

**L'éducation à l'information et aux médias (EIM) à
l'heure d'internet : des enjeux affichés à la réalité des
pratiques**

Yolande Maury

► **To cite this version:**

Yolande Maury. L'éducation à l'information et aux médias (EIM) à l'heure d'internet : des enjeux affichés à la réalité des pratiques. 14e séminaire M@rsouin, May 2016, Douarnenez, France. hal-01399775

HAL Id: hal-01399775

<https://hal.univ-lille.fr/hal-01399775>

Submitted on 5 May 2018

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

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

L'éducation à l'information et aux médias (EIM) à l'heure d'internet : des enjeux affichés à la réalité des pratiques

Yolande Maury
ESPé LNF / GERiCO, Lille 3

Résumé

Cette communication prend appui sur les premiers résultats d'une recherche en cours « *L'éducation à l'information et aux médias (EIM) dans le contexte du web 2.0 et des réseaux : Mise en cohérence des savoirs et recompositions curriculaires* » (ESPé Lille Nord de France, 2015-2016). Elle a pour objet l'étude des pratiques d'éducation à l'information et aux médias en contexte scolaire (collège, lycée) alors que le développement du numérique a bouleversé l'accès aux savoirs et que sont en train de s'opérer des recompositions curriculaires. Il s'agit plus spécifiquement d'interroger les pratiques déclarées par les différents acteurs impliqués dans cette éducation (enseignants, professionnels de l'information, CPE, chefs d'établissement...) au regard de l'ambition des enjeux affichés, entre démarche citoyenne et esprit critique.

Mots-clés : Education à l'information et aux médias (EIM) –internet – pratiques – enjeux – numérique – culture informationnelle – esprit critique – citoyenneté – culture médiatique – *empowerment* -

Contexte(s)

L'Éducation à l'information et aux médias (EIM) a fait récemment son entrée dans les textes officiels (Référentiel métiers, 2013 ; BO n° 22, 2015) en tant que « notion unifiée », telle qu'elle a pris corps, à partir des années 2000, dans le monde de la recherche (Livingstone *et al.*, 2008 ; Lau, 2013 ; Lee, 2013) et dans celui des grandes organisations internationales (New Media Consortium, 2005) : conjuguant des éléments de deux domaines jusque là nettement différenciés, l'éducation à l'information-documentation tournée vers l'acquisition d'une culture et d'une littératie informationnelles, et l'éducation aux médias, pensée en tant qu'éducation transversale (Jacquinot-Delaunay, 2011 ; Loïcq et Serres, 2014 ; Kerneis *et al.*, 2014). L'idée avancée est que, dans un contexte de mutations technologiques, et de convergence médiatique au sens où l'entend Henry Jenkins, (Jenkins, 2013), une convergence de nature essentiellement culturelle, un besoin de reconceptualisation de cette

éducation, dans un sens plus large, s'avère nécessaire. Ceci tandis que s'affirme, « dans le nouvel âge », le besoin d'un programme plus sophistiqué intégrant un ensemble de compétences relevant de dimensions plurielles (Lee, 2013). S'opère ainsi un déplacement d'une conception singulière de l'idée de *literacy* à une conception pluraliste, déjà mise en avant par David Buckingham en 2007 pour faire face à la convergence des médias et au brouillage des frontières qu'elle induit (2007, p. 53).

L'éducation à l'information et aux médias est ainsi devenue une priorité pour l'école du 21^{ème} siècle, une éducation dans une forme renouvelée, laissant toute sa place au numérique, et à aborder de manière collective comme y insistent plusieurs textes récents.

Cependant l'éducation à l'information et aux médias n'est pas une discipline scolaire. Promouvant une vision nouvelle de l'éducation, dans les discours tout au moins, une littérature pour le 21^{ème} siècle selon les mots de Dianne Oberg (1993), l'EIM se met en place en tant qu'enseignement transversal, dans l'orientation du mouvement amorcé dans les années 1990 : en appui à la fois sur les disciplines scolaires qui ont peu à peu intégré une dimension documentaire à leurs programmes, et sur les dispositifs interdisciplinaires, anciens et nouveaux ; et tout dernièrement, sous la forme d'Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI), appelés à démarrer à la rentrée 2016 en collège, dont l'EPI « Information, communication, citoyenneté ».

