

LES CAHIERS DU CLEMI SUP



LES CAHIERS DU CLEMI SUP



**Le centre pour l'éducation
aux médias et à l'information**

UN SERVICE DE RÉSEAU CANOPE

Directrice de publication
Marie-Caroline Missir

Direction éditoriale et programmation
Virginie Sassoon

Production éditoriale
Kimi Do, Sophie Schemoul

Rédaction
Mariana Grépinet, Flore Discuillo

Suivi scientifique
Pauline Escande-Gauquié,
Isabelle Féroc Dumez

Secrétariat d'édition
Marine Boré

**Conception graphique
et illustrations**
Maya Palma

ISBN : 978-2-240-05689-4
ISBN ebook : 978-2-240-05690-0

CLEMI/ Réseau Canopé, 2024
(établissement public
à caractère administratif)

Téléport 1 – Bat. @ 4
1, avenue du Futuroscope
CS 80158, 86961 Futuroscope Cedex

Tous droits de traduction, de reproduction
et d'adaptation réservés pour tous pays.

Dépôt légal : mars 2024



Le CLEMI, opérateur du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, service de Réseau Canopé, est l'acteur clé de la formation des enseignants en éducation aux médias et à l'information sur tout le territoire.

Cette publication, intitulée *Les Cahiers du CLEMI Sup*, ambitionne de mettre à disposition des formateurs et praticiens de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) des ressources utiles et inspirantes. Ce premier numéro propose une synthèse vivante de l'événement scientifique « L'éducation aux médias et à l'information sur tous les fronts » qui s'est tenu le 3 avril 2023 en Sorbonne à Paris.

Les Cahiers du CLEMI Sup portent la voix de celles et ceux qui cherchent à comprendre le rôle fondamental de l'EMI, en analysant ses dimensions sociales, communicationnelles, culturelles et politiques, dans une logique interdisciplinaire.

Les comptes rendus des conférences et tables-rondes permettent :

- d'établir un retour sur les savoirs et les approches développées depuis quarante ans à l'échelle nationale et internationale,
- d'évaluer en quoi cette éducation soutient la liberté d'expression face aux défis que rencontre ce droit fondamental à l'ère numérique,
- de comprendre comment l'EMI invite à l'analyse des causes et des effets des désordres informationnels pour s'en protéger,
- d'initier une démarche pédagogique pour déjouer certaines stratégies de captation de l'attention, qui soulèvent de nouveaux risques.

Notre objectif est de mettre les apports de la recherche en sciences sociales au service de la formation des enseignants et d'envisager l'EMI comme une réponse face aux grands défis médiatiques et informationnels contemporains.

Événement inaugural de la naissance du projet *CLEMI Sup*, cette publication témoigne des liens et des réflexions communes entre les acteurs de l'EMI et confirme la nécessité de renforcer les opportunités de rencontres entre différentes sphères : chercheurs, acteurs de la société civile, de l'information, des médias, du politique et de l'éducation.

Nous souhaitons mettre en évidence le fait que la recherche s'enrichit des pratiques éducatives des acteurs de terrain et peut, en retour, alimenter leurs pratiques professionnelles. Une démarche essentielle pour l'émergence d'un « laboratoire ouvert » avec une visée transformationnelle et innovante des pratiques de l'EMI. La lecture de ces *Cahiers* vous permettra de (re)découvrir la richesse de cet événement, porteur d'une extraordinaire dynamique, contribuant à l'émergence d'un projet démocratique autour de l'EMI.

L'équipe du CLEMI Sup

Isabelle Féroc Dumez, maîtresse de conférences, Université de Poitiers,
directrice scientifique et pédagogique du CLEMI

Pauline Escande-Gauquié, maîtresse de conférences HDR,
Sorbonne Université CELSA

Virginie Sassoon, directrice adjointe du CLEMI



**LES CAHIERS
DU CLEMI
SUP**

AVANT-PROPOS

Le projet CLEMI Sup, une alliance stratégique entre acteurs de l'éducation et de la recherche

Le monde des médias a changé de paradigme, traversé par des révolutions technologiques, économiques et d'usages. Dans ce nouvel espace informationnel et du divertissement, médias sociaux et plateformes numériques occupent une place grandissante en concurrençant fortement les acteurs traditionnels – presse, télévision, radio – qui voient leur modèle vaciller jusqu'à remettre en cause leur existence. Dans ce nouvel espace public numérique, les informations de qualité sont diluées dans un océan de contenus qui comprend *fakes news*, contenus haineux et cyberharcèlement. Dans ce désordre informationnel on observe un appauvrissement du débat public et une montée des radicalités et des populismes qui mettent à l'épreuve nos démocraties. Lutter pour la préservation du contrat de confiance aujourd'hui altéré, entre les citoyens et les institutions, autour d'une information fiable est devenu essentiel. Il convient d'opposer à cette « déconsolidation » de nos sociétés un élan de « reconsolidation » qui suppose de créer de nouvelles alliances entre des acteurs de disciplines et d'horizons multiples, de bâtir de nouveaux ponts, entre l'Éducation nationale et le monde de la recherche, entre l'Éducation nationale et tous les acteurs médiatiques – médias historiques et plateformes numériques. *CLEMI Sup* incarne cette volonté d'articuler la logique d'action, au plus près des pratiques et des réalités professionnelles des enseignants, avec une logique de recherche universitaire capable d'en asseoir la solidité scientifique et pédagogique.

La création de *CLEMI Sup* marque une nouvelle étape dans l'histoire du CLEMI, une priorité que j'ai souhaité inscrire dans ses orientations stratégiques. Puisse cette première publication vous convaincre de l'intérêt majeur de cette démarche et vous donner envie d'y apporter toutes vos contributions !

NATHALIE SONNAC

Professeure des Universités,
présidente du conseil d'orientation
et de perfectionnement du CLEMI

Recherche et pratiques en éducation aux médias et à l'information : le continuum des savoirs

Étendre les activités du CLEMI en direction des acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche a tout de naturel. Le continuum des savoirs et des connaissances en éducation aux médias et à l'information, le renforcement de la formation à cet enseignement pluridisciplinaire, son ouverture à toutes les générations de public : à eux seuls, ces enjeux suffisent à comprendre le sens de la démarche *CLEMI Sup* ! Rien de très nouveau si on se souvient, notamment, que la création du CLEMI en 1983 s'accompagnait de celle du centre de recherches et d'études sur l'éducation à l'actualité et aux médias (CREDAM), rattaché à l'université Sorbonne Nouvelle. Quarante ans plus tard, remettre l'ouvrage sur le métier est plutôt un bon signal. Cela témoigne d'une vitalité et d'un engagement intacts des équipes de cet opérateur de référence qu'est devenu, au cours de ces quelques décennies, le CLEMI.

SERGE BARBET

Directeur du CLEMI

05 Édito

Isabelle Féroc Dumez,
Pauline Escande Gauquié
et Virginie Sassoon

07 Avant-Propos

Nathalie Sonnac,
Serge Barbet

II

Convergences et divergences des approches en éducation aux médias et à l'information

Table-ronde avec
Renee Hobbs,
Isabelle Féroc Dumez,
Amandine Kervella
et Normand Landry

Modération : Laurent Petit

19

La liberté d'expression en France : des principes fondateurs au contexte actuel

Conférence de Valérie Jeanne-Perrier

23

L'expression médiatique des jeunes. Sont-ils toujours libres de s'exprimer ?

Table-ronde avec
Laurence Corroy,
Roxane Obadia,
Janick Julienne
et Joséphine Delpeyrat

Modération : Isabelle Féroc Dumez

**29 Blessures d'information
et chocs d'actualité.
Quel rôle pour l'éducation
aux médias et à l'information ?**

Table-ronde avec
Jean-Emmanuel Dumoulin,
Thibaut Grison,
Sophie Jehel
et Arnaud Schwartz
Modération : Virginie Sassoon

**36 Affronter les désordres
informationnels**

Conférence d'Arnaud Mercier

**41 L'éducation aux médias
et à l'information pour lutter
contre la désinformation
et le complotisme**

Table-ronde avec
Laurent Bigot,
Divina Frau-Meigs,
Karen Prévost-Sorbe
et Manon Berriche
Modération : Aude Seurrat

49 La bataille de l'attention

Conférence de Dominique Boullier

**55 L'éducation aux médias
pour éduquer à la vigilance
face à la bataille de l'attention**

Table-ronde avec
Olivier Aïm,
Anne Cordier,
Cécile Dejoie,
Anne Alombert
et Yonty Friesem
Modération :
Pauline Escande-Gauquié

**62 Biographie des intervenantes
et intervenants**



CONVERGENCES ET DIVERGENCES DES APPROCHES EN ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION

RENEE HOBBS

Professeure et chercheuse en *Communication Studies*,
directrice du Media Education Lab, Chicago, États-Unis

ISABELLE FÉROC DUMEZ

Maîtresse de conférences, Université de Poitiers,
laboratoire TECHNÉ, directrice scientifique
et pédagogique du CLEMI

AMANDINE KERVELLA

Maîtresse de conférences, chercheuse à l'École nationale
de la protection judiciaire de la jeunesse, laboratoire GERiICO,
Université de Lille, membre du collectif EDUmédia

NORMAND LANDRY

Professeur, Université TÉLUQ, Québec, chaire de recherche
du Canada en éducation aux médias et droits humains

MODÉRATION : LAURENT PETIT

Professeur des Universités, Sorbonne Université,
laboratoire GRIPIC

PRÉMIÈRES DE L'EMI : QUELQUES DATES CLÉS

Alors que le CLEMI souffle ses quarante bougies, revenir sur le contexte général dans lequel l'EMI a pu prendre forme en France paraît plus nécessaire que jamais. « Dès les années 1920, lorsque le cinéma est devenu un genre à part entière, se sont posées les premières questions liées à l'éducation à ce média qu'était le cinéma muet », rappelle Laurent Petit, professeur des Universités. « Et cela s'est développé d'abord dans le milieu de l'éducation populaire, comme en témoigne l'apparition, très tôt, des premiers ciné-clubs. »

Il faudra attendre jusqu'aux années 1960 pour voir apparaître ce terme précis « d'éducation aux médias ». Mais dans ces deux périodes, une même question se pose : comment faire de l'image fixe et animée, un support éducatif ? Il faut évoquer ces expériences fondatrices de ce qu'est l'EMI aujourd'hui : la télévision en circuit fermé ; les différentes expérimentations locales comme celles menées au collège de Marly-le-Roi dans l'est de l'agglomération parisienne ; la télévision scolaire ou la RTS, une filière de l'ORTF, devenue ensuite une télévision éducative. Isabelle Féroc Dumez, directrice scientifique et pédagogique du CLEMI, évoque les travaux de la chercheuse Sabine Bosler qui montrent que l'EMI telle qu'elle existe aujourd'hui en France est le résultat d'une « sédimentation » de nombreux éléments. « Remontons un siècle en arrière », exhorte-t-elle, en rappelant comment Célestin Freinet réussit à faire entrer la presse dans les classes. « Fabriquer un journal, c'était déjà s'intéresser aux pratiques de la presse », poursuit-elle. Il faudra attendre ensuite 1976 et la circulaire de René Haby pour que les médias soient enfin autorisés à l'école. On l'oublie peut-être, mais avant cette date, les journaux – quels qu'ils soient – n'étaient pas toujours les bienvenus dans les établissements scolaires.

« La toute première définition de l'éducation aux médias date de 1973 et émane du Conseil International du Cinéma et de la Télévision, une ONG liée à l'UNESCO », insiste Laurent Petit. Quelques années plus tard, en 1982, l'UNESCO

réunit à Grünwald, en Allemagne, des éducateurs, des communicateurs et des chercheurs venant de dix-neuf pays qui adoptent une déclaration, baptisée « Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias ». Elle appelle les autorités compétentes à développer des programmes intégrés à tous les niveaux de l'enseignement ; former des éducateurs et sensibiliser les différents acteurs de la sphère sociale ; stimuler les activités de recherche et ses réseaux de diffusion ; soutenir et renforcer les actions de coopération internationale. « Quatre points qui restent d'actualité », constate Laurent Petit.

Quelques mois plus tard, en France, Jacques Gonnet et Pierre Vanderveorde¹ rédigent un rapport remis au ministre de l'Éducation nationale. « On y trouve cette superbe proposition de créer un centre dédié à l'éducation aux médias, qui va pouvoir proposer des formations aux enseignants », complète Isabelle Féroc Dumez, qui note la réactivité de la France sur ces enjeux.

« Et la première référence à une éducation à l'information se trouve dans un rapport international de 2008 », précise Laurent Petit. Le « I » du sigle « EMI », pour « éducation aux médias et à l'information », utilisé aujourd'hui est donc, à l'échelle française, assez récent.

En parallèle du rôle clé de l'UNESCO, il faut rappeler celui tenu par l'Union Européenne dans la mise en place d'un certain nombre de référentiels communs, bien que des différences culturelles importantes demeurent entre les pays².

1 Jacques Gonnet et Pierre Vanderveorde, *Introduction des moyens d'information dans l'enseignement*, Rapport rédigé pour le ministère de l'Éducation nationale, avril 1982.

2 Pour aller plus loin, voir les travaux de Sabine Bosler sur la comparaison entre les approches françaises et allemandes en matière d'EMI, ainsi que Marlène Loicq sur la comparaison entre les cas français, australien et québécois.

LES SPÉCIFICITÉS DU MODÈLE FRANÇAIS

Un champ en mouvement

Parmi les multiples pratiques qui peuvent être mobilisées en éducation aux médias et à l'information figurent, entre autres, les approches critiques, dont beaucoup se réclament mais parfois dans des sens assez différents. Il s'agit d'un champ en mouvement où les questions sont d'autant plus vives que l'EMI ne s'est pas, ou du moins pas encore, constituée comme discipline scientifique à part entière, en tout cas pas en France. En effet, les interrogations en matière d'EMI traversent des disciplines universitaires reconnues comme les sciences de l'éducation, les sciences de l'information et de la communication ou la psychologie sociale et cognitive.

« Elle n'est donc pas une discipline en soi, pour le meilleur et pour le pire », plaisante Laurent Petit à propos de cette spécificité française. « Pour le meilleur, car cela permet une ouverture à un champ de possibles que d'autres disciplines peuvent nous envier. Pour le pire, car il y a parfois un déficit de légitimité, en particulier dans le parcours scolaire puisque l'EMI n'est pas une matière comme peuvent l'être dans les cursus scolaires la physique-chimie ou les lettres. »

Définir l'EMI

Pour Renee Hobbs, directrice du Media Education Lab de Chicago, la première notion à mobiliser lorsqu'on cherche à pointer les défis contemporains de l'EMI, est celle d'une littératie qui implique de porter attention aux savoirs, aux savoir-faire et aux dispositions intellectuelles qu'il faut mobiliser pour pratiquer l'EMI. Les enjeux ne sont pas les mêmes selon l'âge, la zone géographique à laquelle on appartient, son milieu d'origine, etc. L'accélération des mutations numériques vient renforcer la difficulté à définir l'EMI. On parle de littératie médiatique ou numérique. « Mais il faut aussi traiter de l'IA, de la littératie des algorithmes », plaide Isabelle Féroc Dumez qui reprend l'expression développée par Renee Hobbs

de *moving target* (« cible mouvante ») pour parler de l'EMI. Les médias évoluent très vite. Or, les systèmes médiatique et éducatif ne suivent pas la même temporalité. « Le système éducatif est plus lent et a une structure imposante, qui fait qu'on le compare parfois à un animal massif, si vous vous souvenez de cette vision un peu métaphorique de l'Éducation nationale », développe-t-elle en référence au fameux « mammoth » que le ministre Claude Allègre voulait « dégraisser ». En revanche, souligne la chercheuse, le CLEMI, à l'intérieur de ce système éducatif, est une structure « légère et agile qui compte une vingtaine de salariés, en 1983 comme aujourd'hui », ce qui lui permet de rebondir, de suivre l'évolution des pratiques des jeunes populations et d'être davantage en phase avec ces évolutions sociétales.

Une compétence transversale pour des projets interdisciplinaires

Mais se pose la question des contours précis du champ d'action du CLEMI par rapport à d'autres terrains déjà investis par l'Éducation nationale, comme l'éducation artistique et culturelle qui inclut le cinéma et les séries télévisées (alors même que ces derniers portent des enjeux médiatiques et politiques forts), l'enseignement moral et civique où sont abordées des questions liées aux usages des nouveaux médias et des réseaux sociaux numériques, ou encore l'enseignement de l'informatique appelé aujourd'hui culture numérique.

Dans la mesure où l'on ne peut pas parler de médias sans parler en même temps de numérique, d'Internet ou de citoyenneté, il y a quelque chose à repenser aussi dans la place de l'EMI au sein de l'Éducation nationale. Pour l'heure, les différents enseignements sont pensés de façon assez segmentée, en silos. Ce constat n'est d'ailleurs pas restreint à la France : Renee Hobbs emploie elle aussi cette notion pour désigner le fossé qui se creuse, aux États-Unis notamment, entre éducation, culture et médias. Plus ces silos se renforcent, plus la coopération entre les acteurs institutionnels

est essentielle. Renee Hobbs estime aussi qu'il est fondamental non seulement de « faire faire » aux élèves (ce qu'elle appelle la pédagogie du *learning by doing*) mais aussi d'encourager la mobilisation en classe d'une pluralité d'objets médiatiques – films, séries, voire jeux vidéo ou réseaux sociaux, selon Isabelle Féroc Dumez) – afin d'encourager la curiosité intellectuelle des élèves. Mais en pratique, cette ambition se heurte à certaines réticences.

« Tous les enseignants peuvent faire de l'EMI, c'est une richesse. Et toutes les disciplines peuvent se nourrir de l'EMI », s'enthousiasme Isabelle Féroc Dumez. Cette vision d'une compétence transversale permet à la fois une complémentarité des enseignements et la mise en place de projets interdisciplinaires.

« L'EMI, ce sont avant tout des savoirs théoriques », insiste de son côté le Québécois Normand Landry qui met en garde contre le réflexe de panique morale qui accompagne les nouvelles technologies et l'IA. « Qu'est-ce qui est constitutif de l'EMI dans un pays donné, et quelles sont les problématiques communes avec d'autres pays? », s'interroge-t-il. Sa réponse : « Les problèmes chez nous sont les mêmes qu'ailleurs en Occident. La principale difficulté est celle de la désarticulation des dimensions constitutives de l'EMI. »

Les risques de récupération

Pour Normand Landry, ceux qui font de l'EMI aujourd'hui traversent une période « de grand danger ». Ce danger, qui vient probablement du succès nouveau que rencontre ce champ, est celui de la récupération par deux catégories d'intérêt. D'une part, il existe un risque de récupération économique, notamment par les grands acteurs des milieux économique et numérique, tels les GAFAM, qui tendent à utiliser l'éducation aux médias pour se déresponsabiliser et rejeter vers l'usager la responsabilité de ses actions, plutôt que d'aller vers une réglementation du secteur industriel. Pour le dire autrement, il semble que ce que propose l'EMI soit utilisé et réutilisé par d'autres acteurs pour préserver leurs propres intérêts.

D'autre part, Normand Landry redoute une récupération politique : « Il y a un risque de la part des pouvoirs publics de privilégier des compétences apolitiques, notamment techniques, les compétences de la société du XXI^e siècle, de la société du savoir, qui permettront de maintenir un niveau de productivité et de compétitivité au niveau national. » Il y a donc un impératif, dit-il, « à préserver ce cœur de l'EMI basé sur des compétences d'ordre civique, relationnel et un esprit de citoyenneté ».

L'ENJEU DE L'ÉVALUATION

Normand Landry voit dans la question de l'évaluation des élèves l'un des « maillons faibles » de l'EMI. Il n'existe pas encore de critères précis sur lesquels évaluer les élèves, si bien qu'une discontinuité s'installe entre la conception des programmes scientifiques, les savoirs scientifiques, leur opérationnalisation sur le terrain et leur appropriation par les élèves. Au Canada comme en Europe, il plaide pour que l'articulation entre ces domaines soit renforcée. « C'est essentiel au développement et au rayonnement de la pratique d'éducation aux médias », juge-t-il.

L'importance de pouvoir lister les compétences indispensables pour les élèves et de pouvoir les évaluer pour en garantir l'apprentissage est aussi souligné par Isabelle Féroc Dumez. Cette dernière rappelle que, en France, il a fallu attendre 2006 et le premier socle commun de connaissances et de compétences pour qu'il soit clairement stipulé que les élèves doivent être éduqués aux médias. À partir de 2015 et des attentats qui ont marqué le pays, les dispositifs ont été renforcés. Mais si l'EMI a intégré officiellement l'emploi du temps des élèves, notamment à travers le parcours citoyen, de nombreux angles morts demeurent, à commencer par celui de l'évaluation des compétences en EMI ou en littératie médiatique. Alors que les compétences numériques des élèves sont évaluées avec « Pix », rien n'est prévu pour les compétences associées à l'EMI.

DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES AUX CONTOURS FLOUS

Autre élément clé pour Normand Landry, celui du « flou artistique » des pratiques pédagogiques. Il s'interroge : « Que font les professeurs dans les salles de classe, et pourquoi ? Dans quelles conditions structurelles ? Ont-ils les ressources nécessaires pour accomplir leur mandat ? » Il considère que ce sujet est largement « sous-étudié » au Canada.

Depuis plusieurs années, Amandine Kervella et son équipe de recherche, au laboratoire GERiCO de l'Université de Lille, mènent des enquêtes de terrain dans la région des Hauts-de-France sur la question des financements des pouvoirs publics octroyés à différentes initiatives d'EMI. Parmi ses terrains actuels : l'École nationale de protection judiciaire de la jeunesse, qui relève du ministère de la Justice et forme les professionnels de la protection judiciaire de la jeunesse, c'est-à-dire celles et ceux qui vont prendre en charge les mineurs qui sont « sous la main de la justice ». Ce terrain permet notamment de voir comment l'EMI, dès lors qu'elle s'inscrit dans le cadre institutionnel qu'est le ministère de la Justice, est tout de suite associée à des dispositifs fléchés de lutte contre la radicalisation. « On passe beaucoup de temps en salles de classes, dans des MJC [maisons des jeunes et de la culture], pour voir comment les professionnels concernés s'emparent de ces politiques publiques prescriptives qui encadrent leurs actions, et comment ils vont faire avec, comment ils vont les contourner, composer avec la réalité pratique qui peut être par exemple des salles de classe sans accès Internet », explique-t-elle.

Pour un autre projet, elle observe un dispositif déployé par la DRAC (direction régionale des affaires culturelles), la « résidence mission à des fins d'éducation aux médias », où des journalistes sont recrutés pour mener des actions d'éducation aux médias. Elle en tire deux principaux constats. D'une part, la montée en puissance des journalistes en tant qu'acteurs de premier plan de l'EMI. « Depuis les attentats de 2015, de plus en plus de dispositifs accordent aux journalistes une place cruciale », insiste-t-elle. Elle observe aussi

la volonté de recruter de « vrais » journalistes, c'est-à-dire titulaires de la carte de presse. D'autre part, sur le terrain, la mise en place de nombreux ajustements, car la plupart des journalistes ne sont pas formés pour l'enseignement. Petit à petit, le dispositif évolue vers plus de coopération et une réflexion portée collectivement sur la place du journaliste dans l'EMI, ainsi que sur celle de tous les autres acteurs, au premier rang desquels les enseignants de terrain et le CLEMI.

*Alors que les compétences
numériques des élèves
sont évaluées avec « Pix »,
rien n'est prévu
pour les compétences
associées à l'EMI.*

Autre enseignement des études de terrain menées par Amandine Kervella : « L'EMI, contrairement à ce qu'on pourrait penser, n'a rien d'apolitique [car] bien qu'il s'agisse là d'un aspect parfois invisibilisé, les trajectoires personnelles et professionnelles des enseignants qui éduquent aux médias et à l'information, leur rapport aux médias et au politique, ont une influence directe et profonde sur leur manière de transmettre », argue-t-elle.

Elle plaide donc pour « une EMI large et faite par des acteurs variés, afin de faire bénéficier aux publics de l'EMI de cette diversité de regards, d'approches, de manières de faire, de sensibilités ».

UN MANQUE DE FORMATION

Quelques heures de sensibilisation

L'EMI est perçue comme une compétence transversale, à travailler dans toutes les disciplines, mais comme le signalait Normand Landry, professeur à l'université TÉLUQ au Québec, la formation des personnels est l'un des freins à son développement. « Trop peu de temps est consacré à l'EMI, que ce soit en formation initiale ou continue », déplore Isabelle Féroc Dumez. Elle plaide pour que soit mieux prise en compte la formation des professeurs documentalistes en France (pour qui un CAPES dédié existe depuis 1989), car ce sont eux qui, dans une grande majorité des cas, assurent l'éducation aux médias et à l'information. Or, s'ils sont formés pour l'EMI, ils ne disposent pas d'heures dédiées à cela dans l'emploi du temps des élèves.

Amandine Kervella insiste aussi sur le caractère central de la formation des enseignants : « Je constate un décalage fort entre des injonctions à faire de l'EMI : il faut en faire, tout le monde est d'accord – et la réalité que l'on observe dans les dispositifs de formation, où l'EMI est souvent réduite à quelques heures de sensibilisation. Il faudrait que l'EMI soit plus articulée avec la formation continue, quel que soit le domaine de compétence des enseignants. » Le manque de formation commune entraîne un manque de pérennisation des dispositifs d'EMI. Ainsi, les dispositifs au long cours dans les collèges ou les lycées, comme une webradio par exemple, sont liés à la volonté d'un enseignant. « Quand ce dernier s'en va, le dispositif disparaît avec lui », regrette-t-elle.

Les actions du CLEMI dans ce domaine

Si le système éducatif français est très centralisé, force est de reconnaître une hétérogénéité des pratiques sur le territoire. « On ne se préoccupe pas de l'EMI de la même façon dans les différentes académies sur l'ensemble du territoire », admet Isabelle Féroc Dumez. Cependant, depuis un an, un réseau de cellules académiques pilotées sur le terrain par des référents académiques en EMI (RAEMI) et au niveau national par le CLEMI et la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) a été mis en place. Dans toutes les académies, les coordinateurs du CLEMI œuvrent à la mise en place de plans de formation et mobilisent des équipes de formateurs. À cela s'ajoute encore un plan national de formation (PNF) à destination des cadres et d'autres personnels de l'Éducation nationale, tels que des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et bien sûr des personnels de direction.

Pour aller plus loin, écoutez l'interview de Laurent Petit et de Normand Landry sur : www.clemi.fr/clemi-sup/les-cahiers-du-clemi-sup.

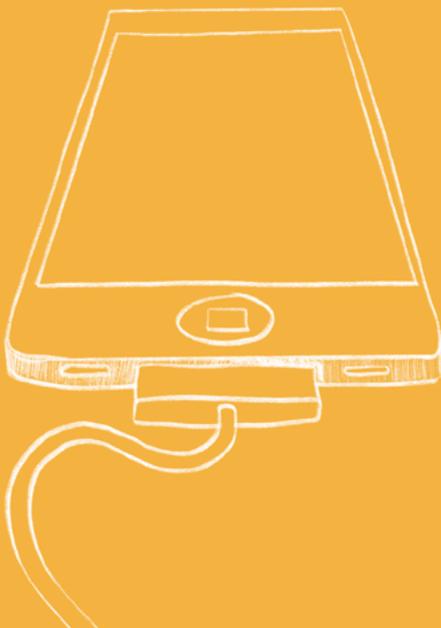
LES DÉFIS FUTURS POUR L'EMI SELON RENEE HOBBS

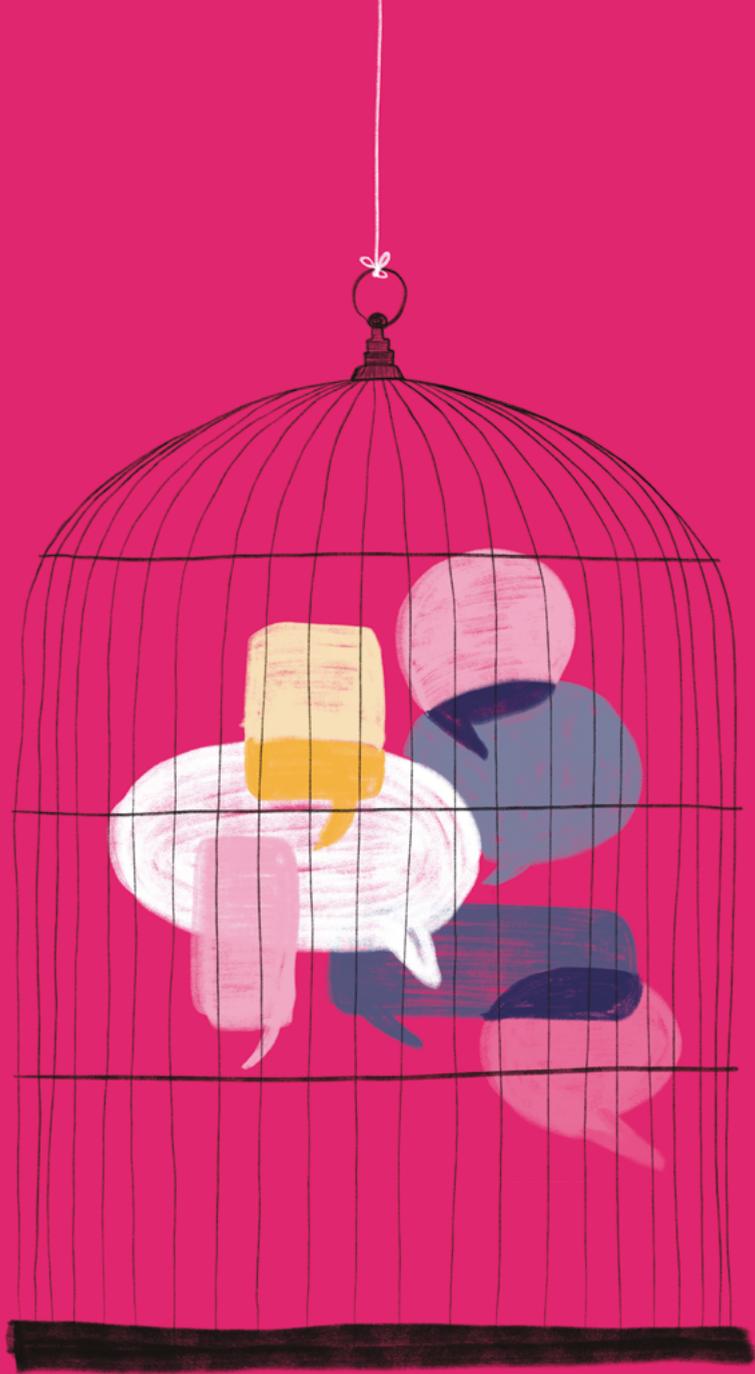
L'éducation aux médias et à l'information est un objet complexe à définir. Renee Hobbs souligne l'émergence de nouveaux enjeux et la variété des termes utilisés selon les disciplines et les pays. Selon elle, l'EMI englobe les connaissances, les aptitudes, les compétences et les modes de pensée nécessaires à une participation citoyenne efficace dans une société saturée de contenus médiatiques et d'outils technologiques.

Le développement significatif de l'éducation aux médias et à l'information au cours de la dernière décennie, l'apparition de nouveaux termes tels que « littératie numérique » ou « culture algorithmique », l'intégration de parties prenantes issues de divers horizons, représentent une opportunité inédite pour l'avenir de l'éducation aux médias mais dessine également de nouveaux challenges, comme la collaboration des journalistes formateurs avec les associations sur le terrain ou encore avec le corps enseignant formé en EMI, etc. Dépasser les silos entre l'éducation, la culture et les médias et une coordination accrue entre les acteurs s'avèrent nécessaires. La mesure d'impact s'impose également comme un enjeu important pour évaluer concrètement les résultats de cette éducation dans différents contextes : à l'école, à la maison, sur le lieu de travail et selon l'âge.

Au cours des dix dernières années, l'accent a été mis sur les pédagogies créatives où les élèves créent des médias pour développer des compétences. Selon Renee Hobbs, les priorités dans le domaine de la recherche doivent désormais porter sur le rôle du dialogue et de la discussion dans la pédagogie pour développer la pensée critique, l'engagement des apprenants et susciter la curiosité intellectuelle. Ce changement s'inscrit comme une réponse à la crise épistémologique où l'expertise rivalise avec l'authenticité pour déterminer la crédibilité des sources d'information.

Ainsi, Renee Hobbs en appelle à une dynamique collaborative à l'échelle locale, nationale et internationale, pour faire reconnaître les compétences en éducation aux médias et à l'information comme un droit universel.





LA LIBERTÉ D'EXPRESSION EN FRANCE : DES PRINCIPES FONDATEURS AU CONTEXTE ACTUEL

VALÉRIE JEANNE-PERRIER

Enseignante et chercheure, responsable de l'école
de journalisme CELSA, Faculté des lettres,
Sorbonne Université, Paris

LA LIBERTÉ DE LA PRESSE : PRINCIPES ET RÉALITÉS

Depuis longtemps, une contradiction existe entre les principes de la liberté d'expression et la réalité des contextes dans lesquels les médias comme les journalistes évoluent. Il y a souvent un écart entre les commandements de la liberté de la presse, la liberté d'expression et la réalité de son exercice.

L'émergence du journalisme moderne

Quelques dates permettent, en guise d'introduction, de comprendre en quoi cet écart complexifie l'exercice de la liberté d'expression. En 1835, Alexis de Tocqueville annonce avec enthousiasme l'avènement de la société nouvelle, portée par la multiplication des journaux et de la presse. Peu avant 1881, Émile Zola, constatant le développement de cette presse moderne, dresse un portrait assez critique de ce nouveau journalisme pléthorique. C'est entre ces deux dates, ces deux visions diamétralement opposées de la presse et de ses acteurs que le journalisme moderne est né. « À ce moment-là, les journalistes acquièrent un rôle social nouveau, ils deviennent en quelque sorte les historiens du présent et du quotidien », insiste Valérie Jeanne-Perrier, responsable de l'école de journalisme CELSA-Sorbonne. Ce rôle officiel de médiateur du quotidien se trouve très vite pris entre deux éléments importants qui vont conditionner la question de la liberté de la presse : d'une part, le regard des pairs sur le travail effectué par chacun des journalistes, et, d'autre part, les entrepreneurs et capitaines d'industries qui dirigent des journaux et essayent d'avoir un regard sur ce qui s'y passe.

Les principes fondateurs de la loi de 1881

La philosophie générale de la loi sur la presse réside dans un principe de liberté encadré de conditions très précises. L'article 1^{er} de la loi du 29 juillet 1881 rappelle : « L'imprimerie et la librairie sont libres ». Mais « cette liberté d'expression n'est pas absolue ; elle contient des dispositions visant à éviter les abus ». Le texte contient des dispositions précises dans ses articles 23 et suivants.

Ainsi, « toutes les fois où un comportement journalistique sera critiqué, il y aura lieu d'apprécier si chacun des éléments d'une infraction à la loi sur la presse sont réunis, à défaut de quoi, le principe de liberté reprendra son empire ». Dans le contexte posé par ce cadre juridique, on s'aperçoit, tout au long du xx^e siècle et encore au début du xxi^e siècle, que les journalistes conservent toujours ce rôle de médiateurs, rôle d'autant plus essentiel dans le contexte contemporain où tout peut être dit sur n'importe quel support.

Les défis du contexte contemporain

Deux éléments de contexte complexifient encore la tâche des journalistes aujourd'hui. D'abord, l'abondance des supports et la diversité des manières de consommer l'information rendent difficiles pour les journalistes le fait de conserver une juste distance avec leurs sources. L'autre problème, c'est la concurrence de nouveaux énonciateurs, comme les experts, les politiques, les militants, les gouvernants.

Face à ces deux défis domine encore une conception de la liberté de la presse comme garante d'une liberté d'expression authentiquement démocratique. Il faut souligner l'importance d'un des points de la loi, qui stipule que chacun doit pouvoir accéder aux médias de son choix afin de communiquer à autrui l'expression de sa pensée et d'accéder à l'expression de la pensée d'autrui, quelle que soit la forme ou la finalité de cette expression. Chacun, peut, sur un marché des idées, s'informer où il le souhaite. Pour atteindre cet idéal, il faut former les journalistes à exercer cette fonction de médiateur. Ils doivent prendre conscience de leur responsabilité sociale ; une responsabilité aujourd'hui très encadrée, comme avec l'Arcom (l'Autorité de régulation de la communication audiovisuelle et numérique), garante de la liberté de communication et de la protection des droits dont la régulation s'étend aussi aux plateformes en ligne.

La formation des journalistes : un enjeu crucial

S'il y a beaucoup de bonnes volontés, il y a aussi peu de moyens dans ce domaine. Les quatorze écoles de la Conférence des écoles de journalisme (CEJ) sont soumises à de nombreuses injonctions sociales systémiques sur ce qu'elles doivent intégrer dans leurs formations – l'EMI en fait partie. Dans un contexte difficile et à travers des solutions qui sont plutôt des conventions partenariales, ces écoles ont du mal à choisir avec qui travailler et pour quel type de programme. Valérie Jeanne-Perrier cite le sociologue Francis Balle qui formule une critique importante dans ce contexte : « Insensiblement, on ne parle plus guère de liberté de créer un journal mais de protection du pluralisme. On ne parle plus guère de la liberté d'investigation des journalistes, mais de la nécessité de protéger les pouvoirs et les particuliers. On ne parle plus guère de la liberté de choix des lecteurs, mais de la nécessaire protection de son identité culturelle. On ne parle plus guère de la liberté de la libre circulation de l'information, mais du rééquilibrage indispensable de nos échanges de films ou de nouvelles avec l'étranger ».

Francis Balle invite donc à la prudence et rappelle une idée fondamentale : la liberté d'expression, c'est aussi la liberté de créer des médias. Ce pluralisme, essentiel, est menacé aujourd'hui par de nouveaux dangers, de nouveaux risques.

De nouveaux dangers pour la liberté de la presse

Procédures-bâillon et secret des sources

L'un des premiers dangers pour l'exercice de la liberté d'expression dans le contexte actuel, ce sont les « procédures-bâillon ». Le terme désigne une action en justice qui vise à intimider ou faire taire un journaliste ou un lanceur d'alerte pour sa participation politique ou son militantisme.

Les poursuites de journaliste pour diffamation sont ainsi utilisées dans ce cadre. Elles deviennent des moyens de pression avec le risque de devoir

payer des dommages et intérêts. « Dans la mesure où la plupart des médias sont dans un équilibre financier délicat, de telles menaces peuvent peser très lourd. Devoir se défendre dans une procédure coûte du temps et de l'argent et peut parfois conduire à la disparition d'un média. »

Autre danger : la règle de protection des entreprises et des informations qui les concernent, qui peut aller à l'encontre d'une pratique importante pour les journalistes, celle du secret des sources. Ces procédures visent, *in fine*, à obstruer les enquêtes et empêcher les journalistes d'exercer ce qui fonde leur métier, c'est-à-dire la possibilité de rencontrer leurs sources et de les protéger.

Le rôle de l'EMI

« En matière de liberté de la presse et de liberté d'expression, rien n'est jamais acquis », conclut Valérie Jeanne-Perrier. En fonction du contexte technologique, économique et journalistique dans lequel évolue un système médiatique, ces libertés sont en permanence reconfigurées. Dans ce cadre, l'EMI permet d'observer et de signaler les risques et débordements qui peuvent constituer des limites à cette liberté de la presse et essayer d'enseigner une sorte de vigilance. Il est essentiel d'apprendre aux élèves que la liberté d'un média n'est jamais totalement et définitivement acquise, que ses conditions juridiques d'existence peuvent être menacées à tout instant.

Trois textes pour aller plus loin :

- Francis Balle, « Presse – Mythes et réalités de la liberté de la presse », p. 952 *sq.*, Encyclopædia Universalis, vol. 18.
- Jean-Luc Martin-Lagardette, *L'Information responsable, un défi démocratique*, Paris, ECLM, 2006.
- Christophe Bigot, *Connaître la loi de 1881*, Paris, Victoire Éditions, 2004.

Pour aller plus loin, écoutez l'interview de Valérie Jeanne-Perrier sur : www.clemi.fr/clemi-sup/les-cahiers-du-clemi-sup.



L'EXPRESSION MÉDIATIQUE DES JEUNES. SONT-ILS TOUJOURS LIBRES DE S'EXPRIMER ?

