

Chercheurs et acteurs de l'EMI : tous dans le même bateau ?

Laurent Petit, Melina Solari Landa, Nathalie Walczak, Mathieu Bégin

DANS **COMMUNICATION & LANGAGES** 2019/3 N° 201 , PAGES 89 À 109

ÉDITIONS **PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE**

ISSN 0336-1500

ISBN 9782130821182

DOI 10.3917/comla1.201.0089

Date de mise en ligne : 06/11/2019

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-communication-et-langages-2019-3-page-89?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Chercheurs et acteurs de l'EMI : tous dans le même bateau ?

LAURENT PETIT
MELINA SOLARI
LANDA
NATHALIE WALCZAK
ET MATHIEU BÉGIN

Si nous avons tenu à ce que la parole de chacun des contributeurs de ce texte collectif puisse être identifiée, nous avons également travaillé aux interactions fécondes entre chacune d'entre elles. Des allers et retours multiples entre chaque contributeur ont permis à chacun de préciser voire d'amender certaines propositions initiales. L'objectif n'était pas de parvenir à un texte qui fasse consensus mais de permettre à Melina, Nathalie, Mathieu et moi d'affirmer des positions instruites par les postures et les arguments des autres. Le lecteur pourra ainsi déceler dans chacune des parties incombant plus spécifiquement à un auteur des remarques¹ faisant le lien avec les autres contributions. Nous espérons ainsi pouvoir apporter notre pierre, par un écrit qui reprend en l'approfondissant la teneur d'un débat qui s'est tenu lors d'une journée d'étude, au traitement de questions fondamentales, trop souvent reléguées à des discussions informelles entre chercheurs.

La place de la recherche dans les expérimentations concernant l'éducation et les médias dits à l'époque « audio-visuels » s'est posée dès les années soixante en France². Celles-ci étaient beaucoup accaparées par l'installation de circuits fermés de télévision correspondant à des circuits de diffusion privés, limités à un établissement, par opposition à la télévision hertzienne destinée à tous dont on ne maîtrise ni les contenus ni

Résumé : Cet article collectif traite de la fécondité mais aussi de la difficulté du lien entre chercheurs et praticiens dans le domaine de l'éducation aux médias et à l'information. Il ne distingue pas deux catégories d'acteurs à part qu'il faudrait arriver à faire dialoguer mais traite des enjeux actuels de la recherche dans les expérimentations et l'accompagnement des innovations. Il questionne également la place complexe du chercheur-acteur des projets qu'il observe, la nécessité de penser la distance qu'il a à parcourir pour aboutir à des questions de recherche qui aient du sens pour tous les protagonistes.

Mots-clés : chercheur, praticien, EMI, expérimentations, questions de recherche.

1. Ces remarques sont inscrites dans une police plus petite afin d'être identifiables.
2. Il est évidemment trop tôt pour parler à l'époque d'éducation aux médias.

les horaires de diffusion³. Quelques collègues ont été équipés à titre expérimental dont celui de Marly-le-Roi, un des mieux dotés à l'époque (il dispose à la fois de circuits de démonstration, de diffusion et de production) et le seul à bénéficier d'une équipe de recherche structurée. Il est de ce fait particulièrement bien documenté. On sait donc précisément ce qu'il s'y est fait et ce qu'il s'y est échangé sur les usages balbutiants d'une technique jugée particulièrement prometteuse. S'y trouvent ainsi posées des questions de portée générale, le plus souvent le fait d'expérimentateurs-chercheurs comme Geneviève Jacquinet réalisant simultanément plusieurs films à visée didactique et une thèse qui donnera lieu à la publication de son célèbre ouvrage *Image et pédagogie* en 1977⁴. Parmi les questions que l'on pourrait *a posteriori* juger fondatrices de l'éducation aux médias, citons sans souci d'exhaustivité le statut de l'image, les rapports entre l'image filmique et le message verbal, la remise en question des « contenus » traditionnels par l'exploration de l'ensemble des possibilités offertes par ces nouveaux médias, notamment les procédés d'animation et de visualisation. Il nous importe ici de souligner que cette phase intense de réflexion s'est déroulée, au moins dans quelques lieux emblématiques, dans une symbiose étroite et rare entre recherche et expérimentation, difficile à retrouver plus tard.

Plus près de nous, lorsque fut créé le Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'informations (CLEMI) en 1983, il fut conçu essentiellement comme un lieu de rassemblement de l'information disponible sur les moyens d'information (la presse écrite en premier lieu) pour en organiser la circulation et un lieu de formation et de confrontation pour les praticiens. Le lien avec la recherche n'y est pas affirmé d'emblée et ce manque lui sera souvent reproché par la suite. Le CLEMI a tenté d'y remédier depuis en créant une direction scientifique, devenue direction scientifique et pédagogique plus récemment tant l'enjeu d'un lien fort à la recherche est plus que jamais important⁵.

À l'heure de l'extension et de la complexification de l'éducation aux médias, devenue éducation aux médias et à l'information (EMI), ce lien entre les chercheurs et les acteurs de ce champ est aujourd'hui à réinterroger. Nous tenterons dans ce chapitre, à plusieurs voix, de poser les bases d'une actualisation de la question en présentant trois recherches en action menées par de jeunes chercheur-e-s travaillant sur des terrains assez différents et selon des méthodes variées. Elles ont en commun de se placer dans un rapport coopératif avec ce qu'il est convenu d'appeler des praticiens et de défendre une approche impliquée dans les questions de société traitées par l'EMI. Cependant, chacune d'elle pose les questions sous un angle spécifique que je m'attacherai à mettre en évidence et à mettre en perspective. Le « je » circulera d'une plume à l'autre : nous avons fait le choix de donner la parole à chacune et à chacun en lui demandant d'assumer un point de vue et tâcherons de faire en sorte que la lecture de l'ensemble ne s'en trouve pas perturbée.

3. Le magnétoscope grand public n'a pas encore fait son apparition dans les années 1960 et les enseignants désireux d'utiliser la Radio-Télévision-Scolaire créée en 1954 sont tributaires des horaires définis par la RTF, puis l'ORTF.

4. Geneviève Jacquinet, *Image et pédagogie*, Paris, Puf, 1977.

5. Isabelle Féroc-Dumez, coordinatrice de ce dossier, est titulaire de ce poste.

Avec **Melina Solari Landa**, chercheuse au laboratoire Techné de l'université de Poitiers, il est d'abord question de la place de la recherche lorsque les acteurs de l'éducation aux médias questionnent leurs pratiques. **Melina Solari Landa**, s'appuyant sur les résultats d'une recherche doctorale, aborde les enjeux de l'éducation aux médias et à l'information dans le contexte d'une intégration permanente des équipements numériques à l'École. En d'autres termes, cette disponibilité permanente, dans la mesure où elle contribue à entretenir une confusion entre la vie personnelle et la vie scolaire, accentue la composante affective et relationnelle du numérique et souligne l'importance de la prise en compte de pratiques numériques personnelles pour l'intégration du numérique à l'École. Au-delà des questions initialement posées dans cette recherche sur la possible intégration des pratiques numériques personnelles des élèves soulignées ou la place de la gestion de l'attention et l'autorégulation dans l'utilisation des appareils numériques dans l'éducation aux médias, cette contribution s'attache à réfléchir aux conditions d'un changement de posture des acteurs de l'institution scolaire nécessaire à une prise en compte effective de ces paramètres et à la place que joue ou pourrait jouer la recherche dans ces évolutions.

Nathalie Walczak, maître de conférences à l'université de Grenoble Alpes, aborde la question de la mise en œuvre de collaborations singulières entre acteurs et chercheurs de l'EMI. Elle y analyse à travers le projet Jeunes chercheurs Esp@don les stratégies d'acteurs dans le dispositif « Permis Internet » mis en place par AXA Prévention et la gendarmerie nationale à la rentrée scolaire 2013 pour les enfants de CM2. L'originalité du kit pédagogique proposé aux élèves tient au fait qu'il est diffusé par les forces de l'ordre. Le « Permis Internet » se déroule en effet dans un lieu institutionnel, l'École, mais il est proposé par des acteurs aux objectifs qui diffèrent de ceux du monde scolaire : la gendarmerie nationale qui représente les forces de l'ordre, et l'association AXA Protection qui est un acteur économique du monde de l'assurance. Cette irruption d'acteurs institutionnels ou privés dans l'École, si elle n'est pas nouvelle (la tradition de kits pédagogiques clés en main est importante et la prévention routière a toujours été sous-traitée par l'École aux forces de l'ordre), se produit désormais dans le champ de l'EMI où ils ne jouissent pas d'emblée d'une grande légitimité.

