l'information d'actualité et de l'information documentaire. Dans le cas du LMZ, les projets impliquant les médias ont une portée plus large : il peut s'agir par exemple de créer des mondes en réalité virtuelle afin d'enrichir un cours tout en se familiarisant avec la création médiatique. Son approche englobe en effet l'éducation aux et par les médias, ce qui n'est pas le cas du CLEMI. Cela correspond à la compréhension du concept d'éducation aux médias (*Medienbildung*) dans le contexte allemand.

---

<sup>673</sup> "Ebenso unerlässlich ist es, die Glaubwürdigkeit von Informationen beurteilen zu können – gerade in Zeiten des Social Web, in den Nachrichten auch über andere Kanäle als die klassischen Massenmedien verbreitet werden, etwa über Blogs oder Twitter" (notre traduction).

On peut également observer que la protection de la jeunesse est plus prégnante dans l'approche du LMZ. Cette protection, qui passe par des méthodes pédagogiques actives, s'enracine dans la connaissance des pratiques numériques juvéniles. Celles-ci sont présentées dans leur globalité, y compris leurs dimensions de communication et de divertissement. Ces dimensions sont plus périphériques dans les productions du CLEMI, qui s'intéressent surtout aux pratiques informationnelles. Prenons l'exemple plus spécifique du cyber-harcèlement. Deux articles de la revue du BW (n°31 et 34) y sont consacrés et le terme « *mobbing* » apparaît de manière transversale dans toutes les brochures (sauf le n°30) ; on en compte 97 occurrences. En revanche le terme « harcèlement » apparaît seulement 2 fois dans les brochures « Education et médias, on apprend ! » éditées par le CLEMI.

Enfin, les brochures du LMZ se veulent plus proches des préoccupations et du vécu des enseignants en les mettant en scène dans le discours ou en citant des exemples d'expériences typiques du métier. La construction de ce sentiment de proximité tient aussi à la dimension régionale et pas nationale de la structure. En outre les parents y sont pris plus explicitement comme destinataires. Ils le sont aussi dans certains discours du CLEMI, mais de manière plus récente, plus identifiée (tel le « Guide de la famille tout écran » depuis 2017) et plus périphériques ; des idées d'activités en famille sont données dans la brochure de la Semaine de la Presse, également depuis 2017, sous la forme d'encadrés. Nous avons observé que l'argumentation du LMZ à destination des enseignants était fondée sur une nécessaire éducation aux valeurs. Celles-ci n'ont pas le même sens dans les discours du CLEMI :

*Comment est-ce qu'un jeune de 12 ans pourrait, par exemple, juger de ce qu'il fait, quand il harcèle « un tout petit peu » une autre personne « juste pour s'amuser » ? Dans ce contexte, l'éducation aux médias est l'éducation aux valeurs par excellence<sup>674</sup> ! (LMZ, n°35, p.22)*

*Les médias sont porteurs d'information(s) et de valeurs. Pourquoi ne pas les prendre en compte dans les activités de la classe ? Pourquoi ne pas apprendre à porter un jugement sur la qualité de leurs contenus, à identifier les valeurs qui fondent la légitimité des médias ? (CLEMI, 2012-2013)*

*(...)c'est bien l'institution scolaire, en tout premier lieu, qui est dispensatrice des compétences et des valeurs qui fondent notre enseignement républicain – le développement de l'esprit critique, le souci de l'intelligence, la mise en place des conditions matérielles et intellectuelles de la libre expression, du droit à l'information et de l'indépendance de la pensée... Si le professeur n'est plus la seule source du savoir, c'est toujours lui qui doit apprendre aux élèves à structurer l'ensemble proliférant*

---

<sup>674</sup> Wie soll beispielsweise ein 12-jähriger junger Mensch bewerten können, was er anrichtet, wenn er einen anderen „nur zum Spaß“ ein „bisschen“ im Netz mobbt? Vor diesem Hintergrund ist Medienbildung Werte-Erziehung par excellence! (notre traduction)



*d'informations qui assaillent les esprits sur les réseaux et leur faire comprendre que la connaissance ne peut pas être « une marchandise » (CLEMI, 2014-2015).*

Le terme a une signification différente en France, où les valeurs sont majoritairement associées au modèle républicain et parfois aux médias porteurs de valeurs qu'on peut déconstruire. L'approche du LMZ considère l'éducation aux valeurs comme une partie de la formation de l'individu, permettant de développer sa responsabilité et son autonomie.

### *Les opérateurs dans leur écosystème institutionnel*

Quel est le lien entre les productions des opérateurs, les textes officiels et les programmes ? Peut-on observer un interdiscours et comment l'interpréter ?

Les brochures du LMZ ainsi que les contenus présents sur leur site sont cohérents vis-à-vis des programmes dans le sens où les pratiques sont prises en compte dans toutes leurs dimensions, y compris de divertissement et de sociabilité. Sans être considérées comme illégitimes, elles nécessitent un encadrement, notamment en ce qui s'agit des données personnelles et de la vie privée. On peut également observer un interdiscours avec d'autres textes institutionnels. Le LMZ se réfère au concept de compétence médiatique développé par la conférence permanente des centres médiatiques régionaux (LKM) dès 2009, pour produire une matrice permettant d'identifier l'éducation aux médias dans les programmes (« information, communication, analyse, production, présentation et connaissances sur la société médiatique<sup>675</sup> »). Quant à l'usage visé, « critique, autonome et créatif » (n°34, p.3), il fait fortement écho aux déclarations de la KMK depuis 1995. En outre, le directeur du LMZ cite la déclaration de la KMK sur l'éducation aux médias à l'école (2012) dans le n°34 afin de justifier de la légitimité du domaine :

*La conférence permanente des ministres et sénateurs en charge de l'éducation exige, dans sa déclaration sur l'éducation aux médias à l'école du 8 mars 2012, que « (...) l'éducation aux médias [soit] ancrée de manière pérenne et obligatoire dans les programmes scolaires et que des orientations pour l'éducation aux médias en milieu scolaire [soient] données aux enseignants et aux écoles<sup>676</sup> » (n°34, p.5)*

<sup>675</sup> "Information, Kommunikation, Analyse, Produktion, Präsentation und Kenntnisse des Aufbaus der Mediengesellschaft" (notre traduction).

<sup>676</sup> In diesem Sinne fordert die Kultusministerkonferenz in ihrer Erklärung „Medienbildung in der Schule“ vom 8. März 2012 „[...]Medienbildung als Pflichtaufgabe schulischer Bildung nachhaltig zu verankern sowie den Schulen und Lehrkräften Orientierung für die Medienbildung in Erziehung und Unterricht zu geben“ (notre traduction).

Nous pouvons faire un lien entre l'approche pédagogique promue par le BW et celle de la KMK à partir des années 1980 ; cette dernière prône le consensus et vise l'avènement d'une société non-violente. Ces prises de position se reflètent dans les modalités de transmission retenues, basées sur le dialogue entre enseignant et élèves ou entre élèves.

Dès 2011, il est déjà question d'intégrer l'éducation aux cours de manière transversale. Ces dimensions sont ensuite reprises telles quelles pour être ancrées dans les programmes, lors de la réforme éducative de 2016, dont témoigne le Ministre de l'Education dans un avant-propos :

*Seuls les individus capables de se confronter aux possibilités du monde médiatique de manière critique, autonome et créative sont en mesure d'estimer leurs risques et d'utiliser leurs potentialités. C'est pourquoi nous avons décidé d'accorder à l'éducation aux médias une place importante dans la réforme des programmes en cours et de l'ancrer de manière transversale<sup>677</sup> (n°34, p.3).*

L'approche du LMZ a infusé sur les programmes, dont il a par ailleurs participé à la rédaction. On n'est pas dans une approche top-down mais plutôt dans une dynamique de co-construction, également entre le niveau régional et national, bien qu'il soit difficile de déterminer précisément quel rôle a joué le BW dans l'élaboration des productions de la KMK. Ajoutons enfin que la référence à la « construction de la réalité par les médias » indique un ancrage théorique transversal à toutes les productions étudiées, du niveau régional au niveau national.

En France, on observe une continuité entre les programmes et les documents produits par le CLEMI. Ce dernier est tenu de les prendre en compte : la directrice scientifique et pédagogique a notamment pour mission de s'assurer de la conformité des ressources produites. D'autre part, la presse et l'information d'actualité en général sont considérées comme des supports importants dans les programmes. Cependant le référentiel proposé par le CLEMI pour les élèves (2010) et les enseignants (2013) n'y a pas été ancré ; il demeure au stade de proposition et n'a pas de statut officiel. En ce sens, les échanges semblent moins étroits entre le CLEMI et son environnement institutionnel que dans le cas du BW.

---

<sup>677</sup> "Nur wer kritisch, souverän und kreativ mit den Möglichkeiten der Medienwelt umgehen kann, ist in der Lage, ihre Risiken kompetent einzuschätzen und ihre Chancen optimal zu nutzen. Deshalb haben wir entschieden, der Medienbildung bei der anstehenden Reform der Bildungspläne einen großen Stellenwert einzuräumen und als durchgehendes Curriculum zu verankern" (notre traduction).

Comme pour le LMZ, les discours produits par le CLEMI rappellent souvent les ancrages institutionnels de l'EMI, ici dans l'avant-propos signé par le ministre de l'EN Vincent Peillon en 2013. On remarquera que la justification de l'ancrage institutionnel de l'EMI est similaire entre France et BW (enfants et adolescents à la fois experts et ignorants, responsabilité de l'école...) :

*Les enfants et les adolescents sont à la fois à la pointe de l'utilisation des médias et des réseaux sociaux numériques et particulièrement vulnérables face aux abus ou aux utilisations imprudentes. Notre responsabilité d'adultes est de leur donner les clés d'un usage créatif et raisonné des dispositifs numériques qui peuplent leur environnement. C'est pour cette raison que nous avons inscrit, dans la loi du 8 juillet 2013, l'éducation aux médias parmi les axes forts de l'entrée de l'école dans l'ère du numérique. À cette fin, le CLEMI joue un rôle essentiel, historique, dans l'accompagnement des enseignants qui accomplissent cette tâche noble et difficile. (CLEMI, 2013, p.3)*

Un « rôle essentiel, historique » et une « tâche noble et difficile » : le CLEMI ainsi que l'éducation aux médias sont ici fortement valorisés. Ce type de discours mélioratif est fréquent dans les propos des ministres de l'éducation préfaçant les productions du CLEMI. En parallèle, les discours du CLEMI mettent l'emphase sur sa reconnaissance institutionnelle (« sanctuarisation par la loi », « priorités ministérielles », « exigence républicaine ») qui en fait un enjeu de premier ordre :

*L'éducation aux médias et à l'information est aujourd'hui l'un des leviers essentiels de la Refondation de l'école. Sa sanctuarisation par la loi signe une prise de conscience aiguë de la nécessité de développer les capacités des élèves à poser un regard critique sur tous les médias et moyens d'information, numériques comme prénumériques (CLEMI, 2014-2015, p.4).*

*Dans le cadre des priorités ministérielles, l'éducation aux Médias et à l'Information est aujourd'hui intégrée de manière transversale dans les enseignements pratiques interdisciplinaires et redéfinie comme une exigence républicaine au cœur du Parcours citoyen. Elle est un enjeu éducatif et sociétal incontournable dans un environnement où le numérique est omniprésent et transforme radicalement l'accès à l'information, son usage et sa perception. (CLEMI, 2017-2018)*

Les professeurs-documentalistes font également partie de cet écosystème, ils ont « un rôle majeur » :

*Intégrée de manière transversale dans tous les champs du savoir, l'Éducation aux Médias et à l'Information est portée par tous les enseignants et notamment par les professeurs-documentalistes qui sont les « enseignants et maîtres d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias (1) . Un*

*rôle majeur confirmé par la nouvelle circulaire de mission des professeurs-documentalistes du 28 mars 2017 (2). (CLEMI, 2017-2018)*

Ces discours hyperboliques et mélioratifs n'ont pas d'équivalent au LMZ. Ils ont pour fonction, outre de préciser la place du CLEMI dans cet écosystème institutionnel, de justifier de l'intérêt de l'EMI auprès de son public, les enseignants et de soutenir la légitimation du domaine.

Les opérateurs de l'éducation aux médias que sont le CLEMI et le LMZ s'inscrivent dans un écosystème institutionnel dont ils sont partie prenante. Ils disposent d'une expertise sur le sujet et assurent une fonction de médiation entre les ministères et les enseignants ; ils ont tous deux un rôle de vulgarisation de la recherche sur les pratiques médiatiques. Ils proposent des ressources faciles d'accès, conformes aux programmes et qui se basent sur les besoins présumés des enseignants. Dans certains cas, leurs discours s'adressent également aux parents. Leur rôle de médiation s'illustre en outre dans l'animation d'une dynamique partenariale et de réseaux incluant les organismes médiatiques (particulièrement les médias publics) et la société civile. Dans les deux cas, l'éducation aux médias étant un enseignement transversal non évalué, ils ont pour fonction de motiver les enseignants à s'en saisir pour enrichir leurs enseignements et/ou développer l'esprit critique des élèves. L'approche du LMZ, qui est plus ouvertement « protectionniste », prend en compte les pratiques des jeunes dans leur globalité, là où du côté du CLEMI le projet pédagogique est associé à une stratégie de promotion du journalisme, lui-même fortement valorisé et légitimé – les pratiques numériques juvéniles étant cependant l'objet d'une attention croissante.

## Conclusion

Lorsque l'éducation aux médias commence à être introduite en milieu scolaire au début des années 1980, cela est justifié par le besoin de décloisonner l'école et d'aider les élèves à comprendre leur environnement médiatique afin de développer leur citoyenneté et leur faculté de jugement. Au cours des années 2010, son ancrage est renforcé dans les curricula français et allemands, en corrélation avec le choix, fait au niveau européen, de privilégier l'autorégulation des médias dans le but d'améliorer la compétitivité de l'industrie des contenus, mais également

de renforcer la citoyenneté des élèves et de développer l'esprit critique avec une éducation à la culture informationnelle. L'éducation aux médias rencontre en outre des problématiques sociétales qui justifient sa présence à l'école pour lutter ou contenir les théories du complot et la fragmentation des opinions, la liberté d'expression, la protection de la vie privée, le cyberharcèlement, la violence en ligne etc. Elle est mise en place en France et en Allemagne (notamment dans le Land du Bade-Wurtemberg) sous la forme d'un enseignement transversal dont les modalités encouragent à mettre les élèves en situation de production et/ou d'analyse, selon des tropismes hérités de contextes historiques et théoriques particuliers.

Par exemple, l'éducation aux médias allemande est une éducation aux et par les médias. La mention de l'éducation par les médias se retrouve en effet de manière transversale dans tout le corpus allemand, dans des positionnements d'acteurs variés ; elle représente le côté « positif » du pharmakon incarné par les médias, leurs potentialités éducatives. En ce qui concerne les médias comme objets d'étude, ceux-ci sont abordés différemment. En France, l'objet central de l'éducation aux médias est l'information, qu'elle soit documentaire ou d'actualité. Le concept même d'éducation aux médias, en Allemagne (*Medienbildung*), n'inclut pas le terme « information » dans son intitulé, contrairement à l'éducation aux médias et à l'information française, se rattachant au concept de « *Media and information literacy* » (MIL) de l'UNESCO. Dans le cas allemand, l'information est une sous-dimension du concept, alors qu'en France information et médias sont tous deux structurants. Le désintérêt envers l'information d'actualité dépasse le cas du BW. L'université technique de Dresde a mené une étude sur l'éducation aux médias d'actualité fondée sur une analyse qualitative des documents de la KMK ainsi que des programmes des Länder et de 339 manuels scolaires issus des trois plus importantes maisons d'édition du domaine en Allemagne. Les auteurs ont conclu à une « déficience » dans sa mise en place : « L'éducation à l'information d'actualité est sous-représentée dans les manuels scolaires (...). Au niveau politique également, celle-ci n'est pas considérée comme particulièrement importante : les recommandations de la conférence permanente des sénateurs et ministres en charge de l'éducation et les plans de formation des Länder, n'y font que très occasionnellement référence<sup>678</sup> », ce qui corrobore nos observations. Seul le Land de Thuringe propose des ressources extensives concernant le journalisme et l'actualité. L'éducation au film est en revanche un axe central dans les ressources produites au

---

<sup>678</sup> "Nachrichtenkompetenz ist als Thema in deutschen Schulbüchern unterbelichtet. (...) Auch auf der politischen Ebene wird Nachrichtenkompetenz nicht besonders wichtig genommen: Sowohl in Leitlinien der Kultusministerkonferenz als auch in den Lehrplänen der Bundesländer gibt es bislang nur sehr wenige Vorgaben zur Vermittlung von Nachrichtenkompetenz" (notre traduction).

niveau régional du Bade-Wurtemberg : il s'agit d'une des principales rubriques du site du centre médiatique (LMZ), qui fournit également des ressources pour l'enseignement sur ce support et un axe important de travail dans les programmes des disciplines, par exemple l'allemand. Le support filmique est traité comme objet esthétique, mais également sous l'angle de ses effets.

Les textes du BW ont en outre pour caractéristique de s'ancrer plus fermement dans le monde social des élèves : les aspects communicationnels et de divertissement y sont plus structurants. La prise en compte des pratiques des élèves – pour l'exploiter, développer une pensée réflexive, ou l'encadrer en vue de protéger – est commune à tous les textes allemands que nous avons étudiés, au niveau fédéral et régional. L'objectif est de doter les pratiques d'une dimension analytique. En France, les pratiques de divertissement médiées et la communication interpersonnelle sont isolées et minoritaires dans les programmes et la production de ressources, car l'objectif est de former l'esprit critique de l'élève, de développer des usages policés et de l'accompagner vers la citoyenneté. Celles-ci sont moins pertinentes pour ce projet que d'autres considérations, comme le rôle politique des médias, les questions de liberté d'expression, ou l'évaluation de l'information trouvée en ligne, qui sont considérées comme des pratiques ou domaines légitimes.

Bien que les objets et le périmètre de l'éducation aux médias soient historiquement différents en France et en Allemagne, nous avons observé un mouvement de convergence récent autour de deux thématiques, les données personnelles, de plus en plus abordées en France et les fausses informations. Comme nous l'avons indiqué dans notre chapitre 3, il s'agit de deux domaines structurants de la politique d'éducation aux médias de l'Union Européenne, depuis 2016. La question des données personnelles est associée à une critique du modèle « extractif<sup>679</sup> » de valeur portée par les GAFAM, dans le cas du CLEMI, et à des problématiques plus politiques de surveillance dans celui du LMZ<sup>680</sup>. Cette critique du modèle extractif n'est pas associée à une valorisation du modèle « génératif », c'est-à-dire des communs de la connaissance. Ceux-ci sont abordés par les opérateurs dans les cas où leurs logiques s'intègrent à leur conception de l'éducation. Le CLEMI propose ainsi des activités avec Wikipédia, tandis que le LMZ ne l'envisage pas comme un support d'apprentissage. Les programmes scolaires n'y font pas référence.

---

<sup>679</sup> Voir chapitre 2

<sup>680</sup> Cathrin BENGESSER, « Warum ist Datenschutz in unserem Zeitalter wichtig? Ein Überblick. », *Landesmedienzentrum Baden-Württemberg* URL : <https://www.lmz-bw.de/medien-und-bildung/medienwissen/datenschutz/warum-datenschutz/>. Consulté le 23 avril 2020.

Jusqu'à récemment, aucune référence n'était faite à la thématique des « *fake news* » au niveau fédéral. Au niveau des programmes du BW, seul l'enseignement transversal « éducation à la démocratie » (*Leitfaden Demokratiebildung*) les aborde à partir de 2016. Jusqu'en 2020, le centre médiatique régional (LMZ) du Bade-Wurtemberg ne produisait aucune ressource pédagogique ou théorique à ce sujet. La prise en compte de cette problématique est liée, à notre sens, à une demande venant du terrain<sup>681</sup>. En France, cette thématique avait plus de latitude pour se développer, tout d'abord en raison du tropisme historique pour l'information d'actualité, mais également du contexte des attentats de Charlie Hebdo et du développement de thèses complotistes. Les fausses informations et le complotisme sont un enjeu politique – comme on a pu le voir en étudiant les textes produits par l'Union Européenne à ce sujet - et républicain, engageant la cohésion de la société, ce qui explique une prise en compte de ce phénomène au plus haut niveau de l'institution. Les éditoriaux signés par Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Education Nationale, sont emblématiques à cet égard. Cette convergence d'acteurs offre à cette thématique un écho important.

Enfin, l'éducation aux médias est associée à la capacité de participation démocratique. Nous avons particulièrement pu observer cela dans les programmes d'éducation morale et civique (EMC) en France et d'éducation à la démocratie dans le cas du BW, où l'éducation aux médias bénéficie d'un ancrage important. Ajoutons que les adjectifs liés à la posture critique (« critique », « autonome », « responsable », « actif », « éclairé ») sont autant mobilisés dans les textes français que dans les textes allemands. Ils constituent un point de ralliement autour de « l'esprit des Lumières » : « la philosophie des lumières repose sur « la mise en forme intégrée des connaissances ». L'homme doit sortir de sa nécessité des autres, se servir de son entendement sans être dirigé par d'autres, il doit acquérir l'autonomie<sup>682</sup> ». L'approche française s'inscrit dans un modèle républicain où tous les élèves doivent être « éclairés », mis sur un pied d'égalité en partageant des valeurs et une vision du monde communes ainsi qu'en faisant usage de la critique. Cette attitude s'intègre dans une conception englobante de la citoyenneté. En Allemagne, le sens critique prôné par les textes officiels s'applique au système médiatique dans son ensemble et doit mener à l'émancipation d'un individu capable de faire des choix adaptés et rationnels en termes de contenus, ainsi que de se protéger lui-même.

---

<sup>681</sup> Nous avons observé sur des groupes de discussion dédiés à l'éducation aux médias en Allemagne des discussions récurrentes entre enseignants autour de ce thème, alors même qu'aucune référence n'y était faite dans les textes fédéraux.

<sup>682</sup> Loicq, *Médias et interculturalité*, op. cit. (note 132), p.506

## **PARTIE 4 : ÉDUCATION ET APPRENTISSAGE :**

### **ENJEUX COMMUNICATIONNELS DE LA**

### **MÉDIATION DES SAVOIRS**

#### **Chapitre 8 : Les acteurs de l'éducation et de la formation**

Un travail comparatif ne peut pas toujours être symétrique. D'après Nathanaël Wallenhorst, « lorsqu'on travaille à partir de recherches en provenance de différents horizons culturels et nationaux, la construction d'un système complètement cohérent d'analyse des données est difficilement concevable<sup>683</sup> ». Dans le cas des acteurs de l'éducation et de la formation, cette symétrie n'a pas pu être atteinte pour deux raisons. Premièrement les professeurs-documentalistes sont parmi les principaux acteurs de l'éducation aux médias en France et n'ont pas d'équivalent en Allemagne : les bibliothécaires scolaires (*Schulbibliothekar*) peuvent assurer des formations mais ils ne font pas partie du corps enseignant. Deuxièmement, les entretiens que nous avions prévu de réaliser en mars 2020 avec des formateurs allemands en éducation aux médias n'ont pas pu avoir lieu en raison de la crise sanitaire, alors que nous avons pu réaliser des entretiens avec des formateurs français au mois de février. Nous suspendons donc pour un temps notre démarche comparative, mais cela se justifie par la meilleure compréhension que les données présentées ici peuvent apporter sur le contexte français.

---

<sup>683</sup> WALLENHORST, *op. cit.* (note 23), p.37



## Le cas des professeurs-documentalistes : discours et contre-discours

Le rôle pédagogique des professeurs-documentalistes est reconnu depuis leur première circulaire de mission parue en 1986 et ils sont officiellement les « maîtres d'œuvre de l'EMI » (éducation aux médias et à l'information) depuis 2017. Comment la profession s'est-elle constituée ? Quel est son rôle dans la transmission des savoirs en EMI ? Et comment réagit-elle aux modalités des textes institutionnels qui définissent son périmètre ?

On parle de CDI, Centres de Documentation et d'Information, dès 1974. Ils sont alors de simples lieux de regroupement de ressources pédagogiques, avant d'accueillir les bibliothèques destinées aux élèves. Les personnels sont ensuite passés progressivement d'un statut d'auxiliaire, « non-enseignant », à une parité statutaire avec les autres professeurs selon un processus que Françoise Chapron nomme « professionnisme<sup>684</sup> », désignant les stratégies collectives de transformation de l'activité en profession via l'universitarisation de la formation portée par les IUFM et la recherche. Une circulaire de mission de 1986 attribue aux professeurs documentalistes des fonctions gestionnaires et éducatives, ils deviennent des formateurs à la recherche documentaire. Le CAPES de documentation est créé en 1989, ce qui était une des revendications portées par les associations syndicales.

### *Circulaires de mission et référentiel de la profession (1986-2017)*

En 1986, on ne parle pas encore de « professeurs-documentalistes » ; la circulaire de mission s'adresse alors aux « personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information », plus précisément aux « documentalistes-bibliothécaires ». Ceux-ci font toutefois partie du corps enseignant et leur mission est « de nature essentiellement pédagogique ». Ils ont des missions de trois ordres : assurer « une formation et initiation des élèves à la recherche documentaire » ; se lier à « l'activité pédagogique de l'établissement », par exemple en prenant part à l'accueil des nouveaux élèves et enseignants ; participer à « l'ouverture de l'établissement » (local, régional, voire national et international) et être

---

<sup>684</sup> Françoise CHAPRON, « CDI et professeurs documentalistes : mise en perspective et prospective », *Cahier d'Education & Devenir*, n° 9, octobre 2010, p. 17-25.

« responsables du centre de documentation multimédia ». Cette dernière mission entre apparemment en contradiction avec la première : leur mission est « de nature essentiellement pédagogique », mais leur « mission consiste d'abord à veiller au bon fonctionnement d'un centre de ressources documentaires ». La mission gestionnaire, bien qu'elle soit mentionnée en dernier dans la circulaire, semble prioritaire.

Les responsabilités pédagogiques ont principalement à voir avec l'information documentaire, par exemple, ils doivent amener les élèves à « sélectionner des documents pertinents en vue d'un objectif de recherche », « définir un objectif de recherche et identifier les mots-clés correspondants ». Cependant, l'accès à l'information d'actualité est également mentionné, pas uniquement sous l'angle de la presse écrite, mais aussi de la radio et de la télévision, avec, en germe, l'éducation aux médias d'actualité :

*Le documentaliste-bibliothécaire étudie et exploite les informations de la presse locale ou régionale, écrite, parlée ou télévisuelle et les met à la disposition des élèves afin de susciter leur intérêt et de faciliter une meilleure compréhension et interprétation des faits, événements et problèmes.*

L'objectif de ce premier germe d'éducation aux médias<sup>685</sup> est de « susciter l'intérêt des élèves ». Cette mission est mentionnée à deux reprises : en les faisant lire des ouvrages, pas nécessairement scolaires, et en leur faisant découvrir la presse d'actualité, les élèves pourront développer leur curiosité et donc leur culture générale. Il s'agit de se placer dans la continuité de leur environnement social et culturel et de les aider à interpréter leur environnement contemporain. La circulaire ne mentionne pas de mission pédagogique vis-à-vis des médias ; il s'agit dans un premier temps uniquement de mettre les élèves en contact avec la presse écrite sélectionnée par le documentaliste-bibliothécaire et de les laisser l'explorer eux-mêmes. L'autonomie des élèves est privilégiée.

En 2010, suite à la réforme du CAPES de documentation, la formation des professeurs-documentalistes est adossée à la 71<sup>ème</sup> section CNU, soit aux sciences de l'information et de la communication. En 2013, le référentiel des compétences du professeur-documentaliste fait évoluer leur statut en renforçant leur rôle pédagogique et en le rattachant explicitement à l'éducation aux médias. Les autres missions restent inchangées : responsables du centre de documentation et d'information, ils sont « maîtres d'œuvre de l'organisation des ressources

---

<sup>685</sup> Le CLEMI a été fondé en 1983 ; en 1986, le projet d'éducation aux médias commence tout juste à être institutionnalisé.

pédagogiques dans l'établissement et de leur mise à disposition ». Ils contribuent à élaborer une politique documentaire et s'orientent en fonction de celle-ci. Enfin, ils restent « acteurs de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel ». En 2017, la circulaire de mission précédente est abrogée. Le professeur documentaliste devient enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias. L'EMI est intégrée à la formation initiale ; les professeurs-documentalistes sont donc des acteurs essentiels de l'éducation aux médias en France. Ils ont joué un rôle dans l'ancrage de l'éducation aux médias dans les programmes, l'orientant alors vers une formation à la recherche documentaire, de vérification des sources et de sensibilisation aux enjeux liés à l'usage des outils connectés, notamment l'identité numérique. Ils contribuent ainsi à orienter l'éducation aux médias et à l'information vers une éducation à la culture informationnelle.

Les professeurs-documentalistes ont des missions de trois ordres : pédagogiques, en lien avec l'éducation aux médias et à l'information (ainsi que de la documentation, qui n'est pas mentionnée ici mais qui demeure une de leurs compétences principales) ; documentaires, par la gestion des ressources éducatives, ainsi que la mise en œuvre d'une « politique documentaire » co-définie avec la direction de l'établissement ; et enfin d'ouverture de l'établissement sur l'extérieur, à la fois dans son contexte local et international et dans le développement de partenariats entre établissements. On retrouve ici la fonction attribuée à l'EMI, identifiée par Marlène Loicq<sup>686</sup>, d'ouvrir et de décroiser l'école.

