

Six topiques pour (re)construire l'éducation aux médias et à l'information



Jacques Kerneis

Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la
Didactique (CREAD, EA 3875), France
Jacques.kerneis@bretagne.iufm.fr

Reçu le 17-7-2013 / Évalué le 20-3-2014/Accepté le 12-11-2014

Résumé

Dans cet article, nous nous donnons comme objectif de circonscrire l'éducation aux médias et à l'information (EMI) dans son acception actuelle. Nous le faisons en multipliant les approches qui permettent d'intégrer cette problématique dans le champ des recherches en sciences de l'éducation et des sciences de l'information et de la communication. Nous passons en revue les caractéristiques communes des « éducations à » et nous examinons les questionnements qu'elles suscitent dans le domaine de l'EMI. Nous faisons ce travail dans la perspective de la formation des enseignants et de la construction d'une culture informationnelle durable et partagée.

Mots-clés : éducation aux médias et à l'information, éducation aux médias, culture informationnelle, enquête, translittératie, incertitudes, ressources

Rebuilding media and information literacy with six topics

Abstract

In this article, our goal is to circumscribe the actual media and information literacy (MIL). To reach this goal, we combine several approaches from information and communication science and education science. We review the common characteristics of 'educating to...' and examine questions in MIL domain. This work aims to improve teacher training and to build a sustainable and shared informational culture.

Keywords: media and information literacy (MIL), media education, information literacy, quest, transliteracy, uncertainty, resources

Introduction

L'éducation aux médias se doit de changer d'échelle et de se recomposer. En effet, la demande des citoyens et des institutions (Unesco, gouvernement ...) se fait de plus en plus sentir en France et dans le reste du monde. Pour illustrer cet état de fait, nous pouvons rappeler quelques manifestations et décisions advenues au cours des dernières années. La première que nous retiendrons ici est un congrès européen qui a eu lieu

fin 2009 à Bellaria avec pour titre « l'éducation aux médias en Europe : controverses, défis et perspectives ». Le second point de repère nous semble être la conférence internationale « la maîtrise de l'information et des médias pour les sociétés du savoir » qui a eu lieu à Moscou en 2012. Elle a abouti sous l'égide de l'Unesco et en collaboration avec l'IFLA (International Federation of Library Association) à une déclaration qui scelle la convergence entre le champ des médias et celui de l'information-documentation : « the moscow declaration on media and information literacy ». Il reste cependant à en assumer concrètement les conséquences sur le terrain. La conférence nationale qui s'est déroulée en mai 2013 à Lyon avait cet objectif et son intitulé « Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information » en témoigne. Cela se traduit dans notre académie d'exercice par la création, dans le master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), de deux unités d'enseignement (UE) présentes aux quatre semestres. Elles s'intitulent « cultures numériques » et « pédagogies et numérique » et seront proposées dès la rentrée 2013 dans le cadre des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Depuis, le Ministre de l'éducation nationale vient d'annoncer l'intégration dans les cursus scolaires de séquences pédagogiques d'EMI qui seront validées par le conseil supérieur des programmes, fin 2013.

En adoptant cette nouvelle dénomination « éducation aux médias et à l'information » (EMI), cette « éducation à » doit prendre un nouveau départ, sans perdre le bénéfice de toutes les actions menées avec des jeunes dans les établissements scolaires et en dehors.

Dans une première partie, nous allons faire le point sur ce qu'est devenue aujourd'hui l'éducation aux médias et à l'information en rappelant les directives qui lui sont assignées, à différents niveaux institutionnels, et en précisant les repères théoriques qui sous-tendent cette approche. Dans une seconde partie, nous questionnons l'EMI à travers le prisme des recherches qui sont menées dans ce vaste domaine. Nous précisons ensuite la démarche d'enquête qui, selon nous, devrait être privilégiée et les scénarisations qui sont susceptibles de la soutenir. Cette approche progressive et plurielle construira, grâce à une série de points de repères ou de topiques (Veyne, 1971 : 131), une définition possible, en extension, de l'EMI qui ouvre des perspectives didactiques. Ce terme *topique* signifie « ce dont on dit quelque chose ». Il est emprunté aux linguistes par Veyne et nous adoptons par rapport à notre objet, l'attitude humble qui est la sienne quand il parle de l'histoire.

