

**MASTER
MÉTIER DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA
FORMATION**

Mention	Parcours
Second degré	Documentation

MEMOIRE

***Les représentations de l'éducation critique aux médias
d'actualité chez les professeurs-documentalistes***

Morgane Perroud

Directrice de mémoire :

Mme Nicole Boubée, MCF en sciences de l'information et de la communication.

Membres du jury de soutenance :

- Mme Nicole Boubée, MCF en sciences de l'information et de la communication.
- Mme Isabelle Fabre, MCF en sciences de l'information et de la communication.

Soutenu le

25/06/2018

Remerciements

Je tiens à remercier particulièrement Mme Boubée, ma directrice de mémoire, pour les conseils précieux qu'elle a su me donner et l'attention qu'elle a porté à mon travail de recherche. Ma reconnaissance va aussi aux cinq professeures-documentalistes ayant accepté de participer à cette étude et qui m'ont permis de dégager des pistes intéressantes et des questionnements qui me poursuivront dans l'avenir de ma pratique professionnelle.

Je remercie aussi mes proches pour leur soutien et leurs encouragements durant cette année.

Résumé

L'éducation critique aux médias connaît depuis quelques années un regain d'intérêt de par les changements médiatiques induits par le World Wide Web. Le rapport des individus, en particulier des adolescents, à l'information en a été profondément modifié. Par l'instauration de l'EMI (Education aux Médias et à l'Information), l'institution ministérielle tente de s'adapter à cette évolution, en favorisant, plus spécifiquement, l'acquisition d'un esprit critique par les élèves. Cette étude se propose d'étudier les représentations de l'éducation critique aux médias, en particulier d'actualité, chez des professeurs-documentalistes exerçant dans des établissements du second degré, en France. Nous avons traité cette question par une méthode qualitative, à l'aide d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de cinq de ces professionnels. Les résultats, présentés sous la forme de portraits, donnent à voir une diversité de conceptions dans les propos des enseignantes interrogées. Ainsi, si l'une des enquêtées exprime des réserves quant à la capacité critique des élèves, l'un des objectifs principaux d'autres correspond, au contraire, au fait de favoriser l'éclosion d'une opinion personnelle réfléchie et autonome chez les élèves. De même, le rapport aux recommandations ministérielles ou les critiques émises envers les médias changent profondément au sein des propos recueillis. La variété des représentations de l'éducation critique aux médias observée dans cette étude permet aux professeurs-documentalistes, ou à d'autres enseignants, d'interroger son intégration au sein de l'institution ministérielle, ainsi que sa mise en œuvre pédagogique et les freins qui peuvent limiter son application effective.

Mots-clés : Education aux médias et à l'information, professeurs-documentalistes, esprit critique.

Table des matières

<i>Introduction</i>	7
<i>Partie 1 : État de la question</i>	10
1. Tentative de définition d'une éducation critique aux médias	10
1.1. Education aux médias	10
1.1.1. Définition des termes	10
1.1.2. Historique de l'EAM : reconnaissance internationale et apports de l'Education nouvelle	12
1.1.3. L'éducation aux médias : une « éducation à »	13
1.1.4. Les différentes approches éducatives face aux médias	14
1.2 Critique, esprit critique, pensée critique	15
1.2.1. Définition	16
1.2.2. De quelques éléments susceptibles d'influer le jugement : autorité, groupe d'appartenance, propagande et médias	17
1.3. Que serait une éducation critique aux médias ?	18
1.3.1. L'objectif de l'EAM : l'acquisition d'une littératie médiatique	18
1.3.2. Les changements avec le numérique	20
1.3.3. Que serait une éducation critique aux médias ?	21
1.4. Par rapport à quoi exercer son esprit critique dans les médias d'actualité?	22
1.4.1. Une vision du monde biaisée : non-neutralité, traitement médiatique, stéréotypes et phénomène de « labellisation »	22
1.4.2. L'interdépendance avec la sphère politique	23
1.4.3. Un modèle économique néo-libéral et mondialisé qui homogénéise les médias	24
2. Esprit critique et Education aux médias à l'École: Instructions officielles et acteurs	25
2.1. L'Esprit critique valorisé	25
2.1.1. Historique de l'éducation aux médias dans le système éducatif français	25
2.1.2. L'esprit critique dans le système éducatif français	26
2.1.3. Education aux médias et à l'Information : l'esprit critique appliqué aux médias	27
2.2. Les professeurs-documentalistes et l'éducation à l'esprit critique dans le cadre de l'EMI : des acteurs majeurs	28
3. Représentations de l'éducation critique aux médias chez les professeurs-documentalistes	29
3.1. La notion de représentation	29
3.2. Représentations enseignantes	29
3.3. Représentations des professeurs-documentalistes à partir de leur pratiques informationnelles et de leur perception des élèves	30
3.4. Pratiques informationnelles adolescentes	31

4. En résumé	32
<i>Partie 2 : Méthodologie</i>	34
1. Le choix d'une démarche qualitative, s'inscrivant dans une approche compréhensive, pour appréhender les représentations	34
1.1. Explicitation du choix	34
1.2. Le recours à des entretiens semi-directifs individuels	34
1.3. Contraintes	35
2. Echantillon	35
3. L'analyse des résultats sous la forme de portraits	37
<i>Partie 3 : Résultats</i>	38
Portrait type 1 : Favoriser la constitution d'un jugement libre et indépendant par la pluralité des points de vue et la mise en situation	38
Portrait de Frédérique	39
Portrait de Carole	43
Portrait type 2 : La mise en œuvre d'une éducation critique aux médias non-conscientisée	48
Portrait de Joëlle	48
Portrait type 3 : Former à l'acquisition d'un esprit critique des élèves dans le respect des recommandations institutionnelles	52
Portrait de Marie	53
Portrait de Camille	56
<i>Partie 4 : Discussion des résultats</i>	61
1. Discussion des résultats au regard de la littérature scientifique	61
1.1. Rapport des enquêtées aux médias	61
1.1.1. Des pratiques informationnelles personnelles légitimes	61
1.1.2. Critique du manque d'indépendance des médias et divergence dans la réception du pluralisme médiatique	62
1.2. Perception des élèves	62
1.2.1. Des élèves désorientés face à l'évolution médiatique	62
1.2.2. Hétérogénéité des élèves et co-éducation	63
1.3. EAM et esprit critique	63
1.3.1. Conception de l'esprit critique	63
1.3.2. Former à l'esprit critique en EAM : évaluation de l'information, fonctionnement des médias et pluralité des discours	64
1.3.3. Des pratiques pédagogiques qui favorisent l'esprit critique ou comment l'EAM se définit comme une « éducation à » héritière de l'Education nouvelle	65
1.4. Eduquer aux médias de manière critique dans le système scolaire : difficultés rencontrées et rapport aux recommandations ministérielles	65

1.4.1. Sujets délicats et risque de confusion	65
1.4.2. Le manque de cadre de l'EMI : problèmes de transposition et d'acquisition des apprentissages	66
1.4.3. Le rapport à l'institution scolaire	66
1.5. Éléments susceptibles d'influencer les représentations des professeures documentalistes : Histoire de vie professionnelle, engagement politique et établissement d'exercice	67
2. Limites	67
<i>Partie 5 : Implications professionnelles</i>	<i>69</i>
<i>Conclusion</i>	<i>71</i>
<i>Bibliographie</i>	<i>73</i>
<i>Annexes</i>	<i>80</i>
Annexe 1 : les 35 stratégies de la pensée critique selon Paul, A.K.A Binker, et Martin et Adamson (1989)	80
Annexe 2 : Les capacités et les attitudes propres à la pensée critique d'après Ennis (1987)	81

Introduction

Dans un contexte de « société de l'information », éduquer les individus aux médias est devenue une préoccupation mondiale, relayée par des instances internationales. La déclaration de Grunwald publiée par l'Unesco en 1982 (UNESCO, 1982) est un jalon d'importance dans la reconnaissance internationale du champ de l'éducation aux médias, dont cette organisation continue d'être un acteur d'importance depuis cette date. Le Conseil de l'Union Européenne s'est aussi emparé de cette question en préconisant un suivi de la mise en place de cet enseignement au sein des programmes scolaires de ses pays membres (Zver, 2008). Par la création du Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI¹) en 1983, l'apparition de l'éducation aux médias dans les programmes scolaires en 2005 et l'instauration de l'Education aux Médias et à l'Information (EMI) en 2013, la France a ainsi intégré l'éducation aux médias au sein de son système éducatif institutionnel.

De plus, l'apparition du World Wide Web a considérablement bouleversé le paysage médiatique en quelques décennies. La création et la diffusion de contenus médiatiques ne sont en effet plus l'apanage des médias traditionnels, mais s'offrent désormais aux individus, révolutionnant par là-même les rapports d'autorité quant à l'information, et complexifiant l'évaluation de celle-ci. Dans ce contexte où les journalistes et professionnels de l'information n'ont plus le rôle de filtrage de l'information qui leur était auparavant assigné, former à l'acquisition d'un esprit critique vis-à-vis de l'information et des médias paraît plus que jamais un enjeu sociétal d'importance et d'actualité, ce dont la récente volonté institutionnelle de légiférer sur les fausses informations témoigne.

L'éducation aux médias est donc considérée aujourd'hui comme nécessaire et légitime. Elle vise l'acquisition de connaissances théoriques et de compétences vis-à-vis de cet objet par l'apprenant. Il s'agit, ainsi que le propose Fastrez (2010), d'apprendre à lire, écrire, naviguer et organiser les médias dans une dimension générale, à la fois technique, organisationnelle et sociale. En outre, l'un de ses objectifs, clairement énoncé par le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENSUR, 2018), est de former l'esprit critique des individus.

1 Devenu Centre pour L'Éducation aux Médias et à l'Information

Au sens scientifique, l'éducation critique aux médias² intègre tous les éléments déjà énoncés et vise le même objectif, mais en s'attachant particulièrement à dénoncer les enjeux de pouvoir à l'œuvre dans les médias (Landry, 2017). En effet, la concentration de la plupart des grands médias français en groupes de communication appartenant à des industriels, la concurrence qu'ils se livrent, leur influence sur la sphère intellectuelle et culturelle et leur interdépendance avec la sphère politique ne sont que quelques uns des éléments témoignant de rapports de domination dont les médias sont à la fois victimes et acteurs. L'intérêt constant de la sphère scientifique pour ce champ a été encore accentué ces dernières années par la prise en compte des modifications médiatiques opérées par l'arrivée du numérique, citons pour exemple un volume de *Tic et société* publié en 2017 sous la direction de Landry (2017) qui est entièrement consacré à cette question et balise les enjeux et l'actualité de ce sujet de recherche.

L'intégration d'une telle approche critique au sein de l'institution scolaire, elle-même relais du pouvoir exécutif, peut paraître paradoxale. Le regard d'enseignants particulièrement formés sur la question des médias et de l'information sur ce point nous interroge. Ainsi, nous avons choisi de nous intéresser dans ce travail de recherche aux représentations d'une éducation critique aux médias d'actualité chez les professeurs documentalistes. Par médias d'actualité, nous entendons ici des sources médiatiques centrées sur le thème de l'actualité, qui peut elle-même se définir comme « les faits relatés par les journaux [et tout autre type de média d'information] au même moment » (Corroy et Gonnet, 2011), soit les informations jugées particulièrement importantes à retransmettre et mises en avant dans les médias. Nous avons traité cette question par une approche qualitative, plus apte à nos yeux qu'une approche quantitative pour faire émerger les représentations sus-citées qui, par essence, ne sont pas quantifiables et plus à même de transparaître au travers de propos exprimés (Jodelet, 2003). Nous avons pour cela effectué des entretiens semi-directifs auprès de cinq professeurs documentalistes.

Afin de rendre compte de notre travail de recherche, nous avons organisé celui-ci en cinq parties distinctes. Nous procéderons, dans la première, à une revue de la littérature sur le sujet. Nous tenterons d'abord de donner une définition de l'éducation critique aux médias, en recourant au champ de l'éducation aux médias et à la notion de critique, puis en identifiant les éléments médiatiques sur lesquels peuvent porter cette critique. Nous proposerons ensuite d'étudier les rapports entre institution scolaire, esprit critique et éducation aux médias, en soulevant le rôle majeur des professeurs-documentalistes. Enfin, nous nous concentrerons sur la notion de « représentations » et les éléments

2 Nous en explicitons plus loin la nature.

susceptibles d'influer celles des professeurs-documentalistes. Dans une deuxième partie, nous présenterons la méthodologie que nous avons choisi d'observer pour mener à bien ce travail de recherche, ainsi que l'échantillon d'enseignantes ayant participé à notre enquête. Les résultats obtenus seront donnés à voir dans une troisième partie, sous la forme de portraits. Notre quatrième partie s'emploiera à discuter les principaux résultats au regard de la littérature scientifique. L'ultime partie de ce mémoire sera, quant à elle, consacrée aux implications professionnelles qui peuvent émerger de ce présent travail.

Partie 1 : État de la question

1. Tentative de définition d'une éducation critique aux médias

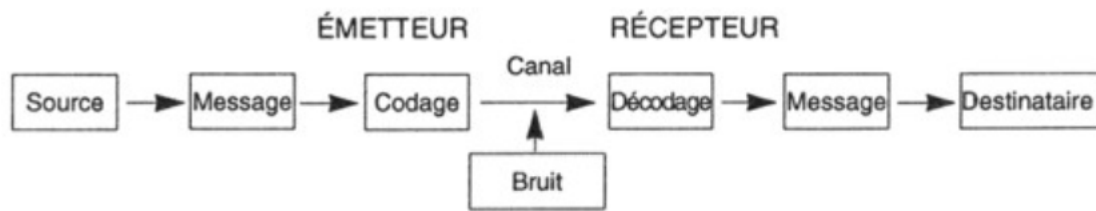
1.1. Education aux médias

1.1.1. Définition des termes

Partir des différentes définitions de l' « éducation » proposées par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) permet d'envisager la richesse et la complexité de ce terme. En effet, s'il consiste en l' « art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie », il peut être également envisagé comme l' « action de former et d'enrichir l'esprit d'une personne », l'« initiation d'une personne à un domaine de connaissances, à une activité ou une discipline particulière » et la « connaissance et pratique des bonnes manières de la société ». Durkheim (1922), sociologue du début du XX^{ème} siècle, propose lui aussi une définition de l'éducation prenant en compte l'importance sociétale de cette formation ainsi que le caractère multiple dont celle-ci se compose : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné ». De par ces deux définitions, l'éducation semble donc correspondre à une formation, particulièrement adressée à des enfants et des adolescents, permettant l'acquisition de diverses connaissances et compétences participant à la construction d'un individu, tant dans son aspect personnel que collectif.

Le sujet ici abordé propose de s'intéresser à l'éducation aux médias. Il convient donc de définir également ce que ce dernier terme, objet de la formation en question, signifie. Un média peut effectivement renvoyer à trois acceptions. Étymologiquement, ce terme vient du latin *medius*, signifiant moyen, lien, et il peut en effet correspondre au canal d'un acte de communication d'une information entre un émetteur et un récepteur, tel que défini par le célèbre modèle établi par

Shannon et Weaver en 1949 (Picard, 1992). En ce sens, le média correspond au support permettant la transmission d'un message.



Modèle de Shannon et Weaver (Picard, 1992)

Plus généralement, le terme « médias », le plus souvent au pluriel, s'est imposé pour désigner les médias de masse, soit une « technique permettant de transmettre des messages à de larges audiences » (Corroy et Gonnet, 2008), correspondant à la presse, la radio et la télévision. Aujourd'hui, l'internet héberge de très nombreux contenus d'information et peut donc être considéré comme le quatrième grand média de masse actuel. Par métonymie, on peut également parler de média pour désigner une entreprise médiatique en particulier. Les médias d'actualité correspondent de façon plus particulière aux médias dont l'objectif principal est d'informer sur l'actualité. Celle-ci peut se définir comme l'ensemble d'informations jugées les plus importantes à transmettre à un instant T et mises en avant dans les médias. Cette hiérarchisation se fonde sur plusieurs critères : la ligne éditoriale des médias mais aussi la singularité de l'évènement et la proximité géographique, temporelle, psychoaffective ou socioculturelle qu'il peut entretenir avec le public (Corroy et Gonnet, 2008). Dans leur théorie de l'*agenda-setting*, McCombs et Shaw (1972) démontrent par exemple que l'agenda médiatique tend à suivre l'agenda d'acteurs publics, notamment politiques, mais s'appuie aussi sur les centres d'intérêt des lecteurs. Les chercheurs établissent également que cette actualité médiatique a une influence sur ce qui sera jugé comme important par l'opinion publique. En outre, les médias d'actualité peuvent prendre diverses formes : journaux télévisés, bulletins d'information radiophoniques, émissions consacrées aux sujets d'actualité, articles dans la presse écrite, etc. Ils sont également présents sur internet sous la forme de sites de presse en ligne, de *pure players*³, ou de sites personnels, notamment sous la forme de blogs, pour exemples.

Ce « flottement terminologique [renvoyant] tantôt au support et au canal de transmission, tantôt à l'usage et à la production de sens » (Rieffel, 2005) explique en partie la difficulté à définir

³ Les *pure players* correspondent à des médias nativement numériques.

ce qu'est un média - et, en conséquence, l'éducation aux médias - et la confusion persistant parfois entre éducation aux médias et éducation par les médias. Il convient bien de distinguer l'éducation par les médias, qui propose un apprentissage avec les médias en tant qu'outil, de l'éducation aux médias qui s'attache, quant à elle, à étudier les médias comme objet de l'apprentissage (Piette, 2007). De plus, les médias transmettant des informations (que l'on peut comprendre à la fois en tant que « message » de l'acte de communication, et au sens d'information journalistique), l'éducation aux médias devra intégrer en son sein une étude de celles-ci.

L'éducation aux médias⁴ peut donc être définie comme la formation d'un individu à l'environnement médiatique, faisant appel à des connaissances et compétences liées à cet objet d'étude et ayant des répercussions sur sa vie individuelle, tout autant que collective et sociale.

1.1.2. Historique de l'EAM : reconnaissance internationale et apports de l'Education nouvelle

Dès les années 1960, la question des médias est apparue comme assez importante pour justifier une prise en compte de son intégration dans la sphère éducative à l'échelle internationale (Gonnet, 2001). L'Organisation des Nations Unis pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) a grandement contribué à une reconnaissance internationale de ce champ, notamment par la publication en 1982 d'une déclaration sur l'éducation aux médias, à l'issue d'un symposium ayant lieu à Grunwald, dans laquelle les « autorités compétentes » de chaque pays membre sont appelées à s'emparer de cette question et à favoriser sa mise en œuvre (UNESCO, 1982). Si l'établissement de recommandations internationales paraissent problématiques à certains chercheurs, car ne considérant pas les spécificités culturelles et historiques de chaque territoire et les différences en éducation aux médias qui en résultent (Jacquinot, 1995), la visibilité offerte à l'EAM du fait de sa reconnaissance par une instance internationale telle que l'UNESCO est indéniable.

Néanmoins, avant cette légitimation internationale, de nombreuses innovations pédagogiques intégrant les médias ont eu lieu. C'est notamment le cas dès la fin du XIX^{ème} siècle, et plus encore dans les années 1920-1930, au sein du courant pédagogique de l'Education Nouvelle. Celui-ci se définit en tant qu'alternative à une éducation traditionnelle, notamment par la préconisation d'une pédagogie active, de projet, et d'expérimentation, telle que le pédagogue étatsunien Dewey la met en pratique à la fin du XIX^{ème} siècle dans son « école-laboratoire »

4 Afin d'éviter une lourdeur due à la répétition, nous proposons d'utiliser désormais l'acronyme EAM.

(Rozier, 2010). De plus, le décroisement de l'éducation est valorisé, l'idée étant de soutenir la construction globale d'un individu, dans tous ses aspects individuels et collectifs, le plus souvent sans exercer de hiérarchie dans ces différents domaines de formation. Ce courant pédagogique s'est développé internationalement par l'enrichissement de certains pédagogues et l'ouverture d'écoles proposant ce type d'éducation alternative. En France, c'est l'apport de Freinet qui contribuera le plus à des avancées en éducation aux médias, et à leur popularisation. Son intégration de l'imprimerie à l'école, permettant la publication d'un journal rédigé par les élèves eux-mêmes (Freinet, 1929) est à ce titre remarquable, et un parfait exemple de la pédagogie de projet par le « tâtonnement expérimental » qu'il recommandait (Fournier, 2000).

Depuis ces premières innovations, la reconnaissance de l'éducation aux médias s'est imposée au niveau international et a désormais sa place au sein de programmes scolaires de différents pays. Elle est néanmoins multiple, à l'instar de ce que soulève Jacquinet (1995), qui insiste sur la nécessité de considérer les « spécificités culturelles et politiques des sociétés dans laquelle on l'introduit ». Ce travail de recherche s'intéressant au cas français, nous reviendrons sur l'intégration progressive de l'éducation aux médias dans le système éducatif de ce territoire dans une prochaine sous-partie. Reste à préciser que cette éducation n'est pas l'apanage de l'école. Elle est également assurée par les acteurs de l'éducation populaire et doit, selon la déclaration de Grunwald (UNESCO, 1982), être une responsabilité partagée entre l'institution scolaire et les familles.

1.1.3. L'éducation aux médias : une « éducation à »

Etudier l'expression « éducation aux médias » amène logiquement à l'inscrire dans le champ français des « éducations à ». Celui débute par la circulaire Fontanet de 1973 qui imposait une « information et éducation sexuelle à l'école ». Depuis, d'autres « éducations à » ont vu le jour dans le système éducatif, souvent attachées à des domaines qui ne sont pas scolaires par nature, tels que la sexualité, le développement durable ou la santé, et faisant appel à des « questions socialement vives », soit des sujets susceptibles de créer le débat, voire la controverse, au sein de la société (Fabre, 2014). Cependant, malgré leur diversité, les domaines ainsi traités partagent un certain nombre de points communs. Ils ne sont pas de nature disciplinaire, mais au contraire transversale, et les questions abordées « ne concernent pas spécifiquement des savoirs au sens strict, mais également des valeurs éthiques ou politiques et des comportements [...] [et] visent davantage la transformation des pratiques sociales que la scolarisation des pratiques existantes » (Lebeaume,

2004, cité par Fabre, 2014) ; c'est donc l'aspect social de l'éducation qui est principalement valorisé.

Les « éducations à » semblent également se distinguer des enseignements traditionnels par un de ses concept-clés : l' *empowerment* , soit le fait de « permettre aux acteurs de prendre le pouvoir sur leurs actions », qui est très présent dans ce domaine (Kerneis, 2016) et qui nécessite la mise en œuvre de pratiques pédagogiques variées (Pellaud, Giordan et Eates, 2007, cités par Kerneis, 2016), notamment le fait de dépasser l'enseignement frontal pour rendre les apprenants acteurs de leur formation.