En 2017, l'introduction de la nouvelle circulaire est justifiée par quatre éléments ; l'un a trait à l'existence du CAPES de documentation et donc le changement de statut des personnels. Trois autres sont davantage contextuelles, dont l'une concerne précisément le contexte numérique :

*L'existence du Capes de documentation depuis 1989, le développement de la société de l'information et l'évolution des pratiques sociales en matière de communication ainsi que l'essor du numérique imposent de renforcer et d'actualiser la mission pédagogique du professeur documentaliste.*

On a vu que « la société de l'information » faisait partie de la « doxa » scolaire ; elle apparaissait déjà dans l'annexe à la Loi de Refondation, en 2013. « L'évolution des pratiques sociales en matière de communication » se réfère sans doute à l'essor de la téléphonie mobile,

---

<sup>686</sup> Loicq, *Médias et interculturalité*, op. cit. (note 128).

puis à celui du web social et des réseaux sociaux numériques, introduisant une communication immédiate ou asynchrone et potentiellement anonyme ; et enfin « l'essor du numérique » se réfère à celui des appareils connectés, la généralisation de l'accès à Internet. Bien que celui-ci conditionne les deux phénomènes précédemment cités, le texte le présente comme un ajout, en utilisant un substantif indifférencié (« ainsi que l'essor du numérique »).

Dans cette circulaire, plus que l'éducation aux médias, c'est l'éducation à l'information qui est centrale. L'inversion des termes (« l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias ») est significative à cet égard. Il s'agit moins d'information d'actualité que d'information documentaire : la première n'étant mentionnée que dans le cadre de « la semaine de la presse et des médias à l'école », dont le professeur-documentaliste a la responsabilité, elle est donc marginale par rapport à la recherche documentaire. La « culture de l'information » semble être une « culture de la documentation ». La culture médiatique peine à exister, alors même que « l'évolution des pratiques sociales en matière de communication » était un des éléments contextuels justifiant l'introduction d'une nouvelle circulaire. De même, la mission décrite dans la circulaire de 1986 concernant la découverte de la presse, de « susciter l'intérêt » des élèves pour l'information d'actualité par la mise à disposition de ressources (presse écrite, radiophonique et audiovisuelle) disparaît. Essentiellement décrit comme un médiateur, le professeur-documentaliste contribue également à la réduction des inégalités concernant non plus uniquement l'accès à la lecture, comme en 1986, mais plus généralement l'accès à la culture. Cela va dans le sens du nouveau Socle commun, qui a pour finalité d'assurer l'acquisition par tous d'un même « stock » culturel, celle-ci étant vue comme la condition principale de l'égalité des élèves – et plus seulement, comme en 2006, des « connaissances » et des « compétences ».

Le fait que l'éducation aux médias et à l'information ne se rattache pas explicitement à la citoyenneté est paradoxal. La thématique de la citoyenneté n'est pas centrale dans la circulaire, elle n'est pas mentionnée dans la première partie portant sur les fonctions en tant que « maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias », alors que celle-ci est une des principales composantes du Parcours Citoyen. Le terme « citoyen » apparaît deux fois dans la partie sur la contribution du professeur-documentaliste à l'ouverture de l'établissement : « le professeur documentaliste contribue à l'éducation culturelle, sociale et citoyenne de l'élève » et « Il participe notamment au parcours citoyen et au parcours d'éducation artistique et culturelle au sein de l'établissement ». L'adverbe « notamment » est significatif ; il n'introduit pas de spécificité des missions du professeur-

documentaliste quant au parcours citoyen, celui-ci semble avoir la même importance que l'éducation artistique et culturelle. Or si l'on considère que l'EMI est l'une des principales composantes du Parcours Citoyen et que le professeur-documentaliste en est le maître d'œuvre, il devrait avoir un rôle déterminant dans la mise en application de ce parcours. Le discours introduit donc ici une contradiction.

Précisions également que le terme de « numérique » apparaît neuf fois dans le texte, soit davantage que celui de « éducation aux médias et à l'information ». En tant qu'environnement médiatique, il représente une des conditions du changement des missions des professeurs-documentalistes ; en tant qu'outil, il fait partie de celles-ci dans la mesure où les professeurs-documentalistes sont responsables des ressources numériques de l'établissement. Le numérique est donc un élément structurant de leurs missions, mais sans être explicitement relié à l'EMI ; il s'agit plutôt du numérique au service des autres enseignements, via « l'intégration de ressources numériques » :

*Le professeur documentaliste participe à la définition du volet numérique du projet d'établissement. Il facilite l'intégration des ressources numériques dans les pratiques pédagogiques, notamment lors des travaux interdisciplinaires.*

Le discours déployé dans la circulaire a une fonction prescriptive, conjuguée à un faible contenu définitoire, ce qui entretient une forme d'indétermination. Par exemple, on peut faire l'hypothèse que la « prise en compte des pratiques informationnelles des élèves » concerne notamment l'usage des réseaux sociaux, mais ce n'est pas précisé.

### *Les limites de la transmission de la culture informationnelle en milieu scolaire*

Le CAPES de documentation permet aux personnels d'accéder à la qualification et la professionnalisation par la formation initiale et continue. Cette égalité de statut doit faire reconnaître leur rôle éducatif et permettre de monter de véritables partenariats avec les professeurs d'autres disciplines. Cependant, elle n'a pas eu immédiatement l'effet attendu. Françoise Chapron dénonce par exemple la sacralisation des disciplines et la présente comme un obstacle : « dans un système ne reliant le statut de certifié qu'à l'enseignement de disciplines scolaires légitimées par les programmes, un horaire, [...], les documentalistes ont gardé une

identité problématique<sup>687</sup> ». Dans l'Education Nationale, les professeurs documentalistes n'ont pas d'heures à l'emploi du temps et pas de classes attribuées, ce qui les différencie des autres professeurs. Elle souligne également les confusions fréquentes entre la fonction de gestionnaire d'un lieu spécifique et celle d'enseignant.

Certains professeurs-documentalistes se sont regroupés sous forme d'associations professionnelles afin d'obtenir des avancements concernant leur statut, notamment en ce qui concerne la reconnaissance de leur rôle pédagogique : la FABDEN (Fédération des associations des bibliothécaires documentalistes de l'Education nationale) créée en 1972 est devenue APDEN (Association des professeurs documentalistes de l'Éducation nationale) en 2016<sup>688</sup>. Malgré les avancées que représentent les circulaires de mission et l'obtention du CAPES, la profession est encore dans une forme de lutte pour assurer un statut et valoriser ses compétences dans les établissements. L'APDEN milite pour la mise en place d'un curriculum en information-documentation, dont les germes sont apparus dès 2003 avec les Assises nationales « Education à l'information et à la documentation ». Celui-ci devait alors permettre de « soutenir la nécessité d'une prescription curriculaire, à partir d'objets d'apprentissage en information-documentation reconnus, ainsi que d'une pratique pédagogique réelle, à la fois prescrite dans la circulaire de missions de 1986 et mise en œuvre à travers l'ensemble des dispositifs pédagogiques développés par l'institution, tels que l'éducation aux médias, les TPE et les IDD<sup>689</sup> ». Le Groupe de Recherche sur la didactique et la culture de l'information (GRCDI) a poursuivi les réflexions et abouti en 2010 à « douze propositions servant de cadre à la réflexion sur l'élaboration du curriculum<sup>690</sup> ». Celui-ci a pour objet de définir le statut du professeur-documentaliste au sein de son établissement. Les associations professionnelles poursuivent donc un travail de mobilisation en faveur d'une précision des missions pédagogiques du professeur-documentaliste, missions centrées autour de compétences en sciences de l'information et de la communication et en documentation, afin de pallier les obstacles typiques de leur profession : en tant que gestionnaires du CDI, ils ne peuvent assurer un service pédagogique équivalent à une discipline « traditionnelle », surtout dans les collèges où ceux-ci travaillent seuls ; il leur faut combiner leur mission d'accueil, de gestion documentaire et de formation, ce qui implique

---

<sup>687</sup> CHAPRON, *op. cit.* (note 684).

<sup>688</sup> Fériel BOUDJELAL, « Entretien avec Florent Reynaud, président de l'APDEN », *VousNousIls, l'e-mag de l'éducation*, 26 février 2016. URL : <https://www.vousnousils.fr/2016/02/26/apden-le-prof-doc-est-reduit-aux-epi-sans-horaires-affectes-a-son-enseignement-584445>. Consulté le 24 août 2020.

<sup>689</sup> Source : APDEN (10 novembre 2014), accessible à <http://www.apden.org/Vers-un-curriculum-en-information-346.html>

<sup>690</sup> Les documents cités sont accessibles en annexe, au sein du dossier « acteurs de l'éducation et de la formation ».

de définir plus clairement, d'après l'APDEN, le contenu de celle-ci ainsi que son déroulement tout au long de la scolarité des élèves ; ce curriculum devant également être une solution aux inégalités existant entre les élèves ayant accès à une formation documentaire et les autres, puisque le rôle du professeur-documentaliste dépend fortement des contingences de son lieu d'activité (heures à disposition, engagement des collègues et de la direction). En outre, l'éducation aux médias et à l'information est un enseignement transversal, dont les professeurs-documentalistes ont la responsabilité, mais qui ne peut s'effectuer que sous forme collaborative, notamment dans le cadre des EPI au collège. Il en découle, selon l'APDEN, que le rôle du professeur-documentaliste est soumis aux contingences de son lieu d'activité et à la bonne volonté de ses collègues. En outre, l'introduction de nouvelles matières liées à l'informatique et au numérique posent la question des compétences spécifiques du professeur-documentaliste vis-à-vis de celles du professeur de mathématiques et d'informatique.

Alors que les discours institutionnels usent de « formulations stéréotypées et de tournures convenues » pour minorer les désaccords et les conflits<sup>691</sup>, l'APDEN contourne cet obstacle par sa production discursive qui emprunte justement à l'analyse de discours pour commenter les textes officiels concernant la profession, mettre en avant leurs lacunes et leurs limites et affirmer leurs revendications. Par exemple, dans la lettre ouverte intitulée « Nouvelle circulaire de mission(s) des professeurs documentalistes - analyse critique de l'APDEN » :

*La question de ce qui relève ou non d'une heure d'enseignement n'a toujours pas été clarifiée, la présente circulaire reprenant mot à mot l'expression sibylline retenue dans les textes relatifs au statut. Les interprétations discutables auxquelles la profession s'est heurtée depuis 2015 pourront malheureusement trouver ici matière à persister, contre toute légitimité. Ce type de lecture pourra également trouver un point d'appui sur le choix du verbe, regrettable selon nous, dans la phrase : « le professeur documentaliste peut exercer des heures d'enseignement ». Il a pour conséquence d'affecter un caractère facultatif à l'activité d'enseignement, ce qui représente à la fois une incohérence au regard du statut et de la mission préalablement définis et une faille que certains représentants de l'institution pourraient choisir d'exploiter.*

« L'expression sibylline », « les interprétations discutables » des textes institutionnels, renvoient à des formulations vagues considérées comme problématiques, car elles ont des effets concrets sur l'exercice de la profession. L'emploi du verbe « pouvoir », dans la circulaire, suggère que l'enseignement a un « caractère facultatif », qu'il ne s'agit pas d'une des missions

---

<sup>691</sup> Claire OGER et Caroline OLLIVIER-YANIV, « Conjurer le désordre discursif. Les procédés de « lissage » dans la fabrication du discours institutionnel », *Mots. Les langages du politique*, n° 81, 1 juillet 2006, p. 63-77.

centrales du professeur-documentaliste. Cela est « une incohérence en regard du statut et de la mission préalablement définis » ; plutôt que le verbe « pouvoir », un verbe injonctif aurait été plus approprié. Les représentants de l'APDEN sont, dans cet énoncé, préoccupés d'une « faille » que des « représentants de l'institution pourraient choisir d'exploiter », soulignant que le caractère vague du discours offre cette possibilité. Ils sont donc critiques vis-à-vis de l'institution, ses modalités de rédaction et le choix des termes opéré pour composer la circulaire. Le manque de précision des textes officiels – et donc celui de leur statut et de leurs missions – induit l'instabilité de la profession, dont les fondements ne sont pas clairement établis.

Dans un courrier adressé à Jean-Marc Huart, directeur de général de la DGESCO (Direction Générale de l'Enseignement Scolaire) au sujet de « la culture de l'information et des médias, y compris numériques et enseignement de l'information-documentation dans les programmes du nouveau lycée » en 2018, l'APDEN réagit aux nouveaux programmes – notamment à l'introduction de « l'informatique et des sciences du numérique », au sein de laquelle, comme nous l'avons vu précédemment, ils ne sont pas mentionnés. Ils se placent dans une forme de tension avec l'institution :

*Sur la base de l'analyse exhaustive des contenus des projets de programmes soumis à la consultation dans le cadre de la réforme du baccalauréat, l'A.P.D.E.N. exprime son inquiétude et sa colère quant à la place faite au professeur documentaliste et aux contenus d'enseignements dont la circulaire de missions de mars 2017 lui attribue la responsabilité et ce en dépit de l'audience accordée à notre association auprès du Conseil supérieur des programmes le 11 juin 2018 et de la contribution adressée à cette même instance le 9 octobre dernier.*

*En l'état, l'association estime que les projets de programme organisent un transfert inadmissible des contenus spécifiques de l'information-documentation vers les disciplines instituées et n'admettent parallèlement qu'un rôle facultatif et auxiliaire du professeur documentaliste dans les champs couverts par l'EMI, sans jamais asseoir pleinement sa mission d'enseignement.*

Cette production discursive est caractérisée par un investissement émotif du locuteur : « l'inquiétude » et la « colère », l'adjectif « inadmissible ». La profession semble dépossédée de l'objet qui la fonde, « l'information-documentation », qui est transférée vers les « disciplines instituées » - c'est-à-dire les disciplines « traditionnelles », qui donnent des cours à des groupes-classes selon des modalités inaccessibles aux professeurs-documentalistes. La profession se voit renvoyée à son rôle « d'auxiliaire » des autres enseignants, qui était caractéristique jusqu'à la création du CAPES et sa « facultativité ».



Face au manque de précision des textes, notamment en ce qui concerne « le bon fonctionnement du CDI », l'APDEN propose aux professeurs-documentalistes d'en faire leur propre lecture, celle qui sert leurs intérêts :

*Dans cette lignée, nous formulons ensuite des inquiétudes réelles sur les implications que pourront avoir, sur le terrain, les mentions répétées de l'autorité du chef d'établissement. Couplées au caractère prioritaire attribué dans l'axe 1 au bon fonctionnement du CDI, elles nous semblent de nature à engager des dérives prévisibles dans les établissements, sans que ne soit jamais défini ce que recouvre le bon fonctionnement. La formulation ici adoptée paraît toutefois en exclure l'activité d'enseignement du professeur documentaliste ; cette acception suggérée nous semble relever d'un non-sens inadmissible. Devant ce vide définitoire, nous proposons aux professeurs documentalistes de refuser ici toute interprétation réduite à la gestion des flux d'élèves et à la notion d'ouverture du lieu. Le bon fonctionnement du CDI doit en revanche inclure, de manière équilibrée, les activités pédagogiques et d'enseignement du professeur documentaliste, l'accueil des élèves en autonomie et les tâches de gestion documentaire. Les problématiques d'accueil des élèves en permanence relèvent des attributions de la Vie Scolaire, dont l'A.P.D.E.N. soutient les revendications en matière de recrutements suffisants pour remplir leurs missions.*

Les discours officiels ont une dimension performative : ils contribuent à forger les rapports de force qui existent au sein des établissements, en donnant à certains (ici, selon l'APDEN, aux chefs d'établissement) des ressources pour agir. Cela réduit la marge de négociation d'autres acteurs – les professeurs-documentalistes – dont l'activité d'enseignement apparaît comme secondaire dans les formulations adoptées dans les textes officiels et peut être interprétée comme telle par des acteurs dont cela sert les intérêts. Le « vide définitoire » du syntagme « le bon fonctionnement », dont l'indétermination repose sur un effet d'évidence (le locuteur considère que la définition de ce « bon fonctionnement » est évidente et partagée et qu'il n'y a pas besoin de préciser), conduit ici à un rapport de force déséquilibré. Pour faire valoir leurs propres intérêts, les professeurs-documentalistes doivent exercer leur pouvoir d'interprétation et définir collectivement ce que sous-entend « le bon fonctionnement ». L'interprétation des discours relève donc d'un acte militant. Comme l'indique Alice Krieg-Planque, le « flou » et « l'équivocité » des discours ne sont pas à concevoir comme des défauts, mais des ressources pour les locuteurs et les récepteurs<sup>692</sup>. En identifiant les « points d'équivocité » qui les desservent dans les textes officiels, les locuteurs se dotent d'un levier d'action.

---

<sup>692</sup> KRIEG-PLANQUE, *op. cit.* (note 77).

Nous avons jusqu'à présent décrit les modalités d'exercice des professeurs-documentalistes et les tensions au sein de la profession. Pour appréhender les enjeux communicationnels de la médiation des savoirs en éducation aux médias, il est également nécessaire de s'intéresser aux dispositifs de formation. C'est pourquoi nous avons interrogé des enseignants – dont de nombreux professeurs-documentalistes, en France - qui forment leurs collègues en éducation aux médias.

## L'ethos des formateurs en éducation aux médias : valeurs et représentations

En France et en Allemagne, la formation des enseignants est assurée par des cursus universitaires particuliers – INSPE en France, *pädagogische Hochschule* (école pédagogique) en Allemagne. L'EMI n'étant pas obligatoire dans les concours d'enseignement en France, à l'exception du CAPES de documentation, les INSPE n'ont pas l'obligation d'y former ; la situation peut varier en fonction des académies et des universités. De la même manière, alors que la KMK insiste depuis 1979 sur l'importance de la formation initiale des enseignants et que l'Allemagne dispose d'une discipline universitaire dédiée aux questions de pédagogie médiatique, l'éducation aux médias n'est pas obligatoire dans les cursus. Les futurs enseignants y sont donc inégalement initiés. L'ancienneté des enseignants est également déterminante, puisque les jeunes diplômés sont plus nombreux à affirmer avoir traité de questions d'éducation aux médias dans leur cursus, d'après une étude de Nicole Breiter et Andreas Büsching concernant l'Allemagne<sup>693</sup>. Dans ce contexte, l'éducation aux médias dépend de pratiques d'auto-formation et de veille. Les enseignants-formateurs jouent un rôle important, car ils agissent en médiateurs auprès de leurs collègues. Leur rôle de pivot entre l'institution et les autres enseignants nous a paru intéressant à observer.

Nous avons mis en place un focus-group avec des formateurs lors d'une journée de formation au CLEMI parisien, observé une séance de formation de formateurs à l'académie de Strasbourg au début du mois de mars et réalisé quelques entretiens individuels. Le focus-group

---

<sup>693</sup> Nicole BÜSCHING et Andreas BREITER, *Ergebnisse der Befragungen von Schulen und Lehrkräften in Bremen zum Themenbereich Digitale Medien*, [s.l.] : Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH, 2011. URL : [https://www.ifib.de/publikationsdateien/IT-Gov\\_-\\_Bericht\\_zu\\_den\\_Umfragen.pdf](https://www.ifib.de/publikationsdateien/IT-Gov_-_Bericht_zu_den_Umfragen.pdf). Consulté le 20 mai 2020.

du 6 février 2020 rassemblait des enseignants-formateurs issus de différentes disciplines, dont des professeurs-documentalistes (Arnaud et Mathilde), mais également de français (Sandrine), de mathématiques (Christine), de technologie (Damien) et d'arts plastiques (Alain), ainsi qu'un conseiller principal d'éducation (Raphaël) et une professeure des écoles (Patricia). Pour nos entretiens individuels, nous nous sommes entretenue plus avant avec deux professeurs-documentalistes (Arnaud et Emmanuel) et un professeur d'histoire-géographie (Guillaume). Du côté allemand, nous avons réalisé deux entretiens individuels, mais le focus-group que nous avions prévu de réaliser n'a pas pu avoir lieu en raison de la crise sanitaire et du manque de disponibilité des formateurs, qui sont également enseignants, face à la complexité de la continuité pédagogique. Nous ne pouvons donc comparer France et Allemagne ici. De nombreuses questions restent donc en suspens et pourraient être abordées ultérieurement.

Nous voulions sonder les discours et représentations des formateurs au sujet de l'éducation aux médias, leurs pratiques de formation, les références théoriques auxquels ils se rattachent ainsi que leur conception des textes institutionnels et déterminer s'ils partageaient un ethos professionnel. Comment perçoivent-ils leur rôle de médiateur ? Nous reprenons ici la définition d'Isabelle Fortier, qui a travaillé sur les agents de service public<sup>694</sup>. L'ethos se situe dans le registre de la dialectique entre l'individuel et le social ; il s'agit d'un ensemble de valeurs partagées, orientant les pratiques sociales. L'ethos professionnel décrit par Isabelle Fortier « fabrique » les agents mais ceux-ci le produisent aussi par leurs pratiques : il se caractérise par une relative continuité dans le temps, fruit de sédimentation et de reconduction dans les pratiques, sans être ni statique ni immuable. Il possède un caractère structurant pour les identités ; principe organisateur de pratiques qui leur donne forme et sens, il est appris et cultivé dans un collectif, contient une teneur éthique et est porteur de valeurs, qui se traduisent et se transmettent dans l'action et dans l'interaction. Cela en fait un concept opérant pour penser les enjeux communicationnels de la médiation des savoirs. Quelles valeurs les formateurs font-ils intervenir ? Quelle est leur conception de l'éducation ?

---

<sup>694</sup> Isabelle FORTIER, « Expérience des réformes et transformation de l'ethos de service public dans l'administration publique québécoise », *Pyramides. Revue du Centre d'études et de recherches en administration publique*, n° 19, 1 janvier 2010, Centre d'études et de recherches en administration publique, p. 71-86.

## *Profils des formateurs*

L'ensemble des formateurs partage un intérêt, voire une passion, pour l'univers des médias. Leurs parcours sont variés, pour certains faits de multiples bifurcations : Raphaël, Arnaud et Emmanuel ont ainsi suivi un cursus dans le domaine de la communication, du journalisme ou de l'audiovisuel avant de devenir enseignants, ce qui a marqué leur pratique. Raphaël a ainsi opéré une « jonction » entre son parcours en communication-journalisme et son métier de CPE, par le biais de l'éducation aux médias et à l'information. Pour lui tout commence par « un intérêt personnel », qui se décline ensuite dans l'univers professionnel : la dimension citoyenne de l'EMI « rejoint une déclinaison des missions CPE ». Pour Sandrine, professeure de français, c'est la proximité du journalisme et de sa matière qui l'a incitée à s'engager dans l'EMI. Elle explique avoir été longtemps dans une posture de rejet, de méfiance vis-à-vis des journalistes à cause de pratiques jugées immorales, des manquements à la déontologie : elle cite des « images choquantes » qui lui ont donné un a-priori négatif sur ce métier. Elle a revu ce jugement en rencontrant des journalistes dans son entourage, venant à réaliser qu'ils font preuve d'une « curiosité dans la lecture du monde » qui les rapproche des enseignants. Bien qu'elle distingue « savoir » et « information », la seconde étant peu structurée et plus fluctuante que le premier, l'enseignant et le journaliste sont pour elle des médiateurs, qui engagent « le rapport à la parole », « la question de l'angle », « la recherche de vérité » de différentes manières, puisque ce n'est « pas la même transmission ». Cette « similitude » l'a menée à s'engager en EMI au point de devenir formatrice. Enfin, Christine se situe quant à elle dans une forme de filiation ; elle enracine son intérêt pour les journaux scolaires et les pratiques pédagogiques alternatives dans « les souvenirs du collègue » ainsi que son intérêt pour le monde du journalisme.

Il existe un autre cas de figure. Pour certains formateurs, leur intérêt pour le domaine s'est consolidé non pas autour de l'univers des médias et du journalisme, mais de pratiques pédagogiques basées sur des supports médiatiques valorisant l'esprit critique et le questionnement, reconnues plus tard comme relevant de l'EMI. Celle-ci est « venue presque automatiquement » pour Alain, professeur d'arts plastiques, dès qu'il s'agissait de confronter les élèves aux images : « c'est des questions qui sont intégrées à la matière ». Il exprime ainsi que l'EMI n'est pas une discipline mais plutôt une démarche consistant à aborder les images de manière critique, à faire des choix rationnels dans le cadre d'une recherche d'information (notamment en respectant le droit d'auteur) et être en mesure de les expliciter. Les formateurs enseignants de sciences (mathématiques, physique-chimie) se retrouvent sur l'angle « esprit

critique » ; « avoir un œil critique », « savoir, apprendre à analyser » sont des compétences associées à l'EMI. Enfin, Patricia, professeure des écoles, souligne que les attentats de Paris, en 2015, ont constitué un tournant car L'EMI est devenue plus visible (« ils ont commencé à parler d'éducation aux médias partout », « on nous lançait ce truc-là »). En s'y intéressant de plus près – plus précisément en s'inscrivant à un MOOC sur l'éducation aux médias - elle a réussi à connecter cet enseignement émergent dans le débat public à sa propre pratique pédagogique, jusqu'à devenir formatrice.

### *Un engagement éthique et temporel*

Assurer des formations demande un investissement temporel. Il est nécessaire de s'informer : parmi leurs références, les formateurs citent Dominique Cardon sur la culture numérique, Anne Cordier, Divina Frau-Meigs ou encore Claire Wardle, journaliste spécialiste des questions de désinformation. Ils sont contraints de déployer une « veille » car ce secteur est « mouvant » (Arnaud) et lisent notamment beaucoup d'articles de presse. Pour « trouver les bonnes activités » (Mathilde), préparer les « documents à donner à la fin aux stagiaires » (Guillaume), « trouver des matériaux et développer la présentation » (Arnaud), dans un environnement qui change rapidement, les enseignants-formateurs ne comptent pas leurs heures. Arnaud indique ainsi que « sept heures de formation [lui] demandent, au minimum, le double en préparation et en suivi », sans compter les lourdeurs administratives. Raphaël fait le lien entre cet investissement temporel et une dimension passionnelle :

*(...) Sur le temps passé là-dessus, ça peut enfoncer des portes ouvertes ce que je vais raconter, mais y'a quand même un côté hyper passionnant là-dedans aussi. (...) Donc je suis d'accord avec toi c'est beaucoup plus mouvant... Et alors entre ça et puis la passion qu'on peut mettre là-dedans c'est beaucoup de temps... Moi j'arrive pas à le chiffrer.*

Il considère cet investissement et cette passion comme communément partagés : ceux-ci trouvent effectivement un écho chez plusieurs membres du focus-group. Les formateurs sont engagés dans l'EMI, un engagement à la fois éthique et temporel.

Cet engagement éthique est lié aux enjeux qu'elle revêt pour les élèves, parmi lesquels « développer des compétences translittéraciques » (Arnaud), « apprendre aux élèves à développer l'esprit critique envers les informations qu'ils lisent » et à « utiliser correctement

les réseaux sociaux (...) cyberharcèlement, question du partage des données personnelles, de la publicité etc. » (Guillaume) ; « fabriquer eux-mêmes des médias » pour comprendre « ce métier [de journaliste] qui jalonne (...) la vie de tous » (Sandrine). L'éducation à l'image permet de faire évoluer le regard et les interprétations des élèves : « on a l'impression que l'image c'est simple, mais c'est beaucoup plus dur à interpréter je pense, (...), c'est différent d'un texte où on prend forcément un peu plus de temps » (Emmanuel). Les formateurs essaient aussi de faire développer de la réflexivité sur les pratiques : « (...) c'est un regard critique sur leurs pratiques, leurs pratiques actuelles » (Mathilde), ainsi que la curiosité. Christine rebondit ici sur les propos de Sandrine, qui rapproche le métier de journaliste et d'enseignant autour de la curiosité comme valeur commune :

*C'est vraiment un excellent moyen et c'est hyper utile de le faire, de développer la curiosité des élèves, les amener à observer ce qui les entoure, les personnes, d'aller vers eux et ça ça fait aussi vraiment partie du métier même si c'est écrit nulle part.*

Pour Christine, professeure de français mais également pour d'autres participants qui s'expriment en approuvant son propos, développer la curiosité des élèves représente un enjeu majeur en EMI. Il s'agit d'une mission informelle et néanmoins structurante, qui rejoint la mission plus large de l'enseignant. L'enjeu principal, à travers tout cela, est de permettre aux élèves de « mieux comprendre [leur] environnement numérique et en être acteur » (Arnaud) car « c'est eux qui vont hériter de tout ça aussi, donc il va falloir trouver de nouvelles solutions » (Emmanuel). L'éducation aux médias s'inscrit dans une démarche d'encapacitation ; en cela, elle revêt un enjeu politique.

Au-delà des enjeux pour les élèves, l'activité de formateur trouve aussi son importance lorsqu'il s'agit de susciter de la réflexivité chez les collègues enseignants ainsi qu'en soi-même au sujet de ses propres pratiques médiatiques :

*(...) Oui et c'est un regard critique sur leurs pratiques, leurs pratiques actuelles. Même nous, c'est d'avoir un regard critique sur nos pratiques à nous. Les infos tu les regardes, tu les lis, tu vas sur les réseaux, c'est quelque chose de quotidien. Tu t'ancres sur des pratiques qui sont déjà existantes. Donc c'est vraiment quelque chose d'hyper important en fait (Mathilde).*

Prendre du recul sur ses propres pratiques permet d'envisager avec plus de sérénité celles des jeunes. Les formateurs se situent en effet dans une rupture vis-à-vis d'une approche protectionniste actuellement focalisée sur les écrans ; ils considèrent que la question de leurs

usages abusifs constitue un écueil de la part des enseignants qu'ils ont en formation. Plutôt que l'évitement et le repli face à ce qui est vécu comme une « concurrence », Patricia prône une compréhension des phénomènes à l'œuvre :

*Globalement la réponse c'était (...) alors apprenons à nous en servir, et apprenons-leur à s'en servir, enfin, et continuons, parce qu'on peut pas faire autrement que cette confrontation aux images en l'occurrence, mais c'est vrai qu'y'a quand même à un moment donné, un endroit où les collègues doivent déposer leur ressentiment face à cet espèce de concurrence (...) de l'image et tous ces médias (...).*

Arnaud essaie également d'opérer « un changement de posture » des enseignants qu'il reçoit en formation. Il souligne que certains publics sont « très éloignés des réseaux sociaux ». Pour leur apporter les connaissances nécessaires, il débute ses formations par une partie théorique permettant de clarifier les définitions et les enjeux, afin de savoir « de quoi on parle ». Pour cela, il mobilise par exemple les travaux d'Anne Cordier et la notion de « médiasphère ». Cela permet de dédramatiser ces thématiques et d'amener les enseignants à prendre des distances vis-à-vis des discours sur les méfaits des écrans.

