



**HAL**  
open science

# Regards réflexifs d'acteurs sur l'éducation à l'information et aux médias dans leur scolarité: des enseignements pour l'action

Anne Cordier

► **To cite this version:**

Anne Cordier. Regards réflexifs d'acteurs sur l'éducation à l'information et aux médias dans leur scolarité: des enseignements pour l'action. Colloque international TICEMED, Apr 2020, Athènes, Grèce. hal-03349194

**HAL Id: hal-03349194**

**<https://hal.science/hal-03349194v1>**

Submitted on 20 Sep 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Regards réflexifs d'acteurs sur l'éducation à l'information et aux médias dans leur scolarité : des enseignements pour l'action**

**Anne CORDIER**

Université de Rouen Normandie  
UMR 6590 ESO – Espaces et Sociétés

Comment l'éducation aux médias et à l'information (EMI) peut-elle véritablement répondre aux exigences tout au long de la vie, quotidienne, sociale et professionnelle des individus ?

Pour répondre à cette question, il nous semble essentiel d'éviter les prophéties incantatoires ou les longues listes de prescriptions générales, et de nous appuyer sur des points d'ancrage. Ainsi il est ici proposé de s'appuyer sur l'analyse de parcours informationnels et médiatiques d'acteurs·rices, suivi·es dans une perspective longitudinale, et amené·es à porter un regard réflexif sur les formations à l'information et aux médias qu'ils ont suivies lors de leur scolarité primaire et secondaire.

Si « sortir de l'ombre les apprentissages quotidiens » (Brougère, Ulmann, 2009) est un objectif de cette recherche, reconnaissant la légitimité subjective comme objective des sphères non formelles de déploiement de l'être-au-monde-informationnel, l'approche temporaliste et longitudinale invite aussi à interroger autrement les apprentissages scolaires en matière d'éducation à l'information et aux médias. Il s'agit de rompre avec une conception par trop focalisée sur les « impacts des formations » dans l'immédiateté et l'évaluation (normative et à très court terme) de dispositifs de formation pour tenter de saisir ce qu'il reste chez les acteurs·rices, consciemment et non, de cette éducation réalisée dans la sphère formelle et d'opérer une mise en perspective selon « l'identité fluide » des acteurs·rices (Singly, 2017). Plus précisément, quels regards les enquêté·es portent-ils·elles sur les contenus, cadres et modalités d'apprentissage de l'éducation à l'information et aux médias qu'ils ont éprouvés au sein du milieu scolaire jusqu'à l'obtention du baccalauréat ? Quel sens confèrent-ils·elles à cette « éducation à » telle que perçue lors de cette scolarité primaire et secondaire ? Quels transferts possibles dans le monde professionnel, dans celui des études supérieures et dans la vie quotidienne ?

Les cadres théoriques et méthodologiques élaborés pour saisir l'éducation à l'information et aux médias dans les imaginaires, représentations et pratiques des acteurs, retiendront d'abord notre attention, permettant de dessiner les apports d'une approche résolument compréhensive et anthropocentrée de l'information. Ensuite pourront être exposés des résultats marquants de cette recherche, mettant en lumière dans toute leur complexité les enjeux d'une éducation à l'information et aux

médias dans le monde scolaire. Une conclusion enrichie sera l'occasion de tirer des enseignements concrets pour l'action dans les contenus de formation, les pratiques et situations d'enseignement-apprentissage ainsi que de médiations des savoirs concourant à une EMI proactive.

## **Quels cadres théoriques et méthodologiques pour saisir l'éducation à l'information et aux médias telle que comprise par les acteur·rices ?**

Le regard anthropologique porté ici sur l'information, les pratiques et activités informationnelles, est un regard profondément social et compréhensif, étudiant les cultures de l'information en contextes éducatifs pluriels. Au cœur de cette recherche, la notion d'être-au-monde-informationnel, entendue comme l'ensemble des attitudes, des valeurs, des représentations, des imaginaires et des pratiques associés à la fréquentation du milieu informationnel (Cordier, 2019).

