

**EMI et
enseignement
info-documentaire**

Volume 1

État des lieux

MEDIAODOC

N° 11 - DÉCEMBRE 2013

L'EMI, ÉPISTÉMOLOGIE ET CONTENUS

**L'EMI ENSEIGNÉE PAR LES PROFESSEURS
DOCUMENTALISTES : QUELQUES PIONNIERS...**

**DE L'EAM À L'EMI :
ENTRE TENSION ET CONVERGENCE**



**FEDERATION
DES ENSEIGNANTS DOCUMENTALISTES
DE L'ÉDUCATION NATIONALE**
25, rue Claude Tillier - 75012 Paris - fadben@wanadoo.fr

www.fadben.asso.fr

Sommaire

L'EMI, ÉPISTÉMOLOGIE ET CONTENUS

- 2** *Pierre Fastrez, Thierry de Smedt.* Les compétences en littératie médiatique.
De la définition aux nouveaux enjeux éducatifs
- 9** *Jacques Kerneis.* L'éducation aux médias et à l'information... Une opportunité à saisir
- 13** *Cécile Heckel.* Un outil pour enseigner les sciences de l'information en collège

L'EMI ENSEIGNÉE PAR LES PROFESSEURS DOCUMENTALISTES : QUELQUES PIONNIERS...

- Patricia Ecalle.* Produire l'information pour mieux la comprendre **17**
- Marie Nallathamby.* EMI. Une progression à destination d'élèves de sixième **21**
- Aline Bousquet.* Web, radio et pédagogie. Une progression en classe de sixième **28**

DE L'EAM À L'EMI : ENTRE TENSION ET CONVERGENCE

- 33** *Odile Chenevez.* Enquêter et publier. Pour cultiver le doute et développer l'autorité
- 37** *Sophie Jehel.* Quelle place pour le M dans l'EMI ?



Présidente : Martine Ernout
Suivi éditorial : Gildas Dimier - Ivana Ballarini-Santonocito
Création graphique : Kthy Drouadène - www.papillonage.fr
Agnès Ledem
Imprimerie Topgraphic - Angers

FEDERATION
DES ENSEIGNANTS DOCUMENTALISTES
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
25, rue Claude Tillier - 75012 Paris - fadben@wanadoo.fr

www.fadben.asso.fr

Abonnement servi aux adhérents
Vente au numéro : 10 €

ISSN 1260-7649

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (juillet 2013) entérine la création de l'Éducation aux médias et à l'information (EMI). C'est un acte fort au regard des enjeux de citoyenneté portés par la formation des élèves, qui sont les premiers concernés par ce dispositif. Pour autant, au-delà de l'intention, essentielle, un équilibre semble devoir être trouvé, pour la réussite des élèves, dans la tension qui pourrait s'opérer entre des contenus spécifiques en (re)formation, et leur concrétisation dans le contexte particulier d'une « éducation à »... ou d'un enseignement. Une réflexion est ici à mener sur l'articulation opératoire de ces deux perspectives potentiellement complémentaires, mais qui suppose des modalités de mise en œuvre et des objectifs distincts. La ligne de faite est ici extrêmement ténue entre, d'un côté, la prédominance d'une didactique et d'une pédagogie info-documentaire spécifiques et, de l'autre, une approche transversale dont les contours risquent d'être mal perçus par les élèves. En l'espèce, le choix qui sera fait est d'autant plus important qu'il déterminera ce « partage des eaux » dont découleront les conditions de navigation de nos élèves. Dans ce contexte, à l'heure où l'on commémore le centenaire de la naissance d'Albert Camus, les professeurs documentalistes pourraient devoir emprunter à Sisyphe, se demandant de quel côté la pierre va tomber..., ou se rappeler *L'homme révolté*. La FADBEN voit dans l'EMI un ancrage fort dans les sciences de l'information et de la communication (SIC), d'où sont extraits les savoirs de référence des professeurs documentalistes. La question d'un enseignement qui leur serait spécifique est alors à poser explicitement, la manière dont il est à dispenser, seul ou en responsabilité partagée, pouvant être définie dans un second temps.

Parce que la thématique retenue l'impose et parce que le nombre de contributions reçues est important, nous avons fait le choix de consacrer deux numéros de *Mediadoc* à l'EMI. Ce premier volume, sous forme d'état des lieux, se propose de questionner l'épistémologie et les contenus de ces deux champs confondus, mais distincts, que sont l'« information » et les « médias ». À cet égard, le pluralisme des approches, théoriques et pratiques, qu'elles émanent de la recherche ou des professionnels, atteste de la richesse des questionnements en cours et de leurs réalisations. Ces convergences et ces clivages, qu'ils aient un fondement épistémologique, qu'ils pensent la place et la relation entre « information » et « média », qu'ils portent sur les contenus à enseigner, ou qu'ils interrogent la pertinence de certains outils, sont autant de promesses d'un dia-



logue fécond. C'est sans doute là l'une des caractéristiques de l'émergence du numérique que de susciter des « possibles », dont l'inscription de l'EMI dans la loi est un exemple. Ce nouveau paradigme dessine de nouvelles approches dont il nous faut appréhender en conscience et avec raison les perspectives didactiques et pédagogiques, du moins si l'on souhaite donner une cohérence à l'EMI, en privilégiant la réussite des élèves.

À ce sujet, pour revenir sur ce qui pourrait constituer un cadre opératoire à un enseignement-apprentissage de l'EMI appliqué au contexte numérique, la référence au terme « littératie » nous questionne. Celui-ci apparaît régulièrement dans les contributions, qu'il se réfère à la littératie médiatique, informationnelle, numérique ou encore à la translittératie, qui recoupe des compétences info-documentaires, médiatiques et informatiques. Il nous semble que le recours à ce terme, qui renvoie à la « media information literacy » de l'UNESCO, pourrait devoir alerter les professeurs documentalistes dont les savoirs de référence se situent à la convergence de ces littératies. D'autant que celles-ci pourraient être diluées dans cet ensemble plus global qu'est la « culture numérique ». Le risque serait alors d'altérer la spécificité des savoirs abordés, au préjudice de leur compréhension par les élèves. Une nouvelle fois, la tension entre savoirs spécifiques et « éducation à » est ici à l'œuvre et l'on comprendra combien il est important de trouver un point d'équilibre. Il nous semble, à cet égard, qu'opter pour un enseignement inscrit dans un curriculum info-documentaire qui appréhende ces convergences et ces tensions, pourrait y parvenir.

J'aimerais, pour conclure, saluer le travail accompli par Ivana Ballarini-Santonocito qui pendant six ans a assuré la coordination éditoriale de *Mediadoc*. Pour mesurer l'investissement que cela suppose, je n'en suis que plus admiratif. Puisqu'elle quitte cette activité, du moins temporairement, j'espère en particulier parvenir à pérenniser ce lien qu'elle a su construire entre la recherche et le terrain. Bon vent donc... je sais que tu garderas un œil sur *Mediadoc*.

Les compétences en littératie médiatique

De la définition aux nouveaux enjeux éducatifs¹

Pierre Fastrez

Chercheur qualifié du Fonds national de la recherche scientifique belge (F.R.S.-FNRS).
Université catholique de Louvain (BE)
Centre de Recherche en Communication

Thierry De Smedt

Professeur à l'Université catholique de Louvain (BE)
Centre de Recherche en Communication

L'EMI,
épistémologie
et contenus

La littératie médiatique peut être décrite comme l'ensemble des compétences permettant à l'individu d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain.

Cet article présente une définition de la littératie médiatique sous la forme d'un inventaire structuré de ses compétences liées aux usages médiatiques. Cette définition constitue un outil diagnostique permettant au monde scolaire (et, par extension associatif, professionnel et familial) pratiquant l'éducation aux médias en classe de répondre à deux questions. D'une part, quelles sont les compétences en littératie médiatique que l'éducation aux médias entend développer ? D'autre part, quelles compétences l'environnement médiatique contemporain semble-t-il requérir ? Ces questions trouvent leur intérêt dans leur croisement : l'éducation aux médias telle que l'école la pratique aujourd'hui travaille-t-elle bien sur l'ensemble des compétences requises par l'univers médiatique d'aujourd'hui ?

Une compétence

Nous utilisons ici le terme « compétence » dans le sens où il s'oppose au terme de capacité. La capacité désigne un savoir (théorique et/ou pratique) détectable à travers l'aptitude à accomplir, lors d'une épreuve de contrôle, une tâche préalablement apprise. Il y a donc, dans la capacité, une relation linéarité entre l'enseignement et l'évaluation.

La compétence, quant à elle, présuppose une variété considérable entre l'apprentissage et l'évaluation. La compétence se réfère à des combinaisons

singulières de savoirs et de savoir-faire manifestant une adaptation originale et non stéréotypée à des situations inédites². Si la littératie médiatique veut se référer aux aptitudes concrètes que doivent mobiliser les usagers des médias contemporains (en création, en réception, en échange et en stockage), elle doit incontestablement adopter le modèle des compétences, pour envisager le contexte de l'évolution permanente des pratiques, des institutions et des machines.

Dans la suite de cet article, nous définissons la littératie médiatique comme les compétences requises pour effectuer un certain nombre de tâches sur un certain nombre d'objets médiatiques³.

Retour historique sur l'éducation aux médias

Il n'est pas inutile, avant d'envisager l'éducation aux médias contemporains, de revenir brièvement sur le lent processus qui, depuis quarante années, a institué le domaine pédagogique appelé éduca-

¹ Ce texte est adapté de : Fastrez, P. (2012). Les compétences en littératie médiatique : une proposition de définition. *Québec français*, 166, 42-43, et de : Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias. (2013). *Les compétences en éducation aux médias : un enjeu éducatif majeur. Cadre général*. Fédération Wallonie-Bruxelles.

² Rey, B., Carette, V., DeFrance, A., & Kahn, S. (2012). *Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation*. De Boeck.

³ Pierre Fastrez, « Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle. », *Recherches en Communication*, 33 (2010), (p. 35-52) ; Fastrez, P., & De Smedt, T. (2012). « Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. » In M. Lebrun-Brossard, N. Lacelle, & J.-F. Boutin (Eds.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 45-60). Presses de l'Université du Québec.

tion aux médias⁴. Comme Monsieur Jourdain, enseignants, parents et éducateurs ont pratiqué l'éducation aux médias avant d'en connaître le nom. Dès les années soixante-dix, de nombreux pionniers invitent des jeunes à développer leur esprit critique et à réfléchir, médias en main, aux enjeux culturels, économiques et sociaux de ce qui s'appelait alors « mass-médias ». Déjà s'ébauchent les premières pédagogies, croisant les théories sémiotiques, littéraires et narratives, la déconstruction des messages, et la production de médias artisanaux, tels que les journaux scolaires, par les apprenants⁵. Durant les années quatre-vingt, ces pionniers trouvent, dans des institutions privées ou publiques, de premières occasions de se rencontrer, de se fédérer et d'ébaucher, collectivement, un noyau encore hétérogène, de thèmes et de méthodes d'apprentissage. Les pratiques d'éducation aux médias restent encore, à cette époque, très marginales par rapport au système éducatif. La véritable légitimation de l'éducation aux médias, avec une dénomination qui se stabilise progressivement, se déroule durant la décennie quatre-vingt-dix. Dans la plupart des pays d'Europe, l'éducation aux médias devient un projet éducatif public et développe son institutionnalisation selon différents dispositifs⁶, en fonction des contextes nationaux et régionaux propres à chaque pays, mais en conservant le plus souvent une position marginale par rapport à l'enseignement des disciplines scolaires. Il faut attendre la décennie deux mille, pour voir quelques auteurs marquants (R. Hobbs, D. Buckingham, J-M Pérez Tornero), associer l'éducation aux médias à la production de compétences identifiées et organisées de manières cohérentes.

Les médias comme objets techniques, informationnels et sociaux

L'éducation aux médias a donc, aujourd'hui, pour but explicite de rendre chacun capable d'appréhender et de manipuler ces objets désormais omniprésents qu'on appelle médias. Chaque média (une représentation théâtrale, une carte postale, un courriel, un profil Facebook, un manuel scolaire, un film...) peut être considéré, tour à tour, comme un objet technique (qui fabrique), informationnel (qui représente), et social (qui met des personnes en relation).

Un objet technique...

Les médias sont des objets techniques. Ils sont faits d'un matériau plus ou moins complexe, et

différents dispositifs techniques permettent de les produire, les maintenir, les acheminer où l'on veut qu'ils parviennent, ou les rendre manifestes pour leurs récepteurs. Certains servent eux-mêmes à produire ou à diffuser d'autres objets médiatiques

« Nous définissons la littératie médiatique comme les compétences requises pour effectuer un certain nombre de tâches sur un certain nombre d'objets médiatiques. »

(un lecteur Blu-ray, un moteur de recherche, un téléphone cellulaire, un logiciel de traitement de texte sont autant d'objets médiatiques requérant une interaction technique). Pour le professeur documentaliste, la dimension technique du média

est une chose importante. Décrire un document, une machine ou un dispositif sous son aspect technique permet, en premier lieu, de le dater historiquement, en remplaçant ses caractéristiques dans le contexte technique de l'époque à laquelle il appartient. En second lieu, la dimension technique d'un média détermine les conditions de sa transmission dans le temps et l'espace, de sa reproductibilité et de sa sauvegarde, tâches dont le professeur documentaliste détient souvent la responsabilité institutionnelle et dont il assure aussi l'apprentissage.

Un objet informationnel...

Les médias constituent également des objets informationnels. Ils sont conçus pour représenter des objets, réels ou fictifs, qui leur sont extérieurs, à travers l'usage de langages qui leur sont propres. Par la médiation de codes, de savoirs de nature encyclopédique, de schèmes et types cognitifs et de multiples processus d'inférence, plus ou moins largement partagés entre plusieurs personnes, ils permettent d'évoquer un concept, une idée, une valeur ou un sentiment.

« La dimension technique d'un métier détermine les conditions de sa transmission, de sa reproductibilité et de sa sauvegarde. »

D'une part, tout média a une forme, par exemple un film a une durée, un dessin a des couleurs, un espace scénique de théâtre a une taille, une photographie a un grain, une fenêtre de logiciel a un format. D'autre part, tout média fait référence à quelque chose d'autre que lui-même, par exemple un documen-

⁴ De Smedt, T., « L'insertion scolaire des compétences en littératie médiatique », In *E-dossier de l'audiovisuel : L'éducation aux cultures de l'information*, 2012. <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/l-insertion-scolaire-des-competences-en-litteratie-mediatique.html>.

⁵ Bevort, E., Cardy, H., De Smedt, T. & Garcin-Marrou, I. *Évaluation des pratiques en éducation aux médias, leurs effets sur les enseignants et leurs élèves*. Clemi, 1999.

⁶ Citons par exemple la création du Conseil de l'Éducation aux Médias en Belgique francophone en 1994, celle de MED (Associazione Italiana per L'Educazione ai Media e alla Comunicazione) en Italie en 1996, ou celle d'OFCOM (Office of Communications) au Royaume-Uni en 2001.

taire télévisé relate un événement historique, un jeu vidéo plonge un joueur dans un univers féérique, un poème exprime un sentiment. La forme du média, appelée son *signifiant*, renvoie à son *référént*, en suscitant une représentation mentale : le *signifié*, au moyen de langages plus ou moins contraignants (verbal, textuel, iconique, sonore,...). C'est essentiellement la dimension informationnelle des médias qui constitue leur valeur, aux yeux du professeur documentaliste, puisque cette dimension détermine la thématique et le type d'information apporté par un document, une machine, ou un dispositif médiatique.

Un objet social...

Enfin, les médias constituent des objets sociaux, en ce qu'ils tissent des relations sociales entre les membres de la société. Comme objets sociaux, ils renvoient aux acteurs (institutions et personnes) les produisant et les diffusant, aux intentions de ces acteurs, aux effets qu'ils produisent sur leurs

« Les médias constituent des objets informationnels conçus pour représenter des objets réels ou fictifs à travers l'usage de langages. »

publics, aux modèles culturels qu'ils véhiculent, aux principes liés à leur usage responsable et éthique. Par exemple, le clip vidéo de la performance d'un sportif,

partagé sur *YouTube*, rassemble ses admirateurs, promeut ses qualités auprès des connaisseurs, l'érige en exemple classique et fait monter sa cote de popularité.

Les médias sont donc, dans notre quotidien, ces objets hybrides qui incorporent de l'humain à des choses. Ils permettent aux gens de partager des idées sous une forme moins contraignante que le contact social direct qui est, par opposition, *immédiat*. Les médias nous tiennent à distance lorsque nous sommes proches et nous rapprochent lorsque nous sommes éloignés. En cela ce sont des composants essentiels de civilisation.

Quatre types de tâches médiatiques

Au sein des tâches relatives à l'exercice de la littératie médiatique, nous distinguons les tâches de lecture et d'écriture, centrées respectivement sur la réception et la production d'un

seul objet médiatique, et celles de navigation et d'organisation, centrées respectivement sur la réception et la production d'une collection d'objets médiatiques entretenant des relations.

« Les médias sont... ces objets hybrides qui incorporent de l'humain à des choses. »

Lire un média

Dans un environnement médiatisé, le lecteur compétent est capable de décoder, de comprendre et d'évaluer une multiplicité d'objets médiatiques : un roman, un film de fiction, un éditorial, un blog, mais aussi l'interface d'un moteur de recherche, la scénographie d'une exposition, les boutons d'une télécommande, ou la notice d'un médicament. Les grilles de lecture et d'interprétation possibles peuvent porter sur ce dont ces objets traitent, sur les systèmes de représentations qu'ils utilisent, sur leur forme (lecture informationnelle), sur la technique sous-tendant leur production (lecture technique), sur leur contexte de production institutionnel, sur les intentions de leurs auteurs, sur les stéréotypes culturels qu'ils renforcent (lecture sociale).

Naviguer parmi les médias

Au sein de la navigation, on peut distinguer les activités de recherche de celles d'exploration. Les premières consistent à chercher et trouver des médias répondant à des critères de recherche choisis sciemment, les secondes à repérer et situer les formats, les figures langagières, les technologies, les acteurs, etc. propres à un environnement médiatique donné. Tout comme les clés de lecture évoquées plus haut, les critères de recherche, ou les jalons de l'exploration, peuvent être informationnels (trouver une recette de dessert au caramel), techniques (chercher le format de vidéo le plus approprié à la publication sur le web), ou sociaux (différencier les publicités des recensions concernant un même produit). La navigation médiatique concerne directement les compétences du professeur documentaliste, dans leur versant de recherche documentaire, dans les trois dimensions évoquées ci-dessus.