1.1.4. Les différentes approches éducatives face aux médias

A l'instar des autres « éducations à », l'éducation aux médias a évolué en même temps que l'objet auquel elle s'intéresse, et que les représentations que s'en font les individus. Ainsi, dès le début du XX^{ème} siècle se met en place une certaine forme d'éducation aux médias protectionniste, face à l'avènement de la presse de masse au XIX^{ème} siècle et dans un contexte où la confiance de la population tend à s'étioler avec la découverte de scandales de corruption médiatico-politique (l'affaire Rafalovič⁵, par exemple (Librairie du Travail, 1931)) ; il s'agit essentiellement de prémunir les enfants face aux dangers et à l'influence des médias de masse. Cette « approche vaccinateur » (Masterman, 1984, cité par Corroy, 2016 ; Landry, 2017) a perduré jusqu'à aujourd'hui, en réaction à d'autres « paniques », que Corroy (2016) désigne comme correspondant aux risques encourus et à une « dimension fantasmée du pouvoir des médias ». C'est par exemple le cas face à la pornographie, la publicité ou encore la violence de certains médias, desquelles il faudrait préserver les individus, les plus jeunes en particulier. L'auteure identifie, de même, trois autres « paniques » : le risque d'indifférence vis-à-vis de l'actualité, même la plus violente, lié à la profusion d'informations, la « crainte d'une perte de prise de contact avec le réel » avec le développement des jeux vidéos en ligne et face au numérique en général, et, enfin, le danger de l'émergence de discriminations de par les stéréotypes et les représentations à l'œuvre dans les médias.

Dans la catégorisation, reconnue et souvent citée, que Masterman (1984, cité par Corroy, 2016 ; Landry, 2017 ; Gonnet, 2001) réalise des différentes manières dont l'EAM a été abordée

5 Au début du XX^{ème} siècle, des médias français avaient reçu des pots-de-vin de l'empire tsariste pour inciter l'opinion publique à investir dans des emprunts russes. Cette corruption a été mise à jour par la publication de la correspondance entre Arthur Rafalovič, représentant du ministère des finances russes en France, et des dirigeants de médias français.

dans la sphère éducative , il identifie d'autres approches d'importance, en complément de cette première vision préventive. Tout d'abord une approche esthétique, née dans les années 1960, où il s'agit de développer le bon goût des individus, en particulier des enfants et adolescents, envers la culture. Se concentrant sur les contenus et de nature élitiste, elle vise avant tout l'élaboration d'une critique culturelle par les élèves. Une troisième approche « synthétique » (Landry, 2017), que Masterman (1984, cité par Corroy, 2016) décrit comme étant arrivée à maturité, aurait émergée dès les années 1970 et s'appuierait sur les apports de la sémiologie. Contrairement à l'approche précédente, celle-ci intègre la culture populaire et s'emploie à l'analyse et à la compréhension du fonctionnement et de l'influence des médias, en prenant en compte leurs contextes sociaux, politiques, économiques et culturels (Landry, 2017). Pourtant parfois désignées comme telles, ces deux dernières approches sont pour plusieurs chercheurs à distinguer d'une approche critique (Kellner et Share, 2007⁶, cités par Fastrez et Philippette, 2017 : Landry, 2017) qui s'attacherait à étudier les enjeux de domination à l'œuvre dans les médias et viserait l'exercice d'une pensée critique des apprenants face au monde médiatique (Landry, 2017). Enfin, Corroy (2016) fait mention d'une « approche politique » dont Gonnet, fondateur du CLEMI , serait le représentant en France. Elle se concentrerait sur l'intégration de l'éducation aux médias dans les programmes scolaires internationaux et sa reconnaissance politique.

Face à la multiplicité de ces approches éducatives face aux médias, Corroy (2016) propose donc une « approche inclusive » de l'éducation aux médias à l'ère du numérique, prenant en compte toutes les différentes visions sus-citées et les changements à l'œuvre dans la sphère médiatique, notamment de par l'avènement de l'Internet.

1.2 Critique, esprit critique, pensée critique

Ayant brièvement balisé le champ de l'éducation aux médias dans ses aspects définitoire et historique, il convient désormais de s'attacher à la notion de critique pour définir au mieux ce que serait une « éducation critique aux médias ».

1.2.1. Définition

Du grec *kriktos* « capable de discernement » (Caroti, 2010), la notion de critique renvoie, d'après Landry (2017), à une posture particulière de distanciation et d'autonomisation par rapport à

6 KELLNER D. et SHARE J.(2007), « Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education », dans MACEDO D.et STEINBERG S. (dir. de pub.), *Media literacy: A reader*, New York, Peter Lang Publishing, pp. 3-23.

un objet. Elle enjoindrait à sa déconstruction, à sa dénaturalisation et à son analyse minutieuse, s'inscrivant en faux contre les *a priori* et les préconceptions qui l'accompagnent. Cette définition rejoint celle de sens commun, selon laquelle il s'agit de la « capacité de l'esprit à juger un être, une chose à sa juste valeur, après avoir discerné ses mérites et défauts, ses qualités et imperfections », et, en particulier, d'un « esprit de libre examen qui, dans ses jugements, écarte, rejette l'autorité des dogmes, des conventions, des préjugés » (CNRTL). La notion de critique semble donc renvoyer à la capacité d'exercer sa liberté intellectuelle dans l'émission d'un jugement raisonné, après la mise à distance et l'analyse de l'information, et en s'affranchissant de toute influence.

S'appuyant sur l'ouvrage publié en 1999 par Boisvert⁷, Caroti (2010) propose de distinguer esprit et pensée critique, deux expressions pourtant souvent utilisées en synonymie. L'esprit critique correspondrait à la faculté de juger définie plus haut. La pensée critique, quant à elle, nécessiterait que l'individu soit aussi en mesure d'exercer son esprit critique et se place en état de le faire. Pour l'auteur, la pensée critique correspond donc à la somme de l'esprit critique, envisagé comme une cohésion d'attitudes, et de capacités. Autrement dit, la pensée critique peut être envisagée comme un ensemble de « stratégies cognitives et affectives » (Paul, Binker, Martin et Adamson, 1989⁸, cités par Boisvert, 2015) (voir Annexe 1). Il est possible de comprendre ces « stratégies affectives » comme des savoir-être nécessaires à la construction d'une pensée critique, tels que le courage ou l'humilité intellectuels, le fait de suspendre son jugement ou de savoir identifier les éléments d'appartenance susceptibles d'exercer une influence sur sa raison. Ils ne peuvent se réaliser qu'en prenant en compte le niveau de connaissance et le degré de maturité intellectuelle des individus et la place de l'« ouverture d'esprit » dans l'élaboration d'une pensée critique (Ennis, 1987⁹ cité par Boisvert, 2015) (voir Annexe 2). Les stratégies cognitives sont, quant à elles, assimilables à des savoir-faire de l'ordre de la mise à distance, de l'analyse, de l'expérimentation et de l'évaluation (Paul, Binker, Martin et Adamson, 1989, cités par Boisvert, 2015).

7 BOISVERT J. (1999), *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*, Editions De Boeck Université.

8 PAUL R. W., BINKER A. J. A., MARTIN D. et ADAMSON K. (1989), *Critical thinking handbook: high school. A guide for redesigning instruction*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking & Moral Critique, Sonoma State University.

9 ENNIS R. H. (1987), « A Taxonomy of critical thinking dispositions and abilities », dans BARON J. B. et STERNBERG R. J. Sternberg, *Teaching thinking skills: theory and practice*, New York, NY : W. H. Freeman, pp. 9-25.

1.2.2. De quelques éléments susceptibles d'influer le jugement : autorité, groupe d'appartenance, propagande et médias

Les éléments susceptibles d'infléchir le discernement d'un individu sont multiples. Les définitions sus-citées mentionnent les « préjugés » et « *a priori* », les « dogmes », les « conventions » et les « préconceptions », et certaines études en psychologie sociale ont permis de matérialiser d'autres sources capables d'influer sur le jugement. La célèbre expérience réalisée par le psychologue Milgram de l'université de Yale, dans les années 1960, permet de considérer l'autorité accordée par les individus à une source, en particulier lorsque celle-ci est reconnue, et la possible soumission qui peut en résulter. Chaque participant devait apprendre des paires de mots à un étudiant et lui administrer des décharges électriques lorsque celui-ci se trompait, les chocs étant progressifs, de 15 à 450 volts. Malgré l'extrême douleur jouée par l'élève complice, ses cris et son incapacité à parler à partir des 330 volts, 63% des quarante participants de l'expérience sont allés jusqu'au voltage maximal (Baillargeon, 2005). Le penseur critique doit donc se montrer vigilant vis-à-vis des arguments d'autorité qui, en outre, « n'ont que peu de poids - par le passé, il est arrivé à des autorités de se tromper; d'autres se tromperont à l'avenir » ainsi que l'expose Sagan (1996 cité par Baillargeon, 2005). Il en conclue qu' « en science, il n'y a pas d'autorité : au mieux, seulement des experts » .

L'étude de Asch en 1951 appuie, quant à elle, l'idée d'un conformisme issu de l'influence du groupe. Dans un premier temps, il s'agissait pour les participants d'observer simultanément deux affiches : sur la première se trouvait une ligne de 8 pouces, sur la deuxième trois lignes de 6, 8 et 10 pouces. Dans un second temps, il leur fallait déterminer, sans le support visuel, quelle ligne de la deuxième affiche correspondait à celle de la première. Tous les membres du groupe étaient des complices sauf une personne, sujet de l'étude. Malgré une première réponse individuelle correcte, 37% des personnes étudiées se sont conformées à l'opinion du groupe, qui affirmait à l'unanimité une fausse réponse (Monvoisin, 2011 et Baillargeon, 2005).

Enfin, la propagande apparaît comme une source évidente d'influence sur le jugement. Il s'agit de comprendre ce terme comme une « tentative d'influencer l'opinion et la conduite de la société, de telle sorte que les personnes adoptent une conduite et une opinion déterminée » (Domenach, 1973), soit une manipulation de masse. Il peut s'agir de propagande politique, par exemple sous un régime autoritaire, où la peur exercée sur les populations et un ensemble de techniques amènent à la « conquête et [l']asservissement des opinions publiques » (D'Almeida, 2002, à propos du *Viol des foules par la propagande politique*, ouvrage de Tchakhotine paru en 1952). Cependant, des mécanismes de standardisation des opinions sont également à l'œuvre dans des sociétés se

revendiquant démocratiques, notamment par le biais de la publicité que Domenach (1973) identifie comme usant des mêmes techniques que la propagande politique mais avec des objets et des finalités différentes.

Les médias, en tant que support de diffusion, sont aussi à considérer à cet égard comme susceptibles d'influer sur le jugement des individus. La théorie critique de l'École de Francfort inaugure ainsi la notion d'« industrie culturelle » (Adorno, 1964) qui, en obéissant à la loi du marché, aurait un rôle d'uniformisation des opinions. Herman et Chomsky (1988¹⁰, cités par Baillargeon, 2005 ; Pereira, 2017) ont identifié cinq filtres mis en place par le modèle propagandiste des médias : 1) la taille, l'appartenance, et l'orientation vers le profit des médias, 2) la dépendance des médias envers la publicité, 3) la dépendance des médias à l'égard de certaines sources d'informations: le gouvernement, les entreprises elles-mêmes, les groupes de pression, les agences de presse, 4) les «flaks», critiques des puissants à l'encontre des médias visant à les discipliner, 5) «l'anticommunisme» que Baillargeon (2005) traduit par une hostilité des médias envers toute perspective progressiste. Si ce modèle, en particulier le dernier point, peut apparaître partisan, il soulève néanmoins des questions légitimes sur l'information sous influence que transmettent les médias et la nécessité pour les individus de l'analyser de manière critique. Cependant, les travaux de Lazarsfeld et Katz (1955¹¹, cités par Katz, 1957) établissent que les effets des médias sont limités et que c'est davantage le groupe d'appartenance et ses « leader d'opinion » qui sont en mesure d'influencer l'opinion d'un individu.

1.3. Que serait une éducation critique aux médias ?

Afin de définir ce que serait une éducation critique aux médias , il convient en premier lieu de définir les objectifs visés par l'EAM.

1.3.1. L'objectif de l'EAM : l'acquisition d'une littératie médiatique

Ainsi que présentées précédemment, plusieurs attitudes éducatives vis-à-vis des médias sont à l'œuvre, en conséquence de quoi il paraît complexe de définir précisément ce à quoi fait référence ce champ. C'est par l'observation des objectifs qui lui sont assignés qu'une définition plus précise de l'EAM paraît possible.

10 Traduction française : CHOMSKY N. et HERMAN E. (2008), *La Fabrication du consentement* (1988), trad. D. Arias, Marseille, Agone.

11 KATZ E. et LAZARFELD P. (1955), *Personal Influence: The Part Played by People in the Flow of Mass Communications*, Glencoe, Illinois: The Free Press.

Là encore, de multiples visions peuvent avoir cours, dépendant notamment de la société dans laquelle s'inscrit l'éducation aux médias (Jacquinot, 1995). Cependant, l'UNESCO (Wilson *et al.*, 2012) propose cinq « éléments clés » dont se composerait cette éducation :

Compréhension du rôle et des fonctions des médias dans les sociétés démocratiques	Comprendre les conditions dans lesquelles les médias remplissent leurs fonctions	Évaluation critique du contenu des médias à la lumière des fonctions médiatiques	Utilisation des médias à des fins d'expression individuelle et de participation démocratique	Évaluation des compétences (y compris TIC) nécessaires pour produire du contenu en tant qu'utilisateur
-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ainsi, l'EAM ferait intervenir la compréhension (« du rôle et des fonctions des médias » et des « conditions » dans lesquelles les médias remplissent ces dernières), l'évaluation (« du contenu des médias à la lumière des fonctions médiatiques » et qui se doit d'être « critique ») et l'utilisation des médias, ainsi que la production de contenus médiatiques. Ajoutons que cette instance internationale insiste également sur le lien entre EAM et démocratie.

Dans la littérature scientifique, la visée de l'éducation aux médias est présentée comme l'acquisition d'une littératie médiatique. Fastrez (2010) définit celle-ci comme un ensemble de compétences de plusieurs ordres vis-à-vis des médias et en donne une modélisation sous forme de matrice. Pour cet auteur, l'acquisition d'une littératie médiatique passe par l'appropriation de quatre grandes aptitudes - la lecture, l'écriture, la navigation et l'organisation - qu'il s'agit d'exercer au niveau informationnel mais aussi technique et social. Par lecture des médias, il entend la « réception d'un objet médiatique existant ». L'« écriture » correspond à la création et à la diffusion de contenus médiatiques, la navigation articule des compétences en « recherche » et en « exploration », quand l'organisation est à comprendre comme l'élaboration et la mise en œuvre d'une « structuration conceptuelle ». Ces quatre aptitudes sont à concevoir dans trois dimensions complémentaires. La dimension informationnelle fait référence à la forme de l'objet médiatique, sa signification et son interprétation. Leur mode de production, le contexte organisationnel dans lequel se déroule la réalisation et les outils utilisés sont inclus dans la dimension technique. La dimension sociale renvoie, quant à elle, au « contexte relationnel » dans lequel prend place l'acte de communication et prend donc en compte ses producteurs et diffuseurs, leurs « intentions », les « effets » de l'objet médiatique et les « modèles culturels qu'il alimente, construit ou combat ».

1.3.2. Les changements avec le numérique

Les changements médiatiques à l'œuvre depuis ces dernières décennies poussent Fastrez (2010) à s'interroger sur les compétences particulièrement sollicitées sur le Web 2.0, qu'il se propose d'observer à partir de la matrice proposée dans son article. Selon lui, ce sont principalement les compétences en activités de navigation et d'organisation qui sont à développer avec les « nouveaux médias », dans les trois dimensions sus-citées, exception faite de la dimension sociale de l'écriture médiatique qui est, elle aussi, d'importance.

En outre, avec la prévalence de l'Internet dans les pratiques culturelles et informationnelles des adolescents (Amey et Zimmerly, 2013), les compétences visées en littératie médiatique tendent à s'enrichir davantage. Ainsi, tel que le propose Corroy (2016), littératie numérique et médiatique seraient à présent à combiner pour éduquer aux médias à l'heure actuelle. De plus, ce groupement permettrait l'émergence d'une pensée critique et d'une créativité particulière, faisant appel à de nouvelles aptitudes à la fois sociales et techniques. Jenkins (2006) identifie lui aussi certaines aptitudes inhérentes aux changements médiatiques. S'il les envisage comme appartenant à la littératie numérique, certaines d'entre elles peuvent néanmoins être considérées comme d'importance au sein de l'éducation aux médias. C'est le cas de l'appropriation de contenus médiatiques par leur retraitement, du « réseautage », soit la capacité à rechercher de l'information, la synthétiser et la communiquer, de la « négociation » qu'il définit comme le fait d'être apte à entendre et respecter d'autres points de vue et surtout du « jugement », qui suppose, d'après l'auteur, la nécessité de former à l'évaluation de l'information en s'interrogeant sur qui présente quoi, comment et pourquoi, même quand une source est jugée crédible et sûre.

En effet, avec l'avènement du web dans les années 1990, et plus encore avec celui du web social au début des années 2000, le rôle de filtrage qu'exerçaient auparavant les professionnels de l'information tend à s'effacer; il appartient désormais aux individus de trier et valider l'information. Les « info-pollutions » à l'œuvre sur le web - désinformation, abus des contenus publicitaires, surabondance et contamination de l'information - identifiées par Sutter (1998) sont autant d'éléments contre lesquels il s'agit d'être vigilant. De plus, le « quadruple brouillage » défini par Serres (2005), en tant que confusion des strates du document et des sources, mélange des genres, et brouillage des métiers et des compétences, notamment par l'autopublication rendue possible par le Web 2.0, complexifie d'autant plus l'évaluation de l'information. En effet, de par les possibilités de communication facilitées par le web, la question de l'autorité qu'exerçaient auparavant les médias,

mais aussi la notion même d'auteur, sont désormais ébranlées. Les médias traditionnels s'inscrivent sur le web social, quand, dans le même temps, n'importe quelle individu peut devenir auteur, phénomène que Broudoux (2003) résume sous le terme d' « autoritativité » ; le recours potentiel au pseudonymat ou à l'anonymat de ces auto-publications compliquent encore davantage ce point. Ainsi, face à ces changements multiples, il s'avère essentiel de former les individus à l'évaluation de l'information.

1.3.3. Que serait une éducation critique aux médias ?

L'éducation critique aux médias s'emploierait donc à intégrer l'exercice d'une pensée critique au sein l'EAM. Plus encore, la littératie médiatique critique s'attacherait à prendre en compte les questions de domination et d'enjeux de pouvoir dans l'ensemble des connaissances et compétences visées en EAM (Jehel et Magis, 2016 ; Landry, 2017). En cela, l'éducation critique aux médias suit la même logique d'extension ayant eu cours au sein des sciences humaines et sociales avec l'émergence des *Gender* et *Cultural Studies*¹² (Kellner et Share, 2007¹³ cités par Fastrez et Philipette, 2017).

Dépassant l'approche synthétique de Masterman, parfois désignée comme « approche critique », la littératie médiatique critique articulerait des perspectives issues des trois approches de la typologie réalisée par cet auteur (Kellner et Share, 2007¹⁴ cités par Fastrez et Philipette, 2017). Elle synthétiserait à la fois « l'analyse et la déconstruction des formes de représentation , l'étude du contexte social et des systèmes de domination idéologique et/ou politique, ou encore l'examen des formes médiatiques alternatives aux productions dominantes» (Fastrez et Philipette, 2017). Plus concrètement, il s'agit, pour Basque et Landry (2015), d'aborder « la déconstruction des messages [...], l'apprentissage des différents langages médiatiques et des conventions qui gouvernent chaque format médiatique, la mise en contexte du caractère actif et complexe des processus d'interprétation des messages médiatiques par leurs audiences, la démonstration de l'absence de neutralité des messages médiatiques, la mise en relief des conventions idéologiques qu'ils renferment, et le positionnement des médias en tant qu'acteurs sociaux, culturels, économiques et politiques».

12 Nées dans les années 60 en Grande-Bretagne, les *Cultural Studies* correspondent à un champ pluridisciplinaire d'étude de la culture des individus, et notamment des classes populaires. (Mattelart et Neveu, 2008). Les *Gender Studies* s'intéressent, quant à elles, à l'étude du genre (en tant que « construction sociale de la différence des sexes » (Revillard et Verdalle, 2006) et son impact sociétal et individuel. A partir de leurs objets de recherche, ces deux domaines d'étude s'emploient en particulier à donner à voir les rapports de domination à l'œuvre dans la société.

13 KELLNER D. et SHARE J.(2007), *Op. cit.*

14 *Ibid.*

De plus, « on observe une rare unanimité chez tous les intervenants en éducation aux médias sur le but premier de l'éducation aux médias : développer l'autonomie critique de leurs élèves » (Piette, 2007) et des individus en général. En effet, prendre du recul sur chaque information, l'analyser en prenant en compte son contexte de production, de diffusion et de réception, pour pouvoir ensuite la juger de façon raisonnée semble bien correspondre à une attitude critique face aux médias. D'ailleurs, les prescriptions de l'UNESCO (Wilson *et al.*, 2012) citaient la nécessité d'une « évaluation critique » face aux médias, bien que seuls les contenus soient mentionnés alors que d'autres éléments, appartenant à un contexte général de domination, nécessiteraient, à l'aune de la littérature scientifique, d'être ainsi compris dans cette évaluation.

1.4. Par rapport à quoi exercer son esprit critique dans les médias d'actualité?

Si « une posture critique s'adopte en regard d'une situation critique, c'est-à-dire conçue comme le lieu d'un potentiel mal-fonctionnement social » (Fastrez et Philipette, 2017), il est donc nécessaire de définir ce qui peut être conçu comme problématique. Vis-à-vis des médias, de nombreux éléments peuvent être, à ce titre, identifiés.

1.4.1. Une vision du monde biaisée : non-neutralité, traitement médiatique, stéréotypes et phénomène de « labellisation »

Il convient en premier lieu de prendre en compte la non-neutralité, inhérente à l'acte de communication en lui-même, des informations transmises par les médias. En effet, la communication d'une information se réalise dans un langage écrit, sonore, visuel, iconographique, voire non-verbal, qui, « par essence, ne peut être neutre » (Charaudeau, 2005). De plus, en rendant compte de faits, transmis en tant qu'informations, un média procède à un certain nombre de choix, notamment dans leur hiérarchisation, mais aussi dans leur traitement, qui ne peuvent être présentés comme neutres (Tavernier, 2007).

En outre, le pouvoir des médias et/ou des journalistes est à considérer. En effet, les médias donnent à voir une vision du monde particulière qui va avoir une influence sur l'ensemble de la société, d'autant plus importante dans un contexte où les médias sont de plus en plus présents dans la vie quotidienne des individus. L'utilisation de l'image, tout d'abord, produit ce que Bourdieu (1996), empruntant l'expression aux critiques littéraires, définit comme un « effet de réel », soit la capacité de « faire voir et faire croire à ce qu'elle fait voir ». Cette faculté de persuasion du visuel, également soulignée par Mercier (2002), peut favoriser ainsi la création ou la persistance de

certaines représentations. Cependant, ce dernier point est présent quelque soit le mode d'expression des médias car, « le simple compte-rendu, la fait de rapporter [...] implique toujours une construction sociale de la réalité » (Bourdieu, 1996).