### **Une conception anthropocentrée de l'information**

En sciences de l'information et de la communication (SIC), c'est dans les travaux de Claude Baltz sur la culture de l'information que l'on trouve les bases possibles d'une affirmation de l'être-au-monde-informationnel. Dans un texte fondateur pour notre domaine, le chercheur enjoint à considérer conjointement dans une approche culturelle de l'information un volet de connaissances, une vision du monde mais aussi une façon d'agir pour soi et dans l'organisation (Baltz, 1998). Cette conception d'un « agir social » (Simonnot, 2009 : 29) est absolument fondamentale pour saisir la dimension non seulement sociale mais aussi pragmatique des pratiques informationnelles qui sont aussi profondément communicationnelles (Ihadjadene, Chaudiron, 2010).

La conception anthropocentrée de l'information vise à mettre en lumière « l'identité fluide » (Singly, 2003, 2017) des enquêté·es en se gardant d'opérer un réductionnisme de leurs pratiques comme de leurs choix en matière d'information, et en englobant ce qui est constitutif de leur rapport à l'information et aux médias au gré de leur parcours biographique singulier. Pour autant, tout en reconnaissant l'acteur·rice dans ses particularités, l'enjeu de cette recherche est aussi de dépasser les singularités du cas pour tenter d'opérer une montée en généralité. Des lignes-forces incontestables se dégagent de l'étude croisée des données recueillies lors de cette enquête longitudinale.

### **Une approche temporaliste d'inspiration composite**

L'approche temporaliste des pratiques informationnelles pour laquelle plaide cette recherche a pour objectif de cerner précisément le processus de création de soi en tant qu'acteur informationnel, tout au long d'un parcours biographique articulé à des logiques collectives et sociales, ainsi qu'à un contexte sociopolitique et technologique qui contribuent à la co-configuration de « trajets anthropologiques » (Durand, 1960). Ce sont aussi des répertoires de pratiques informationnelles qui émergent en fonction de situations éprouvées et projetées.

Le dispositif méthodologique mis en place, d'inspiration composite (Le Marec, 2002), repose sur des entretiens semi-directifs longs, appuyés également sur la convocation – par l'enquêté·e – d'objets mythiques informationnels et le parcours commenté d'espaces informationnels choisis par l'enquêté·e. L'appel à des « éléments marquants », objets signifiants pour les acteurs·rices qui ont joué un rôle important dans la construction de leur rapport à l'information ou qui actuellement leur semblent indispensables pour s'informer, a été une pierre angulaire du travail d'investigation. D'une part ce procédé permet de réduire les risques de « l'illusion biographique » en amenant les enquêté·es à ancrer leur récit dans des situations précises. D'autre part, ce procédé met en lumière avec force le sens mais aussi les émotions et la matérialité de l'activité informationnelle. Cette recherche est aussi volonté de conférer aux enquêté·es un pouvoir d'énonciation des données. Une dimension implicative qui permet de sortir des typologies scientifiques posées en amont, et d'adopter le prisme de significations des acteurs·rices eux·elles-mêmes.

## **Caractéristiques d'un terrain d'enquête longitudinale**

Le terrain d'enquête sur lequel s'appuie le présent propos est particulier : nous tirons en effet les fils d'une enquête longitudinale qui permet, depuis 2012, de suivre douze acteurs·rices ayant suivi la même proposition de formation à l'information et aux médias lors de leur scolarité secondaire lycéenne (observée par la chercheuse elle-même en contexte) et issu·es d'un milieu socio-économique peu favorisé. Parmi ces douze acteurs·rices, né·es en 1995-1996, certain·es aujourd'hui poursuivent des études supérieures (Science Po, Université), d'autres ont obtenu un BTS (brevet de technicien supérieur), d'autres encore sont salariés ou en recherche d'emploi. Leurs évolutions sociales et académiques singulières viennent précisément distinguer des manières d'être-au-monde-informationnel en fonction d'expériences éprouvées et/ou projetées qui s'appuient sur des parcours éducatifs antérieurs.

## **Regards sur l'éducation à l'information et aux médias à l'École**

Incontestablement l'École a joué un rôle marquant dans la construction du rapport à l'information et aux médias des acteurs·rices, ce qui est peu surprenant au

vu de l'histoire et des processus de socialisations connus par un individu avant la majorité. Toutefois la moitié des enquêté·es a bien choisi des lieux académiques (CDI du lycée, école primaire) pour mener les entretiens destinés à se tenir dans un lieu « marquant dans la construction de (leur) rapport à l'information » (termes-consigne de la chercheuse), et ce en rapport avec l'éducation à l'information et/ou au numérique. En outre, 7 enquêtés sur 10 ont choisi un ou plusieurs éléments/objets (10 objets en tout) relevant de l'expérience scolaire pour mener l'entretien sur les « éléments/moments marquants dans la construction de leur rapport à l'information » (termes-consigne de la chercheuse).