Écrire un média

Les compétences en écriture médiatique concernent, quant à elles, la création et la diffusion de productions médiatiques, individuelles ou collectives, témoignant de l'appropriation des langages et des genres que ces productions mobilisent (écriture informationnelle), de la maîtrise des opérations techniques qu'elles impliquent (écriture technique), et de l'activation de relations interpersonnelles diverses (écriture sociale).

Organiser des médias

Quant aux compétences dans le domaine de l'organisation, elles concernent à la fois la capacité à catégoriser conceptuellement un ensemble de documents (en fonction, par exemple, de leur genre, des publics auquel cet ensemble s'adresse, des langages qu'il

Lire	• Décoder, comprendre, évaluer des documents médiatiques
Ecrire	• Créer et diffuser ses propres productions médiatiques
Naviguer	• Chercher (activité à objectif pré-établi) • Explorer (activité ouverte)
Organiser	• Catégoriser à l'aide de typologies ad hoc • Mettre en œuvre les outils d'organisation des documents, technologies et relations médiatisées

Les quatre tâches fondamentales de la littératie médiatique

mobilise), et à la mise en œuvre des outils réifiant ces formes d'organisation : vidéothèque personnelle, favoris Internet, dossiers de fichiers, etc. L'organisation d'objets informationnels implique, par exemple, la compétence à conserver, classer, annoter, archiver les documents (courriels, photos, films, musiques) trouvés, produits, partagés au cours des pratiques médiatiques. L'organisation d'objets techniques (appareils, logiciels, services réseaux) englobe notamment la capacité à situer les alternatives en termes de technologies médiatiques disponibles, et à les catégoriser selon leurs modes d'interopérabilité possibles. L'organisation d'objets sociaux concerne la capacité à organiser des relations médiatisées, à la fois en tant que récepteur (se situer par rapport à différentes manières de « lire » un document médiatique) et en tant qu'interactant (organiser les contacts et interactions que l'on crée et entretient via les médias numériques, comme les sites de réseaux sociaux). L'organisation médiatique concerne à nouveau les compétences du professeur documentaliste, mais cette fois dans leur versant d'enseignement des méthodes de gestion documentaire en vue de différents usages, car ces compétences ne sont plus, avec les médias numériques, l'apanage exclusif de spécialistes.

« Le lecteur compétent est capable de décoder, de comprendre et d'évaluer une multiplicité d'objets médiatiques. »

Un exemple...

Au sein des pratiques médiatiques des individus contemporains, ces compétences sont mobilisées de façon intégrée, en s'appelant l'une l'autre. Prenons un exemple d'activité pouvant être menée en classe : celui de la revue de presse. La préparation d'une revue de presse suppose l'exploration informationnelle et sociale de la presse papier et électronique du matin : De quoi y parle-t-on ? Quels sont les événements traités ? Qui dit quoi ? Quel journaliste, quel éditorialiste, quel groupe de presse relate tel événement et passe tel autre sous silence, et avec quel point de vue ?

Cette exploration suppose la compétence en lecture correspondante pour chacun des articles de presse consultés. Elle présuppose également la maîtrise technique des dispositifs d'accès à l'information, de comment tenir un journal à comment fonctionne l'interface d'un site Internet d'information. La rédaction et l'enregistrement de la revue de presse (dans le cas d'une revue radio-phonique) mobilisent quant à eux des compétences en organisation informationnelle et sociale, pour catégoriser et regrouper les articles en fonction de différents critères tels que la nature de l'in-

formation rapportée (politique, économie, faits divers, sports), ou leur genre (éditorial, reportage, billet d'humeur), ainsi que des compétences en écriture, à la fois informationnelle (rédiger un texte destiné à être lu), technique (utiliser un traitement de texte, puis enregistrer sa voix) et sociale (s'adresser à un public et adapter son discours à ses intérêts et à sa connaissance de l'actualité).

Quelle éducation aux médias à l'heure du multimédia interactif en réseau ?

Au départ du cadre de pensée exposé ci-dessus, comment envisager l'action de l'école pour faire des élèves d'aujourd'hui des citoyens de demain

actifs et critiques face aux médias ?

« La navigation médiatique concerne directement les compétences du professeur documentaliste. »

Pour répondre à cette question, il est à nouveau nécessaire de jeter sur les médias un

regard rétrospectif et tenter d'esquisser un diagnostic des enjeux culturels contemporains posés par le système médiatique d'aujourd'hui.

Dans une interview vidéo donnée en 2001 dans le cadre du projet européen *Educaunet*⁷, la philosophe Isabelle Stengers suggère de considérer l'avènement d'Internet comme une révolution semblable à l'apparition de l'imprimerie.

Avec Internet, une autre manière de se connecter, d'apprendre, d'être avec les autres, est en train de se produire. Pour moi, Internet a le même type d'importance que l'imprimerie - mais cela va beaucoup plus vite. (...) Si on fait le bilan de tout ce que l'imprimerie a changé, on n'en finit plus. Par exemple, la notion d'auteur : celui qui écrit et publie devient un auteur dans un sens qui n'existait pas auparavant. Il a une certaine autorité, qui n'est pas celle des auteurs plus anciens, Aristote ou l'écriture sainte, des autorités, au sens où on devait les commenter et non pas opposer un auteur à l'autre. Avec cette technique sociale qu'est l'imprimerie, il y a eu un bouleversement, y compris de notre sens des identités à nous-mêmes.

Avec Internet, ce sont de nouvelles mutations de ce genre qui se préparent. Notamment quant à l'auteur. Je crois que les auteurs seront collectifs, et qu'il faudra apprendre à se dire qu'Internet est une espèce de mixte entre l'écrit et l'espace public où tout le monde gueule dans son coin, mais où on peut écouter tout le monde. (...) L'esprit cri-

tique qu'on est censé apprendre usuellement doit donc être renouvelé pour devenir un esprit inventif, capable, pour chercher ce dont on a besoin, de trouver son chemin dans une jungle de productions multiples et variées. Ce sera probablement l'une des responsabilités des institutions de savoirs que de permettre aux gens de s'y retrouver. Et surtout, parce que c'est là la grande nouveauté d'Internet, de trouver ceux avec qui il est bon de penser.

(Isabelle Stengers)⁸

Acquérir un esprit inventif, trouver l'information dans une jungle de productions multiples, trouver ceux avec qui il est bon de penser, former des auteurs collectifs, tels sont les enjeux, selon Isabelle Stengers, de la nouvelle culture médiatique du Net. Cette nouvelle feuille de route implique d'intensifier les exigences en compétences techniques et sociales à écrire, à naviguer et à organiser les médias selon ces dimensions, et non plus seulement à envisager les médias comme des textes portant de l'information.

On voit ainsi mieux comment le projet traditionnel de l'école, portant sur la capacité de comprendre et d'écrire des textes, qui s'était déjà déplacé vers la navigation et l'organisation technique des médias avec l'apparition du multimédia de masse (radio, télévision, disques, cassettes...), se déplace encore davantage avec les médias sociaux interactifs vers une nouvelle définition de la posture citoyenne, conçue comme la compétence des jeunes à évoluer en tant que médiateurs, dans des cercles sociaux de plus en plus larges et diversifiés.

Sur le terrain informationnel, il s'agit, au départ des compétences en littérature classique, d'étendre la variété des systèmes de signes et dispositifs de communication (l'image, l'audiovisuel, les médias numériques) utilisés à la fois comme objets d'étude et comme outils pédagogiques permettant aux élèves de construire et de partager leurs connaissances. Dans le domaine de la technique,

« Acquérir un esprit inventif, trouver l'information dans une jungle de productions multiples, trouver ceux avec qui il est bon de penser, former des auteurs collectifs. »

⁷ *Educaunet* est un programme d'éducation critique aux médias, centré sur l'Internet et particulièrement sur les risques liés à son usage. http://www.educaunet.org/adulte/edu_intro.htm

⁸ http://www.educaunet.org/adulte/ref_penser%20et%20vivre%20le%20risque.htm

Les compétences propres à la tradition scolaire

Les compétences propres aux mass-médias

Les compétences propres aux nouveaux médias

	Informationnel	Technique	Social
Lire	Lire un média dans sa dimension informationnelle	Lire un média dans sa dimension technique	Lire un média dans sa dimension sociale
Ecrire	Ecrire un média dans sa dimension informationnelle	Ecrire un média dans sa dimension technique	Ecrire un média dans sa dimension sociale
Naviguer	Naviguer parmi des médias selon leur dimension informationnelle	Naviguer parmi des médias selon leur dimension technique	Naviguer parmi des médias selon leur dimension sociale
Organiser	Organiser des médias selon leur dimension informationnelle	Organiser des médias selon leur dimension technique	Organiser des médias selon leur dimension sociale

L'extension des domaines de compétences en littératie médiatique, suivant le projet originel de l'école, l'apparition des médias de masse, et l'apparition du multimédia interactif en réseau.

il s'agit de tabler sur les compétences d'utilisation pratique acquises par les élèves dans le contexte domestique, pour les faire progresser vers la compréhension critique des problématiques et enjeux techniques contemporains. Dans le champ social, il s'agit d'amener les jeunes à diversifier leurs conduites sociales médiatisées au-delà des pratiques quotidiennes maintenant un contact continu entre amis proches (de la consommation de contenus appréciés par le groupe d'amis, aux échanges avec ceux-ci sur les réseaux socio-numériques), et développer leur compétence à intégrer des groupes sociaux divers, de s'approprier les normes et les formes d'interaction sociale propres à ces groupes, et à faire l'expérience de formes de sociabilité différentes de celles de leur quotidien hors-ligne.

« Vers une nouvelle définition de la posture citoyenne. »

L'éducation aux médias et à l'information...

une opportunité à saisir

Jacques Kerneis

Chercheur associé au Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD)
Formateur ESPE de Bretagne

Dans ce texte je précise dans un premier temps en quoi le contexte scientifique, institutionnel et didactique des « éducations à » est favorable à l'éclosion d'un nouveau champ d'action et de réflexion : l'éducation aux médias et à l'information (désormais EMI dans cet article). Cet enseignement amène à remettre en cause l'idée d'un simple changement d'échelle au profit d'un nécessaire changement de perspective. Dans une seconde partie, je propose quelques aspects structurants de l'EMI qui pourraient favoriser son implantation dans le paysage scolaire en France. Cette partie exploratoire permet de développer ensuite une réflexion plus pragmatique qui s'appuie sur des travaux déjà menés ici et là et qui trace des perspectives réalistes. Mon parcours de professeur documentaliste et de chercheur dans le domaine m'amène à proposer ces quelques pistes et réflexions qui n'engagent que moi et appellent à des « controverses fécondes »¹, pour reprendre les termes d'un pionnier de l'éducation aux médias en France, Jacques Gonnet.

Éclosion de l'EMI

Jacques Gonnet, professeur en information-communication, fondateur du CLEMI, constatait déjà il y a plus de vingt ans une sorte de « blocage de l'école » dans son ensemble qui empêchait toute avancée significative pour une quelconque « éducation à ». Le travail de petites équipes passionnées par les médias a permis à ce chantier d'avancer.

Il me semble qu'aujourd'hui, ce sont les différentes « éducations à » qui se trouvent dans un certain attentisme. Comme si elles étaient arrivées au bout du modèle qui les avait produites. En 2007, dans un rapport sur l'éducation aux médias², les inspecteurs généraux évoquaient déjà un « nécessaire changement d'échelle » en soulignant le rôle privilégié des professeurs documentalistes.

En info-documentation, la situation est un peu différente. La dernière décennie a également vu de manière concomitante le développement d'une énergie militante et documentée symbolisée par la figure de Pascal Duplessis et les travaux de l'ERTE « culture informationnelle et curriculum documen-

taire ». Cependant, on peut considérer que cet important travail de fondations, basé sur la définition de concepts centraux, n'a pour le moment pas été exploité de manière optimale, même si on en trouve la trace dans la formation des professeurs documentalistes et dans les épreuves des différents concours d'accès à la profession. Pour sa part, l'enseignement de l'audio-visuel et du cinéma est le plus souvent resté cantonné à certaines sections de lycée tout en se diffusant de manière très partielle chez les professeurs de lettres. L'éducation de l'informatique a, quant à elle et selon Béatrice Drot-Delange³, beaucoup hésité entre différentes perspectives depuis 40 ans au gré des projets gouvernementaux. Cet auteur prend la mesure des questions sociales que posent la société numérique et considère aujourd'hui que la convergence avec l'éducation à l'information et aux médias est une voie à explorer. Cette perspective de rapprochement a été ouverte en France par le GRCDI (2007) et se développe depuis au sein de plusieurs programmes de recherche qui ont comme problématique centrale la trans littératie (Limin-R, puis l'ANR Translit). Ce terme a déjà été utilisé en Grande Bretagne et aux États-Unis dans des perspectives respectivement centrées sur le multimédia et la lecture numérique. En France, elle s'élargit à l'informatique et à la numératie, c'est à dire à la capacité de faire un lien entre différents ordres de grandeur.

Cette convergence des « éducations à » est rendue encore plus nécessaire du fait des bouleversements que le numérique a produit dans la plupart des secteurs de la société et trouve main-

« Aujourd'hui, ce sont les différentes "Éducations à" qui se trouvent dans un certain attentisme. Comme si elles étaient arrivées au bout du modèle qui les a produites. »

¹ Gonnet, J. (2001). *Éducation aux médias : les controverses fécondes*. Paris : Hachette Éducation

² Becchetti-Bizot, C. & Brunet, A. et al. (2007) « L'éducation aux médias, enjeux, état des lieux, perspectives ». Rapport IGEN-IGAENR.

³ Drot-Delange, B. (2012). « Enseignement de l'informatique, éducation aux technologies de l'information et de la communication en France dans l'enseignement général du second degré ». *Spirale*, 50, 25-37.

tenant sa place dans la loi de juillet 2013 sur la refondation de l'école de la République : « 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 ».

De plus, la maîtrise des « connaissances et [...] compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information » (EMI) est

« *L'EMI présentée comme spécifique au professeur documentaliste dans le référentiel de compétences professionnelles de juillet 2013...* »

présentée comme spécifique au professeur documentaliste dans le référentiel de compétences professionnelles publié le 18 juillet 2013 au Journal officiel. Une mention de ce thème de l'EMI aurait, selon moi, été utile

dans la partie du référentiel commune à l'ensemble des professeurs pour qu'ils se sentent tous concernés. Il reviendra donc au professeur documentaliste de trouver sa place dans ce dispositif et d'en garantir la qualité des contenus qui doivent pouvoir être dispensés à tous les élèves, quel qu'en soit le mode d'apprentissage. Celui-ci pourra d'autant mieux assumer ce rôle s'il travaille en partenariat avec les autres enseignants.

Le discours de rentrée du Ministre de l'Éducation nationale prononcé le 29 août 2013 confirme la place de l'EMI et cette fois-ci à tous les niveaux de la scolarité. Il la place même en amont des disciplines : « une éducation renouvelée aux médias, à l'information et à l'usage responsable d'Internet et des réseaux sociaux sera par ailleurs dispensée de l'école primaire au lycée. Elle permettra de transmettre aux élèves les connaissances et compétences nécessaires à la maîtrise de l'information, devenue aujourd'hui une condition essentielle de l'accès aux autres savoirs ». On le voit, il s'agit bien d'envisager une prise en compte globale de la question du numérique dans la société et dans les temps non scolaires des enfants et des adolescents.

Un changement de perspectives plutôt que d'échelle

Pour décrire ce que pourrait être l'EMI, il semble nécessaire de préciser quelques-uns des aspects de ce changement de perspectives. Le premier aspect concerne la formation des enseignants. Aurélie Brouwers⁴ (2010) a établi en Belgique une corrélation très nette entre les compétences médiatiques des enseignants et celles de leurs élèves.

Préciser l'arrière-plan sur lequel se construit cet enseignement paraît donc important. L'approche phénoménologique proposée par Stéphane Vial⁵ me semble de nature à faciliter la compréhension des enjeux actuels. Dans son livre *l'être et l'écran*, il insiste sur la modification des perceptions apportée par cette révolution du numérique. Être natif du numérique, c'est proprement *être né* par le numérique. Selon lui, « seuls les objets techniques qui nous entourent nous permettent de naître au monde »⁶. De ce fait, il considère qu'il n'y a pas véritablement de fracture numérique générationnelle. Au cours d'une révolution comme celle que nous vivons, chacun naît dans un contexte technique qui oriente les perceptions qu'il a du monde et il s'agit d'abord d'apaiser les peurs qui surgissent et de se souvenir que de tels phénomènes se sont déjà produits par le passé. L'appréciation qu'ont les jeunes du concept de 'vie privée' est un exemple illustratif de tels décalages et ce modèle donne un cadre d'analyse des pratiques informationnelles et médiatiques des différentes générations.

L'accompagnement des enseignants est juste évoqué dans ces différents textes et rien n'est dit sur la manière de le mettre en place. Plusieurs études et en particulier celles de Ghislaine Gueudet et Luc Trouche⁷ montrent que les ressources sont mieux intégrées lorsque les enseignants participent à leur élaboration. Cette mobilisation coordonnée de tous les acteurs éducatifs est tout d'abord nécessaire pour permettre l'élaboration d'un curriculum efficient. Il faut le penser, dès à présent, comme évolutif et adaptable. La mise en place de ce nouvel enseignement doit se faire de manière progressive comme l'indique de manière réaliste le législateur. Elle pourra se faire grâce à la collaboration entre enseignants et chercheurs impliqués dans ces différents domaines (médias, information-documentation, informatique, image...) et à une diffusion s'appuyant autant sur les communautés d'enseignants que sur la formation continue institutionnelle.

