



L'argumentation utilisée aujourd'hui pour justifier la nécessité de l'éducation aux médias : analyse de la posture de l'auteur.

Jacques Kerneis

► To cite this version:

Jacques Kerneis. L'argumentation utilisée aujourd'hui pour justifier la nécessité de l'éducation aux médias : analyse de la posture de l'auteur.. 9ème congrès des enseignants-documentalistes de l'éducation nationale : " Objets documentaires numériques : nouvel enseignement ? ", Mar 2012, Paris, France. <hal-01143614>

HAL Id: hal-01143614

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01143614>

Submitted on 20 Apr 2015

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.

Table-ronde : Les enjeux de la culture médiatique : régulation, médiation, éducation

Jacques Kerneis, Docteur qualifié en Sciences de l'information et de la communication et en Sciences de l'éducation, Université de Bretagne occidentale, IUFM de Bretagne, membre associé au *CREAD* (*centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique*), Jacques.Kerneis@bretagne.iufm.fr.

L'argumentation utilisée aujourd'hui pour justifier la nécessité de l'éducation aux médias :

analyse de la posture énonciative de l'auteur

Ce texte présente dans un premier temps les différentes raisons qui nous ont amené à centrer notre travail sur l'argumentation. Il illustre ensuite ces propos par la présentation d'un dispositif collaboratif mis en œuvre dans la formation de documentalistes. Il propose ensuite un chemin vers la translittératie qui s'appuierait sur les professeurs-documentalistes.

Tout d'abord, nous précisons que nous entendons le mot culture dans un double sens proche de celui que Yolande Maury (Maury, 2009, p. 15) utilise pour qualifier la culture informationnelle :

Culture aux contours et aux contenus mal définis (entre information, communication, médias, numérique), elle renvoie à la fois à un ensemble de connaissances à partager pour vivre et évoluer dans la société « dite » d'information, et à un projet éducatif prenant l'information et les médias comme objet d'apprentissage, en réponse à des préoccupations d'ordre individuel et collectif.

Pour le dire autrement, elle articule des savoirs déjà là, qu'il s'agit principalement d'explicitier (Jacobi, 2001; Aillerie, 2008), et un travail sur des compétences médiatiques à acquérir.

1. Pourquoi une telle centration sur l'argumentation ?

Plusieurs raisons hétérogènes doivent être évoquées. Leur rapide examen nous permet d'aborder directement la question des enjeux et les conditions d'efficacité de l'éducation aux médias. Nous mettrons l'accent sur les arguments particuliers en donnant une large place aux réflexions issues d'autres pays. Une première frise¹ disponible en ligne rend compte des ingrédients qui se mêlent pour produire l'avancée de la réflexion en éducation aux médias. Elle fonctionne de manière internationale depuis les années 60, ce qui est un trait original. Le second schéma, produit par De Smedt (2012), situe ce nécessaire travail de justification entre les années 1990 et 2000. Il semble donc considérer, d'une certaine manière, que cette nécessité est maintenant moins prégnante.

¹ http://app.owni.fr/timeline_medias/ : le nom *OWNI* est l'acronyme pour *Objet Web Non Identifié*.