## **Quels apprentissages informationnels à l'École ?**

Dès l'école primaire, les élèves vivent des expériences éducatives informationnelles. Les souvenirs des acteurs·rices enquêté·es à ce sujet font part de deux types d'expériences. La première est la formation à la recherche d'information en ligne qu'ils décrivent d'ailleurs souvent avec une certaine ironie, soulignant l'aspect B.A.-BA de ces formations et le décalage temporel. Ils situent majoritairement des séances – rares, d'où leur aspect « marquant », précisent-ils lors des échanges – se déroulant en salle informatique avec un·e professeur·e des écoles, en classes de CE1-CE2, leur « montrant *Google* » (Amélie, Morgan, Reynald, Zoé). Ils décrivent l'impression d'amateurisme ressentie face à des enseignant·es qui balbutiaient quelque peu face à eux (rappelons que nos enquêté·es sont né·es en 1995-1996). Dès lors, les apprentissages leur ont semblé souvent limités et décalés par rapport à leurs besoins effectifs, mais plusieurs restent reconnaissant·es de ces apprentissages, soulignant n'avoir pas du tout la pratique de l'informatique à la maison où les usages étaient circonscrits au visionnage de films ou nuls en absence d'équipement. La seconde expérience que confient les enquêté·es en lien avec l'éducation à l'information à l'école primaire est celle consistant à exploiter les ressources informationnelles, à prendre du plaisir dans une forme de ritualisation instaurée au sein de la classe, par la lecture de la presse quotidienne, discutée ensuite collectivement, ou par la réalisation d'exposés, sur des sujets choisis, là encore donnant lieu à échanges dans la classe. Mais fort peu nombreux sont les acteurs·rices évoquant ce type d'expériences, même après insistance de la part de la chercheuse.

En amont de cette recherche, l'hypothèse a été faite que cette éducation à l'information et aux médias serait davantage accentuée et ancrée dans les parcours des acteurs lors de la scolarité secondaire en raisons d'orientations programmatiques plus fortes dans le domaine mais aussi de la présence d'un enseignant spécialisé en information-documentation au collège et au lycée (le professeur documentaliste). Dans les faits, les récits des acteurs·rices enquêté·es font part de peu de diversité dans l'expérience informationnelle éducative qui a été la leur à ce niveau d'enseignement. Au collège, l'expérience informationnelle semble limitée, concentrée sur l'année de 6<sup>ème</sup> durant laquelle ils sont « allés au CDI avec la

documentaliste » (Reynald, Julie) pour des séances qui les ont visiblement peu marquées et leur ont souvent paru décrochées du reste des enseignements. Ils racontent, souvent amusés, les « visites de CDI » et les « heures passées à ranger des livres pour montrer qu'on savait que RP c'était roman policier » (Zoé). Les souvenirs de ces enquêtés concernant l'éducation à l'information et aux médias au lycée sont beaucoup plus importants quantitativement. Ils ont le sentiment d'avoir été engagés dans de nombreux projets impliquant le professeur documentaliste, « et du coup les recherches d'information » (Guillaume), effectuant une corrélation entre présence du professeur documentaliste et formalisation d'une éducation à l'information. Outre les apprentissages liés au dispositif TPE (Travaux personnels encadrés), est évoquée une diversification des pratiques d'information encouragée par le professeur documentaliste les incitant à exploiter des articles de périodiques en plus de sources en ligne. Les acteurs·rices précisent la préoccupation constante de la citation des sources et de la réalisation d'une bibliographie, là encore sous l'impulsion de l'enseignant documentaliste.

De façon générale, c'est l'évaluation de l'information qui apparaît au cœur de l'éducation à l'information et aux médias telle qu'éprouvée par les enquêtés dans l'enseignement secondaire. Ils ont le souvenir de séances consacrées au CDI du collège à évaluer des sites web au moyen de grilles d'évaluation ou encore de discours, nombreux, tenus par des enseignants, de collège comme de lycée, à propos de l'exploitation de *Wikipédia*.