Un deuxième aspect concerne la dimension didactique qui semble souvent minorée dans les projets « d'éducation à ». Certains auteurs (Trouche, par exemple) parlent d'*orchestration* et insistent sur la nécessité d'accompagner les res-

« *...afin de garantir la qualité des contenus qui doivent pouvoir être dispensés à tous les élèves.* »

⁴ Brouwers, A. (2010). « Éducation aux médias ; l'influence des compétences de l'enseignant sur celles de ses élèves ». *Recherches en Communication*, (II) 34, 20-31. [en ligne] : <http://hdl.handle.net/2078.1/127487>

⁵ Vial, S. (2013). *L'être et l'écran*. Paris : Presses universitaires de France

⁶ Vial, dans sa thèse (2012, p. 17) [en ligne] : <http://www.theses.fr/2012PA05H014>

⁷ Gueudet, G. & Trouche, L. (2010). *Ressources vives, le travail documentaire des professeurs de mathématiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

sources proposées d'un historique qui permet de connaître leurs différentes évolutions. C'est une piste à creuser pour les ressources qui seront à construire, de manière collaborative, en EMI. Cette notion de savoir distribué est essentielle. Des ingénieries didactiques coopératives ont déjà été expérimentées et restent à développer dans ce domaine. Elles s'opposent à une vision *top down* applicationniste de l'innovation qui a fait la preuve de son inefficacité.

Enfin, si les compétences informationnelles, numériques et médiatiques des enseignants sont nécessaires pour la réussite de ce plan d'action, elles ne sont pas suffisantes. Il faut encore que les méthodes pédagogiques utilisées soient en phase avec les problématiques actuelles. Il s'agit en effet de forger une culture numérique qui intègre les valeurs, le droit et la responsabilité. L'EMI peut contribuer au développement de l'engagement des jeunes dans la vie sociale à travers des travaux collaboratifs de production et d'analyse. L'enquête, au sens de John Dewey⁸ est le moyen privilégié pour tous ceux (chercheur, professeur, élève) qui souhaitent pouvoir répondre raisonnablement à des questions socialement vives. Dans le cadre de l'EMI, le professeur documentaliste apporte son expertise (questionnement, veille, fiabilité des sources...) et cela représente une réelle opportunité pour les élèves. Divina Frau-Meigs⁹ parle de « savoir-devenir » comme d'une nouvelle capacité à travailler à l'école.

Un dispositif déjà en phase de maturation

Le tableau suivant récapitule différents aspects de l'EMI qui semblent essentiels et les relie aux références qui les inspirent.

Je ne peux pas reprendre ici tous les aspects mentionnés dans ce tableau, mais je souhaite mettre l'accent sur l'importance de l'image (analyse et production). Comme l'indique Serge Tisseron¹⁰ (2013), c'est dans la complémentarité entre les deux langages, dans la construction d'hybrides texte/image que les cognitivistes incitent à avancer. Dans cette perspective, Jacques Kerneis¹¹ et Angèle Stadler¹² ont déjà abordé la question de l'analyse et de la production d'infographies.

Les éléments présentés jusqu'ici peuvent paraître bien généraux, mais ils permettent de tracer les grandes lignes de ce que pourrait être l'EMI. Il me semble en effet essentiel que les tenants de l'éducation aux médias, d'une part, et ceux de l'information-documentation d'autre part fassent l'effort de reconsidérer leurs pratiques à l'aune de l'EMI. Pour que cela soit possible, il faut que les actions trouvent place dans un curriculum unique qui couvre l'ensemble du champ de la documentation, des médias et du numérique.

« Un curriculum unique qui couvre l'ensemble du champ de la documentation, des médias et du numérique. »

⁸ Dewey, J. (1938/1964). *Logique. La théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.

⁹ Frau-Meigs, D. (2011). *L'éducation aux médias est-elle nécessaire ? A quelles conditions ?* INA-SUP. [en ligne] : <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-qu-enseigne-l-image-qu-enseigner-par-l-image/l-education-aux-medias-est-elle-necessaire-a-quelles-conditions.html>

¹⁰ Tisseron, S. (2013). « L'enfant, l'école et l'enseignant transformés par le numérique ». *Le café pédagogique*, 24 octobre.

¹¹ Kerneis, J. (2010). « Des obstacles au développement de compétences en lecture d'infographies de presse ». *Recherches en communication*, 34, 67-82 et Kerneis, J. (2009). « Éducation à l'information et éducation aux médias : cousines ou voisines ? » *Médiadoc*, 2, 42-45.

¹² Stadler, A. (2013). « S'informer et informer avec un nouveau genre de document, l'infographie : une situation pédagogique transdisciplinaire ? ». *Cactus acide* [en ligne] : <http://www.culturedel.info/cactusacide/?p=6716>

Caractéristiques de l'EMI	Auteurs de référence
L'EMI doit être cohérente, intégrée dans les cursus de tous les élèves et permettre le développement de l'esprit critique.	Jacquinet, Bruillard
L'EMI se place en amont des disciplines et doit fournir des grammaires de lecture du monde.	Peillon et Bevort (Clemi) Cordier et Delamotte
L'EMI doit permettre 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.	Frau-Meigs Dewey
Ce phénomène de convergence entre éducation aux médias, à l'information-documentation, à l'informatique et à l'image est un enrichissement mutuel et non de l'absorption de l'un par l'autre. Il implique la création d'un curriculum commun et centré sur l'émancipation du citoyen.	GRCDI Frau-Meigs Tricot
L'EMI doit prendre le plus grand compte des scénarisations non linéaires proposées par l'image mais aussi les textes numériques et les jeux sérieux.	Compte Vial

Cette manière de partir des finalités et des objectifs permettra ensuite à chacun de s'appuyer sur les nombreux travaux qui existent déjà pour en identifier les différentes dimensions et les équilibrer. Cette démarche permet ainsi de concevoir une culture informationnelle et communicationnelle capable de s'affranchir des clivages qui se sont constitués au fil du temps tout en incorporant les réflexions et ressources disponibles dans chacun des domaines. De nombreuses initiatives vont déjà dans ce sens et parviennent à s'affranchir de ces frontières.

La difficulté majeure de l'installation durable de l'EMI est celle d'une appropriation par tous les enseignants en relation avec un

« *Un éco-système informationnel et médiatique, dont le professeur documentaliste est le spécialiste.* »

professeur documentaliste garant de cet enseignant à l'échelle de l'établissement. Cela ne peut se concevoir sans une mise en place progressive et un accompagnement fort. Une mise en

partage des projets qui s'inspirent de cette logique de l'EMI doit être réalisée. La base des fiches pédagogiques à l'usage des professeurs documentalistes (*ID Base*¹³) est un exemple d'un tel outil dont il resterait à étendre le champ sans en perdre la valeur didactique. D'autres chantiers de ce type comme le blog *Cactus acide*¹⁴ abordent ouvertement la question de la trans littératie et de l'EMI.

De telles initiatives, à développer bien sûr, permettent, de manière partagée, à l'enseignant de se construire une posture « qui tienne » par rapport à la critique des médias et du numérique. Divina Frau-Meigs¹⁵ l'exprimait déjà en 2011, avant l'éclosion du terme EMI : « Une éducation aux médias responsable ne passe pas par la politique de la chaise vide ou de l'écran noir ; elle exige une appropriation complexe sinon complète de l'éco-système des médias et un réel engagement avec les situations-pièges qu'il pose ».

Il me semble nécessaire également de prendre appui sur les travaux menés dans d'autres disciplines (création de manuels collaboratifs...). De la même manière, les réflexions qui ont lieu dans le cadre de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) peuvent être enrichissantes pour le projet de construction/diffusion de l'EMI. Elles mettent en effet l'accent sur une vision générative de l'éducation (Jean-Marc Lange¹⁶) qui consiste à rendre nos élèves capables d'élaborer des comportements qui n'existent pas encore aujourd'hui. D'une manière plus large, la notion d'éco-système informationnel et médiatique, dont le professeur documentaliste est le spécialiste, pourrait inspirer des rapprochements féconds, une efficacité didactique et une lisibilité accrue de l'acte éducatif. Cette « éducation à » globalisée, pouvant utilement s'appuyer sur plu-

sieurs disciplines (ou inter-disciplines) scientifiques, représente à bien des égards une belle opportunité pour les élèves, les professeurs documentalistes et le système éducatif dans son ensemble.

¹³ Duplessis, P. *ID Base. Base de séquences pédagogiques en Information-Docummentation*. [en ligne] : <http://idbase.esmeree.fr/a-propos>

¹⁴ « Critique des Actus/ Analyse Culture de l'Information Didactique et Éducation aux médias ». *Cactus acide* [en ligne] : <http://www.culture-del.info/cactusacide/>

¹⁵ Frau-Meigs, D. (2011). *L'éducation aux médias est-elle nécessaire ? A quelles conditions ?* INA-SUP [en ligne] : <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-qu-enseigne-l-image-qu-enseigner-par-l-image/l-education-aux-medias-est-elle-necessaire-a-quelles-conditions.html>

¹⁶ Lange, J. M. (2008). « L'éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes ». *Aster*, 46.

Un outil pour enseigner les sciences de l'information en collège

Cécile Heckel

Professeur documentaliste

Genèse du projet

Depuis mes débuts dans le métier d'enseignante documentaliste, j'ai remarqué que la plupart de mes collègues, dépourvus de supports pour enseigner, se fabriquaient leurs propres recueils de séances. J'ai alors eu cette idée à la fois incongrue et attrayante de réaliser un « manuel de sciences de l'information » pour mes collègues et pour les élèves de collège. Cette idée n'est, en fin de compte, que la concrétisation de ce que j'ai pu observer dans les CDI où j'ai exercé. Il existe, par ailleurs aujourd'hui, des sites Internet qui donnent des pistes de travail qui permettent d'harmoniser nos pratiques¹, ainsi que quelques livres qui proposent des activités². Dans certains manuels scolaires des autres disciplines, nous trouvons aussi des pistes pédagogiques, mais l'idée, pour moi, serait d'inventer un « manuel de sciences de l'information pour le collège ».

Mon statut de TZR pendant cinq ans, parfois pour de courtes durées, parfois sur deux établissements, m'a permis de mettre en perspective différents usages, différents fonctionnements de CDI, différents enseignements : seule, en interdisciplinarité, parfois avec des élèves difficiles. Par ailleurs, de lectures en formations, d'échanges au sein des bassins en communications via les réseaux sociaux, j'ai nourri ma réflexion sur le métier de professeur documentaliste et sur les contenus que nous souhaiterions enseigner. Pour enrichir cette réflexion, je me suis inscrite en master de sciences de l'information et de la communication à l'université Paul Valéry de Montpellier III. Ce complément de formation m'a donné envie de transposer cette discipline universitaire en discipline pour le collège au sens d'Yves Chevallard³ et des didacticiens des disciplines. La transposition didactique a pour but d'élaborer un curriculum de la discipline, en la rendant accessible sans pour autant la sacrifier. Le curriculum constitue le savoir à enseigner. L'ouvrage que je propose n'est pas vraiment un manuel qui suppose une discipline et un programme d'enseignement inscrit dans la loi. Pourtant, j'aime l'idée de créer un manuel des SI comme il existe des manuels de français, d'histoire, de sciences.

Question de discipline

Les sciences de l'information et de la communication existent en tant que discipline à l'université. Mais quelle place, quel statut pour cet enseignement dans les collèges et les lycées ? Est-il d'ailleurs vraiment enseigné dans le secondaire ? Certains enseignants considèrent que les SI ne sont pas l'apanage du professeur documentaliste. Toutefois, cette transversalité ne me semble pas justifier l'absence de programme, l'absence de manuel. Car en collège et en lycée, nous enseignons au quotidien, nous transmettons aux élèves des savoirs (déclaratifs et procéduraux). J'ai donc eu envie d'aller au-delà de cette transversalité et de dessiner les contours de cette discipline, d'en créer un programme, une progression, un contenu ; j'ai tenté d'organiser ce savoir.

Un manuel de sciences de l'information pour le collège

À propos d'une progression

J'ai établi une première ébauche de progression, laquelle a dicté le plan du livre. J'ai réuni un collectif de professeurs documentalistes intéressés par le projet. Ensemble, nous avons listé les savoirs qu'il nous paraissait important de transmettre. Suite à cela, j'ai organisé mon manuel de la façon suivante : une partie pour chaque niveau du collège, et, à l'intérieur de chaque partie, le partage en quatre subdivisions : *Se documenter ; Lire, écrire ; S'informer avec les médias et S'orienter*.

Ces subdivisions correspondent tant aux différents espaces des CDI qu'aux sollicitations des usagers.

¹ Valladon, Jacqueline. « Pédagogie info-documentaire en CDI », Actualité des blogs ou sites de documentation. Ressources pour les professeurs documentalistes. Exemples de séances pédagogiques. [en ligne]. Disponible sur : <<http://www.scoop.it/t/pedagogie-info-documentaire-en-cdi>> (Consulté le 22 septembre 2013).

² *Information Documentation : formation des élèves par le professeur documentaliste de la sixième à la troisième*. Scéren CRDP Haute-Normandie, 2007.

Recherche documentaire et maîtrise de l'information : formation des élèves par le professeur documentaliste de la sixième à la terminale. CRDP de Rouen, 1999. (Chemin faisant).

³ Chevallard, Yves. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage, 1985.

La partie dédiée à l'orientation est pour moi un prétexte, une accroche, pour amener les élèves vers nos réels objectifs d'apprentissages qui sont info-documentaires. En effet, dès la sixième, les élèves montrent un grand intérêt pour les informations liées aux métiers. La progression proposée dans ce livre est forcément un choix subjectif ; concernant par exemple la subdivision *S'informer avec les médias*, je propose d'étudier la presse écrite en sixième, la radio en cinquième, la télévision en quatrième et Internet en troisième. Ce choix est avant tout guidé par l'histoire des médias et leur ordre chronologique d'apparition. Mais rien

« Dessiner les contours de cette discipline... Organiser ce savoir. »

n'empêche de réaliser des séances sur Internet avec des élèves de sixième ou des séances sur la presse écrite à tous les niveaux du

collège. En réalité, cela dépend beaucoup des élèves auxquels on s'adresse. Il me semble que comprendre la structure d'un journal de la presse écrite permet de saisir les codes et le vocabulaire de la radio et ceux d'Internet.

À propos des contenus

La nécessité d'enseigner aux élèves des savoirs info-documentaires s'est très rapidement imposée aux professeurs documentalistes. En 1997, un passeport documentaire fut proposé par un groupe de travail montpelliérain composé d'enseignants, de professeurs documentalistes et de consultants⁴. En 2007, Ivana Ballarini-Santonocito, professeur documentaliste, met au cœur de la réflexion didactique la délimitation de contenus qui pourraient éventuellement donner lieu à une discipline scolaire : « J'insiste là-dessus car c'est une critique récurrente dans le métier, de penser que l'on veut instaurer des « cours de documentation », faire une discipline. Avant de se poser la question de la discipline, il convient de déterminer et de formaliser des contenus à enseigner. C'est la préoccupation didactique actuelle, elle est première. Une autre question sera de se demander dans quel cadre développer cet enseignement : horaire spécifique, module de formation (à l'image de l'ECJS). Une autre question encore est de se demander comment enseigner ces contenus : la pédagogie documentaire existe, elle est à redéfinir et à enrichir. Je le redis, l'objectif actuel est de se mettre d'accord sur le contenu, de savoir de quoi l'on parle, mais la manière d'enseigner ces notions reste totalement ouverte. »⁵

Des notions

Bien souvent, les professeurs documentalistes sont amenés à définir les termes bibliothéconomiques qui permettent de mieux comprendre l'univers des CDI. C'est le cas pour les concepts suivants : cote, référence, source, usuel, périodique, classification. À partir des compétences

spécifiques aux SI, j'ai dégagé des concepts et j'ai essayé de les définir d'une façon simple pour que les élèves en comprennent aisément le sens. Il me paraissait essentiel d'apprendre aux élèves le vocabulaire adéquat, spécifique, pour qu'ils puissent nommer avec précision les objets de l'univers informationnel dans lequel ils évoluent. Maîtriser les éléments de base leur permet d'avancer pas à pas pour dépasser leurs représentations et leurs usages. Spontanément, les élèves pensent maîtriser parfaitement les notions de « document », d'« information », d'« auteur », mais dès qu'il s'agit de les définir précisément, tout se complique.

Rechercher sur Internet

Trop souvent les élèves surfent sur Internet sans se demander où ils vont et comment ils y vont. Ainsi, leurs trouvailles sont dues à une trop grande sérendipité : ils cherchent sans méthode, sans même savoir où ils sont, ni où ils vont, ils errent sur le web et repèrent des bribes de réponses au hasard, parfois guidés par la chance. Leur approche est essentiellement intuitive. Nous essayons alors de recentrer leurs recherches, de leur apprendre comment accéder intelligemment à l'information. L'objectif des activités du manuel est qu'ils se posent des questions sur leurs sources, qu'ils arrivent à comprendre l'intérêt de croiser leurs informations. Notre rôle consiste à leur expliquer que la recherche d'information ne s'arrête pas à l'interrogation d'un moteur de recherche et à la navigation hasardeuse d'un lien à un autre, même si parfois ce mode de navigation est agréable. Reste qu'il faut être conscient de sa façon de rechercher comme nous l'explique ici Olivier Le Deuff : « Pour autant, il nous semble que le seul hasard ne suffit pas. La sérendipité nécessite une préparation au préalable. En ce sens, il semble que tous les

« Amener les élèves vers nos réels objectifs d'apprentissages qui sont info-documentaires. »

élèves et les étudiants ne soient pas encore des Christophe Colomb. La sérendipité demeure subjective, un document pouvant paraître stimulant pour l'un et insignifiant pour un autre.

Toutefois, la sérendipité repose pleinement sur l'attention ou l'état de veille, c'est-à-dire la capacité à rebondir sur une information, un événement, un lien pour aussitôt y puiser un intérêt notamment par rapport à un besoin. Elle repose encore une nouvelle fois sur la capacité d'évaluation de l'information. »⁶

⁴ Brunel-Bacot, Simone. « Un passeport documentaire de l'école à l'université : de la BCD au CDI et à la BU ». Montpellier : Centre régional de la documentation pédagogique Languedoc-Roussillon, 1997. 130 p.

⁵ Ballarini-Santonocito, Ivana. « Les savoirs scolaires en information-documentation : 7 notions organisatrices », *Médiadoc*, mars 2007.