« L'enseignement des médias et de l'information » est censée assurer à l'élève en collège « une culture informationnelle » déclinée autour de trois dimensions, et articulant développement de l'esprit critique et démarche citoyenne : « une connaissance critique de l'environnement informationnel et documentaire du XXI^e siècle ; une maîtrise progressive de sa démarche d'information, de documentation ; et un accès à un usage sûr, légal et éthique des possibilités de publication et de diffusion ».

Enfin, il est à noter l'insistance mise sur le numérique, dans l'orientation de la loi pour la refondation de l'école (8 juillet 2013) qui annonçait « une grande ambition » pour enseigner par le numérique et enseigner le numérique, l'EIM contribuant à « initié[r] les élèves à l'usage raisonné des différents types de médias [notamment numériques] et les sensibilise[r] aux enjeux sociétaux et de connaissance qui sont liés à cet usage ».

Repères théoriques, questions de recherche, méthodologie

Dans ce contexte mouvant, incertain, qu'en est-il de cette grande ambition pour l'école ? Sans enseignement dédié, l'EIM peut-elle trouver là un terrain favorable à son opérationnalisation ? Au regard de l'ambition des enjeux affichés, qu'en est-il des pratiques des différents acteurs impliqués dans cette éducation ?

Pour répondre à ces questions, nous nous appuyons sur les résultats de la recherche en cours « *L'éducation à l'information et aux médias (EIM) dans le contexte du web 2.0 et des réseaux : Mise en cohérence des savoirs et recompositions curriculaires* » (ESPé Lille Nord de France, 2015-2016). Cette recherche, prévue en deux étapes, vise à dresser un état des lieux des pratiques d'EIM, dans un contexte marqué par le développement du numérique qui bouleverse l'accès aux savoirs et par des recompositions curriculaires qui bousculent la forme scolaire. Nous nous appuyons ici plus spécifiquement sur les données recueillies lors de l'étape 1 visant à identifier « qui fait quoi » dans le domaine, à partir d'une enquête par

questionnaire (17 questions, articulant questions fermées et ouvertes¹) auprès d'un large panel d'établissements (collèges, lycées) de trois académies : à savoir la place, le rôle et les modalités d'intervention des différents acteurs - notamment les professeurs-documentalistes – impliqués dans cet enseignement, compte tenu des enjeux attribués à l'EIM qui peuvent différer suivant les disciplines.

Loin d'opposer « éducation à... » et « enseignement de... » (Lebeaume et Lange, 2008), l'objectif est de poser la question des fondements et de la spécificité de l'EIM, dans le prolongement de la réflexion engagée lors de précédentes recherches (Maury, 2010 ; Béguin-Verbrugge et Kovacs, 2011) : un enseignement-apprentissage qui renvoie à des savoirs chauds, incertains, à caractère pluridimensionnel, objet de débat dans la société et en constante évolution (Audigier, 2010). L'interrogation sous-jacente, associée à l'entrée didactique, est celle de la culture info-documentaire et médiatique comme système cohérent d'explication du monde (Frisch, 2014).

Pour cela, nous faisons un focus sur les pratiques déclarées des différents acteurs impliqués dans cette éducation au regard des enjeux affichés, entre démarche citoyenne et esprit critique (Buckingham, 2007 ; Barbey, 2009). Les pratiques déclarées sont-elles à même de développer créativité et participation, mettant à profit le potentiel des nouveaux médias ? Préparent-elles à prendre des décisions éclairées et à s'engager de manière critique ? Permettent-elles de dépasser une simple logique d'adaptation pour développer une capacité d'agir, au sens « d'une opportunité de créer de nouvelles possibilités » (Le Bossé, 2008), préparant à une autonomie-pouvoir (vs autonomie-devoir, par ajustement à des exigences normatives ? (Liquète et Maury, 2007 ; Génard et Cantelli, 2008 ; Maury, 2011).

