



HAL
open science

L'éducation aux médias dans les discours des ministres de l'éducation, 2005-2017

Laurence Corroy, Pascal Froissart

► **To cite this version:**

Laurence Corroy, Pascal Froissart. L'éducation aux médias dans les discours des ministres de l'éducation, 2005-2017. *Questions de communication*, 2018, 34. hal-03751218

HAL Id: hal-03751218

<https://hal.science/hal-03751218>

Submitted on 9 Dec 2022

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.

Laurence Corroy
Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS, UMR 8070)
Université « Sorbonne Nouvelle » Paris 3
laurence.labardens-corroy@univ-paris3.fr

Pascal Froissart
Centre d'études sur les médias, les technologies et l'internationalisation (CEMTI)
Université de Paris VIII
pascal.froissart@univ-paris8.fr

L'éducation aux médias dans les discours des ministres de l'éducation, 2005-2017

Résumé

L'éducation aux médias est une expression récente dans l'espace public : on n'en trouve guère trace avant les années 1950. Indice de sa maturité institutionnelle, elle apparaît dans le discours des ministres de l'Éducation nationale, mais il faut attendre les années 2010. L'analyse d'un corpus constitué de tous les discours ministériels entre 2005 et 2017 montre aisément que le thème est aussitôt mobilisé par l'actualité politique et participe de la réaction publique aux événements terroristes. Une analyse plus fine des discours ministériels permet de repérer également des différences d'approche : *protectionniste* quand les médias sont vus comme les perturbateurs de la vie scolaire, *pragmatique* quand les médias sont proposés comme matériau d'analyse de la vie contemporaine. L'arrivée de l'Internet grand-public n'a pas véritablement changé la donne. Au contraire, renforcé par les problématiques des rumeurs et des théories du complot, le discours sur l'éducation aux médias semble revenir à une approche protectionniste.

Mots-clés

Éducation aux médias, EMI, discours institutionnel, analyse de discours

Title

Media education in French minister's speeches, 2005-2017

Abstract

Media education is a recent item in the public sphere: there is hardly any trace of it before the 1950s. The syntagm appears in the speeches of the French Ministers of National Education, sign of its institutional maturity, but only since the 2010s. The analysis of a speech corpus for the period 2005-2017 shows easily that the theme is immediately mobilized by political issues, in particular because of terrorist events. A more detailed analysis of ministerial speeches shows also two main approaches: one is protectionist (the media are seen as disruptive of school life), the other is pragmatic (the media are proposed as an analytical material of contemporary life). The advent of the mass-market Internet has not really changed the situation. On the contrary, reinforced by problems around rumors and conspiracy theories, the discourse on information and media literacy seems to have been reinforced by its protectionist approach.

Key-words

Information and media literacy, IML, Ministerial speeches, discourse analysis

Dans un contexte de numérisation rapide de la société, de multiplication des sources d'information, et du danger de leur dévoiement sous couvert d'idéologie ou de religion, l'« éducation aux médias » est souvent invoquée dans le discours public. On la pense comme un outil pour développer l'esprit critique chez les élèves, pour lutter contre la radicalisation. L'éducation aux médias connaît donc, sinon un retour en grâce, du moins un regain d'attention : des moyens nouveaux sont donnés, des institutions nouvelles sont créées. De même, dans le discours savant, les chercheurs s'accordent pour louer les mérites de l'éducation aux médias et sa nécessité dans le cadre scolaire (La Borderie, 1997 ; Gonnet, 2003 ; Frau-Meigs, 2011).

Qu'en est-il dans le discours des ministres de l'Éducation nationale, ce discours institutionnel de nature interstitielle, ni proprement législatif ni purement communicationnel, mais assurément programmatique et politique ? À quel type de tâche assigne-t-on l'éducation aux médias, une fois que l'on a identifié l'outil comme un objet d'intérêt dans le champ de l'éducation nationale ? Sera-t-elle considérée par les ministres comme une manière de sanctuariser l'enseignement, ou au contraire comme un agent d'évolution de la manière d'enseigner l'esprit critique et la connaissance du monde contemporain ?

De l'importance historique de l'éducation aux médias

Depuis la seconde moitié du XX^e siècle, l'éducation aux médias est l'objet d'un foisonnement de discours (cf. Illustration 1). La notion se définit peu à peu, en même temps que sa pratique s'intègre aux *curricula* nationaux. Au cours des années 1970, l'UNESCO se pose en fer de lance d'une réflexion approfondie sur la place des médias dans la société et sur la nécessité pour les jeunes citoyens d'y être éduqués. En 1973, le Conseil international du cinéma et de la télévision opère un *distinguo* fondateur entre éducation par les médias – qui servent alors de support pédagogique à l'enseignement disciplinaire classique – et l'éducation aux médias, entendue comme « *l'étude, l'enseignement et l'apprentissage des moyens modernes de communication et d'expression* » (Pavlik, 1987 : 32). En 1978, un rapport pour l'UNESCO va plus loin, en proposant aux enseignants une synthèse des expériences menées ou à mener sur le terrain (Minkkinen, 1978). En 1982, un symposium international réuni à Munich sous l'égide de l'UNESCO prend acte du poids des médias et de leur influence, estimant qu'ils représentent « *un élément important de la culture dans le monde contemporain. Il ne faut pas sous-estimer ni le rôle de la communication et de ses médias dans le processus de développement ni la fonction instrumentale qu'exercent les médias pour favoriser la participation active des citoyens dans la société* », ce qui nécessite de soutenir « *des programmes intégrés d'éducation aux médias* » (UNESCO, 1982). Tous les pays sont invités à modifier les *curricula* afin de prendre en compte cette recommandation.