LAURENCE CORROY

Professeure des Universités,
Université de Lorraine, laboratoire CREM

ROXANE OBADIA

Professeure documentaliste, coordinatrice CLEMI Nice,
référente académique EMI, coordonnatrice de Cap Radio

JANICK JULIENNE

Inspectrice académique, inspectrice pédagogique régionale
en histoire-géographie, référente EMI pour l'Agence
pour l'enseignement français à l'étranger

JOSÉPHINE DELPEYRAT

Déléguée générale de l'association Jets d'encre

MODÉRATION : ISABELLE FÉROC DUMEZ,

Maîtresse de conférences, Université de Poitiers,
laboratoire TECHNE, directrice scientifique et pédagogique du CLEMI

DEUX SIÈCLES DE MÉDIAS SCOLAIRES

Ébauche de définition

« Quand les élèves se frottent, parfois dès la maternelle, à la fabrique de l'information, ils s'initient à la recherche et la vérification d'informations, apprennent à en produire eux-mêmes et à s'exprimer librement sur l'actualité de leur classe, de leur ville, du monde », indique Isabelle Féroc Dumez en introduction. Si les médias scolaires ont longtemps et traditionnellement été des journaux, ils peuvent aujourd'hui prendre des formes variées, mobilisant le numérique et l'audiovisuel : journaux en ligne, radios ou webradio, webTV, etc.

« Le terme de *média scolaire* est alors à distinguer d'autres types d'initiatives qui viennent des enseignants ou des directeurs d'établissement, pour accompagner un cours, une sortie scolaire ou engager le dialogue avec les parents », insiste-t-elle. « Et si ces pratiques scolaires-là sont certainement très motivantes pour les élèves, on peut s'interroger sur le contenu, la forme, le public destinataire. On est parfois très éloigné d'une expression libre des enfants ou des adolescents. » Pour elle, un média scolaire est « un objet d'éducation aux médias et à l'information, une production médiatique qui va autoriser les jeunes à s'exprimer ». Toutefois, cela ne signifie pas qu'il n'est pas nécessaire d'accompagner ces jeunes pour travailler leur expression et apprendre à la publier dans le cadre de la loi, nuance Isabelle Féroc Dumez.

Les premières expériences

« Les premières traces de journaux lycéens datent des années 1820, mais ceux-ci n'ont malheureusement pas été conservés », rappelle Laurence Corroy, de l'université de Lorraine. Des sources secondaires attestent néanmoins de leur existence. Ainsi, au début du XIX^e siècle, un proviseur du lycée Henri IV à Paris rapporte des querelles ayant éclaté entre les deux journaux lycéens de son établissement. Les premiers journaux que l'on peut trouver à la Bibliothèque nationale de France datent du Second Empire. Ils sont écrits par des lycéens qui témoignent

de leur difficulté à faire exister leur journal sans risquer la censure ou l'exclusion de l'établissement.

Les journaux se multiplient ensuite dans la foulée de la loi sur la liberté de la presse de 1881, mais c'est lors de l'effervescence de mai 68 que des milliers d'entre eux apparaissent, avant une période de reflux dans les années 1970. Un nouveau basculement se produit à la fin des années 1980 avec la Déclaration internationale des droits de l'enfant. « La presse est alors autorisée à l'école avec un cadre juridique particulier », confirme Laurence Corroy. Depuis, la presse scolaire s'est « patrimonialisée » et est de plus en plus conservée : des fonds sont accessibles, notamment à la Bibliothèque nationale de France.

« Et finalement, ce qui me trouble toujours beaucoup, c'est la manière dont, depuis plus de deux siècles, ces journaux lycéens parlent toujours de la même chose », constate-t-elle. Elle recense trois thématiques invariables : l'actualité « pubertaire », liée à l'adolescence et à ses questionnements (l'altérité et le rapport aux autres, l'amitié, l'amour, et aujourd'hui le rapport au genre) ; l'actualité « statutaire » liée à leur statut de lycéens, de mineurs apprenants ; et l'actualité « médiatique », qui prend de plus en plus de place. À noter d'ailleurs, les lycéens s'interrogent eux aussi sur le fonctionnement des médias eux-mêmes, surtout depuis une dizaine d'années.

L'exemple niçois

Roxane Obadia, coordonnatrice CLEMI, qui a mené une enquête de terrain de petite échelle dans l'académie de Nice (envoi d'un questionnaire avec une trentaine de réponses), rejoint Laurence Corroy sur la question du contenu. Les élèves s'intéressent d'abord à l'actualité de leur établissement – « peut-être aussi parce qu'on leur dit d'écrire sur ce qui se passe autour d'eux afin qu'ils puissent enquêter », suggère-t-elle. Viennent ensuite les informations « pubertaires » et ce qui touche à l'environnement et à l'écologie, « première des thématiques traitées, et ce de la maternelle au lycée ».

*La presse lycéenne
est libre, elle doit
s'autoriser à parler,
à émettre des opinions.
Mais il faut interdire
le prosélytisme politique.
La frontière est parfois
difficile à évaluer.*

Roxane Obadia dresse deux autres constats. Le premier concerne le support. La radio est le premier média choisi (60 % des initiatives), un choix lié à la spécificité de l'académie dotée d'une forte identité radiophonique. Vient ensuite la presse écrite, qu'elle soit en ligne ou en version papier. Le support vidéo est délaissé, ce qui peut sembler paradoxal dans le contexte du succès des réseaux sociaux vidéo comme Twitch ou TikTok. « Est-ce lié à la difficulté de ce support qui nécessite plus de matériel et plus de compétences? », s'interroge Roxane Obadia. Second constat : 80 % de ces médias sont à l'initiative des enseignants. Mais si l'impulsion peut venir d'un professeur pour approfondir un point du programme, on constate que, sur le temps long, les élèves se saisissent du support et leur parole se libère.

TOUR D'HORIZON DES MÉDIAS SCOLAIRES À L'ÉTRANGER

Il n'y a pas que dans l'Hexagone qu'on peut lire des journaux lycéens en français. Janick Julienne est référente EMI pour l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) qui réunit les 567 établissements français de 138 pays, soit l'équivalent d'une académie dispersée sur les six continents, avec des établissements de tailles variées et situés dans des territoires aux contextes géopolitiques extrêmement diversifiés. « Beaucoup

de choses se font à bas bruit », souligne Janick Julienne. L'EMI étant le thème de l'année 2022-2023, dans le réseau AEFE, de nombreux projets EMI ont été mis en valeur lors de temps forts comme la Semaine des lycées français du monde, la Semaine de la presse et des médias à l'école, etc. Dans le cadre de ces événements, un « Grand Direct » des webradios du réseau a notamment permis de mettre en réseau sur une journée une cinquantaine de webradios d'établissements français du monde entier, petits et grands qui se sont succédés sur la chaîne Twitch de l'AEFE

D'autres projets concernent l'EMI, sans pour autant être des médias scolaires. Elle cite par exemple une exposition sur le photojournalisme à Santiago du Chili, une rencontre avec un photoreporter au lycée Chateaubriand de Rome, la création d'un magazine d'actualités scientifiques à Oman, une exposition sur les *fake news* à Bucarest ainsi qu'à Tananarive, ou un autre travail d'exposition sur la presse en partenariat avec l'association « Cartooning for Peace » à Tunis. Ces projets permettent aussi de constater que toutes les initiatives ne sont pas nécessairement adossées au numérique et ce d'autant plus que son accès peut être compliqué dans certaines régions du monde.

LES LIMITES À LA LIBERTÉ D'EXPRESSION

« Je m'interdis de parler de sujets politiques ou polémiques parce que je sais que ça va me créer des problèmes », a écrit une lycéenne dans le questionnaire que Roxane Obadia avait adressé aux élèves et à leurs enseignants. La professeure documentaliste rejoint Laurence Corroy sur le constat que la première contrainte à la liberté d'expression des jeunes dans les médias scolaires est celle de la censure, voire de l'autocensure. La presse lycéenne est censurée depuis son apparition.

Le respect du cadre légal

Bien sûr, la presse lycéenne doit respecter un cadre légal (la diffamation et le prosélytisme politique sont interdits), mais les contours de cette légalité

ne sont pas toujours évidents à cerner. Roxane Obadia évoque ainsi un échange avec un enseignant qui avait interdit dans son lycée la publication d'un article critiquant ouvertement un autre enseignant. Une interdiction justifiée car motivée par un enjeu de diffamation. Cet exemple illustre comment la régulation (et non la censure) permet de respecter la loi sur la diffamation qui condamne l'allégation ou l'imputation d'un fait qui porte atteinte à l'honneur ou à la considération d'une personne, peu importe que le fait soit vrai ou faux.

D'autres cas en revanche peuvent être plus difficiles à trancher. Que faire ainsi de ce très beau dessin de presse réalisé par une élève dans un lycée cannois et sur lequel on voit Emmanuel Macron lâchant un parpaing ciglé 49,3 sur une Marianne gisant dans une flaque de sang ? Le professeur a appelé Roxane Obadia pour lui demander conseil. « Ce n'est pas évident », a-t-elle répondu. « La presse lycéenne est libre, elle doit s'autoriser à parler, à émettre des opinions. Mais il faut interdire le prosélytisme politique. La frontière est parfois difficile à évaluer. »

Elle ignore ce qui est advenu de ce dessin mais a bien insisté : « Le directeur de publication doit être informé, et il faut mener une réflexion collective ».

Lutter contre l'autocensure

Joséphine Delpéyrat est présidente de l'association Jets d'encre, qui valorise la presse d'initiative jeune et conçoit la presse lycéenne comme vecteur d'émancipation, de participation au débat public et moyen d'expression à part entière. Elle aussi a réalisé une enquête l'an dernier auprès des « journalistes jeunes », comme elle les nomme, autour de la question : « Quel avenir pour les médias jeunes ? » afin d'identifier les freins à la liberté d'expression. Si la censure revient dans les réponses, c'est davantage l'autocensure qui est citée.

« La question de la censure apparaît », relate-t-elle, « mais surtout et avant tout, celle de l'autocensure ; ce qui nous a conduit, avec notre association, à proposer le service "SOS censure", une sorte de *hotline* animée par et pour des jeunes afin que ces derniers puissent appeler lorsqu'ils ont un doute

sur un papier et se demandent ce qu'ils ont ou non le droit de publier, ou lorsqu'ils veulent mieux connaître le cadre juridique des médias jeunesse qui n'est pas forcément toujours enseigné. »

Cette *hotline* a connu un pic au moment de l'élection présidentielle de 2022 : l'ensemble du milieu scolaire semble à ce moment-là avoir été pris d'une forme de tétanie généralisée : personne ne semblait savoir s'il était légal ou non de parler politique dans un média scolaire. Alors, il faut le savoir : oui, c'est tout à fait possible, de même qu'il est tout à fait possible de parler sexualité, religion, de caricaturer, etc. Tous les sujets peuvent être abordés tant qu'ils ne franchissent pas la limite du prosélytisme ou de la diffamation. La parole des jeunes peut déranger, surprendre, si bien qu'il n'est pas toujours facile d'assumer les prises de position des jeunes élèves, d'autant plus quand le directeur de publication se trouve du côté enseignant. Mais, de nouvelles circulaires du Ministère permettent aux élèves d'être directeur de publication à partir de seize ans, ce qui peut justement permettre aux enseignants de rester neutres. Pour lutter contre l'autocensure, il faut donc valoriser ce droit.

Lorsque Joséphine Delpéyrat se déplace sur le terrain, elle entend les mêmes questions : « Ma voix va-t-elle être entendue ? Est-ce pertinent ? Suis-je assez formé(e) ? »¹. Son association accompagne les jeunes dans leur émancipation, dans leur quête de confiance en eux. Elle encourage aussi les vocations dans le journalisme et dans l'engagement associatif ou syndical. « Nous formons des jeunes qui veulent s'exprimer, envers et contre tout », insiste-t-elle.

Des contextes législatifs contraints

L'EMI ne peut pas se pratiquer de la même manière partout, constate Janick Julienne qui juge important, y compris dans un contexte législatif contraint, « de former les élèves à l'EMI, de les engager dans cette démarche qui intègre l'éducation à l'esprit critique ». « Une fois que ces élèves auront compris ce qu'est l'information, comment

1 Voir notamment Salomé Saqué, *Sois jeune et tais-toi*, Paris, Payot, 2022.

on la produit, comment on recoupe les sources, etc., ils pourront ensuite le faire sur tous les autres sujets, y compris ceux qu'ils ne peuvent aborder dans leur contexte local », espère-t-elle.

INITIATIVES INSPIRANTES EN MATIÈRE DE FORMATION

Les différents types de compétences des enseignants

Laurence Corroy distingue quatre sphères de compétences :

- **la direction de projet** : apprendre aux élèves à établir et respecter un calendrier de tâches, à établir une ligne éditoriale ;
- **la connaissance des médias** : connaître l'actualité, croiser ses sources, comprendre les fondamentaux de l'éthique et de la déontologie journalistiques ;
- **les outils techniques et numériques** : maîtriser des logiciels de mise en page ou de montage son, un système de mise en ligne, etc. ;
- **les compétences psychosociales** : accepter le débat contradictoire dans les colonnes du journal, pouvoir dialoguer et négocier avec les enseignants, la direction de l'établissement.

Étant donné la complémentarité de ces sphères de compétences et le fait qu'elles impliquent toutes du dialogue et une forme d'horizontalité, la question de la formation des enseignants² pour accompagner au mieux les élèves dans ces initiatives est décisive.

Des idées nouvelles

L'académie de Nice encourage les formations inter-catégorielles au sein des établissements, permettant ainsi à des professeurs, des assistants d'éducation, voire des personnels de direction, d'être formés ensemble. « Il faut multiplier les appels à projets hybrides réunissant les enseignants du supérieur, du secondaire, et les journalistes », plaide Laurence Corroy.

² Voir le Référentiel de compétences en éducation aux médias et à l'information des enseignants et formateurs, sur : www.clemi.fr/formations/notre-expertise/notre-referentiel-emi.

À l'échelle internationale, l'AEFE a mis en place des instituts régionaux permettant de développer des plans régionaux de formation dans lesquels l'EMI est inscrite. Joséphine Delpeyrat évoque Jean Massiet, ancien président de Jets d'encre, qui s'est mis à Twitch et est devenu « le premier streamer politique », offrant aux jeunes une autre vision de la pratique journalistique que celle des médias traditionnels.

Afin de permettre aux médias scolaires d'être autonomes, Roxane Obadia propose aux établissements de l'Académie de Nice, avec le CLEMI, un dispositif intitulé, « Un média en un clic ». Celui-ci permet de soulager les professeurs de l'aspect logistique de la plateforme (qui peut s'avérer coûteux et chronophage) afin qu'ils puissent se concentrer sur l'aspect éditorial. Autre dispositif d'accompagnement des établissements, « Cap Radio », une webradio de région académique qui diffuse en continu et sur laquelle tous les établissements de la région peuvent diffuser leurs podcasts.

L'appel à projet du ministère de l'Éducation nationale, « Une webradio, un parrain », permet à chaque média scolaire d'être parrainé par un journaliste qui vient apporter son regard de professionnel, bienveillant et constructif, et permet aux élèves de perfectionner leur pratique débutante du journalisme.

Le dispositif « Les jeunes reporters internationaux », développé par l'AEFE, offre par ailleurs aux jeunes journalistes la possibilité d'être accompagnés au long cours.

Enfin, l'Observatoire des pratiques de presse lycéenne tente de son côté de trouver des solutions, en dialogue avec les professeurs documentalistes, pour rendre pérenne les médias lycéens afin qu'ils continuent à exister après le départ d'une équipe d'élèves qui rejoignent l'université ou d'enseignants qui changent d'établissement. « Il faut former des groupes d'au moins huit personnes, des équipes larges qui permettent un roulement et assurent la longévité du média scolaire », plaide Roxane Obadia.



BLESSURES D'INFORMATION ET CHOCS D'ACTUALITÉ. QUEL RÔLE POUR L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION ?

JEAN-EMMANUEL DUMOULIN

Professeur d'histoire-géographie, coordonnateur académique du CLEMI,
Clermont-Ferrand, lauréat Prix Samuel Paty

THIBAUT GRISON

Doctorant Sorbonne Université CELSA,
laboratoire GRIPIC

SOPHIE JEHEL

Maîtresse de conférences, Université Paris 8,
laboratoire CEMTI

ARNAUD SCHWARTZ

Directeur de l'Institut de journalisme de Bordeaux,
laboratoire MICA

MODÉRATION : VIRGINIE SASSOON

Directrice adjointe du CLEMI

LES PRATIQUES MÉDIATIQUES DES JEUNES ET LEUR EXPOSITION À LA VIOLENCE ET À LA FATIGUE INFORMATIONNELLES

Les précédentes discussions sur la production de l'information par les jeunes et leur liberté d'expression invitent à s'interroger sur la réception qu'ils en ont, les possibles « blessures d'information », pour reprendre le terme proposé par Jacques Gonnét. Virginie Sassoon évoque à ce sujet le texte de Jakuta Alikavazovic, « Tous les matins du monde »¹.

« Tous les matins, la même histoire, on ouvre un œil et on attrape son téléphone. Les nouvelles du monde viennent nous brûler la rétine. On n'est pas tout à fait réveillé que le monde nous tabasse. Du moins est-ce l'impression qu'on a si souvent. Trop souvent, on est encore dans son lit. L'endroit qui devrait être le plus protecteur et le plus protégé de tous. Et déjà le monde a gagné par KO. Que faire ? Comment échapper à ce que l'historienne Emmanuelle Loyer nomme « la frénésie cannibale d'un présent tyrannique » ? La réponse avance, elle est à chercher du côté d'un autre rapport au temps. Et si l'information n'était que la pointe émergée de l'iceberg ? Si ce qui nous mettait en difficulté, c'était davantage que la teneur des actualités, leur temporalité même ? Celle qui nous cloue dans ce présent tyrannique ou un fait sitôt asséné et à peine encaissé est remplacé par un autre. Et si nous quittions le ring ? Et si l'éducation aux médias et à l'information nous permettait de quitter ce ring ? »

Selon l'étude *Born social* publiée en 2022 en partenariat avec l'association Génération Numérique, qui scrute les comportements des adolescents sur les réseaux sociaux, 87 % des 11-12 ans utilisent régulièrement les réseaux sociaux, et 93 % pour les plus de 12 ans. La plupart des publications sont faites auprès de leur cercle de contacts. La majorité des partages concernent des centres d'intérêts autour de l'humour (mêmes, gifs, vidéos YouTube), de la culture jeune (jeux vidéo, séries, musique, mode, cinéma), l'actualité arrivant loin derrière, sauf lors d'événements importants (émeutes, guerre, catastrophe écologique, etc.).

« Qu'est-ce qu'une image d'actualité ? », s'interroge Sophie Jehel². La chercheuse souligne d'emblée la nécessité d'employer le pluriel : « Sur les réseaux sociaux, les jeunes sont exposés à la fois à des images d'origine journalistique et d'autres qui viennent d'on ne sait où », indique-t-elle, insistant sur la nécessité de ne pas créer d'antagonisme entre réseaux sociaux et médias historiques. Sophie Jehel a mené une enquête de terrain entre 2015 et 2017 ainsi qu'un travail au long cours avec l'Observatoire des pratiques numériques des adolescents en Normandie³. À partir de deux cents entretiens collectifs ou individuels, elle a étudié la réception par les adolescents des images violentes, sexuelles et haineuses. Premier constat : elle a été « sidérée » par ce qu'ils racontaient à propos de Facebook, qu'on considérait à l'époque comme un « espace safe » (espace sûr, sans danger). Les adolescents sont exposés à un flot d'images

² Parmi les travaux de Sophie Jehel, voir notamment *L'Adolescence au cœur de l'économie numérique : travail émotionnel et risques sociaux*, Paris, INA, 2022.

³ L'Observatoire des pratiques numériques des adolescents en Normandie constitue un volet important du dispositif *Éducation aux écrans* financé par la région Normandie depuis dix ans et mis en œuvre par les Céméa (Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active).

¹ Dans *Le 1 Hebdo*, « Comment guérir l'information », n° 427 du 14 décembre 2022.

violentes venant du monde entier : attentats, violences policières, exécutions sommaires...

Et contrairement aux adultes, ils sont exposés à ces images constamment parce qu'ils passent plus de temps de loisir sur les réseaux sociaux. Deuxième constat : l'exposition à la violence varie en fonction du milieu social des adolescents (précautions prises par la médiation parentale, etc.) et de leur genre. Ainsi, 43 % des filles et 21 % des garçons se disent inquiets des images violentes qu'elles et ils peuvent trouver sur Internet. Et en 2022, 12 % des garçons et 20 % des filles considèrent avoir été exposés à des images violentes et choquantes. « Quand ils vont sur les réseaux sociaux, ils ont donc aussi un mouvement d'appréhension à l'égard de ce qu'ils vont pouvoir y trouver », analyse Sophie Jehel. « Nous sommes face à un défi, celui d'une éducation à l'image qui doit leur permettre d'apprendre à avoir une distanciation critique vis-à-vis de ces images », plaide Jean-Emmanuel Dumoulin, coordonnateur CLEMI dans l'académie de Clermont-Ferrand. Les adolescents doivent se demander : Quelle est la source ? Quelle est l'intention de l'auteur ? Comment ces images ont-elles été construites ? À partir de là, les élèves pourront se protéger et recréer du sens dans ce chaos et ces drames d'information.