A cet égard, la place des stéréotypes et des discriminations dans les médias est à examiner. A partir du sujet particulier du traitement médiatique des « jeunes de banlieues », Derville (1997) démontre comment les médias, par des procédés de simplification, de dramatisation ou d'amalgames (la violence mène à la délinquance qui elle-même conduit à la drogue, par exemple, ou la réduction de la population des quartiers populaires à « l'immigration maghrébine »), participent au « processus de stigmatisation » d'une population. En outre, la sous-représentation des femmes, des classes populaires et des personnes non-blanches dans les médias est avérée (Macé, 2008) et tend à montrer que ces derniers sont le terrain d'expression de rapports de domination.

Un autre aspect de l'influence des médias sur la société consiste dans la « labellisation » (Rieffel, 2005) qu'ils exercent sur le monde intellectuel. En effet, les médias « désignent les représentants autorisés, déterminent qui est intellectuel et qui ne l'est pas ». Cette logique d'arbitrage se traduit tant par le choix des intervenants, souvent identiques, que par le fait que la consécration médiatique pourrait jouer un rôle auprès de certaines commissions scientifiques, du CNRS, par exemple (Rieffel, 2005). Le problème est donc double : d'un côté un manque de visibilité de certains intellectuels et chercheurs, de l'autre la consécration médiatique en tant qu'experts de personnes n'ayant pas forcément les critères pour être considérés ainsi au sein de la discipline à laquelle ils sont accolés. Ce même fonctionnement est à l'œuvre vis-à-vis de la sphère culturelle (Bourdieu, 1996), tout aussi bien que dans la représentativité des opinions sur les sujets d'actualité.

1.4.2. L'interdépendance avec la sphère politique

Quant à l'indépendance des médias, elle est questionnée par plusieurs éléments, en premier lieu desquels se trouvent les liens qu'ils entretiennent avec la sphère politique. Cette question est particulièrement prégnante au sein de régimes totalitaires mais également en périodes de conflit ; occasions où la censure, les pressions sur les journalistes et l'utilisation des médias officiels à des fins de propagande sont fréquentes (Rieffel, 2005 ; Domenach, 1973). Ainsi, les gouvernements peuvent utiliser les médias pour désinformer la population et justifier certaines de leurs actions.

Cependant, le contrôle de la sphère politique sur les médias peut s'exercer en dehors de ces situations, notamment par le choix des informations divulguées. Cette sélection permet d'insister sur certains faits, ou au contraire d'en occulter volontairement afin que les médias se concentrent sur des événements mineurs au détriment d'autres d'importance, voire que certains faits ne soient pas relayés du tout dans la presse (Bourdieu, 1996). De même, le fait que les postes dirigeants de certaines chaînes publiques soient nommés sous la houlette de l'État (les directions de France Télévision, Radio France et France Médias Monde nommées par le CSA, dont le président est choisi par le président de la république, par exemple) traduirait un « contrôle politique » des médias (Bourdieu, 1996). Néanmoins, les politiques ont également besoin des médias en tant que relais de leurs stratégies de communication, en particulier lors des périodes électorales (Tavernier, 2007 ; Mercier, 2002). Aussi, tel que le décrit Tavernier (2007), les médias et le monde politique sont « interdépendants ».

1.4.3. Un modèle économique néo-libéral¹⁵ et mondialisé qui homogénéise les médias

L'indépendance des médias est également mise à mal par la concentration d'une majorité de médias dans des grands groupes de communication, au main d'industriels (Tavernier, 2007). Dans ce contexte, la liberté d'expression des journalistes peut être questionnée (Deloire, 2018), tout autant que les risques de conflit d'intérêt. De même, la place de la publicité dans le modèle économique des médias (Jehel et Saemmer, 2017) est également à prendre en compte, l'exemple des journaux dits gratuits, ne fonctionnant que sur cette base, est à cet égard significatif. Ce modèle économique est un des symptômes de la logique néo-libérale à l'œuvre dans les médias depuis les années 1980 (Pélicier, 2007). Plus que jamais, l'univers médiatique est une « industrie culturelle » (Adorno, 1964) obéissant aux principes capitalistes. Ainsi, ces médias, y compris ceux d'actualité, sont en concurrence et se livrent à une course à l'audimat. Pour être le plus rentable, il faut être le premier à diffuser une information, ce qui tend à rentrer en tension avec la déontologie journalistique imposant le fait de ne diffuser une information qu'après l'avoir vérifiée. Cette course au scoop est à situer dans un rythme général de plus en plus rapide vis-à-vis de l'information, notamment à cause du web qui permet une communication en flux tendu. Cette promptitude incessante se traduit par un temps limité pour vérifier l'information, peu de temps pour l'analyser, prendre du recul et exercer un suivi à long terme d'un sujet (Rieffel, 2005).

15 Pour Bihl (2011), le néo-libéralisme est une idéologie qui s'appuie sur le concept central d'individualité. Ce dernier se décline au sein des autres éléments essentiels du néo-libéralisme : propriété (privée), liberté (individuelle), égalité (formelle), marché (concurrentiel), contractualisation des rapports sociaux et État de droit, (« réduit aux seules fonctions régaliennes »).

Un autre signe de la logique néo-libérale est l'homogénéisation des médias (Pélissier, 2007 ; Rieffel, 2005), y compris au niveau mondial. Ainsi, de nombreux concepts sont par exemple exportés de manière internationale et leur succès tient tant à la mondialisation qu'à l'« infantilisation » du public (Adorno, 1990¹⁶, cité par Jehel et Saemmer, 2017), soit, d'après Jehel et Saemmer (2017), « la limitation des attentes du public ». Des similitudes existent également dans la manière dont est traitée l'information ; la dramatisation, l'exploitation du registre de l'émotion, la mise en scène de l'intimité sont autant de techniques de plus en plus employées dans les médias (Rieffel, 2005).

Le modèle propagandiste des médias établi par Herman et Chomsky (1988¹⁷, cités par Baillargeon, 2005 ; Pereira, 2017), déjà cité, permet de concentrer bon nombre de critiques vis-à-vis des médias en identifiant les pressions d'ordres financier et politique auxquelles ils seraient soumis ainsi que leur participation à la diffusion d'une idéologie dominante. Pour rappel, les cinq filtres mis en place par le modèle propagandiste des médias, correspondent, d'après ces auteurs, à «la taille, l'appartenance, et l'orientation vers le profit des médias», la dépendance de ceux-ci envers la publicité et certaines sources d'informations issues de la sphère dominante (gouvernement, entreprises, groupes de pression), les critiques des puissants à l'encontre des médias visant à les discipliner, et les réticences médiatiques à valoriser des initiatives progressistes.

2. Esprit critique et Education aux médias à l'École: Instructions officielles et acteurs

2.1. L'Esprit critique valorisé

2.1.1. Historique de l'éducation aux médias dans le système éducatif français

Alors que l'écrit est souvent valorisé à l'école, c'est étonnamment par l'image que les médias se sont inscrits progressivement dans la sphère éducative française (Frau-Meigs, Loicq et Boutin, 2013). Dès le début du XXème siècle, le cinéma a sa place dans certaines écoles, généralement dans une éducation au « bon goût » (*Ibid.*). Dans les années 1920, le rapport Bessou enjoint de « généraliser l'utilisation des cinématographes dans les différentes branches de notre enseignement » (Bessou, 1920) et le Ministère de l'Instruction Publique participe à l'achat de matériel cinématographique pour les classes (Marty, 2012). C'est par le retentissement de certains projets

16 ADORNO T. W. (1954), « Quaterly of Film, Radio and Television », trad. de BEAUD P. , PIDOUX J.-Y. et SAVARY G. (1990), « La télévision et les patterns de la culture de masse », *Réseaux*, vol. 9, n° 44-45, pp. 225-242.

17 CHOMSKY N. et HERMAN E (1988) [trad. Française 2008]., Op. cit.

comme ceux de l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne) ou l'ICAV (Initiation à la Communication Audiovisuelle), initié en 1965, et qui deviendra ICOM (Initiation à la Communication et aux médias) en 1971, que le cinéma dans le cadre scolaire participera à l'intégration de l'éducation aux médias dans le système éducatif institutionnel (Frau-Meigs, Loicq et Boutin, 2013). La télévision a, quant à elle, été très vite intégrée dans la sphère éducative, y compris ministérielle, de même que la radio : dès 1945 avec la fondation d'une section enseignement à la RTF (Radiodiffusion-Télévision Française), d'un laboratoire de pédagogie audiovisuelle à l'ENS (École Normale Supérieure), chargée de former les enseignants du premier degré, de Saint-Cloud en 1947, et, surtout, par la création de la RTS en 1951 (Radio Télévision Scolaire) qui aura une influence considérable (Marty, 2012). Malgré les initiatives de certains enseignants, comme Freinet (1929) qui, dès la fin des années 1920, amène ses élèves à créer des journaux scolaires dans ses classes, il faudra attendre la fin des années 1970 pour que la presse écrite soit intégrée au système éducatif français. En effet, avant la circulaire Haby de 1976, ce média était officiellement exclu des établissements scolaires (Assouline, 2008 ; Frau-Meigs, Loicq et Boutin, 2013). A la suite du rapport de Gonnet et Vandervoorde de 1982, le CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information¹⁸) est créé par Gonnet en 1983 et sera chargé d'assurer l'éducation aux médias en France, en lien direct avec l'institution scolaire (Frau-Meigs, Loicq et Boutin, 2013). La loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école de 2005 insiste sur « l'éducation de tous les élèves à la lecture et à l'analyse critique des médias d'information » rendue « indispensable » de par « la place croissante de l'information dans la société » (Assouline, 2008), et l'EAM est intégrée au sein d'items du socle commun de connaissances et de cultures de 2006. Elle est désormais dispensée dans le cadre de l'EMI (Éducation aux Médias et à l'Information).

2.1.2. L'esprit critique dans le système éducatif français

Favoriser la construction d'une pensée critique chez les individus est définie par le MENSUR (2018b) comme étant « au centre de la mission assignée au système éducatif français ». Cette volonté institutionnelle s'explique par un lien étroit entre des enjeux politiques, sociétaux et pédagogiques. En effet, la république française met la liberté à l'honneur dans sa devise et celle-ci comprend la liberté d'opinion et d'expression. En outre, l'idéal démocratique nécessite que, sous un tel régime, les citoyens soient informés et critiques, afin qu'ils puissent exercer pleinement leur pouvoir. En s'appuyant sur les propositions de Mazet, le MENSUR (2018b) propose donc neuf outils qui permettraient, de manière générale, la construction d'un esprit critique chez les élèves : « le cadrage »,

18 Devenu le Centre pour L'Éducation aux Médias et à l'Information

« la reconnaissance des faux dilemmes », « la rhétorique visuelle », « le retour aux faits contre l'appel à l'émotion », « la question de la légitimité ou contre l'argument d'autorité », « la prise en compte du complexe, contre la généralisation abusive », « la décentration contre l'isolement égotique », « la suspension du jugement » et « le questionnement sur le monde ».

L'acquisition d'une pensée critique par les élèves s'inscrit pleinement dans le domaine 3 du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, rentré en vigueur à la rentrée 2016, et dans le parcours citoyen. De plus, « aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres » est l'une des prérogatives des enseignants telles que définies dans le référentiel de compétences de 2013 (MENSR, 2013). L'application pédagogique de ces enjeux se traduit notamment par l'EMI, enseignement dont l'objectif est de donner aux élèves une maîtrise de la culture informationnelle, nécessaire à la compréhension et au décodage de l'information et des médias, condition *sine qua non* à l'acquisition d'un esprit critique à l'heure actuelle.

2.1.3. Education aux médias et à l'Information : l'esprit critique appliqué aux médias

L'EMI participerait donc à l'éducation aux médias et à la formation d'un esprit critique chez les apprenants. En outre, elle articule deux « éducations à » distinctes : l'éducation aux médias et l'éducation à l'information (Duplessis, 2015). Cette juxtaposition s'est notamment effectuée sous l'égide de l'UNESCO qui, par l'Agenda de Paris en 2007, a associé l'éducation aux médias et la maîtrise de l'information (Duplessis, 2015 ; Frau-Meigs, Loicq et Boutin, 2013). A sa suite, le CLEMI a modifié son intitulé et est devenu le Centre pour L'Education aux Médias et à l'Information. En France, l'EMI fait son entrée dans le code de l'éducation en 2013 et est citée dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de la même année . Elle est intégrée dans le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, à travers des items de tous les domaines (MENSR, 2018a). Enseignement transversal, l'EMI ne bénéficie pas d'heure dédiée mais doit au contraire être assurée par l'ensemble des enseignants et à vocation de tous les élèves du premier et second degré. Aucun élément d'appui n'existe à ce jour pour le lycée ; en revanche, les compétences visées en EMI sont énoncées pour les cycles précédents. Elles se concentrent sur quatre grandes aptitudes, qui sont ensuite développées : la connaissance et l'utilisation des médias, l'exploitation de l'information, la production de contenus médiatiques et la communication. Toutes ces aptitudes doivent se réaliser, par les apprenants, de manière responsable, raisonnable et, progressivement, de plus en plus autonome. En

effet, d'après le MENSUR (2018a), l'objectif de l'EMI est de « permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former des "cybercitoyens" actifs, éclairés et responsables de demain » ainsi que de « permettre la compréhension et l'usage autonome des médias par les élèves et les enseignants qui sont à la fois lecteurs, producteurs et diffuseurs de contenus ». Le lien entre esprit critique et éducation aux médias et à l'information est donc affirmé, tout autant que son importance sociétale. Le renforcement de l'EMI dans les programmes à partir de 2015 est un exemple significatif de cette volonté institutionnelle.

2.2. Les professeurs-documentalistes et l'éducation à l'esprit critique dans le cadre de l'EMI : des acteurs majeurs

Afin de mettre en pratique ces visions institutionnelles, « aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres » (MENSUR, 2013) est l'une des prérogatives communes à tous les enseignants d'après le référentiel de compétences incombant à leur fonction, publié en 2013 et toujours en vigueur. Si l'EMI est à la charge de tous les professeurs, quelle que soit leur discipline, les professeurs-documentalistes en sont cependant des acteurs importants (la circulaire de rentrée de 2017 définit par exemple le renforcement de l'EMI comme « incombant en particulier aux professeurs documentalistes » (MENSUR, 2017b)) et historiques, en particulier pour l'éducation à l'information, antérieurement nommée éducation à la culture de l'information, qui s'était premièrement développée au sein des bibliothèques en France, comme dans de nombreux pays sur tous les continents (Chevillotte, 2005). Ainsi, d'après la circulaire de mission des professeurs documentalistes (MENSUR, 2017a), ceux-ci « partagent les missions communes à tous les professeurs et personnels d'éducation », dont celles de la formation à un esprit critique et de l'éducation aux médias et à l'information. En outre, le professeur-documentaliste est défini comme le « maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias » et il est également précisé qu'« en diversifiant les ressources, les méthodes et les outils, il contribue au développement de l'esprit critique face aux sources de connaissance et d'information » (MENSUR, 2017a). Il semble donc que, pour l'institution ministérielle, cet enseignant soit un véritable professionnel de cette question et un acteur essentiel du développement de l'esprit critique, tout comme de l'éducation aux médias, chez les élèves du second degré.

Pourtant, il existe un certain paradoxe entre les missions des professeurs documentalistes en matière d'EMI énoncées dans les textes officiels et les moyens accordés pour leur mise en œuvre. En effet, aucune plage horaire n'est spécifique à l'EMI qui, si elle a pour « maître d'œuvre »

(MENSUR, 2017a) le professeur documentaliste, est en théorie assurée au sein de toutes les disciplines. Dans les faits, environ 60 % des professeurs-documentalistes s'inscrivent dans un parcours d'EAM selon une enquête réalisée par l'APDEN en 2015-2016 (Association des Professeurs-Documentalistes de l'Education Nationale, 2017). D'après cette même étude, les professeurs-documentalistes rencontrent un certain nombre de difficultés pour réaliser des séances pédagogiques, qu'il s'agisse d'un manque de temps, d'un refus de collaboration de la part de collègues ou du fait qu'aucune heure n'a en général été allouée au professeur-documentaliste au sein des 26 heures maximales dans l'emploi du temps des élèves de collège. De par ce fait, le nombre de professeur documentalistes n'effectuant pas de séances pédagogiques est en forte hausse, passant de 4 à 13 % entre 2013 et 2016. Cette tension entre le rôle d'importance des professeurs-documentalistes en EAM et le manque de valorisation et de prise en compte de ceux-ci est déjà pointé par Assouline (2008) dans le rapport qu'il réalise en 2008 sur l'EAM.

3. Représentations de l'éducation critique aux médias chez les professeurs-documentalistes

3.1. La notion de représentation

Les réflexions théoriques sur les représentations sont d'importance au cœur des sciences humaines et sociales. Pour Abric (2003), une représentation est « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ». Face à la diversité des définitions de ce terme, notamment en fonction de la discipline qui les étudie, psychologie et sociologie en tête, nous adopterons celle-ci, qui permet d'envisager les différents aspects des représentations, en particulier leur nature complexe, en tant que « passerelle entre le monde individuel et le monde social » (Moscovici, 2003). Dans ce processus de reconstitution du réel, autrement dit d'interprétation, les représentations déterminent la conception collective ou individuelle d'un objet ou d'un sujet. De ce fait, elle influent également les pratiques, conduites ou communications qui en résultent (Jodelet, 2003). Ces dernières, en agissant elles-mêmes sur la perception du réel peuvent en outre modifier des représentations existantes, voire en faire naître de nouvelles.

3.2. Représentations enseignantes

Ce travail de recherche portant sur les représentations des professeurs-documentalistes, la prise en compte de la spécificité des représentations enseignantes s'avère donc nécessaire. Pour

Kagan (1992¹⁹ cité par Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010), les représentations enseignantes s'appuient sur des hypothèses implicites à propos des élèves, de l'apprentissage, des classes et des matières à enseigner. Elles sont composées de plusieurs éléments : des croyances et connaissances concernant l'enseignement, l'apprentissage et les apprenants, en général ; des croyances et connaissances disciplinaires, et des croyances et connaissances pédagogiques vis-à-vis de la manière de transmettre au mieux les savoirs (Borko et Putnam, 1996²⁰, cités par Crahay *et al.*, 2010). D'après Crahay et ses collègues (2010), le rôle de ces représentations est à la fois une quête de signification et l'exercice de fonctions « normative », « justificatrice » et « identitaire ». En effet, « les connaissances et croyances prônées par l'enseignant lui permettent aussi de se définir en tant qu'enseignant. Elles reflètent ses convictions en matière de pédagogie mais peut-être également qui il est, les valeurs auxquelles il accorde de l'importance, le sens qu'il donne à sa profession » (Vause, 2009). Ainsi, il s'agit d'une construction identitaire aussi bien professionnelle que personnelle, vis-à-vis de soi tout comme de ses pairs et de la société. Cependant, Vause (2009) fait apparaître qu'en plus des normes du champ éducatif, les expériences de l'enseignant au sein de son établissement et son histoire de vie influencent ses représentations.

3.3. Représentations des professeurs-documentalistes à partir de leur pratiques informationnelles et de leur perception des élèves

De façon plus spécifique, il s'agit aussi d'identifier quelques éléments majeurs des représentations chez les professeurs-documentalistes. Il n'existe pas, à notre connaissance, d'études sur les pratiques informationnelles des professeurs-documentalistes ; or, de par notre sujet de recherche, celles-ci seraient à observer car influant potentiellement leur approche critique des médias et, en conséquence, leurs représentations d'une éducation critique aux médias. Néanmoins, la recherche permet d'établir que la critique des médias, tout comme les pratiques informationnelles dépendent des catégories socio-professionnelles des individus (Le Hay, Vedel et Chanvril, 2011 ; Comby, 2013). Dans leur étude, Le Hay, Vedel et Chanvril (2011) font apparaître que les CSP supérieures, dont une grande part d'enseignants, sont plus enclines à privilégier la radio afin de s'informer, ont un usage courant d'internet et sont particulièrement sensibles aux questions politiques. Ce dernier point peut être mis en parallèle avec les conclusions de Comby (2013) selon lesquelles la critique envers les médias augmente de manière proportionnelle en fonction de la CSP,

19 KAGAN D. (1992), « Implications of research on teacher beliefs ». *Educational Psychologist*, vol.27, n°1, pp. 65-90.

20 BORKO H. et PUTNAM R. (1996), « Learning to teach », dans BERLINER D. et CALFEE R. , *Handbook of educational psychology*, New York: MacMillan, pp. 673-708.

tout comme le rapport à l'information, qui serait davantage sélectionnée et évaluée que dans les CSP populaires.

La thèse de Cordier (2011) est éclairante sur ce point. Dans ce travail de recherche, l'auteur établit la difficulté à faire s'exprimer les professeurs-documentalistes sur leurs représentations personnelles vis-à-vis des médias ou leurs propres pratiques informationnelles, leurs discours déviant presque toujours sur le sujet des élèves. Elle note le vocabulaire mélioratif concernant internet quand les professeurs-documentalistes en parlent dans le cadre de leur utilisation personnelle, et son utilisation jugée très insatisfaisante lorsqu'elle est réalisée par les élèves. Dans cette même étude, les professeurs-documentalistes s'inquiètent aussi des dangers de l'internet et de la confiance aveugle accordée par les élèves dans l'information qu'ils y trouvent. A l'inverse, ces professionnels déclarent faire preuve d'esprit critique dans cette situation et se considèrent généralement comme des experts. Une tension est observée par la chercheuse entre les observations des pratiques informationnelles des élèves et les devoirs que les professeurs-documentalistes s'imposent « en projetant ce que la société attend d'eux », ainsi qu'entre leurs propres pratiques et celles qu'ils se sentent obligés de prescrire. De plus, elle soulève une dichotomie dans le discours des professionnels interrogés selon qu'ils se placent en tant qu'individus ou qu'enseignants.

3.4. Pratiques informationnelles adolescentes

Ainsi, comme indiqué *supra*, les représentations des enseignants comportent des croyances relatives aux élèves et s'appuient sur une conception de ces derniers, soit pour nos propres questionnements, une représentation de leurs pratiques médiatiques et informationnelles, d'autant plus que les professeurs-documentalistes déclarent trouver pertinent de prendre en compte les pratiques informelles de leur public (Chaves, 2015). Néanmoins, et bien que l'étude de Cordier (2011) nous ait permis d'en identifier quelques unes précédemment, il existe peu de travaux sur ces représentations. Aussi, il est important d'évoquer les constats empiriques établissant les caractéristiques des pratiques informationnelles et médiatiques des jeunes aux fins d'en apprécier ultérieurement les similitudes et les divergences dans la perception qu'en ont les enquêtées.