Illustration 1: Apparition du syntagme « éducation aux médias » dans les textes imprimés francophones (Source : Google Books Ngram Viewer, 2017)

En France, les controverses sont vives entre ceux qui considèrent que l'école doit être un sanctuaire et ceux qui prônent l'introduction des médias et l'analyse de l'information dans les programmes. Au début des années 1980, la réforme du ministre René Haby, qui autorise la presse d'information comme support pédagogique (Becchetti-Bizot & Brunet, 2007, p. 19), puis le rapport Gonnet et Vandevorde qui préconise l'introduction de l'analyse des médias dans les programmes du premier et du second degré, permettent la création en 1983 d'un Centre de liaison d'enseignement et des moyens d'information (CLEMI) ayant pour but de former à « *l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure tout en développant leur sens critique* » (CLEMI, 1996 : 15). La semaine de la presse et des médias à l'école, orchestrée par le CLEMI, débute la même année. Dirigé par Jacques Gonnet, le CLEMI promeut par ailleurs l'expression médiatique des jeunes en contexte scolaire. Pour accompagner ce mouvement, un décret oc-

troie un statut dérogatoire à la loi sur la presse de 1881, permettant à des mineurs de diffuser des journaux dans l'enceinte scolaire (décret n° 91-173, actualisé en 2002).

En 2001, l'attentat contre le World Trade Center à New York fait voler en éclat l'imaginaire politique d'une école sanctuarisée, coupée des informations et des médias. Jack Lang écrit aux chefs d'établissement afin d'inviter les enseignants à trouver « *les bonnes attitudes pédagogiques pour que les inquiétudes et les interrogations des élèves puissent s'exprimer et trouver des réponses appropriées* » (Lang, 2001).

Dans les années 2000, l'éducation aux médias devient un thème récurrent dans les rencontres internationales de l'UNESCO et au sein des commissions du Conseil de l'Europe, qui multiplient les recommandations aux États membres, préconisant l'analyse et la pratique des médias, de la maternelle à l'université (Corroy, 2016). Les *curricula* européens intègrent de manière diverse mais de plus en plus importante une réflexion sur les médias, leur analyse critique comme un élément d'une citoyenneté avisée.

En France, un basculement d'importance a lieu en 2006, introduisant au « socle commun des connaissances » l'éducation aux médias : désormais tous les lycéens et collégiens de France reçoivent une « éducation » sur le sujet (au même titre que d'autres « éducation à », Kerneis, Marquat & Diemer, 2015), et tous les enseignants sont mis à contribution, qu'ils enseignent la langue française, les langues étrangères, les arts plastiques, la musique, l'histoire des arts, l'histoire et la géographie, et même la physique-chimie, les sciences de la vie et de la Terre, la technologie et les mathématiques. Partout, il est question de « *la nécessité d'avoir une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information, de mobiliser ses connaissances pour donner du sens à l'actualité, d'être éduqué aux médias et d'avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société* » (art. D.122 6-1-1, décret n° 2006-830). Le développement d'Internet et des réseaux sociaux, les nouveaux modes de consommations médiatiques nomades, les nouveaux rapports au savoir et à l'information, l'utilisation généralisée et de plus en plus précoce des téléphones connectés à Internet par les jeunes adolescents, le poids des GAFAM (Liquète & Leblanc, 2017, p. 11) impliquent des positionnements marqués des ministres de l'Éducation nationale sur ces questions.

Le discours institutionnel français

En France, le discours institutionnel a été à la fois le porteur du changement et son fidèle accompagnateur. Dans le domaine des « éducations à » (éducation à la santé, éducation au développement durable, etc.), l'éducation aux médias, jusque-là cantonnée à des expérimentations locales ou régionales sous l'impulsion d'instances internationales ou nationale (le CLEMI), devient une thématique identifiée du discours ministériel.

Le discours institutionnel légitime s'incarne dans le discours formel (loi, ordonnance, décret, arrêté, circulaire, lettre, etc.) et il aurait été possible de repérer les inflexions institutionnelles par ce seul biais : à ce titre, l'éducation aux médias n'entre de plain-pied dans la réalité scolaire française que le 11 juillet 2006 (décret n° 2006-830). Cependant nous privilégions le discours politique d'escorte (au sens de Genette, 1987), car nous faisons l'hypothèse que ce discours accompagne l'action politique, propose une vision programmatique, ou réagit à l'actualité. Son analyse permet ainsi une prise en compte plus fine des orientations politiques.

Les discours que nous étudions ici ont été choisis en fonction de deux critères formels : le premier est qu'ils sont prononcés en public par les ministres (ou à défaut les secrétaires d'État) ; le deuxième est qu'ils sont labellisés en tant que « discours du ministre » et archivés (sous la forme de fascicules intitulés « Paroles ministérielles » avant 2012, ou sur le site education.gouv.fr). De manière symbolique, ces textes sont repérables par une formule performative : « *Seul le prononcé fait foi* », qui prétend engager la parole des ministres au-delà de la prise de parole individuelle.

Constitution d'un corpus de textes

Pour cela, nous avons postulé tout d'abord que les discours ministériels constituent une forme d'archive dans laquelle la pensée sur l'EMI peut être repérée sur un plan à la fois quantitatif (analyse de contenu) et qualitatif (analyse argumentative). Nous avons donc constitué une base de données avec tous les discours des ministres de l'Éducation nationale depuis 2005 et jusqu'à 2017. Les limites temporelles auraient pu être étendues mais elles nous ont parues suffisantes dans la première phase exploratoire dans laquelle nous nous sommes lancés (2005 étant l'année de préparation du « nouveau socle commun des connaissances »). Pour constituer cette base documentaire, nous avons interrogé manuellement¹ la base de données du Ministère, education.gouv.fr, après nous être assurés auprès de ses opérateurs qu'elle était exhaustive². Sur la période 2005-2017 (cf. Tableau 1), cela nous a fait « remonter » 197 discours ministériels (après élimination des doublons), soit un total de près de 400 000 mots ou 2,5 millions de caractères. Certaines périodes sont lacunaires malheureusement, le ministère ayant pris des décisions techniques empêchant la continuité du discours écrit (ainsi, la période pendant laquelle Benoît Hamon occupe la rue de Solferino, du 2 avril au 25 août 2014, ne contient-elle qu'un seul discours, les autres ayant été enregistrés sur le seul support vidéo, trop long à transcrire dans le cadre de cette étude).

