



## Une EMI sans frontières est-elle possible... et souhaitable ?

Anne Cordier

### ► To cite this version:

Anne Cordier. Une EMI sans frontières est-elle possible... et souhaitable ?. LAMOUREUX Mireille, TROUCHE Luc (dir). Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information, Éditions Canopé, p.97-102, 2017. <hal-03349238>

**HAL Id: hal-03349238**

**<https://hal.science/hal-03349238v1>**

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.



HAL Authorization

## **Une EMI sans frontières est-elle possible... et souhaitable ?**

**Anne CORDIER**

Université de Rouen Normandie  
UMR 6590 ESO – Espaces et Sociétés

### **Introduction**

Poser aussi frontalement la question des frontières des actions d'ÉMI peut surprendre à l'heure où la problématique de la continuité de l'éducation aux médias et à l'information est centrale. D'autant plus de la part d'une chercheuse qui, dès ses premiers travaux de recherche, s'est souciée des liens entre pratiques formelles, déployées dans le cadre académique, prescrites et reconnues par l'institution scolaire, et pratiques non formelles, relatives aux sphères familiales de l'individu, en dehors de toute prescription académique (Cordier, 2011).

Point de contradiction en réalité dans cette entreprise. Simplement l'envie de pousser plus loin la réflexion sur le sujet. Et de revenir sur ce qui nous semble une mauvaise interprétation de ce discours sur le rapprochement entre pratiques formelles et non formelles. En effet, ce discours a souvent conduit à considérer les pratiques formelles comme des pratiques n'ayant pas de prise avec la réalité sociale. Or les pratiques académiques sont aussi des pratiques sociales, mais elles ne relèvent pas des mêmes logiques de prescription ni de validation. Ce discours a également conduit à prôner une importation systématique dans l'école des usages et pratiques non formels de l'information et des médias, engendrant ce qui à nos yeux sont des dérives non fructueuses pour l'éducation aux médias et à l'information.

Voilà pourquoi nous souhaitons à l'occasion de cette publication interroger la potentialité de la continuité éducative de l'EMI, ce à partir d'investigations que nous menons depuis plusieurs années au plus près des acteurs, que ce soit des jeunes chercheurs d'information (collégiens, lycéens, jeunes adultes) ou des acteurs du monde de l'information (enseignants) (Cordier, 2015).

### **La tectonique des plaques de l'EMI**

Depuis son instauration par la Loi de refondation 2013, les questionnements épistémologiques sur l'ÉMI se multiplient.

Au-delà de ces questionnements qui mobilisent chercheurs et praticiens du domaine des cultures de l'information, une attention particulière est portée aux pratiques informationnelles juvéniles. Celles-ci sont ancrées dans des situations « de production, de recherche, d'organisation et de traitement de l'information », ainsi que « d'usage, de partage et de communication de l'information » (Chaudiron, Ihadjadene, 2010 : 16). Auxquelles s'ajoutent une portée psychosociale forte, attentive aux émotions liées à l'appréhension de l'information et des dispositifs liés, ainsi qu'à l'activité informationnelle en général, aux représentations et imaginaires attachés à l'information, aux dispositifs sociotechniques ainsi qu'aux espaces d'action (Cordier, 2011).

Saisir les pratiques informationnelles des acteurs dans cette perspective suppose d'adopter une posture la plus objectivante possible sur la réalité observée ainsi qu'une approche plurielle et complexe de l'objet, notamment en ne circonscrivant pas le regard porté sur ces pratiques à un contexte d'usages, mais bien en partant de l'acteur, et des sphères qu'il fréquente ou évoque.