Mathieu Bégin, de l'Université catholique de Louvain et de l'université TÉLUQ⁶, s'inscrivant dans une approche de « recherche-action-formation », s'interrogera sur la difficile mobilisation des acteurs de l'éducation aux médias – parents, enseignants, animateurs jeunesse – dans le cadre de projets n'ayant pas comme prémisses les problèmes liés à l'usage des médias chez les jeunes. Les acteurs renvoient cependant sans cesse le chercheur à la thématique de la « cyber-intimidation » et, plus généralement, à celle des « risques du numérique ».

LA PLACE DE LA RECHERCHE DANS LA FORMATION DES FORMATEURS À L'EMI

L'interdiction ou l'autorisation des téléphones mobiles à l'École est un sujet qui déclenche de vives discussions en France et dans d'autres pays depuis plus d'une décennie.

6. L'université TÉLUQ, anciennement Télé-université, est l'université à distance du Québec.

Il s'agit d'un virage dans le long processus d'intégration du numérique à l'École, lequel a commencé il y a plus de trente ans sans que le numérique soit considéré aujourd'hui comme approprié par l'institution scolaire⁷. Selon **Melina Solari Landa**, les bouleversements liés à la diffusion du téléphone mobile peuvent être déconstruits selon deux éléments qui perturbent l'équilibre scolaire : le caractère personnel des téléphones et la possibilité que ces équipements ouvrent à mobiliser l'attention de l'utilisateur dans plusieurs espaces-temps. Cet équilibre n'est pas artificiel, il est historiquement et culturellement construit⁸. La manière dont le processus éducatif est réalisé de nos jours fait appel à la forme scolaire traditionnelle, la façon dont, parmi d'autres caractéristiques, l'acte éducatif implique l'isolement social de l'apprenant et de l'enseignant dans un espace-temps symbolique⁹. Avec des nuances en termes de flexibilité, de nos jours, l'École (la manifestation par excellence de la forme scolaire) et l'institution scolaire maintiennent ces caractéristiques. Pourtant, elle met en place des ressources numériques (comme l'environnement numérique de travail) pour tenter de franchir des distances entre la culture scolaire et la culture familiale créant une « distance transactionnelle » des espaces-temps « école » et « maison »⁵ ou comme une forme de prolongation de la classe à la maison¹⁰. Ainsi, les limites des espaces-temps semblent s'effacer « mais réapparaissent fortement de manière recomposée¹¹ ».

Je cherche ici à faire le lien entre la représentation qu'ont les jeunes de la forme scolaire à l'ère du numérique, leurs pratiques numériques et l'Éducation aux médias et à l'information (EMI). Comment rendre possible l'intégration du numérique quand sa nature va à l'encontre des fondements spatio-temporels de l'institution scolaire ? Quel est le rôle de l'EMI dans ce contexte ? Quelle place pour la recherche dans le questionnement des pratiques liées à l'EMI ? Quelles conditions pour rendre possible un changement de posture des acteurs de l'institution scolaire ?

En m'appuyant sur les données recueillies dans le cadre de ma recherche doctorale portant sur les modifications apportées par la disponibilité permanente

7. Jean-François Cerisier, « L'ENT, un cheval de Troie dans l'EPLE ? », *Les Dossiers de l'ingénierie éducative*, décembre 2007, p. 10 sq ; Jean-François Cerisier, « Acculturation numérique et médiation instrumentale. Le cas des adolescents français », rapport de demande d'habilitation à diriger des recherches de l'université de Poitiers, 2011 ; Jean-François Cerisier, « La désintermédiation comme agent de transformation culturelle dans l'éducation », in Claire Peltier, (dir.), *La Médiation de la formation et de l'apprentissage : mélanges offerts à Daniel Peraya*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, « Culture & Communication », 2014 ; Bruno Devauchelle, « Les TIC insaisissable objet du monde éducatif », [en ligne : <http://www.brunodevauchelle.com/blog/?p=202>]. Sylvain Genevois et Françoise Poyet, « Espaces numériques de travail (ENT) et "école étendue". Vers un nouvel espace-temps scolaire ? », *Distances et savoirs*, 8, avril 2010, p. 565 sq ; Aruna Popuri, « L'ordinateur dans la vie des élèves et des jeunes. Étude contrastive des représentations des jeunes indiens et français », mémoire inédit de master de l'université de Poitiers, universidade Técnica de Lisboa et l'UNED, 2009 ; François Villemonteix, Dany Hamon et Sandra Nogry, « Expérience tablettes tactiles à l'école primaire – Ex.Ta.T.E », rapport, université de Cergy-Pontoise, 2014. [En ligne].

8. Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Guy Vincent (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994.

9. Olivier Maulini et Philippe Perrenoud, « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions », in Maulini Olivier et Montandon Cléopâtre, (dir.), *Les Formes de l'éducation : Variété et variations*, Genève, De Boeck, 2005.

10. Paola Costa Cornejo, « Les usages du cahier de textes numérique et ses effets en milieu scolaire : le cas d'enseignants des collèges de l'Académie de Créteil en France », thèse de doctorat de Télécom ParisTech, 2013.

11. Sylvie Octobre, « Les techno-cultures juvéniles », *Diversité*, 2019, 194, janvier-avril, p. 138.

des équipements personnels numériques sur la représentation de la forme scolaire, j'analyse les représentations, usages et pratiques numériques des élèves dans deux projets d'intégration du numérique en milieu scolaire : le projet Tablette pour une éducation digitale (TED) dans un collège du département de la Saône-et-Loire et le projet Living Cloud au lycée pilote innovant international de Jaunay-Marigny. Ces deux projets visent l'intégration numérique par le biais de l'équipement personnel des élèves et de son utilisation en contexte scolaire. J'ai participé à ces deux projets en tant que chercheuse. De plus, dans le cas particulier de Living Cloud, j'ai été chef du projet d'accompagnement scientifique en même temps que je réalisais mon étude sur le terrain. De ce fait, j'ai mené des observations participantes qui m'ont permis de mieux situer dans son contexte l'analyse des usages et des représentations des élèves.

OUVERTURE DE L'ÉCOLE AUX PRATIQUES NUMÉRIQUES PERSONNELLES DES JEUNES

Au collège comme au lycée, les élèves utilisent les équipements numériques de manière intermittente pour des raisons personnelles pendant le temps scolaire même si cela n'est pas autorisé par l'établissement. Les deux cas d'étude montrent l'importance attribuée par les élèves à la disponibilité permanente des équipements personnels ainsi que leur utilisation pour des raisons personnelles.

Une corrélation entre le sentiment d'autonomie lors de l'utilisation des équipements et l'utilisation des équipements pour des raisons personnelles est observée. Ce constat rejoint ce qu'Anne Cordier décrit des recherches numériques informationnelles¹². D'autres chercheurs soulignent aussi l'importance des intérêts émotionnels et affectifs des élèves à propos des médias et du numérique¹³. Ces observations sont importantes, compte tenu du fait que le numérique est l'un des éléments des pratiques culturelles des jeunes qui nourrit leur sentiment d'appartenance générationnelle et participe à leur processus de construction identitaire ainsi que leur validation par la majorité¹⁴.

Cette étude m'a permis de mettre en évidence que l'appropriation des équipements numériques personnels en milieu scolaire entraîne la prise en compte par les formateurs de la composante affective-relationnelle des élèves et leurs pratiques culturelles qui vont au-delà des normes sociales imposées par la forme scolaire.

Malgré le fait d'être fondée sur la séparation de la culture populaire et la culture savante, actuellement on attend de l'École d'avoir une ouverture majeure et plus franche à la culture des jeunes, cette fois-ci particulièrement à propos de

12. Anne Cordier, *Grandir connectés : les adolescents et la recherche d'information*, Caen, C&F éditions, 2015.

13. David Buckingham, *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea* [2003], Barcelona, Paidós, 2005; danah boyd, *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*, New Haven, Yale University Press, 2014.

14. Dominique Pasquier, *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005 ; Sylvie Octobre, *Deux pouces et des neurones*, ministère de la Culture et de la Communication. DEPS, 2014.

leurs pratiques personnelles numériques. Prenant en compte la diversité des jeunes et la pluralité de leurs pratiques, j'ai également observé les éventuelles relations entre le capital culturel des élèves et leur rapport à la forme scolaire et le numérique. Puisque, en intégrant le numérique, l'École est appelée à intégrer les pratiques personnelles numériques des jeunes, l'EMI tient un rôle central. En tant que « processus qui permet à des individus d'acquérir une vision critique des médias et de comprendre la nature, les techniques de production et l'influence de leurs produits et messages¹⁵ », l'EMI utilise la réflexivité des élèves tant comme lecteurs et rédacteurs de textes médiatiques¹⁶. L'hypothèse qui ressort de l'analyse est que les parents des catégories socioprofessionnelles (CSP) défavorisées transmettraient à leurs enfants une représentation « idéalisée » de l'École qui répond à leurs propres désirs d'accès à ce que l'institution représente pour eux au niveau professionnel et culturel. Les enfants des parents CSP – valideraient donc davantage la séparation entre la culture populaire et la culture savante afin de maintenir le « statut » de l'École telle qu'il est. Au contraire, les enfants des parents des milieux favorisés (CSP+) renverraient une vision plus critique de l'institution scolaire, peut-être pour leur propre confiance d'action en milieu scolaire. Dans ce sens, David Buckingham observe que les élèves qui ont le plus confiance en eux auraient plus la possibilité de discuter et d'argumenter leur interprétation des messages médiatiques¹⁷. En effet, ce sont les parents des milieux favorisés qui ont des pratiques plus diversifiées et ils sont plus critiques et actifs par rapport au numérique en général¹⁸. Cependant, l'influence des pairs joue sur le rapport des jeunes aux pratiques culturelles et peut neutraliser le discours familial¹⁹.