Prise de fonction	Fin de mandat	Nom des Ministres de l'Éducation nationale	Nombre de discours répertoriés	Nombre de semaines au Ministère	Nombre de discours par semaine	Longueur moyenne des discours
26/08/14	10/05/17	Najat Vallaud-Belkacem	71	141	0,5	13 840
02/04/14	25/08/14	Benoît Hamon	1	20	0,1	18 100
16/05/12	31/03/14	Vincent Peillon	24	97	0,2	11 201
23/06/09	10/05/12	Luc Chatel	17	150	0,1	17 019
18/05/07	23/06/09	Xavier Darcos	19	109	0,2	12 387
31/05/05	15/05/07	Gilles de Robien	65	102	0,7	10 202

Tableau 1: Constitution du corpus (nombre de textes par ministre)

- 1 Interrogation de la base de données sur le site [Web education.gouv.fr](http://Web.education.gouv.fr) avec les critères : « discours ministre » et les critères de recherche avancée : « type de contenu : discours » + « archives de l'actualité », puis « sans type de contenu » : « discours » + « archives de l'actualité ». Mise à jour : 04/07/2017
- 2 Nous remercions Fabien Oppermann, conservateur en chef, chef de la Mission des archives et du patrimoine culturel, et Isabelle Demongeot, conseillère en communication, au Ministère de l'Éducation nationale, pour leur aide.

Les 197 discours ainsi répertoriés sur douze années sont ventilés selon les stances ministérielles, gradation que nous ne pouvons ignorer tant il est vrai qu'elle représente elle-même une limite de notre analyse. En effet, chaque ministre a son style et son appétence pour l'exercice du « discours », figure rhétorique de la vie politique certes emblématique mais loin d'être partagée par tous (cf. Illustration 2) : certains en sont très friands (Robien et Vallaud-Belkacem, à raison de 0,5 à 0,7 discours par semaine, et un record de 9 discours pour le seul mois d'octobre 2005 pour Robien), d'autres aucunement (Chatel et Peillon n'en donnent qu'un tous les 2 ou 3 mois... avec un record de 2 discours en 1 année pour Chatel).

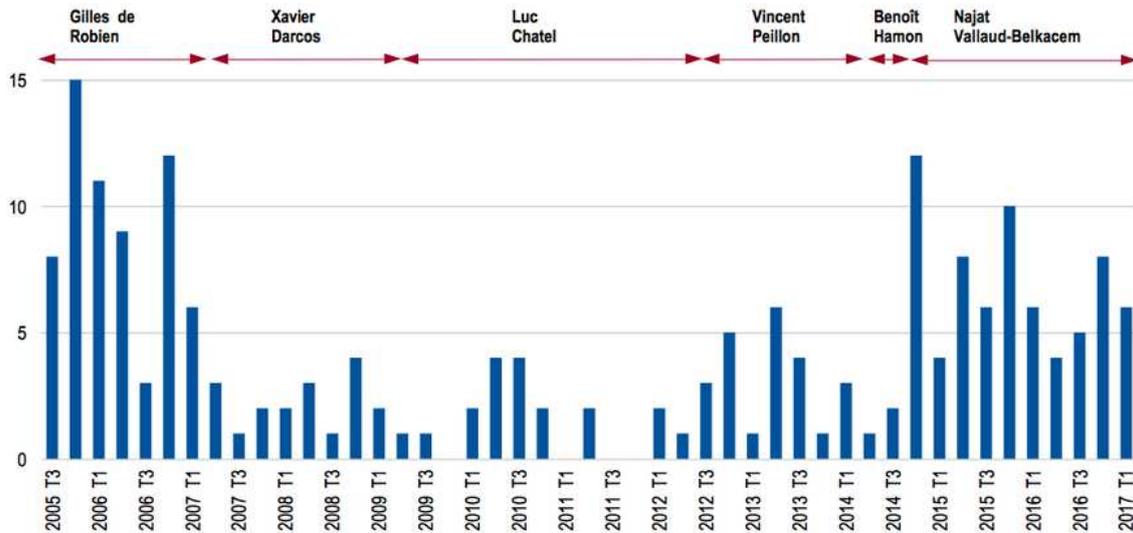


Illustration 2: Corpus de discours ministériels (2005-2017)

Les 197 discours analysés ici sont donc répartis inégalement au gré du temps et au gré des ministres, ce qui a une incidence sur notre analyse : le discours sur l'EMI dans le corpus est limité par le nombre de discours lui-même, dont la variation est grande. Il faut également prendre en compte le style même des intervenants : certains sont d'une grande concision, d'autres sont extrêmement prolixes (les discours de Chatel sont en moyenne un tiers de fois plus longs que ceux de Robien, cf. Illustration 3 et Tableau 1).