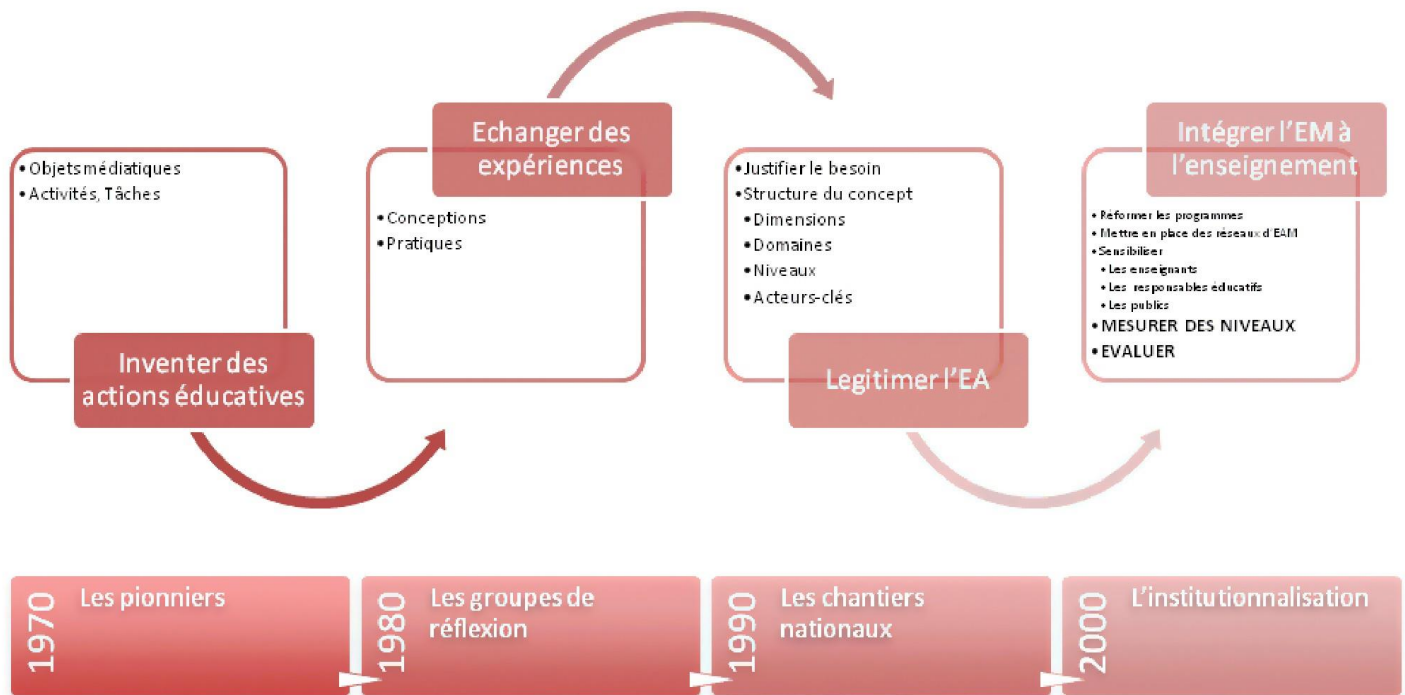


Figure 1 : Frise proposée par Thierry De Smedt (2012)

Nous pensons qu'il n'en est rien, ne serait-ce qu'à cause de l'évolution très rapide des médias eux-mêmes. Une argumentation, pour rester pertinente, doit être en lien étroit avec son époque. L'éducation aux médias est souvent définie comme « la possibilité de connaître, évaluer, apprécier les différents types de médias auxquels nous sommes tous confrontés au quotidien et qui sont partie intégrante de notre culture contemporaine ». C'est cette définition qui figurait encore en 2011 dans la brochure « éduquer aux médias, ça s'apprend ! » proposée à tous les étudiants en master MEF (métiers de la formation) de France depuis plusieurs années. Arrêtons-nous un instant sur le terme « confrontation ». Il peut être compris de plusieurs manières. Il peut indiquer un choc dont il faudrait protéger les enfants. Le premier objectif de l'éducation aux médias a bien été celui-là dans une approche qualifiée de « vaccinateur » (Masterman & Mariet, 1994, p. 23). En Grande-Bretagne, ces auteurs considèrent qu'elle a progressivement laissé place à une approche critique (sur le contenu des médias, cette fois-ci) en s'appuyant sur le mouvement des *cultural studies*, avant de s'ouvrir à des approches de type sémiologique. Cette lecture de l'évolution des pratiques date un peu, mais on retrouve, dans l'éducation aux (nouveaux) médias ces 3 ingrédients. L'approche vaccinateur trouve du « grain à moudre » si l'on considère le nouvel eldorado que constitue la publicité ciblée sur Internet. Une place doit être faite en éducation aux médias à cette critique. Toute la difficulté consiste à ce qu'elle ne constitue pas le seul point de vue développé. Ce n'est pas simple, si l'on prend au sérieux les études, popularisées par Stiegler, qui mettent en évidence les dommages irrémediables causés par la TV sur le cerveau des très jeunes enfants. On peut donc comprendre l'attitude prudente de certains enseignants qui veulent se cantonner dans l'étude des médias d'information, fussent-ils sur Internet. Aux trois phases énoncées ci-dessus correspondent bien entendu des objectifs et des argumentations distincts. Cette diversité est également de mise à travers le monde, puisque l'EAM existe partout, du fait de sa diffusion précoce (années 1960) par l'Unesco. Dans les pays asiatiques, par exemple, l'accent est davantage mis sur la nécessité de renforcer le collectif que sur la défense de la liberté individuelle et le développement de l'esprit critique.