D'après leur expérience, la représentation que les élèves se construisent de l'École « à l'ère du numérique » ne correspond pas à ce que les élèves expérimentent du numérique en dehors de l'institution scolaire. Les jeunes se retrouvent ainsi au centre de la tension entre la forme scolaire traditionnelle et les logiques d'intégration numérique en milieu scolaire. Cette coexistence des représentations dans leur imaginaire signale une contradiction. À ce propos, les résultats de la présente étude montrent que les élèves qui gèrent mieux cette contradiction en milieu scolaire sont ceux qui ont un rapport positif au savoir, entendu comme « la capacité des élèves à se sentir constructeurs de leur propre savoir, proactifs et avec la possibilité d'en savoir autant ou plus que l'enseignant²⁰ ». Cette caractéristique s'ajoute au constat de Sophie Richardot sur la

15. Thierry Plante, « Les médias numériques : un défi pour les éducateurs », in Normand Landry et Anne-Sophie Letellier, (dir.), *L'Éducation aux médias à l'ère numérique : entre fondations et renouvellement*, Montréal, Presses de l'université de Montréal, 2016, p. 116 sq. [en ligne].

16. David Buckingham, *op. cit.*, p. 35.

17. David Buckingham, *op. cit.*, p. 102.

18. Pascal Plantard et Gwénaëlle André, « Adolescents numériques ? Génération « Y » et inégalités éducatives », *Éducation & Formation*, 2016, 306, p. 112 sq.

19. Dominique Pasquier, *op. cit.*, p. 160.

20. Melina Solari Landa, « Impact de la disponibilité permanente des équipements numériques personnels sur la représentation que les élèves se construisent de la forme scolaire. Deux cas d'étude en collège et en lycée », thèse de doctorat de l'université de Poitiers, p. 148.

possibilité que ressentent ces élèves de contester l'autorité²¹. Ainsi, les jeunes issus de milieux favorisés auraient les moyens intellectuels pour gérer les contradictions. Ces élèves ont des pratiques culturelles diversifiées qui les rendent plus adaptables à la contradiction entre la représentation du numérique et de la forme scolaire traditionnelle. De même, ce sont ceux qui se sentent les plus autonomes lors de l'utilisation des équipements numériques et, dans le meilleur des cas, ceux qui ont déjà appris à s'autoréguler face à l'utilisation de l'équipement numérique et les travaux scolaires. L'attention devient donc un capital culturel²² avec des forts intérêts économiques²³. Ces élèves choisissent soit d'ignorer les incohérences soit de les contourner. Dans les deux cas, il s'agit de stratégies qui impliquent d'être confiant et conscient dans ses propres pratiques numériques et de leur place d'usager du numérique en dehors de l'École.

L'APPORT DÉCISIF DE L'EMI DANS L'AUTORÉGULATION DE L'ATTENTION

Les acteurs de l'École sont encore une fois à la croisée des chemins dans un contexte où, d'un côté, le marché essaie de rendre actifs les jeunes comme consommateurs et producteurs des médias afin de les rendre « émancipés » des adultes, et de l'autre, par l'inflexibilité de la forme scolaire, l'École essaie de « maintenir » la passivité des élèves²⁴. Un exemple de la zone grise dérivée de cette tension entre le marché des usages du numérique et l'École est présenté par Nathalie Walczak plus loin dans cet article. Deux scénarios sont envisageables dans ce contexte de tension. Si l'École permet les pratiques personnelles numériques des jeunes de manière indiscriminée, l'attention des élèves accordée aux disciplines scolaires court un risque important compte tenu du partage attentionnel que l'utilisation des équipements numériques favorise. En revanche, si l'École continue à être « fermée » aux pratiques numériques des jeunes, les élèves issus des parents CSP+ continueront d'être privilégiés face à la gestion du travail et l'attention scolaires. L'autorégulation devient donc une compétence nécessaire vis-à-vis de l'intégration du numérique. D'ailleurs, dans la troisième partie de ce texte, Mathieu Bégin s'interroge sur la pertinence pratique d'un modèle d'EMI qui n'aborde pas directement les risques liés aux médias. L'apport de l'EMI dans ce contexte s'avère précieux mais comment faire partager ce constat au-delà des chercheurs spécialistes de l'EMI ?

Au-delà des conditions d'infrastructure et de ressources nécessaires pour l'intégration du numérique qui ressortent de la plupart des analyses en milieu scolaire, il est nécessaire de consolider la cohérence de stratégies entre tous les

21. Sophie Richardot, « Représentations sociales et éducation », in Grégory Lo Monaco, Sylvain Delouée, Patrick Rateau, (dir.), *Les Représentations sociales : théories, méthodes et applications*, Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur, 2016, p. 344 sq.

22. David Buckingham, *op. cit.*

23. Yves Citton (dir.), *L'Économie de l'attention. Nouvel horizon du capitalisme ?*, Paris, La Découverte, 2014 ; Jean-Phillipe Lachaux, « L'économie cérébrale de l'attention », in Yves Citton, (dir.), *L'Économie de l'attention : un nouvel horizon du capitalisme ?*, Paris, La Découverte, 2014, p. 109 sq.

24. David Buckingham, *op. cit.*, p. 66.

acteurs impliqués dans l'EMI (parents, enseignants, décideurs politiques, chercheurs, équipe des établissements scolaires, association en lien avec les médias communautaires, etc.) avec une vision systémique et cohérente. Notamment afin d'adopter le plus possible des pratiques pédagogiques qui contribuent à la construction d'une relation enseignant-élève plus horizontale²⁵. Il devient important pour l'intégration du numérique que les politiques éducatives considèrent les équipements numériques comme les outils personnels susceptibles d'être utilisés en milieu scolaire et comme moyens d'action, d'expression des jeunes²⁶ et de créativité²⁷. De cette façon, l'intégration du numérique en milieu scolaire requiert en même temps l'intégration des pratiques numériques des jeunes à l'École et l'accompagnement des élèves dans l'utilisation des équipements numériques en contexte scolaire. Selon moi, l'EMI pourrait contribuer au contournement des éventuels problèmes d'attention des élèves avec la disponibilité permanente des équipements numériques par l'entraînement à l'autorégulation de l'attention. En appliquant ce que propose Buckingham pour l'éducation médiatique en général, l'idée serait de créer des scénarios pédagogiques qui permettent aux jeunes de réfléchir à leur manière de gérer leur attention et leur présence à l'École sans que cette réflexion soit teintée de l'avis de l'enseignant et de son analyse critique, ni que les élèves se sentent contraints d'avoir l'avis de l'enseignant pour des usages dont ils sont eux-mêmes experts. Le but est que les élèves apprennent à analyser avec rigueur les textes médiatiques et leur expérience de lecture, d'écriture et de mobilisation des différents régimes attentionnels. Par exemple, Buckingham propose une approche « dialogique » ou négociée entre le savoir et l'expérience des élèves sur les médias²⁸.

LES CONDITIONS D'UNE PLUS GRANDE CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE AU QUESTIONNEMENT DE L'EMI

Sur le terrain, les chercheurs de l'EMI peuvent contribuer à la diversification des pratiques numériques des jeunes à travers l'analyse des usages des élèves. En général, la recherche peut contribuer à l'EMI par la systématisation d'information, la conception d'expériences et la proposition de nouvelles voies d'expérimentation. Tout cela, à condition que l'institution scolaire permette un temps de réflexion ouvert au questionnement et donne les conditions (déjà mentionnées) en termes d'infrastructure et ressources dans les établissements. De même, certains sujets, même s'ils font déjà l'objet d'étude, requièrent toujours plus de profondeur.