## **Quelles situations d'enseignement-apprentissages ?**

Les discours des enquêtés posent au premier plan de leurs récits la question du sens de ces apprentissages tel que verbalisé par les enseignant·es en situations mais aussi la question du sens attribué par les acteurs·rices à ces apprentissages. Or les mises en activité leur sont souvent apparues artificielles les conduisant à amener / obtenir une réponse attendue par l'enseignant·e. Le sentiment de « chercher pour chercher » (Amélie) domine. À l'inverse, c'est ce que l'on nomme la pédagogie de projet que plébiscitent ces acteurs·rices qui ont des souvenirs très positifs de projets dans lesquels ils-elles ont été engagés, alliant travail de groupe et nécessité de chercher de l'information. L'accompagnement pédagogique proposé est alors essentiel.

La présente recherche met à jour un décalage de temporalités, tout au moins une inadéquation – ou adéquation relative – entre les temporalités d'acquisitions, d'apprentissages et d'expériences vécues par les acteurs·rices. Ils sont ainsi nombreux à déplorer avoir été confrontés à des séances de « formation à *Google* (ou « à internet ») » bien tardivement dans leur scolarité au vu de l'équipement à domicile et de leurs pratiques informationnelles déjà développées. Plusieurs enquêtés confient également le sentiment d'avoir manqué de temps lors des séances d'éducation à l'information et aux médias pour assimiler véritablement les contenus enseignés et les réinvestir, soulignant la sensation d'être toujours

pressé-es par les enseignant-es. Certain-es mentionnent une temporalité décalée dans la démarche d'apprentissage liée à la situation d'enseignement vécue. C'est ainsi le cas de la sensibilisation effectuée au lycée, par le professeur documentaliste, à la bibliographie comme outil au service de la démonstration de sa recherche et témoignage de sources vérifiées. Un enseignement qui s'est révélé profitable et opérationnel, selon les dires-mêmes des enquêté-es, lors de la première année à l'université (Cordier, 2018).

## **L'expérience informationnelle scolaire : une goutte d'eau ou une tempête dans l'océan ?**

De façon générale, dans le parcours scolaire des acteurs-rices, les problématiques informationnelles et médiatiques apparaissent secondaires et saisies de façon le plus souvent opportune au gré d'événements qui s'imposent à/dans l'école (attentats ou élections présidentielles, par exemple). L'expérience informationnelle scolaire semble alors revêtir un caractère d'exception. Ce caractère d'exception conduit, de fait, sans doute à amplifier les temps et moments consacrés à l'éducation à l'information dans les souvenirs des interrogé-es.

Il n'en reste pas moins que tou·tes ont évoqué spontanément dans les entretiens sur la construction de leur être-au-monde-informationnel à l'École les TPE au lycée, en classe de première. Cinq enquêtés sur dix ont même choisi les TPE comme « élément marquant dans la construction de (leur) rapport à l'information » (termes-consigne de la chercheuse). Les récits concernant ce dispositif de formation sont émotionnellement chargés, engageant en profondeur l'estime de soi des chercheurs-ses d'information. En outre, ce projet de recherche, mené en groupe, sur un temps exceptionnellement long pour le système scolaire français (18 semaines), est venu bousculer avec force les pratiques informationnelles des acteurs-rices qui égrainent au cours de leurs récits les apprentissages nouveaux : recherche informationnelle multi-supports, connaissance de ressources académiques très éloignées de leur répertoire de pratiques habituel, organisation collective du travail, évaluation de son besoin d'information et acceptation d'un réagencement progressif au cours du projet. Tou·tes insistent sur « la rigueur » (Amélie, Anaïs, Julie, Guillaume, Morgan) de la démarche informationnelle mise en place lors des TPE.

L'isolement de cette expérience éducative dans la biographie informationnelle des douze enquêté-es ne manque pas d'interroger sur le caractère ponctuel des phases de mise en activité réflexive informationnelle dans leur scolarité primaire et secondaire. Les défis d'ordre informationnel n'étant pas légion au cours de leur parcours académique obligatoire, ces jeunes ressentent de manière d'autant plus forte émotionnellement l'épreuve (positivement ou négativement), qui devient même une épreuve de référence.

