

# L'éducation aux médias au prisme des Sciences de l'Education

Julie Denouël & Barbara Fontar

Université Bretagne-Loire-Rennes2

CREAD, EA 3875

-----

Depuis près d'un demi-siècle, l'éducation aux médias (EM) se structure en tant que champ de pratiques mais aussi de recherches selon des orientations théoriques et méthodologiques, disciplinaires, axiologiques, variées. Si l'implication des Sciences de l'Education a été jusqu'ici relativement modeste, elles sont pourtant aujourd'hui utiles à sa structuration, dans ses fondations conceptuelles et ses réalisations pragmatiques.

## 1. L'éducation aux médias d'hier à aujourd'hui

De manière croissante depuis l'avènement des médias de masse (presse populaire, radio, etc.), et de manière particulièrement saillante à partir des années 1980 (au regard des évolutions audiovisuelles puis numériques), compte tenu de la place de ces derniers dans la vie quotidienne et de leur rôle citoyen, une diversité d'acteurs considère indispensable d'éduquer les publics aux médias sous diverses formes. Loin d'être stabilisée et uniforme, l'EM se présente comme une réponse aux évolutions médiatiques et technologiques d'information et de communication (TIC), aux pratiques et usages qui en découlent ainsi qu'aux espoirs ou inquiétudes qu'elles suscitent notamment en termes démocratiques et de citoyenneté.

Quatre grands espaces sociaux plus ou moins interdépendants défendent cette nécessité et construisent divers modèles de l'EM. **L'espace médiatique**, par les plumes d'intellectuels et de journalistes "réactifs" ancrés dans le champ des médias dominants, est parmi les acteurs historiques d'une posture de mise à distance et de critique des médias (Lemieux, 2000 ; Fontar, 2007). **L'espace formel scolaire** et les institutions publiques, porteurs de politiques et producteurs de contenus pédagogiques en la matière, font figure d'acteurs de premier plan de ce qui est nommé depuis 2013 en France « l'Education aux Médias et à l'Information » (EM)<sup>1</sup>. Différents types d'acteurs (UNESCO, CLEMI - Centre pour l'Education aux Médias et à l'Information) et professeurs documentalistes) organisent, soutiennent et mettent en place des pratiques pédagogiques visant à développer ces éducations à diverses échelles et à

destination de divers publics : depuis l'édition de principes à l'élaboration de kits de formation et de sensibilisation. **L'espace non-formel éducatif**, constitué par les associations et organismes d'éducation populaire (CEMEA, Petits Débrouillards, etc.), en lien avec les structures territoriales, réseaux espaces publics numériques, maisons de quartiers et autres tiers-lieux, est engagé dans l'EM. Celle-ci n'est souvent qu'une partie, parfois réduite (sauf pour les EPN) de leur mission qui vise plus largement l'émancipation des individus et la transformation des pratiques des groupes et des institutions dans les secteurs de l'action sociale, sanitaire, éducative et culturelle. Enfin, **l'espace universitaire** structure diversement les trois précédents. La recherche dans le domaine n'y porte pas nécessairement le même nom et prend appui sur une diversité de courants scientifiques en sciences humaines et sociales, même si l'essentiel des recherches en la matière trouve, en France, ses fondements en sciences de l'information et de la communication.

Diverse et multiple dans ses espaces d'actualisation, l'éducation aux médias l'est aussi dans ses fondations disciplinaires et conceptuelles. Les paradigmes à partir desquels l'EM prend forme structurent la manière dont son champ d'action et ses finalités sont fixées (Jacquinot-Delaunay, 2011) : prémunir les jeunes des effets manipulateurs des médias, comprendre les pratiques médiatiques des individus ou groupes sociaux, en analysant le sens qu'ils leur accordent, analyser de manière critique les représentations médiatiques de la société, chercher ou produire de l'information renvoient à des savoirs et à des vouloirs-faires dont les orientations axiologiques et théoriques peuvent aller jusqu'à s'opposer.

**Le paradigme protectionniste des médias** trouve ses racines dans une approche fondée sur la théorie des effets directs de Lasswell, selon laquelle les médias auraient une influence directe et néfaste sur les individus considérés comme passifs. Malgré son absence de fondement scientifique, cette approche est toujours mobilisée par certains acteurs (politiques, parents, pédagogues, chercheurs). Sa pérennité « tient autant de l'imaginaire des médias et de leur force supposée que l'idée d'un jeune public malléable » (Corroy-Labardens, 2015). Dans les travaux inscrits dans ce paradigme, les jeunes apparaissent comme devant être protégés, les parents et éducateurs comme ceux qui s'« inquiètent » et auxquels l'expert s'adresse pour proposer des « solutions pratiques ». De tels travaux sont souvent des références pour nombre d'acteurs de l'éducation formelle ou non formelle de l'EM.

Ce champ prend également forme à partir du **paradigme critique des industries culturelles**. Ce paradigme trouve ses fondements dans les thèses de Th. Adorno et M. Horkheimer et porte une critique sévère à l'égard des contenus livrés par les *mass médias* (considérés

comme des auxiliaires de l'impérialisme capitaliste et des cultures libérales dominantes) en invitant à la déconstruction des représentations et des mises en récit du monde que les médias de masse produisent. Ce paradigme trouve un écho auprès des acteurs du champ scolaire, institués en garants de la culture légitime : « l'école, considérée comme un sanctuaire, se [doit] de constituer un rempart contre les influences pernicieuses des médias de masse » (Corroy-Labardens, 2015, p. 7).