En prenant en compte que l'École est basée sur la séparation de la culture savante et populaire, faire entrer les pratiques numériques des jeunes peut poser des problèmes et soulever des questionnements. L'École étant porteuse, entre

25. Melina Solari Landa, *op. cit.*, p. 302

26. danah boyd, *op. cit.*

27. Laurence Corroy, *Éducation et médias : la créativité à l'ère du numérique*, 2016.

28. David Buckingham, *op. cit.*, p. 240.

autres, de la culture savante, lui appartient-elle d'éduquer les élèves à s'autoréguler lors de l'utilisation du numérique ? Dans la théorie, cette intégration est nécessaire mais les élèves seraient-ils d'accord pour laisser entrer leurs pratiques personnelles numériques à l'École ? Quelles transformations dans la relation enseignant-élève pourraient être supportées par la co-conception et la mise en place de règles d'utilisation du numérique ? Le régime attentionnel des élèves est-il modifié en fonction de l'espace-temps « école » même s'il n'existe pas de contraintes externes ?

Les questions posées par **Melina Solari Landa** renvoient au rôle de la recherche dans les changements de posture des acteurs de l'EMI. Se pose ainsi la question d'une formation des formateurs dans laquelle les chercheurs seraient davantage impliqués. Pour cela, il est clair qu'il s'agit d'apporter plus que ce que les acteurs en attendent. Ce décalage est classique dans tout dispositif de formation qui ne peut être considéré uniquement comme une simple réponse à des besoins exprimés. C'est en effet à une évolution des représentations qu'il s'agit ici d'œuvrer. Celle-ci peut se faire sur le temps long, quelle qu'en soit la forme : diplôme long où une démarche aussi progressive qu'ambitieuse peut aborder l'opposition souvent stérile entre théorie et pratique, démarche d'accompagnement sur un temps suffisant des expérimentations au sein de laquelle une acculturation réciproque aux outils et méthodes des uns et des autres peut s'opérer. Elle peut en revanche s'avérer beaucoup plus compliquée lors de journées d'études ponctuelles juxtaposant plus qu'elles ne les mettent en débat les interventions de chercheurs et de praticiens où tous peuvent repartir frustrés d'avoir été sommés d'établir une liste de « bonnes pratiques » pour les uns ou de n'avoir pas eu le sentiment d'avoir été entendu pour les autres. Ce souci est précisément à l'origine de ces textes qui s'inscrivent dans le prolongement des débats de la journée d'étude organisée par le CLEMI et l'association Jeunes et Médias en novembre 2017.

En écho à la section précédente, **Nathalie Walczak** montre comment des problématiques de recherche portant sur les logiques d'acteurs peuvent éclairer les enjeux d'une collaboration singulière entre des entités gouvernementales (le ministère de la Défense et la gendarmerie nationale), les institutions scolaires à travers les professeurs des écoles et une entreprise privée qui n'est ni spécialiste dans le domaine de l'internet, ni spécialiste dans le domaine de l'éducation.

La recherche sur ce type de projets est donc susceptible de rendre visibles des enjeux économiques et politiques masqués, d'autant plus difficiles à mettre au jour qu'ils sont légitimés par des présupposés pédagogiques se présentant sous formes d'évidences : qui peut être contre la nécessité de protéger les élèves des dangers de l'Internet ?

Nathalie Walczak nous présente ses analyses.

LA RECHERCHE FACE À L'IRRUPTION DE NOUVEAUX ACTEURS DANS LE CHAMP DE L'EMI

Dans le cadre d'un projet Initiatives de Recherche Stratégiques (IRS) intitulé Esp@don, j'ai monté une équipe de recherche pluridisciplinaire pour étudier la manière dont les élèves de primaire sont initiés à la protection de leurs données personnelles sur l'internet. Dans un premier temps, nous avons eu l'intention d'interroger les élèves de CM2, les parents et les professeurs concernés par ce dispositif. Or, il s'est avéré difficile de trouver les écoles qui font passer le Permis internet car elles ne sont pas répertoriées, ni par le rectorat, ni par une autre

organisation (AXA Prévention par exemple). J'ai alors écrit à 147 écoles de Grenoble et de son agglomération proche et n'ai obtenu que trois réponses, toutes négatives. J'ai donc réorienté le projet sur l'analyse du dispositif lui-même et sur les acteurs impliqués en amont. C'est dans cette optique que j'ai tenté de joindre la société Havas Events qui s'est occupée de la production du kit pour avoir des explications sur sa constitution, mais j'ai été perçue comme intrusive et n'ai pas pu obtenir plus d'informations de ce côté-là non plus.

Je me suis alors tournée vers la presse quotidienne régionale et ai pu recenser un certain nombre d'écoles faisant passer le Permis Internet à leurs élèves grâce aux articles relatifs à cet événement. Ainsi, j'ai mené des entretiens auprès de personnes appartenant aux établissements scolaires concernés par le Permis Internet ainsi qu'au ministère de la Défense, avec Catherine Manciaux, détachée de l'Éducation nationale, et Tristan Sanchez au CIPDR (Comité interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation).

Madame Manciaux m'a indiqué que l'idée du Permis Internet provenait d'AXA Prévention mais qu'il n'y avait pas eu de consultation au niveau de l'Éducation nationale. Le contenu a été élaboré selon un thème récurrent de société : les risques liés à l'internet. Les gendarmes sont alors devenus les acteurs évidents pour la diffusion de ce kit car, premièrement, ils interviennent déjà dans les écoles et, deuxièmement, leur rôle de protection de la population leur confère une autorité qui n'est pas remise en question dans l'institution scolaire.

Le Permis Internet est diffusé dans les écoles sous forme de kit pédagogique c'est-à-dire un dispositif « clé en main ». Les kits pédagogiques peuvent être définis comme des équipements constitués de plusieurs éléments nécessaires et utiles qui « font en quelque sorte la promesse d'un apprentissage garanti et cristallisent, par là même, des imaginaires autour de la diffusion des savoirs et de leur efficacité sociale ²⁹ ». Ces dispositifs sont proposés par diverses entités : « Mission sourire » pour Signal ou « Petschool » par Purina sont deux exemples que l'on peut retrouver facilement sur un site dédié aux kits pédagogiques ³⁰.

Le kit Permis Internet est constitué d'un poster à afficher en classe, d'un guide individuel destiné à la fois aux élèves et aux parents, d'un DVD et d'une fiche d'examen. C'est la mairie qui informe soit la gendarmerie soit la police municipale, et les agents de l'ordre public le commandent, le déposent dans l'école en l'expliquant, et reviennent en fin de parcours remettre les diplômes aux élèves. Entre ces deux moments, l'enseignant prend le relais et s'occupe de la transmission de connaissances avec le kit qui lui a été fourni. Il n'est pas acteur du discours qu'il transmet, il est simplement un vecteur. L'enseignant pourrait s'emparer de la thématique et fournir une réflexion personnelle quant à la question de l'apprentissage du numérique à l'école mais le kit pédagogique proposant

29. Aude Seurrat, *Les médias en kit pour promouvoir "la diversité" : étude de programmes européens de formation aux médias destinés à "lutter contre les discriminations" et "promouvoir la diversité"*, thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication, dir. Emmanuel Souchier et Yves Jeanneret, université Paris 4, 2009.

30. <http://kits-pedagogiques.com/> : consulté le 14.02.19

déjà une forme préétablie d'enseignement, empêche cette prise en main. Il constitue un tout et les interventions connexes sont limitées. Dans ce cadre-là, le professeur est davantage dans un rôle passif, et ce sont les forces de l'ordre qui s'emparent du rôle d'éducateur.

Selon Louise Dabène³¹, l'enseignant occupe trois fonctions primordiales dans sa classe : c'est un donneur d'informations, c'est aussi un animateur des activités didactiques et c'est un évaluateur. Avec l'arrivée des gendarmes dans sa classe, le professeur n'occupe plus ces fonctions, ou alors dans une moindre mesure. C'est AXA Prévention qui joue le rôle de donneur d'informations à travers le kit pédagogique, ce sont les gendarmes qui animent l'activité et pour l'évaluation, c'est à la fois AXA Prévention qui fournit les diplômes, les professeurs qui s'occupent du déroulement de l'épreuve et les gendarmes qui sont présents pour la distribution des diplômes. Les enseignants ne sont pas maîtres ni du contenu de ces kits pédagogiques, ni de leur diffusion.

Le développement de l'éducation aux médias et la capacité qu'ont les enseignants à s'emparer de ces questions, génèrent des changements de rôle par rapport à leur métier³². Comme le souligne Jacques Gonnet, ces changements reposent en majorité sur un accord implicite entre les acteurs concernant la définition et les objectifs de l'éducation aux médias. Tous n'ont pas la même logique comme le souligne Gonnet, ce qui questionne la motivation, la qualité et la pertinence de l'éducation aux médias par des acteurs qui n'ont pas eu une démarche de construction commune autour de cette thématique.