Car si l'EIM a idéalement pour fonction d'engager les élèves dans une démarche d'autonomisation (*empowerment*), les préparant à être des penseurs critiques et créatifs, capables de produire eux-mêmes des informations et de prendre des décisions informées en appui sur une variété de médias (Jacquinot-Delaunay *et al.*, 2008 ; Carlsson, 2008), cependant, sous couvert d'une démarche d'affranchissement pointe aussi le risque d'une vision normative, conformisante, de cette transformation, faisant la part belle à l'intériorisation de règles et de normes. Ceci d'autant plus que sont mis en avant les apprentissages sociaux et la transmission de valeurs.

Résultats

Pour répondre à ces questions, nous nous appuyons sur les données recueillies en réponse au questionnaire diffusé dans une académie de notre panel, celle de Nancy ; nous nous centrons plus spécifiquement sur les réponses relatives à l'importance, aux enjeux et finalités de l'EIM (Q 1, Q 2), à l'objet des interventions et aux savoirs développés (Q 3, Q 12), et à la création d'un média (9). A partir d'une lecture transversale des réponses, nous nous attachons ici à dégager quelques idées-force caractérisant l'approche de l'EIM, telles qu'elles ressortent des pratiques déclarées des différents acteurs intervenant dans cette éducation (enseignants, professeurs documentalistes, chefs d'établissement, CPE).

¹ Ces questions portent successivement sur : l'intégration de l'EIM dans les enseignements : importance, finalité et enjeux ; les programmes et dispositifs d'appui ; les contenus développés ; la place des pratiques non formelles ; les collaborations internes et externes ; les freins et leviers...

A la date de la communication, ont été reçues 190 réponses, émanant d'un large éventail d'acteurs, inégalement représentés : une majorité de professeurs documentalistes (84), des conseillers principaux d'éducation en nombre relativement important (42), des chefs d'établissements (18) et adjoints (10), et des enseignants (36) répartis entre 14 disciplines (6 Lettres, 6 Maths, 4 Histoire-géographie, 4 Langues (Anglais, Espagnol), 3 Technologie, 2 Sciences de la Vie et de la Terre, 2 Sciences médico-sociales, 2 PLP Lettres-Langues, 2 Economie-Gestion, 1 Education musicale, 1 PL Maths-Sciences, 1 EPS, 1 Economie-Droit, 1 Professeur des Ecoles).

- L'importance perçue de l'EIM et ses enjeux

Les répondants sont dans l'ensemble convaincus de l'importance de l'EIM. Même si le questionnaire a été diffusé dans le contexte post-attentats, ces événements sont peu mis en avant. C'est le plus souvent la dimension politique de cette éducation qui est citée, comprise dans un sens large, tout comme l'importance de rapprocher apprentissages formels et non formels, ce qu'est supposé permettre le travail sur les médias, notamment les médias sociaux, comme le remarque un CPE de Collège :

« L'éducation nationale est en décalage avec ce que vivent les adolescents en matière d'utilisation des différents médias existants. Il faut une approche pédagogique et éducative afin de les armer aux différentes utilisations ». (CPE, collègue)

Rares sont les non convaincus qui expriment des doutes sur son utilité, mais lorsqu'ils en émettent, c'est de manière radicale, à l'instar de cet enseignant de mathématiques qui parle, sans nuances, de :

« Faire perdre du temps aux enseignants » (Enseignant Mathématiques, collègue)

Pour ce qui est des enjeux et finalités attribués, un relatif accord est à noter, au-delà des fonctions des différents acteurs, avec une déclinaison, entre vision idéale et réalité du vécu quotidien. Se détache ici aussi une dimension politique forte, avec visée émancipatrice ; chefs d'établissement et professeurs documentalistes se rejoignent souvent sur ce point, par leur approche surplombante de cette éducation :

« Cela contribue à enrichir la culture générale des élèves et les met face à un contexte politique et social dont ils ne peuvent faire l'économie. Elle leur apprend aussi la critique vis-à-vis des médias » (Provisseure adjointe)

Les enjeux mis en avant sont pluriels. Considérés globalement, ils articulent esprit critique/travail sur l'information et dimension citoyenne/prévention. Mais dans cette oscillation entre deux approches, une démarche de prévention et une démarche plus ouverte, si ce n'est offensive, mettant à profit le potentiel des outils (*Promote or protect?* ; Buckingham, 2010 ; Fastrez, 2012 ; Landry, Basque, 2015 ; Maury, 2015), le travail sur l'information et le développement de l'esprit critique occupent la place de choix, tous acteurs confondus.