Éducation aux médias et à l'information : un nouvel objet ?

Durant ces dernières décennies, une partie de l'énergie des tenants de l'éducation *aux médias* a consisté à la distinguer de l'éducation *par* les médias. Cela est effectivement utile de savoir si dans telle action pédagogique les médias sont pris pour objet d'étude ou s'ils sont un outil au service d'autres apprentissages.

Pourtant, nos travaux de recherche (Kerneis, 2009) indiquent clairement les limites didactiques de telles dichotomies. Une éducation aux médias qui fait presque l'impasse sur le sujet traité pour se concentrer trop rapidement sur la forme de l'objet-média n'est pas facilement appréhendée par les collégiens. Nous l'avons vu à propos des infographies. On ne peut pas demander aux élèves de les classer sans que tout d'abord ils en comprennent le sens. Il est donc souhaitable d'articuler ces deux dimensions pour qu'elles se renforcent mutuellement. Sans définir dès à présent l'éducation aux médias de manière définitive, nous en présentons une première topique : « *l'EMI articule le travail sur le sujet abordé par les médias avec celui qui porte sur la manière dont le sujet est traité* ».

Une autre caractéristique de l'EMI nous semble être le caractère « expérimental » des actions menées jusque-là. Les militants de l'éducation aux médias ont eu tendance à se complaire dans des « prisons dorées », selon le mot bien choisi de Jacquinot. Les innovations ont toujours eu le plus grand mal à se généraliser et il s'agit maintenant de « changer d'échelle » et de s'intéresser à tous les publics, à l'école et en dehors. La tâche de l'école consistant, dans un premier temps, à rendre explicite les apprentissages réalisés souvent ailleurs en détournant certains aspects des dispositifs médiatiques. Rouet mettait en évidence, lors de la Conférence nationale de 2013 évoquée plus haut, le manque de cohérence des actions menées dans le cadre plus large du numérique. Selon lui, les interventions des professeurs des écoles, des professeurs-documentalistes et des professeurs de disciplines ne sont pas coordonnées et aboutissent à une piètre efficacité. C'est d'autant plus dommage qu'il est établi, comme le souligne ce sociologue en s'appuyant sur les enquêtes PISA, que les usages ne conditionnent pas la compétence en matière de recherche documentaire et de lecture critique de textes.

Les convergences entre les deux domaines abordés ici (éducations aux médias et éducation à l'information) sont maintenant avérées (Serres, 2007, Kerneis, 2009, Frau-Meigs, Bruillard et Delamotte, 2012), mais il ne s'agit ni de préconiser l'absorption de l'une par l'autre ni un couplage exclusif¹ et encore moins de décréter leur inclusion dans un grand tout protéiforme. Il faut en redéfinir le périmètre et les objectifs. D'ailleurs, Piette suggérait déjà en 2006 que l'éducation devait cesser de se concentrer sur les objets médiatiques (tel journal, tel spot télévisé, tel site Internet...) pour se recentrer sur le concept d'information. Il annonçait ainsi un mouvement de convergence favorisé également, bien sûr, par la numérisation massive des médias. L'objectif est bien souvent commun et centré sur le développement de l'esprit critique que Bruillard (2013) voit comme « une disposition qui se définit dans un cadre collectif (à travers des échanges, des débats) de manière instrumentée ». Cela nous amène à produire une deuxième topique du type : « *l'EMI est cohérente, intégrée dans les cursus de tous les élèves et permet le développement de l'esprit critique* ».

L'obsession définitoire n'est cependant pas de mise dans un tel domaine. Le terme *média* est déjà très polysémique, en lui-même. Le « voir... comme » Wittgensteinien est ici de mise. On peut en effet *voir* la bande dessinée *comme* un média (Louaisil, 2012) ou encore un système d'information (Chevalier, 2009), un musée (Davallon, 1992) ou encore l'école elle-même (Lemonnier, 2000 et Véran, 2013). Par nature, ces objets d'études que sont les médias sont vivants et mutent sans cesse.