### **Quelle porosité effective ?**

Précisément une telle posture de recherche questionne avec force l'affirmation d'une porosité des contextes d'usages et de pratiques informationnels. Une confusion semble s'installer entre des dispositifs sociotechniques relativement accessibles dans tous les contextes (insistons néanmoins sur la relativité de cet accès : combien d'enseignants et d'élèves ne parviennent pas à utiliser en classe tel site ou telle application qui font l'objet d'un blocage par le serveur ?) et des pratiques informationnelles bien plus situées que cela. Ainsi les sphères d'usage apparaissent nettement différenciées par les jeunes chercheurs d'information. Par exemple, *Wikipédia* est fortement plébiscité pour les recherches d'information inscrites dans un projet personnel de recherche, non validé par l'institution scolaire, mais ce n'est pas le cas lorsqu'il s'agit d'effectuer une recherche dite scolaire, prescrite par les professeurs. Ne nous méprenons pas : l'encyclopédie collaborative est bien sûr utilisée pour les travaux scolaires par les jeunes chercheurs d'information, mais son usage dans l'activité informationnelle n'est pas déclaré, cité, dans les documents, notamment bibliographiques, remis aux enseignants. Plus clivée encore est la pratique de l'évaluation de l'information, qui incontestablement reste reliée à un contexte académique, attachée à la sphère scolaire, prescriptive. Les jeunes enquêtés, quel que soit leur âge et leur niveau d'étude, précisent tous prêter attention à l'évaluation de l'information lorsque le processus s'inscrit dans une démarche de travail scolaire ; dès lors qu'il s'agit de mener une recherche dite personnelle, pour ses loisirs ou centres d'intérêts propres, la question de l'évaluation de l'information, selon leurs propres dires, ne se pose pas. A l'instar de Laurie, 16 ans, en classe de 1<sup>re</sup> : « Ce qui change, c'est pour quoi la recherche on la fait. Si on la fait pour nous, on s'en fiche. Si c'est (...) noté, important, tout ça, alors on va vérifier ».

### **Des dérives pédagogiques**

La volonté d'une continuité éducative absolue entre les pratiques informationnelles donne lieu à des dérives pédagogiques qu'il nous semble important de pointer ici. Parmi ces dérives, celle qui consiste à interroger systématiquement, en début de séance les usages et représentations des élèves en matière d'information. L'entreprise apparaît, dans les faits, souvent vaine. On observe en effet bon nombre de séances où cinq voire 10 minutes sont consacrées à l'interrogation orale des élèves (« que pensez-vous de tel outil ? », « comment vous faites, vous, quand il s'agit de... ? », etc.) avant que le scénario pédagogique planifié en amont soit déroulé, sans que ces représentations ne fassent l'objet d'un travail précis de la part de l'enseignant. Dans de tels cas, l'interrogation des dites représentations mentales et sociales des élèves confine plutôt à une bonne conscience purement formelle.

Plus préoccupante encore une tendance à la démagogisation des pratiques sociales à l'œuvre, qui s'est manifestée avec évidence à l'été 2016, à l'occasion de l'émergence du « phénomène Pokemon Go ». L'application à peine commercialisée en France, des écrits pédagogiques se sont multipliés sur l'exploitation, en classe, de Pokémon Go, faisant du

phénomène avant tout commercial un atout pédagogique non contesté, non questionné. Car c'est bien là, la dérive la plus importante d'une telle course à l'événement : se jeter à corps perdu dans une volonté d'intégrer coûte que coûte un objet socialement partagé aux apprentissages et méthodes scolaires, sans que soient même parfois questionnées les implications économiques, culturelles et politiques d'une telle importation. Il ne s'agit pas de fustiger le travail d'enseignants soucieux d'imaginer des scénarios pédagogiques originaux, prenant appui sur des outils qu'ils espèrent motivants pour les élèves, mais d'alerter sur les possibles dérives liées à une assimilation entre innovation technologique et innovation pédagogique.