« Importance du développement de l'esprit critique face aux médias. Nécessité d'éduquer aux choix de l'information dans des sociétés "ultra-informées" » (Principale, collègue)

« Projeter l'élève dans le monde numérique, développer son esprit critique » (Prof doc)

« L'éducation à l'information et aux médias permet aux élèves de s'ouvrir dans un esprit critique. Libérer la parole des adolescents leur permet de mieux s'engager pour leur vie d'adulte future et d'oser prendre la parole pour exprimer leur opinion : tout cela dans un esprit de tolérance et d'acceptation des autres » (CPE, collègue).

Le deuxième enjeu, en nombre de citations, renvoie à la dimension citoyenne, dans un sens englobant respect de l'autre, réflexion éthique, connaissance de ses droits et devoirs. Faire des choix éclairés prend alors une autre signification, tournée vers la responsabilisation des acteurs et le vivre ensemble.

« *Faire des élèves des adultes responsables* » (CPE, collègue)

« *Connaître ses droits et devoirs en matière de divulgation d'information et d'utilisation de l'image* » (CPE Lycée)

La dimension prévention arrive en troisième position, référée essentiellement à l'usage des médias sociaux : prendre conscience des dangers de l'internet, prévenir les comportements à risque, l'endoctrinement, la radicalisation...

« *Prévention des comportements à risques : droit à l'image, harcèlement, doctrine religieuse. Développement d'un comportement responsable* » (CPE, Lycée)

« *Enjeu : éviter l'usage illégal (détournement de mineurs, cyber-harcèlement, diffamation, jeux violents, recrutement sectaire...)* » (Principal adjoint)

Pour autant, dans cet affichage, entre vision idéale et réalité quotidienne, l'objectif semble moins d'isoler l'élève que de lui permettre de faire un usage averti et créatif de l'information et des médias. Ceci afin de l'engager dans un processus d'autonomisation et de développer sa curiosité intellectuelle, dans un esprit d'ouverture sur le monde comme y invitent les textes de référence.

- Des enjeux aux pratiques déclarées

Des enjeux affichés aux pratiques déclarées, des décalages sont perceptibles. Si de manière générale, les enjeux sont ambitieux et partagés, les activités déployées varient beaucoup en fonction des acteurs. Chaque acteur aborde l'EIM avec ses représentations à l'égard des médias, et selon les attendus propres à sa fonction ou sa discipline, à travers une « lunette » qui tend à donner une vision partielle et réductrice de cette éducation.

Au risque de forcer le trait, une première analyse des pratiques déclarées permet de distinguer quatre approches de l'EIM, non exclusives l'une de l'autre, dont il ressort une dominante forte « ressources-technologie », et qui confirme l'empreinte disciplinaire déjà mise en évidence lors de la phase exploratoire.

Une première entrée est l'entrée « technique et outils », mise en avant dans les réponses, notamment par des enseignants de disciplines scientifiques (Maths, Sciences de la vie et de la terre, Economie-gestion, ...). Il s'agit d'instrumenter les élèves, de leur apprendre à « manier » les outils indispensables à leur enseignement, qu'il s'agisse de logiciels dédiés ou de ressources en ligne spécialisées. Les interventions sont alors centrées sur la prise en mains de l'outil « *informatique* », en lien avec les programmes, dans une logique d'action. La dimension critique est peu présente. L'utilisation d'outils connectés, au-delà de ces apprentissages de base, est alors vue comme une opportunité de monter en exigence, vers des apprentissages de niveau supérieur.