Dans cet exercice difficile, on peut mettre l'accent sur une autre spécificité qui était attribuée à l'éducation aux médias (EAM). Elle ne se contente pas de construire des savoirs particuliers, mais a la vocation à « colorer » l'ensemble des savoirs. Travailler sur les messages médiatiques, c'est réfléchir à la part qu'ils occupent dans notre représentation du monde et de nos connaissances sur ce monde. De fait, l'éducation aux médias fonctionne, souvent de façon informelle, *comme* un apprentissage fondamental en amont des disciplines de connaissances et la relier à l'éducation à l'info-documentation ne fait que renforcer son potentiel en la matière. En effet, comme le rappelle Serres (2013), le problème de l'infobésité ne vient pas principalement du nombre de documents disponibles mais de la difficulté à les filtrer, à les structurer. Autrement dit, il faut en définir la *grammaire*, au sens de Wittgenstein. Cette dimension peut fournir utilement une troisième topique : « *L'EMI se place en amont des disciplines et doit fournir à tous des grammaires de lecture du monde* ».

Plutôt que d'insister sur les spécificités de l'EMI, nous choisissons délibérément d'élargir la focale et de regarder ce qu'apporte à cette ambition définitoire le fait de *voir* l'EMI *comme* une « éducation à », au même titre que les autres et de considérer les objets de recherche qu'elle produit.

Les terrains de recherche des « Educations à »

La première caractéristique générique des « éducations à » est de se situer en opposition aux « enseignements de ». Ces derniers visent plutôt des contenus ou cultures spécifiques quand les « éducations à » ont une visée éducative et développent des valeurs et attitudes, voire des « savoir-devenir » comme le suggère Frau-Meigs.

Il serait même possible, selon les cas et les points de vue de chacun, de *voir* les « éducations à » *comme* une remise à jour non assumée de certains programmes ou bien encore *comme* des modalités d'enseignement additionnelles, s'appuyant sur une seule discipline ou sur des croisements disciplinaires. L'EMI, quant à elle, n'est pas « affiliée » à une discipline particulière mais au contraire est reliée de manière non exclusive à deux interdisciplines : les sciences de l'information et de la communication et les sciences de l'éducation. Elle puise aussi, bien sûr ailleurs, dans les savoirs de la sociologie, de l'anthropologie, de la linguistique, des neurosciences...

Lebeaume (2012) parle d'une « effervescence contemporaine » et identifie une

quarantaine « d'éducatifs à » présentes dans une institution ou dans une autre :

leurs préoccupations recouvrent la santé, la sexualité, l'égalité des sexes, la vie, l'environnement, le développement durable, l'information, la culture informationnelle, l'image, le son, le cinéma et l'audiovisuel, la défense, la citoyenneté démocratique, la paix, la non-violence, la maîtrise de l'énergie, l'écoute, l'éthique, la consommation, la catastrophe, les risques majeurs, les injections, l'autonomie, l'utilisation d'Internet, les écrans, le goût, le droit, le bonheur... ou for personal ans social responsibility, character, Global citizenship, careers, liberty, life, success, change, unknown, racial justice...

Cet auteur se demande si les « éducatifs à » seront l'avenir des disciplines alors que Lange (2012) préfère les voir en rupture profonde avec les disciplines, en conférant à ces dernières un statut de contributeur. En effet, il ne s'agit pas, selon lui, de scolariser des pratiques déjà partagées mais d'impulser leur transformation grâce aux nouvelles générations. Si cette évolution est probable, ces deux auteurs reconnaissent volontiers que pour l'heure les « éducatifs à » ont du mal à s'insérer dans un paysage scolaire partitionné et que le tournant curriculaire, appelé de leurs vœux, n'est pas encore pris.