Dans une optique qui n'est plus strictement normative mais davantage compréhensive des méthodes de production et de réception médiatiques, deux autres paradigmes viennent jouer un rôle important dans le champ de l'EM : même s'ils ne lui sont pas toujours explicitement associés, leurs apports méthodologiques et théoriques le documentent fortement. Il s'agit tout d'abord du **paradigme de l'analyse des productions médiatiques** qui vise à objectiver les processus à l'œuvre, afin de comprendre leur fonctionnement, leurs stratégies, leurs contraintes, leurs ressources, leur dessein, leurs discours. Ce courant traverse des disciplines aussi variées que l'histoire, l'économie, la sociologie, la sémiologie et l'analyse des discours des médias. Il s'agit également du **paradigme des usages** qui met à distance toute forme de techno-déterminisme (positif ou négatif) et développe des travaux sur les processus de réception et d'appropriation sociale des environnements techniques et sociaux, que ceux-ci relèvent du domaine de la communication ou de celui des médias – notamment numériques – (Denouël, Granjon, 2011).

Enfin, le **paradigme informationnel** a pris, depuis le développement du web 2.0 et la convergence des technologies et des médias numériques, une place centrale dans le champ de l'EM, devenue depuis l'EMI dans le modèle scolaire. Ce paradigme accorde une attention centrale aux *littératies* et aux *translittératies*, appréhendées comme des concepts heuristiques pour saisir les mutations numériques et leurs enjeux éducatifs : « le récent développement de la *translittératie* correspond [...] à ce constat de convergence et à la nécessité de réunir les forces pour tenter de mettre en place une formation qui ne s'effectue plus à la marge » (Le Deuff, 2012 : 140). Il constitue aujourd'hui le modèle de référence des professeurs documentalistes, acteurs centraux du modèle scolaire de l'EMI.

## **2. Sciences de l'éducation et éducation critique aux médias**

De par la diversité de ces espaces d'actualisation, de ses acteurs et de ses orientations, l'EM/l'EMI apparaît comme un champ de pratiques et de recherche pluridisciplinaires particulièrement dense et effervescent. Le rôle modeste joué par les Sciences de l'Education

(SE) jusqu'ici s'explique sans doute par le choix des objets d'étude dans les structurations disciplinaires. Or, s'il est évident que l'entrée médiatique et informationnelle à partir de laquelle l'EM se déploie a d'abord favorisé l'articulation de ce champ avec les Sciences de l'Information et de la Communication, son évolution récente qui fait des *translittératies* un axe de problématisation majeur, invite aujourd'hui les SE à y prendre part de manière active. En ce sens, nous pouvons relever deux composantes majeures de l'EM qui sont restées jusqu'à alors relativement éloignées de l'attention des chercheurs et sur lesquelles les SE, de par les caractéristiques axiologiques, théoriques et praxéologiques qui sont propres à cette discipline, peuvent livrer des éclairages inédits.

En premier lieu, il conviendrait de focaliser la recherche sur l'analyse de **la formation** des intervenants (enseignants, conseillers, formateurs, médiateurs, ingénieurs pédagogiques) en position de pouvoir mettre en place une éducation aux médias. En second lieu, il s'agirait d'examiner les **pratiques d'enseignement et des processus d'apprentissage** qui concourent à la mise en œuvre de l'EM. Si les travaux récents en EM ont permis de mettre à jour des référentiels de *littératies* clairs et structurés (Fastrez, 2011 ; Le Deuff, 2012 ; Van Deursen et Van Dijk, 2014), qu'en est-il de la manière dont ces *littératies* et compétences sont inscrites et mobilisées, de manière incarnée et située, dans des pratiques d'enseignement ? Qu'en est-il également des modèles pédagogiques qui prévalent dans les activités (scolaires et non scolaires) d'éducation aux médias ? Qu'en est-il, par ailleurs, de la manière dont les médiateurs et les enseignants sont initialement formés et des représentations qu'ils peuvent avoir sur la culture médiatique (scolaire) projetée par l'institution et la culture médiatique personnelle des apprenants ? Et, enfin, comment penser les dynamiques d'apprentissage de ces mêmes apprenants (enfants, adolescents, adultes) ? Ce sont ces multiples questionnements qui, jusqu'ici, ont été abordés de façon marginale, auxquels, à l'évidence, la recherche en Sciences de l'Education, forte de ses travaux en didactique, en pédagogie, en andragogie, ainsi qu'en e-education et e-formation, peut apporter des perspectives nouvelles, à la fois sur le plan théorique et pragmatique.

## Références bibliographiques

Corroy-Labardens L. (2015). Panorama historique de l'éducation aux médias, *In* L. Corroy-Labardens, F. Barbey, A. Kiyindou A (dir.). *Education aux médias à l'heure des réseaux*. Paris : L'Harmattan.

Denouël, J., Granjon, F. (2011). *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*. Paris : Presses des Mines.

Fastrez, P. (2011). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle. *Recherches en communication*, 33, 35-52.

Fontar, B. (2007). *Modèles de la critique et Arrêt sur images. Etude d'une entreprise critique comme activité sociale*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication : Université Lyon III.

Jacquinet Delaunay, G. (2011). De l'éducation aux médias aux médiacultures : faire évoluer les théories et les pratiques, *E-dossiers de l'audiovisuel*, INA, janvier [en ligne].

Le Deuff, O. (2012). Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ? *Études de communication*, 38 [en ligne].

Lemieux, C. (2000). *Mauvaise Presse*. Paris : Métailié.

Van Deursen, A., Van Dijk, J. (2014). *Digital skills. Unlocking the Information Society*. New York: Palgrave Macmillan.

1 Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.