### **L'ÉMI prise au piège de ses contradictions**

C'est incontestable : l'ÉMI est une « éducation à », articulée autour d'une « didactique de contenus-orientés-action », permettant la conception d'actions éducatives « dans lesquelles l'individu apprend à agir collectivement » (Lange, 2013). Si cette dimension est tout à fait noble, elle n'en demeure pas moins problématique dans les faits, au sein des classes où menace une vision technique de l'ÉMI. Grand est le danger de l'instrumentalisation de l'information et des médias, qui consiste à croire que mettre les élèves en activité de production de l'information, ou en situation de participer à une webradio par exemple, est suffisant pour que des apprentissages, liés aux logiques sociales, économiques et culturelles, de l'information et des médias, soient développés. La confusion entre le « faire faire » et le « (faire) apprendre (à) » apparaît forte dans les pratiques pédagogiques en ÉMI, perpétuant la traditionnelle confusion entre appétence, expérience et expertise. En effet cette dernière implique la capacité à verbaliser ses usages, évaluer ses processus et ses démarches informationnels, ainsi que les ressources à sa disposition en fonction des situations éprouvées. Une ÉMI qui se réduirait à de la mise en activité, à de la manipulation technique, sans que soient abordées de manière active, en situation, les notions informationnelles, communicationnelles, et documentaires qui sous-tendent l'activité serait un regrettable appauvrissement.

### **Il y a un temps pour tout... même pour l'ÉMI !**

L'approche sociale et compréhensive des pratiques informationnelles juvéniles à poser au cœur des investigations la question du temps et des temporalités. Sont ainsi mises à jour des biographies informationnelles personnelles socialement construites, ainsi que des temporalités, distinctes mais complémentaires, qui oeuvrent pour une éducation à l'information et aux médias.

### **Le temps médiatique individuel et partagé**

Le premier temps exposé par les jeunes interrogés est un temps médiatique à la fois individuel et partagé. C'est un temps placé sous le signe du plaisir d'être ensemble avec/par l'information et les médias. La notion de plaisir caractérise ce temps, partagé avec des êtres choisis dans sa propre sphère, et qui n'est pas contraint ni prescrit. Pour autant ce temps n'est pas dérégulé. C'est un temps de la ritualisation, durant lequel le jeune acteur s'imprègne de comportement et d'habitudes liés à l'information et aux médias. Ainsi Anaïs raconte-t-elle le rituel qui consiste, chez elle, depuis son plus jeune âge, à manger en famille devant le journal télévisé régional, puis national. Aujourd'hui devenue étudiante, la jeune fille s'attache à régler ses horaires personnels pour pouvoir

partager encore ce rendez-vous précieux avec ses proches et l'information. C'est aussi un temps durant lequel les pratiques s'installent entre usage individuel et usage partagé, le tout dans une logique délibérément collective. L'accompagnement, la présence, des parents et familiers, lorsqu'ils sont effectués de manière relativement souple et dans une perspective d'interactions autour des pratiques et informations partagées, sont tout à fait précieux, comme le fait remarquer Marion, 11 ans, scolarisée en 6<sup>e</sup> : « Mes parents, ils viennent voir si je suis sur internet ce que je fais, ils me demandent toujours ce que je fais (...). Je trouve ça rassurant, et puis normal aussi, parce que nos parents, ils doivent s'intéresser à ce qu'on fait, et là c'est une preuve, ils me laissent pas faire n'importe quoi, et ils veulent savoir ce qui m'intéresse, on peut en parler du coup ».