LE RÔLE DES ENSEIGNANTS DANS L'ACCOMPAGNEMENT DES ADOLESCENTS

La nécessaire formation des enseignants

Pour Jean-Emmanuel Dumoulin, les enseignants ont besoin de formations régulières, du soutien des chercheurs et du CLEMI, et ce pour différentes raisons. D'une part, parce que même s'ils sont au contact quotidien des adolescents, ils ne peuvent tout savoir de leurs pratiques médiatiques, ces dernières étant en grande partie déterminées hors de l'école, par les cadres familial et amical. D'autre part, parce que les pratiques informationnelles que les enseignants ont à titre personnel ne peuvent être prises comme des modèles à imposer aux élèves. Les pratiques évoluent vite,

et les enseignants ont besoin d'être accompagnés pour mieux comprendre ces évolutions et être davantage à l'écoute des élèves. « Il est important aussi que nous comprenions les mécanismes informationnels contemporains comme l'*infobésité* pour les aider à éviter ce type de piège et à garder du plaisir », souligne-t-il.

Les dispositifs pour accompagner les élèves

Depuis les attentats de 2015 puis ceux de Nice en 2016, l'assassinat de Samuel Paty ou la guerre en Ukraine, les enseignants sont devenus « un peu malgré eux », rappelle Jean-Emmanuel Dumoulin, des spécialistes de ces tristes questions et surtout des relais pour en parler avec les enfants. Une circulaire a d'ailleurs été mise en ligne sur le site Éduscol pour leur permettre d'aider leurs élèves à réagir face à ces drames dans l'actualité. « Il y a deux grands temps, résume-t-il. D'abord celui de l'écoute, de l'empathie avec les élèves. Puis un temps éducatif où on va donner du sens à ces événements. » Il faut procéder avec mesure et en fonction de l'âge des élèves, en prenant soin de ne pas édulcorer les événements : « Si on leur ment ou si on leur cache des choses, ils iront chercher ailleurs les réponses à leurs questions et vont peut-être même perdre confiance en nous ». Sophie Jehel salue la distinction de ces deux temps éducatifs et plaide pour un temps de bienveillance durant lequel on parle ensemble des images.

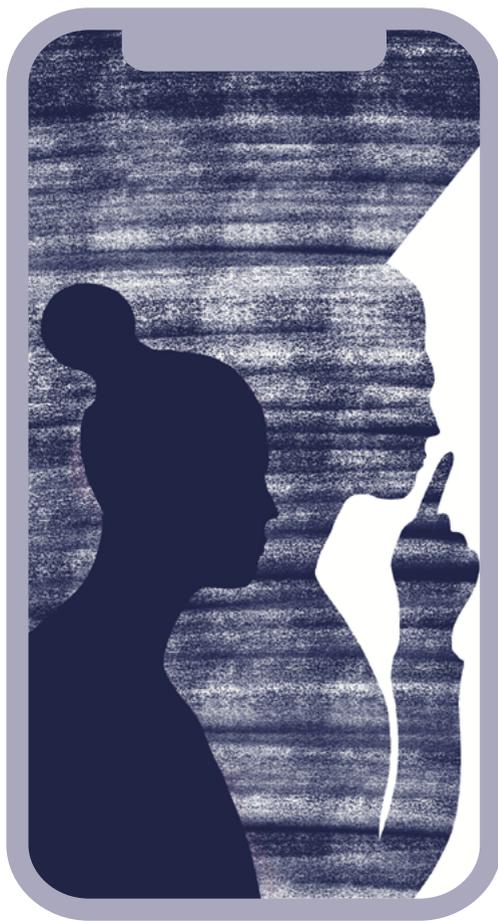
Arnaud Schwartz, directeur de l'Institut de journalisme Bordeaux Aquitaine (IJBA) évoque des initiatives mises en place en école de journalisme. La lutte contre la désinformation et la formation au *fact checking* ont été renforcés, notamment dans une logique d'enseignement qui rejoint pleinement celle de l'EMI : apprendre aux futurs journalistes à rendre leur démarche claire et transparente, les aider à montrer que l'information ne se fabrique pas dans une boîte noire inaccessible au public. Les étudiants en école de journalisme sont ainsi de plus en plus nombreux à considérer comme « un devoir » d'expliquer leur métier et la manière de l'exercer et d'engager un dialogue avec le public pour que

leur travail soit mieux compris. Ils s'inscrivent naturellement dans les programmes d'EMI portés par les écoles mais aussi à l'extérieur. « J'ai ainsi des étudiants engagés dans des programmes d'EMI au travers de l'éducation populaire, via des missions locale », décrit-il. Il constate aussi un développement du journalisme de solution et une volonté des étudiants de ne plus traiter certains sujets, comme celui de la crise climatique, en silos parallèles avec un rubriquage imperméable. « Ils doivent être abordés de manière transversale, dans une vision systémique de l'information », dit-il.

Une responsabilité d'encadrement partagée avec les plateformes

Les enseignants ne sauraient porter seuls la responsabilité de régulation de l'accès à l'information des jeunes. Thibault Grison, spécialiste des enjeux de modération sur les réseaux sociaux, constate que les acteurs réclament davantage de modération pour faire face à la prolifération des contenus violents en ligne. « Mais on a tendance à parler des réseaux sociaux, comme je le fais en ce moment, comme s'ils étaient tous équivalents alors qu'ils sont très différents », relève-t-il, en évoquant Youtube, Facebook, TikTok, Instagram. Première difficulté : les usages sur ces réseaux sont très divers, comme on le voit avec TikTok dont les contenus sont précisément déterminés par un algorithme de recommandation qui varie d'une personne à l'autre. Deuxième difficulté : ces plateformes ont elles-mêmes des conceptions différentes de la liberté d'expression et des mesures de protection à prendre. Il y a une tendance à déléguer aux plateformes la régulation et les enjeux de modération, ce qui crée un paradoxe avec la modération sur les réseaux sociaux : elle est confiée à des algorithmes et des systèmes informatiques, si bien qu'elle engendre des effets de censure ou d'invisibilisation, comme on a pu le voir avec Facebook où des œuvres d'art étaient censurées parce qu'elles représentaient de la nudité... Les processus de modération en ligne sont complexes à comprendre et à améliorer, si bien qu'il y a urgence à légiférer sur ces sujets.

« Le problème, c'est l'opacité de la modération sur ces plateformes où des millions de contenus sont supprimés sans que l'on sache ce qu'ils deviennent », complète Sophie Jehel. Ces processus de suppression des contenus en ligne n'étant pas explicités, la modération s'apparente parfois à de la censure. Elle insiste sur le besoin de transparence de la part des plateformes, qu'une future législation, le DSA (*digital services act*), entré en vigueur en août 2023 pour les très grandes plateformes, permettra peut-être d'obtenir.



LES OUTILS POUR RÉCONCILIER LES JEUNES AVEC LES MÉDIAS ET GUÉRIR LES BLESSURES D'INFORMATION

Diagnostiquer les réactions des jeunes

« Ce n'est pas parce qu'on reçoit une image qu'on change immédiatement d'avis », rappelle Sophie Jehel qui a analysé, avec une psychologue clinique, la manière dont les jeunes lycéens de 15 à 17 ans réagissent vis-à-vis du flot d'images violentes ou choquantes. Elles ont distingué quatre types de réaction.

L'évitement est une réaction inhérente à la fatigue informationnelle. Il s'agit d'un comportement visant à éviter non seulement les images violentes, choquantes, mais aussi d'une façon plus générale les informations à caractère anxiogène. C'est un comportement qui nous concerne tous en tant que citoyens et face auquel nous devons agir collectivement.

À l'opposé, **l'indifférence** est la conséquence d'un sentiment d'écrasement par une machine médiatique considérée comme incompréhensible et oppressante. Par exemple, les jeunes savent qu'ils peuvent signaler sur les réseaux sociaux un contenu qu'ils jugent problématique, mais ils ne comprennent pas comment ce signalement fonctionne. Qui s'en occupe? Est-ce que ça sert à quelque chose? L'indifférence pose autant problème que l'évitement, car ces deux comportements induisent une incompréhension des images violentes.

L'adhésion caractérise la réaction de celles et ceux qui vont être les plus impactés par le message violent, sur qui ces messages peuvent produire des effets de sidération. Cette sidération va altérer les capacités d'expression des jeunes, leur manière de se représenter la signification de ces images, leur origine, leur sens, etc. « Ils vont reprendre à leur compte le message violent tel qu'ils le décryptent et lui attribuer une rationalité », précise Sophie Jehel.

Viennent enfin **les démarches autonomes**, qui désignent tous les comportements où les jeunes agissent en connaissance de cause, en parvenant à justifier leur rapport à ces images et pourquoi ils refusent d'y être confrontés.

Les adolescents doivent se demander :

Quelle est la source ?

Quelle est l'intention de l'auteur ?

Comment ces images ont-elles été construites ?

À partir de là, les élèves pourront se protéger et recréer du sens dans ce chaos et ces drames d'information.

Développer les compétences en EMI pour affronter le fracas du monde

Virginie Sassoon et Sophie Jehel constatent toutes deux que la question du temps est fondamentale et constitue le point commun à l'ensemble des problématiques qui intéressent le CLEMI : le temps de parler aux élèves, de former les enseignants, de permettre aux chercheurs de développer leurs enquêtes de terrain, de construire des projets éducatifs qui valorisent les élèves.

Jean-Emmanuel Dumoulin rejoint les remarques de Laurence Corroy et Joséphine Delpeyrat⁴ : l'EMI, en particulier dans sa pratique du média scolaire, devient un tremplin pour amener les élèves à améliorer leurs compétences scolaires (rédactionnelles, orales...) mais surtout à travailler leurs compétences citoyennes. Par ce biais, ils se confrontent de façon concrète à ce qu'est que la liberté d'expression et deviennent non plus simplement des récepteurs, mais aussi des acteurs et des expérimentateurs des valeurs qu'on cherche à leur inculquer. Les compétences indispensables qu'apporte l'EMI sont aussi psychosociales. « La pratique du média scolaire est une formidable opportunité pour travailler les leviers de la motivation chez les jeunes », souligne-t-il. Le média scolaire permet de les valoriser, de développer chez eux à la fois leur sentiment d'autonomie et d'affiliation à un projet collectif.

Thibault Grison met en garde, lors de séances d'éducation aux médias ou d'éducation aux réseaux sociaux et aux problématiques que leurs usages peuvent engendrer, contre ce qu'il nomme « une posture verticale descendante » qui donne aux élèves le sentiment d'être pris de haut. « Parfois en tant qu'enseignant, on peut se cacher derrière une forme de catéchisme : on apprend aux élèves les bonnes manières de faire, mais sans forcément trop maîtriser le sujet ou connaître en détail le fonctionnement de tous les réseaux sociaux, si bien que le propos n'est pas vraiment incarné et que les élèves peuvent avoir

une impression de paternalisme à leur égard. » Il ne faut pas, selon lui, partir du principe que les jeunes ne savent pas utiliser les réseaux. Car ils savent très bien s'en servir et ce sont même souvent eux qui apprennent des choses à leurs parents et à leurs formateurs. Il faut inviter les étudiants à une discussion sur ce que sont les réseaux sociaux comme technologie, avec toute la part de littératie qu'ils connaissent et maîtrisent, tout en leur montrant qu'il y a des bonnes pratiques à adopter, notamment pour se protéger du cyberharcèlement : mettre son profil en privé, savoir masquer certains posts, etc. Des pratiques courantes dans les milieux militants ; il y a donc des convergences à faire sur ces bonnes pratiques au-delà du milieu journalistique. Il faut dans le même temps aider les jeunes à comprendre que les réseaux sociaux sont des entreprises médiatiques et capitalistes dont la seule motivation est de générer du profit. Il invite à les interroger par exemple sur le fait qu'ils sont confrontés à telle ou telle publicité sur TikTok, à leur montrer comment l'algorithme de recommandation fonctionne et ses liens avec le processus d'éditorialisation d'un média traditionnel. Les débats en classe sur les réseaux sociaux peuvent ainsi partir de cas concrets afin de faire réfléchir aux conséquences de l'addiction aux écrans dans notre société et aux difficultés que nous rencontrons tous, journalistes, chercheurs, parents ou formateurs.

« Les jeunes ont du plaisir à débattre de ces sujets, à raconter ce qui se passe dans leur tête », a constaté Sophie Jehel lors de ses interventions en classe dans le cadre du projet « AdoPrivacy »⁵. On pense qu'ils échangent beaucoup à propos de leurs usages des réseaux sociaux, ce qui n'est pas tant le cas. Quand le débat arrive en classe, ils apprennent des choses sur leurs camarades, et donc sur eux-mêmes. C'est précisément pour cela que ces débats sont aussi stimulants. Ils génèrent un questionnement éthique et constituent des ateliers de démocratie, ce qui est l'un est enjeu de l'éducation aux médias et à l'information.

⁴ Voir dans ce même volume, « L'expression médiatique des jeunes. Sont-ils toujours libres de s'exprimer ? », p. 21.

⁵ Adoprivacy est un projet de recherche-action-crédation financé par le Défenseur des Droits avec l'INJEP de 2021 à 2023 : <https://www.adoprivacy.fr/evenements>.



AFFRONTER LES DÉSORDRES INFORMATIONNELS

ARNAUD MERCIER
Professeur des Universités,
Université Panthéon-Assas,
IFP – laboratoire CARISM

DÉFI 1 – L'EXTENSION DE L'ACCÈS À LA PAROLE PUBLIQUE IMPLIQUE UN ESPRIT DE RESPONSABILITÉ

Avec Internet et les réseaux sociaux numériques, nous faisons face à une extension de l'accès à la parole publique : les paroles individuelles circulent davantage et sont plus visibles qu'avant. Ce phénomène fait contraste avec la parole médiatique qui est caractérisée par un processus de filtrage exercé par les journalistes. De ce point de vue, il s'agit d'une victoire démocratique. Mais cela implique que certains usent de cette opportunité pour mettre en avant une parole polémique et extrémiste, utilisant ces réseaux comme un contre-espace public pour s'exprimer sans filtre alors que l'accès à l'espace public médiatique leur est bouché. Le résultat est que le pire côtoie le meilleur, qu'il est difficile de séparer le bon grain de l'ivraie. Le premier défi pour les formateurs en EMI est donc de faire admettre la nécessité de cette opération de tri, d'autant plus nécessaire que cette démocratisation de l'accès à la parole publique a pour corollaire de produire une surcharge d'information (*infobésité*). Dès lors, il faut que les internautes, lorsqu'ils s'informent, adoptent eux aussi une position de *gatekeeper*, et fassent ce travail qui jusqu'alors incombaient aux journalistes seuls : hiérarchiser l'information, distinguer le vrai du faux, vérifier les sources, se sentir responsable de ce qu'on diffuse vers autrui, vers ses amis, etc.

DÉFI 2 – LA DÉSINTERMÉDIATION JOURNALISTIQUE

La circulation de l'information dans l'espace public suppose donc de faire confiance aux journalistes à qui l'on délègue le principe de tri et de contextualisation de l'information. Or, ce principe vole en éclats avec l'extension de l'accès à la parole publique et le développement de l'*infobésité*. On assiste ainsi à une désintermédiation journalistique, au sens d'un affaiblissement de la hiérarchisation de l'information et d'une dislocation dans la chaîne de fabrication de celle-ci, le tiers de confiance qu'est le journaliste étant contesté. Désormais, des individus peuvent se croire et se prétendre journalistes sans avoir tous les bagages techniques et déontologiques. La question est alors de savoir reconnaître ce qu'ils produisent, même quand les standards de présentation habituelle de l'information semblent respectés : de l'information, des connaissances, des opinions ? Quel est le principe de confiance sur lequel peut reposer la qualité de « l'information » dans ce contexte ? Il faut alors faire prendre conscience aux élèves sur quels *a priori*, sur quels préjugés reposent leur confiance dans un texte ou un auteur : est-ce parce que c'est un ami, un membre de la famille ; est-ce parce qu'ils lisent leur est agréable à entendre ; est-ce juste parce que cela conforte leur opinion acquise ?

CET ARTICLE SE PROPOSE DE LISTER HUIT DÉFIS AUXQUELS SONT CONFRONTÉS AUSSI BIEN LES ÉLÈVES QUE LES FORMATEURS ET ENSEIGNANTS, ET ABORDE DES PISTES POUR Y REMÉDIER.

DÉFI 3 – LA CONFUSION SUR LES LIGNES ÉDITORIALES

Si la critique de la presse n'est pas un phénomène nouveau¹, avec des accusations liées au fonctionnement de la presse en générale ou à la ligne éditoriale de telle ou telle rédaction, ce qui l'est aujourd'hui, c'est la transformation des modes d'accès à l'information, qui induit la confusion entre les sources journalistiques. À force d'accéder aux articles uniquement à travers les réseaux socio-numériques, les utilisateurs n'ont pas toujours conscience des lignes éditoriales des pages des journaux sur lesquelles ils atterrissent. Cela induit parfois des erreurs d'appréciation sur le sens réel de la démonstration produite dans tel ou tel article, prenant pour un soutien ce qui est en réalité une critique, ne percevant pas bien l'ironie du propos, etc. Il faut donc toujours garder à l'esprit la nécessité de se renseigner sur la ligne éditoriale d'un média, et c'est une des missions de l'EMI.

1 Claire Blandin, 2019, « Les trois visages de la détestation des journalistes », *Revue des médias*, INA, www.larevuedesmedias.ina.fr/les-trois-visages-de-la-detestation-des-journalistes.

DÉFI 4 – LES *FAKE NEWS* ET TOUTES LES FORMES DE DÉSINFORMATION

Le quatrième défi est celui des *fake news* (fausses informations), dont la production et la dissémination est facilitée par le système socio-numérique. D'autant plus que la plupart de celles et ceux qui produisent des *fake news* imitent, en apparence le style et les normes journalistiques. En ne connaissant pas toujours la source de l'information qu'ils *likent* (aiment), partagent ou relaient, les internautes peuvent contribuer à la propagation de fausses informations, sans s'en rendre compte. Les *fake news* sont liées en ce sens à l'économie de l'attention. La réponse proposée par les médias traditionnels est de renforcer le *fact checking* (action de vérifier des informations). Pourtant, le *fact checking* n'est peut-être pas le cœur de la solution : la plupart des gens qui vont lire du *fact checking* sont souvent déjà convaincus de la véracité ou non de l'information concernée. Ce qu'ils viennent chercher, c'est la démonstration par un journaliste de la manipulation. Néanmoins le *fact checking* reste utile si on le considère que les lecteurs intéressés et sincères deviendront des relais d'opinion auprès de leur entourage. Ce relais est par exemple celui que constituent les enseignants et formateurs lorsqu'ils lisent « Les décodeurs » ou « Check News », pour ensuite engager du débat en classe. Néanmoins, il faut admettre que le *fact checking* n'a pas d'impact direct sur celles et ceux qui sont prompts à se laisser convaincre par des fausses informations, d'autant plus que celles-ci sont conformes à leur idéologie.



DÉFI 5 – L'ENSAUVAGEMENT DU WEB

S'il ne faut pas tomber dans le déterminisme technologique, on constate toutefois que certains processus techniques, comme l'absence d'interaction visuelle directe via le visage, favorisent l'émergence d'une parole agressive et violente sur les réseaux sociaux². Caché derrière l'anonymat et en l'absence d'une confrontation au regard de l'autre, il est plus simple de s'acharner sur un individu, de le harceler, comme le montrent les travaux de Bérengère Stassin³. Il y a donc un travail à poursuivre auprès des élèves et des étudiants sur les manières éthiques de débattre sans attaquer, afin de ne pas confondre échanges argumentés avec polémiques.

2 Pour aller plus loin, voir notamment Arnaud Mercier, « L'ensauvagement du web », *The Conversation*, avril 2018 : www.theconversation.com/lensauvagement-du-web-95190 (dernière consultation le 16 septembre 2023).

3 Bérengère Stassin, *Cyberharcèlement – Sortir de la violence, à l'école et sur les écrans*, Caen, C&F Éditions, 2019.

DÉFI 6 – LA CIRCULATION ACCURÉE DES THÉORIES DU COMLOT

Le complotisme est associé à une lecture antisystème du monde. Derrière la prolifération de thèses conspirationnistes, il y a une prise de position politique qui consiste à dire : « Je récusé un certain nombre de prises de positions qui m'ont l'air d'être officielles, qui seraient défendues par "le Système" ». Dès lors, il n'est pas pertinent de combattre celles et ceux qui croient à des théories du complot en se contentant de les traiter d'imbéciles et en les méprisant, même quand la science vous donne raison. Dans le complotisme, on trouve souvent une prise de position contre le gouvernement, contre les journalistes, contre les forces du savoir de façon générale, que nous représentons d'ailleurs aussi en tant qu'enseignants. Pour contrer ces théories en face à face, il ne faut pas tant attaquer les sujets frontalement qu'utiliser des stratégies de contournement pour que les personnes se rendent compte d'elles-mêmes des limites de leur raisonnement, en les poussant à développer jusqu'au bout les conséquences de leur démonstration, jusqu'à leur faire toucher du doigt des incohérences, des invraisemblances. Comme dans l'aïkido, il faut utiliser l'énergie de l'adversaire pour la retourner contre lui.