⁶ Le Deuff, Olivier. La sérendipité comme attention et la zemblanité comme mauvaise intention. Le guide des égarés, 2013. [En ligne.] Disponible sur < <http://www.guidedesegares.info/2011/03/09/la-serendipite-comme-attention-et-la-zemblanite-comme-mauvaise-intention/> >

Je présente dans cet ouvrage des outils, des fiches d'activités, des approches sur la recherche documentaire, la lecture... mais l'ouvrage est loin d'être exhaustif, je n'ai pas pu, faute de temps, y concentrer tout ce que j'aurais voulu. Il y a en effet des contenus qui pourraient avoir leur place dans cet ouvrage et qui ne sont pas abordés comme la lecture et l'écriture numérique par exemple. Je souhaitais privilégier des séances effectuées en réel pour que le manuel ait une crédibilité. Mais d'autres idées me sont venues sans pouvoir les proposer car je ne les avais pas expérimentées avec des élèves. Rien n'empêche de poursuivre ce projet et de proposer d'autres outils qui viendront appuyer, il me semble, le sens que nous voulons donner à notre profession.

Un projet controversé qui touche à l'essence même de notre métier

Et pourquoi pas un CAPES de sciences de l'information ?

À mon sens, le métier de professeur documentaliste mérite d'être repensé en profondeur. En effet, les textes officiels qui le régissent sont trop anciens et ne tiennent pas compte des réalités du terrain, et de l'évolution tant des élèves que des technologies. Ce n'est pas un CAPES de documentation que les enseignants devraient passer mais un CAPES de sciences de l'information. Mon projet de manuel relève de ma volonté d'harmoniser nos pratiques plutôt que de réaliser un enseignement de façon isolée. Dès lors, je sais que ce projet ne fait pas l'unanimité au sein de la profession. J'ai conscience que mon projet de manuel induit une remise en question de la conception de notre métier. Notre rôle me semble être d'enseigner à partir d'un fonds documentaire spécifique et dans un lieu singulier : le CDI. Certains professeurs documentalistes ont refusé de participer à la réflexion sur un programme arguant que la mise en place de ces séances bouleverserait le métier. Ceux-là ont généralement choisi ce métier pour ses spécificités : gestion, pédagogie individualisée, multiplicité et diversité des missions, avec un enseignement sans programme. D'autres, comme le CLEMI et l'Inspection générale, considèrent que l'éducation aux médias et à l'information ne doit pas être une discipline propre à un enseignant mais doit être une « voie traversante des disciplines fondamentales ».⁷ Les avis sur le sujet, sont partagés.

« Pour Yves François Le Coadic, le nouveau concours de recrutement d'enseignants documentalistes exige des candidats des compétences scientifiques et pédagogiques en Sciences de l'information et de la documentation ; cette discipline devrait, par conséquent être enseignée dans les

CDI des lycées et collèges. Cet avis émis en l'an 2000 ne fait pas l'unanimité. Dès la constitution du CAPES de documentation, le problème de savoir si la documentation doit devenir une discipline d'enseignement ou non s'est posé. Les diverses opinions ont suscité de nombreux discours. En 1993, par exemple, C. Viry intitule un article *Alerte ! Non au professeur de documentation*. D'après lui, les documentalistes sont progressivement transformés en professeurs de documentation prisonnier d'un emploi du temps. »⁸

Pourtant il me semble important de former l'ensemble des élèves, et pour cela, nécessaire de les former via une discipline à raison, par exemple, d'une heure par semaine et par niveau.

Actuellement, on note des différences énormes d'un CDI à l'autre. Ici, aucune séance n'est mise en place, là le CDI est trop souvent fermé car il n'y a qu'un seul professeur documentaliste qui fait dix à quinze heures de séances par semaine, impliquant une fermeture d'autant aux autres élèves. Ici, le professeur documentaliste prend des classes à l'année au CDI ; là il est le professeur principal d'une classe...

Ce qui est certain c'est que la mise en place de ces séances est coûteuse en heure et en organisation, ainsi qu'en préparation.

L'exemple de l'enseignement agricole

Dans l'enseignement agricole des cours de documentation sont inscrits dans les programmes des élèves à raison de quarante heures élèves sur les deux années de BTSA (Brevet de Technicien Supérieur Agricole) ou encore quinze heures en BEPA (Brevet d'Enseignement Professionnel Agricole).

Ces cours sont inclus dans des modules où interviennent plusieurs enseignants. C'est ce qu'explique Bénédicte de La Houplière, professeur documentaliste dans l'enseignement agricole : « Contrairement à leurs collègues de l'Éducation Nationale (EN), les professeurs documentalistes de l'EAP ont des heures de face à face inscrites dans les référentiels de formation des élèves, du Brevet d'Études Professionnel (BEP) au Brevet de Technicien Supérieur (BTS). Cela suppose donc un temps de présence au Centre de documentation et d'information (CDI) diminué, une heure de cours comptant pour deux

« Notre rôle me semble être d'enseigner à partir d'un fonds documentaire spécifique et dans un lieu singulier : le CDI. »

⁷ Becchetti-Bizot, Catherine ; Brunet, Alain. *L'éducation aux médias, enjeux, état des lieux, perspectives*. Rapport IGEN et IGAENR n°2007-083, août 2007.

⁸ Duarte-Cholat, Céline. *TIC et documentation : études et réflexions sur des pratiques documentaires dans des CDI de collèges*. - Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris V - René Descartes / sous la dir. de BARON, Georges-Louis, 2000. - 375 p. + annexes.

heures de CDI, deux heures trente en BTS (préparation, correction). »⁹

Ces cours de documentation sont inscrits dans les programmes officiels établis par le Ministère de l'agriculture¹⁰. Alors qu'un enseignant fait dix-huit heures de cours par semaine, nous, enseignants documentalistes, faisons nos séances sur nos trente heures de présence.

Un problème politique

Clairement, nous touchons ici au statut du professeur documentaliste : quelle rémunération pour ces séances ? Quel volume horaire ? Quels élèves ? Le problème est avant tout politique et si nous souhaitons une réelle formation des élèves aux SI il faudra réformer en profondeur notre profession. La reconnaissance de l'EMI comme discipline avec le professeur documentaliste comme enseignant pourrait engendrer des avancées notoires pour la profession comme : la création d'une agrégation en sciences de l'information qui compléterait la formation spécifique des enseignants documentalistes ; un statut d'aide professeur documentaliste pour gérer le fonds documentaire et permettre une meilleure amplitude horaire d'ouverture du CDI ; un corps d'inspection propre qui assiérait définitivement la discipline. Ce serait, il me semble, de véritables avancées pour la place de l'enseignement des SI et pour notre métier. C'est ce que réclame aussi Olivier Le Deuff, docteur en sciences de l'information et de la communication.

La nécessité de créer une discipline scolaire des sciences de l'information, où l'on dispenserait les savoirs info-documentaires, ne se discute plus me semble-t-il ; nombreux enseignants documentalistes et professionnels de l'information, en sont déjà à la réflexion d'un programme et à la rédaction de contenus disciplinaires. Je ne veux pas croire à la disparition de notre métier ni à sa transformation en animateur ou en accompagnateur¹¹. Je veux croire à l'enseignement des sciences de l'information par le professeur documentaliste. Ce

« Permettre aux élèves de s'approprier pleinement les outils de l'information et de la communication. »

serait permettre aux élèves de s'approprier pleinement les outils de l'information et de la communication. Ce serait aussi leur faire prendre conscience de leur

responsabilité en tant que producteur d'information. De nombreux auteurs comme Yves-François Le Coadic, professeur au CNAM, sont partisans d'un enseignement des sciences de l'information « de la maternelle à l'Université » : « L'émergence dans l'enseignement d'une discipline « Information » et d'un corps d'enseignants spécialisés est le viatique à l'entrée des élèves, des étudiants dans la société de l'information. Elle permettrait de lutter contre cet important analphabétisme infor-

mationnel et contre un illettrisme informationnel grandissant, donc de combler l'écart qui se fait jour entre les info-riches et les info-pauvres. D'autant que cette discipline existe. Nous disposons comme dans les autres disciplines, d'un ensemble non négligeable de connaissances de nature à la fois scientifique et technique ainsi que d'une histoire et d'une épistémologie. »¹²

Dans ce sens, la réalisation d'un manuel des SI pour le collège qui englobe la notion de document, constitue un grand pas en avant pour les professeurs documentalistes et plus largement pour les professionnels de l'information. Ce manuel des SI pour le collège ne serait qu'une étape dans une construction qui ne fait, à mon avis, que commencer. La réflexion peut bien sûr se mener également en vue de la rédaction d'un manuel pour le lycée. Il est certain que si nous avions une assise politique pour valider notre réflexion, cela faciliterait la mise en place d'actions, telles que la création d'un manuel, en l'occurrence.

Ce manuel est, je l'espère, une pierre supplémentaire à la reconnaissance d'une profession. Nom-

breux sont les collègues qui ont connu la création du CAPES en 1989, qui fut déjà une avancée. Nombreux sont ceux qui en espèrent une autre. Nous sommes souvent

perçus comme ceux qui profitent des nouveaux dispositifs pour enseigner les savoirs info-documentaires : IDD, ECJS, TPE, travaux croisés, B2i, Histoire des arts... Pourquoi les SI n'auraient-elles pas leur place à côté des autres disciplines ? Malheureusement, le dernier texte de loi paru cet été : le BO n°30 du 25 juillet 2013, remet le professeur documentaliste au rang de contributeur, il le laisse en marge. Notre rôle en matière d'éducation à la culture de l'information et des médias est certes évoqué mais pourquoi ne pas aller plus loin ? En ces temps où l'accès aux documents et aux médias explose, n'est-il pas prioritaire de « discipliner » les élèves - dans le sens de créer une discipline - dans leur rapport à ces documents et à ces médias ?

⁹ La Houplière (de), Bénédicte. *Professeur documentaliste dans l'enseignement agricole. Cahiers pédagogiques*, février 2009. n° 470.

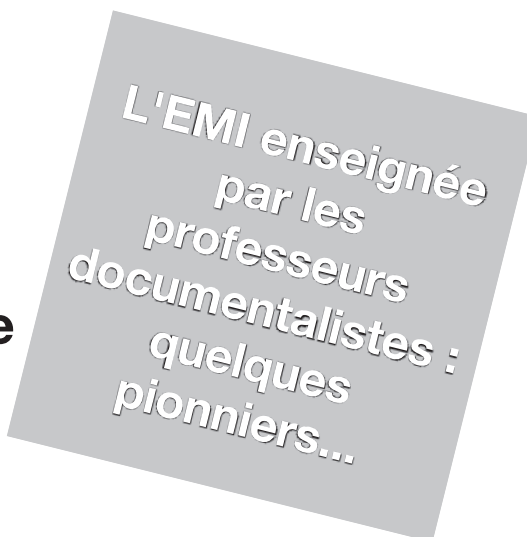
¹⁰ Note de service DGER / POEGTP / N98-2056. Missions et obligations de service des professeurs-documentalistes. 26 mai 1998.

¹¹ Idem.

¹² Le Coadic, Yves-François. *La science de l'information*. Paris : Presses Universitaires de France, 2004. (Que sais-je ? n°2873)

Produire l'information pour mieux la comprendre

Patricia Basin-Ecalte
Professeur documentaliste



Professeure documentaliste dans un lycée général et technologique, je me suis toujours beaucoup questionnée sur la façon de conduire le cours, les activités à mettre en place, les notions à aborder, les supports à utiliser... Cette réflexion est d'autant plus indispensable dans l'éducation aux médias et à l'information que la technologie évolue sans cesse, plus rapidement qu'il y a quelques décennies, ce qui impacte, dans une certaine mesure, les savoirs de référence des professeurs documentalistes, ainsi que leurs objets d'enseignement. Je considère donc être en constante expérimentation... et adaptation.

À la croisée des programmes, référentiels, chartes, parcours...

Dans mon établissement nous sommes deux professeurs documentalistes pour 1350 élèves. Nous travaillons en étroite collaboration avec les autres enseignants, ce qui nous permet, chaque année, d'intervenir de manière systématique 2 à 3h par demi-classe de seconde, en adaptant nos objectifs pédagogiques info-documentaires pour travailler en interdisciplinarité avec nos collègues. Nous intervenons de même en 1^{ère} STMG pour l'épreuve anticipée de Gestion et en 1^{ère} générale (1h en début de TPE)... En parallèle, nous avons fait voter, en 2008, une « charte » au Conseil d'administration concernant la formation des élèves. Le document liste très simplement quelques principes et objectifs communs en matière d'éducation à l'information. Cette charte a eu le mérite d'exister et de faire l'objet de communication mais il faudrait la rediscuter, la développer et l'adapter aux outils, usages... et besoins observés actuellement. Malgré tout, la formation des élèves dans ce domaine reste très aléatoire. Il faudrait pourtant définir ce qui est indispensable pour chaque élève quittant le lycée, car l'EMI participe fondamentalement à sa formation de citoyen.

Pour ma part, la priorité est de rendre les élèves acteurs afin qu'ils réinvestissent ce qu'ils ont appris, qu'ils développent leur autonomie et leur

créativité. Partant du principe que c'est en faisant qu'on apprend et que ce qui se conçoit bien s'énonce clairement, voici deux expériences ayant comme point commun la volonté de mettre l'élève en position de production d'information.

L'élève documentariste « À la manière de Marie-Monique Robin »

Genèse de la séquence

C'est le visionnage du film documentaire *Le Monde selon Monsanto*¹ qui est à l'origine de tout le projet. Au-delà du sujet (l'enquête sur la firme américaine *Monsanto*, connue pour sa production de semences génétiquement modifiées), ce sont les choix de mise en scène qui ont tout de suite suscité un vif intérêt chez la professeure documentaliste que je suis. Dans le film, la journaliste est régulièrement devant son écran d'ordinateur. Elle montre quels mots-clés elle utilise sur un moteur de recherche, quels documents elle consulte, comment elle fait une sélection. Elle souligne l'attention qu'elle porte à la date, à la source etc... avant d'aller sur le terrain pour vérifier et croiser ses informations. Elle met en évidence que le citoyen lambda a à portée de mains quantité d'informations. Encore faut-il avoir du temps et des compétences pour chercher, comparer... et exercer son esprit critique. Cet aspect du film m'a enthousiasmée et m'a tout de suite fait réfléchir aux possibilités d'exploitation pédagogique. J'en ai donc parlé à une collègue d'histoire-géographie avec qui je travaillais régulièrement en Éducation Civique Juridique et Sociale (ECJS). En nous appuyant sur ce documentaire, nous pouvions montrer aux élèves que ce n'est pas forcément l'accès à l'information qui pose aujourd'hui problème, en tout cas en France, mais la capacité à la chercher, trier, évaluer, croiser.

¹ Pour en savoir plus: <http://www.arte.tv/fr/le-monde-selon-monsanto/7461488.html>

Inciter les élèves à s'interroger sur leur démarche de recherche documentaire

Nous avons monté un projet intitulé « A l'école des journalistes ». Nos élèves de 2^{nde} ont eu pour objectif, par groupe de deux, de rendre compte de leur démarche documentaire en ECJS en réalisant une petite vidéo « à la manière de Marie-Monique Robin ».

« La formation des élèves reste très aléatoire. Il faudrait pourtant définir ce qui est indispensable pour chaque élève quittant le lycée. »

Les élèves n'ayant qu'une heure d'ECJS par quinzaine, nous avons travaillé presque toute l'année sur ce projet, soit 15 heures par demi-classe, afin de pouvoir couvrir l'ensem-

ble des tâches que nous avions envisagées :

- Méthodologie de la recherche d'information et connaissance des ressources du lycée en amont.
- Exploitation du contenu du film documentaire (qui correspondait aussi au programme de géographie).
- Choix d'un sujet d'actualité qui faisait débat.
- Définition d'une problématique.
- Recherche et sélection d'information.
- Mise en scène de la restitution : filmage et montage

Du point de vue des apprentissages info-documentaires, la production attendue leur imposait de mettre en œuvre une démarche documentaire claire et rigoureuse, puis de l'expliquer dans la vidéo réalisée, images à l'appui, à la manière de la journaliste du film. Ils ont ainsi été amenés à exploiter des documents précis, sélectionner des arguments contradictoires et formuler un avis. Les notions d'auteur et d'autorité ont été centrales ainsi que les notions de fiabilité et de pertinence. Après plusieurs séances de recherche et de sélection, ils ont dû construire une narration pour être dans une posture de démonstration. En retraçant leur démarche documentaire, ils justifiaient leur travail en incluant leurs interrogations, leurs choix et parfois leurs erreurs au fil de la recherche. Ce faisant, ils prouvaient au spectateur de la vidéo qu'il faut certaines compétences pour rechercher efficacement et un esprit critique vis à vis de la nature et de l'objectif de la source.

La preuve par l'image

Le bilan a été très positif : influence du mode de restitution sur la motivation, développement de la curiosité des élèves sur les sujets d'actualité dont ils ne mesuraient pas les enjeux, réinvestissement

concret des premières séances consacrées aux apprentissages info-documentaires. Ils ont utilisé plusieurs outils de recherche, ils ont su chercher et sélectionner l'information, en vérifiant à chaque fois l'auteur. Ils devaient d'ailleurs établir une bibliographie aux normes dans le document d'accompagnement de la vidéo et nous avons ainsi abordé ensemble la notion de droit d'auteur. La production demandée permettait, en outre, aux élèves d'acquérir des compétences en montage audiovisuel. Par contre, ils ont eu du mal à élaborer une problématique précise et à diversifier leurs sources. Pour certains, il a été difficile de sortir de l'exposé traditionnel et d'oser prendre position. C'était pourtant un des objectifs : qu'ils constatent qu'ils pouvaient se faire un avis par eux-mêmes sur un sujet d'actualité en justifiant et en argumentant leur position.

Le projet était quelque peu ambitieux, surtout en seconde et sans l'aide d'intervenant extérieur professionnel. Je n'avais pas réalisé la multiplicité des demandes d'élèves et toutes les tâches parallèles : parvenir à filmer les élèves dans de bonnes conditions, décharger les films (qui étaient dans un format spécifique propre au caméscope), mettre à disposition de chaque groupe leurs rushes dans des dossiers sur le réseau interne, convertir certaines vidéos trouvées sur Internet pour en extraire quelques secondes. Les compétences des professeurs ont aussi été enrichies !

Une classe de 1^{ère} de ma collègue avait aussi regardé le documentaire et travaillé en ECJS sur « C'est quoi être journaliste aujourd'hui ? ». J'ai donc contacté Marie-Monique Robin pour qu'elle vienne rencontrer ces deux classes. Après plusieurs relances et malgré son emploi du temps chargé, elle a accepté de se déplacer. Les élèves de 1^{ère} ont préparé une biographie et nous avons projeté la production d'élèves que nous considérons la plus aboutie. Les deux adolescentes ont été félicitées par Marie-Monique

Robin qui a ensuite parlé de sa carrière, de l'énorme travail documentaire qu'avait demandé ce film (et le livre et le blog publiés en parallèle), du rôle du journaliste dans la société d'aujourd'hui et de ses projets à venir. La perspective de cette rencontre a été très motivante pour les élèves. La venue effective de Marie-Monique Robin a été une grande récompense pour les élèves qui lui ont posé beaucoup de questions.