« *De plus en plus, j'utilise quand je le peux l'outil informatique, avec des recherches à faire sur internet, d'où une prévention indispensable et des apprentissages [...] Apprendre à utiliser de façon optimale les nombreux outils à disposition* » (Maths-Sciences, LP) ;

« Les outils connectés permettront aux élèves de passer d'un apprentissage de bas niveau à un niveau supérieur par la coopération, l'échange, le travail collaboratif, ils disposeront d'outils performant d'analyse et de synthèse et deviendront créateurs.... » (Maths) ;

Une deuxième entrée est l'entrée « ressources orientée programmes », avec pour élément-clé la recherche d'informations, mise au service des apprentissages disciplinaires (Education musicale, Lettres, EPS, SVT...). Le web prolonge la bibliothèque physique, en tant que réservoir d'informations que les élèves sont invités à interroger. Au-delà du retrouvage de documents, il s'agit alors de faire un « traitement » de l'information (évaluer, trier, exploiter, reformuler...) à des fins de connaissance disciplinaire.

« Pas toujours évident à relier aux notions du programme » « extraire des informations, reformuler une idée, synthétiser » « connaissance de sources d'informations fiables » (SVT)

« Je ne peux pas prendre ce temps de travail sur l'information. Mais cette éducation n'est pas complètement exclue : je peux l'intégrer en travaillant sur des interviews d'artistes, sur les infos collectées sur Wikipedia à propos des oeuvres et des artistes »

« A l'occasion de recherches, d'événements sportifs et au sein de l'AS » « Savoir aller chercher les informations, les trier et les utiliser » (EPS)

« Tenir les élèves au courant des activités artistiques » (Education musicale).

Dans cette perspective, si les contenus sont bien l'objet d'une lecture distanciée et critique, le souci de recul réflexif n'a pas pour objet premier la construction d'un regard informationnel, la part belle semble accordée aux résultats.

Une troisième entrée est l'entrée « médias », inégalement mentionnée dans les réponses (Histoire Géographie-EMC, Lettres, Anglais, Documentation, CPE...). Il n'est alors plus seulement question de faire des recherches d'informations en isolant des objets de travail intellectuel selon une approche individuelle et cognitive, mais d'entrer dans un processus de réflexion à un niveau plus générique et collectif, débordant de l'approche programme.

« Education à l'image et aux médias 1h par semaine pour toutes les classes de 4ème de l'établissement » (Prof-doc)

« Je travaille sur l'éducation aux médias dans le cadre de mon enseignement de français mais aussi à travers un temps spécifique, 1h30 par semaine, dans ma classe médias » (Lettres)

« J'encadre un journal des collégiens » « Presque tous les sujets en HG ont une présence médiatique : articles, film, pub » « Décrypter les actualités, distinguer le vrai du faux, l'information de l'anecdote ; participer à la formation du citoyen; comprendre le travail des journalistes ». « J'ai ouvert une classe média et j'utilise tous types de médias dans mon enseignement » (Hist-géo)

Les médias, l'information, sont abordés alors comme des objets de savoir, selon une approche conceptuelle attentive à leur rôle et leurs fonctions ; et avec des déclinaisons diverses selon que les enseignants se centrent sur le déchiffrement des discours, au-delà de la démarche technique et/ou informative, ou qu'ils se montrent sensibles aux aspects sociaux et culturels. Le travail sur l'image, bien qu'en pointillé dans les réponses, est alors généralement présenté comme indispensable dans un monde saturé d'images.

« S'informer, se forger une opinion, analyser et décrypter les médias, éviter les manipulations, travail sur l'interprétation multiples des images (légendées ou non),

savoir décrypter et comprendre une caricature, un dessin de presse... » (Hist géo/EMC/Histoire des arts, Lycée)

« Par exemple : le programme d'éducation civique et moral au lycée permet d'étudier l'image de presse en seconde, l'influence de la presse sur l'opinion publique (affaire Dreyfus), ou encore la responsabilité de l'élève dans ses usages d'Internet (respect de la propriété intellectuelle, de l'image d'autrui, protection de ses données personnelles...) » (Prof doc, Lycée)

Dimension critique et dimension citoyenne se conjuguent alors lorsque sont pris en compte les représentations et les valeurs, dans une démarche questionnante des médias. A travers certaines réponses cependant, pointe aussi une tentation de « scolariser » les médias (comme nous l'avons déjà vu avec l'entrée « ressources »), lorsque l'acquisition d'une grammaire médiatique prend le pas sur le questionnement des pratiques, valorisant une forme de contemplation-décodage (Li *et al*, 2016) et l'acquisition de « bonnes pratiques ».