De manière générale, les formateurs s'entendent sur le fait que l'accompagnement des enseignants doit se faire de manière horizontale et sans jugement, comme l'indique Patricia :

*Donc généralement, moi j'ai une toute petite expérience de transmission en formation et je ne suis pas formatrice pour mes collègues hein, je suis en mode pair. Ça s'est très très bien passé parce que c'est un sujet très spécifique, très plaisant et ludique, parce qu'il nous appartient à tous, à différents degrés, personnel et professionnel quoi.*

Il est intéressant de noter qu'elle refuse l'intitulé de « formatrice », associé pour elle à une démarche top-down, au profit du terme de « pair ». Son rôle en tant que formatrice est d'apporter à ses collègues des éléments de connaissance, comme pour Arnaud, qui interprète la fonction du formateur comme un médiateur désintéressé (« on est juste là pour expliquer les enjeux »). Pour Emmanuel, son expertise sur l'éducation à l'image lui permet avant tout de venir en aide à ses collègues, « un peu désemparés ». L'expertise sur les sujets liés aux médias représente « des petites niches », ce qui fait des formateurs des personnes-ressources utiles pour leurs collègues.

Emmanuel souligne que le montant alloué aux formateurs est dérisoire : « c'est pas très motivant si t'y vas pour l'argent, c'est plus effectivement parce que t'aimes ça déjà et parce que tu vas quand même au casse-pipes et t'as envie de partager des choses ». Les formateurs sont,

avant toute chose, « volontaires et bénévoles » : leur engagement repose sur leur passion, leur intérêt pour le sujet. Leur gratification est donc symbolique et pas pécuniaire. Ce qui intéresse Emmanuel, c'est « la transmission » - aussi bien avec ses propres élèves, qu'avec ses collègues. La médiation des savoirs est pour lui une source importante de motivation.

### *Un rapport tendu à l'institution ?*

D'après les formateurs, l'EMI s'inscrit dans le champ des pédagogies alternatives : « c'est une vraie plus-value je pense, on est dans une autre forme de pédagogie, c'est autre chose » (Emmanuel) ; « j'ai monté des clubs pour travailler un peu différemment dans une autre ambiance que la classe avec les élèves et puis je me suis pris au jeu » (Damien), « c'est un objet un peu particulier à enseigner, on est sur une forme de didactique un peu différente je trouve » (Patricia). Ce type de positionnement qui assimile l'éducation aux médias à une autre manière d'enseigner fait écho aux productions du CLEMI étudiées dans le chapitre précédent, dont les formateurs font également partie ; nous faisons l'hypothèse que les brochures sont des lieux de (re)production de cet ethos. Elles l'enregistrent sous forme écrite et en font un relais auprès des nouveaux personnels<sup>695</sup>.

Durant l'entretien, certains formateurs ont présenté des réserves vis-à-vis des mesures pour l'éducation aux médias prises dans le cadre de la « Grande mobilisation de l'Ecole pour la République », notamment l'obligation d'avoir un média par établissement pour faire développer aux élèves une culture de la presse et de la liberté d'expression. Les formatrices opposent la spontanéité nécessaire à la création d'un média scolaire, qui relève d'une démarche alternative, à l'obligation institutionnelle de créer un média par établissement : le risque étant que, si le cadre est contraint, l'expression ne soit pas libre et que les journaux ne soient pas « percutants », c'est-à-dire singuliers et originaux – l'idéal dans ce domaine étant « les journaux scolaires des années 1970 » (une autre participante surenchérit, « il y avait plus de richesse »). D'après Patricia, l'EMI suscite l'adhésion spontanée des élèves grâce à son caractère alternatif, qui leur laisse le choix de s'investir ou non et sous quelles modalités. Christine quant à elle oppose une approche « intégrée » à une disciplinarisation, qui en assimilant l'EMI aux fondamentaux lui ferait perdre sa charge alternative et la rendrait ennuyeuse pour les élèves. En

---

<sup>695</sup> Les modalités de construction de cet ethos constituent une piste pour des recherches ultérieures. Nous faisons également l'hypothèse que les formateurs actifs au sein du LMZ partagent cette conception de l'éducation.



décrivant l'EMI comme un enseignement alternatif, transversal, non disciplinarisé et donc non consacré comme un savoir fondamental figé, ces formatrices semblent se situer dans une filiation vis-à-vis de Jacques Gonnet, qui défendait la même conception de la pédagogie en fondant le CLEMI.

L'importance de l'EMI, à la fois à destination des élèves et des autres enseignants, est plusieurs fois soulignée par le recours à des constructions hyperboliques : « faut absolument y aller » (Raphaël), « (...) je trouve que l'éducation aux médias est fondamentale de nos jours (...) c'est hyper important » (Emmanuel), « L'EMI en complément de l'information-documentation permet de faire acquérir des compétences indispensables pour informer et s'informer au sens large, publier, dans une perspective citoyenne » (Arnaud), « c'est quelque chose d'hyper important » (Mathilde). Ces discours mettent en avant la dimension urgente et fondamentale du projet afin de renforcer sa légitimité, dans un contexte où l'institution ne reconnaît et ne soutiendrait pas suffisamment l'EMI. Par exemple, pour Emmanuel, l'activité de formation est source de « bonheur », décrite comme étant agréable, notamment face à un « public motivé ». Il met cependant cela en balance avec l'investissement temporel nécessaire pour donner une formation, qui n'est pas correctement reconnue selon lui. L'EMI a cela de particulier d'être un sujet complexe et mouvant, qui requiert de la part des formateurs une pratique de veille permanente. Les efforts consentis, dans le cadre d'une activité bénévole reposant uniquement sur la motivation, ne sont pas reconnus à leur juste valeur et mènent à un découragement : « il y a un manque de reconnaissance de l'institution qui fait qu'on s'essouffle quand même ». Les formateurs se retrouvent donc en tension, étant donné leur conviction du bien-fondé de l'éducation aux médias et de l'urgence de ses enjeux.

Ce problème de reconnaissance se ressent également dans le positionnement ambigu des inspections disciplinaires. Celles-ci sont uniquement préoccupées par les contenus d'enseignement au détriment de démarches plus interdisciplinaires et alternatives, comme l'indique Damien, enseignant de technologie :

*Une fois je me suis fait inspecter, je faisais un projet avec une collègue d'arts plastiques, l'inspecteur était pas content parce que c'était pas de la « vraie » technologie et je lui disais qu'en même temps c'est ce qu'on nous demande ! Je ne vois pas pourquoi je ferais, parce que vous venez, autre chose.*

L'inspecteur oppose, selon Damien, la « vraie » technologie de celle qui est exercée en interdisciplinarité. Ce type d'incohérences, vécues comme telles et soulignées par plusieurs

formateurs, font que la demande institutionnelle est parfois qualifiée de « schizophrénique » - un terme qu'utilise Sandrine pour décrire la situation dans laquelle s'est trouvé Damien. Les enseignants doivent travailler en interdisciplinarité et sont en même temps punis de le faire. Pour Sandrine, les inspections « ne jouent pas le jeu » : elles sont focalisées sur une culture éducative transmissive traditionnelle au détriment des nouveaux dispositifs interdisciplinaires.

Plus généralement, concernant les dispositifs institutionnels, les formateurs sont partagés entre une forme de satisfaction (« c'est un bon début » (Arnaud)) et une frustration liée au maintien d'une hiérarchie symbolique entre les disciplines instituées et les formes plus alternatives de transmission des savoirs ; les premières étant valorisées par des évaluations et encadrées par des programmes qui déterminent l'usage du temps, laissant peu de place aux deuxièmes. La logique institutionnelle est dès lors qualifiée de « saupoudrage », un terme qui revient plusieurs fois dans nos entretiens pour critiquer l'absence de stratégie globale et cohérente en éducation aux médias. Les textes la concernant n'auraient qu'une portée symbolique et ne s'appliqueraient pas correctement sur le terrain. Les formateurs souhaiteraient que le domaine soit mieux balisé afin d'harmoniser les démarches éducatives, tout en demeurant un domaine « à part », indépendant mais reconnu sur le plan symbolique. Le cas allemand, que nous avons décrit sous la forme d'une courte présentation avant de réaliser l'entretien, apparaît pour certains comme une « alternative » (au sens de Frank Esser<sup>696</sup>) intéressante, comme ici chez Arnaud :

*C'est toute la difficulté aujourd'hui, en tant que formateur uniquement CLEMI, là aussi par rapport à l'EMI, c'est pas que c'est quelque chose de flou et d'hybride, mais disons que c'est quelque chose qui se construit quand même, enfin y'a pas un référentiel précis quoi. (...). Et ça parfois c'est source de problèmes. Alors ce que tu disais, par rapport à l'Allemagne, là j'ai l'impression que c'est plus, je veux pas dire que c'est plus carré, mais en tout cas c'est bien clair.*

Le processus de compréhension et de prise de conscience d'autres systèmes offert par la comparaison a permis aux formateurs interrogés de formuler des critiques envers le système français. Celui-ci ne bénéficierait par exemple pas d'une définition institutionnelle claire. Christine souligne également la difficulté d'arriver à une définition commune parmi les professeurs-documentalistes. Certaines formatrices critiquent l'absence de référentiel, qui permettrait d'obtenir une plus grande égalité entre les élèves, dont les niveaux d'éducation aux

---

<sup>696</sup> ESSER, *op. cit.* (note 49).

médias sont très disparates. La démarche du BW consistant à proposer un cours de base aux élèves provenant d'établissements différents constitue ici une source d'inspiration. L'enjeu est communicationnel : il s'agirait de définir plus précisément le domaine, collectivement, afin de permettre une plus grande synergie entre les acteurs.

L'existence de l'éducation aux médias dans le cadre institutionnel lui assure une légitimité, une définition commune a minima. Elle permet de fédérer des acteurs variés, partageant des valeurs et des conceptions de l'éducation similaires formant un ethos commun, au-delà de leurs appartenances disciplinaires. Celui-ci se caractérise par un engagement envers les élèves et leurs collègues. Ils souhaitent accompagner les premiers dans une démarche d'encapacitation en les rendant acteurs de leur environnement numérique, et aider leurs collègues à prendre part à cet effort. Cela implique de les faire changer de posture en développant la réflexivité sur leurs pratiques et en questionnant les modalités de transmission verticale des savoirs. Ils privilégient donc l'horizontalité et la co-construction des connaissances. On peut en déduire que les formateurs en EMI se sentent porteurs d'une autre forme de pédagogie, qui va au-delà de la transmission de savoirs sur les médias ; il s'agit pour eux d'une autre manière d'enseigner, qui rompt avec une approche transmissive. Ce type de discours est commun à plusieurs formateurs interrogés : il leur sert à se positionner comme des forces de changement agissant au cœur de l'institution.

## **Chapitre 9 – Formes et enjeux contemporains de la culture numérique : usages, publics juvéniles et réflexivité**

L'objectif communément admis de l'éducation aux médias est en France la culture numérique, et en Allemagne la compétence médiatique : l'émancipation, notion structurante chez les acteurs de l'éducation et de la formation, est au cœur de ces notions. On a pu observer en première partie qu'elles n'avaient pas tout à fait le même périmètre. Nous retenons ici celle de culture numérique en nous demandant comment appréhender celle des jeunes. En effet on ne peut pas considérer la culture numérique uniquement comme un état « éclairé » : nous avons montré au chapitre 2 qu'au niveau des individus il s'agissait plutôt des compétences et pratiques effectives, en partie bricolées et implicites. La mesure des usages peut être une manière de s'en approcher. C'est pourquoi nous avons rassemblé un corpus d'enquêtes d'usages numériques, qui finalement nous en ont appris davantage sur les représentations des médias numériques que sur les usages eux-mêmes. Nous appréhendons ensuite les pratiques avec un dispositif qualitatif et réflexif, décliné dans le milieu universitaire et scolaire. Ces études nous permettent de réfléchir plus avant aux modalités de transmission des savoirs sur les médias.

### **Les études d'usages numériques**

Les différents éléments identifiés dans ce travail peuvent être mis en perspective avec une étude sur les enquêtes d'usage numérique réalisée en 2016. Nous débordons du cadre de l'éducation afin d'illustrer les potentielles transversalités des univers de discours identifiés jusqu'à présent.

Cette étude était initialement un état de l'art sur les différentes enquêtes existant sur les usages numériques dans différents contextes nationaux : France, Allemagne, Suisse et Etats-Unis. Or l'hétérogénéité des modalités de collecte de données et des protocoles d'enquête rendaient difficile la comparaison. Nous avons en outre observé, lors de nos premières lectures du corpus, que les thématiques différaient selon les contextes nationaux dans les questionnaires soumis aux répondants. Cet état de l'art s'est ainsi transformé en une étude des enquêtes elles-

mêmes, menée entre 2015 et 2016, ayant pour objectif d’appréhender la politique des commanditaires (publics ou privés, des services publics aux fédérations professionnelles) cherchant à saisir les usages des individus. Cette étude avait l’avantage, en croisant des enquêtes issues de différentes catégories d’acteurs ne poursuivant pas les mêmes intérêts - connaître pour mieux administrer dans le cas de la statistique nationale et connaître pour mieux vendre, pour les enquêtes privées à but commercial - de mettre en lumière leurs transversalités. Nous pouvions alors saisir des problématiques transnationales, communes et d’autres éventuellement plus spécifiques, dépendant du contexte historique, politique, social et culturel des différents cadres nationaux étudiés. Nous avons rassemblé un corpus de 62 enquêtes issues de trois contextes nationaux différents (France, Allemagne et Etats-Unis) dont nous avons codé les thématiques de manière inductive<sup>697</sup>. Cela nous a permis de les classer en identifiant clairement des thématiques structurantes, des biais culturels et contextuels transversaux à différents types d’acteurs : organismes de statistiques, comme l’INSEE et DeStatis ; organismes publics et parapublics, qui, sans être des agences nationales, dépendaient complètement des services de l’Etat, des Ministères, ou des collectivités territoriales pour leur financement ; instituts liés à la mesure d’audience ainsi qu’au contrôle des médias audiovisuels ; divers instituts et fondations ; acteurs privés, instituts de sondage et groupes commerciaux.

La comparaison thématique a d’abord montré un certain nombre de faisceaux partagés, des thématiques saillantes communes à plusieurs cadres nationaux : par exemple, mesurer le temps passé sur les médias, connaître le taux d’équipements et la fréquence d’utilisation d’Internet par les ménages, générer des profils d’usagers, connaître les grandes tendances, parfois dans un but commercial. L’affirmation selon laquelle les jeunes sont les plus grands consommateurs de médias est étayée dans tout le corpus, quel que soit le pays. Equipement et focalisation sur les usages des jeunes individus étaient donc les deux variables « dures » regroupant l’ensemble des enquêtes. Mais d’autres thématiques étaient plus spécifiquement liées à des contextes nationaux particuliers, comme le montre le schéma ci-dessous, obtenu suite à la codification du corpus :

---

<sup>697</sup> La liste des enquêtes classées par catégorie d’acteurs est disponible en annexe.

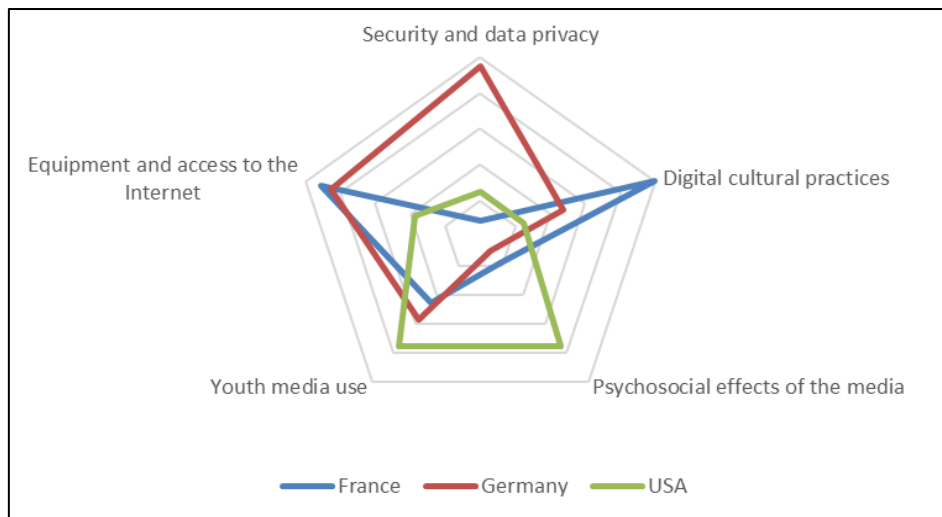


Figure 19: Thèmes structurants de l'étude sur les enquêtes d'usage (2016)

On peut voir qu'en 2016, les problématiques de sécurité et de protection des données personnelles sont structurantes en Allemagne, présentes dans la quasi-intégralité des enquêtes, qu'elles aient été réalisées par des instituts publics ou privés. Cette problématique est alors quasiment absente des enquêtes françaises, seulement évoquée dans une enquête IFOP réalisée pour Axa Prévention dans le but de commercialiser son « permis de bonne conduite numérique ». En France, ce sont les pratiques culturelles numériques qui sont le plus investiguées, constituant ainsi une thématique structurante. Cela correspond à une tradition scientifique spécifique<sup>698</sup>. Les enquêtes françaises visent dans l'ensemble à comprendre l'évolution du marché des biens culturels, ce qui est compréhensible compte tenu des préoccupations vis-à-vis des industries culturelles et de « l'exception culturelle » française. Cette thématique fait alors l'objet de moins d'intérêt de la part des commanditaires des enquêtes en Allemagne ; bien que certaines abordent les pratiques culturelles, environ moitié moins y consacrent un volet.

Nous avons renouvelé cette étude en 2018, notamment pour appréhender les effets du Règlement Général de Protection des Données (RGPD) sur la production d'enquêtes :

<sup>698</sup> Olivier THEVENIN et Carsten WILHELM, « The French Context of Internet Studies: Sociability and Digital Practice », in Stefanie AVERBECK-LIETZ (dir.), *Kommunikationswissenschaft im internationalen Vergleich*, Wiesbaden : Springer Fachmedien Wiesbaden, 2017, p. 161-184

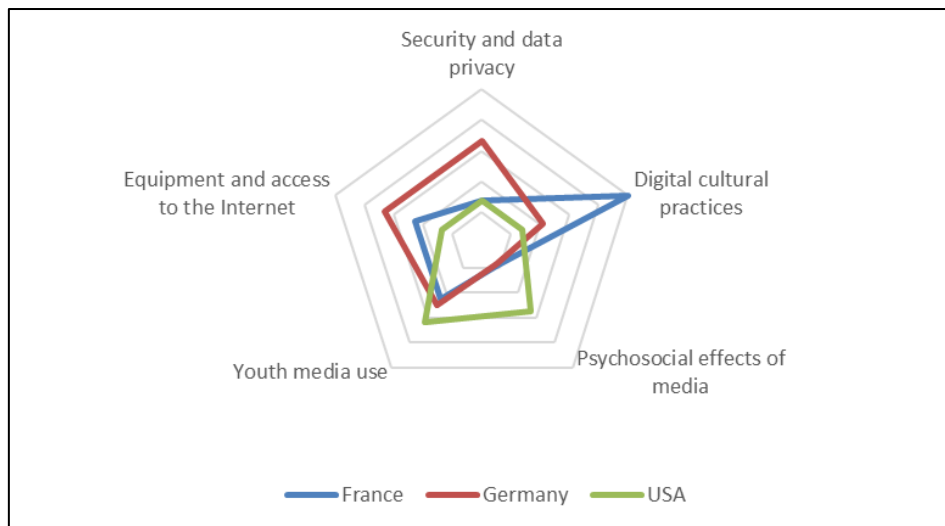


Figure 20: Thèmes structurants de l'étude sur les enquêtes d'usage (actualisée en 2018)

Nous avons ainsi pu observer que les problématiques de sécurité et de protection des données personnelles ont été intégrées par des enquêtes françaises ; la CNIL a par exemple produit des enquêtes en 2016 et 2017 et une enquête portée par l'association Génération Numérique en partenariat avec la CNIL porte précisément sur les jeunes, leur sécurité sur Internet et leurs données personnelles. En Allemagne, plusieurs enquêtes ont inclus des volets sur les pratiques culturelles. Cependant, les thématiques structurantes demeurent visibles, bien qu'elles soient moins polarisées qu'en 2016. Elles rejoignent les approches que nous avons identifiées en éducation aux médias : pratiques culturelles légitimes en France et protection des individus en Allemagne. On peut ainsi voir émerger des imaginaires sociaux sur les outils numériques, spécifiques à chaque contexte national.

Les études que nous avons présentées ci-dessus se fondent sur des protocoles de recherche quantitative, recueillant des propos déclaratifs. Elles mettent en forme et dénombrent la réalité sociale, ce qui implique de « mettre en classe » des éléments disparates pour pouvoir les mesurer<sup>699</sup>. Elles ont pour objectif de mesurer un phénomène et d'étudier les relations que celui-ci entretient avec d'autres types de données, selon une fonction descriptive et explicative. Si les études quantitatives ont des avantages, notamment en termes de représentativité, elles présentent aussi des écueils. La dimension déclarative des sondages peut également engendrer des biais. Parmi ceux-ci, sont fréquemment évoqués le biais de désirabilité sociale – vouloir

<sup>699</sup> Alain DESROSIÈRES, « Classer et mesurer : les deux faces de l'argument statistique », *Réseaux*, vol. 13, n° 71, 1995, p. 11-29.

montrer une image de soi socialement valorisante, par exemple en Allemagne, où la protection de la *privacy* constitue un univers de discours structurant et où l'aspect « critique » est socialement valorisé. Les études d'usage ne permettent pas d'accéder aux motivations des acteurs, au sens que ceux-ci donnent à leur action ; elles donnent une idée des usages en tant que données quantifiables, mais pas aux pratiques. L'usage recouvre des « actions élémentaires et socialisées » alors que les pratiques sont « plusieurs actions complexes et socialisées », un ensemble d'usages ritualisés et significatifs<sup>700</sup>. Les pratiques participent au développement de l'identité et de l'environnement social des acteurs selon des normes spécifiques à certains contextes (entre amis, au travail...). Elles ont « une dimension sociale forte<sup>701</sup> » et relèvent des « arts de faire<sup>702</sup> ». Pour aborder ces derniers et sonder les enjeux communicationnels de la culture numérique, nous présenterons ci-après deux études centrées sur le concept de réflexivité.

## Le MediaLog : un dispositif de recherche encourageant la réflexivité

### *D'un dispositif pédagogique à un projet de recherche*

La culture numérique peut désigner au sens scolaire un état idéal « éclairé », mais au niveau des individus, il s'agit plutôt des compétences et pratiques effectives, en partie bricolées et implicites, sans connaissances sur l'outil et ses enjeux. Pour rendre les pratiques explicites et ainsi initier une démarche d'éducation aux médias, l'emploi de dispositifs réflexifs peut être une piste. « Sont réflexifs des dispositifs qui renvoient aux utilisateurs une représentation dynamique de leur état et/ou de leur activité<sup>703</sup> » : les journaux d'usage, inspirés des enquêtes Emploi du Temps, en sont un exemple. Cet instrument a pour avantage de permettre la consignation systématique des pratiques ; il peut devenir un support pédagogique, permettant de se confronter à ses propres usages. Susan Wiesinger, une chercheuse américaine spécialisée

---

<sup>700</sup> Laëtitia PIERROT, Camille TILLEUL, Adeline ENTRAYGUES et Normand LANDRY, « Pratiques et compétences en éducation aux médias et à l'information », *Communication langages*, N° 201, n° 3, 6 novembre 2019, p. 72

<sup>701</sup> CORDIER, *op. cit.* (note 330).

<sup>702</sup> Michel de CERTEAU, *L'invention du quotidien, tome I: Arts de faire*, Paris : Gallimard, 1990.

<sup>703</sup> Éric DAGIRAL, Christian LICOPPE, Olivier MARTIN et Anne-Sylvie PHARABOD, « Le Quantified Self en question(s) », *Rezeaux*, n° 216, n° 4, 26 juin 2019, p.33



dans les recherches sur les médias, le journalisme et la *digital literacy*<sup>704</sup>, a développé son propre journal d'usage (*Media-Log*) à l'usage de ses étudiants. Dans le cadre d'un cours, elle leur demande de s'auto-observer pendant trois jours, puis cesser d'utiliser leur média préféré pendant deux jours, tout en continuant à s'observer et à noter leurs usages sous forme de temporalités, appareils et activités. Chaque appareil (téléphone, ordinateur, télévision, ainsi que tablette, radio et console de jeux) fait l'objet d'un document séparé, ce qui implique, pour les étudiants, d'identifier à chaque fois le média qui est « au centre » de leur activité. On en trouvera l'illustration ci-dessous, traduite en français :

Média central : <b>Téléphone portable</b> (téléphone, SMS, apps...)				
Date	Horaire	Durée totale	Information détaillée	Quoi d'autre ?
1/30	9:30-9:45 a.m.	15 m.	Parler aux amis	Ordinateur: e-mail; Télévision: MTV

Média central : <b>ORDINATEUR</b> (bureautique, tout sur le web, jeux, regardez vidéos...)				
Date	Horaire	Durée totale	Information détaillée	Quoi d'autre ?
1/30	8-9:30 a.m.	1:30 m.	Devoirs universitaires: Microsoft Word; Web: lemonde.fr; youtube ; gooqledocs (uni) ; e-mail	Petit déjeuner; Télévision allumé: écouter nouvelles

Média central : <b>TELEVISION</b> (séries, films, DVD, enregistrements, apps..., etc.)				
Date	Horaire	Durée totale	Information détaillée	Quoi d'autre ?
1/30	Noon-1 p.m.	1:00 m.	Série : « nom de la série »	déjeuner; Ordinateur: e-mail; Tel portable: Parler à un ami; nettoyer

*Exemples de Médialogs (traduits en français)*

Après les cinq jours d'auto-observation, au cours desquels de nombreuses lignes ont été ajoutées à ces tableaux, les étudiants rendent leur Médialog à la professeure, qui se sert ensuite des données pour réaliser des graphiques, permettant de confronter les étudiants à leurs propres usages. Ceux-ci doivent s'exprimer sur ce que ces schémas leur font ressentir : s'attendaient-ils à de tels usages, ou sont-ils au contraire surpris ? Pensent-ils, par la suite, changer leur consommation ? La confrontation à ces données quantifiées peut être comprise comme un commentaire externe de l'expérience et des activités des étudiants, des éléments qui relèvent habituellement de leur « territoire personnel ». L'enjeu est d'intéresser les étudiants à leurs

<sup>704</sup> Susan WIESINGER et Ralph BELIVEAU, *Digital literacy: a primer on media, identity, and the evolution of technology*, New York : Peter Lang, 2016, 179 p.

propres usages en les objectivant. Le formatage des chiffres sous forme de visualisations graphiques joue un rôle particulier : il confronte à une trace, qui renvoie à un moment vécu, tout en étant une donnée décontextualisée et objectivée. Ainsi, ces données permettent une prise de recul et le développement d'une attitude critique, la remise en cause des cadres de pensée préexistants, favorisant une meilleure compréhension de ses pratiques et de son propre répertoire médiatique.

La méthode développée par Susan Wiesinger a été reprise et adaptée au contexte transfrontalier par notre équipe de recherche au sein de l'Université de Haute-Alsace, dans l'optique de comparer les usages et représentations des médias d'étudiants français et allemands – un projet intitulé CUMEN (Culture des Médias Numériques<sup>705</sup>). Pour cela, les étudiants de la filière information-communication, ainsi que des étudiants partenaires dans d'autres universités (par exemple, à l'Université de Freiburg ainsi qu'à l'Université Technique d'Ilmenau) ont rempli pendant cinq jours le journal d'usage initié par Susan Wiesinger. A l'issue de cette période d'observation, ils ont produit un commentaire sous forme écrite, ce qui constitue un matériau pour l'analyse qualitative. Les questions qui guident l'analyse sont les suivantes :

- 1/ Analysez votre usage des technologies et des médias – en fonction de l'importance de chaque média et de la durée d'utilisation – en référence à votre « Média Log ». Êtes-vous surpris ?
  
- 2/ Indépendamment du temps passé, lequel des médias est votre préféré et pourquoi ? Quelles sont les conditions dans lesquelles vous utilisez régulièrement ce média préféré (pas forcément le plus utilisé donc) : seul, avec un ami, en groupe, etc., et quand ? Si cette technologie ou ce média s'arrêterait demain, quel serait l'impact sur votre vie ?
  
- 3/ Expliquez ce que vous apporte l'usage des médias et des technologies en général et pour votre média préféré en particulier – quels sont les besoins qui sont comblés ?
  
- 4/ Dites quel média vous avez supprimé (le **signaler en gras**) et expliquez ce à quoi vous avez renoncé en arrêtant de l'utiliser. Parlez d'autres usages ou activités qui ont pu remplacer ce média.
  