Dans le cas du Permis Internet, les enseignants laissent momentanément leur place aux gendarmes pour un apprentissage qu'ils ne maîtrisent pas forcément. Le manque de formation technique et pédagogique des enseignants est souvent souligné³³ et génère un déplacement du discours pédagogique vers les entreprises privées qui sont les seules à contrôler ce qui est transmis dans la mise à disposition de kits pédagogiques. Cela peut poser un problème au niveau du contenu qui n'est pas validé par l'Éducation nationale et ne correspond pas systématiquement aux missions de l'École.

Pourtant, les enseignants interrogés ne remettent pas en question le kit Permis Internet car il leur apporte ce dont ils ne pourraient pas bénéficier par manque de temps, de compétences techniques ou de moyens financiers. Ce sont trois leviers par lesquels les entreprises du numérique s'immiscent à l'École en proposant un service déjà pensé, que ce soit en termes de matériel ou au niveau des compétences humaines. Les enseignants n'ont pas de raison de refuser ce kit pédagogique car il répond à certaines de leurs attentes.

Le fait que le kit pédagogique soit livré clés en main constitue un aspect pratique non négligeable pour les enseignants et cette caractéristique ne favorise pas sa remise en question par les équipes pédagogiques. Le contenu n'est pas

31. Louise Dabène, « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », *Études de linguistique appliquée*, 1984, n° 55, p. 39-46.

32. Jacques Gonnet, *Éducation aux médias. Les controverses fécondes*, Paris, Hachette, 2001.

33. Isabelle Breda, Yolande Combes, Laurent Petit, « L'éducation à l'information et aux médias dans le milieu scolaire révélatrice des enjeux relatifs au changement de paradigme éducatif ? », *Études de communication*, « L'éducation à l'Information, aux TIC et aux Médias : le temps de la convergence ? », n° 38/2012, p. 117-130.

interrogé, il est transmis tel qu'il se présente dans le kit pédagogique c'est-à-dire avec un discours centré sur les risques. Cette orientation du discours permet de crédibiliser à la fois la présence d'AXA Prévention dont la vocation est d'« étudier et mettre en œuvre toutes mesures de nature à prévenir les risques auxquels sont exposés les personnes et leurs biens, spécialement en matière de circulation routière et de santé³⁴ », ainsi que la présence des gendarmes.

Le Permis Internet renforce le partenariat déjà existant entre l'Éducation nationale et la gendarmerie. L'entretien avec Catherine Manciaux nous a permis de souligner que la « figure du gendarme » par rapport aux élèves a son importance. Lorsque les gendarmes viennent à l'école dispenser des formations sur le code de la route ou sur le Permis Internet, ils permettent aux élèves de voir un autre aspect que le rôle de sanction qui leur est habituellement dévolu dans les représentations sociales. La fonction de prévention permet de transformer les *a priori* négatifs par rapport aux gendarmes. De plus, leur présence étant tout de même relativement rare dans l'enceinte scolaire, l'intérêt des élèves est éveillé et ces derniers accordent de l'importance à la parole des gendarmes.

Lors des entretiens avec les professeurs des écoles, ceux-ci soulignent aussi que l'intervention de la gendarmerie est un gage de sérieux et de crédibilité. Ce sont des agents assermentés et ils ne peuvent donc pas diffuser n'importe quoi auprès d'un public jeune. Les professeurs des écoles aussi font confiance aux gendarmes quant au contenu du kit et à la manière dont ils vont diffuser l'information auprès des élèves.

Le discours lui-même et l'approche par les risques ne sont donc pas remis en question par les équipes éducatives car il existe une confiance tacite envers un acteur identifié comme un spécialiste des risques, AXA Prévention, et les gendarmes dont le rôle principal est de protéger la population. Ces acteurs apparaissent comme légitime par rapport à un discours centré sur les risques. Sans rien enlever à cette légitimité, nous pouvons aussi souligner que c'est un discours qui se fait par une focale restreinte : le discours sur l'exposition de la vie privée sur l'internet est transmis comme étant uniquement un problème technique de confidentialité personnelle, or, c'est aussi un problème de développement de compétences critiques sur les médias³⁵. Sophie Jehel souligne que cette approche par les risques est peu adaptée notamment par rapport à l'évolution permanente des technologies numériques, mais aussi par rapport à l'absence d'une approche critique des médias qu'un tel dispositif suscite au sein de dispositifs de ce type. De la même manière, Mathieu Bégin, dans les lignes qui suivent, souligne la difficulté de mobiliser des acteurs de l'éducation aux médias en éludant la notion de risques associés à l'usage du numérique chez les jeunes. Il fait le constat qu'il est très difficile de susciter l'intérêt des parents et des intervenants par rapport à l'éducation aux médias sans présenter de projet socioéducatif en tant que solution aux problèmes comme les fausses nouvelles, le sextage, la cyberintimidation ou la dépendance au numérique par exemple.

34. <https://www.axaprevention.fr/qui-sommes-nous> : consulté le 14.02.19

35. Sophie Jehel, « Les risques médiatiques, les industries culturelles et l'éducation aux médias à l'école », in Laurence Corroy-Labardens, Francis Barbey, Alain Kiyindou (dir.), *Éducation aux médias à l'heure des réseaux*, Paris, L'Harmattan, 2015, p. 67-80.

Le kit Permis Internet enferme les élèves dans une approche étreinée de la vie privée sur l'internet, et ne les emmène pas vers l'acquisition d'un esprit critique sur les médias telle que décrite par Jacques Gonnet³⁶. Selon Gonnet, l'éducation aux médias devrait permettre cette « initiation aux pratiques démocratiques » et s'inscrire « dans le rôle que l'École doit jouer dans une promotion de la démocratie ». Or, l'entrée par les risques permet l'évitement de tels questionnements et la mise en avant d'entreprises privées aux objectifs capitalistes distincts de la formation et de l'éducation des jeunes.

LE RISQUE D'UNE DÉRESPONSABILISATION DES ACTEURS

Selon Catherine Manciaux, le Permis Internet est un projet qui va être poursuivi au collège mais sous une autre forme et avec une collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale. Elle est consciente que le Permis Internet a manqué d'évaluations concrètes pour pouvoir poser un regard critique sur ce dispositif et œuvrer pour que les programmes à venir soient réalisés dans ce sens. C'est aussi un point qu'avait soulevé plus haut Melina Solari Landa en évoquant le rôle central de l'EMI en tant que « processus qui permet à des individus d'acquérir une vision critique des médias et de comprendre la nature, les techniques de production et l'influence de leurs produits et messages³⁷ ». Elle soulignait également la nécessité de consolider la cohérence de stratégies entre tous les acteurs impliqués dans l'EMI (parents, enseignants, décideurs politiques, chercheurs, équipe des établissements scolaires, association en lien avec les médias communautaires, etc.) pour que puisse émerger une vision cohérente de l'éducation aux médias.

AXA Prévention propose ce kit pédagogique de manière gratuite, de la même manière que la plupart des kits pédagogiques qui entrent dans l'École comme nous pouvons le lire sur le site kitspedagogiques.com³⁸. Nous pouvons aussi retrouver toutes sortes de kits sur le site de l'Institut National de la Consommation³⁹. Le fait que des entreprises privées collaborent avec l'Éducation nationale n'est pas nouveau comme nous l'avons déjà souligné. Par contre, les sujets touchant à l'EMI sur lesquels ces entreprises interviennent ont une sensibilité sociale et économique forte. Lorsque Signal propose un kit pédagogique concernant le brossage des dents, l'impact économique existe certainement pour la marque car elle cherche à fidéliser le consommateur, mais il n'y a pas un fort impact sociétal car le sujet est propre à chaque individu. Qu'un écolier décide de mieux se brosser les dents suite à l'exposition au message diffusé par Signal, les conséquences de ce meilleur brossage n'affecteront que ses propres dents. Contrairement à cela, la question du numérique est transversale à la société et son impact

36. Jacques Gonnet, *Éducation aux médias. Les controverses fécondes*, Paris, Hachette, 2001.

37. Thierry Plante, « Les médias numériques : un défi pour les éducateurs », in Normand Landry et Anne-Sophie Letellier, (dir.), *L'Éducation aux médias à l'ère numérique : entre fondations et renouvellement*, Montréal, Presses de l'université de Montréal, 2016, p. 116 sq. [en ligne].

38. Aude Seurrat, journées d'étude consacrées « L'école en contexte numérique. Logiques d'acteurs, action publique et enjeux industriels », université Grenoble Alpes, avril 2018.

39. <https://www.inc-conso.fr/outil-pedagogique> : consulté le 14.01.19

sociétal est fort car l'usage que fait un internaute des dispositifs numériques peut toucher d'autres personnes. L'apprentissage des bons usages du numérique va avoir des conséquences sur les manières dont l'élève appréhendera ce sujet, à court et à moyen terme.