### **Le temps de l'apprentissage informel**

Le propos de Marion invite à aborder le second temps évoqués par les jeunes enquêtés dans les récits relatant leur rapport à l'information et aux médias. Ce temps de l'apprentissage informel, qui résulte d'une éducation non intentionnelle fondée sur la participation de l'individu et l'expérience éducative que celui-ci confère à la situation vécue (Brougère, 2009), est un temps particulièrement important. Les parents, et plus largement la sphère familiale et familière, jouent un rôle premier dans ce temps de l'apprentissage informel. Trois modalités d'intervention apparaissent de la part des parents et familiers : tout d'abord, dans la très grande majorité, ils se font le relais des discours de prévention, autour des risques numériques notamment, et s'emploient à la sensibilisation à la dialectique connexion/déconnexion face aux écrans ; ensuite la sphère familiale et familière est la source de pratiques d'information et de communication à imiter pour les jeunes acteurs (« J'ai regardé faire, et puis j'ai fait pareil, avant de me débrouiller tout seul », se souvient Guillaume, âgé lors de cet échange de 18 ans). Enfin, plus rares sont les parents et familiers qui transmettent aux enfants des explications techniques, sur le fonctionnement du réseau ou du moteur de recherche par exemple. Une rareté qui n'est pas surprenante : tous les parents ne sont pas suffisamment compétents dans la connaissance des problématiques informationnelles et communicationnelles pour faire œuvre de transmission dans ce domaine, et les distinctions sociales sont ici non négligeables.

Ne négligeons pas dans les acteurs de l'apprentissage informel ceux de l'éducation non formelle, tels que les éducateurs des Centres Animation Jeunesse et les professionnels et personnels des médiathèques municipales, qui accompagnent les jeunes dans leurs usages et pratiques de l'information et des médias, et qui concourent à réduire les inégalités sociales d'accès et d'équipement qui persistent, quoi qu'on en dise.

### **Le temps de la structuration des connaissances**

Le troisième temps qui structure les pratiques informationnelles est le temps de la structuration des connaissances qui amène à une conscientisation de ses usages, de ses pratiques et des ressources à sa disposition. Ce temps suppose des temps dédiés où au « faire » s'allie les raisons et les modalités du faire, autrement dit une véritable prise de distance réflexive sur ses propres usages et pratiques informationnels, ainsi que sur les répertoires de pratiques mobilisables, et les ressources convocables en fonction des contextes et situations éprouvés. C'est un temps qui dote d'un savoir-pouvoir d'agir indispensable pour opérer des choix, à la fois dans les ressources exploitées pour mener à bien sa recherche informationnelle et sa compréhension du monde, mais aussi dans les

actions concrètes que l'on souhaite mettre en place pour agir dans le monde. La structuration des connaissances informationnelles passe notamment par une démarche d'enquête autour des controverses consistant à (se) poser des questions, comme le résume si bien ce professeur d'histoire-géographie rencontré et observé en lycée général : « Travailler sur le document, l'enquête par le document et dans le document ». Cette structuration passe aussi par la compréhension de l'économie médiatique en éprouvant concrètement celle-ci, parce que l'information est socialement et culturellement co-construite. Une compréhension qui ne va pas de soi pour les élèves, comme nous avons pu le constater lors d'une séance engageant des professeurs spécialistes de deux domaines, information-documentation, sciences économiques et sociales, et conduisant les élèves à cartographier précisément plusieurs réseaux sociaux numériques. Geoffrey, un des lycéens de seconde ayant bénéficié de cette formation, en dresse un bilan : « Manipuler, c'est bien mais on sait faire. Non, là, ce que j'ai aimé c'est que j'ai compris des trucs, je me suis dit « Ah ça je savais pas ! », et en même temps ils nous ont pas fait la leçon genre Vous êtes des gros nuls ».

Assurément, la dimension projet est un cadre opératoire pour l'ÉMI en ce qu'elle favorise l'articulation entre une approche socio-constructiviste de l'apprentissage et la prise en compte des pratiques non formelles, ainsi que des représentations et émotions liées à l'activité de recherche, de production et de diffusion de l'information. Mais cette dimension projet suppose aussi et surtout une préoccupation moins sur la production effective que sur les traces de l'activité, le cheminement intellectuel, ainsi que les concepts sous-tendus par l'activité engagée. Le temps de la structuration des connaissances à l'école est un temps particulièrement précieux pour développer chez chacun une culture de l'information, alliant volet de connaissances, vision du monde mais aussi façon d'agir pour soi et dans la société (Baltz, 1998), une culture qui est bien un processus et non un état, chaque nouvelle activité informationnelle générant de nouvelles expériences, enrichissant un répertoire de ressources mobilisables.