DÉFI 7 – REGAGNER LA CONFIANCE À L'ÉGARD DES JOURNALISTES

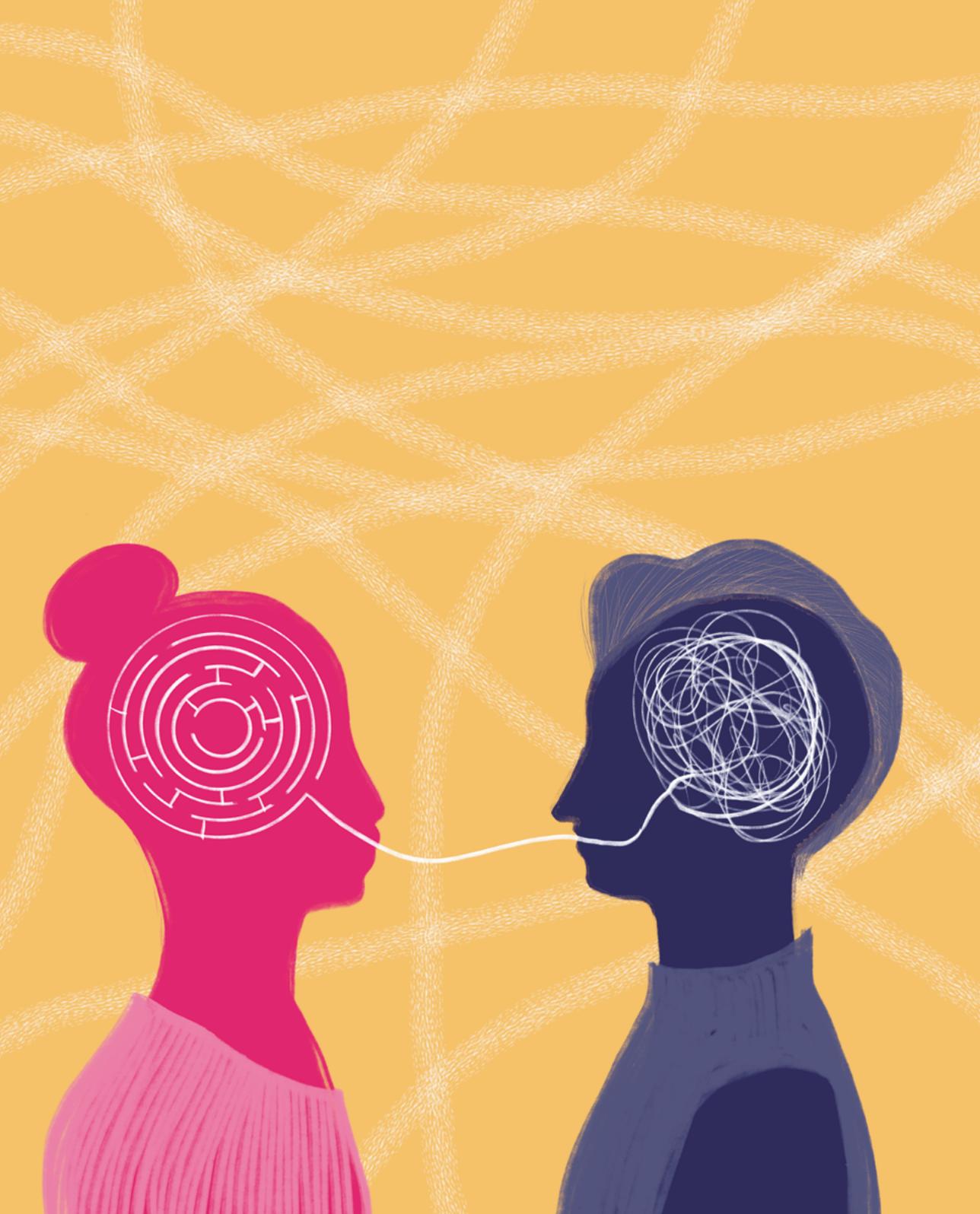
En conséquence des défis évoqués, nous sommes témoins d'une critique vis-à-vis de la presse et des journalistes, parfois extrêmement agressive, pouvant aller jusqu'à l'intimidation physique⁴. Il y a donc une confiance à reconstruire, à l'égard des journalistes individuellement, et à l'égard de la profession journalistique d'une façon plus générale : c'est justement cela que l'EMI permet de mettre en œuvre. Les journalistes en ont bien conscience et pour retisser les liens de cette confiance, ils se déplacent volontiers dans les classes, participent aux journées de la presse, etc. De même, les médias acceptent de plus en plus de mettre au jour les coulisses de la fabrication de l'information : publication de leurs « boîtes noires », rencontres avec le public, visites de la rédaction... Une piste de travail que propose aussi l'ONG « Reporters sans Frontières », est d'établir une norme ou un label, comme il y en a dans les secteurs sanitaire, alimentaire ou immobilier, afin de donner au public des points de repère, gages de crédibilité. Suivre cette norme implique de respecter un certain nombre de principes, ce qui permettrait d'obtenir un label de qualité. Il s'agit de rétablir de la confiance dans le journalisme, non en contrôlant ce que disent les journalistes, mais en garantissant la manière dont ils produisent l'information, ce qui recrée de la distinction avec le tout-venant des amateurs.

4 Pour aller plus loin, Arnaud Mercier, « Pourquoi cette haine des médias chez certains Gilets jaunes ? », *La revue des médias*, novembre 2019 : www.larevuedesmedias.ina.fr/gilets-jaunes-haine-medias-facebook (dernière consultation le 16 septembre 2023).

DÉFI 8 – S'ARMER FACE À L'ÉCONOMIE DE L'ATTENTION

Il est essentiel de permettre aux élèves non seulement de savoir qu'ils ont des biais cognitifs, comme tout le monde, mais surtout de comprendre la manière dont les réseaux socio-numériques sont précisément construits pour les activer. Un exemple parmi tant d'autres : l'affichage des métriques de partage active puissamment le biais de confirmation sociale. Selon un raisonnement facile à suivre : si des dizaines de milliers de personnes partagent ce post c'est que cela doit être vrai, ou qu'en tout cas il y a un fond de vrai. L'argument du grand nombre, en somme. Or, on peut être trompé collectivement par des fausses démonstrations bien présentées et largement disséminées, y compris grâce à des faux comptes, alimentés par des robots de publication automatique (les fameux *bots*) qui vont gonfler artificiellement les métriques de partage, nous faisant croire que beaucoup de gens réels croient aussi ce que je lis. Le nombre ne peut donc suffire à attester de la véracité d'un énoncé. Pourtant, par un souci d'économie des efforts psychiques, notre cerveau nous pousse à résoudre un dilemme du type « est-ce vrai ou pas ? » par ce genre de raccourci de raisonnement, par ce type de biais cognitif. Si l'on veut former les élèves à devenir des citoyens éclairés face à l'information, il faut les outiller à comprendre non seulement la presse, le journalisme, le traitement de l'information, mais aussi désormais la manière dont les biais cognitifs sont activés par les opérateurs numériques. Il faut les armer face à toutes les astuces de mise en scène et d'animation de nos écrans qui visent à nous influencer, qu'on nomme « design persuasif », et qui concourt à ce que Brian Fogg a appelé la « captologie »⁵.

5 Karl Pineau, Aurelia Fabre, « Évaluer la captologie et le design persuasif des services numériques », *I2D - Information, données & documents*, 2 (2), 2021, p. 151-173.



L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION POUR LUTTER CONTRE LA DÉSINFORMATION ET LE COMLOTISME

LAURENT BIGOT

Directeur de l'École publique de journalisme de Tours (EPJT),
journaliste et maître de conférences,
laboratoire PRIM, Université de Tours

DIVINA FRAU-MEIGS

Professeure des Universités, Université Sorbonne Nouvelle,
Chaire UNESCO Savoir Devenir (Réseau MILID)

KAREN PRÉVOST-SORBE

Professeure d'histoire-géographie,
coordonnatrice CLEMI Orléans-Tours,
référente académique EMI

MANON BERRICHE

Médialab Science Po, projet DE FACTO ¹

MODÉRATION : AUDE SEURRAT

Professeure des Universités,
Université Paris Créteil, laboratoire CEDITEC

¹ Réunissant chercheurs, journalistes et acteurs de l'éducation aux médias et à l'information, le projet européen DE FACTO réunit le médialab de SciencesPo, l'AFP et le CLEMI. Le projet vise à fournir des outils grand public pour aider à décrypter les *fake news* afin de défendre un écosystème informationnel divers, pluriel et indépendant.

MÉSINFORMATION, DÉSINFORMATION : UNE QUESTION D'INTENTION

Désinformation, mésinformation, malinformation, *fake news*; ces termes sont utilisés à la fois dans les discours sociaux, médiatiques, mais aussi dans les travaux de recherches en EMI sans que l'on sache toujours les définir. Laurent Bigot, directeur de l'École publique de journalisme de Tours, insiste ainsi sur l'important distinguo à faire entre les deux premières notions, désinformation et mésinformation. « La désinformation désigne le domaine des *fake news*, de la fabrication des fausses nouvelles », décrit-il. « Ce qui est sous-jacent à la désinformation, c'est l'intentionnalité de produire des fausses nouvelles. Ces intentions peuvent être multiples : s'amuser, distraire, mais aussi influencer, voire tuer. »

Dans certains pays, les fausses informations peuvent en effet être mortelles au sens propre, notamment lorsqu'elles sont créées pour attiser la haine d'une communauté à l'égard d'une autre. Le domaine de la désinformation est d'autant plus problématique qu'il bénéficie de stratégies de diffusion de plus en plus performantes que les technologies de l'intelligence artificielle viennent encore renforcer. Mené avec trente médias internationaux à l'initiative de l'association Forbidden Stories, le projet de journalisme d'investigation collaboratif « Story Killers », vaste enquête sur la désinformation et la manipulation de l'opinion publique par des entreprises, a révélé qu'il était même possible d'acheter les résultats d'une élection.

En revanche, la mésinformation relève plutôt du domaine de l'involontaire. C'est une situation où l'on fait circuler une information sans trop savoir de quoi il s'agit, sans s'être forcément rendu compte qu'elle était erronée. On peut même être convaincu de la véracité d'une fausse information. « Ce n'est pas moins grave en termes d'impact et, parfois, l'une vient dans la foulée de l'autre », précise Laurent Bigot. La désinformation peut être une première étape, suivie de la mésinformation, lorsque les gens font circuler cette information incomplète sans vraiment savoir de quoi il s'agit en réalité.

Divina Frau-Meigs, de l'université Sorbonne Nouvelle, ajoute à cette distinction la notion de « malinformation », empruntée à la professeure Claire Wardle, qui fut la première à conceptualiser l'idée de désordre de l'information pour le Conseil de l'Europe. Le terme désigne « une malveillance humaine, une malfaçon volontaire à des fins économiques ». Il concerne tout ce qui va relever des *malwares*, des intelligences artificielles génératives, tout ce que le ministère de la Défense et le Conseil de l'Europe considèrent comme des cybermenaces. Les problèmes posés par les malinformations sont de plus en plus graves, comme les récentes crises liées à la pandémie de Covid-19 ou la guerre en Ukraine l'ont montré. L'amplification du problème est due à la nature *trans-* des malinformations qui sont à la fois :

- *trans-média* : la malinformation ne circule pas seulement sur Internet, mais *entre* les réseaux sociaux et les médias de masses, entraînant ainsi un phénomène d'amplification ;
- *trans-frontière* : il est de plus en plus difficile de savoir d'où une malinformation provient ; elle peut avoir été traduite et retraduite, les outils de traduction automatique se perfectionnant de jour en jour ;
- *trans-littératie* (ou algo-littératie)¹ – terme repris à Alexandre Serres : il faut que la littératie des médias soit une info-littératie. Nous sommes aujourd'hui confrontés à une documentation du monde : tout document numérique, quel que soit son format, est falsifiable. « Or, les *datas* [les données], qui sont omniprésentes, sont très souvent invisibles. Et cette invisibilité des *datas* est une *cata!* », insiste Divina Frau-Meigs qui compte sur la rime pour que l'on se souvienne du fond.

1 Le terme « trans-littératie » désigne l'ensemble des compétences d'interaction mises en œuvre par les usagers sur tous les moyens d'information et de communication disponibles : oral, textuel, iconique et numérique. Le terme d'algolittératie ou *data literacy* est l'aptitude à comprendre, à utiliser et à critiquer les données.

Il est important d'alerter le public sur la gravité de la situation car, même s'il a le sentiment de ne pas contribuer à ce phénomène, il peut toutefois en être victime. Les enseignants en EMI jouent donc un rôle décisif pour alerter le public et le sensibiliser à ces dangers.

Manon Berriche, du médialab de Sciences Po, rejoint Laurent Bigot sur la distinction entre mésinformation et désinformation. « L'intention, le plus souvent malveillante, caractérise la désinformation, qui est une information fautive, erronée, manipulée, fabriquée », dit-elle. Elle distingue deux types de motivations. La première est économique; il s'agit de produire de fausses informations pour faire le *buzz* (faire du bruit), générer des clics et en tirer du profit. La seconde est d'ordre politique ou idéologique; il s'agit d'influencer des élections, de faire pencher l'opinion pour un avis plutôt qu'un autre. Elle insiste sur la nécessité de « hiérarchiser » les acteurs à l'origine de la désinformation en fonction de leur visibilité dans l'espace public. Le danger de la désinformation vient surtout des acteurs les plus visibles car leur discours aura une plus large résonance.

Il faut partir des pratiques informationnelles et médiatiques des élèves que l'on a en classe, que ce soit à l'école primaire, au collège, au lycée, et adapter sa pédagogie.

LE RÔLE DE L'EMI

Des enjeux colossaux

« Nous sommes à un tournant en matière d'EMI », constate Karen Prévost-Sorbe, coordonnatrice CLEMI de l'académie d'Orléans-Tours, qui regrette le manque de réflexion sur l'évolution pédagogique de l'EMI. La place laissée à l'éducation aux médias est aujourd'hui trop peu importante, alors même que les sujets sont de plus en plus difficiles à aborder. On demande aux enseignants d'aborder dans leur classe des objets complexes sans mettre les moyens pour les former. L'EMI devrait donc avoir une place essentielle dans la formation tant initiale que continue de tous les personnels; non seulement celle des enseignants, mais aussi de tous les autres personnels de l'Éducation nationale : CPE, personnels de direction, etc.

« L'intelligence artificielle nous montre chaque jour un peu plus à quel point des enjeux autour de la désinformation deviennent colossaux », confirme Laurent Bigot. « Il va être de plus en plus difficile d'avoir des repères fiables, de trouver une information certifiée, puisque même les médias sont susceptibles d'être abusés. »

Il est donc essentiel de développer l'éducation aux médias avec des créneaux dédiés dans les programmes scolaires et de renforcer les formations, d'aller au-delà d'actions ponctuelles qui fonctionneraient comme du « saupoudrage ». Selon lui, « le risque en matière de désinformation n'a jamais été aussi fort et il pourrait bien devenir insurmontable. »

Le besoin d'actions concrètes

« Il faut partir des pratiques informationnelles et médiatiques des élèves que l'on a en classe, que ce soit à l'école primaire, au collège, au lycée, et adapter sa pédagogie », plaide Karen Prévost-Sorbe. Parce qu'il y a des fantasmes sur les pratiques des élèves et leur exposition à la désinformation, il faut les interroger, partir de ce qu'ils vivent au quotidien pour pouvoir déployer des actions concrètes. Les récits conspirationnistes

sont un bon exemple du potentiel décalage entre l'enseignant et les élèves. L'enquête menée par Manon Berriche au sein du projet DE FACTO² illustre ce phénomène. « Il y a une sorte de panique morale autour de ces questions qui sont parfois surinvesties par les enseignants alors que, lorsqu'on interroge les élèves, on se rend compte qu'ils y sont finalement peu exposés. Et ce n'est pas le désordre informationnel qui les concerne le plus », assure Karen Prévost-Sorbe. Des études montrent par ailleurs que les seniors sont plus exposés à ces risques informationnels.

« Il faut peut-être revenir aux fondamentaux de l'EMI », suggère Karen Prévost-Sorbe. « Expliquer aux élèves ce qu'est une information d'actualité, élargir la réflexion au contexte numérique et laisser une place plus importante à la formation à la *data* qu'on ne travaille pas encore assez en classe. »

Divina Frau-Meigs insiste pour garder, en matière d'EMI, l'équilibre entre l'esprit critique et l'esprit créatif, « c'est-à-dire à la fois se méfier d'un certain nombre de choses mais aussi tester, faire, pour se rendre compte si cela fonctionne ou pas ». Selon elle, la désinformation et la malinformation sont mises en avant en EMI car ce sont des phénomènes liés aux valeurs démocratiques de liberté d'expression. La malinformation s'est accompagnée d'une perte d'intégrité. Tout est remis en cause. « L'intégrité de l'information, des élections, de nos choix de citoyens », précise-t-elle. Cette fracture est telle qu'elle engendre une panique morale, y compris au sein de la classe politique. C'est là tout le paradoxe : parce qu'elle se sent se sent menacée, notamment pour le bon déroulé des élections, elle est prête à investir dans l'EMI. Ces risques accrus permettent aussi d'obtenir plus de moyens pour la recherche, plus d'observatoires des médias. Le projet DE FACTO³, l'un des quatorze satellites de l'Observatoire européens des médias numérique, est un bon exemple.

Des outils prêts à l'emploi

Divina Frau-Meigs défend la « recherche-intervention ». Elle souhaite mettre à disposition des enseignants des outils prêts à l'emploi. C'est le cas avec le projet européen « You Verify »⁴ qui propose un *mooc* (cours en ligne), un *serious game* (jeu sérieux) et plusieurs autres jeux, ainsi que de nombreuses ressources en ligne à destination des enseignants et des bibliothécaires. Ces derniers disposent ainsi de séquences de cours accessibles et réalisables en classe et des outils concrets pour apprendre à vérifier une information. « L'EMI permet certes de comprendre, mais il ne faut pas en rester là, il faut réagir, créer des réponses », exhorte-t-elle. « Et les meilleurs retours que j'ai des enseignants ce sont ces "Merci. Grâce à vous je vais oser me lancer". » L'AFP s'est impliquée dans le projet « You Verify » en créant une banque d'exemples à partir des productions de vingt *fact checkers* (vérificateurs de faits) dans le monde, permettant ainsi aux enseignants de disposer d'une importante réserve dans laquelle puiser pour alimenter leurs cours et leurs exercices pratiques.

LA RÉCEPTION DES FAUSSES INFORMATIONS

Un manque de données fiables

« On peut certainement constater des différences cognitives, sociologiques, etc., qui indiquent par exemple que les jeunes ont de moins en moins confiance en la science, ou que les seniors partagent plus facilement de fausses informations. Mais ces différences de réception – et leurs indicateurs – sont très difficiles à mesurer objectivement », décrypte Laurent Bigot.

² Manon Berriche, « La réception et le partage de (fausses) informations par les adolescents : des pratiques situées », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, Grenoble, UGA, 2023.

³ Projet DE FACTO : www.sciencespo.fr/fr/actualites/de-facto-information-de-qualite/

⁴ Le projet est financé par la Commission européenne, dans le cadre du programme « Éducation aux médias pour tous » (2020). Il est porté en France par l'AFP et Savoir'Devenir, qui coordonnent le projet.

Ces éléments dépendent autant des capacités, des acquis des individus, que du contexte dans lesquels ils évoluent. On peut être sensibilisé aux enjeux de la désinformation et malgré tout « tomber dans le panneau » de manière occasionnelle.