AXA Prévention est porteuse d'un discours qui n'est pas remis en question par les enseignants ou les forces de l'ordre et qui n'est pas supervisé en amont par l'Éducation Nationale. Le format du kit pédagogique favorise cette situation car il apparaît comme un facilitateur au niveau pédagogique, technique et financier. Si l'entreprise propose ce kit de manière gratuite, elle n'en fait pas spécialement de la publicité au sens où elle ne cherche pas à le rendre visible auprès du public. S'agissant d'un partenariat entre AXA Prévention, la gendarmerie et les mairies, le circuit de diffusion est restreint, donc AXA Prévention n'a pas besoin de faire de la publicité pour faire connaître l'existence de ce kit auprès des équipes pédagogiques. Pour autant, AXA Prévention appose son logo à plusieurs endroits stratégiques du kit comme sur le poster, le DVD ou le livret et utilise donc des techniques de mise en visibilité de sa marque, précisément la technique de la dépublicitarisation.

La dépublicitarisation consiste à prendre des distances avec les formes du discours publicitaire traditionnel en développant des outils marketing alternatifs⁴⁰. C'est une technique qui permet aux entreprises privées de contourner le principe de neutralité de l'école, même si celui-ci s'est assoupli depuis la circulaire émise par Jack Lang en 2001⁴¹. Avec le principe de dépublicitarisation, AXA Prévention peut s'immiscer dans l'École comme le font les grands groupes du numérique, notamment les GAFAM. Ainsi, ces entreprises sont associées aux messages qu'elles transmettent en étant moins directes et moins publicitaires. Les personnes qui auront eu le kit Permis Internet dans les mains (professeurs, force de l'ordre, élèves, parents d'élèves) penseront plus facilement à AXA lorsqu'elles auront l'occasion de prendre une assurance ou de se prémunir contre les risques, car elles auront été exposées à la marque.

Le kit pédagogique Permis Internet est un dispositif qui n'émane pas de l'Éducation nationale mais du Comité interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation dépendant du ministère de la Défense. Ce rattachement au ministère de la Défense, confère aussi un caractère particulier au sujet traité : le Permis Internet est abordé par la question des risques qui, certes, existe mais qui ne constitue pas l'intégralité de l'apprentissage à la navigation sur l'internet. C'est un moyen d'éluder d'autres questions comme le rôle des grandes entreprises numériques par rapport aux données personnelles ainsi que le rôle de l'École dans la formation des citoyens à l'ère du numérique.

Le discours transmis aux élèves n'est donc pas basé sur une prise de recul par rapport à ces entreprises mais, au contraire, sur un discours pré-formaté qui déresponsabilise les acteurs à plusieurs niveaux : les professeurs des écoles qui voient en ce kit une opportunité que ne peut pas leur offrir l'Éducation nationale,

40. Séverine Equoy Hutin, « Faire et laisser faire le buzz... Dépublicitarisation, frontières et mutation du discours publicitaire sur le net », *Semen*, n° 36, 2013.

41. Valérie Patrin-Leclère, Caroline Marti de Montety, Karine Berthelot-Guiet, *La Fin de la publicité ? Tours et contours de la dépublicitarisation*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2014.

les forces de l'ordre qui transmettent un message étriqué basé sur les risques, le futur citoyen en ne lui donnant pas les vraies clés pour qu'il se construise une approche critique de l'utilisation de l'internet.

Nathalie Walczak aborde ainsi la question épineuse d'une recherche qui, analysant et mettant en lumière les jeux d'acteurs, se demande jusqu'où elle peut légitimement aller dans la prise de conscience d'enjeux masqués. Que faire dans ce cas précis ? Former les professeurs des écoles aux enjeux de l'EMI ? S'ils ne l'ont pas été pour des raisons diverses (institutionnelles, personnelles, etc.), que peut et que doit faire le chercheur lorsqu'il est confronté dans l'observation d'une expérimentation de cet ordre à des évolutions qui lui semblent aller à contre-courant des valeurs qu'il défend par ailleurs ? Est-il souhaitable qu'il garde une neutralité de toute façon impossible à tenir ? Ou peut-il, sans endosser un discours d'autorité, tenter de susciter une prise de conscience des acteurs sur des questions qui lui semblent essentielles ? Quitterait-il alors son statut d'observateur ?

Cette entrée quasi exclusive par les dangers est traitée sous un autre angle et dans un autre contexte par **Mathieu Bégin**. La question y est cependant posée différemment : que peut faire le chercheur quand il se retrouve confronté à une demande sociale de « réponses » qui ne correspondent pas aux questionnements qu'il soulève ?

DE LA DIFFICULTÉ D'UN CHANGEMENT DE REPRÉSENTATION DES ACTEURS

Depuis que je suis chercheur, c'est-à-dire depuis le début de mes études de maîtrise (master) en communication en 2009, j'ai comme intérêt de produire des savoirs qui se veulent utiles aux adultes (parents, enseignants, animateur jeunesse, intervenants socio-éducatifs) dont les actions – formelles ou informelles – visent le développement des compétences médiatiques des enfants et des adolescents. Par « compétences médiatiques », j'entends ici les compétences cognitives, langagières, techniques et relationnelles permettant notamment d'analyser et d'évaluer des informations, de s'exprimer sur différents thèmes et enjeux de manière éthique et démocratique, et de créer des contenus multiformes (textes, photos, vidéos) en mobilisant des technologies. Il s'agit d'un ensemble de compétences souvent désigné par l'appellation « littératie médiatique⁴² ». J'ai toujours considéré important de travailler de concert avec les différents acteurs de l'éducation aux médias, afin d'identifier leurs besoins ressentis en matière d'information et de formation en éducation aux médias, c'est-à-dire en matière de « savoirs » d'une part, et de « savoir-être » et de « savoir-faire » d'autre part⁴³. Mes travaux s'inspirent du courant de la « recherche-action-formation » en éducation, sans s'en réclamer explicitement, puisqu'ils se penchent sur des contextes extra-scolaires, la famille et le réseau communautaire. Ils ont comme finalités, non seulement la production de savoirs, mais aussi la transformation de la vie

42. Pierre Fastrez, « Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? », *Recherches en communication*, 2010, 33, p. 35-52.

43. Bernard Terrisse, François Larose, Marie-Louise Lefebvre et Johanne Bédard, *Étude des besoins d'information et de formation à l'exercice des rôles éducatifs des parents québécois ayant de jeunes enfants (naissance - 12 ans) et adéquation avec les services offerts par les organismes de soutien à la famille*, Montréal : Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS), 2005.

sociale⁴⁴, plus particulièrement la transformation des représentations sociales entretenues par les adultes au regard : 1) des pratiques sociales des jeunes ; et 2) de leurs actions éducatives auprès des jeunes.

En tant que chercheur, je me définis donc comme un médiateur entre les savoirs produits par la recherche, les acteurs éducatifs, et les pratiques médiatiques des jeunes. Mon travail vise ultimement l'adoption collective de modèles éducatifs « raisonnés » et « démocratiques »⁴⁵, c'est-à-dire informés par la recherche et négociés entre les différentes personnes concernées (éducateurs et apprenants). L'adoption de ce modèle par l'ensemble des acteurs éducatifs nécessite deux choses. Premièrement, du temps éducatif de qualité et des ressources informatives fiables. Deuxièmement, l'engagement dans un réel dialogue « horizontal » (le moins autoritaire possible) avec les jeunes à propos de leurs pratiques numériques quotidiennes et de leurs effets. Comme l'ont expliqué mes collègues Melina Solari Landa et Nathalie Walczak dans les études de cas qu'elles ont présentées, tout cela va généralement à l'encontre de la réalité des écoles et des manières de faire des enseignantes et enseignants à l'heure actuelle.

Mon approche en recherche implique toutefois un important défi que je qualifierais de « méthodologico-relationnel ». Il s'agit de la difficile mobilisation des acteurs de l'éducation aux médias – effectifs ou potentiels – dans le cadre de projets n'ayant pas comme prémisse les problèmes liés à l'usage des médias chez les jeunes.

En effet, j'ai pu remarquer (ou ressentir), depuis une dizaine d'années, que l'intérêt des parents, des enseignants et des animateurs jeunesse pour mes travaux de recherche tenait surtout au fait qu'ils portent sur un problème généralement jugé et présenté comme « sérieux » et « inquiétant » dans les discours publics ou sociaux : la « cyberintimidation », c'est-à-dire l'ensemble des actes de langage commis par des individus ou des groupes à l'aide de technologies de production de contenus numériques, dans des canaux de communication privés ou publics, dont la finalité est de nuire à l'état psychologique ou au capital social d'une tierce personne⁴⁶. Étant donné que la cyberintimidation est étroitement associée à l'univers social et médiatique des jeunes dans les discours publics et sociaux, il n'est donc pas surprenant qu'elle suscite l'intérêt des parents et des intervenants éducatifs et socio-éducatifs. Cet intérêt impose toutefois un défi au chercheur qui souhaite étudier le phénomène en vue de nuancer les représentations entretenues par les adultes au regard de celui-ci : les convaincre de sortir du « mode panique » dans lequel ils sont plongés et agissent.