La quatrième entrée conduit au-delà des disciplines, avec la création d'un média, préconisée dans chaque établissement par les textes officiels récents. Comme le montrent les exemples ci-dessous, modeste (réalisation d'un blog) ou ambitieux (mise en place d'une Web radio), il s'agit d'offrir aux élèves à travers des expériences médiatiques authentiques l'occasion de s'engager, participer, contribuer...

« Création d'un blog d'actualité avec une classe de 3^{ème}, 2h / quinzaine, en partenariat avec les étudiants en master webjournalisme de la faculté de Lorraine » (Prof doc)

« Mise en place d'une Web radio. L'équipe vie scolaire réalise et diffuse des émissions. Je travaille en étroite collaboration avec le professeur qui pilote la Web radio, ces émissions permettent aux élèves impliqués de se nourrir de l'actualité, et de transmettre des valeurs républicaines auprès de leurs pairs. Les ateliers "les crieurs " et "les élèves messagers" sont des supports de transmission de ces valeurs et peuvent donc être considérés comme des outils-médias internes au collège². L'implication des élèves est importante (choix des thèmes, réalisation de textes, d'affiches, de slogans, interviews, enregistrement des émissions, mise en ligne des émissions....). Transmission, échange de valeurs positive des pairs par les pairs pour un climat scolaire plus serein » (CPE, collègue)

Accueillante aux questionnements et aux préoccupations des élèves, l'entrée « création » semble propice à la distanciation critique, dans la mesure où les élèves, de simples lecteurs-consommateurs, deviennent à leur tour créateurs ou co-créateurs d'informations, et même « outils média » (cf. ex. cité *supra*), laissant libre cours à leur expressivité. C'est alors la métaphore de la participation et les dimensions communicative et communautaire qui sont mises en avant (*non foundational perspective, practice-focused*, Eijkman 2008). Dans ce rapport problématisé à l'information et aux médias, les élèves sont mis en capacité de produire des médias, dans l'action collective, au service de la communauté. La dynamique est intégrative, elle engage dans un processus de transformation (*transformative perspective*, Lupton et Bruce, 2010) qui peut être émancipatoire si la parole se trouve vraiment libérée, s'affranchissant des idéologies dominantes et promouvant la liberté de conscience.

² Tous les mois, les élèves choisissent un thème, suivant l'actualité du moment, et rédigent des textes ; puis sur une semaine, les élèves "crieurs" crient des textes écrits par eux, et les "messagers" portent des affiches (comme des hommes-sandwichs), et circulent dans les lieux de vie de l'établissement. Des émissions Web radio sont réalisées et diffusées en parallèle.

En conclusion...

Les réponses au questionnaire donnent ainsi à voir différentes déclinaisons de l'éducation à l'information et aux médias, qui apparaît le plus souvent en pointillé, à travers les disciplines et/ou dans des dispositifs divers. Sans support clairement identifié, avec des élèves difficilement mobilisables sur la durée, et des dispositifs changeants, les freins sont nombreux à sa mise en œuvre, quelle que soit la motivation des acteurs impliqués :

« *Pas assez de cadrage juridique, des enseignants insuffisamment formés* »
(Principale)

« *Pas d'accès aux réseaux sociaux dans les établissements* » (Prof doc)

« *Les parents. Le manque [...] de point de vue transversal de la part des enseignants* »
(Principale)

« *Sa présence dans tous les champs du savoir, et pas dans certains en particulier. Ce peut être aussi un atout* » (Lettres, collègue).

Considérées globalement, les réponses témoignent ainsi d'une difficulté à insérer l'EIM dans les pratiques, et à mettre en concordance l'ambition des enjeux et la réalité des pratiques. De l'entrée « outils » et « ressources » à l'entrée « médias », l'esprit critique est mis au défi de l'approche disciplinaire ; et l'autonomie-pouvoir au défi de l'autonomie-devoir.

Et si la création d'un média semble bien constituer une opportunité pour mettre en cohérence enjeux et pratiques, dans une logique de communication-production valorisant le travail collectif et la capacité d'agir, cependant par son caractère ponctuel, par le faible nombre d'élèves qu'elle touche, elle interroge la limite de ce type de pratique.