Manon Berriche insiste en revanche sur les apports de la sociologie dans l'analyse des inégalités dans les pratiques informationnelles, qu'elle a pu observer dans le cadre de son travail d'assistante de recherche pour le projet DE FACTO. « Il y a deux choses à éviter quand on réfléchit aux inégalités face à l'information », dit-elle. « D'abord, se dire que le public est idiot, crédule, et avale les fausses informations sans aucune distance critique. Ensuite, stigmatiser certains types de population, considérant par exemple que les jeunes croient "tout et n'importe quoi" sur les réseaux sociaux. »

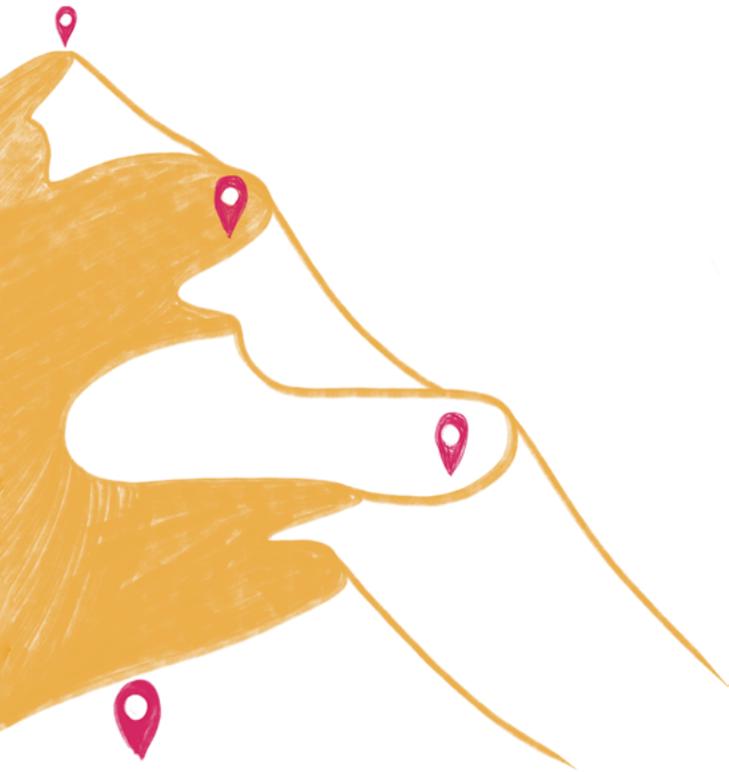
Il faut donc tenter de ne pas disqualifier *a priori* certains publics, comme les jeunes, les personnes des milieux populaires, les personnes moins éduquées, sans avoir enquêté empiriquement sur ceux qui sont les plus exposés aux fausses informations, et ceux qui les partagent. Manon Berriche déplore, dans la littérature académique, le manque d'études sur les manières concrètes dont sont reçues les fausses informations, car celles-ci sont complexes à mettre en place.

Quelques enseignements malgré tout

Manon Berriche rappelle que les études menées depuis 2016 sur les publics exposés aux fausses nouvelles s'appuient sur une définition très limitée des fausses informations, des *fake news*, car le faux a été limité à ce qui avait été identifié comme tel par des *fact checkers*. Ces différentes études permettent d'identifier deux variables essentielles dans le partage des fausses informations. La première renvoie à l'idéologie, au degré de politisation : « Une très grande majorité des fausses informations sont partagées par des internautes situés aux extrêmes de l'échiquier politique et notamment à l'extrême droite et exprimant une forte défiance par rapport aux institutions, aux

médias, au gouvernement, etc. », détaille Manon Berriche. La seconde est liée aux milieux sociaux des publics qui partagent les fausses informations. Les enquêtes sur le sujet sont encore rares, mais celle de Julien Boyadjian, menée auprès de jeunes de 18-22 ans issus des milieux populaires, montrent qu'ils ne sont pas forcément les plus vulnérables aux *fake news*. Ils sont plutôt sujets à de la non-information, vont accéder à très peu d'informations, à l'inverse des jeunes issus de milieux plus favorables, qui étudient notamment dans des instituts d'études politiques ou des écoles de commerce : ils vont consommer davantage d'informations mais seront plus susceptibles d'être enfermés dans une « bulle de filtre ».

« Plusieurs études quantitatives, notamment américaines, indiquent que les personnes âgées, les plus éloignées de l'information et de la culture numérique, sont les plus affectées », complète Divina Frau-Meigs. Oublions donc le mythe selon lequel les jeunes se feraient davantage piéger par les fausses informations. Ces derniers s'alertent entre eux tandis que les personnes âgées demeurent plus isolées et donc plus vulnérables. En France, l'un des critères qui expliquent les inégalités dans la réception des fausses informations est l'inégal accès à l'EMI selon les territoires. « Certains endroits en France sont encore des déserts d'EMI », déplore-t-elle.



LA LUTTE CONTRE LES DÉSERTS D'EMI

« Le numérique permet de toucher des publics plus difficiles à atteindre », ajoute Divina Frau-Meigs. Il permet de créer des ressources qui peuvent être diffusées ensuite de manière horizontale. La Chaire à l'Unesco pour l'éducation aux médias développe ainsi, dans un souci de dialogue inter-culturel, des ressources éducatives libres de droit. Chaque enseignant peut y avoir accès, les transformer, s'en resservir dans son propre contexte. Les plateformes comme e-Twinning⁵ et son équivalent pour adultes, EPALE, proposent ainsi des *moocs*, du partage de ressources et des contenus fréquemment mis à jour.

⁵ e-Twinning est une plateforme éducative destinée aux établissements scolaires européens lancée en 2005.

« Les scénarii pédagogiques doivent être adaptés aux publics auxquels ils s'adressent », rappelle encore Karen Prévost-Sorbe. Entre un territoire urbain, semi-urbain, rural ou une zone enclavée, les différences peuvent se révéler importantes. Et les élèves ne sont pas des toiles blanches : ils arrivent en classe avec l'acculturation aux médias et à l'information qu'ils ont reçu dans un cadre familial. Il y a donc des précautions à prendre quant aux éventuelles frictions qui peuvent émerger entre le discours que propose l'enseignant et celui que les élèves peuvent entendre chez eux. Ces frictions peuvent produire des blessures d'information chez les jeunes élèves, lorsqu'ils ont l'impression qu'on remet en question la véracité ou la légitimité des discours auxquels ils ont été habitués jusqu'alors. Ces jeunes se retrouvent alors confrontés à ces dissonances cognitives et à des conflits de loyauté.

Des horizons pour l'EMI : temps long et collaboration

« L'EMI ne doit pas être du *one shot* [ponctuel] mais s'inscrire sur le temps long », reprend Karen Prévost-Sorbe. Pour elle, cette éducation doit dépasser les frontières de l'école et se faire aussi à l'âge adulte. Elle évoque deux horizons possibles pour une amélioration de l'EMI sur le territoire français. D'abord une harmonisation territoriale : il y a une réflexion à mener avec l'Éducation nationale et le CLEMI pour travailler sur la progressivité des apprentissages en s'appuyant sur une grille de compétences en EMI et un véritable référentiel de compétences élèves qui reste à construire. Certains documents existent déjà, pour aider à penser ces compétences en EMI, notamment la « matrice EMI » proposée par le groupe TraAM Documentation de l'académie de Toulouse. Il reste encore à proposer d'autres types de documents partagés qui puissent être utilisés dans l'ensemble des académies en France.

Elle insiste ensuite sur la nécessaire collaboration entre tous les acteurs de terrain (associations, journalistes, médias associatifs) et avec d'autres champs universitaires, notamment ceux qui relèvent de la psychologie de l'adolescent. Cela permet par exemple de saisir que si certains adolescents adhèrent à des thèses conspirationnistes, c'est aussi parce qu'elles font écho à leur situation socio-économique, au fait qu'ils se sentent effacés dans la société et vont chercher du réconfort dans ce type de récits qui les mettent en valeur.

« Le monde dans lequel vivent les élèves est un monde difficile et inégalitaire », résume-t-elle. « L'éducation aux médias peut leur faciliter la compréhension de ce monde, leur permettre de se saisir des valeurs que porte l'école et se construire un chemin vers une citoyenneté plus active. »

Laurent Bigot rejoint les propos de Karen Prévost-Sorbe pour affirmer qu'il continue en effet d'exister de grandes disparités en matière d'EMI dans les établissements scolaires notamment : « Nous pouvons nous réjouir de toutes les actions d'EMI entreprises depuis plusieurs décennies désormais. Et même de l'inscription de l'EMI dans les programmes. Mais cela reste très en-deçà des véritables enjeux. La désinformation représente un risque pour nos démocratie et l'EMI est devenue la clé de la formation des futurs citoyens. Si on ne fait pas en sorte de systématiser l'apprentissage des nouveaux codes du monde informationnel actuel, alors ce sera compliqué de maintenir une vie démocratique saine. »

Pour aller plus loin, écoutez l'interview d'Aude Seurrat, sur : www.clemi.fr/clemi-sup/les-cahiers-du-clemi-sup.





LA BATAILLE DE L'ATTENTION

DOMINIQUE BOULLIER

Professeur des Universités, Institut d'études politiques,
Paris, laboratoire Centre d'études européennes

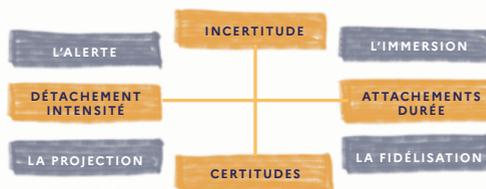
LE RÉCHAUFFEMENT MÉDIATIQUE

Avec l'émergence du web 2.0 dans les années 2000, une impression générale s'est dégagée : tout le monde allait pouvoir s'exprimer librement en se passant des intermédiaires, des *gatekeepers* (gardiens de l'information). Ce sentiment d'ouverture et de liberté n'a pas duré longtemps. Dès 2008-2009, les plateformes comme YouTube, X (anciennement Twitter), Facebook... se sont installées dans le paysage médiatique en parvenant à monétiser la captation de l'attention de leurs publics par la publicité. La possibilité pour chacun de s'exprimer librement s'est retrouvée partiellement limitée au regard de certains dispositifs de régulation des propos publiés sur ces plateformes. Et un modèle de captation de l'attention s'est imposé. Derrière la promesse d'ouverture et d'horizontalité, il y a une action silencieuse, souterraine, qu'il est primordial d'interroger.

Le rythme de la vie publique au sens politique et démocratique du terme s'est accéléré, ce que Dominique Boullier, professeur des Universités à l'Institut d'études politiques, appelle le « réchauffement médiatique ». On observe une forme d'excès de vitesse mentale que les élèves comme tous les citoyens éprouvent au quotidien. À force de multiplier les alertes sur ce sujet (comme pour le réchauffement climatique), une certaine lassitude finit par s'installer. « Face à cela, ce qu'il nous faut, c'est un système médiatique qui nous aide à argumenter, à se documenter, à croiser les sources, etc. », développe Dominique Boullier. Le problème est central mais plus difficile à objectiver que celui des *fake news* (fausses informations). Même confronté à des « non-*fake news* », des « bonnes nouvelles » au sens d'informations de qualité, chaque individu est exposé à ce rythme effréné de l'information et à ses effets délétères. Il est donc important de permettre aux élèves, en tant que futurs citoyens, d'avoir une réflexivité sur leurs actions et leurs pratiques numériques quotidiennes.

Le modèle de la boussole

Dominique Boullier a longtemps travaillé avec les sciences cognitives et a élaboré un modèle formalisé sous la forme d'une « boussole » construite autour de quatre pôles : l'alerte, l'immersion, la projection et la fidélisation. Elle permet de diagnostiquer ce qui est à l'œuvre dans l'amplification numérique et le développement d'une pluralité des régimes d'attention.



L'attention est devenue une ressource dont les individus disposent mais qui n'est pas infinie et suppose donc une certaine énergie en termes de durée et d'intensité (l'axe horizontal du graphique). Ces deux critères essentiels à prendre en considération pour étudier l'attention sont amplifiés par le numérique, mais pas de la même manière, et c'est précisément ce déséquilibre qu'il faut mettre en lumière, car il a des conséquences éducatives dans la formation cognitive des élèves. Si le numérique amplifie les phénomènes de fidélisation et de projection (partie inférieure du graphique), l'amplification est encore plus intense pour les deux autres régimes (partie supérieure) que sont l'alerte et l'immersion.

La fidélisation est liée à l'attention car elle implique une baisse de la vigilance. « Cette notion désigne les habitudes quotidiennes dans les pratiques médiatiques auxquelles on a recours sans forcément y prêter attention : consommation de médias, de supports, ritualisation d'un « petit tour du web », etc., si bien que le cerveau s'habitue à une forme de routine et se retrouve alors beaucoup moins sollicité que pour la résolution de problème », décrypte Dominique Boullier.

Les marques, les réseaux sociaux et les médias jouent sur cette fidélisation qui permet d'établir une relation de confiance en instaurant stabilité et certitude avec le consommateur invité à rester sur un mode de pensée intuitif et spontané.

À l'inverse, la projection implique précisément de l'attention, de la concentration : il s'agit de « projeter » de l'énergie de manière volontaire. La projection est donc du côté de l'intensité, là où la fidélisation relève plutôt de la durée. Les enseignants le savent bien, il est impossible de maintenir l'attention des élèves pendant une heure complète. Il faut donc solliciter des régimes d'attention différents, en proposant des activités pédagogiques variées.

De l'immersion à l'alerte

Les jeux vidéo sont un bon exemple du processus d'immersion qui capte l'attention dans la durée et avec intensité. Ce régime de perception esthétique du monde s'est imposé et se diffuse dans le cinéma et les séries.

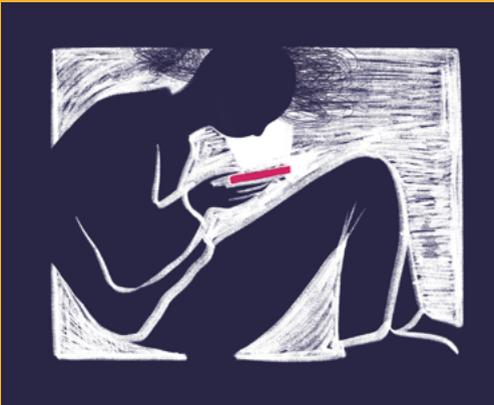
L'alerte, qui s'oppose à la fidélisation, est le régime d'attention au cœur de l'architecture technique et économique des réseaux sociaux. Tandis que la fidélisation repose sur un « stock » de fidèles, l'alerte vise à obtenir un nouveau marché en secouant l'attention du public, en obtenant un choc attentionnel. Par le signal visuel et sonore qui la caractérise, l'alerte vient fractionner l'attention et incite à la réaction. Ce phénomène existe depuis longtemps et préexiste au *smartphone* (avec notamment le SMS) mais il repose désormais sur deux mécanismes : la bulle de filtre et le rythme de l'alerte.



*On observe
une forme d'excès
de vitesse mentale
que les élèves comme
tous les citoyens éprouvent
au quotidien.*

LES BULLES DE FILTRES

Le terme de **bulle de filtres** (ou bulle de filtrage : de l'anglais *filter bubble*) est un concept, attribué à Eli Pariser, qui désigne le phénomène de filtrage de l'information par différents filtres et l'état d'isolement intellectuel et culturel qui en résulte quand les informations recherchées sur Internet sont soumises à une personnalisation à l'insu de l'internaute. Ainsi les algorithmes sélectionnent « discrètement » les contenus visibles par chaque internaute, en s'appuyant sur différentes données collectées sur lui. Chaque internaute accéderait donc à une version significativement différente du web et serait installé dans une « bulle » particulière, optimisée au regard de sa personnalité supposée (définie selon ses « amis » sur les réseaux sociaux, ses sources d'informations, etc.). La bulle de filtre comprend une dimension de fidélisation, et tend à soutenir le biais de conformité par lequel on se trouve conforté dans ses propres croyances. Ce biais se voit renforcé par le fonctionnement algorithmique des recommandations, dont l'*autoplay* de Netflix ou de TikTok sont d'assez bons exemples. Le **rythme de l'alerte** de ces systèmes est tel qu'il génère de l'engagement et provoque notre réaction, signalant à l'émetteur du message que l'on est un public actif, enclenchant ainsi une réaction en chaîne qui va déterminer le contenu de notre fil d'actualité.



Ce système est ancré dans les interfaces, comme le montrent par exemple les *affordances* (les suggestions d'usage) de X (anciennement Twitter) où tous les éléments de design sont pensés pour provoquer une action rapide de la part de l'utilisateur, parfois même sans qu'il puisse s'en apercevoir. Le *hashtag* (mot-clé précédé du sigle #) et les *trending topics* (tendances) proposés par le réseau social illustrent l'accélération de l'attention. Ces *affordances* installent un cercle vicieux : malgré l'impression que tout dépend de l'organisation technique et économique des plateformes, les utilisateurs sont au cœur de ce processus et y participent en tweetant, retweetant, etc., actions pour lesquelles ils sont ensuite récompensés par l'affichage des métriques de partage¹. Dans ce cycle, chacun est contributeur de cette saturation attentionnelle, et ce quelle que soit la qualité de l'information diffusée. Ce cycle est perpétuel puisque même les critiques formulées à son égard finissent par alimenter cette machine virale.

DES IDÉES POUR LUTTER CONTRE LA CONTAGION

Dominique Boullier cite Pierre Lévy, qui considère chacun de nous comme un « sismographe » et va plus loin. « Nous sommes les véhicules des virus de la pensée et l'enjeu consiste à couper les chaînes de contagion qui vont engendrer la polarisation par cette réactivité et cette viralité », analyse-t-il². Bien que ces processus soient identiques quelle que soit la qualité de l'information, ils n'en demeurent pas moins des propriétés sémiotiques propres aux *fake news* qui jouent un rôle dans leur propagation, notamment via le *novelty score*³.

¹ Dominique Boullier, « Médiologie de la vanité en ligne », *Esprit*, 2022/9, p. 81-89.

² À ce sujet, voir également l'étude de Jure Leskovec, Lars Backstrom et Jon Kleinberg, « Meme-Tracking and the Dynamics of the News Cycle », *Proceedings of the 15th ACM SIGKDD International Conference on Knowledge discovery and data mining*, juin 2009, p. 497-506.

³ Soroush Vosoughi, Deb Roy, Sinan Aral, « The Spread of True and False News Online », *Science*, vol. 359, n° 6380, 2018, p. 1146-1151.

Avec ce « score de nouveauté », plus une information est nouvelle, plus elle a de chance de circuler massivement, parce qu'elle vient rompre notre habitude attentionnelle et provoquer un choc suffisant pour nous faire réagir.

« Tout ce qui vient d'être décrit n'est pas inhérent au numérique de manière générale, il concerne un certain type de numérique ; celui des plateformes, du capitalisme financier numérique gouverné par des impératifs mercantiles. Ces plateformes ont pour objectif de générer une grande fluidité pour dominer le marché publicitaire », précise Dominique Boullier.

Dans cette chaîne de la dynamique d'attention, les plateformes capitalisent sur l'attention de chacun, ce qui produit un état mental collectif délétère.

Pour sortir de ce cercle vicieux, il faut prendre des mesures éducatives, à commencer par apprendre aux élèves à détecter « la prédation de notre attention », à adopter une réflexivité sur leurs habitudes. L'éducation est centrale mais il faut alléger le poids que l'on fait porter aux enseignants, qui ne peuvent s'occuper de tout en même temps. L'éducation seule ne pourra pas changer le fonctionnement des plateformes. « Il faut prendre des mesures structurelles pour stopper la dérive pathogène des plateformes de réseaux sociaux. L'ensemble de leur modèle économique doit être remis en cause », plaide-t-il. Les milliers de documents internes, les *Facebook Papers*, transmis par la lanceuse d'alerte Frances Haugen⁴ ont révélé que les plateformes étaient parfaitement conscientes des effets délétères qu'elles produisent sur le psychisme d'un certain nombre de personnes, notamment d'instagrammeuses. Une solution pourrait être de supprimer les *vanity metrics* (les indicateurs vaniteux), ce qui stopperait la course à la publication la plus performante, la quête incessante de nouveaux *like*, et ainsi de suite.