- 5/ Quelles étaient vos difficultés en renonçant à ce média pendant deux jours ? Était-ce plus dur que prévu ? Les jours choisis ont été particuliers ? Vos relations avec votre entourage étaient-elles concernées ? Si oui, comment et pourquoi ? Parce que vous vous ennuyiez, énerviez, sentiez perdu ou sans information ou mieux, au repos .... ?

*Figure 21: Questions guidant l'analyse écrite dans le cadre du Medialog*

<sup>705</sup> Ce projet rassemble une équipe internationale sous la coordination de Carsten Wilhelm et a bénéficié d'une aide de l'Etat gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du programme Investissements d'avenir portant la référence ANR-11-IDFI-0005, NovaTris, Centre de compétences transfrontalières. <http://cumen.info>

D'un instrument de mesure destiné à la pédagogie, le Media-Log devient, dans le projet de recherche CUMEN, un support pour l'analyse comparative. Ce projet a permis de constituer une base agrégeant les données de plus de 400 individus. Le protocole de recueil de données via le Medialog a ensuite été enrichi par des entretiens collectifs, au cours desquels les étudiants ayant pris part au dispositif ont pu échanger sur leur expérience<sup>706</sup>.

L'exercice proposé aux étudiants dans le cadre du projet CUMEN s'inscrit dans une posture particulière : il ne s'agit pas de rechercher une vérité objective mais plutôt des éléments exploratoires, d'envisager l'ancrage des pratiques dans la vie quotidienne et leur importance pour les répondants. Ces derniers, en participant, engagent une démarche transformatrice, réflexive. En cela, il s'agit d'une activité d'éducation aux médias relevant du courant critique :

*En plaçant l'acteur social dans cette relation objectivée et réflexive au monde, le courant critique répond en partie aux préoccupations majeures du projet d'éducation aux médias initiant une réflexion personnelle sur ses pratiques médiatiques et son rapport médié au monde à partir de l'analyse des contenus et des systèmes médiatiques vus sous le prisme du rapport signifiant qu'ils construisent au monde. Ce rapport est (individuellement et collectivement) construit et les outils théoriques et réflexifs mis en œuvre en éducation aux médias sont articulés à des préoccupations sociales d'émancipation<sup>707</sup>.*

### *Pourquoi avons-nous besoin des médias ? Codage d'un corpus de données textuelles*

Les données textuelles produites après la réalisation du Médialog peuvent se révéler riches. Le codage manuel d'un corpus de 189 réponses à la question « pourquoi avons-nous besoin des médias ? », réalisé à l'aide du logiciel Sphinx iQ2 a permis de faire émerger les aspects les plus importants aux yeux des étudiants ayant participé au projet. Avec cette analyse nous voulions sonder leurs représentations sociales des médias, comprises comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la

---

<sup>706</sup> Focus-group réalisé à l'université de Haute-Alsace en 2016 avec des étudiants mulhousiens et de l'Université de Freiburg

<sup>707</sup> Loicq, « De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ? », *op. cit.* (note 2).

construction d'une réalité commune à un ensemble social<sup>708</sup> », selon une perspective comparative, tout en nous inspirant du courant des « uses and gratifications<sup>709</sup> ». Pour des raisons de lisibilité, nous utilisons les termes « répondants allemands » et « répondants français » dans cette analyse, mais nous entendons par là « répondants des cohortes issues d'universités françaises » et « répondants des cohortes issues des universités allemandes ». Nous nous gardons de toute essentialisation.

La codification des réponses a permis de faire émerger des éléments structurants parmi les besoins que les médias sont censés combler :

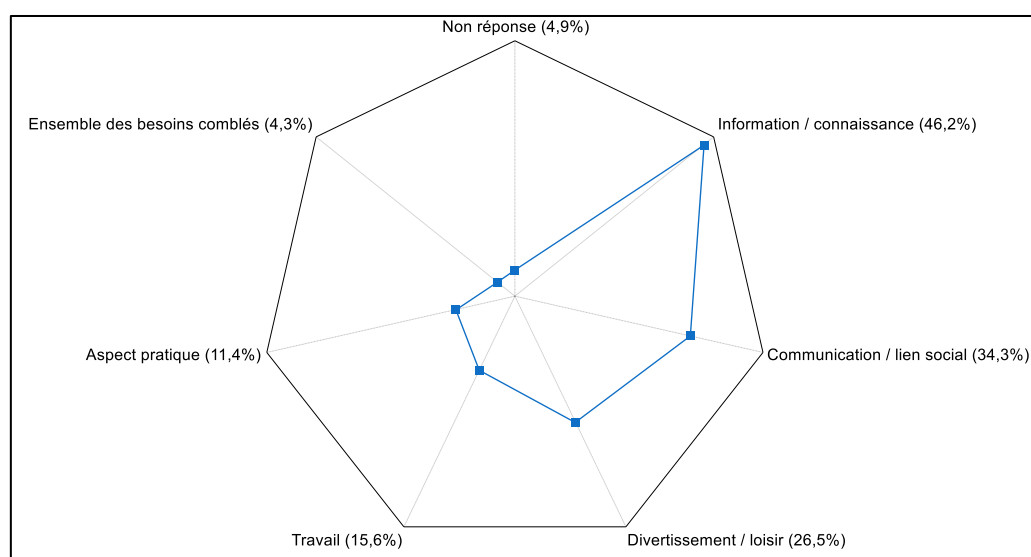


Figure 22: Principaux besoins des médias – étude des réponses au Médialog

Les fonctions des médias mentionnées avant les autres ont été codées comme ce qui était le plus important pour le répondant : le pôle « information et connaissances » (s'informer sur l'actualité, rechercher des informations) obtient la majorité des avis. Un exemple de ce type de position peut être trouvé chez une répondante allemande qui indique : « Pour moi mon usage des médias satisfait en premier lieu mon besoin d'informations » ; une répondante française exprime en outre « j'aime apprendre et réalise une veille personnelle (...). Aussi, accéder à une multiplicité de sources (magazines en ligne, articles partagés sur les réseaux sociaux, chaînes

<sup>708</sup> Denise JODELET (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : Presses Univ. de France, 1994 (Sociologie d'aujourd'hui).

<sup>709</sup> Jay G. BLUMLER et Elihu KATZ, *The Uses of Mass Communications: Current Perspectives on Gratifications Research.*, Beverly Hills, Calif. : Sage Publications, Inc, 1974, 318 p.

Youtube etc.) représente pour moi la possibilité de me nourrir d'un flux de connaissances plus facilement et rapidement. (...) Cela me permet d'avoir la sensation de savoir toujours ce qui se passe et pas seulement dans le domaine de l'actualité comme on l'entend dans le journal télévisé ».

Ensuite vient le divertissement, suivie de près par la communication / lien social. Le travail arrive en quatrième position suivie par l'aspect pratique, c'est-à-dire la simplification de la vie quotidienne permise par les médias. La variable de la nationalité des répondants fait émerger des différences. Si l'information / connaissance est dans les deux cas l'aspect le plus important, les étudiants allemands accordent une plus grande importance au lien social et à l'aspect pratique, organisationnel des médias, par rapport à la France où le besoin de divertissement ainsi que le travail (universitaire ou pas) est davantage mis en avant.

Parmi les fonctions sociales remplies par les médias, nous avons pu observer que rester en contact, être souvent connecté, partager sa vie (pas forcément de manière ouverte, cela peut être en réseau fermé sur WhatsApp) et le besoin de flexibilité étaient des catégories plutôt mentionnées par les répondants allemands. Du côté des étudiants français, l'intégration sociale et le sentiment d'appartenance (rattachés à la pyramide de Maslow, qu'ils avaient étudiée en cours), l'épanouissement personnel et l'estime de soi et travail collaboratif, ainsi que les rencontres en ligne (notamment via les jeux vidéo), ainsi que les contacts professionnels, étaient plus structurants. Les médias numériques (mais également la télévision) servent en outre à s'isoler et à l'inverse à éviter la solitude, à trouver un sentiment d'apaisement, majoritairement chez les répondants français. Les répondants allemands sont plus nombreux à indiquer que les médias les aident à « se changer les idées ».

A l'issue de ce processus de codification, nous avons conclu que les perceptions des médias, leur intégration à la vie quotidienne, semblaient varier selon différents degrés. Nous avons identifié quatre axes : extériorité, enrichissement, intégration et menace. La posture d'extériorité consiste à intégrer peu d'affectivité dans sa relation aux médias, à les considérer sous un angle avant tout fonctionnel, comme des outils et rien d'autre. Cela s'accompagne d'un sentiment de maîtrise, comme chez ce répondant français :

*Les médias comblent chez moi un besoin de « divertissement », j'entend\* par là un besoin de « mouvement », un endroit où poser mon regard, un sujet sur lequel discuter, une occupation toute trouvée en somme pour ne pas avoir a\* en chercher une autre. Une occupation confortable et rassurante, car rien ne m'est demandé, les informations, les sons et les images me sont envoyés sans exiger aucune réflexion, aucun mouvement ni aucune réponse de ma part.*

Les étudiants se situant dans la posture d'enrichissement mettent l'accent sur le rôle de l'information et de l'accès à la connaissance ; découverte, curiosité et créativité sont mobilisées comme des valeurs qui guident l'usage. Ils investissent une certaine affectivité et font preuve d'enthousiasme envers les outils qu'ils utilisent, car ils leur apportent quelque chose :

*Si j'apprécie autant le smartphone, c'est parce que je peux m'informer à n'importe quel moment de presque tout, sans avoir besoin d'être à la maison et que je peux rester en contact avec des gens à l'autre bout du monde.*

Dans la posture d'intégration, la recherche de sécurité et d'un soutien psychologique prévalent ; les médias sont utilisés comme moyens de s'échapper du quotidien. Les étudiants concernés vont jusqu'à décrire une forme de dépendance assumée voire revendiquée. Dans certains cas, les médias sont décrits comme le prolongement de soi-même et ont une dimension affective forte. Pour cette répondante française, ils sont tellement intégrés au quotidien qu'ils en prennent une dimension organique :

*Comme je l'avais expliqué précédemment, le téléphone portable comble un nombre de besoins très important et fait presque partie à part entière de moi.*

Enfin, les médias peuvent être conçus comme une menace lorsqu'ils deviennent trop présents. Nous avons vu qu'il s'agissait particulièrement de répondants allemands, critiques vis-à-vis de leurs propres pratiques. Ils font état de fatigue médiatique, d'un risque d'addiction découlant d'une trop grande place dans la vie quotidienne, de porosité des frontières entre le virtuel et le réel et du manque d'authenticité des relations :

*L'utilisation de médias est nécessaire de nos jours. Avant tout, l'utilisation des médias numériques est en constante augmentation. Si on veut participer et pour pouvoir parler, on doit se servir des médias.*

*On est continuellement informé par les médias, souvent indépendamment du temps et du lieu. Nous sommes « recouverts » par les médias numériques. Il n'y a souvent plus aucune séparation entre « le monde virtuel » et « réel », entre la réalité et la fiction. Je remarque sans cesse à quel point je suis « envahie » par les médias. Pour cette raison, cela devient encore plus important pour moi de ne pas laisser les médias penser à ma place et d'en faire une utilisation critique.*

La répondante citée ci-dessus relie son sentiment « d’envahissement » par les médias numériques, présents dans tous les aspects de la vie quotidienne et « nécessaires de nos jours » et la nécessité de développer une « utilisation critique » afin de continuer à penser par soi-même. Certains verbatims appartenant à cette catégorie soulignent finement les paradoxes des pratiques, nécessaires et importantes mais qui prennent trop de place et génèrent de l’anxiété. Cette ambivalence est exprimée ici par l’expression « d’amour-haine » :

*C’est très important pour moi d’avoir tous les jours des nouvelles des gens qui me sont les plus proches, par exemple ma famille et mes meilleurs amis (...). On a toutefois la peur constante et totalement irrationnelle, de rater quelque chose et reste tout le temps sur son portable. (...) Tout le monde a déjà connu, par exemple, la petite fin du monde qu’on ressent quand un contact est en ligne mais ne répond pas, ou quand quelqu’un n’est pas joignable. Bien que je reste d’avis que le téléphone est mon média préféré, je parlerais plutôt d’une relation « d’amour-haine ».*

On peut observer que ces deux derniers verbatims se distinguent des premiers que nous avons cités, notamment celui pour lequel les médias n’exigent « aucune réflexion de [sa] part ». Soulignons néanmoins que la posture articulant des dimensions de critique ne concerne que 15 réponses, soit une minorité (le corpus en comptant 189). On peut ainsi affirmer que la réflexivité permise par l’objectivation de ses propres usages permet de verbaliser un rapport à l’objet qui serait resté tacite, tout en le questionnant. Les étudiants allemands semblent plus disposés à interroger leur relation aux objets médiatiques que les répondants français. Nous faisons l’hypothèse que le système éducatif allemand encourage ce type de dispositions<sup>710</sup>.

Cette étude visait à explorer les données qualitatives produites par les étudiants suite à l’auto-observation de leurs usages. Les verbatims précédemment cités permettent d’illustrer la réflexivité que l’exercice a engendré. La confrontation à ce corpus de données textuelles bilinguistiques a fait surgir des questionnements qui ont motivé la mise en place d’une enquête de terrain. Nous visions à obtenir des éléments de première main sur la culture numérique des lycéens dans le contexte franco-allemand en analysant leurs répertoires de pratiques.

---

<sup>710</sup> Se référer à notre Introduction pour plus de détails sur les philosophies éducatives française et allemande.

# Répertoires médiatiques et culture numérique : retour d'expériences dans deux établissements scolaires jumelés

## *Contexte et modalités de l'enquête*

L'étude que nous avons présentée en partie 2 et 3 de ce travail portant sur l'enseignement secondaire, il nous a semblé pertinent d'explorer la culture numérique des lycéens. Dans la continuité d'un certain nombre de travaux en sciences de l'information et de la communication<sup>711</sup>, nous avons réalisé une enquête de terrain en milieu scolaire auprès d'adolescents dans deux lycées jumelés, à Strasbourg et à Pforzheim (Bade-Wurtemberg), tous deux spécialisés dans les sciences de gestion et proposant donc des formations similaires. Nous nous sommes appuyée sur une professeure-documentaliste à Strasbourg et sur la directrice de formation à Pforzheim pour former des groupes (en France, N=15 et en Allemagne, N=13) cohérents et motivés. Nous avons formé de petits groupes afin de former un lien personnel avec les répondants et pouvoir les motiver sur la durée, car nous envisagions de mettre en place une étude longitudinale et de les rencontrer plusieurs fois au cours de l'année scolaire. Notre approche a consisté à analyser les pratiques auto-déclarées des répondants, c'est-à-dire que nous n'avons pas fait d'observations directes. L'articulation de différentes sources de données, ainsi que le recours à l'entretien collectif et individuel, que nous décrirons plus bas, sont les solutions que nous avons trouvées au biais potentiel de désirabilité sociale. Nous avons également réalisé des entretiens avec les enseignantes partenaires, pour rassembler davantage d'éléments contextuels sur les établissements et leurs pratiques d'éducation aux médias, ainsi que sur les élèves impliqués dans l'enquête.

Le lycée Olympe de Gouges<sup>712</sup>, à Strasbourg, est particulier : il propose des formations uniquement dans le domaine du tertiaire. Ce n'est pas un établissement de secteur pour les élèves de seconde générale et technologique, mais il l'est pour les formations en science de gestion, dans le cas des établissements qui n'ont pas cette section. Les enseignements se

---

<sup>711</sup> Par exemple, CORDIER, *op. cit.* (note 234) ; JÉHEL, *op. cit.* (note 258) ; DAUPHIN, *op. cit.* (note 274) ; en Allemagne, Claudia RIESMEYER, Senta PFAFF-RÜDIGER et Anna KÜMPEL, « Wenn Wissen zu Handeln wird: Medienkompetenz aus motivationaler Perspektive », *Medien & Kommunikationswissenschaft*, vol. 64, n° 1, 2016, p. 36-55.

<sup>712</sup> Conformément aux souhaits des directrices d'établissement, les établissements ainsi que les élèves ont été anonymisés. Tous les prénoms ont donc été changés.



concentrent sur les sciences de gestion, le droit et l'économie. Il ne reçoit que la section STMG (sciences, techniques et méthodes de gestion) à partir de la première et il n'y a que trois classes de seconde, dont une pour les élèves qui souhaitent choisir entre le bac professionnel et le bac technologique. Le lycée compte 360 élèves en formation technologique et 340 au lycée professionnel, qui sont dans un autre bâtiment. Plus de 800 étudiants en BTS y sont scolarisés. Il est d'autant plus complexe qu'il est situé sur trois bâtiments physiques qui sont chacun à 20 minutes l'un de l'autre, ce qui complexifie la communication. En ce qui s'agit du profil social des élèves, 40% sont boursiers y compris en BTS. Le contexte socio-économique, pour reprendre les mots de la professeure-documentaliste de l'établissement que nous avons interrogée, est « assez compliqué<sup>713</sup> » : beaucoup d'élèves viennent des quartiers populaires de Strasbourg et doivent faire un trajet d'une heure pour venir au lycée. De plus la section STMG n'est souvent pas un choix pour l'élève, il est contraint ou en voie de garage, toujours selon ses mots, « c'est la fin de l'entonnoir au niveau de l'orientation ». Certains élèves sont là parce que leurs résultats étaient insuffisants en troisième pour accéder à un lycée général. De nombreux élèves présentent des troubles de maîtrise du français, qui ensuite, par voie de conséquence leur impose des difficultés dans les autres matières. Dans le cas des élèves ayant participé à l'enquête, certains sont dans des situations complexes, élevés par un seul parent, ayant des parents ne parlant pas ou peu français, ou se trouvant en difficulté dans leurs possibilités d'orientation. Enfin, de graves faits de cyberharcèlement se sont déroulés dans l'établissement lors de l'année 2017, assimilables à une véritable campagne de haine contre des jeunes filles. Ces faits relayés par la presse régionale<sup>714</sup> ont durablement marqué la politique d'éducation aux médias de l'établissement ainsi que certains élèves ayant participé à l'enquête.

Le lycée Sophie Scholl où nous avons réalisé notre enquête est lié à notre lycée français par un partenariat depuis cinq ans environ. Il se situe à Pforzheim, une ville du Bade-Wurtemberg située au pied de la Forêt-Noire, entre Karlsruhe et Stuttgart ; avec ses 118 000 habitants, il s'agit d'une des plus grandes villes du Land. Contrairement au lycée De Gouges, le lycée Scholl n'est pas un cas isolé ; il s'agit d'un *Wirtschaftsgymnasium*, ou « lycée d'économie ». Ce type d'établissement est assez répandu dans le Land du Bade-Wurtemberg. Il a pour particularité d'accueillir, à partir de la septième ou de la neuvième classe, d'anciens élèves des filières professionnalisantes telles que la *Realschule*, la *Hauptschule* ou la *Werkrealschule* désireux de passer un Abitur en trois ou six ans, ainsi que des élèves du

---

<sup>713</sup> Entretien réalisé le 5 juin 2018

<sup>714</sup> « Elles vivent l'enfer Snapchat », article paru dans les Dernières Nouvelles d'Alsace le 12 janvier 2018

*Gymnasium*, la filière générale menant vers l'université, voulant se professionnaliser plus rapidement et accéder par la suite aux *Fachhochschulen*, universités spécialisées, dans le domaine du commerce et de la gestion. Les élèves orientés précocement peuvent donc s'y réorienter en cours de route, sans avoir à reprendre une filière depuis le début<sup>715</sup>. Les élèves que nous avons interrogés font partie du *Wirtschaftsgymnasium* en six ans, originaires pour la plupart de la *Realschule* et sont en dixième classe, l'équivalent de la seconde. Les élèves ont 16 ou 17 ans, ils réussissent plus ou moins bien, certains vont redoubler à l'issue de l'année scolaire. Le groupe est très hétérogène entre des élèves plus ou moins studieux et issus de milieux sociaux différents.

L'établissement organise une fois par an une activité d'éducation aux médias avec un intervenant indépendant. Il réalise des activités avec les élèves autour de la question des réseaux sociaux. La directrice de formation est consciente que les professeurs sont tenus de faire de l'éducation aux médias, compte tenu des textes officiels en vigueur dans le Land du Bade-Wurtemberg, mais ceux-ci ne sont pas suffisamment formés et elle préfère donc faire intervenir un professionnel spécialisé dans le domaine. En classe 11 (équivalent de la terminale) les élèves ont également des cours de formation à la documentation, où ils apprennent par exemple à distinguer une information fiable et comment citer une source, un enseignement similaire à celui assuré par le professeur-documentaliste en France, mais qui intervient tardivement – certains enseignants, notamment en histoire, sensibilisent plus tôt les élèves, sans réaliser de formation à proprement parler.

Bien que les formations entre le lycée Scholl et De Gouges soient équivalentes (ce qui était notre critère de choix principal) et que les établissements aient un partenariat leur permettant de réaliser des échanges scolaires, les publics sont différents. Les jeunes du lycée français sont plus souvent d'origine populaire, ont des difficultés avec l'école et choisissent parfois leur formation par défaut – tandis qu'en Allemagne, au *Wirtschaftsgymnasium*, l'orientation est le fruit d'un choix, qui se fait dans la continuité d'une formation courte et professionnalisante. Notons enfin la différence de statut de l'enseignement professionnel dans les deux pays : attractif en Allemagne et surtout valorisé socialement<sup>716</sup>, il l'est moins en France<sup>717</sup>. Le Land du Bade-Wurtemberg concentrant un grand nombre d'entreprises et de sous-

---

<sup>715</sup> L'orientation intervient tôt dans le système scolaire allemand, dès la fin du primaire.

<sup>716</sup> Lucie TANGUY, « Note de synthèse [Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective] », *Revue française de pédagogie*, vol. 131, n° 1, 2000, p. 97-127.

<sup>717</sup> Aziz JELLAB, *Sociologie du lycée professionnel: l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2008 (Socio-logiques), 332 p. ; Jean-Pascal KAPLINSKY,

traitants dans le domaine industriel, la plupart des élèves du lycée Scholl ont un parent employé dans l'industrie. Les postes occupés et les niveaux de qualification, donc le niveau de rémunération, divergent cependant entre des « directeurs des achats » (*Einkaufsleiter*) et des « ouvriers en fonderie » (*Gießler*) en passant par du personnel d'administration (*Bürokräft*). Ceux du lycée De Gouges sont majoritairement actifs dans le secteur tertiaire et occupent des emplois peu ou pas qualifiés (« livreur », « agent d'entretien »), peu rémunérateurs, avec pour certains une importante pénibilité du travail (« ASH à Sainte-Anne », c'est-à-dire agent de service hospitalier) peu valorisés socialement, avec des horaires décalés et probablement des temps partiels (« femme de ménage », « travaille à la cantine »). En ce sens la plupart des élèves du lycée De Gouges se trouvent dans des situations sociales modestes, plus homogènes que ceux du lycée Scholl. Précisions enfin que cette étude n'est pas représentative d'un point de vue sociologique, mais significative au regard de la dimension franco-allemande que nous souhaitons explorer.

### *Appréhender les répertoires avec un dispositif pluriméthodique et longitudinal*

Pour construire notre protocole d'enquête, nous avons mobilisé le concept de « répertoire médiatique » (*Media Repertoire*) conceptualisé par Uwe Hasebrink et Hanna Domeyer<sup>718</sup>. Les répertoires ne sont pas normatifs, ils ne visent pas à évaluer ce que serait une pratique « idéale » et « éclairée », mais s'intéressent aux pratiques effectives des individus et à la manière dont ceux-ci les agencent de manière originale : « le répertoire médiatique d'une personne consiste en l'intégralité des médias qu'il ou elle utilise régulièrement<sup>719</sup> ». Les répertoires médiatiques ne peuvent être compris uniquement comme la fréquence ou la durée d'utilisation des appareils : il faut y ajouter l'ancrage dans la vie quotidienne, l'attitude ou la préférence vis-à-vis de certains types de contenus. Les trois principes structurants du concept de « répertoire médiatique » selon Uwe Hasebrink et Hannah Domeyer sont les suivants : une perspective centrée sur l'utilisateur (quels médias utilise une personne en particulier) ; leur

---

Maryse LOPEZ, Judith ROSENFELD, Xavier SIDO et Éric VERDIER, *Le lycée professionnel: relégué et avant-gardiste?*, [s.l.] : Ecole Normale Supérieure, 2016 (Entretiens Ferdinand Buisson), 80 p.

<sup>718</sup> HASEBRINK et DOMEYER, *op. cit.* (note 296).

<sup>719</sup> "The media repertoire of a person consists of the entirety of media he or she regularly uses" (notre traduction).

globalité (tous les médias utilisés par une personne) ; l'interrelation des différents médias, puisque celle-ci représente la structure ou la cohérence interne d'un répertoire.

Au début de l'enquête, le protocole retenu consistait à réaliser des entretiens individuels avec les élèves, plusieurs fois dans l'année. Cependant, des contraintes temporelles étant apparues du côté du lycée Scholl, nous avons dû nous adapter et repenser notre méthodologie. Dans ce cadre, il s'est avéré qu'une ouverture vers d'autres outils et dispositifs pouvait être bénéfique. Le premier contact avec les participants de l'étude s'est fait par le biais d'un entretien collectif. Nous avons divisé chaque groupe en deux sous-groupes afin de les interroger, une première fois, sur leurs rapports à différents sujets : leur usage d'Internet et des réseaux sociaux, les temporalités des médias, leur utilité dans leur vie quotidienne, les questions relatives à la vie privée et leur rapport à l'information. Tous les élèves ne sont pas égaux dans leur aisance à l'oral. Il est difficile de parler de soi devant les pairs, surtout quand la réputation est en jeu. Au sein des mêmes groupes, certains élèves plus réservés ne se sont presque pas exprimés, alors que d'autres, plus extravertis, « monopolisaient » la parole ; les premiers étant souvent des filles et les deuxièmes des garçons. Cette inégalité de participation constitue un biais important. Les entretiens collectifs nous ont néanmoins apporté des éléments sur les relations des élèves entre eux, leur place dans le groupe et les pratiques socialement valorisées au sein de celui-ci. Par exemple, lorsque nous avons demandé si les répondants avaient déjà payé pour s'informer, acheter le journal par exemple, Fatima est reprise par Dimitri et se défend vivement :

*Fatima : Moi j'me rappelle j'avais téléchargé une application, ils m'ont dit 10 euros 90.*

*Dimitri : ((rires)) T'as payé en plus !*

*Fatima : NON j'ai pas payé ! Mais genre ils m'ont prévenue.*

Lors de la première phase de l'enquête, nous avons également distribué un questionnaire aux participants. Celui-ci portait sur les équipements ainsi que le contexte sociodémographique des élèves. En termes d'équipements, si tous les élèves sans exception ont un téléphone portable, ils sont moins nombreux à avoir leur propre tablette (56% contre 74% qui y ont accès dans leur foyer) et ordinateur portable (52% contre 78%). 41% possèdent leur propre télévision ; la « culture de la chambre<sup>720</sup> » de nos participants est donc plus une culture du

---

<sup>720</sup> Sonia LIVINGSTONE et Moira BOVILL, « Bedroom Culture and the Privatization of Media Use », in Sonia LIVINGSTONE et Moira BOVILL (dirs.), *Children and Their Changing Media Environment : A European Comparative Study*, New York : Routledge, 2001, p. 179-200. URL : <https://www.taylorfrancis.com/>. Consulté le 29 avril 2019.

téléphone que de la télévision. Nombre d'entre eux s'en servent pour regarder des contenus audiovisuels, communiquer et faire des recherches pour l'école ; c'est le pivot de leurs pratiques. Trois élèves possèdent un ordinateur fixe personnel, destiné essentiellement aux jeux vidéo ; parmi les possesseurs d'une console (la moitié des participants), un seul est une fille. Aucune différence significative entre nos participants français et allemands n'est à mentionner ici.

Les outils mobilisés pendant les deuxième et troisième phase de l'enquête étaient les journaux d'usage et des questionnaires déclaratifs, que les élèves ont rempli sur les ordinateurs présents dans leurs lycées. Les journaux d'usage, inspirés des enquêtes « Emploi du Temps » et le Médialog de Susan Wiesinger, sont centrés sur les pratiques numériques uniquement, les mettant ainsi au premier plan. Nous voulions déterminer s'il était possible de retracer la journée des répondants par le biais de leurs pratiques numériques, ou si au contraire de nombreuses activités étaient réalisées hors-ligne – saisissant ainsi l'ancrage de ces outils dans la vie quotidienne. Nous avons demandé aux élèves de remplir un document en se remémorant leurs activités médiatiques de la veille. Cette méthode est utilisée dans les enquêtes « Emploi du Temps » canadiennes. Nous avons alterné entre un jour de semaine et un jour de week-end, afin d'observer le rôle structurant -ou non- de l'institution scolaire sur les pratiques, comparé à une journée de temps libre. Nous avons demandé aux répondants, dans chaque questionnaire distribué conjointement au journal d'activité, de contextualiser leur journée de la veille : s'agissait-il d'une journée normale, ou inhabituelle ? Les pratiques renseignées dans le Médialog correspondaient-elles à leurs habitudes ? Le document à remplir est un tableau dans lequel chaque ligne correspondant à une activité et qui comprend sept colonnes : l'heure et la description de l'activité ; son but, qui nous paraissait important car il nous informe sur les motivations du répondant à s'y engager ainsi que sur les fonctions attribuées aux outils médiatiques. Le lieu de l'activité, ainsi que les éventuelles personnes présentes, nous renseignent sur son contexte ; celle-ci a-t-elle par exemple lieu au domicile, à l'extérieur, à l'école ? Est-ce une activité plutôt solitaire ou collective ? Permet-elle de s'occuper ou de travailler ses sociabilités ? Enfin, « quelle autre activité » repose sur le constat de la multiplicité des tâches parallèles ; les activités réalisées sur les médias le sont souvent parallèlement à une autre, qu'elle soit médiatique – par exemple, aller sur les réseaux sociaux en regardant la télévision. Les réponses aux différentes catégories sont complètement libres ; on peut le voir sur l'exemple ci-dessous, certains participants ont répondu de manière personnelle et imagée : « promener sur les réseaux » évoquant une idée de flânerie, de mobilité, plus parlante que si la

répondante (Marine, lycée De Gouges) avait seulement eu à choisir entre des catégories prédéfinies et avait coché « Réseaux sociaux ».