L'approche sémiologique est aussi toujours d'actualité (notamment dans une déclinaison sémiocognitive) et le concept d'effacement énonciatif (Rabatel, en particulier) est central dans notre travail. Il est intéressant à analyser dans tout texte médiatique. Il permet d'aborder la question de la posture du journaliste, au regard d'une inaccessible objectivité. Les infographies de presse, par exemple, sont bâties sur cette notion d'effacement. Du point de vue de la formation des étudiants, cette prise de conscience est également essentielle pour qu'ils puissent acquérir la posture d'auteur dans leurs écrits de type mémoire, qu'il soit orienté « recherche » ou « professionnel ».

L'argumentation en faveur de l'éducation aux médias se présente bien souvent sans aucune alternative. Et ce ci, qu'elle soit revendiquée ou *effacée*, qu'elle soit *prise en charge* (au sens de Rabatel, c'est-à-dire que l'auteur la revendique en son nom propre), ou qu'elle s'appuie sur des arguments d'autorité (simple *prise en charge* du type : « personne ne conteste aujourd'hui la nécessité d'une éducation aux médias... »).

Le positionnement de Frau-Meigs (2011, 2012) est original de ce point de vue et nous semble plus crédible. On s'en rend déjà compte en lisant le titre de son récent article : « l'éducation aux médias est-elle nécessaire ? A quelles conditions ? ». Pour elle, un développement utile de l'éducation aux médias nécessite un ensemble de conditions. Nous ne citerons ici que la nécessaire prise de conscience du « moment cybériste » que nous vivons. Nous insistons également sur l'engagement de son discours. Elle n'hésite pas à mettre l'accent sur le développement de l'esprit critique en remettant en question les institutions européennes qui soutiennent actuellement l'éducation aux médias. Elle déclare, en effet :

Pour s'assurer que l'éducation aux médias ne devienne pas seulement un outil néo-libéral pour l'employabilité des jeunes, mais un mécanisme de construction du sens et une opportunité pour développer une participation citoyenne en ligne et hors-ligne, plusieurs éléments doivent être pris en considération : la définition de compétences spécifiques ; l'évaluation des opportunités offertes par le potentiel disruptif de la culture numérique ; le développement d'un champ scientifique de l'éducation aux médias qui irrigue les pratiques et fournisse aux enseignants tout comme aux apprenants un argumentaire clair et raisonné ».

Elle illustre bien le fait que l'engagement peut aller de pair avec la rigueur scientifique. Elle propose de plus un modèle pour guider l'action : « compréhension, critique, créativité sont les « 3 C » des compétences de base de l'éducation aux médias au cœur du système scolaire ». Elle y ajoute « quatre capacités supplémentaires pour aller vers la maîtrise de la participation : consommation, communication inter-culturelle, citoyenneté et conflit ». Elle énonce clairement que : « la force principale de ces 7 capacités tient à ce qu'elles ne peuvent se réduire à des savoir-faire pour la seule employabilité ».

Le cours d'éducation aux médias que nous proposons aux étudiants de documentation s'efforce de proposer une telle perspective.

2. Une formation collaborative à l'éducation aux médias

Dans cette formation, Il s'agit :

- d'identifier les territoires et les chevauchements des « éducations à » (aux médias, à l'information et à l'informatique...).
- de savoir utiliser un référentiel de compétences en éducation aux médias.
- se construire une posture « qui tienne »...

Cette dernière expression, utilisée en sociologie, signifie ici qu'il s'agit d'être crédible face aux élèves bien sûr, mais également vis-à-vis des collègues enseignants et des parents d'élèves. Elle justifie encore mieux notre centration sur l'argumentation et notre volonté de faire prendre conscience aux étudiants

l'importance de cette dimension dans le développement durable d'un domaine (au niveau local comme international).

Le point de départ de cette entreprise est un constat fait en tant que formateur participant à la formation du Master « Documentation et Métier de l'enseignement et de la formation ». Il y a nécessité pour les formateurs de construire un adossement aux Sciences de l'information et de la Communication (SIC) proclamé à plusieurs reprises dans le texte du concours de recrutement (Capes). Cette construction doit ensuite pouvoir être perceptible par des étudiants issus de cursus de licence très différents. L'intitulé des épreuves montre d'ailleurs que des thématiques liées directement à l'information et la communication se croisent avec d'autres plus directement liées à l'enseignement et aux sciences de l'éducation (SdE).