Dans la présentation d'un numéro de la revue Spirale (50, 2012), Pagoni et Tutiaux-Guillon proposent un système de catégories pour classer les travaux de recherche en « éducation à » en fonction des objets qu'ils choisissent. Voyons ce qu'ils nous apprennent de l'EMI.

La première catégorie concerne l'histoire et l'évolution de ces créations scolaires. Pour l'EAM, cette histoire est riche et ramifiée. Si l'EAM a été introduite partout dans le monde grâce à l'Unesco dans les années 1960, elle a pris racine dans des milieux différents. Par exemple, au Québec, elle s'est implantée en dehors des milieux scolaires et souvent dans des mouvements religieux, quand en France ou en Belgique, c'est à l'école qu'elle a fait son nid, discrètement. Pendant ce temps, l'information documentation s'implantait solidement dans les bibliothèques et les entreprises.

Le second champ de recherche identifié concerne les contenus proposés aux élèves selon les niveaux de classe. Les questions posées se rapportent à l'existence de manuels scolaires... En EMI, ces ressources sont relativement rares et souvent brutes. Dans nos travaux de recherche (2010b), nous avons retracé la généalogie d'une « fiche Clemi » en mettant en évidence les différents facteurs d'incertitude et le chemin à parcourir entre une ressource « brute », non didactisée, et une utilisation didactiquement contrôlée. Selon nous, il ne s'agit pas de voir cette situation selon une logique de « manque » au sens de Bourdieu. On sait que les enseignants se saisissent d'autant mieux des ressources qu'ils ont participé à leur élaboration (Gueudet et Trouche, 2010). Il nous semble important d'agglomérer à l'EMI cette importante dimension des outils et médias éducatifs (Moeglin, 2005) et des industries éducatives, proches et distinctes à la fois des industries culturelles.

Le troisième champ d'étude a trait à la diversité des pratiques enseignantes. Les recherches menées décrivent et analysent leurs projets, les types de partenariats qu'ils mobilisent au niveau local... Pour l'EMI, ce sont les médias qui apparaissent comme les partenaires privilégiés. La question de la posture de l'enseignant est ici essentielle et les expériences menées dans les musées, des laboratoires scientifiques, des pays en voie de développement, des centres de soins, par exemple peuvent utilement documenter, ce questionnement central.

Le quatrième domaine se centre sur les enseignants volontaires, impliqués, voire militants. Leurs motivations, représentations et le rapport qu'ils entretiennent par rapport à leur discipline est fort instructif. Une connaissance plus fine dans ce domaine pourrait aider à réussir le nécessaire « changement d'échelle » mentionné plus haut.

Le cinquième champ concerne la formation des enseignants. Les travaux de ce type sont peu présents malgré l'importance unanimement reconnu de cette dimension. De plus ces travaux se centrent le plus souvent sur les programmes sans se soucier précisément de ce qui se fait dans les classes et encore moins de ce que les élèves apprennent.

Le sixième domaine est justement celui qui se centre sur les apprentissages des élèves. Cette faible prise en compte de la dimension didactique, au sens le plus large², nous semble clairement un facteur d'immobilisme. Les pratiques, même de qualité, qui ne sont pas évaluées ont peu de chance de se diffuser.

La difficulté est d'abord d'ordre méthodologique. Faut-il regarder les apprentissages seulement à l'aulne des disciplines ? Comment mettre en évidence les constructions sociales qui s'élaborent au cours des projets menés par les élèves ? Les quelques études réalisées mettent en évidence plusieurs tendances. Tout d'abord, les enseignants perçoivent les « éducations à » comme des prolongements de leur propre discipline. On perçoit aussi une tendance à préférer l'urgence de la prévention au temps long de l'éducation autonome, comparable au savoir-devenir prôné, comme on l'a vu, par Frau-Meigs.

Ce système de catégorie générique nous amène opportunément, à questionner de nouveau l'EAM quand elle devient EMI. Il est plus complexe que celui proposé par Lambert (2009) qui concerne spécifiquement l'EAM et qui identifie trois territoires.