L'élève journaliste

Contexte

Ce projet, mené en ECJS avec des élèves de 2^{nde},

faisait suite à deux séquences : la première sur les outils et ressources disponibles au CDI (« Comment s'informer en tant que lycéen ») et la seconde sur un média précis, la presse écrite (« Comment s'informer en tant que citoyen »). Une collègue d'histoire-géographie et moi-même souhaitions à présent mettre les élèves en situation d'acteurs et qu'ils se demandent alors « comment informer ? » à leur tour en rédigeant un article de presse.

Objectifs et déroulement de la séquence

Pour ce faire, les élèves ont travaillé 6h en ECJS et 4h en module de français. Le professeur de français de la classe et moi-même avons fait deux séances sur l'écriture journalistique puis le collègue a accompagné les élèves lors de la rédaction finale.

Parallèlement, nous avons aussi eu l'opportunité de faire intervenir un professeur de la faculté de Nice, Nicolas Pélissier², sur les métiers du journalisme.

Les étapes de réalisation de l'article répondaient à trois objectifs :

- Savoir utiliser les différents outils de recherche et sélectionner des documents
- Savoir sélectionner l'information sur le document de collecte constitué (voir ci-dessous)
- Savoir rédiger et présenter un article selon les règles de l'écriture journalistique

Nous voulions que les élèves réinvestissent ce qu'ils avaient appris lors des premières séances,

qu'ils utilisent cette « grammaire documentaire » comme la désignerait peut-être Anne Cordier³, tout en prenant en compte leur pratique récurrente du copier/coller. Nous leur avons donc non seulement permis, mais imposé, de photocopier ou copier/coller des extraits de documents qu'ils jugeaient intéressants pour leur sujet. En parallèle, nous leur avons fourni un document guide qui prenait la forme d'un fichier numérique, à compléter au fur et à mesure.

Ce document les incitait à faire un premier remue-ménages puis à s'interroger sur les extraits compilés (objectif 2).

Une heure a été consacrée à l'exploitation du document de collecte et chaque élève a ensuite réinvesti ses connaissances en rédigeant un article de presse sur un sujet en lien avec le thème « Information et Citoyenneté ». Exemples : le *Fact checking*, Le BD journalisme, Reporters sans frontières, Le citoyen journaliste....

Pour une évaluation valorisante des élèves

Nous avons annoncé que le document de collecte et l'article final constitueraient les éléments de l'évaluation de cette 3^{ème} séquence.

² Professeur à la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines de Nice, Nicolas Pélissier est directeur adjoint du département des sciences de la communication et secrétaire général du laboratoire I3M, où il dirige aussi le séminaire doctoral, le master recherche et le master européen trinational "Médias, communication, culture »

³ Cordier, Anne. « Lâcher prise pour garder le contrôle » in *Médiadoc* n°7, décembre 2011

Remue-ménages

Mon sujet :

Ce que je pense savoir sur ce sujet :

Ce que je souhaite savoir :

Mots-clés utiles pour ma recherche :

Définitions éventuellement cherchées :

Pour chaque extrait collecté :

Outil utilisé : BCDI ? Correlyce ? Moteur de recherche ? Site connu ?

Mot(s)-clé(s) utilisé(s) :

Ce que j'ai recopié ou « copié-collé » :

Si c'est un site, adresse URL :

Qui est l'auteur ?

Quelle est la date de publication ou de mise à jour ?

Les éléments intéressants que j'ai décidé de sélectionner :

Une phrase ou un passage que je pense éventuellement citer :

J'ai découvert un mot-clé que je peux rajouter à mon remue-ménages de départ :

Le document de collecte, reflet de la démarche documentaire, a été évalué en fonction de la pertinence des mots-clés choisis et des équations de recherche réalisées, de la qualité des documents retenus et des informations sélectionnées mais aussi de l'adaptation de la stratégie documentaire en fonction des résultats obtenus.

L'article a été noté en fonction :

- du respect des consignes données au départ (détermination d'un point de vue, présence d'un titre, d'un chapeau répondant au 5W, de plusieurs parties développant le chapeau, d'une illustration, d'une bibliographie aux normes (sous forme de rubrique « Pour en savoir plus » par exemple, intégrée à l'article...),
- de la clarté et de la qualité de l'expression,
- de la fiabilité et de la pertinence des sources.

La notation est non seulement une stimulation irremplaçable pour l'élève mais il nous semblait aussi important de signifier sur le bulletin des élèves les connaissances précises acquises.

Ce travail nous a permis de mettre les élèves en position d'acteurs en leur demandant de créer à leur tour un message médiatique et le résultat a été très satisfaisant pour la grande majorité des élèves. Ils ont su mettre en œuvre une démarche documentaire complète et l'exploitation du

« *Passer à une véritable culture de l'information.* »

document de collecte les a obligé à prélever l'information sans la plagier. Plusieurs se sont vraiment appropriés leur sujet en fonction de leurs centres d'intérêts et certains ont révélé leur créativité dans le style journalistique ou le choix/la création de l'illustration. Par contre, nous avons à nouveau constaté la faible diversification des sources.

De la production à la publication

Il me semble important de travailler aussi la publication avec les élèves, notion que j'ai abordé dans d'autres projets. Pour celui-ci, nous avions envisagé de créer un magazine numérique pour que leur travail soit véritablement publié, sur un support attrayant pour eux. C'était une façon de valoriser leur travail, de le rendre visible aux familles, de leur faire prendre davantage conscience du fait qu'ils avaient à leur tour été auteurs et de leur faire acquérir de nouvelles compétences en publication. Nous n'avons malheureusement pas eu le temps de travailler avec la classe sur la création d'un magazine et encore moins d'un webmagazine. J'espère que cela sera réalisable cette année. Nous sommes dans un projet un peu similaire mais qui part d'un travail sur la photographie et nous voudrions à nouveau solliciter Nicolas Pélissier mais cette fois au sujet des transformations de l'écriture journalistique sur le web.

Conclusion

J'aimerais, pour terminer mon propos, le consacrer au temps dont nous disposons. C'est bien ce qui nous manque pour que les élèves puissent « mettre en œuvre », « en pratique » et ainsi véritablement intégrer les compétences et les connaissances abordées lors de chaque séance de travail. Et c'est ce qui nous permettrait de passer d'une maîtrise de l'accès à l'information à une véritable culture de l'information. C'est un constat que notre formation et nos préoccupations sont différentes de celles de nos collègues de discipline qui, par ailleurs, manquent aussi souvent de temps pour traiter en détails la recherche et la production d'information. Certains s'adressent à nous car ils aiment travailler en équipe et apprécient notre regard et nos propositions de professionnel de l'information. D'autres s'en remettent complètement à nous, s'avouant démunis et nous réclament avec intérêt l'équivalent d'un module de formation sur tel ou tel sujet que nous avons eu l'occasion d'évoquer avec eux.

Dans notre mission de professeur, nous sommes donc tour à tour partenaire, force de proposition, accompagnateur, intervenant extérieur, coordonnateur mais, en tout cas, toujours spécialiste. A cet égard, il est plus que nécessaire d'aider les élèves à reconnaître les codes des différents messages médiatiques afin qu'ils distinguent information, communication, publicité, avis, témoignage, indice de popularité... Mais il est aussi indispensable de leur apprendre à gérer leur propre production d'information. Cette éducation a bien évidemment un enjeu scolaire mais aussi un enjeu politique : il s'agit de former des citoyens éclairés... et actifs.

EMI

Une progression à destination d'élèves de sixième

Marie Nallathamby

Professeure documentaliste

Auteure du blog *Doc à bord*

Le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation¹ apporte des précisions sur le rôle spécifique des professeurs documentalistes en faisant de nous les « enseignants et maîtres d'œuvres de l'acquisition par tous [...] d'une culture de l'information et des médias ». Ces contenus sont dispensables « directement auprès des élèves dans les formations et les activités pédagogiques » que celles-ci soient « de [notre] propre initiative » ou exprimées « par les professeurs de discipline ».

En 6^{ème}, un cycle de formation « initiation à la recherche documentaire » est généralement mené. Lors de ma première année de professorat ma progression était calquée sur les étapes de la recherche documentaire. J'ai vite ressenti les limites de cette démarche. Il fallait qu'un professeur de discipline « prête » quelques unes de ses heures, et il était évident qu'une telle démarche nécessitait un sujet de recherche qui permette de mettre en pratique les contenus abordés. En général, le travail en collaboration avec un enseignant de discipline se déroule sur un temps relativement court, ce qui engendre des contraintes qui limitent les apprentissages info-documentaires. Sans pour autant renier ce type de séance qui font aussi la richesse de notre profession, il s'agissait pour moi de pouvoir transmettre des contenus spécifiques aux élèves, de façon approfondie.

Le vocabulaire même employé pour désigner ce « cycle d'initiation à la recherche documentaire » devient obsolète et commence à interroger certains professeurs documentalistes.² Ce qualificatif me semble restrictif et centré sur une progression axée sur les étapes de la recherche documentaire. Or, nous allons bien au-delà de la simple recherche documentaire avec nos élèves : comment accéder à l'information face à la multiplicité des espaces informationnels ? Quels critères de sélection de l'information ? Nous interrogeons avec eux la typologie des sites Internet, la typologie des médias, l'histoire et l'évolution des outils numériques. Nous travaillons sur l'évaluation de l'information, sur de nouvelles compétences en lecture et écriture numérique, sur la publication en ligne, sur la structure de l'information en ligne (hypertexte, architecture de l'information)...

Je me suis tournée vers l'appellation « Éducation aux médias et à l'information ». Celle-ci me paraît plus correspondre aux contenus que j'enseigne aux élèves. Après de nombreuses discussions informelles avec des collègues professeurs documentalistes, nous nous sommes rendus compte que « translittératie » était probablement le terme le plus approprié pour désigner ces contenus d'enseignement. Cependant, la nécessité d'une dénomination accessible à la fois aux collègues professeurs, aux élèves et aux parents rend l'usage de ce terme complexe. Éducation aux médias et à l'information se rapproche alors plus de ces contenus tout en étant très actuel face aux prérogatives institutionnelles.

« Transmettre des contenus spécifiques aux élèves, de façon approfondie. »

La publication de ce numéro de *Médiadoc* est l'occasion de partager une progression à destination d'élèves de sixième : quels contenus ? Selon quelles modalités ? Pour quelle évaluation ? Il s'agira également de se questionner sur les limites de la mise en œuvre de tels contenus et sur la continuité pour les autres niveaux du collège et du lycée.

Choix didactiques en info-doc

M'appuyant largement sur le *Wiki info-doc*³ de la FADBEN et sur le numéro de *Médiadoc* de mars 2007 sur les savoirs scolaires en information documentation⁴, je tente ci-dessous une didactisation des notions info-documentaires mises en avant dans cet essai de progression.

Le niveau de formulation débutant proposé dans les publications prises comme référence me paraît

¹ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

² Voir le billet de blog d'Hélène Mulot *Séances pédagogiques : questions de vocabulaire*.

³ <http://fadben.asso.fr/wikinotions/index.php?n=Accueil.LesNotions>

⁴ <http://www.fadben.asso.fr/Les-savoirs-scolaires-en.html>

parfois un peu complexe pour des élèves de sixième. Il est donc envisageable de l'adapter à un groupe d'élève, voire à un élève en particulier. Le schéma ci-après (fig. 1) illustre les notions travaillées dans notre progression et le niveau de formulation attendu. Certains élèves pourraient aller au delà de cette formulation de niveau 1⁵, alors que pour d'autres il sera peut-être nécessaire de simplifier davantage.

La verbalisation demandée aux élèves en fin de séquence permet d'évaluer le degré de compréhension de la notion travaillée. En tentant de s'appuyer au maximum sur des exemples et des contre-exemples, les élèves découvrent une notion et tentent d'en définir les caractéristiques.

Lors de la séance autour de la notion de document, il me semble intéressant de constituer l'équivalent d'un cabinet de curiosité présentant des exemples ou contre-exemples de documents apportés par les élèves ou récupérés au sein du collège. Les élèves participent à la rédaction des cartels de chaque objet en précisant le support, le type d'information, l'auteur et éventuellement l'appareil nécessaire à la lecture de ce dernier.

Le choix des notions placées en objectifs d'apprentissage détermine la construction des activités pédagogiques. Dans la mesure du possible je tente de mener des séances pédagogiques actives même s'il me semble important d'apporter certains contenus de manière expositive. Mais cette exposition de savoirs peut se faire en fin de séance, à l'issue d'une activité d'observation ou de manipulation.

On peut par ailleurs se référer aux différents types de méthodes pédagogiques mises en exergue par Pascal Duplessis sur *ID Base*⁶ : active, applicative, expositive, fonctionnelle, interrogative, par investigation, méthodologique. Pour chacune d'elles, il propose des activités disponibles en ligne, rattachées à des notions info-documentaires spécifiques.

La progression...

La progression (fig.2) mise en place est probablement perfectible et imparfaite, mais elle met en œuvre les différents savoirs que je souhaite aborder avec les élèves en sixième. Il me semblait important de croiser les trois grands domaines de la trans littératie : culture informationnelle, culture médiatique et culture informatique. Pour cette dernière on peut différencier la *computer literacy* (qui serait plutôt de l'ordre de la maîtrise des technologies informatiques), de la *network literacy* (maîtrise des réseaux)⁷.

J'ai la possibilité de mener ces séances à l'année (14 séances) pour toutes les classes de sixième

(4 classes) sur un créneau inscrit à l'emploi du temps. J'accueille les classes en deux groupes, parfois en trois, pour des raisons d'emploi du temps.

Cette progression s'articule autour de six séquences, certaines séances sont déjà construites alors que d'autres sont en cours d'élaboration. Les séances seront disponibles en ligne⁸. Ce travail a vocation à être amélioré au fil des séances menées avec les différents groupes d'élèves, ou d'une année sur l'autre. Elles évoluent et je les modifie au fil des publications sur des sites universitaires ou de professionnels de terrain, ce qui permet une mise en contact et des échanges facilités.

Déroulement de la progression

→ 1^{ère} séquence : les espaces informationnels du collège [2 heures]

Dans le cas présent, j'ai choisi de débiter par une séquence intitulée « Les espaces informationnels du CDI ». Il s'agit pour les élèves de faire connaissance avec le CDI, de se familiariser avec le rôle et les champs de compétence du professeur documentaliste, et d'identifier les espaces informationnels numériques du collège.

J'attends des élèves qu'ils identifient les espaces d'information mis à leur disposition, qu'ils soient réels (C.D.I) ou virtuels (site du collège, portail documentaire) et qu'ils associent chacun d'entre eux à un besoin d'information potentiel (exemple : « *je cherche le menu de la semaine au self, le planning du CDI, je veux consulter le cahier de texte pour connaître les devoirs du lendemain, je cherche un ouvrage en particulier* », etc.)

Il me semble important qu'ils identifient aussi clairement le rôle et les champs de compétences du professeur documentaliste et qu'ils se questionnent sur sa place au sein de l'établissement. La réalisation de nuages de tag à partir de leurs représentations montre qu'ils considèrent souvent le professeur documentaliste comme un simple gestionnaire d'un centre de documentation : couvrir les livres, prêter les livres... De plus ils ont parfois l'image d'un « surveillant » qui les accueille pendant les temps d'étude. Un professeur de ma-

« Nous allons bien au-delà de la recherche documentaire avec nos élèves. »

⁵ A ce propos, voir sur le site *Docs pour docs*, l'article de Marion Carbillat *Essai de progression dans l'apprentissage des notions info-documentaires* <http://www.docspourdcs.fr/spip.php?article473>

⁶ <http://idbase.esmere.fr/table/methode>

⁷ Voir l'intervention d'Alexandre Serres à l'ouverture du 5^{ème} séminaire du GRCDI http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2012/09/Seminaire-GRCDI-2012_texte-A.Serres.pdf

⁸ <http://docabord.wordpress.com/>

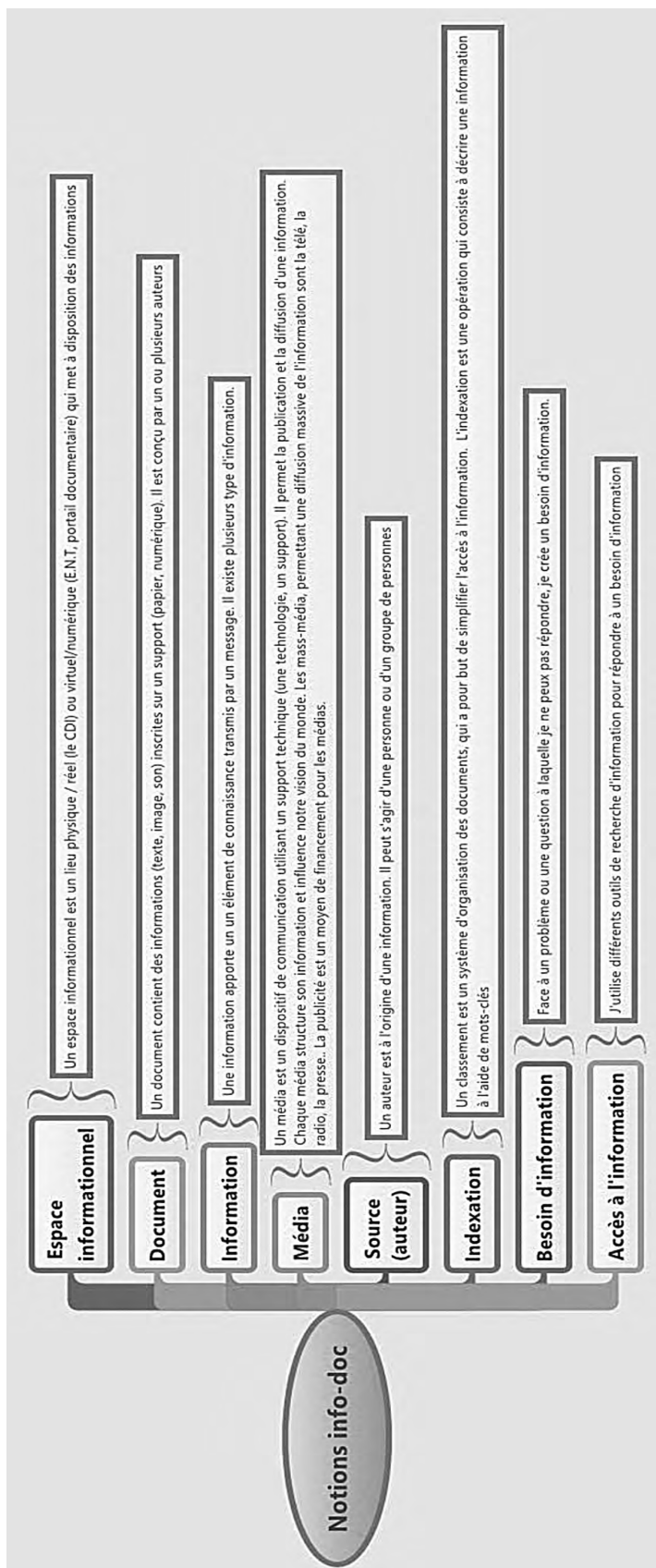


Fig 1 : Notions info-documentaires travaillées et niveau de formulation attendu en fin de progression

thématiques leur enseigne cette discipline, mais le professeur documentaliste, puisqu'il est aussi enseignant, que nous apprend-t-il ? Les élèves de sixième découvrent notre place dans l'établissement scolaire puisqu'une telle profession n'existe pas dans l'enseignement primaire. De plus les séances et projets en collaboration avec les enseignants ne touchent parfois pas tous les élèves d'un même niveau, et en quantité variable.