HEURE	APPAREIL	ACTIVITE	BUT	OÙ ?	AVEC QUI ?	QUELLE AUTRE ACTIVITE ?
7h – 7h30	téléphone	Promener sur les réseaux	Pour m'informer des nouveautés ou voir ce qu'ont partagé les gens	Dans le bus	Toute seule	

Figure 23: Extrait du premier journal d'activité de Marine, lycée De Gouges

En parallèle du journal d'activité, les répondants devaient remplir un questionnaire déclaratif. Le questionnaire est souvent associé à la recherche quantitative et statistique. Cependant, dans notre cas, les questionnaires déclaratifs nous ont permis de contourner la contrainte temporelle pesant sur notre dispositif d'entretiens et de nous apporter des données de type qualitatif. A l'exception d'un premier questionnaire portant sur les données socio-démographiques des participants, nous avons conçu nos questionnaires comme des grilles d'entretien, permettant au répondant de saisir sa réponse sur ordinateur via les outils bureautiques à sa disposition. Les élèves saisissaient leurs réponses dans une case dédiée (« Tes réponses »), sous forme de tableau, pour davantage de lisibilité :

Mes questions	Tes réponses
<b>1) Par rapport au Médialog</b>	
Ta journée d'hier était-elle une journée normale ? Pour une raison ou pour une autre, t'es-tu servi plus ou moins des médias ? (Merci de préciser !)	
<b>2) Le numérique</b>	
Quand tu t'assieds devant l'ordinateur, qu'est-ce que tu fais en premier ? - Est-ce que ta page d'accueil est ton site préféré ? Sinon, quel est ton site préféré ?	

Figure 24 : Extrait du questionnaire déclaratif (vierge)

Le premier questionnaire portait sur les pratiques de visionnement connecté ; il se basait sur les travaux menés par Christine Thoër et son équipe au Québec<sup>721</sup>, avec leur accord. Contrairement à la situation d'entretien collectif où s'exerçait le jugement des pairs, les questionnaires déclaratifs permettent d'obtenir des données intermédiaires et d'accéder à des pratiques plus personnelles, par exemple sur le type de contenu regardé. Le deuxième questionnaire s'inspirait des travaux de Claudia Riesmeyer, Senta Pfaff-Rüdiger et Anna Kempel<sup>722</sup>. Ces chercheuses de l'Université de Munich ont travaillé sur la compétence médiatique des adolescents en lien avec les notions de motivation et de socialisation, par le biais d'une enquête qualitative, cette fois-ci par des entretiens individuels uniquement (n=82). Le questionnaire contenait des catégories conceptualisantes telles que « le vécu » (*Lebenswelt*), l'usage d'Internet selon l'accès aux appareils, les temporalités, le type d'usage et la motivation ; la compétence médiatique en tant que capacités sur le plan technique, réflexif et social ; et enfin la socialisation externe et interne (*Fremd- und Selbstsozialisation*) étudiée à travers différentes formes de médiations. Avec l'accord des chercheuses, nous avons repris la plupart de ces catégories : le second questionnaire était axé sur les usages d'Internet et des réseaux sociaux en particulier, les médiations (rôle des parents, des pairs et de l'école) ayant permis aux adolescents de développer leurs pratiques et des éléments biographiques, avec des questions portant sur les aspirations, l'environnement familial et amical.

Les données ont été codées « au fil de l'eau » selon une approche de théorisation enracinée<sup>723</sup> à la suite de chaque phase d'enquête, l'analyse permettant d'en préparer la phase suivante. La dernière partie de l'enquête a consisté à reprendre les éléments issus des différentes sources de données, l'entretien collectif, les différents questionnaires et les journaux d'activité, afin de voir émerger les répertoires médiatiques des élèves et identifier des points à approfondir lors d'un entretien individuel. Les adolescents nous voyaient alors pour la quatrième fois ; nous avons fait notre maximum pour les faire se sentir à l'aise lors de cette étape, qui pouvait leur sembler étrange puisqu'ils n'avaient jamais eu l'occasion d'être « interviewés » de la sorte. Nous avons formulé les questions de manière à ce que celles-ci adoptent un ton courant, voire

---

<sup>721</sup> Christine THOËR, Florence MILLERAND, Caroline VRIGNAUD, Nina DUQUE et Judith GAUDET, « Sur le web, je regarde des vidéos, des séries et des émissions : catégorisation et sélection des contenus de divertissement visionnés en ligne par les jeunes de 12 à 25 ans », *Comunicazioni sociali*: 2, 2015, 2015. URL : <http://digital.casalini.it/10.1400/234644>. Consulté le 1 février 2018.

<sup>722</sup> RIESMEYER et al., *op. cit.* (note 711).

<sup>723</sup> Barney G GLASER et Anselm STRAUSS, *The Discovery of Grounded Theory : Stratégies for Qualitative Research*, Hawthorne : Aldine de Gruyter, 1967.

familier, plus proche de l'univers culturel des élèves que le langage soutenu de la recherche<sup>724</sup>. Nous avons élaboré une grille d'entretien pour chaque participant, en fonction de ses pratiques et de son profil, afin de confronter les participants à leurs pratiques et de générer de la réflexivité. Nous avons pu leur demander d'apporter des précisions, surtout dans les cas où des réponses contradictoires avaient été données dans différents questionnaires, ce qui pouvait être lié à l'évolution des pratiques au cours de l'année scolaire. Nous les avons également faits revenir sur des goûts en termes de visionnement de contenus, évoqués rapidement en entretien ou dans les questionnaires, pour faire verbaliser aux élèves les raisons de leurs préférences.

### *Temporalité des pratiques et réflexivité*

Sur les journaux d'activité, on peut observer des aspects « rituels » des pratiques, plutôt répandues : regarder ses messages le matin ainsi que les réseaux sociaux pour « savoir ce qui se passe » ; écouter de la musique pour remplir les « temps morts » ; se détendre en soirée devant des contenus audiovisuels ; passer du temps avec les amis en jouant aux jeux vidéo... Il en est ressorti que les activités médiatiques des élèves du lycée Scholl étaient plus structurantes dans leur vie quotidienne, mais aussi plus courtes et fragmentées que celles du groupe français : ils renseignent en moyenne 7,5 entrées et au lycée De Gouges, 3,5 entrées. Ils semblent également passer plus de temps sur les médias : 5h37 en moyenne en semaine et 8h le week-end, contre respectivement 4h19 et 5h33 au lycée De Gouges. Les activités hors-ligne, dans l'ensemble, avaient la préférence chez ces derniers – passer du temps en amis et en famille est privilégié. Ils concentraient leurs usages en soirée, sur le visionnage de contenus, le plus souvent en famille, mais aussi en solitaire sur le téléphone portable, dans la chambre. Nora (lycée Scholl) décrit ainsi une journée de week-end, au cours de laquelle son téléphone l'accompagne de manière ininterrompue. Elle a renseigné seize entrées d'une durée moyenne de 4 minutes. Son téléphone lui sert à chercher les horaires de bus, mais également à montrer des photos Snapchat à ses amis, se coordonner avec eux sur l'endroit où se retrouver et partager des photos de leur rencontre. A l'inverse, les participants français déclarent dans l'ensemble qu'ils se servent moins de leur téléphone quand ils sont en présence de leurs amis ou de leur famille. La durée moyenne, pour les élèves du lycée De Gouges, est de 1h51 par entrée, alors qu'elle est d'une heure pour ceux du lycée Scholl. On peut faire l'hypothèse que les premiers

---

<sup>724</sup> Harry HERMANN, « Interviewen als Tätigkeit », in U FLICK, E VON KARSDORFF et I STEINKE (dirs.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 9<sup>e</sup> éd., Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2012 2000, p. 360-368.



privilégient des activités de divertissement et de visionnement connectés qui impliquent des durées plus longues, alors que les deuxièmes privilégieraient, par exemple, des activités de communication. Soulignons également que la culture des répondants est davantage médiatique, qu'uniquement numérique. La télévision en flux conserve une importance centrale dans les répertoires médiatiques de certains répondants, comme chez Theo (lycée Scholl) et particulièrement ceux d'origine plus modeste, comme Vanessa ou Esma (lycée De Gouges). Ces répondants ont par ailleurs un profil plus frugal, ils utilisent moins les médias numériques que les autres participants à l'enquête<sup>725</sup>.

Nous avons commencé chacun des entretiens individuels en informant les participants du volume de temps passé sur les médias (d'après leurs journaux d'usage) et en leur demandant de les commenter. La plupart ne sont pas surpris par le volume horaire que nous leur présentons, qui correspond dans la plupart des cas à la réalité de leurs pratiques (« Moi j'utilise pas beaucoup », Esma, lycée de Gouges ; « j'utilise mon téléphone de manière constante<sup>726</sup> », Elias, lycée Scholl). Chez certains participants, comme Julia, cette confrontation permet de faire exprimer une relation de dépendance à l'égard du téléphone comme outil de connexion aux autres et au monde : quand elle ne l'a pas sous la main elle se sent « vide » et « se sent mieux avec le téléphone ». Parfois, les données du Medialog ne correspondent pas à la réalité des pratiques. Cela permet de faire exprimer à Allan (lycée De Gouges) une préférence pour un usage sédentaire des médias (« quand je suis chez moi je l'utilise »). Sa pratique est conforme à celle du reste du groupe : dans l'ensemble, les élèves du lycée De Gouges déclarent se servir moins des médias à l'extérieur que chez eux.

Nous avons en outre pu demander à certains de revenir sur une pratique en particulier, par exemple leur rapport aux réseaux sociaux et à la production de contenus. Précisons que la plupart des répondants ne peuvent expliquer les raisons et origines de leurs centres d'intérêt ; les médias semblent être choisis par dépit face à une temporalité étirée. Marine (lycée De Gouges) indique ainsi qu'elle passe beaucoup de temps à regarder des séries ; celles-ci sont structurantes pour son répertoire médiatique. Cependant, plus tard, quand nous lui demandons pourquoi elles lui plaisent, elle ne peut en verbaliser les raisons et nous répond que c'est seulement « par habitude » et « pour passer le temps » qu'elle les regarde. Lorsque les pratiques

---

<sup>725</sup> Nos données qualitatives ne nous permettent pas d'avancer d'explications à cette apparente corrélation ; ce constat pourrait être problématisé et questionné dans d'autres recherches plus approfondies.

<sup>726</sup> "Mein Handy benutzt' ich konstant."

sont moins consensuelles et/ou relèvent d'un réel intérêt, les participants peuvent expliquer les raisons de leur attachement et prendre de la distance sur leurs pratiques. Timo et Laurane se distinguent par le degré d'investissement qu'ils accordent à leurs loisirs. Leur engagement sur le long terme leur a permis de développer leurs centres d'intérêt au point d'obtenir une expertise sur des sujets donnés : ils orientent leurs pratiques informationnelles. Timo connaît ainsi en détail l'actualité des labels qui l'intéressent, il suit le passage de ses artistes préférés de l'un à l'autre ; Laurane a une connaissance poussée de l'écosystème des YouTubeurs, qu'elle a suivis de près, avant de s'intéresser à la K-Pop.

Timo (lycée Scholl) est très attaché à sa pratique des jeux vidéo, qu'il explique par son ancrage biographique (il a commencé à jouer vers huit ans, accompagné par son oncle). L'intensité de sa pratique du jeu vidéo n'a pas, ou en tout cas pas uniquement, pour but de passer le temps, mais de s'améliorer. L'intensité de l'engagement dans la pratique se traduit par une amélioration des performances :

Heure	Appareil	Activité	But	Où ?	Avec qui ?	Quelles autres activités ?
12:30-15:30	Playstation 4	Jouer à Fortnite	Devenir meilleur	Dans mon lit	Tout seul	iPhone: Snapchat et WhatsApp

Figure 25: Extrait du journal d'usage de Timo (lycée Scholl)

Interrogé sur la finalité de cette pratique, Timo nous répond :

*Ça fait plaisir quand on devient meilleur et en plus, on s'améliore automatiquement. Et si je jouais beaucoup moins, par exemple si je passais 2, 3 ou 4 semaines sans jouer à Fortnite, mes amis seraient bien meilleurs que moi. [...]. C'est pas une compétition mais quand même on se retrouverait exclu. Et plus tu deviens meilleur, plus c'est agréable et plus tu montes en niveau, dans d'autres jeux, GTA, tu montes de plus en plus en niveau, c'est la base de l'addiction<sup>727</sup>.*

<sup>727</sup> "(...) Es macht Spass wenn man besser ist, und noch dazu, wird man automatisch besser. Und wenn ich jetzt viel weniger zocken würde, zum Beispiel 2, 3, 4 Wochen kein Fortnite zocken würde, wären die ganze Freunden von mir, die wären viel besser. (...) Ich hätte kein Problem damit, (...) wir haben keinen Konkurrenzkampf oder so, aber trotzdem würde man am Rand bleiben oder so. Und umso besser man wird, bei anderen Story-Games, GTA, machst du umso mehr Level ja, da packt irgendwie die Sucht schon auf jeden Fall".

Pour lui, il est nécessaire de rester au même niveau que ses amis. L'investissement dans la pratique lui sert à maintenir sa sociabilité et à ne pas être exclu tout en éprouvant du plaisir à s'améliorer.

Enfin, notre enquête avec les adolescents indique cependant qu'il n'existe pas un esprit critique mais bien des positions critiques par rapport à des sujets variés. De nombreux participants de l'étude font preuve d'esprit critique, mais pas toujours là où on les attend. Il peut ainsi porter sur le discours ambiant auquel ils sont confrontés. Ainsi, Elias (lycée Scholl), conscient des enjeux économiques des plateformes, sait qu'elles se financent via la publicité ciblée. Cependant, sa critique porte plutôt sur les discours relatifs à la protection de la vie privée, qui vont à rebours du modèle économique d'Internet et donc, le menacent. Son propos indique qu'il a une connaissance des enjeux contemporains (« ce nouveau droit des données personnelles », « *dieses neues Datenschutzrecht* ») concernant le RGPD. Il est sensible au discours ambiant sur les données personnelles (« ils contrôlent beaucoup de choses » montre une indifférenciation, les acteurs sont inconnus et indéterminés) et trouve leur portée exagérée. De la même manière, Adrian (lycée Scholl), originaire de Roumanie et arrivé en Allemagne il y a trois ans, trouve que les Allemands « se stressent trop » (« *sie stressen so viel rum* ») avec les données personnelles et qu'ils ont tort de se focaliser dessus à ce point. Adrian indique par ailleurs avoir téléchargé WhatsApp quand l'application est devenue gratuite. Il sait que c'est arrivé après que le réseau ait été racheté par Facebook mais il ne paierait jamais pour utiliser un service. Elias, qui est musicien à côté de ses études, a besoin de YouTube et ne souhaite pas aller à contre-courant de son modèle économique.

## Conclusion

Cette partie visait à explorer les enjeux communicationnels de la médiation des savoirs dans l'éducation et la formation en s'intéressant aux acteurs, à leurs discours et à leurs pratiques. Les personnels de l'éducation impliqués dans l'EMI, comme les professeurs-documentalistes qui en sont « maîtres d'œuvre », se situent en-dehors de la pédagogie transmissive et dans une forme de tension vis-à-vis de l'institution. Les professeurs-documentalistes ont vu leur statut évoluer progressivement avec une reconnaissance de leur rôle pédagogique. Ils demeurent toutefois dans une forme de lutte pour faire reconnaître et valoriser leur statut et leurs

compétences, notamment face à la disciplinarisation de l'informatique, dans un contexte où l'information-documentation n'est pas reconnue comme discipline mais intégrée dans l'éducation aux médias et à l'information. l'APDEN, principal syndicat de la profession, critique régulièrement le manque de reconnaissance de la part de l'institution.

Les formateurs français en éducation aux médias que nous avons interrogés – parmi lesquels figurent plusieurs professeurs-documentalistes - partagent un ethos commun fait de valeurs et de conceptions de l'éducation qui s'articulent autour de l'accompagnement des apprenants vers l'autonomie et l'émancipation. Ils visent à rendre les apprenants acteurs de leur environnement médiatique par une meilleure connaissance de celui-ci et le développement de leur curiosité. Cette démarche s'actualise dans des pratiques pédagogiques actives et non verticales. L'entrée de l'EMI dans le giron de l'institution est considérée avec circonspection par les formateurs car sa charge alternative constitue le pivot symbolique de leur activité : ils semblent se situer en tension vis-à-vis de la culture éducative traditionnelle et transmissive caractéristique de l'Education Nationale. En même temps ils regrettent un manque de reconnaissance de la part de celle-ci, un déficit de reconnaissance symbolique vis-à-vis des autres disciplines « fondamentales ». L'étude des discours des acteurs de l'éducation permet de faire émerger des axes de critique, que nous ne pouvons pas mettre en relation avec le côté allemand par manque de données correspondantes.

Pour étudier les formes et enjeux contemporains de la culture numérique du point de vue des apprenants, il nous a semblé légitime de mentionner une enquête réalisée sur un corpus d'études d'usage : en effet, les pratiques peuvent être considérées comme des usages ritualisés et significatifs et la culture numérique, dans son sens individuel, est composée de pratiques, de valeurs et de connaissances. Les usages en font donc partie. L'étude que nous avons réalisée portait cependant non pas sur les mesures chiffrées mais sur les catégories conceptualisantes des questionnaires soumis aux répondants. Nous avons réalisé que celles-ci étaient différentes en fonction des contextes nationaux, quels que soient les acteurs portant les enquêtes. La classification thématique a ainsi permis de faire émerger des imaginaires sociaux sur les médias numériques qui recourent ceux que nous avons observés dans les textes officiels portant sur l'éducation aux médias : pratiques culturelles légitimes en France et protection des individus

en Allemagne. La transversalité de ces discours semble indiquer qu'on se situe face à des « cohérences sociétales » au sens de Marc Maurice<sup>728</sup>.

L'étude des usages est insuffisante pour saisir la culture numérique ; il faut s'intéresser aux pratiques et générer une prise de recul. Les formateurs déclarent se donner pour mission de développer un regard réflexif chez les élèves ainsi leurs collègues enseignants au sujet de leurs propres pratiques médiatiques, dont le rôle structurant n'est pas questionné. Cela doit permettre de déconstruire des représentations négatives chez les enseignants, de les intéresser aux pratiques des élèves et de leur faire comprendre le rôle des médias dans leur construction identitaire des adolescents. Pour en savoir davantage sur les pratiques et la culture numérique juvéniles, nous avons déployé deux démarches d'enquête comparatives, d'une part auprès de cohortes d'étudiants franco-allemands et d'autre part dans l'enseignement secondaire. La mise en place de dispositifs d'auto-observation et d'analyse réflexive ainsi que d'une enquête en plusieurs phases a permis d'acquérir des éléments de première main sur la culture numérique tout en favorisant une montée en réflexivité de la part des répondants. L'étude des répertoires permet d'appréhender les pratiques des élèves et les éléments de savoir qu'ils possèdent déjà : elle constitue donc une piste fructueuse pour la transmission de savoirs sur les médias dans le cadre scolaire.

---

<sup>728</sup> Marc MAURICE, « Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales », *Sociologie du travail*, vol. 31, n° 2, 1989, p. 175-191.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

La démarche consistant à améliorer la compréhension de sa propre culture et de ses structures en les confrontant à d'autres, à prendre conscience d'autres manières de faire tout en s'extrayant de son propre contexte de référence pour le considérer avec un regard réflexif et critique, participe de la construction des connaissances. Identifier des ressemblances et des différences dans les manières d'appréhender l'éducation aux médias et la médiation des savoirs en France et en Allemagne participe ainsi de la démarche initiée par Frank Esser : les premières permettent de monter en généralité et les deuxièmes d'initier une démarche de relativisation<sup>729</sup>. En outre, mieux connaître l'autre permet en retour de mieux se connaître soi-même : il s'agit d'une épistémologie fondamentalement dialectique. Nous avons choisi de nous inscrire dans la démarche de l'analyse sociétale, initiée par Marc Maurice et ses collègues<sup>730</sup> et réactualisée dans des travaux récents<sup>731</sup>, afin d'identifier d'éventuelles cohérences structurelles au niveau des discours sur l'éducation et sur les médias numériques plus généralement. Nous avons mobilisé différentes approches méthodologiques et opéré à plusieurs échelles d'analyse, sans pour autant confondre les différents niveaux d'observation : dans la continuité de Dominique Desjeux, nous avons gardé à l'esprit que « le lien entre un modèle explicatif macro-culturel et des pratiques micro-sociales n'est pas mécanique<sup>732</sup> ». La culture peut jouer comme contexte : les cultures structurent en partie les comportements, mais la contingence des comportements au niveau micro-social fait qu'il ne peut s'agir de l'unique variable explicative – ce que récusait par ailleurs également Marc Maurice, pour qui s'intéresser aux institutions évitait de réifier la culture.

---

<sup>729</sup> Frank ESSER, « Comparative Research », in Hilde VAN DEN BULCK, Manuel PUPPIS, Karen DONDEERS et Leo VAN AUDENHOVE (dirs.), *The Palgrave Handbook of Methods for Media Policy Research*, Cham : Springer International Publishing, 2019, p. 85–101.

<sup>730</sup> MAURICE, *op. cit.* (note 728).

<sup>731</sup> LENDARO, *op. cit.* (note 33).

<sup>732</sup> DESJEUX, *op. cit.* (note 40), p.15

Ce travail interrogeait la médiation des savoirs en éducation aux médias dans une perspective comparative. Cela nous a amenée à redéfinir ce que sont aujourd'hui les cadres de l'éducation aux médias dans l'institution scolaire et, plus largement la médiation des savoirs, les acteurs qui y participent, les outils dont ils disposent et les modalités de sa mise en œuvre. Nous posons ainsi en début de travail les questions de recherche (QR) suivantes, qui vont guider cette conclusion :

*QR1 : Comment les savoirs sur les médias sont-ils organisés dans les systèmes éducatifs formels français et allemand et quelles sont les modalités de leur transmission ?*

*QR2 : Existe-t-il des convergences entre savoirs en éducation aux médias et compétences numériques ?*

*QR3 : Quels sont les enjeux théoriques et politiques de la culture numérique (en France) et de la compétence médiatique (en Allemagne) ?*

### *Modalités d'organisation et de transmission des savoirs*

Portée depuis ses débuts par des pédagogues militants dans des visées d'émancipation, l'éducation aux médias est intégrée aux systèmes éducatifs formels français et allemand à partir des années 1980. Son ancrage s'organise en fonction de leurs projets éducatifs et de la perception des problèmes sociaux auxquels elle pourrait répondre : par exemple, en Allemagne, son rôle pour contrer les « mauvais effets » des médias audiovisuels sur les jeunes est souligné. Dans les années 1990, la diffusion des travaux de chercheurs en éducation aux médias (*Medienpädagogik*) au sein des instances décisionnelles détermine l'évolution de l'éducation aux médias préventive (*Medienerziehung*) vers une formation aux médias constructive (*Medienbildung*) visant le développement harmonieux de l'individu, son autonomie et sa créativité. En France, l'éducation aux médias s'institutionnalise autour de la notion de citoyenneté et de défense du pluralisme, dans une approche tournée vers l'information d'actualité qui à bien des égards prévaut encore aujourd'hui. Elle intègre les enjeux de culture informationnelle et numérique en devenant « éducation aux médias et à l'information » au tournant des années 2010. L'institutionnalisation de l'éducation aux médias s'est renforcée au cours de la dernière décennie. Elle est devenue obligatoire dans le secondaire en France, bien qu'aucune évaluation ne soit prévue. En Allemagne la KMK a également recommandé de la rendre obligatoire, ce qu'a fait le BW dans sa réforme éducative de 2016.

Cette étude a inclus trois types de productions discursives délimitant cet enseignement afin de déterminer si le cadre conceptuel et les modalités de l'éducation aux médias avaient évolué depuis 2010, quels savoirs y étaient associés et quelles modalités de transmission étaient envisagées. Les textes d'orientation stratégique pour l'éducation imposent de mettre en place l'éducation aux médias (ou donnent des orientations issues d'un consensus interrégional, dans le cas allemand) et définissent au moins partiellement ses modalités. Les programmes scolaires consignent ce qu'il faut savoir. Enfin, les brochures des opérateurs synthétisent ces éléments à l'usage des enseignants (et des parents). Ils agissent comme médiateurs entre l'institution et ceux-ci en transmettant des connaissances sur les pratiques ainsi que des pistes pédagogiques adaptées au cadre légal. Ces trois types de documents contribuent à cadrer et définir l'éducation aux médias à différents niveaux.

L'analyse des données textuelles a permis d'identifier des sphères discursives spécifiques : l'éducation aux médias en France trouve à s'insérer au sein de textes d'une portée plus globale, elle y est périphérique et peu définie. En Allemagne les textes fédéraux d'orientation stratégique définissent plus précisément l'éducation aux médias. Nous avons observé une division des textes en deux sphères discursives, l'une centrée sur les concepts « traditionnels » de l'éducation aux médias, qui inclut également les productions du BW, et l'autre sur le numérique. En France les programmes font plus souvent référence au « numérique » qu'aux médias, une proportion inversée dans ceux du BW. Cela correspond à différentes manières d'appréhender l'écosystème médiatique : soit en le subsumant sous le terme « numérique », désignant des savoirs plutôt opérationnels et de l'ordre du « faire<sup>733</sup> », soit en privilégiant le terme de « média ». L'approche est dans ce dernier cas plutôt centrée sur les sciences humaines, l'acquisition d'un esprit critique, l'autonomie et la responsabilité. Les brochures des opérateurs sont ainsi toutes deux centrées sur le terme de « média », auquel elles donnent une signification globale qui inclut les médias numériques. Cela correspond à une vision horizontale et alternative de l'éducation qu'elles partagent. Leur lexique est proche, à l'exception des termes relatifs au journalisme qui sont caractéristiques du CLEMI.

Notre étude du contenu des documents a montré une continuité des définitions et cadres conceptuels de l'éducation aux médias vis-à-vis des approches historiques décrites dans notre premier chapitre, malgré la convergence autour des nouveaux supports médiatiques (Internet et

---

<sup>733</sup> Ces conceptions font écho au document de la CPDIRSIC que nous citons en introduction. Dans la recherche en SIC, éducation aux médias et à l'information et éducation au numérique sont également deux domaines distincts.



réseaux sociaux) et de thématiques identifiées au niveau européen. L'éducation aux médias en France est plus explicitement reliée à des questions de culture informationnelle. Elle doit permettre de développer un esprit critique rendant les élèves capables de distinguer le vrai du faux. En Allemagne et dans le BW, elle repose sur la théorie de la construction médiatisée de la réalité. La critique porte alors sur la capacité à opérer des choix adaptés, conscients et constructifs au sein de l'offre médiatique.

Comme en France, le ministère de l'Éducation du BW complète son action par le biais de son opérateur, le LMZ. Celui-ci partage certaines de ses fonctions avec le CLEMI : former les enseignants, leur fournir des ressources pédagogiques pour mettre en place l'éducation aux (et par les) médias ainsi que des éléments de connaissance sur la culture numérique juvénile. Les deux opérateurs ont en commun d'inciter les enseignants à mettre en place l'éducation aux médias, dans la mesure où celle-ci est obligatoire mais non évaluée. Ils attribuent à l'éducation aux médias la fonction de transmettre des valeurs et des connaissances aux apprenants qui vont dans le sens de leur émancipation : ils visent à développer l'esprit critique, la créativité et la réflexivité par le biais de l'analyse, de la création et du dialogue. En France comme en Allemagne, l'éducation aux médias relève du champ des pédagogies alternatives, en rupture avec la pédagogie transmissive basée sur un rapport vertical entre enseignant et élève. Ces représentations et valeurs se retrouvent dans les discours des acteurs interrogés et forment un ethos commun. Il resterait à savoir comment celui-ci se construit et se maintient et si les formateurs allemands le partagent également.

Notre étude a montré qu'il était possible de produire une définition plus claire de l'éducation aux médias en France. D'autres modalités d'ancrage dans les dispositifs institutionnels permettent d'en baliser le périmètre et de créer davantage de synergies entre les acteurs. L'ancrage dans les programmes scolaires peut être mieux articulé en s'inspirant de la démarche du BW : on peut consacrer dans le programme de chaque matière quelques lignes au lien de la matière avec l'EMI, expliciter ce qu'est l'EMI. On peut envisager la production d'un document de cadrage du type déclaration de la KMK, élaboré de manière collégiale et qui fasse référence au niveau national. Le référentiel proposé par le CLEMI pourrait ainsi, comme celui produit par le LMZ dans le BW, être intégré aux programmes. Tout cela est conditionné à une meilleure reconnaissance du domaine au niveau institutionnel.

## *Savoirs en éducation aux médias et compétences numériques*

Les deux pays à l'étude ont développé des « stratégies du numérique » pour l'éducation, qui (re)définissent partiellement les modalités de l'éducation aux médias. Il était alors intéressant d'observer quels savoirs sur les médias étaient jugés dignes d'être transmis, et si les domaines de l'éducation aux médias et de l'informatique tendaient à se rapprocher dans un contexte où l'usage des outils numérique se fait de plus en plus répandu.