Afin de « déjouer » ce problème dans le cadre d'une recherche récente, j'ai décidé de laisser de côté la question des « risques du numérique » pour parler uniquement « d'éducation aux médias » à nos interlocuteurs. Malheureusement, j'ai vite réalisé que cette expression ne « résonnait » pas tellement, ni chez les

44. Pierre Paillé, « Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 1994, 19, 3, p. 215-230.

45. Jürgen Habermas, *L'Éthique de la discussion et la question de la vérité*, Paris, Grasset, 2003.

46. Jean-François Cauchie et Patrice Corriveau, « La cyberintimidation à l'épreuve du milieu scolaire québécois : regards d'intervenants sur l'irruption des nouvelles technologies à l'école », *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 2015, 57, 4, p. 503-527.

parents, ni chez les intervenants communautaires avec qui je suis entré en contact à des fins de collaboration. En effet, j'ai fait le constat qu'il était quasiment impossible de susciter l'intérêt des parents et des intervenants envers l'éducation aux médias sans présenter ce projet socioéducatif comme une solution aux problèmes de l'heure, à savoir les fausses nouvelles, le sextage, la cyberintimidation et la dépendance au numérique, entre autres. J'en suis donc aujourd'hui venu à me poser la question suivante : est-il possible de mobiliser les acteurs de l'éducation aux médias sans parler des risques associés à l'usage du numérique chez les jeunes ? Melina Solari Landa et Nathalie Walczak ont d'ailleurs bien noté avant moi le défi que représente l'adoption par les enseignants d'un modèle d'éducation aux médias laissant de côté la question des risques pour se concentrer davantage sur ce que nous pourrions nommer « l'autonomisation numérique » des jeunes.

À l'heure actuelle, certains chercheurs – moi y compris – s'interrogent à propos des « compétences » que doivent viser à développer les activités et les programmes d'éducation aux médias, en tentant de laisser de côté la question des risques du numérique autant que possible⁴⁷. Cette discussion théorique nous apparaît tout à fait nécessaire pour mieux comprendre ce qu'est l'éducation aux médias pour différents acteurs dans différents contextes.

Cela dit, comme mes collègues Melina Solari Landa et Nathalie Walczak, je pense qu'un passage par la question des risques liés aux médias est incontournable pour parvenir à mobiliser les acteurs de l'éducation aux médias dans le cadre de projets de recherche-action-formation et afin de définir collectivement les finalités de l'éducation aux médias.

Les rares recherches quasi-expérimentales sur l'évaluation des effets de programmes d'éducation aux médias ont un point en commun : elles partent de problèmes sociaux jugés « concrets » par les citoyens et les pouvoirs publics pour justifier leur pertinence sociétale. Une des plus exemplaire et concluante d'entre elles a d'ailleurs été réalisée dans le domaine de la « communication pour la santé » (*Health Communication*). Elle montre à quel point un programme d'éducation aux médias et à la santé déployé auprès des jeunes a eu un effet sur eux en termes d'adoption d'habitudes de vie saines et de résistance aux messages publicitaires⁴⁸. Est-il donc possible de mobiliser les acteurs de l'éducation aux médias sans parler des risques associés à l'usage du numérique chez les jeunes ? Théoriquement oui, empiriquement cela s'avère difficile.

Selon moi, l'éducation aux médias doit demeurer un projet socioéducatif dont les effets souhaités seraient orientés vers la lutte contre les problèmes d'inégalités engendrés par les transformations technologiques, économiques et sociales qui caractérisent les sociétés postindustrielles actuelles. Autrement, l'éducation aux

47. Mathieu Bégin et Normand Landry, « Le Programme de formation de l'école québécoise », in Normand Landry et Anne-Sophie Letellier (dir.), *L'Éducation aux médias numérique. Entre fondations et renouvellement*, Montréal, Presses de l'université de Montréal, 2015, p. 83-97.

48. Elane Grassi, Alexandra Evans, Nalini Ranjit, Simona Dalla Pria et Laura Messina, « Using a mixed-methods approach to measure impact of a school-based nutrition and media education intervention study on fruit and vegetable intake of Italian children », *Public Health Nutrition*, 2016, 19, 11, p. 1952-1963.

médias restera un projet théorique dont la pertinence sociétale sera difficile à défendre.

Après un tel constat, que peut-on ajouter ? Si le chercheur peut en effet difficilement ignorer la question socialement jugée pertinente, peut-être se doit-il d'ouvrir la focale en élargissant peu à peu les problématiques soulevées. C'est à ce prix qu'il peut espérer devenir un médiateur entre les savoirs produits par la recherche, les acteurs éducatifs, et les pratiques médiatiques des jeunes. Même si la tâche est assurément ardue.

CONCLUSION

À la lumière de ces trois contributions, je reviendrai sur l'importante question de la distance à parcourir par tous les acteurs pour trouver un objet commun à traiter. Je ne prétendrai aucunement ici la régler. Aussi me contenterai-je d'esquisser, sans souci d'exhaustivité, trois types de réponses possibles.

La réponse la plus classique consiste à maintenir une stricte séparation entre chercheurs et praticiens de l'EMI et à considérer que, une fois produits, les savoirs doivent faire l'objet de vulgarisation scientifique. Beaucoup a été déjà écrit sur le sujet. Yves Jeanneret⁴⁹, s'est livré à une déconstruction des différentes représentations de l'activité de vulgarisation, que celle-ci soit considérée comme diffusion, traduction ou encore médiation. Toutes supposent une rupture entre savoirs scientifiques et savoirs pratiques ou sociaux que les chercheurs ont intérêt eux-mêmes à dépasser s'ils veulent peser sur le cours des choses.

À l'autre bout du spectre pourrait-on trouver la figure du praticien-chercheur tel que la concevait Geneviève Jacquinet dans ce champ, posture qui l'avait amenée à fonder la revue *Médiamorphoses*, présentée sur le site de l'INIST⁵⁰ comme une « revue de réflexion et d'analyse » destinée à tous ceux qui cherchent à comprendre les jeux et les enjeux de « la société de l'information » dont les auteurs sont « des chercheurs, des universitaires et des acteurs des médias qui proposent des cadres de réflexion et des schémas d'analyse pour penser les Méta-morphoses des médias ». Cette figure du praticien-chercheur, que Catherine De Lavergne⁵¹ qualifie de « cas limite », se situe entre le monde professionnel et le monde de la recherche. Si ce type de recherche est « impliquée », elle peut l'être à plus d'un titre. La recherche peut viser à apporter des clés nouvelles de compréhension d'un monde professionnel connu, elle peut susciter une dynamique qui favorise l'accès au savoir scientifique par les acteurs concernés, elle peut aussi aider à dégager quelques pistes d'action pour mieux faire ou faire autrement, en ébranlant le rapport au métier elle peut viser également le développement personnel et pas seulement la production d'un nouveau savoir, elle questionne enfin évidemment la recherche elle-même sur son rôle ou sa relation avec le monde professionnel, celui de l'EMI ne faisant pas figure d'exception.

49. Yves Jeanneret, *Écrire la science. Formes et enjeux de la vulgarisation*, Paris, Puf, coll. « Science, histoire et société », 1994.

50. <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/21910>.

51. Catherine De Lavergne, « La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative », Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative, *Recherches qualitatives*, hors-série, n° 3, 2007.

Peut-être y aurait-il un « entre-deux » fécond qui consisterait à bâtir, chaque fois que possible, un collectif qui associe chercheurs et praticiens qui ne part pas du postulat d'une irréductible hiérarchie entre savoirs savants et savoirs ordinaires ? Comme le rappelle Joëlle Le Marec dans son mémoire d'habilitation à diriger des recherches⁵² : « L'articulation entre les opérations ordinaires du sens commun, et les procédures normées est un point aveugle de l'activité scientifique. Elle est indispensable à sa mise en œuvre, mais elle échappe au discours sur la méthode, et donc à la mise en commun dans le champ scientifique lui-même. Schwartz a bien exprimé le paradoxe de la démarche empirique : il est impossible de purifier la connaissance en sciences humaines de son implication sociale directe dans les savoirs contre lesquels elle se construit. Il est impossible de référer les connaissances en sciences humaines à un ordre de réalité, un mode d'existence, qui serait externe aux savoirs sociaux⁵³. »

Finalement c'est à une question sur l'utilité sociale de la recherche que ce chapitre aboutit. Ni simple instrument d'une mesure (le plus souvent quantitative) de l'action publique, ni miroir complaisant des pratiques de « terrain », elle a tout à gagner à mettre en place les conditions d'un dialogue exigeant et respectueux, qui ne peut s'engager que dans la confiance et le temps long, celui des projets aux objectifs partagés.