→ 2^{ème} séquence : document / information / source (auteur) [3 heures]

Dans un deuxième temps il s'agit de s'approprier trois notions info-documentaires : celles de document, d'information et de source, en choisissant pour cette dernière de se focaliser davantage sur la notion d'auteur. J'ai fait le choix de ces trois notions car elles sont intimement liées. Un **document** contient une **information** produite par un **auteur**, inscrite sur un **support**.

Il me semble donc important de prendre le temps d'explicitier chacune d'entre elles pour que les élèves puissent comprendre les interactions qui existent entre document, information et auteur.

→ 3^{ème} séquence : Média Culture [2 heures]

La séquence consacrée aux médias et plus spécifiquement aux mass média s'insère à la suite. La première séance permet principalement d'identifier les principaux médias de masse (télévision, radio, presse) et de se questionner sur la place d'Internet en tant que média. Internet est-il un média supplémentaire et distinct, au même titre que la télé, la radio, la presse ? Ou est-il simplement un prolongement de chacun d'eux. Les principaux mass média se sont appropriés les réseaux et proposent

aujourd'hui des expériences transmédia. On regarde la télé en même temps qu'on commente, sur le web, un match de foot, une émission de télé-réalité ou qu'on participe à

« Le choix des notions placées en objectifs d'apprentissages détermine la construction des activités pédagogiques. »

l'enquête policière d'un téléfilm. On lit aujourd'hui son journal en ligne, depuis sa tablette, un PC ou son smartphone. Certains titres de presse écrite n'existent d'ailleurs qu'en ligne (*Médiapart* etc...).

Il me semble important de poser, dès la sixième, et dans la continuité de la séance précédente, la question de la publicité sur Internet, en comprenant les principes de fonctionnement de celle-ci et son intérêt pour les médias. Les élèves prennent conscience de l'intérêt que représente la publicité pour les médias en terme d'apport financier. Ils prennent également conscience que la publicité sur Internet devient très ciblée, personnalisée et intrusive.

→ 4^{ème} séquence : Culture Net' [3 heures]

La séquence consacrée à la culture informatique est assez courte, et ce pour des contraintes de temps. Elle permet d'aborder des questions de vocabulaire et d'apporter des éléments que l'on pourrait qualifier de culture générale au sujet de l'émergence, dans le temps, d'Internet et du web. La séquence culture net' se clôture par l'étude de *Google* en tant qu'entreprise. Le choix de *Google* réside dans le fait qu'il s'agit du moteur de recherche le plus utilisé par les élèves et que la confusion entre Internet, web et *Google* est assez fréquente. L'étude de cette entreprise a pour objectif de faire prendre conscience aux élèves qu'il s'agit d'une entreprise privée, qui développe une stratégie commerciale. Le géant *Google* a su se rendre indispensable. Il s'agit également, en fin de séance, de faire émerger des questions chez les élèves : existe-t-il des alternatives à *Google* ? Quel autre moteur de recherche puis-je utiliser ? Pourquoi un site est-il classé en premier alors que le résultat de ma requête annonce plus de 3 milliards de résultats ? Ces questions trouveront des réponses lors des séances à venir (le classement des résultats sur *Google*) ou dans les années suivantes.

Je me suis inspirée sur ce point des travaux de Frédéric Rabat qui, en 2008⁹, avait posé la question de l'étude de *Google* en proposant une séquence pédagogique intitulée « Une année avec *Google* ». Par ailleurs, Pascal Duplessis, sur le site *Les Trois couronnes*, propose une fiche de données didactiques sur *Google*¹⁰. De même, sur le site *Docs pour docs* on trouvera un ensemble d'articles dans la rubrique « Enseigner *Google*¹¹ ». Il me semble, pour terminer, qu'au-delà de *Google* on pourrait plus largement se questionner sur la place occupée par le GAFA (*Google*, *Amazon*, *Facebook* et *Apple*), les quatre géants qui dominent Internet.

→ 5^{ème} séquence : classer l'information [2 heures]

La cinquième séquence est consacrée au classement de l'information : il s'agit dans un premier temps de faire prendre conscience aux élèves de l'évolution des systèmes de classement de l'information. Pourquoi classer ? Comment ? Pour qui ?

Dans un deuxième temps, il s'agit de se poser la question suivante : comment et peut-on classer l'information sur le web ? Cette séance est probablement l'une des plus difficiles à construire : com-

⁹ <http://documentation.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article191>

¹⁰ <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/fiche-de-donnees-didactiques-sur-google>

¹¹ <http://www.docspourdcs.fr/spip.php?rubrique365>

ment aborder la notion d'indexation face à des élèves de sixième, en leur permettant dans un premier niveau de conceptualisation de distinguer une indexation humaine d'une indexation automatique ? Il me semble important que les élèves soient capables de comprendre le fait que l'information peut être classée par des hommes ou par des machines en citant des exemples concrets (le catalogue du CDI est « alimenté » par le professeur documentaliste alors que les serveurs web d'un moteur de recherche sont alimentés par des robots (les spiders).

→ 6^{ème} séquence : accéder à l'information [2 heures]

La dernière séquence est centrée sur l'accès à l'information. Le manque de temps ne permettant pas d'être exhaustif, j'ai fait le choix de présenter différents outils permettant d'accéder à l'information : cette séance permet de refaire émerger les savoirs acquis par les élèves lors de la première séquence (les espaces informationnels du collège) en élargissant la réflexion autour de la question suivante : Internet est-il un espace informationnel comme les autres ?

Quels outils permettent d'accéder à l'information (moteur de recherche, bases de données, etc.). Je clôture la séquence et la progression par l'accès à l'information sur le web (car le constat est là, les élèves ont le réflexe de rechercher sur le web lors de toute demande de recherche d'information). Comment mener une recherche efficace sur le web ? Comment formuler sa requête ? Quels critères de sélection y sont nécessaires ?

Quelles articulations entre ces séquences ?

En début de chaque séquence il est important de montrer le lien qui existe avec la précédente. Ainsi, un espace informationnel met à disposition des documents, sources d'informations. Une information transmet un message. Quel est la spécificité du message médiatique ? Après avoir observé la typologie des mass média on peut alors se demander si Internet est un média comme les autres. Sur Internet face à la quantité massive d'information, comment la classe-t-on ? Enfin quels outils nous permettent d'accéder à cette information massive et selon quelles modalités ?

Quelle(s) évaluation(s) ?

Les connaissances et compétences du pilier 4 du

Socle commun, intégrant le B2i, peuvent, en partie, être évaluées lors de cette progression. Mais il semble également nécessaire d'évaluer les connaissances info-documentaires, médiatiques et numériques, sur la base du degré de formulation détaillé ci-dessus. Ces cycles d'évaluation ne sont pas encore totalement construits. Évaluation diagnostique ? Formative ? Sommatrice ? Les trois modes d'évaluation peuvent être combinés.

La première séance (*le CDI et le rôle du professeur documentaliste*) peut débiter par une évaluation diagnostique : les élèves sont invités à réaliser un nuage de tags mettant en avant les mots qu'ils associent au lieu CDI et au rôle du professeur documentaliste. Cette activité me permet de préciser certains points à partir des représentations des élèves. Cette séance pourra être reconduite en fin d'année afin d'évaluer l'évolution ou non-évolution des représentations et des connaissances des élèves.

Chaque séquence se solde par une évaluation. Je propose volontairement des évaluations courtes. Elles sont corrigées immédiatement après leur réalisation, en groupe et les aspects non compris par les élèves sont repris.

L'évaluation formative est présente tout au long des séances sous forme de questions orientées posées aux élèves. Lors de la deuxième séquence, autour des trois notions document / information / auteur, chaque séance débute par une question orale posée collectivement aux élèves ou un exercice à faire. Ce bref exercice peut être un travail de recherche de définition à effectuer en amont de la séance (*chercher la définition de document*), en début de séance (Que contient un document ? Qui est à l'origine d'une information ?). Il permet à la fois de vérifier si la séance précédente a été assimilée et de trouver un point de départ pour la séance à suivre.

A l'heure actuelle, les modalités d'évaluation de toutes les séquences ne sont pas encore précisées. Elles se mettront en place au fur et à mesure de la construction des différentes séances de la progression, en tenant compte du degré d'acquisition, par les élèves, des savoirs visés lors des séances précédentes.

« Il semble nécessaire d'évaluer les connaissances info-documentaires, médiatiques et numériques... »

« Appréhender la face moins visible d'outils qu'ils consomment quotidiennement. »

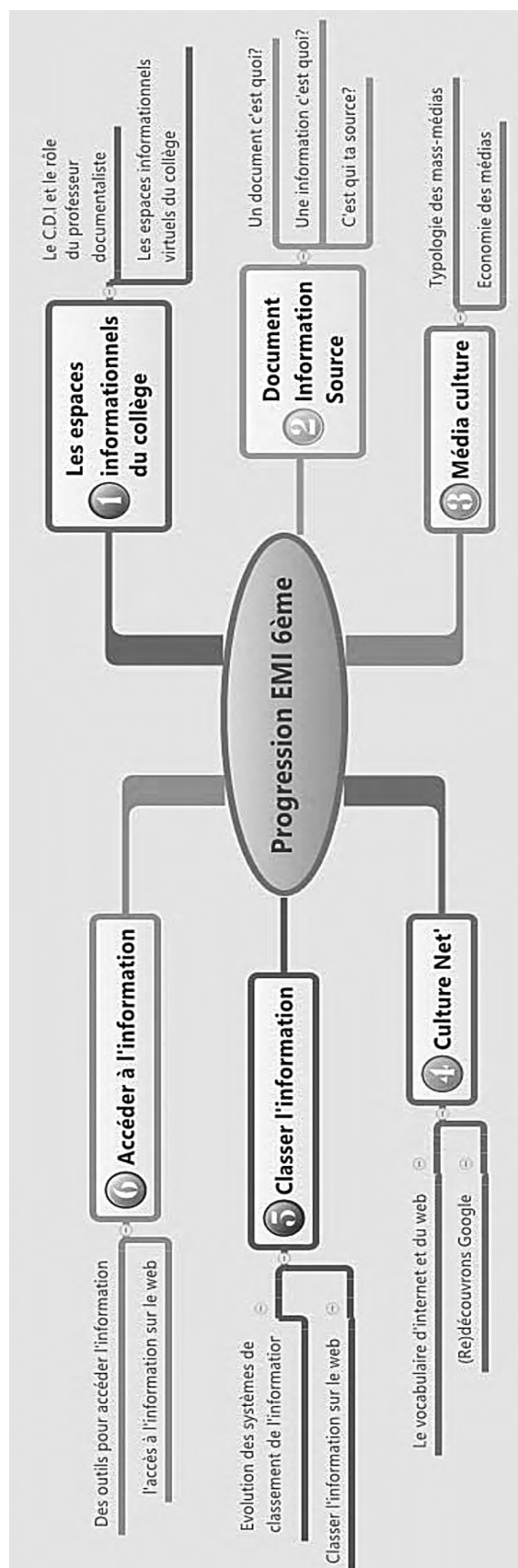


Fig 2 : Progression EMI 6ème

Conclusion

Cette progression, sous couvert de vouloir toucher les trois domaines que sont les cultures informationnelle, médiatique et numérique, ne permet pas d'approfondir certains aspects du fait du nombre de séances annuelles limitées (14 séances), même si celui-ci demeure très satisfaisant. En effet, la séquence Culture Net' pourrait aller plus loin et proposer l'étude d'objets numériques et médiatiques tels que *You Tube*, *Wikipédia*, *Facebook*... Aborder ces outils permettraient aux élèves d'appréhender la face moins visible d'outils qu'ils « consomment » quotidiennement. Au-delà du simple aspect informatique (codage), il s'agit de comprendre les enjeux sociétaux, sociaux et économiques qui sont sous-jacents. Mais il est vrai que l'étude de ces différents outils est peut-être prématurée en sixième. C'est pourquoi certains collègues proposent d'ores et déjà des progressions, certes optionnelles, de « culture numérique » au sein de leurs établissements¹². En collège, des cursus allant de la 5^{ème} à la 3^{ème} permettent dans l'idéal de pouvoir créer une véritable progression des apprentissages info-documentaires, médiatiques et numériques. Encore faut-il pouvoir avoir les moyens d'une telle mise en œuvre, qui ne reste pas une option. En lycée, il semble nécessaire de poursuivre ces apprentissages dès la seconde, en profitant en 1^{ère} des travaux personnels encadrés. Un collègue professeur documentaliste en lycée témoigne sur son blog de la mise en place d'un projet de classe Initiation à la Culture Numérique¹³ à destination d'élèves de seconde.

Certains contenus abordés dans cette progression sont peut-être trop ardues pour des élèves de sixième et il est nécessaire de bien comprendre soi-même les notions en s'appuyant sur les travaux en didactique info-documentaire.

Une continuité de la 6^{ème} à la terminale, s'appuyant sur des temps spécifiques ou lors de séances en collaboration semble aujourd'hui une nécessité pour les élèves, afin de leur permettre de devenir des acteurs et non plus des observateurs de la société dans laquelle ils vivent. Il me semble important de leur apporter dès la sixième des clés pour aiguïser leur esprit critique face à des outils qu'ils utilisent au quotidien mais dont ils ne comprennent pas toujours l'importance et les enjeux. Ces éléments de connaissance doivent pouvoir être exploités à l'école et hors l'école.

Les activités pédagogiques qui peuvent être menées en collaboration sur le même niveau ou au-delà sont un moyen de poursuivre l'acquisition de ces savoirs et de les consolider.

« Comprendre les enjeux sociétaux, sociaux et économiques qui sont sous-jacents. »

¹² Voir l'option Parcours Numérique proposé de la 5^{ème} à la 3^{ème} par Frédérique Yvetot au collège de la Chaussonnière <http://college-la-chaussonniere.etab.ac-caen.fr/spip.php?article495> ou encore le parcours culture informationnelle, numérique et médiatique de l'auteur de l'Odyssée d'LN <http://odysseedln.overblog.com/annee-aucdi>

¹³ <http://gillesblb.wordpress.com/>

Web, radio et pédago

Une progression en classe de sixième

Aline Bousquet

Professeure documentaliste en collège (Tarn)

Auteure du blog « Podcasts et Pédago »

Ma progression annuelle en 6^e est le fruit d'une réflexion qui a débuté dès ma titularisation en 2009. Elle était d'abord basée sur le *Portefeuille de compétences documentaires : grille d'évaluation* (GAPD Académie de Toulouse, 2007-2008), ainsi que sur le référentiel de la FADBEN de 1997 et les notions info-documentaires parues dans le *Média-doc* de Mars 2007, le *Socle commun de connaissances et de compétences* ainsi que le B2I. La progression a évolué suite à mes observations sur le terrain axées sur les pratiques des élèves et aux échanges avec des collègues professeur(e)s documentalistes.

En 2012-2013, en recherche de sens dans mon enseignement morcelé en 6^e, j'ai décidé de me lancer dans un projet radio afin que les séances axées sur la recherche d'information sur le Web aboutissent à une production médiatique. « Donner du sens aux enseignements. » Les séances d'une heure ont eu lieu par quinzaine en demi-classe soit un total de douze heures. Seules les séances liées à la production médiatique se sont déroulées au CDI, les autres en salle informatique. Cette progression a concerné tous les élèves de 6^e, soit quatre classes.

Relier la radio et le Web

La séquence s'inscrit dans une progression annuelle composée de quatre séquences :

- Être autonome au CDI (1h)
 - Savoir rechercher l'information dans les ressources du Collège (2h)
 - La radio et le Web (10 à 12h selon les groupes).
- La séquence se décline ainsi :
- Les clés d'accès à l'information dans un site Web / Découverte de la radio *R d'Autan* (1h)
 - Le moteur de recherche *Google* : fonctionnement et usage (1h)
 - Évaluation et validation de l'information sur le web / Recherche des définitions : Qu'est-ce qu'une radio associative ? Qu'est-ce qu'une chronique radio ? (1h)

- Apprendre à créer une chronique radio (7h) dont :
 - Le travail de la voix du journaliste radio
 - Les règles d'écriture journalistique en radio
 - Savoir transformer un texte écrit pour être lu à voix haute
 - Savoir lire à voix haute
 - L'habillage antenne
- Culture numérique (5h)

Le choix du média radio

Donner du sens aux enseignements (du point de vue des élèves et de mon propre point de vue), donner du plaisir, telle était la visée du projet radio. Celui-ci a eu pour objectif de faire acquérir aux élèves les connaissances et compétences nécessaires à une recherche d'information critique et responsable sur le web. Ancienne responsable d'une radio associative et en milieu scolaire, je sais qu'une simple chronique radio nécessite une recherche d'information en amont, puis une re-écriture selon des règles précises,

des compétences en écriture et en lecture à voix haute. De plus, la radio est un média qui utilise les possibilités du numérique : création et diffusion d'informations sonores numérisées par voie hertzienne et/ou par le réseau Internet (Webradio et podcasts) avec utilisation de l'informatique et du Web. C'est un média qui permet de faire acquérir et travailler des compétences en translittératie. Celle-ci est définie par Sue Thomas comme « l'habileté à 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 télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux »¹.