Les problématiques d'insertion sociale et de participation sont des axes forts de ces stratégies déployées dans le secteur éducatif (2013 en France, 2016 pour l'Allemagne). L'usage éducatif des technologies numériques est fortement valorisé dans les deux pays car elles sont conçues comme un gage de modernisation de l'enseignement. Les outils numériques sont également perçus comme des opportunités de participation des individus à la société, en termes d'employabilité notamment. Ces éléments ont mené les systèmes éducatifs formels à définir des domaines de connaissances et de compétences spécifiques au numérique, voire à discipliniser l'informatique sans toujours relier ce domaine à celui de l'éducation aux médias.

Dans les politiques publiques européennes, les domaines de l'éducation aux médias et des compétences numériques sont séparés. Ils ne relèvent pas des mêmes acteurs ni des mêmes logiques. La scission entre les deux domaines est également visible dans les productions de l'UNESCO, qui a élaboré un référentiel de compétences TIC pour les enseignants conjointement avec des acteurs économiques sans le relier à ses productions sur l'éducation aux médias. Les compétences numériques sont conçues dans les deux cas comme des compétences opérationnelles. L'éducation aux médias relève quant à elle d'enjeux démocratiques et d'esprit critique, de participation et d'expression, sans faire référence à des savoir-faire techniques.

Dans les programmes scolaires français, informatique et EMI sont distinctes. Il s'agit de deux champs du savoir, l'un centré sur les capacités et savoir-faire techniques, la connaissance des systèmes informatiques et l'autre sur une conception plus critique et culturelle. Les programmes d'informatique que nous avons étudiés déploient un discours que nous avons pu qualifier de « paradigme du faire » : ils sont sous-tendus par l'idée que les élèves vont apprendre à utiliser les outils et comprendre les implications sociales du numérique en faisant. Les connaissances et compétences listées dans les programmes sont essentiellement techniques.

Le cas allemand est complexe. La Stratégie de la KMK opère une scission conceptuelle entre les compétences des élèves, en majorité techniques-instrumentales (« compétences dans un monde numérique », *Kompetenzen in der digitalen Welt*) et celles des enseignants, centrées sur les concepts traditionnels de l'éducation aux médias (« compétence médiatique », *Medienkompetenz*). Les autres textes fédéraux, ainsi que ceux du BW, sont articulés autour des concepts d'éducation aux médias (*Medienbildung*) et de compétence médiatique globale à destination des élèves (*umfassende Medienkompetenz*). Les modèles de compétences développés par la LKM puis par la KMK, en partie fondés sur le modèle DIGCOMP, prennent cependant soin d'articuler dimensions critiques et techniques en se basant sur le socle théorique que représente la construction médiatisée de la réalité, réalisant ainsi une synthèse des différentes approches. L'éducation aux médias et l'informatique, contrairement au cas français, ne sont pas dissociées dans les programmes scolaires du BW. Bien qu'elles constituent également deux champs de savoir différents, les compétences informatiques de base font partie du programme d'éducation aux médias et celle-ci fait l'objet d'un développement dans les programmes d'informatique. Cette absence de cloisonnement strict s'observe également dans la production de modèles interdisciplinaires, tels ceux de Dagstuhl (2016) et de Francfort (2019), présentés dans notre deuxième chapitre.

L'approche allemande indique qu'il est possible, grâce à un processus délibératif, de déployer davantage de synergies entre acteurs de l'informatique et de l'éducation aux médias. Les approches déployées dans le système éducatif formel gagneraient à être mieux articulées afin de transmettre des savoirs globaux, techniques et culturels, aux élèves : « tout objet (document, message, dispositif, appareil) médiatique peut être considéré tour à tour, comme un objet technique (fabriqué, ou qui fabrique), informationnel (qui représente) et social (qui met des personnes, des institutions et des communautés en relation<sup>734</sup>) ». Un travail interdisciplinaire « translittéracique » mieux explicité permettrait d'articuler, sur le plan conceptuel et pédagogique, approche instrumentale et opérationnelle associée aux compétences numériques et démarche socioculturelle d'éducation aux médias visant l'esprit critique, la créativité et la réflexivité.

---

<sup>734</sup> Pierre FASTREZ et Thibault PHILIPPETTE, « Un modèle pour repenser l'éducation critique aux médias à l'ère du numérique », *tic&société*, Vol. 11, N° 1, 1 septembre 2017, ARTIC, p.93.

## *Enjeux théoriques et politiques de la culture numérique et de la compétence médiatique*

Connaissances, compétences et attitudes relatives aux médias se conjuguent autour des notions de compétence médiatique globale (*umfassende Medienkompetenz*), en Allemagne et de culture numérique (scolaire), en France. Notre démarche conjuguant analyse de données textuelles, analyse de discours et entretiens avec des acteurs du domaine nous a permis d'identifier leurs spécificités et de les modéliser. Nous illustrons ci-dessous les enjeux éducatifs et politiques de l'éducation aux médias en France :

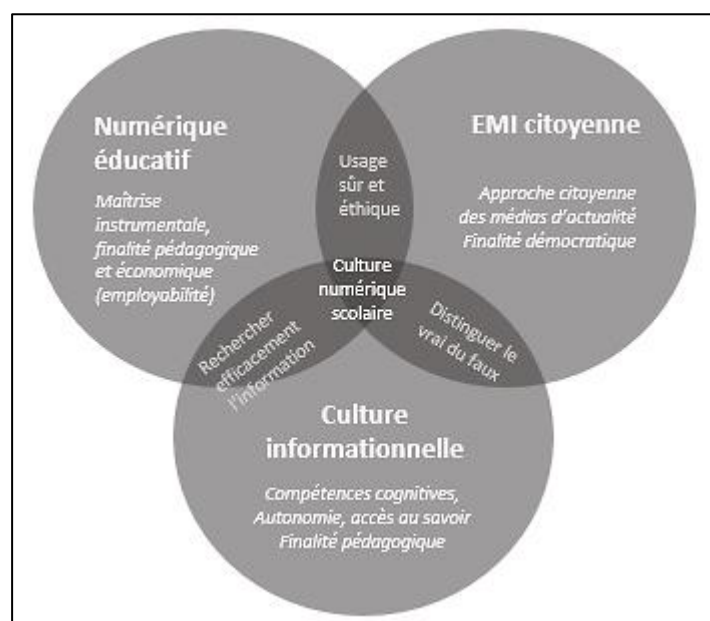


Figure 26 : Connaissances, compétences et attitudes associées à la culture numérique (France)

Dans le cas français, les trois dimensions articulées par la culture numérique scolaire sont du ressort des SIC. Le « numérique éducatif » désigne les outils et supports numériques utilisés dans la classe, que ce soit pour enseigner leur usage aux élèves ou servir de ressources pédagogiques pour les disciplines instituées. L'EMI citoyenne s'inscrit quant à elle dans l'approche qui considère l'éducation aux médias comme un « atelier de démocratie », dans le sillage de Jacques Gonnet. Enfin, la culture informationnelle concerne plus spécifiquement les compétences cognitives et l'accès au savoir. Ces objets et domaines ne sont pas réductibles à un type d'acteur particulier : si le numérique éducatif est plutôt du ressort du Ministère de l'Education Nationale, celui-ci est également engagé dans l'EMI citoyenne ainsi que dans le

domaine de la culture informationnelle. Le CLEMI s'intéresse prioritairement à l'EMI citoyenne mais également à la culture informationnelle et dans une moindre mesure aux questions de numérique éducatif. Enfin, les professeurs-documentalistes sont particulièrement concernés par le domaine de la culture informationnelle, tout comme les questions liées au numérique – ce dont leur circulaire de mission témoigne. Enfin, l'EMI citoyenne est également importante dans leur pratique enseignante<sup>735</sup>.

Le schéma ci-dessous présente les différents domaines d'articulation de la compétence médiatique globale (*umfassende Medienkompetenz*) dans le contexte allemand :

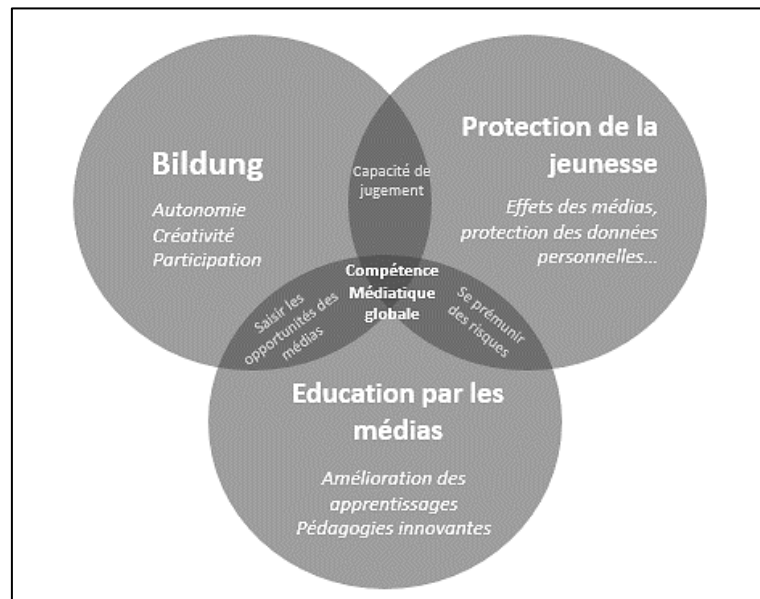


Figure 27: Connaissances, compétences et attitudes associées à la compétence médiatique (Allemagne)

La compétence médiatique globale, au cœur de notre schéma, est conçue comme une contribution au développement des individus et à l'amélioration des processus éducatifs. Il s'agit de l'objectif visé par tous les acteurs en présence, se situant à l'articulation entre les différents domaines identifiés. Tout d'abord, la notion de *Bildung* est structurante. Les productions discursives étudiées, qu'elles soient liées au concept d'éducation aux médias (*Medienbildung*) ou d'éducation dans un monde numérique (*Bildung in der digitalen Welt*), mettent l'accent sur l'autonomie et la responsabilité, la créativité et la participation, en se

<sup>735</sup> Bien que cette dimension citoyenne soit peu structurante dans la circulaire de mission, nous avons fait le constat, lors d'entretiens et de discussions informelles, que celle-ci l'était dans les pratiques et les représentations des professeurs-documentalistes en éducation aux médias.

centrant sur l'individu et en se focalisant sur des questions de développement de la personnalité et de relations sociales harmonieuses. La deuxième dimension est celle de la protection de la jeunesse (*Jugendmedienschutz*). Nous avons vu que ce concept était représenté dans tous les types de textes étudiés et qu'il correspond à des orientations politiques ou contextuelles. Cette démarche de protection de la jeunesse participe d'une démarche consistant à prendre en compte les pratiques des élèves. Enfin, l'éducation par les médias correspond à une approche qu'on peut qualifier d'utilitariste. Il s'agit d'utiliser les médias dans le cadre scolaire, pour améliorer les apprentissages et développer des pédagogies innovantes. Cette dernière dimension a priorité en termes de légitimité ; elle fait partie intégrante de la définition de l'éducation aux médias à tous les niveaux en Allemagne.

L'éducation aux médias trouve à s'insérer dans des philosophies éducatives préexistantes : pour l'Allemagne, celle de la *Bildung* et en France, la citoyenneté et le modèle républicain. Ces deux centres de gravité des discours se doublent d'une approche que l'on peut qualifier, dans le cas français, de « légitime ». L'éducation aux médias trouve à s'intégrer dans le milieu scolaire car l'association au concept de citoyenneté et au journalisme la dote de légitimité culturelle. Cette approche est légèrement amendée depuis quelques années (en témoignent quelques articles sur les pratiques culturelles juvéniles dans les brochures du CLEMI ou encore un dossier de veille de l'IFÉ consacré à cette question<sup>736</sup>) mais reste structurante à nos yeux, surtout en comparaison avec l'Allemagne. On peut expliquer la persistance de cette approche par la dichotomie entre la communauté des acteurs engagés dans l'EMI et l'institution, relativement indifférente voire méfiante vis-à-vis de l'entrée des médias et des pratiques juvéniles dans l'enseignement<sup>737</sup>. En Allemagne, nous avons qualifié l'approche du Bade-Wurtemberg et des textes d'orientation au niveau fédéral d'« englobante ». Le consensus s'opère sur le fait de partir de ce que font les élèves, afin de les accompagner et de les protéger, mais sans les éduquer contre les médias. Cela correspond à deux postures différentes vis-à-vis du divertissement : absent ou presque des discours en France, il est assez structurant dans les programmes et les textes des opérateurs du BW ainsi que dans les textes fédéraux (particulièrement dans celui de la LKM).

---

<sup>736</sup> Claire JOUBAIRE, « EMI : partir des pratiques des élèves », *Dossier de veille de l'IFE*, n° 115, janvier 2017, URL : <https://isidore.science/document/10670/1.a1351v>. Consulté le 5 septembre 2020.

<sup>737</sup> Entretien avec Catherine Bizot, le 15 juin 2020 (voir annexe)

Notre étude montre qu'il est possible de prendre davantage en compte les pratiques des jeunes au niveau institutionnel en France, notamment leurs dimensions de communication et de divertissement, et de systématiser l'approche consistant à partir des pratiques des élèves sans les juger ou les condamner. La transmission de savoirs sur les médias doit ainsi permettre aux élèves (mais aussi aux enseignants) de prendre du recul critique vis-à-vis des objets qui structurent le quotidien dans un monde médiatisé : elle s'inscrit dans une démarche d'émancipation.

# BIBLIOGRAPHIE

Cette bibliographie est divisée en trois parties. La première comprend les ouvrages, articles de revue et chapitres d'ouvrages scientifiques qui ont soutenu notre raisonnement. La deuxième compile d'autres types de sources (rapports, webographie) et la dernière présente les documents analysés dans cette étude.

## Littérature scientifique

ACQUAVIVA Marianne et MARHIC Philippe, *Education aux médias et à l'information en milieux scolaires ; suivi de J'ai rencontré des profs heureux*, Paris : L'Harmattan, 2018 (Nouvelles Pédagogies), 290 p.

AMOSSY Ruth, *L'argumentation dans le discours*, Paris : Armand Colin, 2016 (ICOM), 346 p.

AUFENANGER Stefan, « Medienkompetenz oder Medienbildung? », *Bertelsmann Briefe*, n° 142, 1999, p. 21-24.

AVERBECK-LIETZ Stefanie, *Soziologie der Kommunikation: die Mediatisierung der Gesellschaft und die Theoriebildung der Klassiker*, Berlin : De Gruyter, 2015.

BAACKE Dieter, « Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten », in Dieter BAACKE (dir.), *Handbuch Medien: Medienkompetenz - Modelle und Projekte*, Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung, 1999, p. 31-35.

BAACKE Dieter, *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*, München : Juventa Verlag, 1973.

BAACKE Dieter, *Beat: die sprachlose Opposition.*, München : Juventa Verlag, 1968.

BALTZ Claude, « Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux », *Documentaliste, Revue de l'Association des Professionnels de l'Information (ADBS)*, 1998.

BARBIERI Alessandro, « Von Kompetenz, Medien und Medienkompetenz. Dieter Baackes interdisziplinäre Diskursbegründung der Medienpädagogik als Subdisziplin einer sozialwissenschaftlich orientierten Kommunikationswissenschaft », in Christine TRÜLTZSCH-WIJNEN (dir.), *Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung*, Baden-Baden : Nomos, 2017 (Medienpädagogik, vol. 1).

BARBROOK Richard et CAMERON Andy, « The Californian ideology », *Science as Culture*, vol. 6, n° 1, janvier 1996, p. 44-72.

BARON Georges-Louis et BRUILLARD Eric, « Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation? », *Revue des Sciences et Technologies de*



- l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation (STICEF)*, vol. 15, 2008, 12 pages.
- BARRERE Anne, *L'éducation buissonnière: quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris : Armand Colin, 2011 (Sociétales), 228 p.
- BARSCHE Achim et ERLINGER Hans Dieter, *Medienpädagogik : eine Einführung*, Stuttgart : Klett-Cotta, 2002, 220 p.
- BASQUE Joëlle et LANDRY Normand, « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication », *Communiquer*, vol. 15, 2015, p. 47–63.
- BAUDE Jacques, « Éléments pour une histoire de l'enseignement de l'informatique dans l'enseignement général (école, collège, lycée) en France (1970-2017) : un développement chaotique et inachevé », in , présenté à « Vers un musée de l'informatique et de la société numérique », CNAM, Association Enseignement Public et Informatique (EPI), 15 juin 2017.
- BEAUDOUIN Valérie, « Les dynamiques des sociabilités », 2009, p. 21-28.
- BERGER Peter et LUCKMANN Thomas, *La construction sociale de la réalité*, traduit par Pierre TAMINIAUX, Paris : Armand Colin, 2014 (Bibliothèque des classiques), 340 p.
- BIDART Claire, « Sociabilités : quelques variables », *Revue Française de Sociologie*, vol. 29, 1988, p. 621-648.
- BLUMLER Jay G. et KATZ Elihu, *The Uses of Mass Communications: Current Perspectives on Gratifications Research.*, Beverly Hills, Calif. : Sage Publications, Inc, 1974, 318 p.
- BOLTANSKI Luc et CHIAPELLO Ève, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris : Gallimard, 2011 (TEL, 380), 971 p.
- BONNAFOUS Simone et KRIEG-PLANQUE Alice, « L'analyse du discours », in Stéphane OLIVESI (dir.), *Sciences de l'information et de la communication: objets, savoirs, discipline*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2013, p. 223-237.
- BOUCHARDON Serge et CAILLEAU Isabelle, « Milieu numérique et « lettrés » du numérique », *Le français aujourd'hui*, N° 200, n° 1, 29 mars 2018, Armand Colin, p. 117-126.
- BOUCHER-PETROVIC Nathalie, « Les mutations de l'éducation populaire », *Agora débats/jeunesses*, vol. 41, n° 1, 2006, p. 112-124.
- BOULLIER Dominique, *Sociologie du numérique*, Paris : Armand Colin, 2016 (Colin U), 384 p.
- BRINDA Torsten, BRÜGGEN Niels, DIETHELM Ira, KNAUS Thomas, KOMMER Sven, KOPF Christine, MISSOMELIUS Christina, LESCHKE Rainer, TILEMANN Friederike et WEICH Andreas, *Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt - ein interdisziplinäres Modell*, Gesellschaft für Informatik (GfI), 2019, 8 p. URL : <https://dagstuhl.gi.de/fileadmin/GI/Allgemein/PDF/Frankfurt-Dreieck-zur-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf>.
- BUCKINGHAM David, *La mort de l'enfance: grandir à l'âge des médias*, Paris : Armand Colin, INA, 2010 (Médiacultures), 255 p.

- BUCKINGHAM David, « L'avenir de l'éducation aux médias à l'ère numérique : défis politiques et pratiques », in Patrick VERNIER (dir.), *L'éducation aux médias en Europe : controverses, défis et perspectives*, Bruxelles : Euromeduc, 2009, p. 13-27.
- BUCKINGHAM David, « Defining Digital Literacy. What do Young People Need to Know About Digital Media ? », in *Digital Literacies : Concepts, Policies, and Practices*, Oxford : Angleterre : Peter Lang, 2008, p. 73-91.
- BUCKINGHAM David, *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*, Cambridge : Polity Press, 2003.
- BUCKINGHAM David et DOMAILLE Katie, *Where Are We Going and How Can We Get There? General Findings from the UNESCO Youth Media Education Survey, 2001. Occasional Paper.*, University of Southampton : Center for Language in Education, décembre 2002, 22 p.
- BÜSCHING Nicole et BREITER Andreas, *Ergebnisse der Befragungen von Schulen und Lehrkräften in Bremen zum Themenbereich Digitale Medien*, Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH, 2011. URL : [https://www.ifib.de/publikationsdateien/IT-Gov\\_-\\_Bericht\\_zu\\_den\\_Umfragen.pdf](https://www.ifib.de/publikationsdateien/IT-Gov_-_Bericht_zu_den_Umfragen.pdf). Consulté le 20 mai 2020.
- CARDON Dominique, *Culture numérique*, Paris : Presses de Sciences Po, 2019 (Les Petites Humanités), 432 p.
- CASTELLS Manuel, *La galaxie Internet*, traduit par Paul CHEMLA, Paris : Fayard, 2002, 368 p.
- CAUNE Jean, « Les territoires et les cartes de la médiation ou la médiation mise à nu par ses commentateurs », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, Dossier 2010, n° 2, 2010, p. 1-11.
- CERISIER Jean-François, *Acculturation numérique et médiation instrumentale. Le cas des adolescents français*, Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Poitiers, 2011, 378 p.
- CHANTE Alain, « La culture de l'information, un domaine de débats conceptuels », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, n° 1, 8 janvier 2011, p. 33-44.
- CHAPRON Françoise, « CDI et professeurs documentalistes : mise en perspective et prospective », *Cahier d'Education & Devenir*, n° 9, octobre 2010, p. 17-25.
- CHARAUDEAU Patrick, « Analyse du discours et communication. L'un dans l'autre ou l'autre dans l'un ? », *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, n° 23, 1 avril 2007, Presses universitaires de Franche-Comté.
- COLLET Laurent et WILHELM Carsten, *Numérique, éducation et apprentissage. Enjeux communicationnels*, Paris : L'Harmattan, 2015, 160 p.
- CORDIER Anne, *Grandir connectés: les adolescents et la recherche d'information*, Caen : C&F éditions, 2015.
- CORROY Laurence, *La presse des lycéens et des étudiants au XIX siècle: l'émergence d'une presse spécifique*, Lyon : Inst. National de Recherche Pédagogique, 2004 (Éducation, histoire, mémoire), 280 p.
- CORROY-LABARDENS Laurence, *Éducation et médias: la créativité à l'ère du numérique*, London : ISTE Editions, 2016.

- COULDRY Nick, « Life with the media manifold: Between freedom and subjection », in Leif KRAMP, Nico CARPENTIER, Andreas HEPP et Richard KILBORN (dirs.), *Politics, Civil Society and Participation: Media and Communications in a Transforming Environment*, Bremen : Edition Lumière, 2016, p. 25–39.
- COULDRY Nick et HEPP Andreas, *The mediated construction of reality*, Cambridge, UK ; Malden, MA : Polity Press, 2017, 290 p.
- DAGIRAL Éric, LICOPPE Christian, MARTIN Olivier et PHARABOD Anne-Sylvie, « Le Quantified Self en question(s) », *Reseaux*, n° 216, n° 4, 26 juin 2019, p. 17-54.
- DAUPHIN Florian, « Culture et pratiques numériques juvéniles: Quels usages pour quelles compétences ? », *Questions Vives. Recherches en éducation*, Vol.7 n°17, 15 octobre 2012, p. 37-52.
- DEAGE Margot, « S'exposer sur un réseau fantôme », *Reseaux*, n° 208-209, n° 2, 25 mai 2018, p. 147-172.
- DE CERTEAU Michel, *L'invention du quotidien, tome I: Arts de faire*, Paris : Gallimard, 1990.
- DELAMOTTE Éric et CHAPRON Françoise (dirs.), *L'éducation à la culture informationnelle*, Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2010, 306 p.
- DELMOTTE Florence, « Termes clés de la sociologie de Norbert Elias », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 106, n° 2, 7 avril 2010, p. 29-36.
- DEMORGON Jacques, *Complexité des cultures et de l'interculturel*, 2. éd. rev. et augmentée d'une postface: Contre la pensée unique, Paris : Anthropos, 2000 (Exploration interculturelle et science sociale), 332 p.
- DESJEUX Dominique, *Les sciences sociales*, Paris : PUF, 2004.
- DESJEUX Dominique, « Les échelles d'observation de la culture », *Communication et organisation*, n° 22, 1 novembre 2002. URL : <https://communicationorganisation.revues.org/2728>. Consulté le 17 mai 2017.
- DESROSIERES Alain, « Classer et mesurer : les deux faces de l'argument statistique », *Reseaux*, vol. 13, n° 71, 1995, p. 11-29.
- DEUZE Mark, *Media Life*, Hoboken : Wiley, 2014, 256 p.
- D'IRIBARNE Philippe, « Culture et « effet sociétal » », *Revue française de sociologie*, vol. 32, n° 4, 1991, p. 599-614.
- D'IRIBARNE Philippe, *La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales*, Paris : Seuil, 1989 (Sociologie), 280 p.
- DOUEIHI Milad, *Qu'est ce que le numérique ?*, Paris : PUF, 2013, 64 p.
- DOUEIHI Milad, *La grande conversion numérique*, Paris : Éd. du Seuil, 2008 (La librairie du XXIe siècle), 271 p.
- DOUGLAS Mary, *How institutions think*, 1st ed, Syracuse, N.Y : Syracuse University Press, 1986 (The Frank W. Abrams lectures), 146 p.

- DROT-DELANGE Béatrice et BRUILLARD Éric, « Éducation aux TIC, cultures informatique et du numérique : quelques repères historiques », *Études de communication. langages, information, médiations*, n° 38, 30 juin 2012, p. 69-80.
- DROZDOVA Katya et GAUBATZ Kurt Taylor, *Quantifying the qualitative: information theory for comparative case analysis*, Los Angeles : SAGE, 2017, 161 p.
- DRUICK Zoë, « The Myth of Media Literacy », *International Journal of Communication*, vol. 10, n° 0, 12 février 2016, p. 20.
- DUMEZ Hervé, *Méthodologie de la recherche qualitative: les 10 questions clés de la démarche compréhensive*, Paris : Vuibert, 2016, 256 p.
- DUMONT Louis, *L'idéologie allemande: France-Allemande et retour*, Nouvelle éd., Paris : Gallimard, 1994 (Homo aequalis, Louis Dumont ; 2), 312 p.
- DUPRE Michèle, GIRAUD Olivier et LALLEMENT Michel (dirs.), *Trajectoires des modèles nationaux: état, démocratie et travail en France et en Allemagne*, Bruxelles ; New York : P.I.E. Peter Lang, 2012 (Travail et société, no 71), 398 p.
- DUPRE Michèle, JACOB Annie, LALLEMENT Michel, LEFEVRE Gilbert et SPURK Jan, « Introduction. Les comparaisons internationales : intérêt et actualité d'une stratégie de recherche », in *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris : CNRS Éditions, 16 juin 2016, p. 7-18.
- DURU-BELLAT Marie, FARGES Géraldine et ZANTEN Agnès van, « Les politiques scolaires », in *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin, 2018, p. 11-34.
- ELIAS Norbert, *Les Allemands: luttes de pouvoir et développement de l'habitus aux XIXe et XXe siècles*, Paris : Seuil, 1990 2017, 592 p.
- ELIAS Norbert, *La société de cour*, Paris : Flammarion, 1985, 330 p.
- ENZENSBERGER Hans Magnus, « Baukasten zu einer Theorie der Medien », in *Palaver. Politische Überlegungen (1967-1973)*, Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1970, p. 159-186.
- EPPLE Philipp, KRAHL Philipp et LÖFFL Josef (dirs.), *Digitalisierung*, 1. Auflage, Göttingen : Cuvillier Verlag, 2018 (Zwischen den Welten, Band 13), 194 p.
- ESSER Frank, « Comparative Research », in Hilde VAN DEN BULCK, Manuel PUPPIS, Karen DONDEERS et Leo VAN AUDENHOVE (dirs.), *The Palgrave Handbook of Methods for Media Policy Research*, Cham : Springer International Publishing, 2019, p. 85-101.
- FASTREZ Pierre, « Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle », *Recherches en communication*, n° 33, 2010, p. 35-52.
- FASTREZ Pierre et DE SMEDT Thierry, « Les compétences en littératie médiatique. De la définition aux nouveaux enjeux éducatifs. », *Mediadoc*, vol. 1, 2013, p. 2.
- FASTREZ Pierre et PHILIPPETTE Thibault, « Un modèle pour repenser l'éducation critique aux médias à l'ère du numérique », *tic&société*, Vol. 11, N° 1, 1 septembre 2017, ARTIC, p. 85-110.
- FLUCKIGER Cédric, « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 163, 1 juin 2008, p. 51-61.
- FORTIER Isabelle, « Expérience des réformes et transformation de l'ethos de service public dans l'administration publique québécoise », *Pyramides. Revue du Centre d'études et de recherches*

- en administration publique*, n° 19, 1 janvier 2010, Centre d'études et de recherches en administration publique, p. 71-86.
- FRAU-MEIGS Divina, « La panique médiatique entre déviance et problème social : vers une modélisation sociocognitive du risque », *Questions de communication*, n° 17, 30 juin 2010, p. 223-252.
- FRAU-MEIGS Divina, LOICQ Marlène et BOUTIN Perrine, « Politiques d'éducation aux médias et à l'information en France (2013) », in *Transforming Audiences, Transforming Societies*, Paris : ANR TRANSLIT et COST, 2014.
- FRAU-MEIGS Divina et TORRENT Jordi, *Mapping media education policies in the world: visions, programmes and challenges*, New York : UN-Alliance of Civilizations, 2009.
- FRAU-MEIGS Divina, VELEZ Irma et FLORES MICHEL Julieta, *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe: Cross-Country Comparisons*, New York : Routledge, 2017, 304 p.
- GALLAND Olivier, *Sociologie de la jeunesse*, Paris : A. Colin, 2013.
- GALLOWAY Scott, *The four, le règne des quatre : la face cachée d'Amazon, Apple, Facebook et Google*, traduit par Jérémie GERLIER et Anne-Sophie DE CLERQ, Quanto, 2018.
- GANDOULY Jacques, *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 1997 (Collection « Les mondes germaniques »), 421 p.
- GARDIES Cécile et FABRE Isabelle, « Médiation des savoirs : de la diffusion d'informations numériques à la construction de connaissances, le cas d'une « classe inversée » », *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, vol. 3, n° 12, 15 décembre 2015, Centre national d'enseignement à distance.
- GEE James, *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, 4<sup>e</sup> éd., Abingdon, Oxon ; New York : Routledge, 13 mai 2011, 290 p.
- GEIGER-JAILLET Anémone, « Cultures d'apprentissage et cultures d'enseignement : comparaison France - Allemagne », *Synergies Pays Germanophones*, n° 9, 2016, p. 13-31.
- GEORGE Éric, « En finir avec la « société de l'information » ? », *tic&société*, Vol. 2, n° 2, 31 décembre 2008. URL : <http://journals.openedition.org/ticetsociete/497>. Consulté le 16 janvier 2020.
- GEORGE Éric et GRANJON Fabien (dirs.), *Critiques de la société de l'information*, Paris : L'Harmattan, 2008 (Questions contemporaines), 264 p.
- GESELLSCHAFT FÜR INFORMATIK (GI), *Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt. Eine gemeinsame Erklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars auf Schloss Dagstuhl –Leibniz-Zentrum für Informatik GmbH*, Leibniz, mars 2016. URL : [https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung\\_2016-03-23.pdf](https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf).
- GILSTER Paul, *Digital literacy*, New York, NY : Wiley, 1997 (Wiley computer publishing), 276 p.
- GLASER Barney G et STRAUSS Anselm, *The Discovery of Grounded Theory : Stratégies for Qualitative Research*, Hawthorne : Aldine de Gruyter, 1967.
- GLEVAREC Hervé, *La culture de la chambre: préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, DEPS, 2013.