L'étude de Boubée (2015) réalisée en 2014 auprès de 33 adolescents âgés de 15 à 20 ans fait apparaître un désintérêt de ce public pour l'actualité. Lorsqu'ils s'informent, c'est principalement par la télévision, en particulier par le journal télévisé, regardé en famille. Il est utile de noter l'existence de critiques vis-à-vis des médias chez ces adolescents, notamment le contenu « consumériste et sensationnaliste » de l'information véhiculée par la télévision et les réserves quant

à la confiance à accorder à l'actualité transmise sur internet. Pourtant, l'utilisation du smartphone et de services internet sont les deux pratiques médiatiques principales chez les 12-19ans (Amey et Zimmerly, 2013) et les 15-24ans correspondent à la tranche d'âge utilisant le plus les « nouveaux écrans » selon la dernière enquête sur les pratiques culturelles des français (Donnat, 2008). Une étude menée dans l'académie de Toulouse (Delannoy et Djemal, 2017) auprès de 1891 adolescents (1162 collégiens et 729 lycéens) corrobore, quant à elle, la télévision comme média de prédilection pour s'informer, mais suivie de peu par internet, voire à égalité pour les lycéens. Lorsqu'ils s'informent sur internet les lycéens privilégient des « sites spécialisés », quand les collégiens se tournent majoritairement (63,2%) vers YouTube. Dans les deux cas, les réseaux sociaux occupent la deuxième place des médias les plus cités. En outre, cette enquête permet d'établir à quelle fréquence et sur quels sujets s'informent les adolescents. Quel que soit leur âge, plus de la moitié déclare se tenir au courant de l'actualité au moins une fois par jour. Les sujets privilégiés varient en revanche en fonction du niveau des enquêtés. Si la culture reste en tête et que le sport les intéressent aussi fortement, les lycéens s'informent davantage que les collégiens sur les sujets touchant à l' « international », la « société » et la « politique ».

En outre, les compétences des adolescents vis-à-vis des outils numériques paraissent parcellaires. Ainsi, ils maîtrisent des compétences relationnelles, composées de savoir-faire et de savoir-être, qui s'expriment lors de l'utilisation de réseaux sociaux, de blogs ou de jeux vidéos en ligne, par exemple, et qui ne sont pas exploitées au sein du système scolaire ; en revanche, des lacunes apparaissent dans les compétences d'ordre technique (Dauphin, 2012 ; Fluckiger, 2008). Néanmoins, Fluckiger (2008) démontre dans son étude que les usages numériques adolescents diffèrent en fonction de l'univers dans laquelle l'activité se déroule. En l'occurrence, il observe de grandes disparités entre l'usage informel (dans un centre de loisirs) et l'usage scolaire (au CDI) d'outils numériques dans le cadre d'une recherche d'information.

4. En résumé

Nous proposons, au sein de ce travail de recherche, d'étudier les représentations d'une éducation critique aux médias. Pour cela, il nous faut examiner le regard des enquêtées sur les médias, tout autant que leurs conceptions des élèves et de l'esprit critique. De par leur statut de fonctionnaire, il s'agira également d'interroger leur regard sur les recommandations ministérielles, en particulier la valorisation de l'acquisition d'un esprit critique chez les élèves.

A l'aune de notre revue de la littérature concernant notre question de recherche, nous pouvons identifier certains éléments essentiels :

- L'Education Critique Aux Médias se définit comme une extension de l'EAM mais s'attache à prendre en compte les enjeux de pouvoir et rapports de domination à l'œuvre dans les médias.
- L'apport indéniable du courant pédagogique de l'Education nouvelle dans l'éducation critique aux médias, tant dans la pédagogie active que dans la transversalité du champ, l'importance donnée à l'esprit critique des apprenants et la formation globale des individus.
- Au sein du système scolaire français, l'EAM et la formation à l'esprit critique ont l'EMI comme cadre commun. C'est donc dans cet enseignement transversal que l'éducation critique aux médias d'actualité pourrait s'inscrire.
- Les professeurs-documentalistes sont les personnels les plus à même de mettre en place l'EAM, et l'EMI, au sein du système éducatif.
- Un certain paradoxe perdure au niveau institutionnel entre importance donnée à l'EMI dans les discours et moyens accordés pour la mettre en œuvre de façon concrète.
- Les représentations d'un enseignant sont construites et influencées par de multiples éléments qu'il s'agira de prendre en compte. Dans le domaine de l'éducation critique aux médias, considérer l'individualité de chaque enseignant semble d'autant plus important. En effet, son regard sur les médias et sa consommation médiatique, ses opinions politiques, sa sensibilité à certains problèmes de société, sa formation sur le sujet et ses expériences passées pourront avoir, tout autant que sa construction identitaire d'enseignant et ses croyances sur l'enseignement en général et sur l'éducation aux médias en particulier, des incidences sur ses représentations de ce champ. Sa perception des élèves et, pour notre approche, de leurs pratiques informationnelles et compétences (ou lacunes) en littératie médiatique, est également à prendre en compte.

Partie 2 : Méthodologie

Pour répondre à notre question de recherche qui étudie les représentations d'une éducation critique aux médias d'actualité chez les professeurs documentalistes, nous avons choisi une approche qualitative par le biais d'entretiens semi-directifs. Dans une première partie, nous justifierons le choix de notre méthodologie et les contraintes méthodologiques de cette étude, puis nous présenterons dans une seconde partie l'échantillon des professeures-documentalistes ayant participé à cette enquête.

1. Le choix d'une démarche qualitative, s'inscrivant dans une approche compréhensive, pour appréhender les représentations

1.1. Explicitation du choix

Le recours à une démarche qualitative nous a paru convenir particulièrement à notre sujet de recherche car celle-ci s'applique à analyser avec sagacité les processus sociaux et le sens que les acteurs attribuent aux situations (Ramos, 2015). Nous l'avons conçue dans une approche compréhensive, particulièrement adaptée à l'étude des représentations, car s'attachant à concevoir les « faits humains ou sociaux » comme étant « porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions, etc), parties prenantes d'une situation interhumaine » (Paillé et Mucchielli, 2016 : p.42). De plus, l'approche compréhensive affirme également la possibilité de l'« intercompréhension humaine » (*Ibid.*), soit le fait de pouvoir saisir le ressenti d'autrui. Elle se déroule généralement de manière inductive et permet un cheminement dans le travail de recherche tout au long de celui-ci (Ramos, 2015).

1.2. Le recours à des entretiens semi-directifs individuels

Méthode fréquemment mise en œuvre dans l'approche qualitative, nous avons fait le choix de réaliser des entretiens semi-directifs individuels, menés à l'aide d'un guide d'entretiens à structure faiblement déterminée en amont, afin de favoriser la parole des enquêtées ; cela nous a également permis de faire évoluer ce guide au cours des entretiens. Si les mêmes thèmes centraux ont été évoqués lors de ces différentes entrevues, les questions étaient volontairement assez ouvertes pour permettre aux enquêtées de s'exprimer librement et de rendre compte de leurs représentations propres. Afin d'influer le moins possible sur la teneur des entretiens, nous avons favorisé la

reformulation des propos pour effectuer des relances et permettre l'approfondissement de certains points évoqués par les enquêtées. Cependant, nous avons parfois eu recours à une posture plus investie, l'engagement des enquêtées dans l'entretien nécessitant un engagement du chercheur (Ramos, 2015 ; Kaufmann, 2011).

Il s'agissait également d'établir un rapport de confiance, ces entretiens se déroulant en face-à-face et les modalités de ceux-ci ayant été annoncées au préalable à toutes les professeures-documentalistes ayant accepté de participer à cette enquête. Ainsi, nous avons insisté sur l'anonymat sous lequel seront présentés les différents résultats dans le but de favoriser des réponses sincères, affranchies d'un conformisme professionnel. Nous avons donc, par la suite, changé les prénoms des enquêtées lors de la présentation des résultats.

La totalité des entretiens ont été enregistrés puis retranscrits avant d'être analysés. Ainsi que le postulent Paillé et Mucchielli (2016), la retranscription écrite permet de conserver les propos et de les rendre disponibles sur un support stable. Cela s'avère nécessaire au chercheur pour pouvoir prendre en compte la totalité des entretiens, les classer, les analyser, éventuellement s'y référer de nouveau, puis communiquer les principaux résultats.

1.3. Contraintes

Tous les entretiens se sont déroulés dans les CDI des établissements dans lesquels travaillent les enquêtées, en conséquence de quoi, chaque entrevue a été interrompue au moins une fois, soit par un professeur, soit par un élève ; et ce, malgré le fait que le CDI ait été parfois officiellement fermé et que l'heure ait été consacrée à l'entretien. En dehors des interruptions dont les entretiens ont souffert, d'autres limites sont à soulever. De par le manque d'expérience de la chercheuse, le nombre restreint de questions et de relances et la première utilisation du guide d'entretien, le premier entretien s'est avéré plus court que les autres. En outre, un problème technique au niveau de l'enregistrement a également été problématique au début d'un entretien.

2. Echantillon

Cinq professeures documentalistes ont participé à ces entretiens ; toutes des femmes ce qui, au regard de la sur-représentativité féminine dans ce métier, n'a rien de singulier. Leur âge, expérience dans le métier et type d'établissement sont très variés. Ainsi, les enquêtées sont âgées de trente à presque soixante-ans, certaines débutent dans leur carrière quand d'autres exercent ce

métier depuis plus de vingt ans. Si elles ont pour la plupart travaillé dans différents types d'établissements au cours de leur carrière, ceux dans lesquels elles étaient en poste au moment des entretiens se caractérisent également par leur hétérogénéité : une majorité de collèges mais néanmoins deux enquêtées exerçant à temps plein ou partiel en niveau lycée, des établissements situés au centre-ville d'une métropole, en périphérie de celle-ci ou dans un environnement rural, classés REP+ ou politique de la ville, ou accueillant au contraire un public caractérisé par l'enquêtée de « CSP++ » (Joëlle).

Un tableau synoptique synthétise ci-dessous les caractéristiques factuelles des enquêtées.

	Marie	Frédérique	Carole	Camille	Joëlle
Age	37 ans	58 ans	41 ans	30 ans	59 ans
Sexe	Femme	Femme	Femme	Femme	Femme
Type d'établissement	Collège péri-urbain REP+	LPO ²¹ péri-urbain Politique de la ville	Collège rural	Collège centre ville	Collège, banlieue rurale d'une métropole
CSP majoritaires du public	CSP populaires	CSP populaires	CSP classe moyenne	Population mixée	CSP supérieures
Type de poste	Titulaire Temps plein	Titulaire Temps plein	Titulaire Temps partiel	TZR Temps plein sur 2 établissements	TZR Temps partiel
Ancienneté -établissement -métier	9 ans 14 ans	6 ans 25 ans	9 ans 16 ans	1 an 2 ans	1 an 12 ans
Parcours EN	Lycée	Toujours en éducation prioritaire ou politique de la ville. Collèges.	1an lycée général 7/8ans en Lycée professionnel	Collège REP + LPO	Ancienne professeure d'une autre discipline Lycées
Durée de l'entretien	32 min	1h 01min	46 min	41 min	47 min

Compte tenu de l'importance des expériences passées dans la construction des représentations des enseignants (Vause, 2009), il nous a semblé pertinent de référencer l'ancienneté dans l'établissement et en tant que professeure-documentaliste, ainsi que la diversité des établissements fréquentés au cours de la carrière. De même, les croyances des enseignantes sur les élèves pouvant varier en fonction de l'âge de ceux-ci, du type d'établissement et de public, nous avons jugé utile d'intégrer également ces éléments, non pas pour faire de ces variables un usage de

²¹ LPO : Lycée Polyvalent

type quantitatif (mettant dans un rapport de corrélation pratiques, ou opinions, et variables), procédé qui n'aurait aucune validité avec notre échantillon de cinq individus mais parce que les enquêtées elles-mêmes pourraient faire un lien entre leurs propres contextes et leurs pratiques ou opinions exprimées.

3. L'analyse des résultats sous la forme de portraits

Nous avons fait le choix de rendre compte des résultats obtenus sous la forme de portraits. Cette approche nous paraissait correspondre particulièrement à notre sujet de recherche en permettant de faire émerger plus clairement le parcours, les pratiques, en l'occurrence informationnelles comme pédagogiques, et les représentations des enquêtées. A partir d'une analyse thématique reposant sur plusieurs catégories essentielles pour notre sujet de recherche, nous avons pu comparer les différents propos des enquêtées et classer celles-ci au sein de trois portraits-types, en fonction de leurs convergences ou disparités quant aux éléments-clés pré-définis.

Partie 3 : Résultats

Notre travail de recherche s'intéresse aux représentations de l'éducation critique aux médias d'actualité chez les professeurs-documentalistes. Afin de traiter cette question, nous avons procédé à des entretiens auprès de cinq de ces professionnels. Nous avons examiné les propos des enquêtées à partir de plusieurs catégories essentielles:

- les pratiques informationnelles personnelles des enquêtées et leur analyse des médias, en particulier les critiques qu'elles peuvent énoncer à leur encontre
- leur perception des élèves
- leur conception de l'esprit critique et les moyens pédagogiques de favoriser son acquisition par les élèves
- leur rapport à l'institution ministérielle, et en particulier, aux recommandations qu'elle peut émettre.

L'observation des similitudes et des divergences à partir de cette catégorisation, nous a permis de constituer trois portraits types .

Portrait type 1 : Favoriser la constitution d'un jugement libre et indépendant par la pluralité des points de vue et la mise en situation

Bien que présentant des divergences importantes, sur leur conception des réseaux sociaux ou sur leur posture enseignante, nous avons réuni Frédérique et Carole au sein de ce premier portrait type. Celui-ci se définit par des pratiques informationnelles correspondant à celles des classes supérieures (Comby, 2013) : radio comme moyen principal d'information, télévision critiquée à l'exclusion de sources d'information plus nobles (Arte, émission de décryptage des médias), et sélection de l'information sur internet. Les critiques envers les médias sont marquées et pointent, en particulier, leur manque d'indépendance dû à des enjeux financiers et politiques ; ce qui explique que ces deux enquêtées fassent le choix de certains médias pour leur indépendance (le 1, journal papier pour Carole, et Médiapart et des sites militants pour Frédérique). Un autre trait saillant consiste à valoriser le recours aux débats et à la pluralité des « discours » (Carole) afin de permettre aux élèves de se constituer leur propre jugement. Les thèmes abordés au cours de ces débats sont du même ordre et font référence à des questions socialement vives et faisant l'actualité. De plus, mettre les élèves en situation de production paraît particulièrement efficace. En outre, les sources

officielles ne sont pas valorisées, mais placées au même plan que les autres, ce qui est à mettre en parallèle avec un rapport de distanciation vis-à-vis de l'institution ministérielle.

Portrait de Frédérique

1. Pratiques médiatiques et critiques des médias

La radio comme principal média d'information

Frédérique ne regarde « pratiquement jamais » la télévision mais écoute « beaucoup la radio », d'ailleurs, c'est France Inter qu'elle cite comme premier moyen d'information. Par manque de temps, elle ne lit pas régulièrement la presse mais la feuillette un peu, notamment au CDI dans lequel elle exerce. En revanche, le fait qu'elle n'utilise aucun réseau social témoigne d'un choix ; elle considère effectivement que ce média est trop « chronophage » et trop « cercle fermé ». Cependant, elle nuance ce dernier élément par un parallèle avec le fait, qu'étant militante, elle a conscience du « prisme » dans sa manière de s'informer. En règle générale, elle dit utiliser naturellement peu internet. Le plus souvent, elle y a recours lorsqu'elle souhaite avoir un complément sur une information et se tourne donc vers des sites qu'elle connaît déjà, Wikipédia ou Médiapart par exemple, sans nécessairement passer par Google qu'elle décrit comme n'étant pas « son premier réflexe ».

La critique du manque d'indépendance des médias

Elle s'avère critique tant sur les médias privés que publics, dont elle dit se méfier tout autant ; bien, qu'à choisir, elle élise tout de même ces derniers. Ses critiques concernent plusieurs points et plusieurs supports médiatiques. Ainsi, c'est la répétition incessante des mêmes informations sur les chaînes d'information en continu qu'elle cite en premier lieu. Néanmoins, c'est le manque d'indépendance des médias qui concentre la majorité de ses critiques. Dans le cas des médias privés, dont elle cite le Monde, Libération et le Figaro pour exemples, c'est leur modèle économique qui lui paraît problématique, dans leur fonctionnement par la publicité et le soutien qu'ils reçoivent d'entreprises privées, ce qui risque de limiter selon elle leur liberté d'expression et de favoriser les conflits d'intérêt. Les journaux gratuits, de par la totalité de leur financement par la publicité, lui paraissent à cet égard « encore pire ». Elle dit se « méfier aussi » et être « très critique » des chaînes de radio ou de télévision publiques, qu'elle définit comme étant des « chaînes gouvernementales ». Afin d'illustrer son propos, elle donne notamment l'exemple de dirigeants de chaînes directement limogés par le pouvoir exécutif. Ainsi, selon elle, que les médias soient publics

ou privés, il s'exerce en leur sein « un contrôle de l'info », fait qu'elle ne nie pas face aux élèves : « je ne vais pas dire aux élèves : « tous les médias disent la vérité », parce que ce n'est pas vrai ».

2. Des élèves qui souffrent d'une information permanente et d'un manque d'éducation envers les médias

Eduquer les élèves au médias au sein du système éducatif semble particulièrement important à Frédérique de par le fait que, selon elle, « si on leur montre pas tout ça à l'école, d'autres vont le montrer à l'extérieur et pas dans les mêmes conditions ». De plus, elle souligne l'omniprésence actuelle de l'information, notamment dans des logiques de push de certains acteurs de l'Internet. Or, pour Frédérique, les élèves « rentrent dans l'école » avec des préoccupations extérieures, notamment de l'information trouvée sur les réseaux sociaux, sur lesquels ils seraient « tout le temps ». Elle note également un changement de pratiques informationnelles dans les supports utilisés, en particulier les téléphones portables dont Frédérique considère l'utilisation excessive et une « catastrophe » pour les élèves dans le fait qu'ils contrecarrent à leur réflexion: « c'est devenu leur deuxième cerveau ».

3. L'exercice de l'esprit critique par la pluralité des points de vue et la mise en situation

Se constituer une opinion fait partie pour Frédérique des caractéristiques de l'esprit critique, avec le fait « d'avoir du recul sur les choses », en particulier vis-à-vis de l'information et des médias. Pour cela, il convient pour elle de réaliser également des étapes d'évaluation de l'information, d'analyse et de compréhension, afin de pouvoir ensuite construire son propre jugement. Cela représente à ses yeux une démarche incessante, à réaliser « tous les jours », et elle insiste sur la possibilité de changer d'avis une fois une première opinion constituée. En outre, ce processus critique nécessite une certaine curiosité, de ne pas s'arrêter à une information telle qu'elle est présentée, de toujours la mettre en doute et ne « pas avoir confiance », ainsi que de faire l'effort de se renseigner sur celle-ci, de croiser les sources, d'« aller fouiller », de comparer les discours. De par ce dernier point, elle définit donc l'esprit critique comme étant également « un élément de la culture ».

La pluralité des médias est pour Frédérique une question importante, dans le paysage médiatique et dans l'éducation aux médias. Si elle identifie le traitement de l'information par les différents médias comme étant influencé par leurs lignes éditoriales, elle considère ce fait comme étant l'expression de « points de vue » et précise qu'il ne s'agit pas pour elle de manipulation. Face à ces critiques vis-à-vis des médias, elle envisage d'ailleurs la presse d'opinion comme étant « un

peu différente » et regrette sa raréfaction. De plus, lorsque, au cours de travaux interdisciplinaires passés, une enseignante avait tendance à exclure certains titres de presse, Frédérique a au contraire défendu le fait de proposer une vision la plus exhaustive du paysage médiatique aux élèves, dans le but qu'ils en prennent conscience et soient ensuite en mesure de se construire leurs propres positions. En outre, Frédérique valorise le recours à des débats comme situations d'apprentissage particulièrement riches. Dans ce type de séances, la classe est divisée en deux et chaque demi-groupe se voit assigner un point de vue à défendre. Les élèves sont amenés à rechercher des arguments sur plusieurs types de sources (« sur internet, dans les journaux, sur des sites d'info, sur des sites militants, sur des sites qui prennent un point de vue ») afin d'appuyer l'opinion qu'ils auront ensuite à représenter au cours du débat. L'objectif visé est multiple : apprendre aux élèves à argumenter, à prendre conscience de la pluralité des discours et des sources, et à confronter ces différents points de vue, en vue de la construction de leur propre jugement, qui représente l'objectif final. Pour Frédérique, loin d'être une source de conflit et de tension, le débat fait au contraire « avancer ». Ces séances sont également des occasions d'aborder certains sujets de société, parfois sources de controverses, tels que Notre-Dame-des-Landes (2mentions), la peine de mort (2mentions), l'avortement, le cannabis, le réchauffement climatique, le nucléaire (2mentions), et « pourquoi pas les signes religieux à l'école ».

La mise en situation des élèves est donc valorisée. En dehors des débats, Frédérique cite une classe média concernant tout un niveau de 4ème, dans le collège où elle exerçait auparavant, et durant laquelle les élèves étaient amenés à produire des contenus médiatiques, comme autre exemple de projet marquant en EAM. Bien que décrit comme étant particulièrement chronophage, il semble avoir particulièrement bien fonctionné auprès des élèves qui, lorsqu'elle les recroise des années plus tard, s'en souviennent et en gardent un bon souvenir. Ce type de projet paraît donc particulièrement efficace à Frédérique pour développer l'acquisition de compétences chez les élèves : « sur le coup tu t'en rends pas compte mais c'est quand même une graine que tu sèmes ».

4. Un rapport d'indépendance vis-à-vis de l'institution ministérielle

De la liberté de tout aborder et de donner son avis en tant qu'enseignant

Pour Frédérique, aborder des sujets potentiellement polémiques avec des élèves n'est pas une difficulté, et paraît même nécessaire ; « l'école, ça doit être un lieu où il n'y a pas de tabou sur les discussions », que ce soit au sein des débats ou de manière informelle. En effet, lorsqu'un élève vient interroger spontanément un professeur, cela traduit pour Frédérique un besoin d'information,

une volonté d'avoir une autre parole que celle qu'ils entendent dans leur environnement, notamment familial, et exprime, de par ce fait, une démarche « saine ». Aussi, refuser de leur répondre lui semblerait « dommage » et elle fait donc le choix de ne s'interdire aucun sujet et de ne « fuir » aucune discussion avec les élèves, y compris lorsqu'ils l'interrogent sur des domaines personnels, comme ses croyances religieuses. Elle ne s'interdit pas non plus de « laisser entendre » son opinion mais ne l'impose jamais, ce qu'elle mentionne par deux fois, et précise qu'elle n'est pas non plus à l'initiative de ces discussions mais qu'elle « ne voi[t] pas pourquoi [elle] ne leur répondrait pas ».

De plus, Frédérique explique ne « pas croire » en la neutralité enseignante, de par le fait qu'« on a tous un point de vue » et que les élèves en ont conscience. Eviter certains sujets avec les élèves témoignerait au contraire, pour elle, d'une peur de certains professeurs qui trouverait notamment son origine dans des injonctions ministérielles trop répétitives et stressantes : « à force de trop nous dire « il faut défendre les valeurs de la république, il faut défendre la laïcité, il faut, il faut, il faut... », à un moment tu mets le stress aux adultes et c'est ça qui fait qu'il y en a certains qui n'osent même plus parler avec les élèves ». Ne pas se cantonner à une neutralité en tant qu'enseignante, exprimer son propre point de vue, participerait pour elle de la construction d'un esprit critique chez les élèves car, en prenant conscience de la diversité des opinions, ceux-ci seraient capables de se créer la leur.