Le premier concerne les études sur les médias. Leur évolution rapide rend ces travaux indispensables et leur large diffusion est également nécessaire pour que les autres types travaux soient pertinents.

Le second concerne les études sur les expériences et les pratiques pédagogiques, en milieu scolaire ou non, qui ont été initiées en EAM. Il s'agit maintenant de les croiser avec celles qui ont été menées en information-documentation et même plus largement, sur les « éducations à » d'une manière générale. Des travaux très féconds seraient donc à mener dans cette direction pour assurer une possible généralisation.

Le dernier territoire concerne les recherches sur les effets des médias, sur la protection de l'enfance, sur l'influence que les médias peuvent avoir sur une société (ou un individu) dans une société donnée, à un moment donné. Lambert associe ce territoire aux sciences politiques : Comment les médias nous permettent

d'être ensemble, comment pouvons-nous faire face à leur force de persuasion et promouvoir toujours une culture de la démocratie ?

Ces recherches touchent alors à la question publique de la citoyenneté, de l'insertion sociale, de l'intégration, de l'accueil des populations défavorisées.

Cette classification spécifique peut en retour et par effet d'étrangement (Ginzburg, 2001) interroger globalement les « éducations à » et amener à considérer qu'en puissance, aucune recherche ne devrait perdre de vue sur cette dernière catégorie. Le travail de Lange en éducation au développement durable, par exemple, associe ces dimensions sociales et didactiques. Celles-ci sont d'ailleurs liées, si on prend en compte l'aspect politique de la théorie de l'action conjointe en didactique tournée vers l'émancipation (Sensevy, 2007).

Une question est d'ailleurs posée avec insistance par les sociologues aux partisans des « éducation à ». Ils mettent en avant l'aspect inégalitaire des compétences nécessaires pour réaliser les tâches complexes qu'elles valorisent. D'autres questions sensibles se posent et ne trouvent pas de réponses triviales : quelle est l'influence des valeurs sociales et religieuses de l'enseignant sur un tel enseignement ? Quelle autorité reconnaître aux militants ? Quels types de relation peut-on nouer avec des entreprises quand on a un rôle éducatif ? De quelle forme scolaire faisons-nous la promotion en menant tel ou tel projet. Dans toutes les « éducations à », l'enseignant doit se forger une posture qui tienne compte de tous ces aspects, s'il veut pouvoir mener en toute lucidité ses projets, en laissant sa part à l'incertitude. Nous allons maintenant développer cette dimension qui concerne le professeur comme les élèves.

L'enquête et les questions socialement vives

Les analyses sur les « éducations à » mettent aussi en exergue trois concepts qui en constituent l'essence, selon Lebeaume (2012), s'appuyant sur Lange (2011) qui lui-même fait référence à Bourdieu (1998) et à son concept de *dispositions*. Le premier est le plus « universel » et concerne l'*empowerment*. Il s'agit de permettre aux acteurs de prendre le pouvoir sur leurs actions. Cette dimension n'est pas toujours exprimée clairement en éducation aux médias, où l'on a souvent eu tendance à accepter trop facilement les médias tels qu'ils sont. Frau-Meigs s'interroge d'ailleurs sur la fonction réelle de l'éducation aux médias aujourd'hui, au sein des institutions internationales.

Les règles hyper-protectrices sont sérieusement bousculées par un courant libéral européen qui prône la responsabilité individuelle et veut laisser les industries des

médias agir à leur guise d'une part et par les bouleversements liés à l'ère cybériste dans laquelle nous sommes entrés, d'autre part.

Elle craint que l'EAM représente seulement « un bonbon qui fasse passer la pilule de la déréglementation ». Il est clair, en effet, que l'autonomie prônée au niveau international peut aussi cacher un recul des solidarités interindividuelles et institutionnelles.

Le second concept omniprésent est celui d'*accountability* ou de responsabilité. Ici aussi, un équilibre entre individuel et social est nécessaire pour permettre à chacun, et particulièrement aux jeunes (et à leurs parents) de choisir en conscience leurs émissions de télévision ou leurs types de consommation de musique, par exemple.