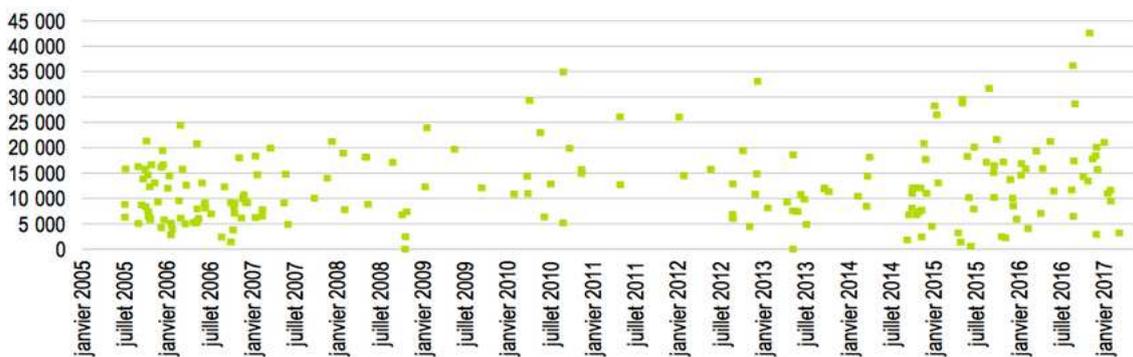


Illustration 3: Longueur des discours ministériels (2005-2017, nombre de signes en fonction du temps)

Le nombre de discours par période, leur longueur, et le style propre des ministres (et de leurs équipes de communicants) sont donc des limites claires à l'étude que nous fai-

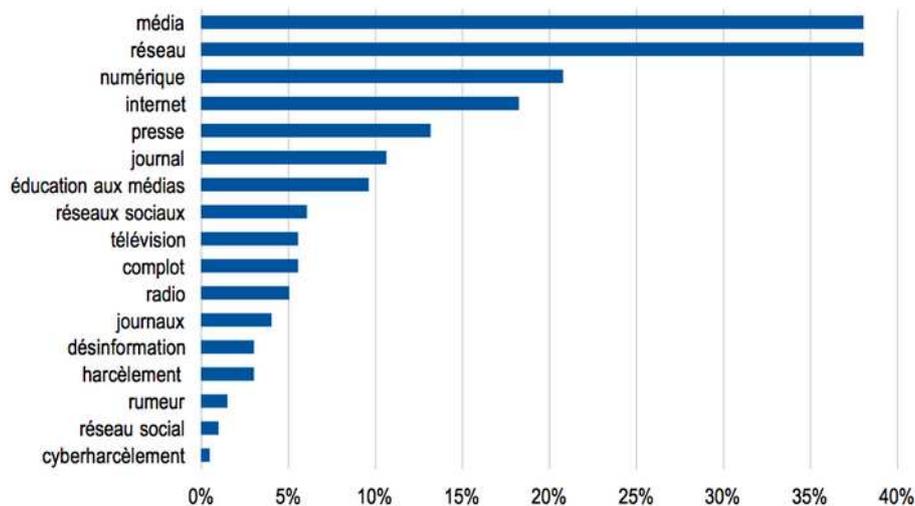


Illustration 5: Présence de mots-clés liés aux médias dans le corpus de discours ministériels, 2005-2017

Cependant, les supports médiatiques eux-mêmes ne sont pas bien lotis (« presse », 18 % ; « journal » et « journaux », 16 % et 4 % ; « radio », 5 %) et, dû à leur apparition tardive (à l'échelle de notre corpus), les mots liés au monde d'Internet sont peu présents (« numérique », 20 % ; « internet », 18 % ; « réseaux sociaux », 6 % ; « cyberharcèlement », 1 %). Même si elle est ténue, on peut conclure à une attention institutionnelle à la problématique communicationnelle.

Qu'en est-il de l'éducation aux médias, champ spécifique de l'action ministérielle ? En interrogeant la base de données avec le terme d'« éducation aux médias », on constate que celui-ci n'est présent que dans 19 des 197 discours répertoriés, soit 10 %. Si l'on étudie sa répartition au cours du temps (cf. Illustration 6), on voit que le thème n'est mobilisé que depuis peu de temps (depuis 2012, dans un discours de Vincent Peillon, et surtout depuis 2015), alors qu'il est présent depuis les années 1970 dans le discours académique ainsi que nous le rappelions en introduction.