Une posture critique vis-à-vis de l'institution ministérielle

Frédérique s'avère très critique vis-à-vis de l'institution ministérielle et juge, au regard de l'impartialité demandée aux enseignants, les recommandations ou discours ministériels comme n'étant « pas du tout neutres », ce qu'elle soulignera trois fois consécutives. En effet, pour elle, ils sont parfois le terrain d'expression d'une « idéologie » stigmatisante: « en fait moi ce qui me gêne derrière tout ça: les valeurs de la république, la laïcité, la théorie du complot, les fake news... c'est quoi, c'est à qui qu'on pense derrière ? On pense à une religion et on pense à un groupe de personnes », et moralisatrice : « EMC, Education Morale et civique... « Morale » aussi, c'est pas neutre... ». Ainsi, elle fait le choix d'une posture de distance vis-à-vis de sa hiérarchie, par rapport à laquelle elle souligne l'importance d'exercer son esprit critique. Aussi, elle « n'écoute pas forcément » les injonctions ministérielles et, lorsque celles-ci recommandent le traitement de thèmes qui lui semblent intéressants tels que « éduquer aux médias, développer l'esprit critique », elle opte pour la distanciation et affirme son indépendance : « si je le fais, c'est parce que je pense que c'est important de le faire pour les élèves, mais je ne le fais pas pour répondre à une commande institutionnelle, ou parce que je suis obéissante, qui fais ce qu'on lui dit de faire, sans réfléchir ».

Elle argumente également ce point de vue critique par le fait qu'elle exerce son métier depuis de nombreuses années et n'a « plus rien à prouver ».

De plus, l'institution ministérielle est à ses yeux responsable d'une ambiance délétère, ne donnant plus aux enseignants « les moyens de travailler de façon sereine », notamment par l'existence de « trop d'attentes ». A ses yeux, le métier de professeur serait donc devenu au cours des dernières années particulièrement « stressant » (trois mentions), « tendu » et « inconfortable ». Le travail en équipe s'en ressentirait et serait en conséquence devenu lui aussi « compliqué » (deux mentions).

Frédérique exprime également des critiques vis-à-vis des outils utilisés au niveau pédagogique. Ainsi, elle considère pertinentes les injonctions à éduquer les élèves aux réseaux sociaux, dans leur nature, leur fonctionnement et leurs utilisations potentielles, mais elle évalue Twitter comme un « outil qui réduit la pensée », de la même manière que Powerpoint. Elle refuse également de travailler avec Google et déplore le fait que plusieurs professeurs utilisent régulièrement Google Drive, ce qui l' « insupporte » en soi, mais surtout vis-à-vis des élèves qui, en prenant l'habitude de travailler dans leur scolarité avec cet outil, risqueraient ainsi d'en devenir dépendants. En outre, elle interroge également le partenariat entre l'Education Nationale et Microsoft, dans un contexte où des logiciels libres, tel que Framasoft, qu'elle cite pour exemple, existent. La question des outils lui semble faire partie d'une démarche critique : « l'esprit critique, ça passe par là, aussi, tu vois ? Qu'est-ce que j'utilise comme outil, qu'est-ce que j'utilise comme média ? ».

Portrait de Carole

1. Regard sur les médias : pratiques médiatiques, analyse et critiques

Des pratiques informationnelles variées : radio, presse et internet

Carole cite la radio comme premier moyen de s'informer, média qu'elle dit utiliser « le plus », et qu'elle écoute « dès le réveil », puis tout au long de la journée durant ses trajets entre son domicile et son lieu de travail; ses habitudes vont vers Radio France, en particulier France Inter et France Culture. Elle regarde « très peu » la télévision mais utilise souvent internet afin de suivre l'actualité. Elle est abonnée au site de Libération et se rend régulièrement sur celui du Monde, particulièrement lorsqu'elle est en recherche d'un complément d'information ou pour consulter des rubriques, telle que celle des Décodeurs. Il lui arrive également de regarder des podcasts

d'émissions télévisées sur internet et elle s'intéresse notamment à celles « qui essaient de décoder un peu le monde médiatique », à l'instar de ce que réalisait Arrêt sur Image, qu'elle donne pour exemple. Enfin, elle est abonnée au « 1 », un journal papier qu'elle apprécie de par son indépendance.

Analyse des médias : critique de leur manque d'indépendance et constat de leur évolution

Carole dit avoir « un regard plutôt critique » sur les médias, et exprime à cet égard plusieurs éléments qui lui semblent problématiques. Elle mentionne ainsi la concentration des médias dans les mains de « gros patrons », ce qui aurait pour conséquence de limiter la liberté d'expression et expliquerait en partie le mauvais classement de la France dans le classement mondial de la liberté d'expression réalisé par Reporters sans Frontières. Il en est de même, pour elle, vis-à-vis de l'influence du gouvernement sur le discours des médias publics, jugés comme conformistes. Ces deux données participeraient à l'affaiblissement de l'indépendance des médias qu'elle définit comme étant « relative ». En outre, elle déplore le traitement et la hiérarchie de l'information dans certains médias, par exemple le journal télévisé de TF1, qui véhicule des discours qui l'« énerve ».

De plus, les médias seraient en train de vivre une mutation d'importance, prioritairement par l'importance prise par les réseaux sociaux. Selon Carole, « il y a un tournant, un virage à prendre et ils[les médias traditionnels] sont tous en train d'essayer de le prendre », et elle cite pour exemple la présence du Monde sur Snapchat. En outre, les phénomènes d'auto-publication ont notamment modifié les rapports d'autorité et des passionnés d'un thème peuvent, d'après Carole, avoir une parole de qualité. La multiplicité de ces discours rendus possibles par l'internet amène donc Carole à revoir la hiérarchie traditionnellement réalisée au niveau des sources avec les élèves. Aider les élèves à comprendre l'évolution des médias est pour elle une des principales « mission » (deux mentions) qu'elle assigne aux professeurs-documentalistes et qu'elle s'emploie à réaliser pour leur permettre d'être autonome une fois adulte. En effet, face à la profusion d'informations, il serait désormais très « compliqué » (deux mentions) pour les individus d'évaluer l'information et de se créer un jugement raisonné et indépendant : « Il faut quand même savoir que la majorité des citoyens en France, ils se posent ces questions mais les réponses elles vont venir des amis, donc ils vont croire ce qui est dit, ou de la télé : « aux journaux télévisés, ils ont dit ça , c'est bon! » , on en est là. ».

2. Des élèves grands consommateurs mais désorientés par l'internet

L'EAM paraît « primordial » (deux mentions) à Carole du fait des pratiques médiatiques des adolescents. Ils seraient « tout le temps sur internet », d'autant plus par leur usage fréquent du smartphone. A ses yeux, les élèves seraient particulièrement désorientés par l'internet, qu'ils ne sauraient reconnaître comme un support servant l'expression de sources distinctes. Ayant un besoin de réponses vis-à-vis des médias, ne pas les y éduquer au sein du système éducatif risquerait de les pousser vers des explications peu satisfaisantes : « des questions ils en ont toujours autant. Si nous on ne leur apprend pas à trouver les réponses, ils les trouveront mais est-ce qu'elles seront pas.. voila, est-ce qu'ils ne se limiteront pas à un certain type de réponse ? ». Sans une éducation adéquate, il paraît à Carole que les élèves auraient tendance à répondre à leur besoin d'information par un biais de confirmation : « Ils vont voir une information sur internet, ils vont te dire « ouais, ouais, ça colle à ce que je pense » donc ils foncent dedans. »

3. Favoriser l'esprit critique et l'acquisition de compétences par l'évaluation de l'information, la pluralité des points de vue et la mise en action des élèves

Pour Carole, il s'agit en EAM de permettre aux élèves de comprendre le fonctionnement des médias en France, le cheminement de l'information, ainsi que son traitement a posteriori. Elle insiste également sur l'importance de travailler sur la source d'une information et son évaluation : « D'où vient l'info. Qui a parlé et comment on peut lui donner crédit ou non ». Il s'agit donc pour Carole de donner la possibilité aux élèves de développer une posture critique vis-à-vis des médias et de l'information, qu'elle définit comme tenant de l'esprit critique et de la curiosité. Il convient pour elle de procéder d'abord à une mise à distance de l'information puis à l'interrogation de sa source, la mise en doute et l'élaboration d'un jugement.

Pour cela, il paraît essentiel à Carole de permettre aux élèves de se faire leur propre jugement en ayant recours à une pluralité de sources : « je souhaite toujours que les élèves aient le maximum de sources d'information différentes pour ne pas qu'ils soient dirigés que par une parole parce qu'ils ne regardent qu'une seule source ». Il lui semble également très important, particulièrement à l'heure du World Wide Web, que les élèves perçoivent l'existence de « discours » derrière tout média et site internet. Elle considère que « plus on met l'élève en situation où c'est lui qui s'interroge et qui répond à ces questions au fur et à mesure, plus il peut se positionner et mettre son avis lui-même ». Ainsi, elle a également réalisé des séances sur des sujets dits « à controverse ». Pour elle, « tout fait débat » dans la société, et les thèmes susceptibles d'être ainsi traités sont nombreux : vaccins, glyphosate, OGM, climat, alimentation, euthanasie, travail, etc. Les élèves sont

amenés à faire des recherches par groupe et établir une « cartographie des acteurs » afin de déterminer quels sont les différents discours et arguments existant sur un thème, puis à réaliser un débat. Cette étude de la diversité des positions sur un sujet a pour but de permettre aux élèves de pouvoir se construire une opinion personnelle. Plutôt que de présenter une thèse comme étant complotiste, elle recommande de laisser le soin aux élèves de chercher quelle est la source et de conclure par eux-même à la non-fiabilité de l'information.

De manière générale, il semble à Carole que c'est en faisant produire les élèves que ceux-ci s'approprient le mieux des apprentissages. Elle définit ce recours à une pédagogie active comme « le meilleur moyen » d'aborder l'EAM et une manière de responsabiliser les élèves quant à leurs usages médiatiques. C'est la participation au concours national de unes du Clemi qu'elle cite comme le projet l'ayant le plus « marqué » autour de l'actualité. Afin de réaliser leur une, les élèves devaient d'abord hiérarchiser les informations en sélectionnant celles leur paraissant le plus intéressantes, puis en les classant afin de déterminer celles à mettre en avant. Elle signale un atelier média, réalisé durant trois ans, comme une autre expérience d'importance vis-à-vis des médias. Chaque année un nouveau média était créé par les élèves : journal papier, radio et blog. Elle le décrit comme « passionnant » et extrêmement efficace dans l'éducation aux médias, et s'en souvient comme objet d'une « grosse émulation » chez les élèves, très impliqués. De plus, il ne lui semble pas pertinent de n'aborder que la nature d'un média au niveau pédagogique, sans la compléter d'une phase de manipulation de l'outil. Ainsi, elle projette la création d'une classe média l'an prochain, principalement axée sur la question des réseaux sociaux. Le recours à un compte Twitter de classe permettrait, d'après elle, que les élèves s'interrogent sur les informations dignes d'être diffusées, après l'établissement d'une ligne éditoriale, et se responsabilisent au niveau individuel comme collectif.

4. Les difficultés de l'intégration de l'EAM dans le système scolaire et la question de la posture enseignante

Manque d'investissement des autres enseignants en EAM et impossibilité d'assurer une progression par l'absence de cadre

Il lui semble donc utile d'« éveiller les communautés » à l'importance de l'EAM à l'heure actuelle et estime que de ne pas s'emparer de cette question reviendrait à « passer à côté de quelque chose ». Aussi, bien qu'étant « d'accord » dans le fait que l'EAM soit assurée au sein de toutes les disciplines, Carole déplore le peu d'investissement des autres professeurs. De fait, elle dénombre 10 %, voire moins, d'enseignants s'intéressant à cette question dans le collège où elle exerce. Elle

suppose que c'est par un manque de connaissances en EAM que certains enseignants sont réticents à s'emparer de ce thème, d'ailleurs, c'est leur maîtrise insuffisante qui sert aux enseignants d'explication dans le fait de ne pas participer en EAM, selon Carole. D'après elle, il s'agit donc prioritairement d'un manque de formation, qu'elle soit initiale ou continue. Elle pointe à ce sujet la difficulté à se former aux médias en tant qu'adulte, que ce soit en tant qu'enseignant ou non. Néanmoins, le manque d'investissement des autres enseignants en EAM pourrait tenir aussi de la nature floue de l'EAM : « ils trouvent ça complexe et c'est vrai que ça l'est, aussi, parce qu'on veut y mettre tellement de choses... ».

L'absence de cadre officiel est également un frein pour suivre la progression des élèves en EAM. Le manque de visibilité de celle-ci et une communication parfois limitée entre enseignants pourraient faire courir le risque que certains élèves n'aient jamais abordé ces questions. De plus, exerçant dans un établissement accueillant beaucoup d'élèves, elle ne peut assurer une progression de la 6ème à la 3ème pour tous les élèves.

Posture enseignante : Liberté de tout aborder, neutralité et distanciation envers l'institution

Carole ne s'interdit aucun sujet et pense qu'« on peut parler de tout avec les élèves, même si c'est sensible ». Néanmoins, tout ce qui traite de « pensées extrémistes », par exemple au niveau politique, lui paraît « délicat » et « compliqué » (deux mentions). En outre, lors de ces discussions, Carole s'emploie à ne pas donner son avis personnel et « essaye d'être le plus neutre possible dans [s]es positions ». D'abord, car elle estime ne pas avoir à les donner en tant qu'enseignante, puis parce qu'elle ne considère pas son opinion comme étant forcément supérieure : « pourquoi notre parole serait-elle meilleure ? ». Pour autant, il lui est parfois « super dur de se retenir ». Cependant, elle fait en sorte de rester impartiale et de faire réfléchir les élèves afin qu'ils arrivent par eux-mêmes à des conclusions sur un sujet. Ainsi, par rapport aux migrants, « il faut plutôt les faire réfléchir sur : qu'est-ce qu'il vivent comme situation ? Comment et pourquoi ils en sont arrivés là ? Etc. » et les élèves, d'après Carole « en ressortiront en se disant « y a un problème » ».

Carole ne se prononce pas sur les recommandations institutionnelles. Néanmoins, parler de « discours » lui permet une distanciation vis-à-vis de sa hiérarchie. Elle insiste en effet, et en particulier auprès de ses élèves, sur le fait que les recommandations, messages ou postures de l'institution dépendent d'un pouvoir voué à changer à chaque échéance électorale. Ainsi, prenant

appui sur son constat de l'évolution des médias, elle place les sources officielles au même titre que toute autre (et apprend à ses élèves à faire de même), sans effectuer de hiérarchie.

Portrait type 2 : La mise en œuvre d'une éducation critique aux médias non-conscientisée

L'enseignante correspondant à ce portrait type partage plusieurs éléments avec le portrait type 1. En effet, ses pratiques informationnelles variées et très fréquentes correspondent à celles des CSP supérieures : très grande lectrice de presse, elle s'informe également par la radio et valorise les médias analysant l'information. Elle fait également le constat d'une évolution de médias, notamment dans un changement de hiérarchie au niveau des sources, et fait aussi mention de médias indépendants dans ses pratiques informationnelles. Comme les enseignantes du premier portrait type, elle se caractérise par une distanciation quant aux recommandations ministérielles qu'elle envisage avec ironie. Cependant, elle se distingue par l'expression de doutes quant à la faculté critique de collégiens. De même, et bien qu'attachée au pluralisme des médias dans ses pratiques informationnelles personnelles, elle émet des réserves sur la pratique des débats pour faire émerger l'esprit critique des élèves. Pour autant, contrairement à ses déclarations expliquant le fait qu'elle ne sache pas comment favoriser l'acquisition d'un esprit critique chez les élèves, elle semble mettre en place, sans en avoir conscience, un enseignement proche des caractéristiques d'une éducation critique aux médias.

Portrait de Joëlle

1. Pratiques médiatiques et constat d'une évolution des médias

Des pratiques médiatiques variées qui valorisent l'analyse de l'actualité

Joëlle est très intéressée par l'actualité, elle dit s'informer « au taquet » ; d'ailleurs, dans une autre vie, elle aurait aimé être journaliste. Elle écoute « beaucoup » la radio, notamment France Inter et France Culture, et est une grande lectrice de presse écrite, sous format papier ou numérique. Ayant un accès gratuit à plusieurs journaux en ligne de par l'abonnement à son fournisseur internet, elle passe surtout par ce biais et lit par exemple Libération ainsi, mais continue à acheter de la presse papier afin de soutenir un secteur qu'elle juge comme étant « malade », « pour pas que ça s'écroule totalement ». Parmi les titres qu'elle lit régulièrement, elle cite pour exemples Le Monde qu'elle achète de façon hebdomadaire, Courrier International ou Marianne qu'elle consulte « de temps en temps » et quelques autres hebdomadaires non-définis, correspondant à son habitude de

« beaucoup picorer » dans son rapport à la presse. Au niveau de la télévision, elle s'informe en particulier par l'émission d'Arte 28minutes, dont elle apprécie l'analyse de l'actualité. En effet, ce qui intéresse Joëlle dans les médias d'actualité, « c'est plutôt le regard, le commentaire, la mise en perspective ».

Analyse des médias : critiques des journaux gratuits et des réseaux sociaux, et constat de l'évolution des médias

Ainsi, elle ne consulte pas du tout les journaux gratuits qu'elle « déteste » de par leur fonctionnement, la pauvreté de leur contenu et leur financement par la publicité. Joëlle n'a aucun compte sur les réseaux sociaux et dit « ne pas aimer l'idée » de ce média, notamment le voyeurisme à l'œuvre et la réutilisation potentielle des données personnelles. De plus, elle n'éprouve pas le besoin d'avoir recours à ce média car elle est « déjà hyper informée ». De manière générale, Joëlle a une posture distanciée vis-à-vis des médias : « j'en prends, j'en laisse ».

En outre, Joëlle établit le constat d'une évolution des médias, notamment de par l'Internet. Cette transformation se traduirait par plusieurs éléments, en premier lieu desquels un changement de rapport entre individus et information. Celle-ci, de par les « push » de moteurs de recherche (elle cite Google), par exemple, serait transmise sans besoin de la rechercher et serait désormais omniprésente, ce que Joëlle décrie. Elle reproche également le quasi monopole de Google dans le processus de recherche d'information, observé chez les élèves mais qu'elle reconnaît comprendre voire partager. L'internet est également, selon Joëlle, un facteur d'amplification de phénomènes déjà présents tels que les fake news ou les théories complotistes, dont elle considère la diffusion facilitée par les réseaux sociaux. Ces changements médiatiques auraient également tendance à complexifier l'évaluation de l'information et l'analyse : « ça devient difficile de démêler le vrai du faux pour certaines personnes, sûrement ». Enfin, elle soulève un changement dans la hiérarchie à réaliser vis-à-vis des sources d'information. En effet, elle cite l'existence de sites personnels d'individus, experts dans leur domaine comme des sources de qualité, bien que n'étant pas des sources institutionnelles.

2. Des élèves ayant peu de connaissances en littératie médiatique et des réserves quant à leur capacité critique

Pour Joëlle, les élèves s'informent peu au collège puis seraient plus en lien avec l'actualité à partir du lycée, particulièrement par l'intermédiaire des réseaux sociaux qu'ils utiliseraient beaucoup. Ils auraient, en outre, une connaissance limitée du monde médiatique, c'est pourquoi elle

s'attache à leur apprendre des choses qui pourraient paraître évidentes mais dont elle a conscience que « ça ne coule pas de source » pour eux. C'est le cas au niveau de la hiérarchie de l'information mais aussi de la construction formelle de certains éléments médiatiques comme la une d'un journal, par exemple.

Joëlle s'interroge sur la pensée critique, qu'elle décrit comme une démarche de « mise en doute » et de distanciation face à l'information, des élèves et sa formation au sein du système éducatif. Si elle trouve cela intéressant, elle dit ne pas ne pas savoir comment l'effectuer, ni sur quoi s'appuyer pour que cela soit adapté à un public de collégiens. De plus, elle considère que les adolescents de cet âge-là n'ont pas encore d'opinions propres, ainsi, n'ayant jamais réalisé de débats avec des élèves, elle suppose qu'ils « répéter[aient] ce qu'ils entendent chez eux » et qu'ils manquent généralement d'« une pensée assez structurée », nécessaire à l'exercice d'un esprit critique. De plus, ils seraient influençables et donc « capables de croire un peu n'importe quoi », ce que Joëlle explique par leur âge et le fait que leurs esprits soit en phase de « formation », ainsi que par les changements médiatiques. Ce manque de recul critique expliquerait en partie l'adhésion de certains adolescents, considérés comme généralement sensibles aux côtés « sensationnaliste » et à l'idée d'une manipulation généralisée, aux théories complotistes ; d'autant plus qu'il semble à Joëlle que les élèves sont « des cibles » identifiées par les auteurs de ce type de thèses.

3. La mise en œuvre d'une éducation critique aux médias non-conscientisée

Pour autant, et bien qu'elle déclare ne pas savoir comment favoriser l'acquisition d'un esprit critique chez les élèves, les compétences visées en EAM par Joëlle semblent aborder plusieurs éléments d'une éducation critique aux médias. Il lui semble en effet important d'apprendre aux élèves à « s'informer, à décrypter l'information, savoir d'où elle vient, qui parle et quelle est la cible [...], qu'il y a des choses à prendre et qu'il faut se méfier », et ainsi travailler, ce qu'elle a déjà réalisé au cours de séances, sur la fiabilité de l'information. Que les élèves « comprennent les mécanismes » à l'œuvre dans les médias, semble être un des objectifs essentiels en éducation aux médias pour Joëlle ; elle y fait en tous cas référence plusieurs fois. Elle développe son propos en expliquant qu'il s'agit de « comprendre comment c'est [la transmission d'une information] fait, pourquoi, et dans quel but ». Pour cela, elle propose pour exemple de travailler sur la structure des articles de presse, ce qui, d'après elle, permettrait de transmettre aux élèves les « codes » et « règles » de l'écriture journalistique, ainsi qu'une compréhension du fonctionnement des médias, notamment en matière de hiérarchie de l'information. Elle a également réalisé des séances sur l'historique de la presse et la réalisation de unes, bien qu'elle s'interroge sur le bien-fondé de travaux

utilisant ce média : considérant sa lecture comme déjà très « déficiente » chez les adultes, Joëlle se questionne sur le fait que ce ne soit pas « un combat d'arrière-garde, à la limite ». En outre, aborder les modèles économiques des médias ou la question des données personnelles avec les élèves lui paraît aussi important. Eduquer à l'image, notamment autour de la photographie de presse lui paraîtrait pertinent. En effet, à ses yeux, ce type de thème permettrait de traiter des mécanismes utilisés par les médias, notamment dans le traitement de l'information par un public ciblé.