Le troisième concept est celui de *commitment* (engagement). On peut le traduire aussi par esprit d'entreprendre que les auteurs distinguent soigneusement de l'esprit d'entreprise. L'EMI peut y contribuer à travers des travaux collaboratifs de production ou d'analyse de messages ou d'évènements. L'enquête³ (Dewey, 1938) est le moyen privilégié pour tous ceux (chercheur, professeur élève) qui souhaitent pouvoir répondre raisonnablement à des questions socialement vives. Il en est une qui envahit actuellement l'espace public : « L'Etat, les grosses firmes, les médias et les cyber-criminels sont-ils tous les ennemis des citoyens ? ». On peut déjà répondre, en première analyse, qu'ils sont tous des pharmakon, tels que Stiegler les définit en référence à Platon. L'espace de cet article ne permet pas de développer tous les aspects potentiels de l'EMI, mais nous souhaitons insister sur la nécessité d'y intégrer des notions de sécurité et de droit. L'utilisation massive des réseaux sociaux numériques rend cet aspect incontournable. Ces aspects font l'objet du cours en ligne que nous avons conçu et dans lequel on retrouve, à plusieurs niveaux de la construction du dispositif, les topiques mises en évidence dans cet article.

Cet ensemble d'éléments nous amène à produire une quatrième topique : « l'EMI permet à l'élève (et d'abord à l'enseignant), à travers des enquêtes, de prendre la mesure des pressions qui s'exercent sur lui et de pouvoir s'en préserver individuellement ou collectivement ».

Après avoir décrit certaines caractéristiques de l'EMI, nous en arrivons à la question des modalités de mise en œuvre. Nous le faisons tout d'abord en évoquant la nécessité d'une réflexion curriculaire et l'importance de l'image, média devenu omniprésent : et qui présente des spécificités dont ont hérité les dispositifs en ligne.

L' image et le non linéaire

Nous avons vu que l'élargissement de la focale au niveau des « éducations à » est heuristique. Il l'est également aussi par rapport à la matrice curriculaire que propose Lange (2011). Une ERTE (équipe de recherche en technologie éducative) « Culture informationnelle et curriculum documentaire »⁴ a travaillé dans cette perspective. Récemment Cordier et Delamotte (2013) ont rappelé la nécessité d'un tel travail. Tricot (2013) dans une contribution à la Conférence nationale déjà citée souhaite éviter de

reproduire les erreurs d'autres disciplines. Il propose de distinguer les savoirs génériques (d'une grande utilité publique) et ceux qui sont plus particuliers. Par exemple, il appelle à subsumer la recherche documentaire dans une catégorie plus large et plus transférable qui consiste à « savoir demander de l'aide ».

Une autre dimension générique de la culture informationnelle est de mêler lecture et écriture de manière interactive (Belisle, 2011) mais ce qui nous semble déterminant a trait à l'image animée. Elle nous amène à reconsidérer les processus d'acquisition de connaissances, dans des situations où par nature, toute l'information ne peut être saisie. Les études menées dans ce domaine (Compte 2009) ont ouvert la voie à une réflexion sur la scénarisation. Les cours en ligne exploitent ces multiples possibilités du non-linéaire. Cette dimension doit être prise en compte par l'EMI et la présentation des récentes Journées du E-learning montrent bien que leurs préoccupations sont proches de celles des promoteurs de l'EMI :

La mise en place de pratiques pédagogiques et de formations instrumentées par le E-Learning vise naturellement à favoriser la réussite des apprenants. Bien souvent les acteurs de ces formations, promoteurs convaincus des bénéfices du E-Learning, négligent la nécessité d'en évaluer l'efficacité. Pourtant, les attentes sont désormais fortes quant à la réalisation des objectifs assignés au E-Learning.