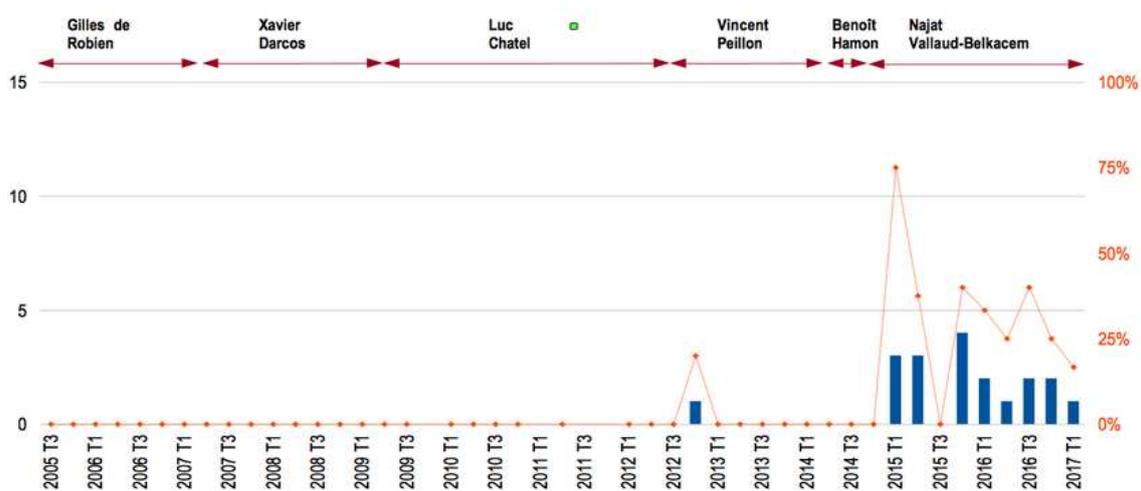


Illustration 6: Présence du syntagme « éducation aux médias » dans le corpus

De plus, si l'on rapporte le nombre de discours utilisant le concept « éducation aux médias » au nombre de discours répertoriés sur la période, on s'aperçoit que l'émergence du thème est non seulement nouvelle, mais en plus qu'elle suit très fortement l'actualité elle-même. En effet, si le thème apparaît en 2012, il n'occupe que 5 % des discours fait sur le trimestre de référence (4^e trimestre 2012) ; mais, au 1^{er} trimestre 2015, le thème explose et il est utilisé dans près de 80 % des discours prononcés ; l'explication se trouve dans la coïncidence avec, à la même période, une très violente campagne d'attentats terroristes en France et le souci pour le Ministère d'encadrer davantage l'action publique. La mobilisation nouvelle du thème d'éducation aux médias comme rempart protectionniste devant l'adversité violente est ici pleinement démontrée ; cela ne va pas de soi : les attentats des années 1960 (en métropole ou sur le sol algérien) n'avaient pas donné lieu à une mobilisation publique pour expliquer la violence aveugle aux enfants.

Pensée critique versus pratique créative ?

Pour autant, dès lors que les Ministres évoquent les médias, le thème du décryptage des messages et l'analyse de leur fonctionnement n'est pas absent des discours. Le repérage par mots-clés puis une analyse discursive permettent de mieux appréhender le type de représentation des médias retenu par le discours ministériel et, subséquemment, la sensibilité d'approche prônée sur le plan éducatif.

L'éducation aux médias, en France, s'est édifiée progressivement avec une double mission, l'une s'étant ajoutée à l'autre : d'une part, une approche critique des médias et de leurs messages ; d'autre part, une pratique des médias comme facteur de développement de compétences permettant *in fine*, de développer sa citoyenneté (« les ateliers de démocratie », Gonnet, 2003) – les incitations à développer la presse lycéenne en sont le principal vecteur.

L'analyse du corpus de discours ministériels permet de caractériser le flux et le reflux des approches critique et pragmatique. Au début, au même moment où l'éducation aux médias entre officiellement à l'école (dans le socle commun des connaissances) grâce au déploiement d'une stratégie d'analyse de l'information et des textes médiatiques, on la met en scène au Ministère : des journalistes lycéens sont invités à assister à une conférence de presse.

« Notre rencontre d'aujourd'hui est un peu spéciale : on me dit que c'est la première fois qu'un ministre de l'Éducation nationale accueille, pour une conférence de presse, des lycéens qui produisent des journaux. Et puisque cet "exercice" est inédit, j'en profite pour vous dire combien je suis heureux de vous recevoir et que j'aurai le plus grand plaisir à répondre à vos questions. Vous êtes, je crois, 70 représentants de 33 journaux lycéens et de 2 radios lycéennes. » (Robien, 22 février 2006)

L'éducation aux médias est dès le début placée sous le signe de la participation, de l'engagement des élèves dans la pratique journalistique. Cependant, si l'analyse critique des médias et la pratique des médias (par la création de journaux, de radios, de chaînes TV) ne s'oppose pas dans les termes mais se complètent dans les textes (décret du

11 juillet 2006, bulletin officiel n° 29 du 12 juillet 2006), il apparaît, au regard de l'ensemble du corpus, qu'ils sont assez rarement pensés ensemble dans les discours.

Entre 2005 et 2012, les positions évoluent peu et se tiennent globalement à l'analyse critique de l'information et des messages médiatiques, de peur que les médias entrent en concurrence avec l'école en freinant les apprentissages par leur fréquentation assidue.

Ainsi médias "iconophiles" et tradition scolaire sont-ils opposés en 2005 :

« Je suis convaincu que le bain médiatique, fait surtout d'images, dans lequel nous sommes immergés, ne saurait en aucun cas remplacer l'accès, par la lecture, au trésor spirituel qui nous a été transmis. Et le développement des technologies de l'information n'a pas entamé le besoin de lecture, bien au contraire ! Enfin, la vertu pédagogique de la lecture est sans égale. En sollicitant les qualités d'analyse, d'abstraction, et a aussi de patience de l'enfant, elle le rend progressivement capable de créer à son tour du sens. » (Robien, 2 octobre 2005)

Dans la même veine, en 2007, la passivité des jeunes téléspectateurs est dénoncée :

« Il n'est donc pas usurpé de parler de l'émergence d'une société de l'information et de la connaissance. Pour la première fois, la relation que les enfants entretiennent avec les écrans semble donc pouvoir s'inverser. Il est possible de rompre avec la passivité qui avait prévalu avec la télévision de développer une relation réellement interactive qui permette aux enfants d'accéder au savoir. » (Darcos, 21 novembre 2007)

À cette période, le recours à l'EMI est clairement considéré dans une approche "protectionniste" :

« Si la plupart des élèves découvrent aujourd'hui l'ordinateur et l'internet dans le cadre familial, l'école ne saurait pour autant se désintéresser des nouvelles technologies. En effet, elle se doit de transmettre aux élèves les instruments d'analyse et les réflexes nécessaires à un bon usage des technologies de l'information et de la communication. » (Darcos, 14 mai 2008)

Un sentiment de défiance similaire se laisse entendre quand en 2010, un ministre loue une expérience où les élèves ont réduit leur consommation télévisuelle :

« L'expérience qui a été mise en place au lycée Jean-Vilar de Meaux n'existe en effet que depuis 3 mois, et elle porte déjà ses fruits : les enseignants ont constaté des progrès dans les résultats scolaires du deuxième trimestre. Les élèves sont plus motivés et heureux de participer au projet. Leurs parents témoignent de leur satisfaction de voir leur enfant se coucher plus tôt, moins regarder la télévision, mieux utiliser l'ordinateur. Les conditions de vie générales dans la classe ont été améliorées. » (Chatel, 25 mai 2010).