Joëlle favorise les pratiques pédagogiques mettant les élèves en « situations plus directes » . En parlant de séances réalisées sur le thème de la fiabilité de l'information au cours d'années précédentes, elle se souvient par exemple de « trucs assez didactiques » qu'elle avait trouvé particulièrement ennuyeux. Recourir parfois à des situations d'apprentissage plus ludiques lui paraît également intéressant afin de faire « sortir les élèves du train-train ». Cependant, avant de faire produire les élèves, il lui semble « essentiel » de s'assurer qu'ils aient des connaissances plus théoriques, nécessaires à la suite de l'apprentissage.

4. Lassitude envers les recommandations ministérielles et difficultés dans la mise en œuvre de l'EAM

Joëlle utilise l'expression « tartes à la crème », pour désigner les recommandations ministérielles, qu'il s'agisse de thèmes particulièrement valorisés, à l'instar des fakenews et de l'esprit critique, ou de pratiques pédagogiques comme les débats sur des sujets à controverse. Par cette expression, Joëlle souhaite exprimer une insistance qu'elle juge excessive (« on entend ça partout » (2 mentions), « on en fait beaucoup, ça devient un peu gavage d'oies »), dans le contexte professionnel ou dans les médias. De plus, elle note le fait que ces sujets mis en avant n'aient en eux-mêmes « rien de nouveau » et bénéficient d'un effet de « mode ». L'esprit critique est quant à lui l'occasion pour Joëlle de faire part de son regard sur la posture enseignante vis-à-vis des recommandations hiérarchiques: « On est les relais de l'institution. L'esprit critique, qui est le thème de cette année, il vient du haut. Nous, on est les béni oui-oui, on dit « esprit critique », on fait esprit critique mais on pourrait être critique sur faire esprit critique ».

Elle note le paradoxe entre les nombreuses missions assignées aux professeurs-documentalistes et le fait qu'aucune heure ne leur soit affectée ; contradiction qu'elle définit sous les termes d' « absurdité » et de « schizophrénie totale[s] ». Obtenir des créneaux pour des séances est donc parfois compliqué pour Joëlle, notamment à cause des autres professeurs, trop dépendants de leur programme et « réticents à partager des heures ». Cela s'avère d'autant plus complexe par

son statut de TZR qui la contraint à s'adapter aux équipes dans lesquelles elle arrive et « fai[re] un peu ce qu'elles ont l'habitude de faire ». Elle exprime par ailleurs ses difficultés à être reconnue et à créer un lien de confiance avec les autres professeurs, dû au temps nécessaire à l'intégration dans une équipe et au fait que, en changeant d'établissement d'année en année, cela s'avère complexe. Ainsi, les professeurs-documentalistes sont pour Joëlle amenés à « utiliser des tactiques » pour transmettre leurs apprentissages au sein de contextes pédagogiques variés: « tu peux pas passer par la porte donc on rentre par la fenêtre ». Cependant, elle ne souhaiterait pas l'instauration d'un curriculum et, de par son expérience en tant que professeure d'une autre discipline, elle se satisfait de la liberté pédagogique des professeurs-documentalistes qu'elle considère comme confortable. Le fait que l'EAM doive être assurée par l'ensemble des autres professeurs laisse également Joëlle perplexe. Ainsi, elle fait part d'un sentiment de se « faire un peu doubler » et s'interroge sur les capacités des autres enseignants à mettre en place ce type d'enseignement : « ils ne sont pas non plus spécialistes de ça ».

Portait type 3 : Former à l'acquisition d'un esprit critique des élèves dans le respect des recommandations institutionnelles

A l'inverse des deux premiers profil type, les enseignantes représentantes de celui-ci n'émettent pas de réserves quant aux recommandations ministérielles. Celles-ci sont jugées légitimes et actuelles, notamment les fake news, les théories du complot ou l'esprit critique. Ce dernier est particulièrement valorisé et favoriser son acquisition par les élèves vis-à-vis des médias est la définition de l'EAM pour les deux enquêtées de ce portrait-type. Pour cela, elles abordent avec leurs élèves la question des enjeux de pouvoir dans les médias ainsi que l'existence d'éléments problématiques à l'instar de procédés manipulatoires. Elles partagent, en outre, la même crainte de se mettre en « porte-à-faux » vis-à-vis des élèves, voire des parents et de l'institution (Marie) : dans le cas de sujets délicats comme attentats, radicalisation religieuse et vaccins pour Marie, et dans sa peur d'être intégrée à l'idée d'une manipulation généralisée quand elle aborde les théories complotistes ou la manipulation par l'image pour Camille. De plus, elles se rejoignent également dans leur regard sur les médias : d'abord dans leur critique des lignes éditoriales, jugées trop importantes et trop orientées politiquement, puis dans le fait que leur sensibilité à la légitimité informationnelle paraît moindre que les autres enquêtées. En effet, bien que citant la radio comme premier moyen d'information et critiquant la télévision, Marie fait référence au journal télévisé et Camille valorise particulièrement une émission d'info-divertissement.

Portrait de Marie

1. Pratiques médiatiques et critiques du modèle économique et de l'orientation trop importante des médias

Marie se tient régulièrement informée de l'actualité ; pour cela, elle cite France Inter comme premier média d'information utilisé, mais elle est également lectrice de presse en ligne et regarde parfois le journal télévisé. Elle se caractérise comme étant « très critique » vis-à-vis des médias, s'en méfiant et s'interrogeant toujours sur la provenance d'une information et les intérêts éventuels qui préside à sa diffusion. La première critique qu'elle formule concerne le modèle économique des médias et l'influence de celui-ci sur l'information. Sa deuxième critique se concentre sur le traitement de l'information, en particulier par la trop grande importance des lignes éditoriales des médias qui, de par ce fait, ne seraient « plus du tout neutres ». Certains de ses élèves paraissent d'ailleurs sensibles à la question du traitement de l'information dans les médias, notamment vis-à-vis des quartiers populaires. En effet, ce sont des élèves « qui viennent de quartiers » et qui se sentent « stigmatisés » dans les médias. Vis-à-vis de ce sujet, Marie reconnaît l'existence d'un traitement spécifique, qu'elle attribue aux lignes éditoriales des médias « à partir du moment où tu as une ligne éditoriale où on te dit de faire ressortir ça, les personnes trouveront toujours des faits » pour justifier un point de vue. Cependant, elle le nuance en refusant de généraliser ce phénomène. Ce sujet, ayant fait l'objet de cours, ne lui semble pas problématique à aborder avec les élèves et permet au contraire de « fai[re] rebondir la parole ». Il est jugé comme « quand même moins polémique » que d'autres sujets jugés délicats, évoqués ultérieurement.

2 .Des élèves peu informés

L'EAM est particulièrement nécessaire pour Marie car, d'après elle, « la plupart de nos élèves, ils ne savent absolument pas comment est construit un média », notamment au niveau du modèle économique, « qu'il y a des enjeux financiers derrière, etc. tout ça, ils ne le savent pas. Et quand on leur apprend, qu'il y a de la pub, ils sont hallucinés ». De plus, d'après elle, la plupart des élèves ne s'informent que très peu ou, du moins, que de manière limitée : « A part M6, le journal de M6 ou BFM, ils n'ont aucun autre canal d'information. Sauf les plus grands, peut-être les réseaux sociaux mais les plus jeunes...Toujours les mêmes choses qui reviennent. C'est quand même très limité sur la vision du monde ». En outre, elle considère que les élèves sont « plutôt favorables à la théorie du complot... ». Enfin, pour elle, les élèves ne reçoivent majoritairement pas ce type d'éducation dans leur environnement familial, en particulier dans le contexte dans lequel elle enseigne « où les parents ont tendance à être peut-être moins sensibilisés à ce genre de problèmes ».

Afin d'éviter les « quiproquos » chez les élèves, elle est particulièrement vigilante lors des séances sur « la manipulation par l'image ». Elle et ses collègues « font très attention » et insistent à chaque séance sur le fait que, si les images peuvent être détournées, ce n'est pas « absolument pas le cas de toutes les images » de presse. De plus, le recours à certains outils en ligne, permettant de retrouver l'origine d'une image et les différentes légendes y étant accolées, tend d'après elle à réduire cet écueil. L'objectif est de montrer l'existence de procédés manipulatoires tout en donnant aux élèves la capacité de « se poser ces questions-là ».

3. Importance de l'esprit critique en EAM et thèmes à valoriser : traitement de l'information, fonctionnement des médias, analyse des médias

Marie définit l'esprit critique comme le fait d'« être capable de se former son propre jugement » et y accole également la notion d'ouverture d'esprit. Ce concept est très présent dans la façon dont elle se représente son métier et les missions de celui-ci. En effet, participer à l'acquisition d'un esprit critique chez les élèves est pour elle l'« objectif » inhérent à sa profession de professeure documentaliste. De plus, selon elle, l'EAM peut se définir dans le fait de « former les élèves à avoir un esprit critique face aux médias et à l'information ».

Pour cela, le fait de croiser les sources, de confronter le traitement d'une même information par plusieurs médias, lui paraît être la première chose à aborder avec les élèves. Cela nécessite aussi, pour elle, de faire connaître le fonctionnement des médias aux élèves, étape nécessaire afin de pouvoir s'interroger puis « de se faire leur propre jugement ». Parmi les thèmes abordés avec les élèves, la plupart portent sur des éléments sur lesquels elle s'avère critique envers les médias. C'est le cas du traitement et de la hiérarchie de l'information qu'elle considère comme « essentiel » et sur lequel elle travaille en faisant réaliser des unes ou des interviews aux élèves.. Marie réalise également des séances sur le sujet de la lecture et de l'analyse d'images de presse, afin de permettre aux élèves d'exercer leur esprit critique vis-à-vis du traitement iconographique de l'actualité. En outre, elle mène aussi des travaux avec les élèves autour du modèle économique des médias. Enfin, elle aborde « la théorie du complot et les fake news », par le biais de leur diffusion sur internet, en particulier sur les réseaux sociaux. Malgré des difficultés observées dans la transposition des apprentissages, Marie a l'espoir que tous ces projets en EAM favorisent l'esprit critique de ces élèves à long terme et déclare donc « pense[r] que ça va leur rester ».

4. Rapport à l'institution ministérielle : entre observance des recommandations et constat de dysfonctionnements et de difficultés

Respect et valorisation de l'institution

La neutralité et l'objectivité sont pour Marie inhérentes à son métier d'enseignante. Elle s'attache donc à ne laisser percevoir aucune de ses opinions personnelles, y compris vis-à-vis des médias. Dans le choix des sujets à aborder avec les élèves, elle choisit des « sujets neutres » et répètent l'importance de sources « objectives » à plusieurs reprises. Marie « essaye de se baser sur [...]les recommandations de l'Education Nationale », notamment dans le choix des thèmes de séances (sur les fake news, par exemple). Ainsi, elle se réfère aux « compétences qu'on [lui] demande de suivre » ainsi qu'aux ressources et informations transmises par l'institution ministérielle pour traiter certains sujets. Elle précise ne pas vouloir « sortir de ce cadre-là » par crainte de « se mettre en porte à faux » vis-à-vis de l'institution. Enfin, lors de travaux avec des élèves sur la hiérarchie des sources, elle leur apprend à privilégier les sites gouvernementaux, présentés comme plus crédibles.

Des difficultés dans la mise en place de l'EAM : problème d'acquisition des compétences par les élèves, sujets délicats et cadre inapproprié

Marie constate un problème dans l'acquisition de compétences en EAM, qu'il s'agisse d'oubli de la part des élèves ou d'un problème pour eux à transposer les apprentissages dans un autre contexte, dans un autre cours ou dans leur vie quotidienne et personnelle. Elle explique ce fait par un manque d'engagement et d'intérêt des élèves par rapport à l'EAM. Ainsi, « quand c'est volontaire, les élèves ne viennent pas » ; c'est pourquoi, dans l'idée de créer un club média, elle envisage d'utiliser exclusivement des « médias connectés », seul élément capable, d'après Marie, de motiver les élèves, « sinon, c'est pas possible. ». Afin d'améliorer la transposition des apprentissages en EAM, elle s'emploie à utiliser des « sujets qui les touchent, qui leur parlent », ce qui permettrait « qu'ils s'en rappellent » davantage. Le recours à un support visuel lui paraît particulièrement efficace, travailler autour d'images de presse « ça marche très bien » et permet, d'après ses observations, d'enraciner durablement les apprentissages chez les élèves. L'intervention d'un professionnel extérieur, notamment des journalistes, lui semble également une solution à privilégier, par le caractère exceptionnel de ce type d'interventions qui « sort du cadre « le prof m'explique que » ». Des projets de cette nature pourraient donc, d'après elle, favoriser la motivation des élèves : « peut-être que ça les intéresserait plus », et l'efficacité des apprentissages : « je pense que ça marcherait plus ».

Une autre des difficultés rencontrées par Marie tient dans certains sujets jugés comme « trop tendancieux », terme qu'elle utilise par deux fois, et qu'elle juge en conséquence « impossibles à aborder ici [dans son établissement] ». Il s'agit en premier lieu des attentats qui ont touché la France en 2015. Selon elle, aborder ce sujet « risque d'être très compliqué » et de créer trop d'émotion chez les élèves : « si on commence à parler de ça, on sait très bien que ça va partir en live ». Elle explique la sensibilité de cette thématique par l'environnement territorial et social dans lesquels sont situés le collège où elle enseigne. Le deuxième sujet délicat cité par Marie est celui des vaccins, « parce que, dans les familles, c'est peut-être quelque chose qui fait réagir ». Bien qu'elle postule que « tu peux tout aborder mais seulement d'un point de vue objectif », elle fait plutôt le choix de sujet moins polémiques, « plus faciles à aborder et plus faciles à comprendre pour les élèves », qui ne risquent pas de créer trop d'émotion chez eux mais qui permettent d'« expliquer les mêmes choses ». Outre la réaction des élèves, le fait de « s'interdire des sujets » est également justifié « par rapport à l'institution et aux parents. Ça nous mettrait dans des trucs trop casse gueules qu'on ne serait plus capables de maîtriser. »

Pour autant, Marie se permet plusieurs critiques vis-à-vis de l'institution ministérielle. Elle dit ainsi trouver « qu'il y a plein de choses à revoir » dans la mise en place de l'EAM. Bien qu'elle définisse cela d'« utopiste », c'est surtout le cloisonnement de l'apprentissage en disciplines qu'elle estime nécessaire de changer. En effet, l'EAM étant interdisciplinaire, elle s'interroge : « Comment on peut faire un truc interdisciplinaire quand on nous apprend et qu'on est formés depuis la maternelle à des trucs disciplinaires ? Et les enseignants de par leur formation, et les élèves par le cursus qu'ils suivent. » La question de la formation initiale des autres enseignants lui semble particulièrement problématique vis-à-vis de l'EAM et de la connaissance quasi-inexistante du rôle des professeurs documentalistes. Cependant, elle tempore son propos en précisant que ce n'est pas le cas général bien tout de même largement majoritaire.

Portrait de Camille

1. La radio comme principal moyen d'information et des critiques envers les médias : manque de renouvellement, pauvreté des contenus et orientation politique

Camille se dit « mitigée » dans son regard sur les médias. Elle cite France Inter comme premier moyen de s'informer et considère la télévision comme « peu intéressante » car ne renouvelant pas assez ses contenus, mis à part certaines chaînes « qui se renouvellent un peu », telle l'émission Quotidien qu'elle cite pour exemple. Bien qu'ayant des comptes sur les réseaux sociaux,

elle n'utilise pas ce média de manière informationnelle. Quant à la presse, elle la lit peu, considérant les principaux titres de presse comme « un peu enfermés dans [l]es cases » de leurs lignes éditoriales. Elle souhaiterait à cet égard un média « plus pluraliste, avec une info un peu moins politisée ».

2. Des élèves « noyés » sous l'infobésité et une hétérogénéité de leur recul critique sur l'information

L'éducation aux médias paraît importante à Camille de par les constats qu'elle réalise sur les pratiques informationnelles des élèves. En effet, selon elle, ils ont davantage accès à l'information (deux mentions) qu'auparavant, notamment par le biais de leurs téléphones portables, mais Camille distingue ce fait d'un rapport satisfaisant et réfléchi à celle-ci. En effet, selon elle : « ils s'informent plus mais ils ne s'informent pas mieux ». Pour elle, l'information étant omniprésente, les élèves sont « noyés sous un flot d'infos » et ne sont pas pour autant en capacité de sélectionner et d'évaluer l'information.

Cependant, Camille fait le constat d'une grande hétérogénéité des élèves dans leur recul critique sur l'information. Elle explique celle-ci en fonction de leur âge, les élèves de 6ème, par exemple, manqueraient généralement de regard critique et auraient un système de pensée « encore calqué sur leurs parents », et de leur environnement familial. Il lui semble en effet qu'une grande partie de l'éducation critique aux médias peut se réaliser au sein des familles et elle distingue celles où les parents ont des pratiques informationnelles habituelles, comme par exemple des abonnements à des titres de presse, et où les adolescents acquièrent naturellement une culture médiatique importante, d'autres où l'information est peu ou pas présente. En complément du capital culturel, c'est la possibilité d'avoir ou non des discussions sur l'actualité dans leurs familles qui constitue pour Camille un élément d'importance dans la constitution d'un regard critique sur les médias par les élèves.

3. Favoriser l'esprit critique : évaluation de l'information, prise en compte de l'évolution des médias et libre expression des élèves

Pour elle, l'éducation aux médias consiste dans le fait de « leur inculquer un esprit critique vis-à-vis des médias et vis-à-vis de l'information », qu'elle définit par l'ouverture d'esprit, la mise en doute et la constitution d'un avis personnel. Afin d'éduquer de manière critique aux médias, il semble nécessaire pour Camille de commencer par des connaissances essentielles, de « partir de ce qu'est l'info, la source, les médias », permettant ensuite de travailler sur la hiérarchie de

l'information, le fonctionnement des médias ou l'évaluation de l'information, ce qu'elle considère comme « capital ». En effet, à ses yeux, beaucoup des thèmes à étudier en éducation aux médias peuvent se référer à l'évaluation de l'information, « noyau de tout », qu'il s'agisse des fake news ou de l'identité numérique, « tout peut être relié à ça ».

Pour Camille, il est important de prendre en compte l'évolution des médias et elle s'attache donc à donner aux élèves des connaissances et compétences en lien avec l'internet. Ainsi, au niveau des séances qu'elle a menées, elle a traité les thèmes du fonctionnement du web, des réseaux sociaux, de l'identité numérique, de la recherche d'information et des fake news sur internet, tout autant que d'autres types de fonctionnements problématiques, telles que les « usines à clics » et allait, au moment de notre entretien, commencer une séquence sur la manipulation dans les images. Elle travaille également autour de la presse, notamment des unes, ce qui permet, selon elle, de faire prendre conscience aux élèves du traitement et de la hiérarchie de l'information.

De plus, le fait de pouvoir s'exprimer, échanger, débattre serait constitutif d'une ouverture d'esprit que Camille considère comme un élément composant l'esprit critique. Ainsi, afin d'éduquer aux médias et de participer à l'acquisition d'un esprit critique, il est important pour Camille de mettre en place des pratiques pédagogiques permettant l'expression des élèves. Que ce soit dans les cadres familial ou scolaire, Camille considère en effet que ceux-ci n'ont pas souvent l'occasion d'avoir la parole, or elle trouverait intéressant « de faire parler les élèves, de les laisser s'exprimer, d'entendre ce qu'ils ont à dire, leur point de vue ». Le recours à des débats semble donc à Camille une pratique pédagogique à favoriser pour le développement d'une pensée critique chez les élèves et elle les décrit comme « nécessaires ». De même, les cours sous forme magistrale lui paraissent « nécessaires » mais « pas suffisants » et elle préconise au contraire de modifier au maximum les dispositions de classe afin de faire travailler les élèves en groupes et de faciliter ainsi des échanges entre eux.

4. Rapport à l'institution ministérielle : entre observance des recommandations et constat de dysfonctionnements et de difficultés

La légitimité des recommandations ministérielles

A l'avenir, Camille souhaiterait travailler sur les théories du complot et les fake news, notamment parce qu'ils sont particulièrement actuels, « toujours dans l'air du temps », bien qu'elle s'étonne que certains élèves n'en aient jamais entendu parler quand ils lui semblent omniprésents, tant dans sa sphère professionnelle que dans les médias. En outre, elle juge les théories du complot

comme un thème « capital », à l'aune de certaines déclarations entendues chez des élèves, dont certains « y croient à fond ». Pour Camille, les professeurs documentalistes, mais aussi la totalité du système éducatif, devraient s'investir de cette thématique : « je pense qu'on a un grand rôle à jouer là-dedans ». Cependant, elle éprouve parfois des difficultés à mettre en place les injonctions ministérielles : « on a pas de programme, de curriculum ou quoique ce soit de vraiment officiel, donc par quel biais on prend les choses, comment on peut le faire... c'est un peu compliqué, pour moi ».

Difficultés dans la mise en œuvre de l'EMI: crainte d'être remise en cause, manque de cadre et nécessité d'une co-éducation

En effet, elle pointe à plusieurs reprises les difficultés potentielles à traiter de ce sujet, sur lequel elle n'a jamais travaillé et qu'elle « saurai[t] pas, en fait, par quel bout le prendre ». Elle redoute en particulier de ne pas arriver à « démonter ce système de pensée » et que sa parole soit remise en cause : « pour certains tout est complot, donc même ce qu'on leur dit : on essaye de les manipuler, on essaye de les faire rentrer dans le moule et c'est pas possible, [...] Ils croient plus en grand chose et nous on fait partie... ce qu'on essaye de leur inculquer, eux ils essayent d'être en dehors de ça ». Aborder les fake news, le traitement parfois problématique de l'information dans les médias, des sujets à controverse ou le fait que des images puissent être retouchées, par exemple, provoque des craintes identiques chez Camille. Afin d'éviter la confusion chez les élèves et de ne leur donner le sentiment d'une manipulation généralisée, Camille cite par deux fois la nécessité de trouver « un juste milieu ». Pour cela, elle exprime aux élèves « qu'il faut avoir confiance dans les médias traditionnels », de par le fait que l'information y est transmise par des journalistes professionnels obéissant à une déontologie, mais qu'il est également nécessaire d'observer le traitement et la hiérarchie de l'information où celle-ci est « forcément un peu biaisée » par les lignes éditoriales.

De plus, le manque de cadre est noté par Camille comme problématique dans la mise en œuvre de l'EAM, bien que cette liberté lui paraisse parfois positive. Le fait de ne pas avoir de programme défini tend, d'après elle, à ne pas donner à l'EAM la légitimité qu'elle mérite, vis-à-vis des élèves comme des professeurs, et ne permet pas d'« ancrer » la progression des élèves. Camille pointe un problème de réinvestissement des apprentissages, en particulier auprès d'élèves de 6èmes qui, s'ils paraissent attentifs lors des séances, « écoutent » et sont « sympathiques », ne manifestent aucune application de ce qui a été travaillé lors des séances, notamment dans le fait de « regarder plusieurs sources ». Néanmoins, Camille identifie ce problème de réinvestissement des

apprentissages comme étant « général » et concernant tous les niveaux. Ainsi, lors de séances avec des élèves de lycée, elle constate le même problème, en soulevant que, contrairement à des élèves plus jeunes, les lycéens « montrent qu'ils n'en ont rien à faire », ce qu'elle trouve « un peu décourageant ».