- GOBERT Thierry, « Après la certification B2i, vers des compétences sous-jacentes et socio-numériques ? », *Questions Vives. Recherches en éducation*, Vol.7 n°17, 15 octobre 2012, p. 89-103.
- GOFFMAN Erving, *Les rites d'interaction*, Paris : Ed. de Minuit, 1974 (Le sens commun), 230 p.
- GONNET Jacques., *Éducation aux médias : les controverses fécondes*, Paris, France : Hachette, 2001.
- GONNET Jacques, *De l'actualité à l'école: pour des ateliers de démocratie*, Paris : Colin, 1995.
- GRANOVETTER Mark, *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers*, Cambridge, MA : Harvard Univ. Press, 1974.
- GRAVITZ Madeleine, *Méthode des sciences sociales*, Paris : Dunod, 1990, 1019 p.
- GROEBEN Norbert, « Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte », in N. GROEBEN et B. HURRELMANN (dirs.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, Weinheim : Juventa, 2002, p. 160-197.
- GROSSETTI Michel, « L'espace à trois dimensions des phénomènes sociaux. Échelles d'action et d'analyse », *SociologieS*, 11 avril 2011, Association internationale des sociologues de langue française (AISLF).
- GRÜNBERGER Nina et MÜNTE-GOUSSAR Stephan, « Medienbildung und die Kultur der Schule - Praxistheoretische Zugänge zur Erforschung von Schule in einer mediatisierten Gesellschaft », in Thomas KNAUS (dir.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik; 3*, kopaed, 2019, p. 911-943.
- GUICHARD Éric, « Culture numérique, culture de l'écrit », *Interfaces numériques*, vol. 4, n° 3, 2015, p. 403-420.
- HARRIS Zellig Sabbetai, « Analyse du discours », *Langages*, traduit par Françoise DUBOIS-CHARLIER, vol. 4, n° 13, 1969, p. 8-45.
- HARTAI László, *Report on formal media education in Europe (W83)*, Hungarian Institute for Education Research and Development : Lifelong Learning Programme - European Commission, 2014, p. 176.
- HASEBRINK Uwe et DOMEYER Hanna, « Media repertoires as patterns of behaviour and as meaningful practices: A multimethod approach to media use in converging media environments », *Participations*, vol. 9, n° 2, 2012, p. 757-779.
- HASEBRINK Uwe et KAMMERL R, « Media and Information Literacy Policies in Germany », in *Transforming Audiences, Transforming Societies*, Paris : ANR TRANSLIT et COST, 2014.
- HENZLER Bettina, « « Éducation à l'image » et « Medienkompetenz » Quelques différences dans l'enseignement du cinéma à l'école, en France et en Allemagne », *Mise au point. Cahiers de l'association française des enseignants et chercheurs en cinéma et audiovisuel*, n° 7, 2015.
- HEPP Andreas, HJARVARD Stig et LUNDBY Knut, « Mediatization: Theorizing the Interplay between Media, Culture and Society », *Media, Culture & Society*, 18 février 2015, p. 1-11.
- HEPP Andreas, *Cultures of mediatization*, Cambridge, UK ; Malden, Ma : Polity, 2013, 166 p.
- HERMANN Harry, « Interviewen als Tätigkeit », in U FLICK, E VON KARSDORFF et I STEINKE (dirs.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 9<sup>e</sup> éd., Hamburg : Rowohlt's Taschenbuch Verlag, 2012, p. 360-368.

- HJARVARD Stig, « The mediatization of society : A theory of the media as agents of social and cultural change. », *Nordicom Review*, vol. 29, n° 2, 2008, p. 105-134.
- HÜTHER Jürgen, « Medienpädagogik in der Vorkriegszeit », in Friederike von GROSS, Dorothee MEISTER et Uwe SANDER (dirs.), *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*, Weinheim : Beltz Juventa, 2015, p. 11-33.
- HÜTHER Jürgen, « Wegbereiter der Medienpädagogik (6). Die Kinoreformer 1907-1920 », *merz*, vol. 4, 2002, p. 248-251.
- HÜTHER Jürgen et PODEHL Bernd, « Geschichte der Medienpädagogik », in Bernd SCHORB et Jürgen HÜTHER (dirs.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*, Munich : kopaed verlagsgmbh., 2005, p. 116-127.
- HÜTHER Jürgen et SCHORB Bernd (dirs.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*, 4., vollst. neu konzipierte Aufl, München : kopaed, 2005, 480 p.
- INAUDI Aude, « École et numérique : une histoire pour préparer demain », *Hermès, La Revue*, n° 78, n° 2, 27 septembre 2017, C.N.R.S. Editions, p. 72-79.
- INGLEHART Ronald F, *Les transformations culturelles: comment les valeurs des individus bouleversent le monde ?*, traduit par Camille HAMIDI et Marie-Christine HAMIDI, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2018 (Libres Cours Politique), 298 p.
- ION Jacques, « Du savoir de la République aux “cultures populaires” », in Gilles PRONOVOST (dir.), *Cultures populaires et sociétés contemporaines*, Sillery : Presses de l'Université du Québec, 1982, p. 190.
- JACQUINOT-DELAUNAY Geneviève, « Education et communication à l'épreuve des médias », *Hermès, La Revue*, vol. 2, n° 48, 2007, p. 171-178.
- JEANNERET Yves, *Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 13 septembre 2017 (Savoirs Mieux), 200 p.
- JEHEL Sophie, *Les pratiques numériques des jeunes : quels accompagnements consolider ?*, Caen : CEMEA, Région Basse-Normandie, Académie de Caen, 2015, p. 68.
- JEHEL Sophie et SAEMMER Alexandra, « Pour une approche de l'éducation critique aux médias par le décryptage des logiques politiques, économiques, idéologiques et éditoriales du numérique », *tic&société*, Vol. 11, N° 1, 1 septembre 2017, p. 47-83.
- JELLAB Aziz, *Sociologie du lycée professionnel: l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2008 (Socio-logiques), 332 p. LC1047.F8 S63 2008.
- JENKINS Henry, *La culture de la convergence: des médias au transmédia*, Paris : A. Colin, 2013.
- JODELET Denise (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : Presses Universitaires de France, 1994
- JOLLIS Tessa et WILSON Carolyn, « The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow », *Journal of Media Literacy Education*, vol. 6, n° 2, 2014, p. 68-78.
- JOUBAIRE Claire, « EMI : partir des pratiques des élèves », *Dossier de veille de l'IFE*, n° 115, janvier 2017. URL : <https://isidore.science/document/10670/1.a1351v>. Consulté le 5 septembre 2020.

- JUANALS Brigitte, *La culture de l'information: du livre au numérique*, Toulouse : Hermès science publications, 2003, 243 p.
- KAPLINSKY Jean-Pascal, LOPEZ Maryse, ROSENFELD Judith, SIDO Xavier et VERDIER Éric, *Le lycée professionnel: relégué et avant-gardiste?*, Ecole Normale Supérieure, 2016 (Entretiens Ferdinand Buisson), 80 p.
- KELLER Rainer, « Diskursanalyse », in Ronald HITZLER (dir.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1997 (Universitätstaschenbücher), p. 309-333.
- KELLNER Douglas et SHARE Jeff, « Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy », *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 26, n° 3, septembre 2005, p. 369-386.
- KERLEN Dietrich, *Jugend und Medien in Deutschland: eine kulturhistorische Studie*, Weinheim : Beltz, 2005 (Beltz Pädagogik), 205 p.
- KLARFELD Alain, « La compétence, ses définitions, ses enjeux », *Revue Gestion*, n° 2, 2000, p. 31-47.
- KNAUS Thomas, « [Me]nsch – Werkzeug – [I]nteraktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur «Digitalen Bildung» und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft », *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, vol. 31, 2018, titre du fascicule : *Digitale Bildung. Medienbezogene Bildungskonzepte für die nächste Gesellschaft*., p. 1-35.
- KRIEG-PLANQUE Alice, *Analyser les discours institutionnels*, Paris : Armand Colin, 2017 (I.COM), 240 p.
- KROTZ Friedrich, « Explaining the Mediatisation Approach », *Javnost - The Public*, vol. 24, n° 2, 3 avril 2017, p. 103-118.
- LABIT Anne et THOEMMES Jens, « Vingt ans de comparaison France-Allemagne : de l'effet sociétal à l'analyse de l'articulation des régulations globales et locales », in Michel LALLEMENT et Jan SPURK (dirs.), *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris : CNRS Éditions, 2003, p. 23-38. URL : <http://books.openedition.org/editions-cnrs/8639>.
- LABORDERIE Pascal, « L'enseignement du cinéma dans le Précis d'initiation au cinéma (Agel H. et G., 1956) », *Mise au point. Cahiers de l'association française des enseignants et chercheurs en cinéma et audiovisuel*, n° 7, 1 mai 2015.
- LALLEMENT Michel, *L'âge du faire: Hacking, travail, anarchie*, Paris : Éditions du Seuil, 2015, 448 p.
- LAMIZET Bernard, *Les lieux de la communication*, Liège : Mardaga, 1992 (Philosophie et langage), 347 p.
- LANDRY Normand, « Articuler les dimensions constitutives de l'éducation aux médias », *tic&société*, Vol. 11, N° 1, 1 septembre 2017, p. 7-45.
- LANDRY Normand, « L'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique. Présentation », *tic&société*, Vol. 11, N° 1, 1 septembre 2017, p. 1-5.
- LARGE Andrew J., « Children, Teens and the Web », in B CRONIN (dir.), *Annual Review of Information Science and Technology*, Medford : Information Today, 2004 (vol. 39), p. 347-392.



- LAULAN Anne-Marie, « Communication et diversité culturelle. Dossier coordonné par Anne-Marie Laulan », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n° 2, 1 janvier 2013, Société Française de Sciences de l'Information et de la Communication.
- LE BOTERF Guy, *Construire les compétences individuelles et collectives: agir et réussir avec compétences, les réponses à 100 questions*, Paris : Eyrolles, 2017.
- LE CROSNIER Hervé, « Communs numériques et communs de la connaissance. Introduction », *tic&société*, Vol. 12, N° 1, 31 mai 2018, ARTIC, p. 1-12.
- LE CROSNIER Hervé, « Une introduction aux communs de la connaissance », *tic&société*, Vol. 12, N° 1, 31 mai 2018, p. 13-41.
- LE CROSNIER Hervé, « Tentative de délimitation de la culture numérique pour son usage dans l'institution scolaire », *Hermès, La Revue*, n° 78, 27 septembre 2017, p. 159-166.
- LE CROSNIER Hervé, « La culture numérique a-t-elle besoin de médiation ? », *Cahiers de l'action*, N° 48, n° 1, 1 septembre 2017, p. 9-14.
- LE DEUFF Olivier, « Bouillon de cultures : la culture de l'information est-elle un concept international ? », in Françoise CHAPRON et Eric DELAMOTTE (dirs.), *L'éducation à la culture informationnelle*, Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2010, p. 49-58.
- LEENHARDT Jacques et PICHT Robert (dirs.), *Au jardin des malentendus: le commerce franco-allemand des idées*, Nouvelle éd. augm. et actual, Arles : Actes Sud, 1997 (Babel, 287), 634 p.
- LENDARO Annalisa, « Revisiter l'analyse sociétale aujourd'hui », *Terrains et travaux*, N° 21, n° 2, 2012, p. 109-124.
- LIQUETE Vincent, DELAMOTTE Éric et CHAPRON Françoise, « Introduction du dossier "L'éducation à l'information, aux TIC et aux médias : le temps de la convergence?" », *Études de communication. langages, information, médiations*, n° 38, 30 juin 2012, Groupe d'Études et de Recherche Interdisciplinaire en Information et Communication de l'Université Lille 3, p. 9-22.
- LIVINGSTONE Sonia, « On the Mediation of Everything: ICA Presidential Address 2008 », *Journal of Communication*, vol. 59, n° 1, mars 2009, p. 1-18.
- LIVINGSTONE Sonia et BOVILL Moira, « Bedroom Culture and the Privatization of Media Use », in Sonia LIVINGSTONE et Moira BOVILL (dirs.), *Children and Their Changing Media Environment : A European Comparative Study*, New York : Routledge, 2001, p. 179-200.
- LOICQ Marlène, « Une approche comparative des discours institutionnels en éducation aux médias : une analyse socio-anthropologique », *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 19, 2017.
- LOICQ Marlène, « De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ? », *tic&société*, Vol. 11, N° 1, 2017, p. 137-165.
- LOICQ Marlène, *Médias et interculturalité : l'éducation aux médias dans une perspective comparative internationale (Australie, Québec, France)*, Thèse de doctorat, Paris 3, décembre 2011.
- LOVELUCK Benjamin, « Internet : une société contre l'Etat ? Libéralisme informationnel et économies politiques de l'auto-organisation en régime numérique », *Réseaux*, vol. 4, n° 192, 2015, p. 235-270.
- LUNDBY Knut (dir.), *Mediatization of communication*, Boston : De Gruyter Mouton, 2014 (Handbooks of communication science, 21), 738 p.

- MABILON-BONFILS Béatrice, « Les “pratiques numériques”, entre écrit et sociabilité », *Adolescence*, vol. 1, n° 79, 2012, p. 217-228.
- MACLOUF Pierre, « Le travail humain entre institution et organisation », in Norbert ALTER (dir.), *Sociologie du monde du travail*, Presses Universitaires de France, 2012, p. 251-270.
- MAINGUENEAU Dominique, *Discours et analyse du discours: une introduction*, Paris : Armand Colin, 2014 (ICOM Série « Discours et communication »), 216 p.
- MARRY Catherine, « Pour le mélange des genres dans les comparaisons internationales », in Michel LALLEMENT et Jan SPURK (dirs.), *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris : CNRS Éditions, 2003, p. 307-316.
- MARTENS Hans, « Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions », *Journal of Media Literacy Education*, vol. 2, n° 1, 2010, p. 1-22.
- MASTERMAN Len, *Teaching the media*, London : Comedia Pub. Group, 1985 (Comedia series, no. 26), 341 p.
- MAURICE Marc, « Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales », *Sociologie du travail*, vol. 31, n° 2, 1989, p. 175-191.
- MAURICE Marc, SELIER François et SILVESTRE Jean-Jacques, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne : essai d'analyse sociétale*, 1re éd, Paris : Presses, universitaires de France, 1982 (Sociologies), 382 p.
- MENY Yves et THOENIG Jean-Claude, *Politiques publiques*, 1re éd, Paris : Presses universitaires de France, 1989 (Thémis), 391 p.
- MERCKLE Pierre, « III. La sociabilité, l'amitié et le capital social », in *La sociologie des réseaux sociaux*, Paris : La Découverte, 2016 (Repères), p. 37-54.
- MERCKLE Pierre et OCTOBRE Sylvie, « La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents », *RESET. Recherches en sciences sociales sur Internet*, n° 1, 1 janvier 2012, Association Recherches en sciences sociales sur Internet. URL : <http://journals.openedition.org/reset/129>. Consulté le 26 février 2020.
- MIEGE Bernard, « La société de l'information : toujours aussi inconcevable », *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, XL-123, 1 juin 2002, Librairie Droz, p. 41-54.
- MIEGE Bernard, « Les apports à la recherche des sciences de l'information et de la communication », *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, vol. 18, n° 100, 2000, p. 547-568.
- MIEGE Bernard, *La pensée communicationnelle*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1995 (La Communication en plus, 1), 120 p.
- MOEGLIN Pierre, « École et médias. Pour un renouvellement des perspectives critiques », *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, 3/B, n° 14, 2013, p. 21-32.
- MOEGLIN Pierre, *Outils et médias éducatifs: une approche communicationnelle*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005.
- MOSCAROLA Jean, *Faire parler les données: méthodologies quantitatives et qualitatives*, Caen : Éditions EMS / In Quarto, 2018.

- MOSER Heinz, « Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. Diskurstheoretische Überlegungen », *Medienwissenschaft Schweiz*, vol. 2, 2003, p. 26-34.
- MULLER Pierre, « De l'instruction publique à l'éducation nationale », *Mots. Les langages du politique*, vol. 61, n° 1, 1999, p. 149-156.
- NEVEU Erik, *Une société de communication ?*, 5e édition, Paris : Montchrestien, 15 juin 2011, 160 p.
- NEVEU Érik, *Sociologie du journalisme*, Paris : La Découverte, 2009 (Repères, 3e éd.), 128 p.
- NINACS William A, *Empowerment et intervention : développement de la capacité d'agir et de la solidarité*, Québec : Presses de l'Université Laval, 2008, 225 p.
- NIPPERDEY Thomas, *Réflexions sur l'histoire allemande*, traduit par Claude ORSONI, Paris : Gallimard, 1992 (Bibliothèque des histoires), 358 p.
- OCTOBRE Sylvie, *Les techno-cultures juvéniles: du culturel au politique*, Paris : L'Harmattan, 2018 (Logiques sociales), 216 p.
- OCTOBRE Sylvie, *Deux pouces et des neurones: les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, Paris : Ministère de la culture et de la communication, Secrétariat général, Département des études, de la prospective et des statistiques : la Documentation Française, 2014.
- OGER Claire, « Analyse du discours et sciences de l'information et de la communication. Au-delà des corpus et des méthodes », in Simone BONNAFOUS et Malika TEMMAR (dirs.), *Analyse du discours en sciences humaines et sociales*, Paris : Ophrys, 2007, p. 23-39.
- OGER Claire et OLLIVIER-YANIV Caroline, « Conjurer le désordre discursif. Les procédés de « lissage » dans la fabrication du discours institutionnel », *Mots. Les langages du politique*, n° 81, 1 juillet 2006, p. 63-77.
- OLSON Scott Robert et POLLARD Timothy, « The Muse Pixeliope: Digitalization and Media Literacy Education », *American Behavioral Scientist*, vol. 48, n° 2, 1 octobre 2004, SAGE Publications Inc, p. 248-255.
- OWENS Major, « State Government and Libraries », *Library Journal*, n° 101, 1976, p. 27.
- PAL Leslie, *Public policy analysis : an introduction*, Toronto : Nelson, 1992.
- PALTRIDGE Brian, *Discourse analysis*, Londres : Continuum, 2006.
- PAQUIENSEGUY Françoise, « L'utilisateur et le consommateur à l'ère numérique », in *La sociologie des usages : continuités et transformations*, Hermès Sciences Publications, 2012, p. 10-29.
- PASQUIER D et JOUËT J, « Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans », *Réseaux*, vol. 17, n° 92, 1999, p. 25-102.
- PASQUIER Dominique, *Cultures lycéennes: la tyrannie de la majorité*, Paris : Ed. Autrement, 2005 (Autrement Collection Mutations, 235), 180 p.
- PATEAU Jacques, *Une étrange alchimie: la dimension interculturelle dans la coopération franco-allemande*, 6. ed, Cergy-Pontoise Cedex : CIRAC, 2009 (Travaux et documents du CIRAC), 252 p.

- PERAYA Daniel, MARQUET Pascal, HÜLSMANN Thomas et MÆGLIN Pierre, « Médiation, médiations ... », *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, vol. 1, n° 1, 21 décembre 2012, Centre national d'enseignement à distance. URL : <http://journals.openedition.org/dms/153>. Consulté le 3 septembre 2020.
- PERRENOUD Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, 6. éd, Issy-les-Moulineaux : ESF Éd, 2011 (Pratiques & enjeux pédagogiques, 14), 125 p.
- PIERROT Laëtitia, TILLEUL Camille, ENTRAYGUES Adeline et LANDRY Normand, « Pratiques et compétences en éducation aux médias et à l'information », *Communication et langages*, N° 201, n° 3, 6 novembre 2019, p. 67-88.
- PIETTE Jacques, *Éducation aux médias et fonction critique*, Paris : Harmattan, 1996, 357 p.
- POTTER John, *Theory of media literacy: A cognitive approach*, Thousand Oaks, CA : Sage, 2004, 320 p.
- POUJOL Geneviève, « L'Éducation populaire au tournant des années soixante-dix, l'effet soixante-huit ? », *Débats Jeunesses*, vol. 6, n° 1, 2000, p. 11-23.
- PRENSKY Marc, « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, vol. 9, n° 5, 2001, p. 1-6.
- PROULX Serge, « L'américanité serait-elle ancrée dans les dispositifs techniques ? », in Florian SAUVAGEOT (dir.), *Variations sur l'influence culturelle américaine*, Québec : Les presses de l'Université Laval, 1999 (Culture française d'Amérique), p. 209-230.
- RATHJE Stefanie, « Ist wenig kulturelles Verständnis besser als gar keins?: Problematik der Verwendung von Dimensionsmodellen zur Kulturbeschreibung », *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, vol. 2, n° 4, 2003, p. 20.
- REYNAUD Jean-Daniel, « Marc Maurice (1924–2011). In Memoriam », *Sociologie du travail*, vol. 53, Vol. 53-n° 2, 1 juin 2011, Association pour le développement de la sociologie du travail, p. 155-159.
- REYNAUD Jean-Daniel, *Les règles du jeu*, Paris : Armand Colin, 1989.
- RIEFFEL Rémy, *Révolution numérique, révolution culturelle*, Paris : Gallimard, 2014.
- RIESMEYER Claudia, PFAFF-RÜDIGER Senta et KÜMPEL Anna, « Wenn Wissen zu Handeln wird: Medienkompetenz aus motivationaler Perspektive », *Medien & Kommunikationswissenschaft*, vol. 64, n° 1, 2016, p. 36-55.
- ROSA Hartmut, « Resonanzen im Zeitalter der Digitalisierung », *MedienJournal*, vol. 41, n° 1, 1 mai 2017, p. 15-25.
- RÖSCH Eike, « Aktive Medienarbeit », in Bernd SCHORB, Anja HARTUNG-GRIEMBERG et Christine DALLMANN (dirs.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*, 6è édition, Munich : kopaed, 2017, p. 9-11.
- ROUISSI Soufiane, « L'apparition du numérique dans les discours officiels sur l'école en France », *Hermès, La Revue*, n° 78, 27 septembre 2017, p. 31-40.
- SAHUT Gilles et CHABRIAC Karen, « Quand des lycéens contribuent à Wikipédia : quelles évolutions de leurs connaissances informationnelles ? », in Marlène LOICQ et Florence RIO (dirs.), *Les jeunes : acteurs des médias. Participation et accompagnement*, Editions du Centre d'Etudes sur les Jeunes et les Médias, 2015, p. 108-118.

- SARFATI Georges Elia, *Eléments d'analyse du discours*, 2. ed, Paris : Colin, 2012, 124 p.
- SCHENK Michael, *Medienwirkungsforschung*, 3., vollständig überarbeitete Aufl, Tübingen : Mohr Siebeck, 2007, 847 p.
- SCHORB Bernd, « Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? », *merz - medien+erziehung*, vol. 5, 2009, titre du fascicule : *Medienpädagogik international*.
- SCHORB Bernd, « Die medienpädagogische Position von Martin Keilhacker », in *Handbuch Medienpädagogik*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, p. 51-60.
- SCHORB Bernd, *Medienalltag und Handeln: Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis*, Opladen : Leske + Budrich, 1995, 244 p.
- SCHROETER Mareike et KAILUWEIT Rolf, « Amitié en ligne : aperçu de la recherche », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n° 17, 29 août 2019, Société Française de Sciences de l'Information et de la Communication.
- SCHÜTZ Alfred, *Eléments de sociologie phénoménologique*, Paris : L'Harmattan, 2014.
- SERRES Alexandre, *Dans le labyrinthe: évaluer l'information sur Internet*, Caen : C&F éd., 2012.
- SIMMEL Georg, *La tragédie de la culture*, 2. ed, Paris : Ed. Rivages, 1997 (Rivages poche Petite bibliothèque, 86), 254 p.
- SIMMEL Georg, *Sociologie et épistémologie*, Paris : Presses Universitaires de France, 1981 1917 (Sociologie).
- SIMONNEAUX Jean, TUTIAUX-GUILLON Nicole et LEGARDEZ Alain, « Éditorial: Éducatons à ... et sciences sociales, perspectives des recherches francophones », *JSSE - Journal of Social Science Education*, 14 décembre 2012, p. 296.
- SIMONNOT Brigitte, « Culture informationnelle, culture numérique : au-delà de l'utilitaire », *Les Cahiers du numérique*, vol. 5, n° 3, 1 janvier 2010, p. 25-37.
- SOUCHIER Emmanuel, JEANNERET Yves et LE MAREC Joëlle (dirs.), *Lire, écrire, récrire: objets, signes et pratiques des médias informatisés*, Paris : Bibliothèque publique d'information, 2003 (Études et recherche / Centre Pompidou, Bibliothèque Publique d'Information), 349 p.
- SPANHEL Dieter, « Geschichte der Medienpädagogik seit 1980 », in Friederike VON GROSS, Dorothee MEISTER et Uwe SANDER (dirs.), *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*, Weinheim : Beltz Juventa, 2015, p. 94-131.
- SPANHEL Dieter, « Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik », *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, vol. 20, n° 0, 15 septembre 2011, p. 95-120.
- SPURK Jan, « Epistémologie et politique de la comparaison internationale : quelques réflexions dans une perspective européenne », in Michel LALLEMENT et Jan SPURK (dirs.), *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris : CNRS, 2003 (CNRS sociologie), p. 71-82.
- STORDY Peter, « Taxonomy of literacies », *Journal of Documentation*, vol. 71, n° 3, 11 mai 2015, p. 456-476.

- SÜSS Daniel, LAMPERT Claudia et TRÜLTZSCH-WIJNEN Christine, « Einleitung: Zur Relevanz der Medienpädagogik in mediatisierten Gesellschaften », in *Medienpädagogik*, Wiesbaden : Springer Fachmedien Wiesbaden, 2018, p. 1-17.
- SÜSS Daniel, LAMPERT Claudia et TRÜLTZSCH-WIJNEN Christine, « Ein Blick zurück: Zur Entwicklung der Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum », in *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung*, 2<sup>e</sup> éd., VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2013 (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft), p. 61-94.
- TANGUY Lucie, « Note de synthèse [Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective] », *Revue française de pédagogie*, vol. 131, n° 1, 2000, p. 97-127.
- THOËR Christine, MILLERAND Florence, VRIGNAUD Caroline, DUQUE Nina et GAUDET Judith, « Sur le web, je regarde des vidéos, des séries et des émissions : catégorisation et sélection des contenus de divertissement visionnés en ligne par les jeunes de 12 à 25 ans », *Comunicazioni sociali: 2*, 2015, 2015. URL : <http://digital.casalini.it/10.1400/234644>. Consulté le 1 février 2018.
- THOMAS Sue, JOSEPH Chris, LACCETTI Jess, MASON Bruce, MILLS Simon, PERRIL Simon et PULLINGER Kate, « Transliteracy: Crossing divides », *First Monday*, 12 décembre 2007.
- TIGGA Ranjit, *Rise, decline, and re-emergence of media literacy education in the United States, 1960-2000*, Marquette University, 2009, 207 p.
- TODOROV Tristan, *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, Paris : Le Seuil, 1981, 320 p.
- TOURNIER Maurice, « Lexicométrie », in Patrick CHARAUDEAU et Dominique MAINGUENEAU (dirs.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil, 2000.
- TREPTE Sabine, « Medienkompetenz », in N KRÄMER, S SCHWAN, D UNZ et M SUCKFÜLL (dirs.), *Medienpsychologie. Schlüsselbegriffe und Konzepte*, München : Kohlhammer Verlag, 2008.
- TREUMANN Klaus Peter (dir.), *Medienhandeln Jugendlicher: Mediennutzung und Medienkompetenz: Bielefelder Medienkompetenzmodell*, 1. Aufl., Wiesbaden : VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, 808 p.
- TRICOT André, SAHUT Gilles et LEMARIE Julie, *Le document: communication et mémoire*, Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur, 2016 (information & stratégie), 160 p.
- TULODZIECKI Gerhard, *Medien in Erziehung und Bildung: Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*, 3., überarb. und erw. Aufl., Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1997, 300 p.
- TULODZIECKI Gerhard et GRAFE Silke, « Approaches to Learning with Media and Media Literacy Education – Trends and Current Situation in Germany », *Journal of Media Literacy Education*, vol. 4, n° 1, 10 septembre 2013. URL : <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol4/iss1/5>.
- TURNER Fred, WEIGEL Moira et LALO Alexandra, « Ne soyez pas malveillants. Utopies, frontières et programmes », *Esprit*, Mai, n° 5, 7 mai 2019, p. 37-49.
- VENNIN Léo, « Historiciser les pratiques pédagogiques d'éducation populaire », *Agora débats/jeunesses*, N° 76, n° 2, 1 juin 2017, Presses de Sciences Po, p. 65-78.
- VIALON Philippe et TRESTINI Marc, *Cultures numériques: cultures paradoxales?*, Paris : L'Harmattan, 2019 (Communication et Civilisation).