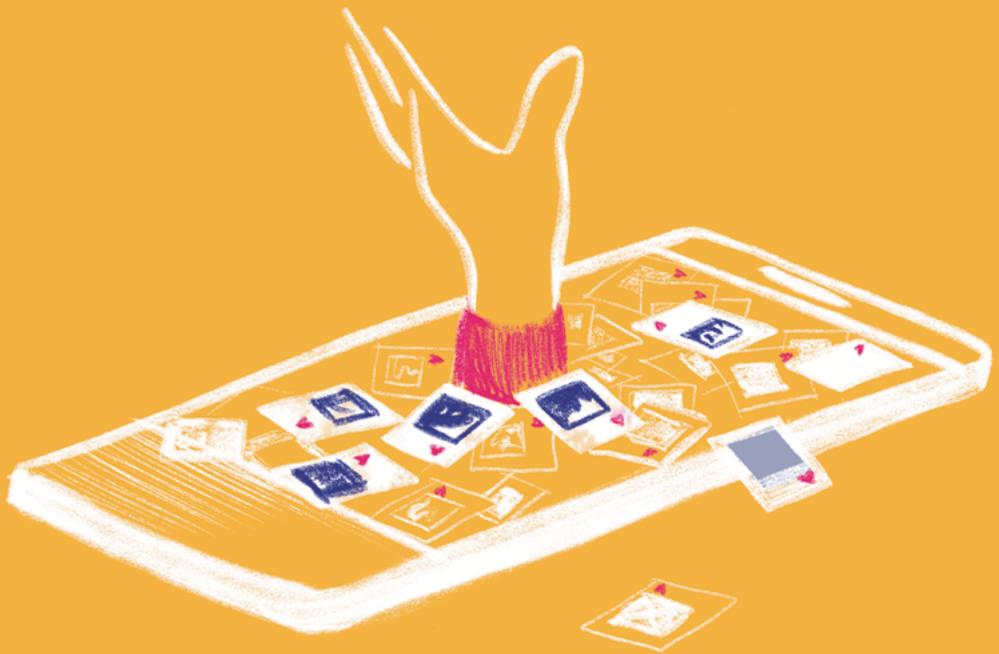
⁴ Voir notamment le documentaire *The Social Dilemma (Derrière nos écrans de fumée)* de Jeff Orlowski (Netflix, 2020).

Apprendre aux élèves à détecter « la prédation de notre attention », à adopter une réflexivité sur leurs habitudes.

Des indicateurs d'utilisation du temps d'écran, avec des options de bridage, existent déjà.

« Mais ce sujet est presque secondaire face aux problèmes du rythme, de notre réactivité et de notre engagement, puisque le modèle économique de toutes ces plateformes repose dessus », conclut Dominique Boullier. Pour lui, il y a donc urgence à traiter cette question du rythme et de la captation attentionnelle⁵.

⁵ Voir Dominique Boullier, *Comment sortir de l'emprise des réseaux sociaux. L'ère du réchauffement médiatique*, Paris, Le Passeur, 2020 ; *Propagations. Un nouveau paradigme pour les sciences sociales*, Paris, Armand Colin, 2023.



L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS POUR ÉDUQUER À LA VIGILANCE FACE À LA BATAILLE DE L'ATTENTION

OLIVIER AÏM

Maître de conférences, Sorbonne Université,
laboratoire GRIPIC

ANNE CORDIER

Professeure des Universités, Université de Lorraine,
laboratoire CREM

CÉCILE DE JOIE

Professeure d'histoire-géographie,
coordonnatrice CLEMI Dijon,
référente académique EMI

ANNE ALOMBERT

Maîtresse de conférences, Université Paris 8,
Conseil national du numérique

YONTY FRIESEM

Professeur de médias civiques au Columbia College
Chicago et co-directeur du laboratoire d'éducation aux médias

MODÉRATION : PAULINE ESCANDE-GAUQUIÉ

Maîtresse de conférences HDR, Sorbonne Université CELSA,
laboratoire GRIPIC

DES RÉGIMES D'ATTENTION AUX RÉGIMES DE SURVEILLANCE

Les différents régimes d'attention

« Il n'y a pas *un*, mais *des* régimes d'attention », rappelle Pauline Escande-Gauquié.

- L'attention autour des métriques permet de classer l'information par la popularité, l'autorité, la réputation, la prédiction pour évaluer l'attention des individus.
- L'attention en terme sociologique évalue l'exploitation politique ou commerciale de l'attention par les interactions des individus et les relations interpersonnelles.
- L'attention sous le régime de la cognition renvoie aux habitudes et aux circuits de récompense établis par les biais cognitifs (régime de la récompense sur les réseaux sociaux par les *likes* par exemple).
- La captologie est liée au design des dispositifs, comme dans les séries télévisées ou les jeux vidéo.
- La captation de l'attention par la persuasion rhétorique concerne notamment les domaines du marketing ou de la publicité.
- L'attention liée à l'économie comportementale peut être utilisée pour orienter subtilement le comportement d'un individu, comme avec les *nudges*, « coup de coude » en anglais (ou « coup de pouce » en français) qui sont des petits gestes qu'on fait pour inciter quelqu'un à faire attention à ce qu'il va dire ou faire (par exemple des lignes blanches tracées au sol pour maintenir une distance physique entre les individus).
- Enfin, l'attention par la trace est liée à la logique de la surveillance des individus.

La surveillance rassurante

La chercheuse Anne Cordier a mené des enquêtes de terrain avec d'autres chercheurs (sociologues, psychologues en développement) auprès d'un public d'enfants et d'adolescents¹ pour interroger leur rapport aux écrans. Son travail pointe le rôle central joué par la famille et les parents qu'on a tendance à minimiser. Or, les parents ont besoin eux aussi d'un accompagnement dans l'éducation aux médias de leurs enfants. « Il faut déconstruire le mythe selon lequel les enfants seraient seuls face à leurs écrans », insiste-t-elle. Certes, ces objets et ces industries culturelles favorisent l'individualisation des activités, mais ce n'est pas nouveau. On se posait les mêmes questions éducatives lorsque la télévision est entrée dans les chambres des enfants. Lorsqu'on observe la façon dont se régule l'usage des objets connectés dans les familles, on constate différentes possibilités d'intervention. Cela va de l'interdiction au contrôle par des moyens techniques en passant par la surveillance (au sens d'une vérification du temps passé devant les écrans) et par l'accompagnement, qui est en fait une sorte de surveillance en confiance, une forme de contractualisation éducative.

Anne Cordier démontre également l'importance de cet accompagnement, qui permet aux parents d'échanger avec leurs enfants, de partager une expérience comme celle de jouer aux jeux vidéo. Il s'agit d'un accompagnement en confiance, qui permet la régulation la plus conscientisée possible. On pourrait s'offusquer de savoir qu'un enfant de 6-7 ans joue aux jeux vidéo. Mieux vaut saluer le fait qu'il joue avec un parent dans un cadre autorisé, un espace « safe » (sûr), d'une manière qui permet aussi aux parents de mieux comprendre les usages de l'enfant.

¹ Anne Cordier, *Grandir informés. Les pratiques informationnelles des enfants, adolescents et jeunes adultes*, Caen, C&F Éditions, 2023 ; Anne Cordier et Séverine Erhel (dir.), *Les Enfants et les Écrans*, Paris, Éditions Retz, 2023.

L'économie de l'attention est aussi une économie de la visibilité. Cela pose une question politique : qui a le pouvoir de rendre visible ou au contraire d'invisibiliser ?



Le capitalisme de surveillance

Cet accompagnement est à distinguer de la surveillance, qui revêt un sens politique beaucoup plus fort. C'est l'objet des travaux d'Olivier Aïm², chercheur en information-communication, qui se place dans la continuité des *surveillance studies*, un mouvement qui date d'une vingtaine d'années et est marqué par l'influence de Michel Foucault. Les *surveillance studies* partent d'un projet très politique lié à l'économie de la visibilité et mobilisent des notions telles que « visible », « invisible », « opaque », « opacification », « invisibilisation », « bataille de l'attention ». L'économie de l'attention est aussi une économie de la visibilité. Cela pose une question politique : qui a le pouvoir de rendre visible ou au contraire d'invisibiliser ? Ces réflexions ont mené au succès de la notion de « capitalisme de surveillance » élaborée par Shoshana Zuboff³ et utile pour étudier le fonctionnement et l'économie des plateformes, les GAFAM, et les logiques de captation, puis de capitalisation de l'attention qui les caractérisent. Shoshana Zuboff montre ainsi que l'économie de la visibilité est devenue un élément de culture partagée : « Big Brother = Big Other ».

² Olivier Aïm, *Les Théories de la surveillance*, Paris, Armand Colin, 2020.

³ Shoshana Zuboff, *L'Âge du capitalisme de surveillance. Le combat pour un avenir humain face aux nouvelles frontières du pouvoir*, trad. fr. B. Formentelli et A.-S. Hormassel, Paris, Zulma, 2020.

L'omniprésente surveillance

Ces questions de surveillance sont omniprésentes dans la culture contemporaine. De nombreuses séries télévisées, prisées par les adolescents, en témoignent, comme *You* (diffusée depuis 2018), qui décrit un homme obsédé par une jeune femme. Ce dernier va imaginer des dispositifs pour l'épier puis la séduire.

De nouveaux travaux français en sociologie montrent à quel point les outils numériques favorisent des logiques de surveillance dans la relation parentale ou entre pairs, avec la géolocalisation par exemple. Pouvoir suivre ses enfants ou ses amis à travers les écrans engendre de nouveaux comportements. Les travaux de Yann Bruna sur Snapchat ont ainsi montré que l'utilisation de la *SnapMap*, un outil de l'application qui permet de situer en temps réel les déplacements de ses amis, s'est considérablement développée. Une culture d'écrans s'est installée, avec une kyrielle de pratiques telles que le *monitoring* (surveillance), le *checking watching* (vérification), le *stalking* (le fait de traquer) ou encore le *screening*, soit le fait de prendre des captures d'écran sur son téléphone pour garder des preuves, des traces. Autant de pratiques qui se développent et sur lesquelles il y a une éducation à constituer, et qui prouvent que les enjeux médiatiques deviennent de plus en plus des enjeux de surveillance et de visibilité.

DES DÉFIS NOUVEAUX POUR L'EMI

La surveillabilité numérique

Les chercheuses danah boyd ou Alice E. Marwick ont mené des études ethnographiques sur les pratiques numériques des adolescents. « Elles ont été les premières à montrer que cette panique morale et médiatique sur la fin de la vie privée et la supposée perte de maîtrise des jeunes générations dans leur rapport à l'intimité et leur surexposition sur les réseaux sociaux étaient déplacée », expose Olivier Aïm. « Au contraire, les adolescents témoignent d'une hyper-attention à ces enjeux ».

Il ne faut cependant pas non plus tomber dans un techno-romantisme qui consisterait à euphoriser ces pratiques, nuance-t-il. On observe une certaine maîtrise des adolescents, qui savent faire preuve d'anticipation. Cette notion d'anticipation est aussi capitale que celle de vigilance. « Walter Benjamin parlait de reproductibilité technique. Il semble que nous sommes aujourd'hui dans l'époque de la surveillabilité numérique », avance Olivier Aïm. De la même manière que la reproductibilité définissait, pour Walter Benjamin, l'âge technique, l'époque contemporaine semble caractérisée par les stratégies que développent les individus concernant les images qu'ils peuvent produire et donner à voir, les traces de soi laissées derrière eux. Il n'y a désormais plus d'espaces innocents : les individus sont en permanence enregistrés, et il est primordial d'en avoir conscience. Un enseignement pourrait ainsi être proposé sur les manières dont on se rend visible dans certains espaces, il faut acquérir une réflexivité sur ce type de pratiques.

La schizophrénie numérique

Anne Alombert, universitaire et membre du Conseil national du numérique, s'intéresse aux conséquences directes des technologies numériques sur nos comportements et notre environnement social. Elle développe le concept de schizophrénie numérique⁴ à partir de sa lecture du philosophe Günther Anders, qui parlait de schizophrénie artificiellement produite, faisant référence à la démultiplication des dispositifs médiatiques qui entraîne une forme de dispersion et de dislocation des esprits individuels. En se trouvant à plusieurs endroits en même temps, on finit par ne plus savoir où on est. En 1956, Günther Anders écrivait *L'Obsolescence de l'homme* en évoquant la télévision et la radio. Le numérique a démultiplié ces effets de dispersion attentionnelle qui entraînent toutes sortes de problèmes : infobésité, surcharge informationnelle, technostress...

« Ces évolutions médiatiques transforment les intériorités psychiques, les rapports à l'espace et au temps, les manières de se souvenir, de percevoir, d'imaginer », conclut Anne Alombert. Les médias numériques transforment nos manières de lire, d'écrire, et bientôt de parler avec le perfectionnement des assistants vocaux. Les technologies ne sont pas seulement des outils dont les individus seraient les maîtres ; ils constituent aussi des milieux mentaux, des supports de mémoire, des milieux dans lesquels circulent informations, savoirs, symboles, images, textes. Plus ils sont utilisés, plus ces outils transforment leurs utilisateurs. Quand ils appartiennent à des acteurs économiques très puissants qui en définissent les designs, ils définissent aussi, d'une certaine manière, le « design » du cerveau humain et peuvent influencer sur les manières dont on peut rêver, se projeter dans l'avenir ou se souvenir du passé. Autant de sujets qu'il est primordial d'aborder à l'école qui a pour fonction de former les attentions.

⁴ Anne Alombert, *Schizophrénie numérique. La crise de l'esprit à l'ère des nouvelles technologies*, Paris, Allia, 2023.

DES STRATÉGIES DE VIGILANCE AUX ALTERNATIVES PÉDAGOGIQUES

Éduquer aux données numériques et aux *data*

« L'éducation aux médias et l'information doit désormais aussi être une éducation aux données numériques et à la *data*, afin d'apprendre aux élèves comment fonctionnent la captologie et l'économie de l'attention », défend Cécile De Joie, coordonnatrice CLEMI dans l'académie de Dijon. Expliquer comment les plateformes récupèrent les données personnelles pour les revendre peut se faire à tous les âges. De nombreuses activités permettent d'évoquer le sujet des données personnelles en classe et d'aborder les alternatives aux GAFAM. Il faut expliquer ce qu'est l'*open data*, comment on peut collecter des données pour ensuite les mettre en ligne et à disposition de tous. L'outil OpenStreetMap permet ainsi de travailler la géographie tout en faisant découvrir d'autres manières de valoriser des données, d'en faire un bien commun, et non de les réserver à un usage mercantile.

Créer des ponts entre les disciplines

Cécile De Joie donne des exemples pour aborder avec les élèves la société de la surveillance et les risques pour la démocratie. En éducation civique ou en géographie, le débat peut être décentré sur l'intelligence artificielle et décroché de l'actualité. On peut travailler sur le modèle des *Smart Cities*, les villes intelligentes qui deviendront peut-être plus écologiques grâce à l'intelligence artificielle qui permettra de faire des économies d'eau et de mieux habiter la ville, tout en engendrant aussi la reconnaissance faciale et donc la surveillance généralisée. Dans le programme de spécialité « histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques » en Terminale, figure un volet sur la cybersécurité.

De nombreux débats peuvent être initiés au lycée, mais les enseignants n'ont pas toujours conscience des ponts qu'ils peuvent établir entre le programme de leur discipline et l'éducation

aux médias. C'est précisément le rôle du CLEMI d'offrir des formations en ce sens, en proposant par exemple des formations centrées sur les données, comme il en existe depuis deux ans dans l'académie de Dijon. De telles formations permettent à des professeurs de différentes disciplines, notamment de mathématiques ou de technologie qui jusqu'à présent ont pu se sentir désinvestis de ces questions d'EMI, de se mobiliser et de traiter des sujets auxquels ils n'auraient pas forcément pensé.

Présenter les alternatives

Le Conseil national du numérique auquel Anne Alombert contribue depuis deux ans étudie la manière dont le numérique transforme la circulation des savoirs et des fausses informations. Ces travaux sont disponibles en ligne ou en format papier. La Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) a tenté d'identifier des leviers en termes d'éducation même si l'éducation ne peut à elle seule tout régler. « Il faut montrer aux jeunes générations que le numérique ne se limite pas aux GAFAM et à l'économie de l'attention, et les sensibiliser à des logiciels libres, comme PeerTube », explique Anne Alombert. Cette alternative à YouTube présente des fonctionnalités techniques intéressantes quant à la recommandation automatique de contenus. Alors que YouTube, comme d'autres plateformes, est basé sur un système de suggestion automatique, qui fait que l'on se retrouve rapidement confrontés à toutes sortes de contenus, sans trop savoir d'où ils viennent ni qui nous les recommande, d'autres plateformes, comme PeerTube, privilégient des recommandations contributives et collaboratives où les recommandations sont issues d'autres usagers et non des algorithmes. De nombreux projets numériques alternatifs du même type méritent d'être mis en valeur. Les rapports de la CNIL insistent sur l'existence de ces plateformes et outils numériques où les individus peuvent réfléchir et délibérer.

Anne Cordier qualifie sa recherche « d'écologique ». En observant des classes d'EMI dans différents établissements scolaires, elle a constaté que les modèles alternatifs proposés aux élèves viennent toujours d'enseignants ayant un engagement militant sur la question. Des labels permettent de généraliser et de pérenniser l'utilisation des « communs », des ressources partagées, gérées et maintenues collectivement par une communauté, et en accès libre. « Libre » ne signifie pas gratuit mais sous-tend tout un modèle politique, économique, culturel dont les élèves n'ont pas toujours conscience.

« Ces alternatives aux GAFAM, ce n'est pas qu'une question d'outils. On ne passe pas d'une plateforme à une autre comme on change de paires de chaussures, c'est une démarche éminemment politique », analyse Anne Cordier. Lorsqu'un enseignant utilise les « communs » en classe, il va leur en expliquer le fonctionnement, l'origine, le modèle, ce qui lui permettra d'obtenir l'adhésion des élèves. Les adolescents ne sont pas complètement soumis, ils utilisent simplement les outils qu'on leur propose et qui sont à leur disposition. Prendre le temps du dialogue avec les élèves, de leur demander « et toi, quelle vision du monde tu as, à 15 ans ? », est aussi une manière de prendre de soin de l'autre et de la société.

Encourager le plaisir de s'informer

Professeur de médias civiques au Columbia College de Chicago, Yonty Friesem se réfère à Daniel Goldman et Peter Sanjay⁵, auteurs de *The Triple Focus*. Dans cette étude menée à Taos au Nouveau Mexique (États-Unis), auprès d'élèves de 12-13 ans, ils interrogent le problème du sans-abrisme. Leur étude incluait la création d'un podcast, à la réalisation duquel Yonty Friesem a concouru, notamment pour élaborer la structure narrative des épisodes.

« L'élaboration de ce podcast a permis d'analyser les gestes successifs engagés par l'éducation aux médias : accéder à l'information, l'analyser, la mettre en forme et créer un contenu, refléter son point de vue, son intériorité, et enfin s'engager, partager l'information autour de soi », décrypte-t-il. « Les risques de la désinformation et les différents désordres informationnels impliquent aussi que le contraire existe. Il y a bien un plaisir à s'informer, à chercher une information. Il y a certes le risque de tomber sur une information de mauvaise qualité, mais c'est aussi une chance : cela veut dire que l'on est dans un régime où chacun peut s'exprimer librement, quitte à dire des bêtises », insiste Anne Alombert.

Elle souligne la satisfaction à s'informer et à se poser des questions. Ce plaisir de la réflexion indique que l'on est capable de réfléchir collectivement au modèle de société que l'on souhaite, et aux formes de résistances que l'on peut mettre en place pour y parvenir.

⁵ Daniel Goleman, Peter Senge, *The Triple Focus. A New Approach to Education*, Florence (MA), More Than Sound, 2014.



OLIVIER AÏM

Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication au CELSA, Sorbonne Université, Olivier Aïm est également membre du comité de pilotage de l'institut Opus.

Il a publié plusieurs ouvrages et articles sur les enjeux de l'information et de la communication dans les sociétés contemporaines, en se concentrant sur les questions de régulation, de politique et de pratiques journalistiques. Ses recherches portent sur l'histoire et la philosophie de la communication, la théorie des médias et des formes culturelles, et sur les *Surveillance Studies*.

Publications

Les Théories de la surveillance.

Du panoptique aux Surveillance Studies, Paris, Armand Colin, 2020.

Communication, 2^e éd., Malakoff, Dunod Éditions, 2020.

ANNE ALOMBERT

Maîtresse de conférences en philosophie française contemporaine à l'Université Paris 8, Anne Alombert est membre du Conseil national du numérique. Ses recherches portent sur la philosophie de la technique, l'anthropologie de l'écriture et des techniques, les enjeux épistémiques, sociaux et politiques des technologies numériques.

Publications

Schizophrénie numérique, Paris, Allia, 2023.

Prendre soin de l'informatique et des générations, Paris, FYP, 2021.

MANON BERRICHE

Doctorante en sociologie, Manon Berriche est également assistante de recherche dans le cadre du projet DE FACTO, un projet de recherche sur la désinformation et la manipulation de l'information en ligne. Ses recherches portent sur la réception de *fake news* et visent à identifier les mécanismes sociaux qui favorisent

ou inhibent le partage de fausses informations.

Publications

« Misinformation on misinformation: Conceptual and Methodological Challenges », *Social Media + Society*, Sage Journals, 2023, <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/20563051221150412>.

« En quête de sources : preuves et mises à l'épreuve des internautes dans la controverse vaccinale sur Facebook », *Politiques de communication*, n° 16, Grenoble, PUG, 2021/1.