Face à la lourdeur du système, face à sa capacité à couler dans les moules préexistants toute pratique interrogatrice des savoirs et de la société, la question est plus que jamais posée : à quelles conditions une éducation critique à l'information et aux médias peut-elle s'affirmer, qui ne soit pas limitée à une affaire de militantisme, mais qui soit organisée en un tout cohérent, comme un espace de savoirs à part entière ?

Références bibliographiques

Audigier, François. « Curriculums, disciplines scolaires et « éducations à... » ». In Chapron, Françoise, Delamotte, Eric. *L'éducation à la culture informationnelle* Villeurbanne : ENSSIB, 2010, p. 244-253.

Barbey, Francis. *L'éducation aux médias. De l'ambiguïté du concept aux défis d'une pratique éducative*. Publibook, 2009. (Information& Communication)

Béguin-Verbrugge, Annette, Kovacs, Susan (dir.). *Le cahier et l'écran. Culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris : Hermès Science Publications, 2011.

Buckingham, David. Digital media literacies: Rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2007, vol. 2 (1), p. 43-55.

Buckingham, David. Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture. In Drotner, Kirsten and Schroder, Kim. *Digital Content Creation*. Peter Lang, 2010. https://www.academia.edu/679684/Do_we_really_need_media_education_2.0

Carlsson, Ulla et al. (Eds). *Empowerment through Media Education. An Intercultural Dialogue*. Göteborg University, Nordicom, 2008.

Eijkman, Henk. Web 2.0 as a non-foundational network-centric learning space. *Campus-Wide Information Systems*, 2008, vol 25, n° 2, p. 93-104.

Fastrez, Pierre Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle. *Recherches en communication*, 2010, n° 33, p. 35–52.

Enseignements pratiques interdisciplinaires. In *La réforme du collège 2016 en clair*. Juillet 2015 <http://www.reformeducollege.fr/cours-et-options/epi>

Frisch, Muriel. Didactique de l'information-documentation : épistémologie plurielle et statut des savoirs en question. In Frisch, Muriel (Dir.) *Le réseau IDEKI. Objets de recherche, d'éducation et de formation problématisés, mis en tension, réélaborés*. Paris : l'Harmattan, 2014, p. 169-203.

Genard, Jean-Louis, Cantelli, Fabrizio. Etre capables et compétents : lecture anthropologique et pistes pragmatiques. *Sociologies, Théories et recherches*, 2008. <http://sociologies.revues.org/index1943.html/>

Gonnet, Jacques. *Education aux médias : les controverses fécondes*. Hachette éducation, 2001.

Gonnet, Jacques. *Les médias et la curiosité du monde*. PUF, 2003

Jacquinet-Delaunay, Geneviève et al. Empowerment through media education: an intercultural approach. In : *Empowerment through media education: an intercultural dialogue*. Göteborg: Nordicom -The international Clearinghouse on children, Youth, Media, 2008.

Jacquinet-Delaunay, Geneviève. De l'éducation aux médias aux médiacultures : faire évoluer théories et pratiques. *E-dossier de l'audiovisuel*, janvier 2011. (Qu'enseigne l'image ? Qu'enseigner par l'image ?)

Jenkins, Henry, Purushotma, Ravi, Clinton, Katie, Weigel, Margaret, & Robison, Alice J. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Reports on Digital Media and Learning. Chicago, IL : The MacArthur Foundation, 2006.

Jenkins, Henry. *La Convergence culturelle, Nouveaux Médias, nouveaux publics*. Armand Colin, 2013.

Kerneis, Jacques, Marquat, Christel, et Diemer, Arnaud. Les éducations à, enjeux et perspectives pour notre système éducatif, les cas de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux Médias et à l'Information. In : *Les « éducations à » : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif ?* Rouen, novembre 2014.

Landry, Normand et al. *Eduquer aux médias : une priorité collective*. Montréal : Teluq, octobre 2015.