De même, la montée du thème d'Internet (dont la version grand-public est apparue une dizaine d'années auparavant, avec l'émergence d'accès illimités par ADSL, de logiciels grand public, et d'un basculement des usages de communication) donne lieu au même positionnement dans le discours ministériel. Au contraire de la télévision, ce

nouveau réseau est porteur d'espoirs mais, simultanément, de pensée techniciste où les risques sont exacerbés (pornographie, addiction aux jeux vidéo, mode du « happy slapping » sur e-phone, cyber-harcèlement). L'éducation numérique s'ajoute aux missions de l'École (Cormerais, Le Deuff, Lakel & Pucheu, 2017 ; Corroy, 2018). On intègre peu à peu des compétences numériques au socle de compétences minimales demandées aux collégiens et lycéens, et l'outil principal en est la création en 2006 d'un brevet, le brevet « Informatique et Internet », B2i. Après une phase expérimentale, il est étendu et complété deux ans plus tard. On retrouve dans un discours de 2010 tous ces thèmes, l'enthousiasme et l'angoisse technicistes, le volontarisme politique lié à la création du brevet B2i :

« Être éducateur, c'est d'abord prévenir, protéger nos enfants. Et dans le monde complexe qui est le nôtre, de nouveaux risques sont apparus. Je pense en particulier aux jeux dangereux. Je pense aussi aux harcèlements discriminatoires, notamment à l'encontre des élèves handicapés, et à l'ensemble des conduites d'intimidations, celles-là même qu'Éric Debarbieux évoquait hier sous le nom de school bullying. Je pense enfin à l'ensemble des pratiques violentes qui se développent avec les technologies de l'information et de la communication, qu'il s'agisse du happy slapping et de toutes les formes de cyber-violence que les parents ont souvent du mal à contrôler. L'École doit être à leurs côtés. Voilà pourquoi le Brevet Informatique et Internet, qui doit être validé par tous les élèves, comprend un volet intitulé "Adopter une attitude responsable sur Internet" ». (Chatel, 8 avril 2010)

L'approche éducative prônée jusqu'en 2012 s'édifie sur une méfiance globale du système médiatique risquant d'entrer en concurrence avec l'école. La pratique des médias et la créativité des élèves (Robinson, 2015) ne sont pas mises en avant, tandis que l'analyse critique des médias, étayée par des compétences techniques en informatique, est vue comme primordiale.

En 2012, Vincent Peillon, s'il ne rompt pas avec l'intégration d'une analyse critique des messages médiatiques, entend promouvoir la pratique des médias par les adolescents, notamment par la création d'une Web-TV, qu'il décrit :

« Une webTV, c'est-à-dire une télévision accessible en ligne, sera mise en place pour créer et diffuser des contenus produits par les lycéens et permettre une éducation aux médias et à la culture numérique. L'École doit ainsi permettre aux élèves de comprendre et d'avoir un regard critique sur les contenus des médias – et, en particulier, des médias numériques – mais aussi de leur faire acquérir les connaissances et les capacités à créer avec ces technologies, à co-construire leurs savoirs, à partager leur production, à communiquer, en pleine conscience de leur responsabilité sous leur identité numérique. » (Peillon, 13 décembre 2012).

La politique d'équipement des établissements (ordinateurs, tablettes, connexions à l'Internet) continue d'être le centre de la politique numérique de l'Éducation nationale. Une page Internet sur le site du Ministère est créée pour encourager la vie lycéenne et les initiatives locales (Ministère de l'éducation nationale, 2015).

Mais, au détour des années 2010, la tutelle commence à infléchir son positionnement et à assumer un nouveau rapport au savoir et à la connaissance par le numérique. Elle envisage pour la première fois en 2012 une formation spécifique des enseignants à ces

problématiques et demande aux Écoles supérieures du professorat et de l'éducation d'inclure « *une formation substantielle à l'usage pédagogique du numérique et de l'internet* » (Peillon, 28 août 2012). Sans doute par impossibilité d'affecter de nouveaux moyens, le Ministère envisage de former les enseignants à distance, par des outils audiovisuels de formation de type MOOC (qu'on traduit en français par CLOM, pour Cours en ligne ouverts et massifs) :

« Premièrement, le renforcement des ressources et de la formation des enseignants à l'EMI. Cela passe notamment par la création d'outils audiovisuels de formation (type MOOC) dans le cadre de la convention que nous avons signée avec France télévisions ainsi que par les conventions passées avec Arte et la BBC, qui entrent dans le portail de ressources Eduthèque. » (Vallaud-Belkacem, 30 juin 2015)

C'est en 2012 donc que l'éducation aux médias apparaît en tant que telle dans les discours ministériels. Mais on lui demande déjà de se renouveler, en prenant davantage en compte « *les supports et outils de communication contemporains* ». En lien avec le « *parcours citoyen* » mis en place dans les collèges et les lycées, le Ministère demande à ce que tous les établissements du second degré disposent désormais de leur propre média, au moins un (Vallaud-Belkacem, 30 juin 2015). Il faut que, dans les établissements, se développent journaux et radios :