Nous produisons une cinquième topique permettant de tracer une perspective pour l'EMI : « *Il y a convergence entre éducation aux médias, information-documentation, informatique et image. Elle est perceptible dans la production de contenus en ligne (enrichissement mutuel et non absorption de l'un par l'autre). De ce fait, il y a nécessité de création d'un curriculum commun* ».

Il ne faut toutefois pas se tromper d'objectif lorsque l'on parle d'évaluation. Se lancer dans une comparaison entre le E-Learning et la formation présentielle serait sans doute vain. Cela est vrai également pour toutes les pratiques éducatives, comme le montre Moeglin (2005) qui considère que l'introduction d'un instrument, un média quel qu'il soit, change la nature de la relation pédagogique et rend donc toute comparaison terme à terme inepte. Il faut donc savoir évaluer les processus numériques au regard des moyens spécifiques qu'ils ont mis en œuvre et des objectifs qui en ont justifié l'utilisation. Bruillard le dit en insistant sur l'aspect axiologique de l'école :

Ce qui vient de l'informatique modifie la manière de construire le savoir. On est donc à la base de l'institution scolaire. Comment reconstruire cette institution en tenant compte de cet impact ? On n'intègre pas un élément extérieur mais on s'approprie un élément qui change le système. C'est donc un problème d'appropriation. C'est vraiment un changement en profondeur de l'École. L'appropriation des [outils numériques] aura un impact sur la forme scolaire. Or, il n'y a pas de pilotage par les technologies. Ce sont les organisations, les enseignants qui doivent se transformer. Il faut pour cela une vision de l'École, avoir des idées sur ce qu'on veut à la fin, quel modèle culturel et éducatif.

On le voit, le territoire de l'EMI tend inexorablement vers une translittératie qui englobe l'éducation aux images, à l'informatique et aussi à la numératie (la capacité à comparer des grandeurs présentées dans différentes échelles). Ce dernier aspect nous amène à proposer une sixième topique telle que : « *l'EMI fait le plus grand cas des scénarisations non linéaires proposées par l'image mais aussi les textes numériques, les jeux sérieux et les cours en ligne* ».

Nous produisons ce tableau qui rassemble les différentes topiques que nous avons identifiées. Elles pourront être confrontées à des dispositifs concrets d'EMI et ainsi être exemplifiées, approfondies et reconsidérées.

Topique n°	Enoncé	Auteurs en référence
1	l'EMI articule le travail sur le sujet abordé par les médias avec celui qui porte sur la manière dont le sujet est traité.	Objet/sujet : Wittgenstein Kerneis
2	l'EMI est cohérente, intégrée dans les cursus de tous les élèves et permet le développement de l'esprit critique ».	Jacquinet Bruillard
3	l'EMI se place en amont des disciplines et doit fournir des grammaires de lecture du monde.	Bevort (Clemi) Cordier et Delamotte
4	l'EMI permet à l'élève (et d'abord à l'enseignant), à travers des enquêtes, de prendre la mesure des pressions qui s'exercent sur lui et de pouvoir s'en préserver individuellement et /ou collectivement.	Frau-Meigs Bourdieu Dewey
5	Il y a convergence entre éducation aux médias, information-documentation, informatique et image. Elle est perceptible dans la production de contenus en ligne (enrichissement mutuel et non de l'absorption de l'un par l'autre). De ce fait, il y a nécessité de création d'un curriculum commun.	GRCDI Frau-Meigs Tricot
6	L'EMI fait le plus grand cas des scénarisations non linéaires proposées par l'image mais aussi les textes numériques, les jeux sérieux et les cours en ligne.	Compte

Tableau de synthèse des topiques repérées

Ce travail fera l'objet d'un article à venir. Nous avons, d'ores et déjà plusieurs pistes à cet effet. D'une part, une enquête proposée aux étudiants dans deux contextes différents (présentiel/distantiel) et d'autre part, une progression proposée par un professeur-documentaliste au collège (Reynaud, 2013, Médiadoc, 10 : 19-24).