Landry, Normand, Basque, Joëlle. L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication. *Communiquer*, 2015, n° 15, p. 47- 53. <http://communiquer.revues.org/1664>

Lau, Jesús. Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy In *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy in Knowledge Societies. Series of Research Papers*. Unesco, 2013, p.76-91.

Lebeaume, Joel, Lange, Jean-Marc. Quelle (s) didactique (s) pour une formation des enseignants aux « éducations à » ? Convoquer la complémentarité et la spécificité des didactiques. In *Actes du colloque international Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ?* Bordeaux : AFIRSE, IUFM d'Aquitaine, Université Bordeaux IV, 2008.

Le Bossé, Yann. L'empowerment, De quel pouvoir s'agit-il ? Changer le monde (le petit et le grand) au quotidien. *Nouvelles pratiques sociales*, 2008, vol. 21 (1), p. 137-149 (TIC et citoyenneté)

- Lee, Alice Y. L. Literacy and Competencies Required to Participate in Knowledge Societies. *In Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy in Knowledge Societies. Series of Research Papers*. Unesco, 2013, p. 3-75.
- Li, Brigitte, Jiro, Chloé, Duam, Elsa, Morel, Julie, Aït Kaci, Sophia. *Pour une éducation critique aux médias*. Acrimed, 17 mars 2016.
- Liquète, Vincent, Maury, Yolande. *Le travail autonome. Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris : Armand Colin, 2007. 220 p. (Collection E)
- Livingstone, Sonia, Van Couvering, Elizabeth, Thumim, Nancy. Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary, Critical and Methodological Issues. *In Coiro, Julie, Knobel, Michele, Lankshear, Colin, Leu, Donald. J. Handbook of research on New Literacies*. New York, USA: : Routledge, 2008, p. 103-132.
- Loïc, Marlène, Serres, Alexandre. L'EMI (Education aux médias et à l'information) : quelles convergences et divergences au sein d'une nouvelle « éducation à... » ? *In : Les éducations à : un (des) levier(s) du système éducatif ?* Université de Rouen, novembre 2014.
- Lupton Mandy, Bruce Christine C. Windows on information literacy worlds: generic, situated and transformative perspectives. *In: Llyod, A., Talja, S. (Eds). Practising Information Literacy Together*. Centre for Information Studies, Charles Sturt University, Wagga Wagga NSW, 2010, p. 4-27
- Masterman, Len, Mariet, François. *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90, un guide pour les enseignants*. Strasbourg : Ed. du Conseil de l'Europe, 1994.
- Maury, Yolande. Définition(s) de la culture informationnelle. *In : Béguin, Annette (Dir.). Rapport final ERTé Culture informationnelle et curriculum documentaire*. Lille 3, 2010, p. 127-133.
- Maury, Yolande. (Re)penser l'EAİM dans le contexte du web social. *In : Kiyindou, Alain, Barbey, Francis, Corroy-Labardens, Laurence. De l'éducation par les médias à l'éducation aux médias*. L'Harmattan, 2015, p. 81-90.
- Maury, Yolande. Information, pouvoir d'agir, compétences, capacités : autour des mots autonomisation et *empowerment*. *Médiadoc*, 2011, n° 7, p. 11-14.
- Maury, Yolande. Empowering through Information Culture: Participatory Culture, a stepping stone? A theoretical Reflection *In : S. Kurbanoglu et al. (Eds.). European Conference on Information Literacy (ECIL 2013)*, Istanbul, Turkey, 22-25 october 2013. Springer International Publishing Switzerland, 2013, CCIS 397, p. 236-242.
- Ministère de l'Education nationale Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin Officiel*, 25 juillet 2013, n° 30.
- Ministère de l'Education nationale. Enseignements au collège : Organisation des enseignements dans les classes de collège. *Bulletin Officiel*, 28 mai 2015, n° 22.
- New Media Consortium. *A Global Imperative: The Report of the 21st Century Literacy Summit*. NMC: The New Media Consortium, 2005.
- Oberg, Dianne. Another literacy for the 21st century : media and information literacy. *Ira Connections*, 1993, vol. 8 (1), p. 9-11.
- Porcher, Louis. *Les médias entre éducation et communication*. Vuibert, 2006.
- Bulletin Officiel de l'Education nationale*, 25 juillet 2013, n° 30