De même, le fait de ne pas avoir d'heure dédiée et de devoir être systématiquement en recherche de créneaux et en posture de négociation auprès des autres enseignants pour en obtenir est une difficulté pour Camille. Le fait qu'elle soit TZR complique encore davantage ce fait : « tous les ans, il faut reconstruire un lien, il faut retrouver des profs qui veulent travailler avec nous, c'est pas facile ». De plus, elle insiste sur les différences de contexte selon les établissements, dans les heures allouées aux professeurs documentalistes ou dans l'habitude des autres enseignants à travailler avec celui-ci ou à s'investir dans l'EMI. Elle note sur ce dernier point un manque de communication et d'uniformisation des règles de bonnes conduites, notamment en matière de recherche d'information. De plus, elle souligne que, de par le fait que ses interventions soient dépendantes des autres professeurs de disciplines, il lui faut s'adapter à celles-ci mais ne trouve néanmoins pas cela problématique et estime que travailler en équipe est « enrichissant » et « formidable ».

Enfin, si éduquer aux médias dans le système éducatif lui paraît nécessaire et utile pour tenter de limiter les inégalités dans l'accès et la réflexion sur l'information, Camille est cependant d'avis que cela ne peut être suffisant et pointe la nécessité d'une co-éducation.: « On ne peut pas combler ce manque d'éducation à la maison. Parce que ça fait partie de l'éducation à la maison, aussi, on ne peut pas tout leur apprendre ».

Partie 4 : Discussion des résultats

Notre étude a pour but d'examiner les représentations d'une éducation critique aux médias d'actualité chez des professeurs-documentalistes exerçant au sein d'EPLF français. Dans cette partie, nous proposons d'étudier les principaux résultats obtenus au regard de la littérature scientifique. Nous examinerons le rapport des enquêtées aux médias, dans leurs pratiques médiatiques et leurs critiques, leurs perceptions des élèves, le lien qu'elles établissent entre EAM et esprit critique et leur rapport à l'institution scolaire, tout en prenant en compte les différents éléments susceptibles d'influer leurs représentations. Nous identifierons ensuite les limites de cette étude.

1. Discussion des résultats au regard de la littérature scientifique

1.1. Rapport des enquêtées aux médias

1.1.1. Des pratiques informationnelles personnelles légitimes

Les pratiques informationnelles des enquêtées correspondent généralement à une observance de la « légitimité informationnelle », valorisée dans leur CSP privilégiée (Comby, 2013). Les cinq enquêtées élisent ainsi la radio comme moyen d'information principal, en particulier France Inter qu'elles citent toutes en premier lieu. De même, elles regardent peu la télévision et, lorsque c'est le cas, elles citent Arte (2 mentions), chaîne télévisée culturelle, ou des émissions décryptant les médias, et critiquent le traitement de l'information des chaînes d'informations en continu ou le journal télévisé de TF1 ou de M6. Le fait que deux d'entre elles n'aient pas de compte sur les réseaux sociaux n'est en rien contradictoire avec cette première analyse. En effet, d'après l'étude de Le Hay, Vedel et Chanvril (2011), les CSP supérieures favorisent bien la radio comme moyen premier de s'informer et sont critiques à l'égard de la télévision mais, bien qu'habituees à utiliser internet depuis plusieurs années, ont moins de compte sur les réseaux sociaux que le reste de la population. De plus, il convient aussi de s'interroger sur un éventuel biais de désirabilité sociale. En effet, ces entretiens ayant eu lieu dans le cadre professionnel, il est possible que les enquêtées aient eu tendance à privilégier des réponses en lien avec une « culture légitime » enseignante, bien que celle-ci ait tendance à se réduire au cours des dernières années, en particulier chez la nouvelle génération de professeurs (Fargues, 2015).

1.1.2. Critique du manque d'indépendance des médias et divergence dans la réception du pluralisme médiatique

Les critiques des enquêtées convergent particulièrement sur la question de l'indépendance des médias, estimée comme étant « relative » (Carole). En premier lieu, ce sont les enjeux financiers à l'œuvre dans la sphère médiatique qui sont jugés défavorablement et tenus pour affecter la qualité de l'information et le travail de journaliste, en particulier leur concentration en grands groupes de communication appartenant à des industriels qui affecterait la liberté d'expression, élément soulevé par exemple par Tavernier (2007), ou leur dépendance à la publicité, identifiée par Chomsky et Herman (1988²², cités par Baillargeon, 2005), comme participant du modèle propagandiste des médias. L'interdépendance avec la sphère politique, en particulier dans les médias publics est également critiquée. En effet, Frédérique dit se méfier tout autant de ces derniers que des médias privés car elle considère les chaînes publiques comme des « chaînes gouvernementales » et partage l'idée d'un « contrôle politique » de l'information, énoncée par Bourdieu (1996). Carole pointe ce fait, avec la concentration des médias privés, comme constitutif d'un discours médiatique politiquement correct.

En outre, pour Marie et Camille (portrait type 3), le fait que les lignes éditoriales soient marquées dans les médias, en particulier dans la presse papier, pose problème. Marie considère que cela affecte leur neutralité et Camille déplore surtout le fait qu'ils s'enferment dans leur orientation politique et préférerait des médias « plus pluralistes, avec une info un peu moins politisée ». *A contrario*, Joëlle choisit ses lectures régulières en fonction de leurs lignes éditoriales et Frédérique, engagée politiquement, accorde de l'importance à l'existence de la presse d'opinion, tout en regrettant sa raréfaction et la difficulté à s'en procurer.

1.2. Perception des élèves

1.2.1. Des élèves désorientés face à l'évolution médiatique

Pour les professeures-documentalistes interrogées, les élèves s'intéressent peu à l'actualité par eux-mêmes et se tournent majoritairement vers la télévision lorsque c'est le cas, comme l'étude de Boubée (2015), citée précédemment, le laisse apparaître. Selon les enquêtées, les adolescents s'informerait néanmoins davantage, par le biais des réseaux sociaux, en grandissant. Quelque soit leur âge, ils seraient en tous cas très souvent sur internet, notamment par un usage massif du smartphone, comme le montrait l'étude d'Amey et Zimmerli (2013). Ils sont donc, de ce fait,

22 CHOMSKY N. et HERMAN E. (1988) [trad. Française 2008], *Op. cit.*

soumis à une omniprésence de l'information, en particulier du fait de stratégies de « push » (Joëlle et Frédérique). Cette « infobésité » (Camille, mobilisant ainsi un concept développé notamment par Sutter, 1998) n'est pas considérée comme positive et pointée au contraire comme un facteur de désorientation des élèves qui seraient « noyés sous un flots d'infos » (Camille). De nombreuses études, souvent orientées sur des questionnements stratégiques d'entreprises, pointent en effet la surcharge informationnelle comme susceptible de dégrader les performances de salariés « débordés » ou « noyés » sous un flux constant d'informations (Autissier et Lahlou, 1999) dont la sélection serait ainsi complexifiée (Lesca, Kriaa et Casagrande, 1999). De plus, Carole et Joëlle soulèvent un changement au rapport d'autorité par la multiplicité des discours et le « brouillage[...] des métiers et des compétences » à l'œuvre sur le web, déjà identifié par Serres (2005), en particulier vis-à-vis du phénomène d'autoritativité (Broudoux, 2003).

1.2.2. Hétérogénéité des élèves et co-éducation

Pour la presque totalité des enquêtées, c'est le fait que cette éducation ne soit pas assurée en dehors de l'école qui légitime sa place au sein du système éducatif. Seule Camille soulève la nécessité d'une responsabilité partagée de l'éducation aux médias entre école et famille - dont l'importance avait déjà été remarquée dans la déclaration de Grunwald, en 1982 (UNESCO, 1982) - et explique la grande hétérogénéité des élèves dans leurs connaissances et recul critique sur le monde médiatique par deux éléments : d'abord par l'âge - constat partagé par Joëlle qui met en doute la capacité critique des collégiens par ce fait -, puis par la différence des pratiques informationnelles familiales. Camille suppose ainsi une transmission culturelle comme l'ont étudiée Octobre, Détrez, Mercklé et Berthomier (2011). Les auteurs établissent effectivement l'importance de la transmission familiale dans les pratiques (culturelles, en l'occurrence, mais nous pouvons supposer un processus identique vis-à-vis des pratiques informationnelles) mais statuent également qu'un adolescent ne perpétue son capital culturel que s'il en a l'envie et la volonté, ce qui tend à nuancer la place de la famille et insister sur l'autonomie de l'individu.

1.3. EAM et esprit critique

1.3.1. Conception de l'esprit critique

Pour plusieurs des enquêtées, l'EMI se définit précisément par l'acquisition d'un esprit critique vis-à-vis des médias et de l'information par les élèves. Celui-ci est caractérisé de manière assez similaire par toutes les enquêtées qui citent des éléments le composant qu'elles jugent

essentiels et qui sont aisément comparables à ceux définis dans la littérature scientifique (Ennis, 1987²³ cité par Boisvert, 2015): l'ouverture d'esprit et la curiosité, le fait de mettre en doute chaque information, de prendre du recul sur celle-ci, de l'analyser, de chercher des renseignements complémentaires, de confronter les points de vue sur cette question et d'émettre un jugement. Donner aux élèves les moyens de créer leur propre jugement est en effet important pour presque toutes les professeures-documentalistes interrogées. De plus, ainsi que le postulent Fastrez et Philipette (2017), l'esprit critique correspond aussi, pour Joëlle, à la prise de conscience d'une situation problématique et à l'émission de critiques.

1.3.2. Former à l'esprit critique en EAM : évaluation de l'information, fonctionnement des médias et pluralité des discours

Les propos des enquêtées quant à leur manière d'envisager l'esprit critique en EAM, voire dans leur conception de l'EAM en elle-même, correspondent aux différents éléments constitutifs de l'esprit critique énoncés *supra*. Le thème de l'évaluation de l'information semble donc « capital » (Camille). A l'instar de ce que proposent Paul, Binker, Martin et Adamson (1989²⁴, cités par Boisvert, 2015), il s'agit d'apprendre aux élèves à « élaborer des critères en vue de l'évaluation » et « évaluer la crédibilité des sources d'information ». Le travail sur la provenance de l'information et la fiabilité des sources est à cet égard souvent cité par les enquêtées. L'avis de Serres (2005), selon lequel un travail sur l'évaluation de l'information permet et nécessite de faire appel à des connaissances théoriques, est partagé, notamment par Camille. Il s'agit de préciser la nature de concepts-clés comme ceux de l'information, d'un média ou d'une source. Pour les enquêtées, il convient également de former les élèves au fonctionnement des médias, y compris en donnant à voir les éléments problématiques en leur sein. Ainsi, elles citent en particulier la hiérarchie et le traitement de l'information, son cheminement, et le modèle économique des médias comme des thèmes d'importance sur lesquels travailler avec les élèves. L'éducation critique à l'image, notamment de presse, est un autre exemple plusieurs fois cité. En outre, il est important pour les enquêtées d'exposer la pluralité des points de vue et des médias, ainsi que de pousser les élèves à confronter différentes sources (5 mentions). A l'exception de Joëlle qui n'en fait pas mention, c'est, selon elles, par ce « raisonnement comparatif » (Paul, Binker, Martin et Adamson, 1989²⁵, cités par Boisvert, 2015) que les élèves pourraient se construire leur propre opinion. Leur donner à voir cette multiplicité

23 ENNIS R. H (1987), *Op. cit.*

24 PAUL R. W., BINKER A. J. A., MARTIN D. et ADAMSON K. (1989), *Op. cit.*

25 *Ibid.*

leur permettrait aussi de prendre conscience des différents discours existant sur un même sujet et de la diversité du paysage médiatique, tout en favorisant leur ouverture d'esprit et leur curiosité.

1.3.3. Des pratiques pédagogiques qui favorisent l'esprit critique ou comment l'EAM se définit comme une « éducation à » héritière de l'Education nouvelle

Certains éléments représentatifs des « éducations à » trouvent écho dans les paroles des enquêtées. Elles partagent notamment le point de vue selon lequel un enseignement de type frontal n'est pas adapté en EAM, et favorisent au contraire l' *empowerment* (Kerneis, 2016). A l'instar de ce que préconisaient Dewey et les acteurs de l'Education nouvelle au début du siècle dernier (Rozier, 2010 ; Fournier, 2000), rendre les élèves acteurs de leur apprentissage fait en effet l'unanimité comme étant la pratique pédagogique à favoriser dans le cadre de l'EAM. Il s'agit de « les mettre en situation » (Joëlle), de les faire produire des contenus médiatiques, afin qu'ils s'approprient certains savoirs et exercent leur esprit critique. Le recours aux débats, en particulier sur des QSV, est ainsi valorisé. Favoriser le tutorat entre élèves, ainsi que des moments et espaces d'échange et de discussion paraît également une piste intéressante à Camille. L'exacte concordance entre les conclusions des enquêtées sur les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre en EAM et celles d'Abrami *et al.*(2015) est frappante. Les chercheurs ont procédé à une méta-analyse d'études qui leur a permis d'établir que le dialogue, la mise en situation des apprenants et le mentorat sont les trois stratégies d'enseignement les plus enclines à favoriser l'acquisition d'une pensée critique chez les élèves.

1.4. Eduquer aux médias de manière critique dans le système scolaire : difficultés rencontrées et rapport aux recommandations ministérielles

1.4.1. Sujets délicats et risque de confusion

Peut-on cependant tout aborder dans une éducation critique aux médias au sein du système scolaire? Dans une étude réalisée par Lantheaume et Simonian (2012), une majorité des professeurs du second degré interrogés déclarent que certains sujets sont « délicats à enseigner du fait des élèves ». De la même façon, ce ne sont pas des éléments propres aux médias mais les sujets de la radicalisation religieuse, des vaccins, de pensées extrémistes en général (y compris politiques) ou du rapport à l'intimité qui sont apparus comme des sujets plus difficiles à traiter en EAM au cours de nos entretiens. Le plus souvent, c'est l'émotion potentielle suscitée par ces thèmes chez les élèves, voire chez leurs parents (Marie), qui les rendent plus complexes à aborder. En outre, dans l'étude sus-citée, les chercheurs observent que « la controverse redoutée est d'abord celle qui porte

sur la parole du professeur ». C'est le cas pour Camille qui, bien qu'elle considère que cela soit « capital » à traiter en EAM, a des craintes sur le fait de travailler sur le thème des thèses complotistes ou de l'éducation critique à l'image pour cette raison ; elle redoute en effet d'être considérée par certains élèves comme faisant partie d'un complot généralisé et d'être, de ce fait, remise en cause.

1.4.2. Le manque de cadre de l'EMI : problèmes de transposition et d'acquisition des apprentissages

En outre, les enquêtées font le constat du manque de transposition des apprentissages en EMI. Elles l'expliquent notamment par la ponctualité des séances qui empêche la mise en place d'une progression des apprentissages, or cette dernière est pourtant nécessaire car « un savoir étendu ne peut être assimilé en une fois et passe par un chemin de formation balisé » (Perrenoud, 1998). Cette ponctualité des séances tendrait aussi à décrédibiliser l'enseignement aux yeux des élèves. De plus, la « publicité du savoir, qui trouve son achèvement dans les référentiels et dans les programmes qui permettent à chacun de saisir sur quoi porte l'intention d'instruire » (Hameline, 1971²⁶ cité par Perrenoud, 1998) est nécessaire à la transposition didactique. Force est de constater que ce n'est pas le cas de l'EMI et cela paraît problématique aux enquêtées, notamment dans le rapport des autres professeurs à cet enseignement. Sont en particulier cités l'adaptation des séances à leur discipline qui impose un angle particulier auquel doit se soumettre la professeure-documentaliste, leur manque d'investissement et de prise de conscience de l'importance de l'EAM ou le manque de communication sur les enseignements en lien avec celle-ci au sein de leur cours. La manière dont les enseignants d'autres disciplines assurent l'EAM est elle aussi questionnée, par le fait qu'ils ne soient pas formés à l'EAM et que leurs pratiques pédagogiques soient parfois trop magistrales.

1.4.3. Le rapport à l'institution scolaire

Le rapport des enquêtées à l'institution, en particulier aux recommandations ministérielles (esprit critique, théories du complot, fake news, notamment) est très contrasté. Certaines les considèrent légitimes et n'émettent pas de critiques à leur encontre. Pour d'autres, et malgré la reconnaissance du bien fondé de ces thèmes, en particulier celui de l'esprit critique, la répétition des prescriptions hiérarchiques peut créer agacement et lassitude, voire méfiance. La plupart des

26 HAMELINE D. (1971), *Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*, Paris : Gauthier-Villars.

enquêtées se conforment malgré tout à ces recommandations, que leur façon de les appliquer soit sans réserves ou plus indépendante. Selon Piot (2009), la distance vis-à-vis des prescriptions officielles tend à augmenter avec l'ancienneté dans le métier d'enseignant. Le fait que Joëlle et Frédérique (les enquêtées ayant le plus d'ancienneté en tant qu'enseignantes, en tant que professeure-documentaliste ou non) soient particulièrement critiques et que Marie et Camille (plus jeunes dans le métier) se montrent moins distantes pourrait s'expliquer par ce point. Cependant, comme nous le verrons ci-après, d'autres éléments peuvent être ici pris en compte.

1.5. Éléments susceptibles d'influencer les représentations des professeures documentalistes : Histoire de vie professionnelle, engagement politique et établissement d'exercice

De la même manière que l'expose Vause (2009), les histoires de vie personnelle et professionnelle des enseignantes, ainsi que leur établissement d'exercice, semblent affecter leurs représentations d'une EAM critique. Ainsi, les difficultés que Marie rencontre à aborder certains sujets s'expliquent par la perception qu'elle a de son public et sont donc à contextualiser dans son établissement d'exercice. Frédérique est militante syndicaliste, elle reconnaît d'ailleurs, par ce fait, un certain « prisme militant » dans la manière dont elle s'informe. Ses opinions politiques transparaissent également dans son rapport aux médias et aux injonctions ministérielles. Très critique, elle voit dans certaines de celles-ci l'expression d'une « idéologie » stigmatisante et adopte une posture de distanciation et d'autonomie face à ces recommandations. Camille, à l'inverse, déplore la place de la chose politique dans la presse. Cette dernière enquêtée est professeure-documentaliste titulaire depuis deux ans et elle exprime à plusieurs reprises ses interrogations sur la mise en pratique pédagogique de thèmes qu'elle souhaite pourtant aborder (théorie du complot, notamment) ; questionnements qu'elle explique par son expérience limitée. Enfin, le statut de TZR tend pour Camille et Joëlle à compliquer leur intégration dans l'équipe enseignante et la possibilité d'obtenir des heures d'enseignement.

2. Limites

Nous avons déjà cité dans une partie précédente les contraintes d'ordre pratique dont la tenue des entretiens a pâti. Nous pouvons ajouter d'autres limites à cette étude, et tout d'abord le nombre restreint d'entretiens. A l'inverse de la méthode quantitative, la démarche qualitative n'impose pas un nombre minimum d'entretiens à des fins de représentativité; de fait, l'objectif n'en effet pas de pouvoir globaliser les résultats. Cependant, un échantillon plus conséquent aurait sans doute permis

d'enrichir notre analyse, voire de faire émerger d'autres profils types. En outre, les entretiens ayant été assez courts, en particulier le premier, le contenu limité a restreint l'analyse. Enfin, il aurait fallu considérer davantage la construction de l'identité enseignante, en particulier au regard de l'identité personnelle et sociale des individus.

Partie 5 : Implications professionnelles

Bien que notre sujet ne s'intéresse pas spécifiquement aux réseaux sociaux, ce sujet est apparu régulièrement au cours des entretiens que nous avons menés. Le rapport des enquêtées à ce média, qu'il soit personnel ou pédagogique, s'est révélé très contrasté. Comme deux des professeures-documentalistes interrogées, nous ne possédons aucun compte sur un réseau social, ce qui, comme les deux enquêtées dans le même cas, témoigne d'un choix personnel réfléchi, pouvant s'argumenter de multiples manières. Cependant, il est légitime de soulever que cette décision individuelle peut avoir des incidences au niveau professionnel. En effet, il paraît difficile de travailler à partir de l'environnement médiatique des élèves si on ne le connaît pas, or prendre en compte leurs pratiques paraît essentiel si l'on souhaite donner des outils critiques pertinents et adaptés à notre public.

A l'aune de ce travail de recherche, nous n'avons pas envisagé la question de la neutralité enseignante, et celle-ci s'est imposée comme un thème d'importance dans les deux premiers entretiens (Marie et Frédérique). La dichotomie de ces deux discours, d'un côté l'impartialité, de l'autre la revendication d'avoir la possibilité de donner son point de vue et de ne fuir aucun sujet, soulève la nécessité pour le professeur-documentaliste de se positionner sur cette question d'importance, en particulier lorsqu'il s'agit d'éduquer de manière critique.

L'expression d'« éducation critique aux médias » n'est apparue spontanément au cours d'aucun entretien. Pour autant, dans leur conception de l'EAM, les thèmes qu'elles abordent, les enjeux qu'elles lui attribuent et les objectifs qu'elles visent dans sa mise en œuvre pédagogique, les professeures-documentalistes que nous avons interrogées expriment le lien intrinsèque entre EAM et esprit critique et cherchent à développer celui-ci lorsqu'elles interviennent en EMI.

Au niveau pédagogique, le recours à une pédagogie de projet dans le cadre de cet enseignement est valorisé par toutes les enquêtées. Plus encore que le développement d'une pensée ou d'un esprit critique, une pédagogie active semble en effet amener les élèves (en tant que producteurs médiatiques, au cours de débats, etc) à s'approprier les apprentissages en se plaçant dans une *posture* critique, qui doit inclure la possibilité d'une mise en action. Une éducation critique aux médias devrait donc permettre aussi de « développer les capacités et les moyens d'une action critique sur [l']environnement médiatique» (Fastrez et Philipette, 2017) pour les apprenants.

En outre, la mise en œuvre pratique de l'EMI apparaît toujours problématique. La formation initiale de la plupart des enseignants (autres que professeurs-documentalistes) ne prend que peu en compte cet enseignement et les formations continues semblent insuffisantes à combler cette lacune. De plus, l'absence de cadre formel empêche d'avoir une vision suivie des compétences acquises par les élèves dans ce domaine et la mise en œuvre d'une véritable progression. Ainsi, bien qu'affirmant son importance, l'institution ministérielle ne donne pour l'instant à l'EMI (cadre officiel de l'EAM) que des moyens limités d'être dispensée largement dans les établissements scolaires.