« Il n'y a pas de meilleure éducation aux médias que de fabriquer soi-même un média » (13 janvier 2015) ; « Un parcours qui se matérialisera par l'opportunité offerte dans chaque collège/lycée aux élèves de participer à un média (blog, radio, journal, plateforme collaborative en ligne) tant le meilleur apprentissage des enjeux, de la fiabilité et de l'interprétation des infos est d'apprendre à produire soi-même » (22 janvier 2015) ; « en découvrant ce qui a déjà été réalisé dans plusieurs lycées, la qualité du travail mené par vos camarades que ce soit à la radio, sur des blogs ou des journaux, je suis encore davantage convaincue de l'importance de ces médias lycéens » (7 octobre 2015) ; « nous mettons aussi l'accent sur l'action et l'engagement des élèves dans l'élaboration de radios, de journaux ou d'émissions sur leur école, leur collège ou leur lycée » (17 décembre 2015) ; « En faisant, on comprend la fabrique des images, des vidéos, et de l'information. » (9 février 2016)

Le tournant pragmatique des années 2010 est désormais manifeste : sur une période d'un an, la ministre revient à cinq reprises sur la nécessité d'éduquer par la pratique. D'une certaine manière, l'éducation aux médias connaît son moment de grâce.

Parallèlement – la première occurrence date du 13 janvier 2015 – l'acronyme EMI, pour Éducation aux médias et à l'information, commence d'apparaître dans les discours ministériels, dans le sillage des réflexions de l'UNESCO (Grizzle, s.d.) et sans doute aussi par souci institutionnel d'impliquer « *les professeurs documentalistes tout particulièrement mobilisés à cette fin* », Vallaud-Belkacem, 22 janvier 2015).

En 2015, l'EMI devient enfin une « *priorité* » du ministère (Vallaud-Belkacem, 30 juin 2015). Cette apparition au grand jour permet-elle que l'analyse des médias et la pratique créative des médias soient pensées ensemble ? La réponse est complexe. Tout en insistant sur le bénéfice apporté par les expressions médiatiques lycéennes, celles-ci

sont pensées à la marge des programmes, articulées avec la vie lycéenne et les initiatives locales des élèves. L'impact d'un discours volontariste est peu perceptible dans les faits en ce qui concerne les médias lycéens. Entre 2015 et 2017, d'après les chiffres du CLEMI (délégué par la BNF pour le dépôt légal des journaux lycéens), le nombre de périodiques en ligne ou sur papier progresse de manière infinitésimale. Si, en 2015, le CLEMI enregistrerait 330 titres de presse collégiens et 251 titres lycéens, deux ans plus tard la progression demeurerait très modeste : 339 titres collégiens et 265 titres lycéens pour plus de 11 000 établissements du second degré (Ministère de l'éducation nationale, 2017, p. 33)...³ Sans doute aurait-il fallu une incitation voire une obligation financière ?

En 2015 et 2016, la campagne d'attentats extrêmement médiatisée (Lefébure & Sécaïl, 2016) que connaît la France infléchit encore les discours ministériels. On assiste à une focalisation très nette sur l'information et ses risques de dévoiement sur Internet :

« Pour ces ignobles attentats sur notre sol, comme pour ceux de janvier ou ceux de Tunisie, c'est le mécanisme de l'embrigadement, sur les réseaux sociaux notamment, qui a trouvé un terrain favorable chez des personnes mal armées pour y faire face. L'éducation aux médias et à l'information, dont la semaine de la presse et des médias dans l'école est un moment phare, a été élevée au rang de priorité du ministère en devenant un élément à part entière du parcours citoyen. » (Vallaud-Belkacem, 30 juin 2015)

Le terrorisme et les attentats sont mis en relation aussitôt avec le danger d'embrigadement de la jeunesse sur les réseaux sociaux et sur l'émergence de récits fantasmatiques sur le Net :

« Mais les jeunes doivent aussi être équipés pour ne pas être emportés dans le flux de l'information et surtout de la désinformation en libre service sur le net. Décrypter, mettre à distance, replacer l'intelligence au centre du rapport au monde, en chasser la peur et la haine : le défi est de taille. Si seule une infime minorité tombe dans la radicalisation ou la violence, il faut penser au beaucoup plus grand nombre de jeunes qui adhèrent à des thèses complotistes, qui rejettent en bloc ce qui vient de ce qu'ils appellent le système, et qui, surtout, s'en sentent rejetés. C'est aussi à eux qu'il faut s'adresser lorsque nous développons l'éducation aux médias. » (Vallaud-Belkacem, 1^{er} janvier 2016)

Les théories du complot (Froissart, 2010), évoquées à plusieurs reprises (13 janvier 2015, 28 janvier 2015, 30 juin 2015, 14 novembre 2015, 17 décembre 2015), deviennent des discours contre lesquels il faut lutter spécifiquement et pour lesquels l'éducation aux médias devient une panacée. On se rappelle en particulier du discours de la ministre qui, souvent victime de ce genre d'allégations, tourne en dérision tout au long d'un discours les théories du complot (« Je ne suis pas Najat Vallaud-Belkacem. Je suis Claudine Dupont », 9 février 2016) :

« Voilà pourquoi j'ai tenu à ce que deux enseignements soient mis en place : l'Enseignement moral et civique et l'Éducation aux médias et à l'information. (...)

3 Nous remercions Pascal Famery en charge des médias scolaires au CLEMI. <https://www.clemi.fr/fr/medias-scolaires.html>

J'aborderai d'ailleurs ici une question particulièrement importante, liée directement à l'essor du complotisme, et qui est à la fois enseignée dans l'EMI, mais qui va bien au-delà. C'est, naturellement, celle d'Internet. Oui, la diffusion des savoirs est une belle chose ! Mais elle s'accompagne aussi de la diffusion de son ennemi intime : celle des théories complotistes. » (9 février 2016)

L'éducation aux médias devient l'outil du Ministère pour lutter contre un obscurantisme organisé ou à tout le moins désinhibé, dans une approche plutôt protectionniste, en sollicitant les enseignants.