Nous représentons cet espace délimité de la manière suivante :

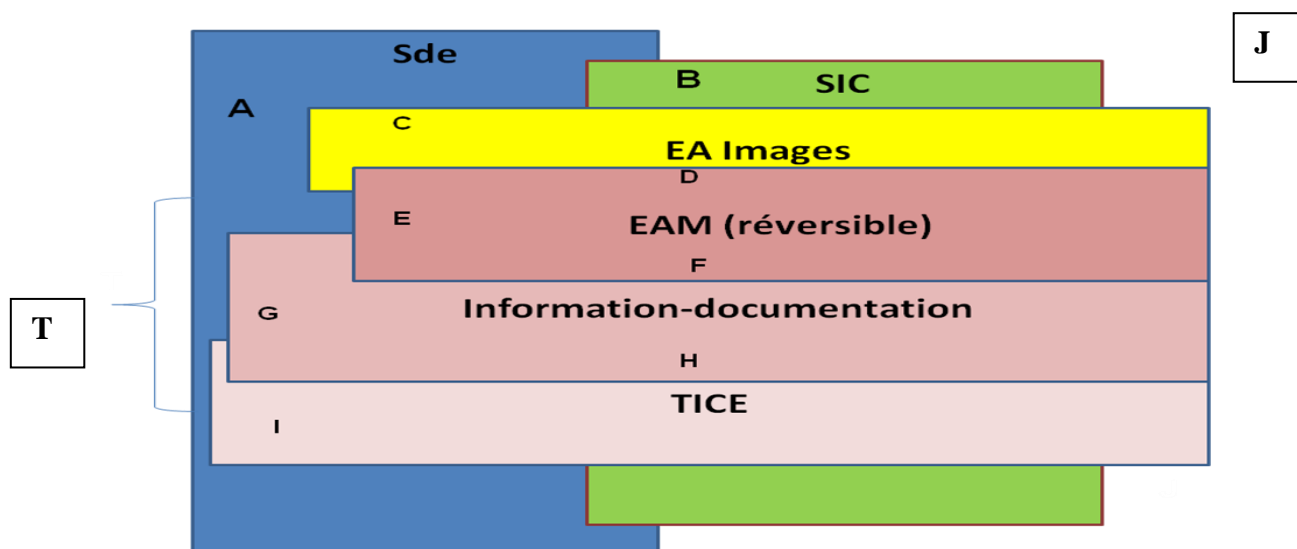


Figure 2 : Instrument de repérage dans le champ

Nous insistons sur le fait que l'éducation aux médias est située au-dessus (avec la mention réversible) du fait de la thématique de la table ronde, mais il ne faut pas y voir de sens particulier.

La lettre J est là pour rappeler que les deux interdisciplines majeures ne couvrent pas tout le champ de la culture informationnelle, au sens large (sciences cognitives...). La lettre T, indique la perspective translittératique que nous allons maintenant développer. La lettre D correspond à l'intersection entre C et E (éducation à l'image et éducation aux médias).

L'approche collaborative mise en œuvre avec les étudiants de master 1, dans le cadre de « l'initiation à la démarche de recherche scientifique » repose sur la création, l'usage (et l'analyse) d'un groupe privé sur Zotero. Les textes sélectionnés dans notre corpus sont engrammés (Le Deuff, 2010) du point de vue particulier de l'enseignant-documentaliste en devenir. Ils ont un rôle essentiel à jouer dans l'entrée dans la culture informationnelle et leur formation professionnelle doit nécessairement leur faire « toucher du doigt » ses convergences (Jenkins, 2006) et son caractère évolutif et multimédiatique (Buckingham, 2009). Cette approche permet également de se rendre compte dans quelle mesure l'approche translittératique (informationnelle, médiatique et numérique) est déjà à l'œuvre dans la littérature, à propos des objets numériques (Delamotte, 2007 ; Moeglin, 2010 ; Thomas, 2007 et Serres, 2008). Nous présentons en effet, pour terminer un ensemble de principes qui nous semblent de nature à permettre le développement effectif d'une culture médiatique qui donne sa place aux professeurs-documentalistes.

3. Un chemin vers la translittératie ?

Cet aspect de la convergence n'a jusque-là été mis en évidence, ni par Jenkins, ni par aucun autre auteur, à notre connaissance. Il nous est apparu quand nous avons lu dans le rapport des inspecteurs généraux (2007, p. 10) l'intertitre suivant ; « l'éducation aux médias : un impératif démocratique ». Il était en effet accompagné d'une note de bas de page où l'on apprenait que cette formule était couramment employée pour défendre l'importance de... l'éducation à l'image.