- VIGOUR Cécile, *La comparaison dans les sciences sociales: pratiques et méthodes*, Paris : Découverte, 2005 (Guides Repères), 335 p.
- VIVIER Jean, « De la compétence linguistique aux compétences langagières », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, vol. 5, n° 1, 1992, p. 9-25.
- WALDEN Thomas, « Medienpädagogik im dritten Reich ? », in *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*, Basel : Beltz Juventa, 2015, p. 34-63.
- WALLENHORST Nathanaël, *L'école en France et en Allemagne: regard de lycéens, comparaison d'expériences scolaires*, Berne : Peter Lang, 2013 (Exploration. Recherches en sciences de l'éducation), 211 p.
- WIESINGER Susan et BELIVEAU Ralph, *Digital literacy: a primer on media, identity, and the evolution of technology*, New York : Peter Lang, 2016, 179 p.

## Autres types de documents

- BENGESSER Cathrin, « Warum ist Datenschutz in unserem Zeitalter wichtig? Ein Überblick. », *Landesmedienzentrum Baden-Württemberg*, [s.d.]. URL : <https://www.lmz-bw.de/medien-und-bildung/medienwissen/datenschutz/warum-datenschutz/>. Consulté le 23 avril 2020.
- BOUDJELAL Fériel, « Entretien avec Florent Reynaud, président de l'APDEN », *VousNousIls, l'e-mag de l'éducation*, 26 février 2016. URL : <https://www.vousnousils.fr/2016/02/26/apden-le-prof-doc-est-reduit-aux-epi-sans-horaires-affectes-a-son-enseignement-584445>. Consulté le 24 août 2020.
- BOUSQUET Aline, « De l'EMI à la translittératie : sortir de notre littératie ? », *Doc pour Docs*, 2015. URL : <https://docpourdocs.fr/spip.php?article563>. Consulté le 30 juillet 2020.
- BMBF-INTERNETREDAKTION, « Pressemitteilung. Sprung nach vorn in der digitalen Bildung - Bundesministerin Wanka stellt Bildungsoffensive des BMBF für die digitale Wissensgesellschaft vor: "Entscheidendes Zukunftsthema" », *Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF*, 2016. URL : <https://www.bmbf.de/de/sprung-nach-vorn-in-der-digitalen-bildung-3430.html>. Consulté le 26 juillet 2020.
- BUNDESRAT, « Pressemitteilung: Vermittlungsausschuss erzielt Einigung zur Grundgesetzänderung », *Bundesrat*, 1 mars 2019. URL : <https://www.bundesrat.de/SharedDocs/pm/2019/003.html>. Consulté le 8 mars 2020.
- CAF, « La famille Tout-Ecran : découvrez la série ! », *Caf.fr*, 26 octobre 2018. URL : <http://www.caf.fr/allocataires/actualites/2018/la-famille-tout-ecran-decouvrez-la-serie>. Consulté le 31 janvier 2020.
- CERISIER Jean-François, « Mais de quoi la culture numérique est-elle le nom ? », 4 mai 2012. URL : <http://blogs.univ-poitiers.fr/jf-cerisier/2012/05/04/mais-de-quoi-la-culture-numerique-est-elle-le-nom/>. Consulté le 16 janvier 2018.
- CHESNEL Sandrine, « Réforme du collège: pourquoi les profs sont en grève », *L'Express*, sect. Education, 10 avril 2015. URL : [https://www.lexpress.fr/education/pour-ou-contre-la-reforme-du-college\\_1669485.html](https://www.lexpress.fr/education/pour-ou-contre-la-reforme-du-college_1669485.html). Consulté le 14 août 2020.
- CLEMI, « Guide pratique «La famille Tout-Écran» #1 », 2017. URL : <https://www.clemi.fr/?id=165>. Consulté le 10 avril 2020.
- CONSEIL SUPERIEUR DE L'AUDIOVISUEL, « Éducation aux médias : Retour sur les dispositifs mis en place par le CSA », 26 septembre 2018. URL : <https://www.csa.fr/Informer/Toutes-les-actualites/Actualites/Education-aux-medias-Retour-sur-les-dispositifs-mis-en-place-par-le-CSA>. Consulté le 31 janvier 2020.
- CNNUM, « Jules Ferry 3.0 : bâtir une école créative et juste dans un monde numérique », 2014. URL : [https://cnnumerique.fr/files/2017-10/Rapport\\_CNNum\\_Education\\_oct14.pdf](https://cnnumerique.fr/files/2017-10/Rapport_CNNum_Education_oct14.pdf).



- CPDIRSIC, *Dynamiques de recherche en sciences de l'information et de la communication*, 2018, 194 p.
- CREDOC, *Baromètre du numérique 2019*, Paris : Conseil Général de l'Économie, de l'Industrie, de l'Énergie et des Technologies (CGE), l'Autorité de Régulation des Communications Électroniques et des Postes (ARCEP) et l'Agence du numérique, 2019. URL : <https://www.credoc.fr/publications/barometre-du-numerique-2019> Consulté le 22 mai 2020.
- ÉDUSCOL, « Éducation aux médias et à l'information - Présentation de l'EMI », 2019. URL : <https://eduscol.education.fr/cid72525/l-emi-et-la-strategie-du-numerique.html#lien3>. Consulté le 10 avril 2020.
- GROUPE DE RECHERCHE SUR LA MEDIATION DES SAVOIRS (GREMS), « Axes de recherche », *UCLouvain*, URL : <https://uclouvain.be/fr/instituts-recherche/ilc/grems/axes-de-recherche.html>. Consulté le 3 septembre 2020.
- GUILLOU Michel, « À la buvette, pendant la canicule, entre brèves de comptoirs, lieux communs et clichés éculés : florilège déraisonnable », Text, *Culture numérique*, 17 août 2018. World. URL : <https://www.culture-numerique.fr/?p=7692>. Consulté le 19 juillet 2020.
- GUILLOU Michel, « Socle commun et numérique, entre l'absence et l'inculture chronique », *Culture numérique*, 16 février 2015. World. URL : <https://www.culture-numerique.fr/?p=2699>. Consulté le 22 juillet 2020.
- HABILO MEDIAS Centre Canadien d'éducation aux médias et de littératie numérique, « Les fondements de la littératie numérique », *HabiloMédias*, 7 mars 2012. URL : <https://habilomedias.ca/litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique-et-%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/informations-g%C3%A9n%C3%A9rales/principes-fondamentaux-de-la-litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique-et-de-l%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/les-fondements-de-la-litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique>. Consulté le 21 février 2020.
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM, « Medienbildung », URL : <https://kultusministerium.hessen.de/foerderangebote/medienbildung/medienbildung>. Consulté le 11 septembre 2020.
- LANDESMEDIENZENTRUM BADEN-WÜRTTEMBERG, « Jugendmedienschutz », *Jugendmedienschutz*, [s.d.]. URL : <https://www.lmz-bw.de/medien-und-bildung/jugendmedienschutz/>. Consulté le 10 octobre 2020.
- MASTERMAN Len, « Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles - Center for Media Literacy », 1989. URL : <http://www.medialit.org/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles>. Consulté le 11 février 2020.
- MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, « Rencontres culture numérique », 2018. URL : <http://www.rencontres-numeriques.org/2018/>. Consulté le 10 mars 2020.
- PIAS Claus, « Begriffsgeschichte: Digital war besser », *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 19 janvier 2019. URL : <https://www.faz.net/1.5989028>. Consulté le 8 août 2020.

- TAGESSCHAU, « Streit um Digitalpakt: Länder stoppen Grundgesetzänderung », *Tagesschau*, 5 décembre 2018. URL : <https://www.tagesschau.de/inland/bundesrat-grundgesetzänderung-101.html>. Consulté le 8 mars 2020.
- VERNIER Patrick (dir.), *L'éducation aux médias en Europe : controverses, défis et perspectives*, Bruxelles : Euromeduc, 2009.
- VITALI-ROSATI Marcello, « Le « numérique », une notion qui ne veut rien dire », *The Conversation*, URL : <http://theconversation.com/le-numerique-une-notion-qui-ne-veut-rien-dire-116333>. Consulté le 28 février 2020.
- WETTERICH Frank, BURGHART Martin, RAVE Norbert et WEBER Annemarie, *Medienbildung an deutschen Schulen : Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft*, Berlin : atene KOM GmbH - initiative D21, 2014. URL : <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2014103015816>. Consulté le 24 janvier 2017.
- ZURKOWSKI Paul, *The information service environment relationships and priorities*, Washington : National commission on libraries and information science (NCLIS), novembre 1974 *Related paper n°5*, , p. 30.
- Cartographie des pratiques et des activités d'éducation aux médias dans l'UE-28*, Strasbourg : Observatoire Européen de l'Audiovisuel et Commission Européenne, 2016, p. 56.

## Corpus de l'étude

### Union Européenne et UNESCO

- AEEMA, « Recommandations adoptées à la conférence de Vienne, avril 1999 », *AEEMA.NET*, 21 janvier 2011. URL : <https://aeema.net/2011/01/recommandations-adoptees-a-la-conference-de-vienne/>. Consulté le 8 février 2020.
- BUCKINGHAM David et DOMAILLE Katie, *Where Are We Going and How Can We Get There? General Findings from the UNESCO Youth Media Education Survey, 2001. Occasional Paper.*, University of Southampton : Center for Language in Education, décembre 2002, 22 p.
- COMMISSION EUROPEENNE, *COMMUNICATION DE LA COMMISSION AU PARLEMENT EUROPÉEN, AU CONSEIL, AU COMITÉ ÉCONOMIQUE ET SOCIAL EUROPÉEN ET AU COMITÉ DES RÉGIONS - Soutien à la prévention de la radicalisation conduisant à l'extrémisme violent - COM(2016) 379*, 14 juin 2016.
- COMMISSION EUROPEENNE, *COMMUNICATION DE LA COMMISSION AU PARLEMENT EUROPÉEN, AU CONSEIL, AU COMITÉ ÉCONOMIQUE ET SOCIAL EUROPÉEN ET AU COMITÉ DES RÉGIONS : Stratégie européenne pour un Internet mieux adapté*

- aux enfants* - EUR-Lex - 52012DC0196, 2012. URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2012%3A0196%3AFIN>. Consulté le 10 mars 2020.
- COMMISSION EUROPEENNE, « RECOMMANDATION DE LA COMMISSION du 20 août 2009 sur l'éducation aux médias dans l'environnement numérique pour une industrie de l'audiovisuel et du contenu plus compétitive et une société de la connaissance intégratrice (2009/625/CE) », 2009. URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX%3A32009H0625>. Consulté le 10 février 2020.
- COMMISSION EUROPEENNE, *COMMUNICATION DE LA COMMISSION AU PARLEMENT EUROPÉEN, AU CONSEIL, AU COMITÉ ÉCONOMIQUE ET SOCIAL EUROPÉEN ET AU COMITÉ DES RÉGIONS : Une approche européenne de l'éducation aux médias dans l'environnement numérique* - COM(2007) 833, 20 décembre 2007.
- COMMISSION EUROPEENNE, « Making sense of today's media content: Commission begins public media literacy consultation - press release », 2006. URL : [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP\\_06\\_1326](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_06_1326). Consulté le 2 mars 2020.
- COMMISSION EUROPEENNE, *I2010 – A European Information Society for growth and employment* - MEMO/05/184, 1 juin 2005. URL : [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO\\_05\\_184](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_05_184). Consulté le 3 mars 2020.
- FRAU-MEIGS Divina (dir.), *L'éducation aux médias : un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels* : UNESCO, 2006. URL : [http://clemi.ac-creteil.fr/IMG/pdf/KIT\\_EAM\\_UNESCO.pdf](http://clemi.ac-creteil.fr/IMG/pdf/KIT_EAM_UNESCO.pdf).
- HARTAI László, *Report on formal media education in Europe (W83)*, Hungarian Institute for Education Research and Development : Lifelong Learning Programme - European Commission, 2014, p. 176.
- MORSY Zaghoul, *L'éducation aux médias*, UNESCO, 1984.
- PARLEMENT EUROPEEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE, *RÈGLEMENT (UE) 2016/679 DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL du 27 avril 2016 relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données, et abrogeant la directive 95/46/CE (règlement général sur la protection des données) (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE)*, 4 mai 2016. URL : <http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj/eng>. Consulté le 6 mars 2020.
- PARLEMENT EUROPEEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE, *Directive 2010/13/UE du Parlement Européen et du Conseil du 10 mars 2010 visant à la coordination de certaines dispositions législatives, réglementaires et administratives des États membres relatives à la fourniture de services de médias audiovisuels (directive Services de médias audiovisuels) (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE)*, 15 avril 2010. URL : <http://data.europa.eu/eli/dir/2010/13/oj/fra>. Consulté le 2 mars 2020.
- PARLEMENT EUROPEEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE, *Recommandation du Parlement Européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation*

*et la formation tout au long de la vie*, 30 décembre 2006. URL : <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj/fra>. Consulté le 2 mars 2020.

PARLEMENT EUROPEEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE, *Recommandation du Parlement Européen et du Conseil du 20 décembre 2006 sur la protection des mineurs et de la dignité humaine et sur le droit de réponse en liaison avec la compétitivité de l'industrie européenne des services audiovisuels et d'information en ligne*, 27 décembre 2006. URL : <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/952/oj/fra>. Consulté le 2 mars 2020.

PARLEMENT EUROPEEN ET CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE, « DIRECTIVE (UE) 2018/1808 DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL du 14 novembre 2018 modifiant la directive 2010/13/UE visant à la coordination de certaines dispositions législatives, réglementaires et administratives des États membres relatives à la fourniture de services de médias audiovisuels (directive «Services de médias audiovisuels»), compte tenu de l'évolution des réalités du marché », 2018. URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018L1808&from=EN>. Consulté le 10 février 2020.

UNESCO, « La maîtrise de l'information et des médias pour les sociétés du savoir », 2012. URL : <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/in-focus-articles/2012/media-and-information-literacy-for-knowledge-societies/>. Consulté le 8 février 2020.

UNESCO, « Education aux médias et à l'information: programme de formation pour les enseignants », 2012. URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216531>. Consulté le 2 mars 2020.

UNESCO, « Fez Declaration on Information and Media Literacy (MIL) », 2011. URL : <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>. Consulté le 2 mars 2020.

UNESCO, *L'Education aux médias: un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels*, 2006, 185 p.

UNESCO et MICROSOFT, *TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants*, Paris : UNESCO, 2011, 108 p.

### Allemagne Fédérale

LKM, *Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung, LKM-Positionspapier Stand 29.01.2015*, 2015.

KMK, *Medienbildung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012)*, 2012.

KMK, *Bildung in der digitalen Welt - Strategie der Kultusministerkonferenz, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016*, 2016.

## Bade-Wurtemberg

LMZ, *Analog & Digital* (2009-2015)

« Landesmedienzentrum Baden-Württemberg », *Landesmedienzentrum Baden-Württemberg*, URL : <https://www.lmz-bw.de/>. Consulté le 28 septembre 2020.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTEMBERG, « Bildungspläne Baden-Württemberg », *ZSL - Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg*, 2016. URL : <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite>.

## France

CLEMI, *Education et médias, on apprend !* (2010-2019)

CLEMI, *Dossier pédagogique de la Semaine de la Presse et des Médias dans l'École* (2010-2019)

LEGIFRANCE, « LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République », *JORF n°0157 du 9 juillet 2013*, 2013. URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984/2020-09-28/>

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *SoCLE Commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015*, 2015.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Le parcours citoyen de l'élève, circulaire n° 2016-092 du 20-6-2016*, 2016

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, « Les programmes du lycée général et technologique » 2018. URL : <https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-lycee-general-et-technologique-9812>.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Programme du cycle 4 en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019, BOEN n°30 du 26 juillet 2018*, 2018

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, « Cadre de référence des compétences numériques », 2019. Décret n° 2019-919 du 30-8-2019 - J.O. du 1-9-2019. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo37/MENE1915146D.htm>.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Remerciements</b> .....	<b>3</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>4</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>5</b>
<b>Note de lecture</b> .....	<b>6</b>
<b>Sommaire</b> .....	<b>7</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>9</b>
Une démarche comparative et communicationnelle ancrée dans les sciences de l’information et de la communication .....	12
La dimension heuristique de la comparaison .....	13
Médiation des savoirs et éducation aux médias .....	20
L’analyse des discours .....	23
Quelles échelles d’analyse ? .....	26
Echelles et dimensions des phénomènes sociaux .....	26
Trajectoires des modèles nationaux .....	28
Institutions scolaires et systèmes éducatifs .....	31
Problématique et plan .....	35
<b>PARTIE 1 LA NOTION D’ÉDUCATION AUX MÉDIAS : REPÈRES THÉORIQUES FRANCO-ALLEMANDS</b> .....	<b>37</b>
<b>Chapitre 1 Paradigmes théoriques et pédagogiques : un regard historique</b> .....	<b>37</b>
La confrontation pédagogique aux premiers médias de masse .....	38
Protection de la jeunesse et médias comme outils .....	38
L’influence de la seconde guerre mondiale en Allemagne .....	42
Décrypter et créer des médias : approches artistiques et culturelles .....	45
L’approche sémiologique .....	45
Approches actives et créativité .....	46

Questionner, comprendre, participer : approches critiques et politiques .....	48
La question des représentations.....	48
L’approche allemande de la compétence médiatique.....	51
Education aux médias et citoyenneté active .....	56
<b>Chapitre 2 Numérique et médiation des savoirs .....</b>	<b>58</b>
Caractéristiques de l’écosystème médiatique numérique.....	58
De l’informatique au numérique .....	58
La médiatisation de tous les aspects de la vie .....	60
Entre entrepreneuriat et communs.....	62
Littératies et culture numérique.....	66
Compétences et littératies dans la « société de l’information » .....	66
Vers une convergence des littératies ? .....	71
La culture numérique, un concept protéiforme .....	77
La culture numérique juvénile, un effet de génération ?.....	82
Pratiques communicationnelles et sociabilités juvéniles : un enjeu d’appartenance .....	82
Culture numérique juvénile et culture numérique scolaire .....	87
Conclusion.....	91
<b>PARTIE 2 : L’INSTITUTIONALISATION DE L’ÉDUCATION AUX MÉDIAS.....</b>	<b>93</b>
<b>Chapitre 3 L’éducation aux médias à l’UNESCO et dans les institutions européennes..</b>	<b>95</b>
Le rôle de l’UNESCO dans la définition du domaine.....	95
Enjeux démocratiques de la maîtrise de l’information et des médias .....	95
Le développement du media and information literacy (MIL).....	99
L’éducation aux médias au Conseil et à la Commission de l’Union Européenne .....	102
Compétitivité et protection.....	102
De nouveaux enjeux sociétaux : radicalisation, désinformation et données personnelles .....	108
Projets de recherche et dispositifs d’échange dans l’Union Européenne.....	112

Les référentiels des compétences numériques pour l'éducation .....	115
L'éducation et la formation tout au long de la vie .....	115
Le cadre européen de compétences numériques .....	118
Le référentiel TIC de l'UNESCO.....	120
<b>Chapitre 4 : L'éducation aux médias dans le système scolaire formel.....</b>	<b>122</b>
Le cas français : journalisme et citoyenneté.....	122
La création et les missions du CLEMI .....	122
Acteurs et dispositifs institutionnels de référence.....	125
Acteurs associatifs, médias et entreprises : une dynamique partenariale.....	128
Le cas allemand : une répartition des compétences entre Etat fédéral et Länder.....	130
Les circulaires de la Conférence permanente des ministres et sénateurs en charge de l'éducation (1979-1997).....	130
Le niveau fédéral : une fonction d'appui et d'orientation .....	139
L'éducation aux médias dans les Länder .....	142
L'exemple du Bade-Wurtemberg.....	145
Equipements et usages pédagogiques des TIC en France et en Allemagne : éléments de comparaison .....	147
<b>Chapitre 5 : Textes d'orientation stratégique sur l'éducation aux médias en milieu scolaire.....</b>	<b>150</b>
Corpus et méthodologie lexicométrique de l'étude des textes officiels sur l'éducation ...	150
L'analyse de données textuelles.....	150
Composition du corpus.....	152
Les textes officiels français .....	155
Lexique et structuration du corpus .....	155
Numérique et EMI dans les textes législatifs français .....	158
Le Socle Commun et ses évolutions (2006-2015) .....	164
L'éducation aux médias dans le Parcours Citoyen.....	169
Les textes officiels allemands.....	171



Lexique et structuration du corpus .....	171
L'éducation aux médias selon la KMK (2012) .....	174
La conférence des centres médiatiques sur l'éducation aux médias (2015) .....	180
L'éducation dans le « monde numérique » (2016).....	187
Eléments de comparaison.....	194
Relecture croisée des univers lexicaux.....	194
La positivité des outils et supports numériques .....	195
Analyse comparée des modèles de compétences numériques.....	197
Conclusion.....	199
<b>PARTIE 3 : ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET ORGANISATION DES SAVOIRS.....</b>	<b>202</b>
<b>Chapitre 6 : L'éducation aux médias dans les programmes éducatifs.....</b>	<b>203</b>
L'EMI dans les programmes en France (2008-2018) .....	206
Un ancrage croissant lié aux dispositifs législatifs et institutionnels .....	206
Le cas des programmes d'informatique et de sciences numériques.....	212
L'éducation aux médias dans les programmes du Bade-Wurtemberg (2004-2016) .....	214
Compétence médiatique et éducation aux médias dans les programmes .....	214
Un enseignement à la fois transversal et disciplinarisé.....	216
Exploration lexicale : éléments de comparaison .....	219
Recherche d'occurrences.....	219
Eléments de synthèse .....	239
<b>Chapitre 7 : Les opérateurs des ministères : le Centre pour l'Education aux Médias et à l'Information (CLEMI) et le Landesmedienzentrum (LMZ) .....</b>	<b>244</b>
Les discours du CLEMI : définir et valoriser l'éducation aux médias.....	244
Définitions et périmètre de l'EMI de 2010 à 2019.....	244
Thématiques et supports abordés : quelle médiation des savoirs ? .....	254
Les fonctions du discours : navigation, orientation, vulgarisation et légitimation .....	256
L'approche du centre médiatique du Bade-Wurtemberg (LMZ) .....	261

Une argumentation en faveur de l'introduction des médias en classe .....	263
Une approche de protection de la jeunesse basée sur la connaissance et l'acceptation des pratiques juvéniles.....	265
Renforcer la compétence médiatique des enseignants et des parents en valorisant la recherche .....	269
Pistes de comparaison .....	273
Les centres de gravité des discours : analyses lexicométriques croisées .....	273
Des fonctions similaires et des enjeux différents .....	276
Les opérateurs dans leur écosystème institutionnel .....	280
Conclusion.....	283
<b>PARTIE 4 : ÉDUCATION ET APPRENTISSAGE : ENJEUX COMMUNICATIONNELS DE LA MÉDIATION DES SAVOIRS.....</b>	<b>287</b>
<b>Chapitre 8 : Les acteurs de l'éducation et de la formation .....</b>	<b>287</b>
Le cas des professeurs-documentalistes : discours et contre-discours.....	288
Circulaires de mission et référentiel de la profession (1986-2017) .....	288
Les limites de la transmission de la culture informationnelle en milieu scolaire.....	292
L'éthos des formateurs en éducation aux médias : valeurs et représentations.....	297
Profils des formateurs.....	299
Un engagement éthique et temporel.....	300
Un rapport tendu à l'institution ? .....	303
<b>Chapitre 9 – Formes et enjeux contemporains de la culture numérique : usages, publics juvéniles et réflexivité.....</b>	<b>307</b>
Les études d'usages numériques .....	307
Le MediaLog : un dispositif de recherche encourageant la réflexivité .....	311
D'un dispositif pédagogique à un projet de recherche .....	311
Pourquoi avons-nous besoin des médias ? Codage d'un corpus de données textuelles.	314
Répertoires médiatiques et culture numérique : retour d'expériences dans deux établissements scolaires jumelés .....	319

Contexte et modalités de l'enquête .....	319
Appréhender les répertoires avec un dispositif pluriméthodique et longitudinal.....	322
Temporalité des pratiques et réflexivité .....	327
Conclusion.....	330
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>333</b>
Modalités d'organisation et de transmission des savoirs .....	334
Savoirs en éducation aux médias et compétences numériques .....	337
Enjeux théoriques et politiques de la culture numérique et de la compétence médiatique .....	339
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>343</b>
Littérature scientifique .....	343
Autres types de documents.....	359
Corpus de l'étude .....	361
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>365</b>
<b>LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....</b>	<b>371</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX ET ILLUSTRATIONS.....</b>	<b>372</b>
<b>LISTE DES ANNEXES .....</b>	<b>373</b>

# LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

BW : Bade-Wurtemberg

CLEMI : Centre pour l'Education aux Médias et à l'Information

EMI : Education aux médias et à l'information

LKM : Conférence permanente des centres médiatiques régionaux (*Landeskonferenz Medienbildung*)

MB : *Medienbildung* (éducation aux médias)

KMK : Conférence permanente des Ministres et des Sénateurs en charge de l'Education (*Kultusministerkonferenz*)

## LISTE DES TABLEAUX ET ILLUSTRATIONS

Figure 1: Le modèle de Bielefeld (Dieter Baacke, 1999).....	53
Figure 2: Triangle de Dagstuhl (2016) .....	74
<i>Figure 3 : Triangle de Francfort (2019) .....</i>	<i>76</i>
Figure 4: Quatre niveaux de définition de la culture numérique .....	80
Figure 5: L'ancrage de l'éducation aux médias en milieu scolaire d'après Initiative D21 (2014) .....	143
Figure 6: Nuage de mots - corpus français .....	156
Figure 7: Carte AFC (graphe de correspondances) – corpus français .....	157
Figure 8: Classification hiérarchique descendante (méthode Alceste), corpus français .....	158
Figure 9: Nuage de mots, corpus allemand .....	171
Figure 10: Graphe de correspondances, corpus allemand .....	172
Figure 11: Classification hiérarchique ascendante (procédure Alceste), corpus allemand .....	173
Figure 12: Extrait de la grille de compétences (LKM), domaine de la culture informationnelle.....	183
Figure 13: Mise en perspective des univers lexicaux des corpus français et allemand (nuages de mots) .....	194
Figure 14: Codage des enseignements transversaux dans les programmes du BW (exemple de l'éducation aux médias (MB) / analyse médiatique).....	205
Figure 15: Schéma des domaines constituant l'enseignement transversal d'éducation aux médias dans le BW (Leitperspektive Medienbildung).....	217
Figure 16: Occurrence des termes relatifs à la citoyenneté et à la République dans les brochures « Education aux médias, on apprend ! » (2010-2019).....	252
Figure 17: Mise en regard des nuages de mots LMZ - CLEMI .....	273
Figure 18: Mise en regard des graphes de correspondances LMZ – CLEMI.....	275
Figure 19: Thèmes structurants de l'étude sur les enquêtes d'usage (2016) .....	309
Figure 20: Thèmes structurants de l'étude sur les enquêtes d'usage (actualisée en 2018).....	310
Figure 21: Questions guidant l'analyse écrite dans le cadre du Medialog.....	313
Figure 22: Principaux besoins des médias – étude des réponses au Médialog.....	315
Figure 23: Extrait du premier journal d'activité de Marine, lycée De Gouges .....	325
Figure 24 : Extrait du questionnaire déclaratif (vierge) .....	325
Figure 25: Extrait du journal d'usage de Timo (lycée Scholl).....	329
Figure 26 : Connaissances, compétences et attitudes associées à la culture numérique (France) .....	339
Figure 27: Connaissances, compétences et attitudes associées à la compétence médiatique (Allemagne) .....	340

# LISTE DES ANNEXES

Les textes étudiés dans ce travail sont accessibles sous la forme d'annexes dynamiques en suivant les liens ci-dessous. Elles permettant d'appliquer des filtres et d'explorer le corpus : il est par exemple possible d'afficher des verbatims et de réaliser des classifications ascendantes.

Textes allemands : <https://d.ergole.fr/v/hlYtTALUag>

Textes français : <https://d.ergole.fr/v/q9a7rU6uCZ>

Compte tenu de leur volume, les autres annexes sont consignées dans un dossier. Elles peuvent être obtenues sur demande à cette adresse : [sabine.jm.bosler@gmail.com](mailto:sabine.jm.bosler@gmail.com).

## **I. Déclarations de la KMK jusqu'à 1997**

### **II. Analyse des textes institutionnels**

- II.A. Textes d'orientation stratégique français
- II.B. Textes d'orientation stratégique allemands
- II.C. Programmes scolaires français
- II.D. Programmes scolaires du Bade-Wurtemberg
- II.E. Brochures du CLEMI
- II.F. Brochures du LMZ et captures d'écran du site
- II.G. Les représentants institutionnels : entretiens individuels
- II.H. Analyses intermédiaires et résultats

### **III. Acteurs de l'éducation et de la formation**

- III. A. Les professeurs-documentalistes
  - III.A.1. Circulaires de mission
  - III.A.2. Courriers et déclarations de l'APDEN
- III.B. Les formateurs en EMI : entretiens collectifs et individuels

### **IV. Etude de terrain sur la culture numérique juvénile**

- III. A. Grilles d'entretien et questionnaires vierges
- III. B. Données de l'étude
  - III.B.1. Focus-groups
  - III.B.2. Médialogs
  - III.B.3. Questionnaires
  - III.B.4. Entretiens
- III.C. Entretiens de contextualisation
- III.D. Autres

### **V. Autres études**

- IV.1. Corpus des réponses au Médialog (projet CUMEN)
- IV.2. Etude sur les enquêtes d'usage