Nous n'avons bien sûr pas l'ambition, avec ces quelques topiques, d'avoir fait le tour des caractéristiques de l'EMI. Cependant, nous pouvons considérer qu'elles peuvent être utiles à la constitution d'un curriculum ou d'un dispositif de formation des enseignants. Elles constituent des points de vigilance dont la portée dépasse, selon nous, le cadre particulier de l'EMI. Présenter les topiques au présent de l'indicatif peut laisser supposer que « dire, c'est faire ». Il n'en est rien, car outre cet exercice de définition du périmètre qu'il reste à affiner, il faut des acteurs pour la mettre en place. Les professeurs-documentalistes semblent les mieux à même de coordonner ces actions dans la mesure où ils sont capables de le faire en collaboration étroite et épistémique avec leurs collègues chargés d'une ou de plusieurs disciplines. Ce travail peut être mis en relation avec une réflexion menée par ailleurs (Thiault, Kerneis, Rouillard et Peirano, 2013) et contribuer à alimenter la réflexion entreprise autour de la veille, *vue comme* un moyen central de la construction des connaissances et de l'identité professionnelle des enseignants.

Bibliographie

- Belisle, C. 2011. « Enseigner et apprendre dans un monde numérique ». *Synergies Sud-Est européen*, n°3, pp. 35-51.
- Bruillard, E. 2013. « Quelle école veut-on pour les TICE ? ». *Café pédagogique* du 11 juin.
- Compte, C. 2009. *L'image en mouvement : la médiation du regard*. Paris : Hermes-Lavoisier.
- Dewey, J. 1938/1964. *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France.
- Frau-Meigs D., Bruillard E., Delamotte E., 2012. « L'éducation aux cultures de l'information ». *E-Dossiers de l'audiovisuel*, Paris : Ina.
- Guedet et Trouche 2010. *Ressources vives, le travail documentaire des professeurs de mathématiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Kerneis, J. 2009. Analyse didactique et communicationnelle de l'éducation aux médias : éléments d'une grammaire de l'incertitude. Thèse de Sciences de l'Éducation, Université Rennes 2. CREAD (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique).
- Kerneis, J. 2010a. « Désorientation des élèves et indécision du professeur : deux formes d'incertitude repérées en éducation aux médias ». *Carrefours de l'éducation*, n°29, pp. 59-76.
- Kerneis, J. 2010b. « Des obstacles au développement de compétences en lecture d'infographies de presse ». *Recherches en communication*, n°34, pp. 67-82.
- Lange, J. M., Victor, P. 2006. « Didactique curriculaire et éducation à la santé, l'environnement et au développement durable : quelles questions, quels repères ? ». *Didaskalia*, n°28, pp. 85-99.
- Pagoni, M., Tutiaux-Guillon, N. 2012. « Présentation du dossier « les éducations à... Quelles recherches, quels questionnements ? ». *Spirale*, n°50, pp. 3-10.
- Reynaud, F. 2013. « Pour un enseignement de l'information et des médias : un exemple au service de sa construction ». *Médiadoc*, n°10, pp. 19-24.
- Thiault, F., Kerneis, J., Rouillard, R., & Peirano, R. 2013, à paraître. « La veille : un élément structurant de la construction d'une professionnalité pour les étudiants en master documentation ? ». *Revue de l'Université de Moncton*.
- Véran, J.P. 2013. « Médias-école : un parallèle inconvenant ? ». Blog sur Médiapart, 13 juin. [En ligne] : <http://blogs.mediapart.fr/blog/jean-pierre-veran/130613/medias-ecole-un-parallele-inconvenant>

Notes

1. D'autres « éducations à » sont bien entendu connexes : l'image venant selon nous en tête d'une liste ouverte qui est produite dans la suite de cet article.
2. Il y a de la didactique chaque fois que quelqu'un essaie de changer le rapport au savoir de quelqu'un d'autre.
3. Nous présentons une enquête de ce type dans le cours en ligne suivant : <http://services.univ-rennes2.fr/c2i2e/droit/>
4. Le groupe de recherche en culture et didactique de l'information (GRCDI, 2012) qui en était membre, a produit douze propositions qui vont dans ce sens.