Le premier principe d'une éducation à la culture médiatique consiste, selon nous, à distinguer et à articuler la connaissance des médias, sans cesse à réactiver et l'EAM qui doit interagir avec elle. Cette dernière, nécessite une définition des objectifs mais aussi des postures adoptées par l'enseignant et les élèves. Il faut aussi, comme on le rappelle souvent, de distinguer éducation *par* les médias et éducation *aux* médias, même si les deux dimensions sont souvent intimement liées, et de manière nécessaire. L'EAM gagnerait également à ouvrir les yeux sur les travaux actuels en didactique : didactique comparée, perspectives actionnelles...

Le second principe s'appuie sur la thèse défendue par Brouwers (2009). Pour former les élèves aux compétences médiatiques, il faut des enseignants qui les maîtrisent eux-mêmes. Elle propose, pour identifier ces compétences de grandes catégories génériques (caractériser, conjecturer et valider un média) qui peuvent se conjuguer avec celles qui concernent la littératie médiatique proposées par Fastrez (2011). Il nécessite de prendre la mesure de la diversité des compétences nécessaires pour construire cette posture permettant de mettre en place un partenariat « réfléchi » avec les journalistes. D'ailleurs, cette même expression est utilisée par Lemieux (200, p. 455) pour évoquer les trois grammaires (publique, pragmatique et naturelle) qu'il est nécessaire de conjuguer simultanément pour assumer la fonction de journaliste.

Des choix épistémologique sont également à faire pour aborder ce travail de manière assurée. Quel statut donner à l'incertitude inhérente à toute action didactique mais particulièrement forte en éducation aux médias, comme nous avons tenté de le montrer dans nos travaux de recherche ? Elle représente à la fois le moteur de l'action mais peut rapidement paralyser l'avancée des savoirs.

Tous les rapports produits sur l'éducation aux médias depuis cinq ans insistent sur la nécessité d'un changement d'échelle et beaucoup d'acteurs en perçoivent désormais l'urgence. Il implique une perspective commune qui relève d'une translittératie. Cela implique un accord de tous les acteurs sur un nombre limité de concepts clefs et les professeurs-documentalistes peuvent, de manière déterminante, apporter leur savoir-faire en la matière. Une telle perspective nécessiterait un effort colossal de co-formation. Il sera rendu possible quand les tenants de chaque « éducation à » percevront qu'ils sont parvenus à une fin de cycle et que la prochaine ère se structure déjà sur de nouvelles bases. Cela nécessite de briser les systèmes de catégories et les stéréotypes issus du passé.

Bibliographie :

Brouwers, A. (2009). *Éducation aux médias : l'influence des compétences de l'enseignant sur celles de ses élèves*, Master en Information et Communication, Université catholique de Louvain.

Buckingham, D. (2009). L'avenir de l'éducation aux médias à l'ère numérique : défis politiques et stratégiques. In P. Verniers. *Euromeduc : l'éducation aux médias en Europe : controverses, défis et perspectives*, (pp. 13-26). Bruxelles : Euromeduc.

- Fastrez, P. (2011). Les compétences du lecteur numériques. Actes des Rencontres Savoirs CDI. [en ligne] : <http://www.cndp.fr/savoirscdi/la-liste-cdidoc-fr/les-actes-des-rencontres-de-la-liste-cdidoc-fr/nouveaux-supports-nouveaux-espaces-nouvelles-mediations/les-competences-du-lecteur-numerique.html>
- Frau-Meigs, D. (2011). L'éducation aux médias est-elle nécessaire? A quelles conditions? *e-dossiers de l'Ina*. [en ligne] : <http://www.ina-sup.com/node/1591>.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture : where old and new media collide*. New-York : NY University Press.
- Kerneis, J. (2012, à paraître). Des obstacles au développement de compétences en lecture d'infographies de presse. *Recherches en communication*, 32.
- Kerneis, J., Coutant, A., Assogba, H. & Stenger, T. (2012, à paraître). Les natifs numériques profitent-ils de la convergence ? Constats nuancés et pistes de réflexion pour les éducateurs. *Études de communication*, 38.
- Kerneis, J. (2010a). Désorientation des élèves et indécision du professeur : deux formes d'incertitude repérées en éducation aux médias. *Carrefours de l'éducation*, 29, 59-76.
- Kerneis, J. (2010b). Didactique de l'éducation aux médias et culture informationnelle. In F. Chapron & E. Delamotte (Dir.). *Éducation à la culture informationnelle* (pp. 269-277). Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.
- Moeglin, P. (2010). Une approche transdisciplinaire des outils et médias éducatifs. Actes du Congrès de la SFSIC. [en ligne] : <http://tabarqa.u-bourgogne.fr/outils/OconfS/index.php/SIC/SFSIC17/paper/view/144>