## **Conclusion**

Au vu des récits des enquêté·es, on peut parler de sensibilisations plutôt que de formations à l'information et aux médias à l'école primaire, articulées autour de la recherche d'information en ligne d'une part, et de rituels informationnels d'autre part. Dans l'enseignement secondaire, les apprentissages semblent se formaliser mais se réaliser au sein d'un *hiatus* fort entre les besoins ressentis par les jeunes formés et les propositions de formation. Pourtant, les expériences informationnelles éducatives ont un rôle éminemment fondateur pour / dans l'être-au-monde-informationnel des acteurs·rices, qui reconnaissent y avoir puisé des leviers pour agir ensuite dans des sphères académiques exigeantes, tout particulièrement celle des études supérieures universitaires. Le dispositif méthodologique déployé dans le cadre de cette enquête longitudinale permet de pointer le sens des formations à l'information et aux médias sur le long terme pour les acteurs·rices. Si une évaluation à court terme d'un dispositif de formation peut laisser penser que ledit impact a été faible sur les pratiques et conceptions des apprenants, la prise de recul temporelle permise par cette méthodologie de recherche démontre au contraire que l'apprentissage peut faire sens avec le temps, intégrant le répertoire de pratiques et/ou le système de valeurs, donnant lieu à une opérationnalisation en contexte a posteriori.

En ce sens, il est absolument essentiel de penser une éducation à l'information et aux médias dans une perspective proactive, dotant les acteurs·rices informationnel·es de connaissances et de compétences qui feront l'objet de transferts et de réinvestissements dans des sphères variées, à la fois académiques et sociales. Or les éléments abordés en formation semblent relever davantage d'une maîtrise de l'accès à l'information, telle que définie par Brigitte Juanals, plutôt que d'une culture de l'accès voire une culture de l'information (Juanals, 2003). Les enquêté·es décrivent des démarches linéaires de recherche d'information, peu adaptées au « régime intermédiaire » (Jeanneret, 2000), des procédures techniques d'accès à des dispositifs, mais n'emploient pas une terminologie toujours juste et sont souvent mis en difficultés pour nommer les concepts sous-tendus par l'utilisation d'un objet informationnel ou médiatique ainsi que les systèmes d'intention liés. L'exemple concernant l'appréhension de *Wikipédia* comme marque et non comme objet informationnel culturel porteur d'une intention éditoriale inscrit dans une logique économique et politique, se traduisant par des finalités techniques, est à ce titre emblématique de conceptions simplificatrices des objets informationnels et médiatiques. Pourtant, les parcours de plusieurs enquêté·es pris·es pour étude ici mettent en lumière la portée hautement politique d'une éducation à l'information et aux médias qui permet de trouver sa place dans des milieux sociaux informationnels favorisant ainsi le dépassement des inégalités socio-économiques et culturelles. Il est grand temps de faire de l'éducation à l'information et aux médias un objectif dans le quotidien des élèves.

## Références

- Cordier A., 2015, *Grandir Connectés : Les adolescents et la recherche d'information*, Caen, C&F Éditions.
- Cordier A., 2018, « On ne naît pas étudiant-e, on le devient : Acculturations informationnelles étudiantes », *Revue Française des Sciences de l'Information et de la Communication*, 15.  
Disponible sur : <https://journals.openedition.org/rfsic/5130>
- Cordier A., 2019, « Vers une poïétique de l'être-au-monde-informationnel », Habilitation à Diriger des Recherches en SIC, Université de Bordeaux.
- Baltz C., 1998, « Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux », *Documentaliste-Sciences de l'information*, 5 (2), pp. 75-82.
- Brougère G., Ulmann, A.-L., 2009, *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Chaudiron S., Ihadjadene M., 2010, « La recherche de l'information aux pratiques informationnelles », *Études de communication*, 35, pp.13-29.
- Durand G., 1960, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire : Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Dunod.
- Jeanneret Y., 2000, *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Juanals B., 2003, *La culture de l'information : du livre au numérique*. Paris, Hermès.
- Le Marec, J., 2002, « Ce que le "terrain" fait aux concepts : Vers une théorie des composites », Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris VII.
- Simonnot B., 2009, « Culture informationnelle, culture numérique : au-delà de l'utilitaire », *Les Cahiers du Numérique*, 5, pp.25-37.
- Singly F. de, 2003, *Les uns avec les autres : quand l'individualisme crée du lien*, Paris, A. Colin.
- Singly F. de, 2017, *Double Je : Identité personnelle et identité statutaire*, Paris, A. Colin.