**LAURENT PETIT, MÉLINA SOLARI LANDA, NATHALIE WALCZAK,
MATHIEU BÉGIN**

Bibliographie

- Bégin Mathieu et Landry Normand, « Le programme de formation de l'école québécoise », in Normand Landry et Anne-Sophie Letellier (dir.), *L'Éducation aux médias numériques. Entre fondations et renouvellement*, Montréal, Presses de l'université de Montréal, 2015, p. 83-97.
- Breda Isabelle, Combes Yolande, Petit Laurent, « L'éducation à l'information et aux médias dans le milieu scolaire révélatrice des enjeux relatifs au changement de paradigme éducatif ? », *Études de communication*, « L'éducation à l'information, aux TIC et aux Médias : le temps de la convergence ? », n° 38/2012, p. 117-130.
- boyd danah, *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*, New Haven, Yale University Press, 2014.
- Buckingham David, *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea* [2003], Barcelona, Paidós, 2005.
- Cauchie Jean-François et Corriveau Patrice, « La cyberintimidation à l'épreuve du milieu scolaire québécois : regards d'intervenants sur l'irruption des nouvelles technologies à l'école », *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 2015, 57, 4, p. 503-527.
- Cerisier Jean-François, « L'ENT, un cheval de Troie dans l'EPLE ? », *Les Dossiers de l'ingénierie éducative*, décembre 2007.

52. Le Marec Joëlle, *Ce que le « terrain » fait aux concepts : vers une théorie des composites*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches, université Paris 7, 2002, p. 30.

53. Schwartz Olivier, « Postface. L'empirisme irréductible », in Nels Anderson, *Le Hobo. Sociologie du sans abri*, Paris, Nathan, 1993, p. 265-309.

- Cerisier Jean-François, « Acculturation numérique et médiation instrumentale. Le cas des adolescents français », rapport de demande d'habilitation à diriger des recherches de l'université de Poitiers, septembre 2011.
- Cerisier Jean-François, « La désintermédiation comme agent de transformation culturelle dans l'éducation », in Claire Peltier (dir.), *La Médiation de la formation et de l'apprentissage : mélanges offerts à Daniel Peraya*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, « Culture & Communication », 2014.
- Citton Yves (dir.), *L'Économie de l'attention. Nouvel horizon du capitalisme ?*, Paris, La Découverte, 2014.
- Cordier Anne, *Grandir connectés : les adolescents et la recherche d'information*, Caen, C & F éditions, 2015.
- Corroy Laurence, *Éducation et médias : la créativité à l'ère du numérique*, 2016.
- Costa Cornejo Paola, « Les usages du cahier de textes numérique et ses effets en milieu scolaire : Le cas d'enseignants des collèges de l'académie de Créteil en France », thèse de doctorat de Télécom ParisTech, 19 avril 2013.
- Dabène Louise, « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », *Études de linguistique appliquée*, 1984, n° 55, p. 39-46.
- De Lavergne Catherine, « La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative », Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative, *Recherches qualitatives*, hors-série, n° 3, 2007.
- Devauchelle Bruno, « Les TIC insaisissable objet du monde éducatif », [en ligne : <http://www.brunodevauchelle.com/blog/?p=202>].
- Eqoy Hutin Séverine, « Faire et laisser faire le buzz... Dépublicitarisation, frontières et mutation du discours publicitaire sur le net », *Semen*, n° 36, 2013.
- Fastrez Pierre, « Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? », *Recherches en communication*, 2010, 33, p. 35-52.
- Genevois Sylvain et Poyet Françoise, « Espaces numériques de travail (ENT) et "école étendue". Vers un nouvel espace-temps scolaire ? », *Distances et savoirs*, 8, avril 2010.
- Gonnet Jacques, *Éducation aux médias. Les controverses fécondes*, Paris, Hachette, 2001.
- Grassi Elane, Evans Alexandra, Ranjit Nalini, Dalla Pria Simona et Messina Laura, « Using a mixed-methods approach to measure impact of a school-based nutrition and media education intervention study on fruit and vegetable intake of Italian children », *Public Health Nutrition*, 19, 11, 2016, p. 1952-1963.
- Habermas Jürgen, *Idéalisations et communication : agir communicationnel et usage de la raison*. Paris, Fayard, 2006.
- Jacquinet Geneviève, *Image et pédagogie*, Paris, Puf, 1977.
- Jeanneret Yves, *Écrire la science. Formes et enjeux de la vulgarisation*, Paris, Puf, coll. « Science, histoire et société », 1994.
- Jehel Sophie, « Les risques médiatiques, les industries culturelles et l'éducation aux médias à l'école », in Laurence Corroy-Labardens, Francis Barbey, Alain Kiyindou, (dir.), *Éducation aux médias à l'heure des réseaux*, Paris, L'Harmattan, 2015, p. 67-80.
- Lachaux Jean-Phillipe, « L'économie cérébrale de l'attention », in Yves Citton, (dir.), *L'Économie de l'attention : un nouvel horizon du capitalisme ?*, Paris, La Découverte, 2014.
- Le Marec Joëlle, *Ce que le « terrain » fait aux concepts : vers une théorie des composites*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches, université Paris 7, 2002.
- Maulini Olivier et Perrenoud Philippe, « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions », in Maulini Olivier et Montandon Cléopâtre, (dir.), *Les Formes de l'éducation : Variété et variations*, Genève, De Boeck, 2005.
- Morduchowicz Roxana, « La relación de los jóvenes y las pantallas », in Roxana Morduchowicz, (dir.), *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*. Argentine, Gedisa, 2008.

- Octobre Sylvie, « Les techno-cultures juvéniles », *Diversité*, 2019, 194, janvier-avril, p. 136-140.
- Paillé Pierre, « Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'Éducation*, 1994, 19, 3, p. 215-230.
- Pasquier Dominique, *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005.
- Patrin-Leclère Valérie, Marti de Montety Caroline, Berthelot-Guiet Karine, *La Fin de la publicité ? Tours et contours de la dépublicitarisation*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2014.
- Plantard Pascal et André Gwénaëlle, « Adolescences numériques ? Génération « Y » et inégalités éducatives », *Éducation & Formation*, 2016, 306, p. 112-124.
- Plante Thierry, « Les médias numériques : un défi pour les éducateurs », in Normand Landry et Anne-Sophie Letellier, (dir.), *L'Éducation aux médias à l'ère numérique : entre fondations et renouvellement*, Montréal, Presses de l'université de Montréal, 2016 [en ligne : <http://proxy.usaintanne.ca:2048/login?url=http://books.scholarsportal.info/viewdoc.html?id=/ebooks/ebooks3/upress/2016-10-08/1/9782760636798>].
- Popuri Aruna, « L'ordinateur dans la vie des élèves et des jeunes. Étude contrastive des représentations des jeunes indiens et français », mémoire inédit de master de l'université de Poitiers, universidade Técnica de Lisboa et l'UNED, 2009.
- Richardot Sophie, « Représentations sociales et éducation », in Grégory Lo Monaco, Sylvain Delouée, Patrick Rateau, (dir.), *Les Représentations sociales : théories, méthodes et applications*, Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur, 2016.
- Schwartz Olivier, *Postface. L'Empirisme irréductible*, in Anderson Nels (1993), *Le Hobo. Sociologie du sans-abri*, Paris, Nathan, 1993, p. 265-309.
- Seurrat Aude, « Les médias en kit pour promouvoir "la diversité" : étude de programmes européens de formation aux médias destinés à "lutter contre les discriminations" et "promouvoir la diversité" », thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, dir. Emmanuël Souchier et Yves Jeanneret, université Paris 4, 2009.
- Solari Landa Melina, « Impact de la disponibilité permanente des équipements numériques personnels sur la représentation que les élèves se construisent de la forme scolaire. Deux cas d'étude en collège et en lycée », thèse de doctorat de l'université de Poitiers, 28 novembre 2017. [En ligne : <http://theses.univ-poitiers.fr/notice/view/60486>].
- Terrisse Bernard, Larose François, Lefebvre Marie-Louise et Bédard Johanne, *Étude des besoins d'information et de formation à l'exercice des rôles éducatifs des parents québécois ayant de jeunes enfants (naissance - 12 ans) et adéquation avec les services offerts par les organismes de soutien à la famille*, Montréal : Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS), 2005.
- Villemonteix François, Hamon Dany et Nogry Sandra, « Expérience tablettes tactiles à l'école primaire – Ex.Ta.T.E », rapport, université de Cergy-Pontoise, 2014. [En ligne : [://cache.media.eduscol.education.fr/file/Primaire/40/6/Extate_rapport_tablettes_primaire_340406.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Primaire/40/6/Extate_rapport_tablettes_primaire_340406.pdf)].
- Vincent Guy, Lahire Bernard et Thin Daniel, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Guy Vincent (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994.