Mélanger éducation au média radio et culture informationnelle

Le projet radio se divise en deux parties : découverte du média radio et de la radio associative *R d'Autan* via son site Web par l'apprentissage de la

¹ Traduction de François Guité, cité par Olivier Le Deuff <<http://www.guidedesegares.info/2012/07/07/la-translitteratie-en-debats/>>

recherche critique d'information sur le Web, puis les productions médiatiques (chroniques radio) diffusées sur la radio et podcastées sur un audio-blog d'Arte Radio.

La lecture d'articles de chercheurs dont Alexandre Serres, Olivier Le Deuff et Pierre Fastrez m'ont confortée dans mon intuition qu'une production médiatique était forte d'apprentissages en culture informationnelle. En ce qui concerne l'éducation aux médias, je me suis inspirée des recommandations de l'UNESCO (2012) ainsi que de l'Union Européenne (2009). Aujourd'hui, les écrits de Louise Merzeau, Divina Frau-Meig ou encore André Tricot m'inspirent pour continuer à faire évoluer cette progression.

Les évaluations

Deux évaluations d'items du socle commun de connaissances et de compétences ont été réalisées. Elles concernaient les compétences 1 (lire, dire, écrire), 6 (fonctionnement et rôle de la radio) et 7 (autonomie et initiative) et le B2I.

La première évaluation a été formative, durant le temps de recherche et d'évaluation de l'information jusqu'à l'article imprimé. La seconde a été sommative lors de l'écoute des chroniques radio prêtes à

diffuser (capacité à transformer un texte pour être lu à voix haute et compétences du B2I). Les deux grilles d'évaluation ont été distribuées et lues avant chaque évaluation, puis données aux élèves une fois l'évaluation finie et remplie sur GISOCLE².

Un projet pédagogique à la portée de tous

Compétences travaillées en translittératie

Mon choix du terme « littératie » renvoie à l'article d'Olivier Le Deuff où il présente les trois sens principaux du concept : la capacité à

lire et écrire, la possession de compétence et d'habileté, l'élément d'apprentissage. Le terme est utilisé par l'OCDE. En France, sa définition est parue au *Journal Officiel* n°201 du 30 août 2005 (vocabulaire de la culture) : « Capacité à lire un

« La radio : un média qui permet de faire acquérir et travailler des compétences en translittératie. »

² Application préconisée par l'Académie de Toulouse pour la validation du socle commun des connaissances et des compétences.

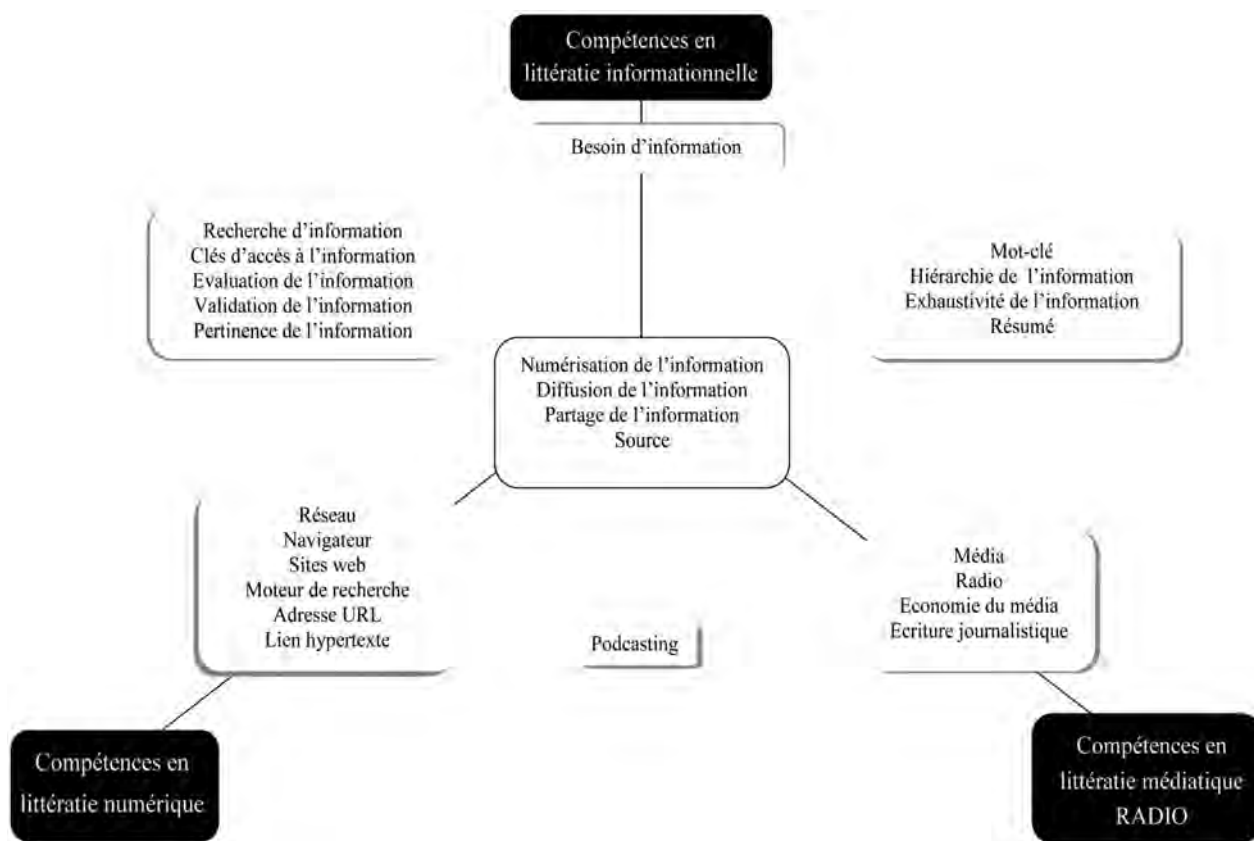


Fig 1 : Notion info-documentaire travaillées et niveau de formulation attendu en fin de progression

J'ai différencié les compétences travaillées selon la littératie médiatique, informationnelle et numérique.

Séances	Littératie médiatique	Littératie informationnelle	littératie numérique (dont l'informatique)
1h Qu'est-ce que la radio <i>R d'Autan</i> ?	Savoir ce qu'est une station de radio, une radio généraliste, une fréquence Savoir qu'un média sonore utilise le Web pour être visible	Savoir utiliser les clés d'accès à l'information dans un document web	Savoir écrire une adresse URL dans la barre d'outils du navigateur Différencier le navigateur de la page Web affichée
2h Qu'est-ce qu'une radio associative ? Qu'est-ce qu'une chronique radio ?	Comprendre le lien entre le financement des radios et le contenu proposé	Savoir effectuer une recherche simple avec un moteur de recherche (ex : <i>Google</i>) : savoir lire la page de résultats, savoir évaluer l'information, valider un site Web et savoir lire une adresse URL	Savoir comment fonctionne un moteur de recherche (ex : <i>Google</i>) Savoir accéder à <i>Google</i> à partir de n'importe quel navigateur
7h Production médiatique	Savoir créer une chronique radio Comprendre et connaître le travail de la voix du journaliste et ses enjeux Savoir appliquer les règles d'écriture journalistique Comprendre comment le support de diffusion de l'information modifie son écriture Savoir produire un article exhaustif Savoir ce qu'est un podcast et ses enjeux Savoir comment est créé l'habillage antenne et en connaître ses enjeux	Savoir : • Questionner le sujet et définir son besoin d'information et sa stratégie de recherche (<i>vu auparavant</i>) • Effectuer une recherche simple avec un moteur de recherche ou un logiciel documentaire • Évaluer l'information et la valider • Prélever l'information pertinente en fonction des 5W • Reformuler un texte • Hiérarchiser l'information • Respecter le droit d'auteur sur le Web (texte et musique avec <i>You Tube</i>) Savoir écrire pour l'oral Savoir s'exprimer à l'oral Connaître l'importance des mots-clés dans l'expression orale	Savoir utiliser un moteur de recherche Savoir : • Gérer sa session du réseau local • Utiliser la souris et le clavier • Utiliser un navigateur • Utiliser le logiciel de traitement de texte • Enregistrer son document dans un emplacement spécifique et l'imprimer Savoir lire et exporter un podcast via un audioblog Savoir ce qu'est <i>You Tube</i>

texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante ».

Le terme « littératie informationnelle » est de plus en plus utilisé. Son sens, non encore stabilisé, renvoie à différentes acceptions telles que : culture informationnelle, maîtrise de l'information, culture de l'information, infoculture, cyberculture (Pierre Lévy, 1997), mélange de trois cultures (Claude Baltz, 2011) ou ensemble d'habiletés de résolution de problème d'information (Mc Lure, 1993).

La production médiatique : apprendre et donner du sens

La pédagogie de projet

J'avais envie de donner du temps aux élèves pour mobiliser les compétences vues précédemment lors des séances sur la recherche d'information sur le Web appliquée à la découverte de la radio *R d'Autan*. La production médiatique par la pédagogie de projet m'a semblé adéquate.

La création des chroniques radio a commencé par le choix des binômes et des sujets par les élèves parmi plusieurs proposés selon leur groupe de niveau en français. La recherche d'information et la création de l'article sur traitement de texte se sont déroulées en autonomie. Certains élèves ont fini avant les autres et ont aidé les groupes en retard. Je n'ai eu recours à la pédagogie frontale que pour la séance sur « le travail de la voix du journaliste » qui a permis de passer à l'étape de la transformation de l'écrit en oral. Pour les autres séances, les élèves ont travaillé à partir de fiches-outils que j'avais conçues en amont. Les enregistrements ont été effectués en fonction de l'avancée du travail des élèves. La séance sur « l'habillage antenne » a permis de conclure le projet, avant l'écoute de toutes les chroniques finies et montées. Ma posture enseignante a ici été celle du guide accompagnant les élèves dans leurs apprentissages.

La pédagogie de projet permet de donner davantage de sens aux connaissances apprises et aux compétences acquises car elles dépassent le seul cadre scolaire pour devenir des « outils au service d'une pratique sociale identifiable. » (Perrenoud, 2002).

La production médiatique pour donner du sens

Apprendre à rechercher et à évaluer l'information sur le Web est primordial (Serres, 2012) mais ne me semble pas être une fin en soi pour les élèves, ce qui rend ces apprentissages difficiles à enseigner en dehors d'un contexte réel et non artificiel de recherche d'information. Or, « il n'y a apprentissage que si le sujet qui apprend trouve du sens dans la situation d'enseignement qu'il vit » (Develay, 2007). Pour créer une chronique radio, les élèves ont besoin de nouvelles compétences en littérature alliées à celles acquises précédemment. L'intérêt de chacune de ces compétences a été mis en évidence par l'objectif final : être diffusé par une radio (un média de leur quotidien et hors les murs du collège) et non pas avoir une note d'un enseignant, les chroniques non abouties ne pouvant être acceptées au sein d'une grille de programme d'un média professionnel. Ils font « comme les professionnels » et sont évalués par des professionnels (les salariés de la radio qui diffuse) et les auditeurs qui peuvent être des proches comme des anonymes...

La production médiatique pour apprendre un média

Ancienne étudiante en audiovisuel, on m'a « éduquée aux médias » par la pratique : apprendre à

créer une production médiatique pour comprendre le fonctionnement du média et acquérir un esprit critique. La radio s'y prête car c'est un média à moindre coût : il « suffit » de créer du contenu sonore au format MP3 et celui-ci peut être diffusé par une radio associative ou une webradio ou sous forme de podcast. Les élèves ont découvert un autre mode de diffusion des chroniques radio par les podcasts via l'audioblog *Arte Radio*. Elles peuvent être écoutées et téléchargées à loisirs pour les écouter « où ils veulent et quand ils veulent »³.

Conclusion

Auparavant, les élèves de 6^e n'avaient cours avec moi que par quinzaine, durant une heure. C'était un enseignement morcelé car les élèves avaient 50 heures de cours entre chacune de mes séances. Cela était difficile de créer une continuité dans les apprentissages, dans la construction de sens, dans la création d'un projet sur plusieurs séances. À ma demande, j'ai obtenu le double d'heures soit une heure par élève et par semaine, toujours en demi-groupe. Ainsi, cette progression a pu évoluer cette année car j'ai plus de temps pour mettre en œuvre mon enseignement.

Cette année, j'ai choisi d'appeler mes séances « EMI » (et non plus « IRD »). L'EMI me semble être le terme adéquat qui explicite ce que nous enseignons : l'information quel que soit le support, quel que soit son mode de diffusion. Le fait d'avoir des heures dédiées me semble être également le meilleur moyen de ne plus être dépendante du temps des enseignants disciplinaires pour enseigner aux élèves des connaissances et compétences qui sont fondamentales pour leur vie de citoyen. Partant de ce simple constat, la mise en place d'une progression spécifique « EMI » de la 6^e à la 3^e légitimée par l'institution avec des temps dédiés, donnerait sens et cohérence à notre enseignement pour tous les niveaux du cursus scolaire.

« Du temps pour mon enseignement. »

³ Pour écouter les chroniques radio sous forme de podcasts : <http://audioblog.arteradio.com/RadioDourgne/>

Bibliographie

Recommandation de la commission de l'Union 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 » [en ligne] (2009) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:FR:PDF>

« Éducation aux médias et à l'information, Programme de formation pour les enseignants ». UNESCO [en ligne] (2012) <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002165/216531f.pdf>

« Les compétences en éducation aux médias, un enjeu majeur », publié le 10 octobre 2013 par Le Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias de la Fédération Wallonie-Bruxelles [en ligne] http://www.educationauxmedias.eu/sites/default/files/files/CompetencesEducationMedias_Web.pdf

Thomas, Sue. « Transliteracy : Crossing divided ». *First Monday* n°12, publié le 03 décembre 2007. [en ligne] <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>.

Fastrez, Pierre. *Translittératie et compétences médiatiques* [en ligne] (2012) http://culture.del.info/grcdi/wp-content/uploads/2012/10/Seminaire-GRCDI_2012_texte-P.Fastrez.pdf

Drot-Delange, Béatrice. *Éducation aux TIC, cultures informatiques et du numérique : quelques repères historiques* [en ligne] (2012) http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00768672

Baltz, Claude. *Cyber, informationnelle, numérique. À nouvelles économies, nouvelles cultures*. [en ligne] (2011) <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/cyber-informationnelle-numerique-a-nouvelles-economies-nouvelles-cultures.html>

Le Deuff, Olivier (2012) « Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ? ». *Étude de communication* n°38, p.131-147 [en ligne] <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/77/68/23/PDF/38art-ledeuffpreprint.pdf>

Revendy, Catherine. « Des projets pour mieux apprendre ? ». Ifé, février 2013, n°82. [en ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf>

Perrenoud, Philippe. *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?* [en ligne] (2002) <http://www.unige.ch/fapse/SSE/>

[teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html](http://teachers.perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html)

Lescouarch, Laurent. « La pédagogie du projet dans les dynamiques d'enseignement-apprentissage ». *Médiadoc*, décembre 2010, n°5, p. 9

Develay, Michel. *Donner du sens à l'École*. ESF éditeur, 2007, p. 88 -116

Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe*. C&F éditions, 2012

Bibliographie sur l'éducation au média radio à l'école

Bonneau, Eric et Colavecchio, Gérard. *Faire de la radio à l'école*. SCEREN, 2013.

Chenevez, Odile. *Les élèves acteurs de leurs médias*. CNDP Hors-série, 1997.

Radio et Webradios, ressources proposées par le CLEMI <http://www.cleml.org/fr/productions-des-eleves/web-radios/>

Enquêter et publier

Pour cultiver le doute
et développer l'autorité

Odile Chenevez

Déléguée CLEMI Aix-Marseille



Parmi les questions didactiques essentielles que doit porter l'EMI, nous nous efforçons de chercher des réponses à celle-ci : comment passer d'un monde scolaire où les travaux d'élèves étaient confidentiels, à un autre qui se doit de leur apprendre à publier ?

Si les supports de publication sont maintenant accessibles à tous, les compétences pour être capable de *répondre de ce que l'on publie* font partie du bagage indispensable que l'école doit apporter aux jeunes générations. Et c'est par une démarche exigeante d'enquête que nous proposons de développer cette compétence chez les élèves.

La toute nouvelle EMI cherche à formuler ses convergences, notamment entre l'éducation aux médias (EAM) et l'éducation à l'information (EAI). Elle élargit naturellement ses visées dans la culture numérique, et c'est tant mieux car l'enseignement ne peut que bénéficier de la porosité des frontières disciplinaires. L'avenir de l'EMI dépendra de la hauteur de sa vision épistémologique. Edgar Morin (2013) invitait récemment l'école à prendre en compte que « la séparation des savoirs crée une nouvelle ignorance ». C'est bien en brisant ces séparations que l'EMI peut exister.

Ainsi l'éducation aux médias (EAM) ne relève pas uniquement des compétences documentaires. Les concepts qui sous-tendent l'EAM ne sont pas issus du champ info-documentaire. Ils ne sont ni inclus dans ce champ, ni même en bordure de ce champ. Ils viennent d'un autre monde éducatif, celui de l'éducation du citoyen, en particulier dans son rapport à l'actualité du monde. Il convient ici de donner, comme Jacques Gonnet (2001), le sens le plus large possible au terme actualité, sans en limiter le champ aux seules productions de presse.

Et pourtant, les points de rencontre sont multiples et ouvrent vers une connaissance en rapport avec les défis éducatifs de la complexité du monde.

Au cœur des démarches de projet

Il est très remarquable par exemple que les professeurs documentalistes soient les mieux placés aujourd'hui pour diffuser les savoirs sur les médias, les pratiques et les projets pédagogiques qui développent la compétence médiatique, aussi bien auprès des élèves que de leurs collègues enseignants, notamment dans le système éducatif français. Destinés clairement à être portés par tous les enseignants, les savoir-faire de l'EAM n'existeraient pas dans les cursus scolaires s'ils n'étaient portés avec méthode et rigueur par des enseignants documentalistes au fait de cette approche transversale. En effet le positionnement du professeur documentaliste, au cœur des démarches de projet, est particulièrement favorable aux actions d'éducation aux médias.