## Conclusion

Pour conclure, il n'est bien sûr pas question de revenir sur l'intention qui doit sous-tendre toute action d'éducation aux médias et à l'information, à savoir donner du sens social aux apprentissages, permettre les transferts d'une sphère de déploiement de pratiques informationnelles à une autre, et ce notamment en portant un regard d'observateur compréhensif sur les usages et pratiques de l'information et de la communication des enfants, adolescents et jeunes adultes. Pour autant, il n'est pas souhaitable de voir érigée la continuité éducative absolue en nouveau dogme, faisant croire que école, famille et autres sphères de sociabilité et de socialisation contribuent également, et de manière indifférenciée, aux apprentissages liés à l'information, aux médias et au numérique. Chacune de ces sphères contribue, à sa manière propre, au développement de connaissances et de compétences informationnelles et médiatiques aujourd'hui reconnues comme éléments centraux d'une culture générale (Cordier, Liquète, 2014). Tout le monde a un rôle à jouer dans l'éducation aux médias et à l'information, mais ces rôles sont nettement distincts : responsabilité éducative pour les uns, parents comme acteurs de l'éducation informelle et professionnels des médias, et responsabilité pédagogique, indéniablement teintée bien sûr d'une dimension éducative, pour les autres, enseignants, chargés d'une prise en charge de la conscientisation des usages et démarches informationnels, de la diversification des scénarios

d'enseignement-apprentissage afin que les notions et concepts qui sous-tendent l'activité informationnelle soient éprouvés en contexte et compris dans toute leur complexité.

La reconnaissance d'une convergence de préoccupations n'est ainsi pas incompatible avec des réflexions situées, ancrées dans des contextes sociaux identifiés, prenant appui sur les ressources – leviers comme obstacles – sur lesquelles chaque acteur doit pouvoir s'appuyer pour développer, en conscience, des répertoires de pratiques variés et résolument émancipateurs. Car, en dotant de clés de compréhension et d'action sur les processus informationnels et communicationnels dans toute leur richesse et épaisseur, en favorisant une réflexion personnelle et collective sur sa place dans le monde, l'éducation aux médias et à l'information est avant toute chose une éducation au choix.

### **Bibliographie**

Baltz Claude, « Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux », *Documentaliste-Sciences de l'information*, n° 35, 2, 1998, p. 75-82.

Brougère Gilles, « Vie quotidienne et apprentissages », In Gilles Brougère, Anne-Lise Ulmann (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2009, p. 267-278.

Chaudiron Stéphane, Ihadjadene, Madjid, « De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles », *Études de communication*, 35, 2010, p. 13-29.

[Cordier Anne, « Le chercheur confronté au duo pratique-imaginaire », \*Études de communication\*, n° 37, décembre 2011, p. 177-190.](#)

Cordier Anne, *Grandir Connectés : Les adolescents et la recherche d'information*, Caen, C & F Éditions, 2015.

Cordier Anne, *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur internet : Le cas d'élèves de 6<sup>e</sup> et de professeurs documentalistes*, Thèse de Doctorat en SIC, Université Lille 3, 2011. Disponible en ligne : [http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/76/37/PDF/THESE\\_Volume\\_1.pdf](http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/76/37/PDF/THESE_Volume_1.pdf)

Cordier Anne, Liquète Vincent, « La culture générale face à l'information », In Vincent Liquète (dir.), *Cultures de l'information*, Paris, Hermès-Les Essentiels, 2014, p. 69-89.

Lange Jean-Marc, « Les « éducations à », un ensemble problématique pour l'École : un exemple révélateur, l'éducation au développement durable », *Séminaire GRCDI / Équipe de Recherche Rouen*, 06 septembre 2013, Disponible en ligne : [http://culturedel.info/grcdi/?page\\_id=80](http://culturedel.info/grcdi/?page_id=80)