« Internet Users Engage more with Phatic Posts than with Health Misinformation on Facebook », *Palgrave Communications*, 6:71, Humanities and Social Sciences Communications, 2020.

LAURENT BIGOT

Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'université de Tours, Laurent Bigot est directeur du master de l'École publique de journalisme de Tours (EPJT). Il est également assesseur de l'International Fact-Checking Network (IFCN) pour le monde francophone, référent scientifique de l'exposition « *Fake News*, Art, Fiction, Mensonge » et formateur international en journalisme et EMI dans plusieurs pays africains. Il est l'auteur d'articles et de publications scientifiques pionnières dans le monde francophone sur la vérification de l'information. Il a créé *Factoscope.fr*, le site de ressources en *fact checking* et EMI.

Publications

Fake News – Art, fiction, mensonge, préface de Laurence Lamy, Bruxelles-Bordeaux, Éditions La Muette-Le Bord de l'eau, 2021.

« Le soutien de Google et de Facebook au *fact checking* français : entre transparence et dépendance », *Sur le journalisme. About Journalism, Sobre jornalismo*, vol. 9, n° 1, 2020, p. 188-203 ; en ligne, <http://www.surlejournalisme.kinghost.net/rev/index.php/slj/article/view/417>.

Fact checking vs fake news : *vérifier pour mieux informer*, « Études et Controverses », Paris, Ina Éditions, 2019.

DOMINIQUE BOULLIER

Professeur des Universités en sociologie à l'Institut d'études politiques de Paris (Sciences Po) depuis 2009, Dominique Boullier enseigne sur l'innovation et le numérique, ainsi que sur les politiques numériques et la gestion des événements. Il a dirigé plusieurs laboratoires de recherche et a créé plusieurs programmes d'innovation pédagogique à Sciences Po, notamment le programme Forccast. Ses travaux de recherche actuels portent sur les conditions techniques et institutionnelles de survie dans les univers numériques ainsi que sur les méthodes de la *data science* pour les sciences sociales.

Publications

Propagations. Un nouveau paradigme pour les sciences sociales, Paris, Armand Colin, 2023.

Comment sortir de l'emprise des réseaux sociaux, Paris, Le Passeur Éditeur, 2020.
Sociologie du numérique, 2^e éd., Paris, Armand Colin, 2019.

ANNE CORDIER

Professeure en sciences de l'information et de la communication, Anne Cordier est spécialiste de l'éducation aux médias et de la culture numérique, et co-responsable pédagogique du master Sidoc-Meef documentation à l'Université de Lorraine (laboratoire CREM). Ses recherches portent sur les pratiques informationnelles et numériques des enfants, adolescents et jeunes adultes, et sur les enjeux de l'éducation aux médias et à l'information en contextes éducatifs pluriels. Elle s'intéresse notamment aux inégalités sociales dans l'accès et l'appropriation de l'information, ainsi qu'aux enjeux politiques de la régulation des contenus en ligne.

Publications

Les Enfants et les Écrans, Paris, Éditions Retz, 2023.

Grandir informés. Les pratiques informationnelles des enfants, adolescents et jeunes adultes, Caen, C&F Éditions, 2023.
Grandir connectés. Les adolescents et la recherche d'information, Caen, C&F Éditions, 2017.

LAURENCE CORROY

Professeure en sciences de l'information et de la communication, Laurence Corroy travaille actuellement à l'Université de Lorraine (laboratoire CREM). Depuis 2018, elle est vice-présidente de la commission Formation de la Société française des sciences de l'information et de la communication. Ses recherches portent sur l'éducation aux médias et à l'information, son épistémologie, les grandes politiques publiques menées en EMI en France et à l'international, les pratiques communicationnelles et informationnelles des jeunes, de leurs usages quotidiens aux pratiques les plus créatives.

Publications

Éducation aux médias en Europe. Histoire, enjeux et perspectives, Paris, L'Harmattan, 2022.

Utopies et médias de masse, Londres, ISTE Éditions, 2019.

Éducation aux médias et pédagogies innovantes. Enjeux et perspectives interculturelles, Paris, Publibook, 2017.

CÉCILE DE JOIE

Professeure agrégée de géographie, Cécile De Joie est coordinatrice académique pour le CLEMI à l'académie de Dijon et référente académique pour l'éducation aux médias et à l'information (EMI). Elle s'investit particulièrement dans la formation des enseignants et la sensibilisation des élèves aux enjeux liés aux médias et à l'information.

JOSÉPHINE DELPEYRAT

Diplômée d'un master « Image et médias » à l'EFAP Paris, Joséphine Delpeyrat a travaillé dans plusieurs organisations de la société civile avant de devenir déléguée générale de l'association Jets d'encre qui travaille pour la promotion et la défense de la presse d'initiative jeune. Son travail porte sur l'éducation aux médias et la participation citoyenne des jeunes.

JEAN-EMMANUEL DUMOULIN

Professeur d'histoire-géographie et coordonnateur CLEMI à Clermont-Ferrand, Jean-Emmanuel Dumoulin a été lauréat du Prix Samuel Paty en 2020, pour son engagement dans l'éducation aux médias et dans la promotion de la liberté d'expression. Il est également engagé dans des actions de formation pour les enseignants sur les thématiques liées à l'éducation aux médias et à la citoyenneté.

PAULINE ESCANDE-GAUQUIÉ

Maîtresse de conférences HDR en sciences de l'information et de la communication à l'Université Sorbonne, Pauline Escande-Gauquié est responsable pédagogique du parcours Magistère chez CELSA. Ses recherches portent sur les industries créatives, notamment sur la production de contenus audiovisuels et numériques, les modes de financement et les stratégies de diffusion. Elle s'intéresse également à la transformation numérique des industries culturelles et médiatiques et à l'impact des plateformes numériques sur les modèles économiques et les pratiques professionnelles.

Publications

Les Défis du numérique, Neuilly, Éditions Atlande, 2021.

Monstres 2.0 : l'autre visage des réseaux sociaux, Paris, Les Pérégrins, 2019.

Comprendre la culture numérique, Malakoff, Dunod Éditeur, 2019.

ISABELLE FÉROC DUMEZ

Maîtresse de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'Université de Poitiers (Laboratoire TECHNE), Isabelle Féroc Dumez est directrice pédagogique du CLEMI. Ses recherches portent sur les usages et les pratiques informationnelles des jeunes générations, les médiations numériques et les nouveaux enjeux de l'éducation aux médias.

Publications

« Pourquoi questionner et comment étudier les politiques publiques en EMI ? », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n° 22, 2021.

Dossier : « Questionner les politiques publiques en éducation aux médias et à l'information », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n° 22, 2021.

« L'éducation aux médias et à l'information : recherches et pratiques », *Revue Communication & Langage*, n° 201, PUF, 2019.

DIVINA FRAU-MEIGS

Professeure à l'Université Sorbonne Nouvelle, normalienne, agrégée, Divina Frau-Meigs est spécialiste des contenus et des comportements à risque ainsi que de la réception et l'usage des technologies de l'information et de la communication. Elle détient la chaire UNESCO « Savoir-devenir à l'ère du développement numérique durable : articuler usages et apprentissages pour maîtriser les cultures de l'information ». Présidente de l'ONG Savoir Devenir, elle participe au consortium européen ECO qui a pour but de créer des MOOCs sur les usages pédagogiques des médias et du numérique.

Publications

Faut-il avoir peur des fake news ?, Paris, La Documentation Française, 2019.

Public Policies in Media and Information Literacy in Europe Cross-Country Comparisons, Londres, Routledge, 2017.

Socialisation des jeunes et éducation aux médias, Toulouse, Édition Érès, 2011.

YONTY FRIESEM

Yonty Friesem est professeur de médias civiques au Columbia College de Chicago et il est également directeur exécutif du Media Education Lab. Ses recherches portent sur les médias sociaux, la participation civique en ligne, les stratégies de communication pour le changement social et les médias communautaires. Il a étudié comment la production de médias améliore les compétences cognitives, sociales et émotionnelles

des enseignants et des étudiants, qu'il appelle « empathie numérique ».

Publications

The Routledge Handbook of Media Education Futures Post-Pandemic, London, Routledge, 2022.
Digital Learning Anytime and Real Time: High School, New York, W.W. Norton & Co, 2021.
« The PARIS model: Creating a Sustainable and Participatory Civic Media with and for the Community through Immersive Experiences », in J.A. Fisher (ed.), *Augmented and Mixed Reality for Communities*, eBook, Boca Raton, 1st Édition, Taylor & Francis Group, 2021.

THIBAUT GRISON

Doctorant au CELSA Sorbonne Université, Thibaut Grison travaille au laboratoire GRIPIC (groupe de recherches interdisciplinaires sur les processus d'information et de communication). Ses recherches portent sur l'impact des réseaux sociaux sur les pratiques de journalisme, la relation entre les journalistes et les citoyens, l'intelligence artificielle, la censure et les *LGBT Studies*. Il est également enseignant vacataire au CELSA Sorbonne Université.

Publications

« Les enjeux de la modération automatisée sur les réseaux sociaux numériques : les mobilisations LGBT contre la loi Avia », dans Dossier « Intelligence artificielle, pratiques sociales et politiques publiques », *Communication, technologies et développement*, n° 10, 2021, <https://journals.openedition.org/ctd/6049>.

RENEE HOBBS

Renee Hobbs est une autorité reconnue internationalement en matière d'éducation aux médias. Chercheuse, enseignante et professionnelle des médias, elle œuvre au progrès de l'éducation aux médias (*media literacy*) aux États-Unis et dans le monde. Elle est la fondatrice et la directrice du Media Education Lab, dont la mission est d'améliorer la qualité de l'éducation aux médias par le biais de la recherche.

Publications

Media Literacy in Action: Questioning the Media, A new media literacy textbook, Washington (DC), Rowman & Littlefield Publishers, 2021.
Mind over Media: Propaganda Education for a Digital Age, Winner for the 2021 PROSE Award for Social Sciences, awarded by the American Association of Publishers, New York, W.W. Norton & Co, 2020.
The Library Scene: Film and Media Literacy in Schools, Colleges and Communities, Oxford, Oxford University Press, 2019.

VALÉRIE JEANNE-PERRIER

Professeure des Universités au CELSA Paris Sorbonne, Valérie Jeanne-Perrier est responsable de l'école de journalisme du CELSA. Ses travaux portent sur les mutations des pratiques professionnelles des journalistes et sur les formes des écritures journalistiques, à travers l'évolution des formats éditoriaux, du livre aux supports numériques. Elle est également co-fondatrice et animatrice du séminaire de recherche du GRIPIC « Médiamorphoses », qui interroge ces questions de transformations des médiations dans les mondes de l'information et de la communication, dans plusieurs secteurs et thématiques (mode, écologie...).

Publications

Dossier « Informer sous algorithme », *Quaderni*, Éditions FMSH, n° 107, novembre 2022.
« Le visagisme contemporain : représenter la protestation sur les réseaux sociaux », dans Dossier « Surveillance et contre-surveillance », *Quaderni*, Éditions FMSH, n° 108, février 2023, p. 49-60.
Médiations de la mode, Louvain-la-Neuve, Academia, 2021.

SOPHIE JEHEL

Sophie Jehel est spécialisée dans les technologies éducatives et les usages numériques chez les jeunes. Elle a notamment travaillé sur les réseaux sociaux, les jeux vidéo et les plateformes collaboratives. Elle est engagée dans la formation des enseignants et des professionnels

de l'éducation sur les enjeux des usages numériques chez les jeunes. Elle coordonne également deux projets de recherche : « Adoprivacy », consacré à la protection de la vie privée et des données personnelles sur les plateformes numériques et, avec Alexandra Saemmer, le groupe thématique « FeelNum » consacré aux compétences émotionnelles face au défi du numérique.

Publications

L'Adolescence au cœur du web. Travail émotionnel et risques sociaux, Bry sur Marne, Ina Éditions, 2022.
Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique. Enjeux, outils, méthodes, Lyon, Presses de l'Enssib, 2020.
Les Adolescents face aux images trash sur Internet, Paris, In Press, 2019.

JANICK JULIENNE

Inspectrice académique à l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE), Janick Julienne a commencé sa carrière en tant que professeur de français à l'étranger avant de rejoindre l'AEFE. Parmi ses missions, elle pilote la thématique de l'éducation aux médias et à l'information, le fil conducteur de l'année scolaire 2022-2023 dans le réseau.

AMANDINE KERVELLA

Maîtresse de conférences en sciences de l'information et de la communication au sein du laboratoire GERiCO de l'Université de Lille, Amandine Kervella est actuellement chercheuse à l'École nationale de protection judiciaire de la jeunesse. Ses recherches portent sur l'analyse de dispositifs d'éducation aux médias et à l'information, la culture numérique, la médiatisation de la violence et les usages du numérique chez les jeunes, ainsi que celles et ceux qui les accompagnent.

Publications

« Au cœur d'une politique publique d'Éducation aux Médias et à l'Information : la résidence-mission de journaliste

comme expérimentation », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 2021.

« Co-construire un dispositif pédagogique d'éducation aux médias et à l'information : une articulation des savoirs au service d'un engagement sociétal », *Études de communication*, 56, Éditions Université de Lille, 2021, <https://journals.openedition.org/edc/11455>.

« Les "quartiers populaires" dans les dispositifs d'éducation aux médias et à l'information », dans *Dispositifs du visible et de l'invisible dans la fabrique des territoires*, C. Tardy et M. Severo (dir.), Paris, L'Harmattan, 2020.

NORMAND LANDRY

Titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation aux médias et droits humains, Normand Landry est professeur à l'université TÉLUQ. Ses travaux se concentrent sur l'éducation aux médias, les droits de la communication, l'intimidation judiciaire, ainsi que sur la communication et les mouvements sociaux.

Publications

L'Éducation aux médias à l'ère numérique. Entre fondations et renouvellement, Montréal, Éditions PUM, 2016.
Droits et enjeux de la communication, Québec, Éditions PUQ, 2013.

ARNAUD MERCIER

Professeur en sciences de l'information et de la communication à l'Université Paris-Panthéon-Assas, Arnaud Mercier est chercheur associé au Centre d'études politiques de l'Europe latine (CEPEL) et au Centre de recherche sur les médiations (CREM). Ses recherches portent sur les médias, la politique et la communication numérique. Il a également travaillé comme journaliste pour plusieurs médias français et étrangers, et a été chroniqueur pour France Info et France Culture. Arnaud Mercier est également engagé dans la promotion de la culture scientifique, notamment à travers son blog « Politiques de communication » et son podcast « ComPol ».

Publications

Les Gilets jaunes : un défi journalistique, Paris, Éditions Panthéon-Assas, 2022.
Fake news, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2021.
#info. *Comment partager l'actualité sur Twitter et Facebook*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2018.

ROXANE OBADIA

Diplômée de l'Université de Nice Sophia Antipolis, Roxane Obadia a travaillé en tant que professeure-documentaliste dans plusieurs établissements scolaires avant de devenir coordinatrice CLEMI et référente académique pour l'éducation aux médias et à l'information dans l'académie de Nice.

LAURENT PETIT

Professeur en sciences de l'information et de la communication à Sorbonne Université, Laurent Petit est directeur-adjoint du GIS 2IF (Groupement d'intérêt scientifique innovation, interdisciplinarité, formation). Dans ce cadre, il a créé le Séminaire intelligence artificielle pour la formation (SIAFO) consacré cette année à l'algorithme de l'orientation.

Publications

« La rencontre de l'intelligence artificielle (IA) et de l'esprit critique (EC) : nouveaux enjeux ? nouvelle formation ? », dans « De la régulation de l'intelligence artificielle dans le domaine éducatif », *Communication, technologies et développement*, n° 12, 2022, <http://journals.openedition.org/ctd/8256>.
« Les sciences humaines et sociales (SHS) met les sciences de l'information et de la communication (SIC) aux défis de l'IA », dans « Intelligence artificielle et innovation sociale », *Communication, technologies et développement*, n° 11, 2021, <http://journals.openedition.org/ctd/4475>.
L'Éducation aux médias et à l'information. Repenser l'approche critique, Grenoble, Éditions PUG, 2020.

KAREN PRÉVOST-SORBE

Professeure d'histoire-géographie et coordinatrice CLEMI pour l'académie Orléans-Tours, Karen Prévost-Sorbe y est référente académique pour l'éducation aux médias et à l'information. Ses travaux portent sur les enjeux et les pratiques de l'EMI, ainsi que sur les usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement.

VIRGINIE SASSOON

Directrice adjointe du Centre pour l'éducation aux médias et à l'information (CLEMI), service de Réseau Canopé, Virginie Sassoon est docteure en sciences de l'information et de la communication. Elle est notamment à l'origine du projet transmédia « La famille Tout-Écran ». Experte de l'analyse des stéréotypes dans les médias, elle a fondé une association qui est à l'initiative du festival de cinéma pour enfants, *Txiki Festival*. Vice-présidente du Club XXI^e siècle en 2016, elle a également lancé la plateforme « #ExpertisePlus pour des médias à l'image de notre société » et a été membre de l'Observatoire Médias & Éducation de l'ARCOM.

Publications

« L'éducation aux médias et à l'information : une nouvelle facette du métier de journaliste », dans *Le Manuel de journalisme*, L. Alexis, V. Devillard, A. Granchet et G. Le Saulnier (dir.), Paris, Éditions Ellipses, 2022.
Pourquoi et comment éduquer aux images ?, Chasseneuil-du-Poitou, Réseau Canopé, 2018.

ARNAUD SCHWARTZ

Directeur de l'Institut de journalisme de Bordeaux (IJBA), Arnaud Schwartz est également chercheur en sciences de l'information et de la communication, spécialisé dans les pratiques journalistiques et la formation des journalistes.

AUDE SEURRAT

Professeure en sciences de l'information et de la communication à l'Université Paris-Est Créteil et membre du laboratoire CÉDITEC, Aude Seurrat participe au montage du Master EDD parcours éducation aux médias et circulation de l'information. Ses recherches portent sur les dispositifs matériels de médiation des savoirs. Elles questionnent les conceptions de la communication et des médias, les formes de hiérarchisation des savoirs et en particulier la construction de savoirs « opérationnels » ainsi que la place et les représentations du numérique dans l'éducation et la formation.

Publications

« Les processus de valuation de ressources pédagogiques numériques : le cas du collectif AECIUT », *Terminal*, n° 131, 2021, <https://journals.openedition.org/terminal/7915>.

« Comment de futurs enseignants conçoivent le numérique : le projet Ambassadeurs du numérique de l'académie de Paris », Dossier « Enseigner et apprendre les humanités numériques », *Humanités numériques*, n° 5, 2022, <https://journals.openedition.org/revuehn/2974>.

NATHALIE SONNAC

Professeure en sciences de l'information et de la communication à l'Université Paris-Panthéon-Assas et membre du laboratoire CARISM, Nathalie Sonnac préside le Comité d'éthique pour les données d'éducation. Membre du Collège du Conseil supérieur de l'audiovisuel (2015-2021), elle a également travaillé au sein d'institutions publiques comme le CNNum ou Hadopi. Ses recherches portent sur les industries culturelles et médiatiques, la régulation des médias, les transformations des modèles économiques et des usages du numérique. Elle est présidente du Conseil d'orientation et de perfectionnement du CLEMI.

Publications

Le Nouveau Monde des médias. Une urgence démocratique, Paris, Odile Jacob, 2023.

Les Cahiers du CLEMI Sup portent la voix de celles et ceux qui cherchent à comprendre le rôle fondamental de l'éducation aux médias et à l'information (EMI), en analysant ses dimensions sociales, communicationnelles, culturelles et politiques, dans une logique interdisciplinaire.

Cette publication ambitionne de mettre à disposition des formateurs et des praticiens de l'EMI des ressources utiles et inspirantes.

Ce premier numéro propose une synthèse vivante de l'événement scientifique « L'éducation aux médias et à l'information sur tous les fronts » organisé par le Centre pour l'éducation aux médias et à l'information (CLEMI) en avril 2023 en Sorbonne à Paris, avec les contributions d'expertes et experts reconnus et influents.

LES CAHIERS DU CLEMI SUP



Le centre pour l'éducation
aux médias et à l'information

UN SERVICE DE RÉSEAU CANOPE

ISBN : 978-2-240-05689-4
ISBN ebook : 978-2-240-05690-0
Mars 2024



clemi.fr



[@LeCLEMI](https://twitter.com/LeCLEMI)



[/clemi.fr](https://www.facebook.com/clemi.fr)



[@leclemi](https://www.youtube.com/@leclemi)



[/CLEMI](https://www.linkedin.com/company/CLEMI)