Conclusion

Mettre en valeur l'analyse critique des médias ou la pratique des médias comme outils d'une éducation aux médias et à l'information semble dépendre de deux facteurs principaux. Selon les ministres, le premier est lié à la représentation des médias eux-mêmes et de leurs possibles effets sur la jeunesse – la télévision continue d'être montrée particulièrement néfaste, associée à une écoute passive –, le second est lié davantage à l'évolution de la société française et des événements particuliers qui la secouent, et pour lesquels les médias jouent un rôle d'importance (circulation et traitement des informations notamment).

Si la montée en puissance dans les discours ministériels est indéniable en une douzaine d'années, l'EMI demeure présentée prioritairement comme un outil d'analyse critique des médias. Deux raisons l'expliquent : la première est liée à la difficulté qu'a l'école d'intégrer la dimension créative et expressive de celle-ci. Les annonces ministérielles entre 2015 et 2017 qui valorisent et encouragent l'expression médiatique des élèves peinent à s'incarner dans les programmes scolaires. La seconde, plus forte, reflète la forte tendance des élites politiques à réagir vivement aux événements particuliers, les attentats par exemple, et à utiliser les éléments de discours déjà présents dans le champ pédagogique pour apporter des prises de position de circonstance : l'éducation aux médias devient la réponse à la nécessité de prendre de la distance critique avec les discours médiatiques, en particulier ceux qui semblent dérégulés, échappant au cadre posé par la déontologie et l'éthique journalistiques. Les dernières déclarations du Président de la République sur les *fake news* pourraient ainsi avoir pour conséquence, dans une approche défensive et peut-être opportuniste, une centration sur cette thématique dans les discours ministériels à venir.

Bibliographie

Becchetti-Bizot, C. & Brunet, A. (rapp.), 2007, *L'éducation aux médias, enjeux, état des lieux, perspectives*. Rapport réalisé conjointement par l'Inspection générale de l'Éducation nationale et l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, Paris, IGEN & IGENR.

CLEMI, 1996, *L'actualité et les médias à l'école primaire, au collège et au lycée. Les textes fondateurs et leur traduction dans les instructions officielles*, Paris, CLEMI.

CLEMI, Les médias scolaires, <https://www.cleml.fr/fr/medias-scolaires.html>

- Cormerais, F., Le Deuff, O., Lakel, A. & Pucheu, D., 2017. « L'école et l'avenir de la culture digitale ». *Hermès, La Revue*, vol. 78, n° 2, pp. 87-95. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2017-2-page-87.htm>
- Corroy, L., 2016, *Éducation et médias, la créativité à l'ère du numérique*, Londres, Iste
- Corroy, L., 2018, « Enseigner l'éducation aux médias aujourd'hui. Nouveaux enjeux informationnels et communicationnels au prisme du numérique », *Cahiers de la SFSIC*, n° 15
- Frau-Meigs, D., 2011, *Penser la société de l'écran, dispositifs et usages*, Paris, PU de la Sorbonne Nouvelle
- Froissart, P., 2010. *La rumeur. Histoire et fantasmes*. Paris, Belin
- Genette, G., 1987. *Seuils*, Paris, Seuil.
- Gonnet, J., 2001, *Éducation aux médias, les controverses fécondes*, Paris, Hachette éducation & CNDP
- Grizzle, A., s.d. « Les cinq lois de l'éducation aux médias et à l'information ». UNESCO. Disponible sur <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/media-development/media-literacy/five-laws-of-mil/>
- Hobbs, R., 2010. *Digital And Media Literacy. A Plan of Action*. Aspen Institute Communications. Disponible sur https://www.knightfoundation.org/media/uploads/publication_pdfs/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf
- La Borderie, R., 1997, *Éducation à l'image et aux médias*, Paris, Nathan pédagogie.
- Lang, J., 2001, *Message du ministre de l'éducation nationale aux chefs d'établissements et directeurs d'école au sujet des actes terroristes*. <https://web.archive.org/web/20010915231141/http://www.education.gouv.fr/80/discours/2001/terrorisme.htm>
- Kerneis, J. ; Marquat, C. ; Diemer, A. ; 2015. « Les éducations à, enjeux et perspectives pour notre système éducatif. Les cas de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux médias et à l'information ». In *Les "éducations à...", levier(s) de transformation du système éducatif ? ». Actes du colloque*. Rouen.
- Lefébure, P. & Sécaïl, C. (dir.), 2016. *Le défi Charlie. Les médias à l'épreuve des attentats*. Paris, Lemieux.
- Liquète, V. & Le Blanc, B., (dir.), 2017. « Introduction générale ». *Les élèves, entre cahiers et claviers*, Paris, Hermès, n° 78.
- Ministère de l'éducation nationale, 2015, « Vie lycéenne ». Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/vie-lyceenne/pid29865/vie-lyceenne.html>
- Ministère de l'éducation nationale, (DEPP, SD-SIES), 2017, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris, MESR.
- Minkinen S., 1978, *A general curricular model for mass media education*. Madrid, Unesco.
- Pavlic, B., 1987, « Unesco and Media Education ». *Educational Media International*. Vol. 24, n° 1, p. 32.
- République française, 1991, *Décret n° 91-173 du 18 février 1991, modifiant le Décret n° 85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement*. Circulaire n° 91-051 du 6 mars 1991, modifiée par la circulaire n° 2002-026 du 1^{er} février 2002.
- République française, 2006, *Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation*.
- Robinson, K., 2015. *Creative Schools. The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. Penguin Books
- UNESCO, « Déclaration de Grünwald », 22 janvier 1982, http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_FP.pdf