Nous regarderons ici deux démarches, deux compétences pour l'EMI : l'enquête et la publication. Elles sont liées dans leur visée didactique, très marquées par la culture EAM, et cependant naturellement convergentes avec la culture documentaire. Elles sont calquées sur la réalité du monde médiatique, où chacun est - parfois dans un même mouvement - à la fois récepteur et émetteur d'information. Elles s'inscrivent dans un paradigme didactique de « questionnement du monde » (Chevallard & Ladage, 2011) qui concourt à relier les savoirs, à faire s'affronter les incertitudes, à débusquer les illusions, à autoriser la créativité et à prendre part au risque de la connaissance.

L'enquête : un rapport dynamique au savoir

La pratique de l'enquête est commune à toutes les professions qui cherchent à établir, à travers des faits, un certain rapport à la vérité du monde : ethnologue, journaliste, sociologue, détective, policier, juge d'instruction, etc. On mène une en-

quête pour construire une vérité à l'aune de son expérience et de son analyse propre. La démarche d'enquête vise à s'interroger au-delà de l'exemple qui fait loi ou de la crédibilité d'une source et permet de développer une argumentation qui s'appuie entre autres sur des preuves *suffisamment avérées*. Il s'agit bien de se servir des médias pour construire un savoir, avant - éventuellement - de le transformer en un discours public.

« Les professeurs documentalistes... les mieux placés aujourd'hui pour diffuser les savoirs sur les médias. »

Que cela nous plaise ou non, la quasi-totalité de ce que nous savons - ou croyons savoir - sur l'actualité du monde nous vient des médias. Or notre comportement de citoyen vis-à-

vis de ces médias, du point de vue du *rapport à la vérité*, est tout à fait particulier. Chacun considère en effet que les médias sont plus ou moins « crédibles », selon par exemple la notoriété ou l'expertise de celui qui les diffuse, ou la compatibilité politique avec ses propres visées, mais rarement selon les preuves qu'ils apportent ! Ainsi nous sommes trop souvent habitués à privilégier - dans notre rapport à l'actualité du monde - les régimes de croyances par rapport aux régimes de preuves. Ce qui n'est pas précisément un comportement d'esprit éclairé !

Pratiquer une démarche d'enquête, même à toute petite échelle, est un moyen de modérer le doute qui doit normalement assaillir le citoyen raisonnable. À l'école il faudra bien sûr rencontrer ce doute - tout le monde en convient - mais également se donner les moyens de l'atténuer par des habitudes de questionnement et de recherche : des enquêtes, minuscules ou longues selon les cas. Il s'agit alors d'explicitier une méthodologie adaptée. On peut définir celle-ci comme la construction de dispositifs acceptables pour aborder une question, collecter et analyser des réponses existantes, en utilisant notamment des messages de médias que l'on interrogera au-delà des propos explicites de chaque information. Il s'agira enfin de construire et de défendre une réponse personnelle, qui pourra éventuellement faire l'objet d'une publication.

Mais cela ne s'enseigne pas sans rencontrer des contraintes et obstacles de taille !

Une concurrence pour les savoirs de l'école

Certains enseignants rêveraient de pouvoir « vacciner » (Masterman, 1985) les enfants contre des

contenus culturels discutables, ou de moindre qualité, issus des médias et particulièrement d'Internet, et qui viendraient en concurrence avec ceux dispensés par l'École. Ils savent aussi que ce rêve est vain et contraire aux principes de l'éducation aux médias, principalement parce que, dans une démocratie, il est préférable de permettre à tout citoyen de tirer le meilleur bénéfice de sa fréquentation des médias.

Mais dans la pratique quotidienne enseignante on a surtout peur pour les élèves qu'ils croient tout ce qu'ils trouvent et on se protège soi-même des médias car on ne sait pas toujours s'y repérer. On veut des médias à exploiter « les yeux fermés » et on déplore de ne pas en trouver... On préfère décréter certaines sources comme fiables et en bannir d'autres, prendre pour vérité ce qui est classé « fiable », et pour mensonge ce qui est « non fiable », plutôt que d'inviter les élèves à avoir toujours l'œil et le cerveau en alerte, quels que soient les médias, sans avoir peur de se salir le regard avec des contenus scolairement incorrects. La pratique de l'éducation aux médias nécessite en effet que l'enseignant se questionne sur ses propres fascinations, ses propres réticences et ses propres peurs.

Le fantasme de transparence du média

Un autre obstacle est le phénomène, bien connu en éducation aux médias depuis Len Masterman (1985), de l'illusion de fenêtre ouverte sur le monde, donc de transparence du média. Ce phénomène se répète à l'infini sur le Web.

La conviction d'avoir vu la réalité parce que nous avons vu un reportage ou un article, ou simplement une webcam sur Internet braquée sur un coin du monde, est solidement ancrée. Ainsi cet élève du Sud de la France qui annonçait dans un article de

son journal de collège en 2005 : « Ma mission, si vous l'acceptez, sera de vous expliquer ce qui s'est réellement passé » à propos des événements de Clichy-sous-bois (93). Après avoir prévenu son lecteur que les médias ne disent pas la vérité, cet élève crée, sans doute involontairement, la confusion entre ce qu'il a vu à la télévision et ce qu'il aurait vécu directement : on pourrait presque croire qu'il a lui-même recueilli les témoignages des adolescents et des gendarmes. Il conviendrait de vérifier qu'il ne le croit pas lui-même. Mais, n'avons-nous pas tous un peu le sentiment d'avoir vu - comme des témoins directs

- des avions percuter des tours en 2001 ou un tsunami inonder les villages indonésiens fin décembre 2004 ? D'ailleurs, l'effet pervers de cette ambigüité médiatique consiste à affirmer que cela n'a pas existé puisque nous ne l'avons pas vu... D'où l'existence de ces théories du complot, si difficiles à démêler...

La transparence dans le sens inverse est aussi à traquer. Nous sommes tellement habitués à considérer que la fréquentation d'un média vaut adhésion à ses contenus ! Si vous visitez un site d'extrême-droite, cela ne signifie pas forcément que vous adhérez à ses propos mais, peut-être, que vous cherchez à en analyser l'argumentation. Dans l'enquête, cette tendance - qui porte à juger *a priori* un média - est très gênante. L'enseignant devra guider le choix des sources avec soin, en respectant la sensibilité des enfants, mais en se méfiant de l'effet, inversé, de transparence.

Enquêter avec méthode avant de publier

Le terrain médiatique peut être exploré comme le terrain du réel, à condition d'avoir conscience de l'effet de transparence. La démarche d'enquête que l'on peut y mener n'est pas différente de l'enquête que pratiquaient déjà Hérodote ou Thucydide au 5^e siècle avant JC. Enquêter c'est distinguer ce qui vaut expérience directe - et un certain niveau de l'analyse en fait partie -, dont on peut tirer une autorité personnelle, de ce qui relève de la seule autorité d'une source extérieure.

Une enquête commence par une question. Celle d'Hérodote, était « Pourquoi les Perses ont-ils envahi la Grèce ? ». Ce précurseur du journalisme d'investigation et de l'ethnologie a parcouru le monde pour enquêter sur cette seule question. Toute son œuvre constitue sa réponse. La qualité d'une enquête est en effet liée à la pertinence de la question : une question qui se pose vraiment, et non pas un artifice professoral pour faire passer quelques notions préparées à l'avance. C'est aussi la démarche de l'investigation journalistique comme celle qu'a menée en 2007 Marie-Monique Robin avec cette question : « Les semences OGM fabriquées par la firme *Monsanto* sont-elles dangereuses pour l'équilibre de la planète et sa population ? » Sa réponse a fait l'objet d'un film et d'un livre diffusés en 2008. En milieu scolaire on sera bien sûr (beaucoup) plus modeste dans la profondeur de l'investigation et le volume du rendu, mais les médias en ligne permettent de travailler sur de nombreuses questions. Nous avons eu par exem-

ple à accompagner des enquêtes sur Internet avec des élèves de lycée et de collège sur les questions suivantes : « La nourriture des fast-food est-elle dangereuse pour la santé ? », « Est-il vrai que la Camargue risque de disparaître ? », « La loi française sur le tabagisme a-t-elle des équivalents dans d'autres pays européens ? » ou encore « La rigueur de l'hiver 2009-2010 remet-elle en cause les thèses du réchauffement climatique ? ».

C'est pour élaborer une réponse à une question soigneusement formulée que l'on rassemble ensuite un corpus dont on analyse les contenus et les conditions dans lesquelles ils ont été réalisés¹. Mais il est illusoire de penser que l'on puisse constituer un corpus sur des critères de pertinence (au regard de la question d'enquête) et se préoccuper en même temps de fiabilité (crédibilité accordée à la source). C'est dans la phase d'analyse que l'on va juger de la fiabilité d'une source, que l'on ne rejettera d'ailleurs pas systématiquement si elle est jugée « peu fiable », tant l'analyse du « pourquoi cette source parle de cette façon » peut être productive. La réussite de l'enquête est liée à cette distinction des phases. Précisons qu'une enquête sur les modèles économiques des médias que l'on utilise, même rapide, doit nécessairement précéder une enquête sur les contenus de ces médias.

L'ultime étape de l'enquête consiste à rédiger une réponse à la question étudiée, en se référant bien sûr à ce que l'on a rapporté de son enquête. La réponse à la question sera bien sûr personnelle (le résultat de sa propre enquête), partielle (on n'aura sûrement pas épuisé la question) et provisoire (une nouvelle information argumentée pourrait en faire changer le contenu).

Une enquête peut être minuscule (avant de poster un commentaire sur un article je fais une mini enquête pour documenter ma réponse), ponctuelle (pour préparer un article de blog ou journal) ou faire l'objet d'un long travail comme un TPE.

Publier c'est aussi gérer son autorité numérique

Parmi les questions professionnelles qui engagent l'éducation aux médias, celles qui concernent l'identité numérique sont souvent liées à la pro-

¹ Voir l'explicitation de la méthode, avec des exemples, dans les Cahiers Pédagogiques n° 508.

tection de la vie privée des élèves. « Être éduqué aux médias », ce sera aussi dorénavant savoir soigner son image et sa réputation sur Internet, être conscient de son identité active et son identité passive, évaluer les croisements entre les sphères publiques et privées et les sphères personnelles et professionnelles, etc.

Mais une identité numérique soignée inclut aussi une bonne gestion de son autorité en ligne. L'autorité doit ici être entendue comme la capacité reconnue à être un auteur responsable de ses propos. Il est bien sûr important d'apprendre aux élèves à ne pas déposer n'importe quoi sur les médias sociaux ; savoir aussi répondre de ce que l'on diffuse va bien au-delà de la mise en garde sur les choses à ne pas faire. La production de médias scolaires figure parmi les réponses possibles au comment faire pour développer ce type de compétence. Cette posture positive et active, qui place l'élève en acteur des médias, vient compléter toutes les démarches dites de « validation des sources » dans une recherche d'information. Nous suggérons ici que les cultures scolaires « médias » et « documentation » s'entendent sur le fait que le terme « validation » est assez malheureux puisqu'il risque d'être interprété (et il l'est trop souvent) comme le fait de se déterminer

« L'autorité entendue comme la capacité reconnue à être un auteur responsable de ses propos. »

quant à une éventuelle vérité absolue. Dans une approche d'éducation aux médias on dira plutôt qu'il s'agit de comprendre « qui parle », « d'où il parle » et de discuter du « pourquoi cette source parle de cette façon ». Cette démarche analytique, dont la trace doit figurer dans le contenu que l'on veut publier, va bien au-delà du simple « citer ses sources » ordinairement recommandé. On n'évoque pas ici la question du support ni du langage de la publication puisque les principes évoqués concernent aussi bien le papier que le en-ligne, le texte que l'image, la vidéo ou le webdocumentaire, utilisant toute la palette des genres journalistiques.

Il reste cependant de nombreux obstacles à la publication scolaire, dans ses formes modernes, directement utiles aux élèves pour les compétences qu'elle développe. L'un de ces obstacles concerne l'hébergement des productions. On peut choisir l'hébergement académique officiel, protégé et recommandé, mais qui reste souvent lourd ou de forme très administrative, et n'offre pas toujours les dispositifs performants que l'on trouve ailleurs. Certains préféreront les plateformes privées aux outils attractifs... mais propriétaires. Quel ne fut pas le désarroi tout récent d'une collègue lorsqu'elle découvrit un matin la disparition pure et simple du webdocumentaire

réalisé par ses élèves sur Vuvox. Irrécupérable, parce que la plateforme avait fermé, sans prévenir... Le monde réel est impitoyable !

Références

Chevallard Y., Ladage C. (2011). « Enquêter avec l'Internet : études pour une didactique de l'enquête ». *Éducation et didactique*, 2011/2 (vol 5), p. 85-116. http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=EDDI_052_0085

Gonnet, Jacques (2001). *Éducation aux médias. Les controverses fécondes*. Hachette éducation.

Hérodote. (1985). *L'enquête. Livres I à IV* (présenté, traduit et annoté par Andrée Barguet). Gallimard (Folio).

Masterman, Len (1985). *Teaching the media*. Co-media Publishing Group. London

Morin, Edgar (2013). « Il faut enseigner ce qu'est l'être humain ». Interview par Maryline Baumard, *Le Monde*, 25 /10 /2013. http://www.lemonde.fr/education/article/2013/10/25/edgar-morin-il-faut-enseigner-ce-qu-est-etre-humain_3502485_1473685.html

Parlement européen. *La compétence médiatique dans un monde numérique*. Résolution du 16 décembre 2008. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//FR>

Piette, Jacques (1986). *Éducation aux Média et Fonction Critique*. L'Harmattan, 1996

Chenevez Odile (nov. 2013). « Enquêter dans les médias d'information en ligne ». *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 508

Chenevez, Odile (2011). *La compétence médiatique, tout un champ d'apprentissage*. In *Guide Tice pour le professeur de français*. Weblettres et CRDP de Paris.

Chenevez Odile (2008). « Mobiliser les outils utiles à l'enquête, le cas de l'enquête journalistique scolaire ». Colloque *Efficacité et équité en éducation*, Symposium Chevallard *Didactique de l'enquête codisciplinaire et des PER*, Université de Rennes 2. Disp. en ligne sur : <http://fr.calameo.com/read/000022133c56d6d68fcc3>

Chenevez, Odile (coord.) (juin 2008). « Publier, un acte scolaire ». *Dossiers de l'Ingénierie éducative*, n° 62. CNDP.

Quelle place pour le M dans l'EMI ?

Sophie Jehel

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

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

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

Rôle des médias dans la culture numérique des jeunes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁸ *Ibid.* p 152.

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

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

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

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

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

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

Rôle de l'école dans la compréhension des médias

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

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

l'école. La promesse de « l'économie de la connaissance », dont les TIC sont l'outil privilégié par les politiques publiques européennes et nationales, repose sur la capacité d'appropriation par les jeunes non seulement des techniques mais des savoirs dans la construction d'une pensée autonome. Dans l'école française, elle passe par l'apprentissage de l'argumentation, qui nécessite

l'appropriation de ces questionnements par les enseignants eux-mêmes. Il importe donc de ne pas les décrédibiliser par l'invocation d'une fracture générationnelle pour partie imaginaire. Le mythe des « digital natives » qui auraient une compréhension naturelle des TIC du fait de la précocité de leurs usages se déconstruit peu à peu¹⁵. Les jeunes ont besoin de l'aide des adultes pour déconstruire un rapport aux médias façonné précocement par les dispositifs commerciaux et reconstruire un rapport autonome aux médias, qui demeurent un pilier de la démocratie et de la connaissance. Pour cela l'investissement des enseignants dans les objets médiatiques est un préalable indispensable.

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

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

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

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

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

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

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

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

Votre vocation fait votre fierté, la nôtre est de vous assurer.



SPÉCIAL AGENTS DES SERVICES PUBLICS

Exercer son talent au service des autres est une mission que nous partageons. C'est pourquoi, **la GMF, 1^{er} assureur des agents des services publics** en fait toujours plus pour vous assurer dans votre vie personnelle (assurance auto, habitation, complémentaire santé, épargne) et vous accompagner dans votre vie professionnelle. À votre tour, rejoignez nos 3 millions de sociétaires pour profiter **des offres privilégiées** que nous vous réservons.

► Renseignez-vous au **0 970 809 809** (numéro non surtaxé) ou sur **www.gmf.fr**

Pour les moins de 30 ans

50 € OFFERTS*
sur votre assurance **AUTO**

*Offre réservée aux agents des services publics de moins de 30 ans, la 1^{re} année, à la souscription d'un contrat d'assurance auto, valable jusqu'au 31/12/2014.

LA GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES et employés de l'État et des services publics et assimilés.
Société d'assurance mutuelle – Entreprise régie par le Code des assurances - R.C.S. Paris 775 691 140 - Siège social : 76, rue de Prony - 75857 Paris Cedex 17 et ses filiales GMF Assurances, La Sauvegarde et GMF Vie.

ASSURANCES MUTUELLES DE FRANCE - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances - R.C.S. Paris 323 562 678 - Siège social : 11, place des Cinq Martyrs du Lycée Buffon - 75014 Paris. Adresse postale : 45930 Orléans Cedex 9.



Le droit de prêt en bibliothèque et en CDI

La Société Française des Intérêts des Auteurs de l'écrit, la Sofia, est une société de perception et de répartition de droits d'auteurs composée d'auteurs et d'éditeurs de livres. Elle gère la rémunération pour copie privée du livre, les droits numériques des livres indisponibles du XXe siècle et le **droit de prêt en bibliothèque***.

Le droit de prêt en bibliothèque **rémunère** les auteurs et leurs ayants droit.
Le droit de prêt en bibliothèque **finance** en partie la retraite complémentaire des écrivains et des traducteurs.

CDI

Les bibliothèques et les CDI des collèges et lycées sont l'un des partenaires du dispositif de perception : la Sofia a besoin de connaître leurs pratiques de prêt de livres.

Pour ce faire, ils doivent se rapprocher de la Sofia pour :

- ❑ Déclarer, sans frais supplémentaires, leurs factures d'achats de livres
- ❑ Participer au reversement de droits d'auteurs et à la protection sociale des auteurs

Contactez-nous

courriel : droitdepret@la-sofia.org
téléphone : 0 810 034 034

www.la-sofia.org

rubrique **Droit de prêt**