Conclusion

Ce travail de recherche se proposait d'étudier les représentations d'une éducation critique aux médias d'actualité chez des professeurs-documentalistes exerçant dans des établissements du second degré, en France. Les résultats obtenus nous ont permis d'identifier les enjeux soulevés par cette éducation, les différents éléments qu'il s'agit d'aborder dans celle-ci, son application pédagogique, ainsi que les difficultés qui peuvent contrecarrer à sa mise en œuvre. Aider à la construction d'un esprit critique vis-à-vis des médias et de l'information chez les élèves est apparu comme une préoccupation centrale dans les propos des professionnelles ayant participé à notre enquête. De plus, elles sont pleinement conscientes des enjeux de pouvoir financiers et politiques existant dans les médias, tout comme de l'influence qu'ils peuvent exercer sur l'opinion, et travaillent sur ces questions au quotidien. L'héritage du courant pédagogique de l'éducation nouvelle et l'inscription de l'EAM dans le champ des « éducations à » sont particulièrement perceptibles dans la manière dont elles mettent en œuvre leur enseignement.

Cependant, si l'institution ministérielle revendique une volonté de former à l'esprit critique, aux médias et à l'information, elle ne donne pas les moyens concrets à ces éducations de se mettre en place de façon satisfaisante sur le terrain. Le manque de cadre dont elles souffrent empêche une progression des apprenants, et leur prise en charge par la totalité de l'équipe enseignante aboutit plus souvent à une désagrégation de ces éducations qu'à un enrichissement trans-disciplinaire. Le peu d'intérêt pour ces questions au sein de la formation initiale de la plupart des disciplines est également problématique.

De par notre public et l'angle de notre recherche, nous avons principalement traité de l'éducation critique aux médias au sein du système éducatif français. Néanmoins, au vu des résultats obtenus et de l'historique de ce champ, il nous paraîtrait intéressant de poursuivre cette étude en interrogeant la place de l'éducation critique aux médias hors des frontières de l'École. Il nous semblerait pertinent de nous intéresser notamment aux acteurs qui peuvent prendre (et prennent déjà) en charge cette éducation à l'extérieur du système éducatif : dans des cadres éducatifs non-scolaires, en particulier dans l'éducation populaire qui a grandement participé à l'éclosion de cette éducation et continue d'y jouer un rôle d'importance, ou par les individus eux-mêmes, à l'intérieur de leur environnement social de proximité (au sein des cercles familial et amical, ou de collectifs,

d'associations, de syndicats, etc.) ou par le recours à des ressources extérieures, scientifiques ou non (citons pour exemple le site d'ACRIMED²⁷, qui propose une analyse acérée des médias).

²⁷ ACRIMED (Action - Critique - Médias) est une association fondée en 1996 qui se présente comme un « observatoire » critique des médias.

Bibliographie

ABRAMI Philip C., BERNARD Robert M., BOROKHOVSKI Eugene, WADDINGTON David, WADE C. Anne, et PERSSON Tonie (2015), « Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis », *Review of Educational Research*, vol. 85, n° 2, pp. 275-314.

ABRIC Jean-Claude (2003), « L'étude expérimentale des représentations sociales », *Les représentations sociales*, Paris: Presses Universitaires de France, pp. 203-223.

ADORNO Theodor W. (1964), « L'Industrie culturelle », *Communications*, n°3, pp. 12-18.
URL : http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1964_num_3_1_993

AMEY Patrick et ZIMMERLI Virginie (2013), « Les pratiques informationnelles des adolescents. Du «push-pull» aux réseaux sociaux », *Jeunes et médias, Les Cahiers francophones de l'éducation aux médias*, n°6, pp. 47-61.

APDEN (2017), *Les professeurs documentalistes et leurs conditions de travail. Synthèse des résultats de l'enquête A.P.D.E.N. 2016-17*, APDEN.
URL : http://apden.org/IMG/pdf/enquete_cond2017_papier_v11.pdf

ASSOULINE David (2008), *Les nouveaux médias : des jeunes libérés ou abandonnés. Rapport d'information de M. David ASSOULINE, fait au nom de la commission des affaires culturelles*, Sénat.
URL : <https://www.senat.fr/rap/r08-046/r08-046.html>

AUTISSIER David et LAHLOU Saasi (1999), « Les limites organisationnelles des TIC : Émergence d'un phénomène de saturation cognitive », *Actes de conférence de l'AIM*, Essec Cergy, pp. 121-130.
URL : <http://www.davidautissier.com/telechargement/articles/autissier-cosaim.pdf>

BAILLARGEON Normand (2005), *Petit cours d'auto-défense intellectuelle*, Lux Editions.

BASQUE Joëlle et LANDRY Normand (2015), « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication », *Communiquer*, n°15, pp. 47-63.

BESSOU Augustin (1920), *Rapport général sur l'emploi du cinématographe dans les différentes branches de l'enseignement*, Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts.
URL : Bessou_Auguste_bpt6k5651814x.pdf

BIHR Alain (2011), « L'idéologie néolibérale », *Semen*, n°30, pp. 43-56.
URL : <https://journalisation/semes/8960>

BOISVERT Jacques (2015), « Pensée critique : définition, illustration et applications », *Revue québécoise de psychologie*, n°36, pp. 3-33.
URL : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34524/033878-boisvert-pensee-critique-definition-illustration-applications-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

BOUBEE Nicole (2015), « La diversité des pratiques d'information d'actualité de jeunes âgés de 15 à 20 ans », Communication au Colloque *Jeunes, médias et diversités - Les pratiques de la diversité : de la production à la réception*, Bruxelles.

URL : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01407206/document

BOURDIEU Pierre (1996). *Sur la télévision*, LIBER éditions.

BROUDOUX Évelyne (2003), « Autoritativité, support informatique, mémoire », *Archive Ouverte en Sciences de l'Information et de la Communication*, @rchivesic.

URL: http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001137.html

CAROTI Denis (2010), *Pensée critique ? Esprit critique ? Un peu de théorie*, CORTECS.

URL : <https://cortecs.org/cours/pensee-critique/>

CAYREL Jane (2016), *Ce que les adolescents font des théories du complot. L'attribution de crédibilité au croisement du médiatique et du social*, Université Toulouse Jean Jaures – ESPE Midi-Pyrénées.

URL : http://dante.univ-tlse2.fr/2452/1/cayrel_jane_M22016.pdf

CHARAUDEAU Patrick (2005), *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours*, Bruxelles : De Boeck.

CHAVES Louise (2015), *La prise en compte des pratiques numériques juvéniles par le professeur-documentaliste*, Université Toulouse Jean Jaures – ESPE Midi-Pyrénées.

URL : http://dante.univ-tlse2.fr/616/1/chaves_louise.pdf

CHEVILLOTTE Sylvie (2005), « Bibliothèques et Information Literacy », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 2, pp. 42-48.

URL: <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-02-0042-007>

COMBY Jean-Baptiste (2013), « L'orientation sociale des goûts en matière d'actualité », *S'informer à l'ère numérique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 31-55.

CORDIER Anne (2011), *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet: Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes*, Université Charles de Gaulle-Lille III.

URL : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00737637/file/THESE_Volume_1.pdf

CORROY Laurence (2016), *Éducatons et médias, la création à l'ère du numérique*, ISTE Editions.

CORROY Laurence et JEHÉL Sophie (2016), *Stéréotypes, discriminations et éducation aux médias*, L'Harmattan.

CORROY Laurence et GONNET Jacques (2008), *Dictionnaire d'initiation à l'info-com*, Vuibert.

CRAHAY Marcel, WANLIN Philippe, ISSAIEVA Élisabeth et LADURON Isabelle (2010), « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue française de pédagogie*, n°172, pp. 85-129.

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/2296>

D'ALMEIDA Fabrice (2002), « *Propagande*, histoire d'un mot disgracié », *Mots. Les langages du politique*, n°69.

URL : <http://journals.openedition.org/mots/10673>

DAUPHIN Florian (2012), « Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences ? », *Questions Vives*, Vol.7, n°17.

URL : <http://questionsvives.revues.org/988>

DELANNOY Anne et DJEMAL Farid (dir. de pub.) (2017), *Utilisation des réseaux sociaux et pratiques médiatiques*, TraAMDoc Toulouse.

URL (résultats collégiens) : <http://linkis.com/fr.calameo.com/read/tjRAN>

URL (résultats lycéens) : <http://linkis.com/fr.calameo.com/read/0seQ9>

DELOIRE Christophe (dir. de pub.) (2018), « France. Une presse libre mais la concentration inquiète », *RSF.fr*, Reporters Sans Frontières.

URL : <https://rsf.org/fr/france>

DERVILLE Grégory (1997), « La stigmatisation des «jeunes de banlieue» », *Communication et langage*, vol. 113, pp. 104-117.

URL : http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1997_num_113_1_2789

DOMENACH Jean-Marie (1973 [7ème éd.]), *La propagande politique*, Paris : Presses Universitaires de France.

DONNAT Olivier (2008), *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008*, Ministère de la Culture, DEPS, Culture études.

URL : <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>

DUPLESSIS Pascal (2015), « L'Éducation aux médias et à l'information (EMI) et la stratégie numérique : Le choc des cultures (Partie 1) », *Les Trois Couronnes*.

URL : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/identite-professionnelle/l-education-aux-medias-et-a-l-information-emi-et-la-strategie-numerique>

DURKHEIM Émile (1922), *Education et sociologie*, Paris : Librairie Félix Alcan. Version numérique réalisée par TREMBLAY Jean-Marie, Université du Québec à Chicoutimi, collection Les classiques des sciences sociales.

URL : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.pdf

FARGUES Géraldine (2015), « Approche de long terme des pratiques culturelles légitimes des enseignants. Stabilité dans une période de changement ? », *Revue française de sociologie*, n°56, pp. 261-300.

URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2015-2-page-261.htm>

FASTREZ Pierre (2010), « Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? », *Recherches en communication*, n°33.

URL : <http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/viewFile/7444/6354>

- FASTREZ Pierre et PHILIPPETTE Thibault (2017), « Un modèle pour repenser l'éducation critique aux médias à l'ère du numérique », *tic&société*, Vol. 11, n° 1.
URL : <http://ticetsociete.revues.org/2266>
- FLUCKIGER Cédric (2008), « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie*, n°163.
URL: <http://rfp.revues.org/978>
- FOURNIER Martine (2000), « Un siècle d'éducation nouvelle », *Sciences humaines*, n°105, p. 30.
URL : <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2000-5-p-30.htm>
- FRAU-MEIGS Divin, LOICQ Marlène, BOUTIN Perrine (2013), *Politiques d'éducation aux médias et à l'information en France*, ANR Translit et COST.
URL : http://www.enjeuxmedias.org/IMG/pdf/FRANCE_rapport_2014.pdf
- FREINET Célestin (1929), « L'Imprimerie à l'école », *Pour l'Ère nouvelle*, n°49, pp. 165-167.
URL: <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1929-49.pdf>
- GONNET Jacques (2001). *Éducation aux médias : les controverses fécondes*. Paris, France : Hachette.
- JACQUINOT Geneviève (1995), « De la nécessité de rénover l'éducation aux médias... », *Communication. Information Médias Théories*, volume 16, n°1, pp. 18-35.
URL : http://www.persee.fr/doc/comin_1189-3788_1995_num_16_1_1705
- JEHEL Sophie et SAEMMER Alexandra (2017), « Pour une approche de l'éducation critique aux médias par le décryptage des logiques politiques, économiques, idéologiques et éditoriales du numérique », *tic&société*, Vol. 11, n° 1.
URL : <http://ticetsociete.revues.org/2251>
- JEHEL Sophie et MAGIS Christophe (2016), « Que peut l'éducation aux médias face aux discours discriminatoires ? Difficultés pédagogiques et enjeux théoriques » dans CORROY Laurence, JEHEL Sophie, *Stéréotypes, discriminations et éducation aux médias*. Paris : L'Harmattan.
- JENKINS Henry (2006), *Convergence culture: Where old and new media collide*, NYU press.
- JODELET Denise (2003), « Représentations sociales : un domaine en expansion », dans JODELET Denise (dir. de pub.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 45-78.
- KATZ Elihu (1957), « The Two-Step Flow of Communication: An Up-To-Date Report on an Hypothesis », *Political Opinion Quarterly*, vol. 21, pp. 61-78.
URL : https://repositionnement/cgi/viewcontent.cgi?article=1279&context=asc_papers
- KAUFMANN Jean-Claude (2011), *L'entretien compréhensif*, Armand Colin.
- KERNEIS Jacques (2014), « Six topiques pour (re) construire l'éducation aux médias », *Synergies Sud-Est Européen*, n°4, pp. 25-36.

URL : https://www.researchgate.net/profile/Jacques_Kerneis/publication/275211825_Six_topiques_pour_reconstruire_leducation_aux_medias_et_a_linformation/links/553526430cf20ea35f0ff175/Six-topiques-pour-reconstruire-leducation-aux-medias-et-a-linformation.pdf

LANDRY Normand (2017), « L'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique », *tic&société*, Vol. 11, n° 1.

URL : <http://ticetsociete.revues.org/2234>

LANTHEAUME Françoise et SIMONIAN Stéphane (2012), « La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 45, pp. 17-38.

URL : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2012-3-page-17.htm>

LE HAY Viviane, VEDEL Thierry et CHANVRIL Flora (2009), « Usages des médias et politique: une écologie des pratiques informationnelles », *Réseaux*, 2011, no 6, pp. 45-73.

URL : https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RES_170_0045

LESCA Humbert, KRIAA Salika, CASAGRANDE Annette (2009), « Veille stratégique: Un Facteur d'échec paradoxal largement avéré: la surinformation causée par l'Internet. Cas concrets, retours d'expérience et piste de solutions », *Cahiers de recherche du CERAG*, n° 1 – E5.

URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00516621/document>

LIBRAIRIE DU TRAVAIL (1931), « *L'Abominable vénalité de la presse...* ». *D'après les documents des archives russes (1897-1917)*, Librairie du travail.

URL : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k83024b/f2.item>

LOICQ Marlène (2017), « De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ? », *tic&société*, Vol. 11, n° 1.

URL : <http://ticetsociete.revues.org/2286>

MACE Eric (2008), *Perception de la diversité dans les programmes de télévision*, Conseil supérieur de l'audiovisuel.

URL : http://www.csa.fr/var/ezflow_site/storage/csa/rapport2008//donnees/rapport/III_suivi.htm#12

MARTY Frédéric (2012), « *Lesite.tv* : un avatar de la convergence ? », *Études de communication*, n°38, pp. 81-99.

URL : <https://journals.openedition.org/edc/3398#quotation>

MATTELART Armand et NEVEU Erik (2008), *Introduction aux Cultural Studies*, La Découverte.

McCOMBS Maxwell E. et SHAW Donald L. (1972), « The agenda-setting function of mass media », *Public opinion quarterly*, 1972, vol. 36, no 2, pp. 176-187.

URL : <https://www.unc.edu/~fbaum/teaching/articles/POQ-1972-McCOMBS-176-87.pdf>

MENSR (2013), « Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*.

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

MENSR (2017a), « Les missions des professeurs-documentalistes », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°13/ 30 mars 2017.

URL : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733

MENSR (2017b), « Circulaire de rentrée 2017 », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°10/ 9 mars 2017.

URL : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113978

MENSR ([MAJ] 2018a), « L'EMI et la stratégie du numérique », *Eduscol*.

URL : <http://eduscol.education.fr/cid72525/l-emi-et-la-strategie-du-numerique.html>

MENSR ([MAJ] 2018b), « Former l'esprit critique des élèves », *Eduscol*.

<http://eduscol.education.fr/cid107295/former-l-esprit-critique-des-eleves.html>

MERCIER Arnaud (2002), « Pouvoir des journalistes, pouvoir des médias ? », communication, *Forum du Centre des sciences sociales de la Défense*.

URL : <http://www.lcp.cnrs.fr/IMG/pdf/mer-02a.pdf>

MONVOISIN Richard (2007), *Pour une didactique de l'esprit critique - Zététique et utilisation des interstices pseudoscientifiques dans les médias* [en ligne], Université Joseph-Fourier - Grenoble I.

URL: http://www.unice.fr/zetetique/articles/RM_Doctorat_Zetetique_et_medias.pdf

MOSCOVICI Serge (2003), « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire » dans JODELET Denise (dir.de pub.), *Les représentations sociales*, Paris: Presses Universitaires de France, pp. 79-103.

OCTOBRE Sylvie, DETREZ Christine, MERCKLE Pierre, BERTHOMIER Nathalie (2011), « La diversification des formes de la transmission culturelle : quelques éléments de réflexion à partir d'une enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des adolescents », *Recherches familiales*, pp.71-80.

URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00579246/document>

PELISSIER Nicolas (2007), « Quelques propriétés de l'information en ligne » dans TRONQUOY Philippe (redac. en chef), *Information, médias et Internet*, La Documentation française.

PEREIRA Irène (2017), « Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique », *tic&société*, Vol. 11, n° 1.

URL : <http://ticetsociete.revues.org/2279>

PERRENOUD Philippe (1998), « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, n°24, pp.487-514.

URL : <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1998-v24-n3-rsMarie838/031969ar.pdf>

PICARD Dominique (1992), « De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles », *Communication et langages*, n°93, pp. 69-83.

URL : http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1992_num_93_1_2380

PIETTE Jacques (2007), « Éducation «par les médias» ou «aux médias» », *Cahiers pédagogiques, rubrique Actualité éducative*, vol. 449.

URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Education-par-les-medias-ou-aux-medias>

PIOT Thierry (2009), « Interpréter les prescriptions : une dimension invisible du travail enseignant », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°43, pp. 215-226.

URL : https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/14_piot_spi43.pdf

RAMOS Elsa (2015), *L'entretien compréhensif en sociologie: Usages, pratiques, analyses*, Armand Colin.

REVILLARD Anne et DE VERDALLE Laure (2006), « Dynamiques du genre. (introduction) », *Terrains & travaux*, n° 10, pp. 3-17.

URL : <https://www.cairn.info/revue-terrains-et-travaux-2006-1-page-3.htm>

RIEFFEL Rémy (2005), *Que sont les médias ?*, Paris : Gallimard.

ROZIER Emmanuelle (2010), « John Dewey, une pédagogie de l'expérience », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 80-81, pp. 23-30.

URL : <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2010-2-page-23.htm>

SERRES Alexandre (2005), « Évaluation de l'information sur Internet », *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 6, pp. 38-44.

URL : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0038-006>

SUTTER Eric (1998), « Pour une écologie de l'information », *Documentaliste - Sciences de l'information*, vol. 35, n° 2, pp. 83-86.

TAVERNIER Aurélie (2007), « L'indépendance de l'information : quelles réalités ? quelles évolutions ? » dans TRONQUOY Philippe (redac. en chef), *Information, médias et Internet*, La Documentation française.

UNESCO (1982), *Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias*, Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.

URL : http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_F.PDF

VAUSE Anne (2009), « Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse », *Les Cahiers de recherche en éducation et en formation*, n°66.

URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561620/document>

WILSON Carolyn, GRIZZLE Alton, TUAZON Ramon , AKYEMPONG Kwame et CHEUNG Chi-Kim (2012), *Éducation aux médias et à l'information. Programme de formation pour les enseignants*, Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO).

URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002165/216531f.pdf>

ZVER Milan (présidente) (2008), *Communiqué de presse, 2868ème session du Conseil, Éducation, jeunesse et culture*, Conseil de l'Union Européenne, Belgique : Bruxelles.

URL : http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-08-120_fr.htm

Annexes

Annexe 1 : les 35 stratégies de la pensée critique selon Paul, A.K.A Binker, et Martin et Adamson (1989²⁸)

Les stratégies affectives

- Penser de façon autonome
- Reconnaître son égocentrisme ou son esprit de clan
- Faire preuve d'impartialité
- Explorer les pensées sous-jacentes aux émotions et les émotions sous-jacentes aux pensées
- Faire montre d'humilité intellectuelle et suspendre son jugement
- Faire preuve de courage intellectuel
- Manifester de la bonne foi intellectuelle ou de l'intégrité
- Montrer de la persévérance intellectuelle
- Avoir foi en la raison

Les stratégies cognitives : les macros capacités

- Renforcer les généralisations et éviter les simplifications à outrance
- Comparer des situations analogues : transférer ce qu'on a compris à de nouveaux contextes
- Développer un point de vue personnel : élaborer ou examiner des croyances, des arguments ou des théories
- Élucider les problèmes, les conclusions ou les croyances
- Mettre en lumière et analyser les significations des mots ou des phrases
- Élaborer des critères en vue de l'évaluation : clarifier les valeurs et les normes
- Évaluer la crédibilité des sources d'information
- Questionner en profondeur : soulever et approfondir des problèmes fondamentaux ou significatifs
- Analyser des arguments, des interprétations, des opinions ou des théories, ou les évaluer
- Découvrir des solutions ou les évaluer
- Analyser ou évaluer des actions ou des politiques
- Faire une lecture critique : élucider ou analyser des textes
- Écouter de façon critique : maîtriser l'écoute active
- Établir des liaisons interdisciplinaires
- Pratiquer la discussion socratique : élucider et remettre en question des opinions, des théories ou des points de vue
- Reasonner de manière comparative : comparer des thèses, des interprétations ou des théories
- Reasonner de manière dialectique : évaluer des positions, des interprétations ou des théories

Les stratégies cognitives : les micro habiletés

- Comparer et opposer les idéaux et la réalité
- Réfléchir avec précision sur la pensée : recourir à un vocabulaire approprié
- Relever les ressemblances et les différences significatives
- Examiner ou évaluer les présupposés
- Distinguer les faits pertinents de ceux qui ne le sont pas
- Formuler des inférences, des prédictions ou des interprétations vraisemblables
- Évaluer les faits prouvés et les faits supposés
- Discerner les contradictions
- Examiner les implications et les conséquences

28 (cités par Boisvert, 2015)

Annexe 2 : Les capacités et les attitudes propres à la pensée critique d'après Ennis (1987²⁹)

Les capacités propres à la pensée critique

- La concentration sur une question
- L'analyse des arguments
- La formulation et la résolution de questions de clarification ou de contestation
- L'évaluation de la crédibilité d'une source
- L'observation et l'appréciation de rapports d'observation
- L'élaboration et l'appréciation de déductions
- L'élaboration et l'appréciation d'inductions
- La formulation et l'appréciation de jugements de valeur
- La définition de termes et l'évaluation de définitions
- La reconnaissance de présupposés
- Le respect des étapes du processus de décision d'une action
- L'interaction avec les autres personnes (par exemple, la présentation d'une argumentation à d'autres personnes, oralement ou par écrit)

Les attitudes caractéristiques de la pensée critique

- Le souci d'énoncer clairement le problème ou la position
- La tendance à rechercher les raisons des phénomènes
- La propension à fournir un effort constant pour être bien informé
- L'utilisation de sources crédibles et la mention de celles-ci
- La prise en compte de la situation globale
- Le maintien de l'attention sur le sujet principal
- Le souci de garder à l'esprit la préoccupation initiale
- L'examen des différentes perspectives offertes
- L'expression d'une ouverture d'esprit
- La tendance à adopter une position (et à la modifier) quand les faits le justifient ou qu'on a des raisons suffisantes de le faire
- La recherche de précisions dans la mesure où le sujet le permet
- L'adoption d'une démarche ordonnée lorsqu'on traite des parties d'un ensemble complexe
- La tendance à mettre en application des capacités de la pensée critique
- La prise en considération des sentiments des autres, de leur niveau de connaissance et de leur degré de maturité intellectuelle

29 (cités par Boisvert, 2015)