

SESSION 2021

---

**CAPES  
CONCOURS INTERNE  
ET CAER**

**Section : DOCUMENTATION**

**ÉPREUVE À PARTIR D'UN DOSSIER THÉMATIQUE**

Durée : 5 heures

---

*L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.*

*Si vous repérez ce qui vous semble être une erreur d'énoncé, vous devez le signaler très lisiblement sur votre copie, en proposer la correction et poursuivre l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, vous devez la (ou les) mentionner explicitement.*

**NB : Conformément au principe d'anonymat, votre copie ne doit comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé consiste notamment en la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de la signer ou de l'identifier.**

## INFORMATION AUX CANDIDATS

Vous trouverez ci-après les codes nécessaires vous permettant de compléter les rubriques figurant en en-tête de votre copie.

Ces codes doivent être reportés sur chacune des copies que vous remettrez.

► **Concours interne du CAPES de l'enseignement public :**

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
E B I	0 0 8 0 E	1 0 1	3 2 5 6

► **Concours interne du CAER / CAPES de l'enseignement privé :**

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
E B H	0 0 8 0 E	1 0 1	3 2 5 6

## **Titre du Dossier : Eduquer aux médias et à l'information**

A partir de ce dossier thématique comprenant 5 documents numérotés de 1 à 5, vous devez :

1. rédiger une note de synthèse dégagant une problématique d'ensemble (3 pages maximum) ;
2. développer une réflexion personnelle sur la manière dont le professeur documentaliste peut, dans son activité, éduquer aux enjeux de l'évaluation de l'information ;
3. élaborer pour le document 2 la référence bibliographique suivie des éléments d'analyse.

La référence bibliographique de ce document sera établie, en application des normes en vigueur, en renseignant les zones pertinentes du bordereau de saisie.

Mots clés : indiquer exclusivement dans le champ du bordereau prévu à cet effet les mots clés qui permettront une recherche efficace en langage naturel.

Le document 2 fera l'objet d'un résumé indicatif de 50 mots.

*Règle de comptage des mots :*

*Les chiffres : une date = 1 mot (ex. 2019 = 1 mot) ; un pourcentage : 50% = 2 mots*

*Les signes : INSP = 1 mot. Il est déconseillé d'utiliser des sigles peu connus dans l'éducation nationale*

*Les articles, même élidés = 1 mot*

*Les mots composés avec un trait d'union (ex. aide-mémoire = 1 mot), mais c'est-à-dire = 4 mots*

Document 1

Cnesco. Education aux médias et à l'actualité : comment les élèves s'informent-ils ?

Document 2

Sophie Jehel et Alexandra Saemmer. Pour une approche de l'éducation critique aux médias par le décryptage des logiques politiques, économiques, idéologiques et éditoriales du numérique

Document 3

Xavier Eutrope. Que veut vraiment dire « éduquer aux médias » ?

Document 4

Claire Joubaire. EMI : Partir des pratiques des élèves

Document 5

Marie-Pierre Garriel. Les défis de l'éducation aux médias et à l'information

## Conseil national d'évaluation du système scolaire.

### Éducation aux médias et à l'actualité : comment les élèves s'informent-ils ?

Note de synthèse. Le zoom du Cnesco. 21 février 2019

Second volet de la grande enquête « École et citoyenneté »<sup>1</sup> menée par le Cnesco, l'étude montre **un fort intérêt des jeunes pour l'actualité en France**, qui augmente entre la 3<sup>e</sup> et la terminale. La source d'information la plus souvent citée et la plus fiable selon les élèves est leur entourage, devant l'ensemble des médias. En seconde position, la télévision est le seul média « traditionnel » à résister à la **poussée des « nouveaux » médias** (réseaux sociaux, journaux en ligne). Pour autant, les élèves font nettement **plus confiance aux informations issues des médias « traditionnels »** (télévision, radio, journaux papier) qu'à celles issues des réseaux sociaux ou des vidéos en ligne, et se distinguent ainsi de leurs pairs européens. Derrière ces résultats, des différenciations sociales apparaissent tant dans l'accès à l'information que dans les sources d'information utilisées et dans la confiance que leur accordent les élèves. Ainsi, les élèves socialement défavorisés ont tendance à beaucoup moins s'informer et à faire moins confiance aux médias « traditionnels » et plus confiance aux réseaux sociaux que les élèves favorisés.

Si l'étude atteste d'une forme de perspicacité des collégiens et plus encore des lycéens face à l'usage des médias, l'institution scolaire ne paraît pas, pour autant, pleinement accompagner les jeunes dans un univers informationnel en mutation marqué par des débats forts autour des réseaux sociaux et des infos qui s'y propagent. Ainsi, **l'éducation aux médias, en tant qu'objet d'étude, n'est abordée que dans la moitié des collèges et lycées**. Celle-ci semble se résumer, le plus souvent, à une éducation par les médias (en utilisant des supports d'information de type article de journal ou documentaire télévisé), même si, à l'école, les élèves considèrent largement que **les cours d'enseignement moral et civique (EMC) leur permettent de mieux comprendre l'actualité**.

**Si les inégalités sociales ont presque disparu en matière d'équipement numérique, elles peuvent se maintenir dans les usages.**

Le Cnesco a réalisé, en 2018, une grande évaluation nationale sur l'école et la citoyenneté auprès de 16 000 élèves de 3<sup>e</sup> et de terminale. Une des dimensions de l'enquête porte sur le rapport qu'entretiennent les élèves avec l'actualité et les différents médias d'information, ainsi que sur l'éducation aux médias qui fait partie des programmes d'enseignement moral et civique (EMC).

L'accès à l'information est un préalable indispensable à la construction d'une opinion et à la compréhension des conséquences d'un choix politique pour les jeunes. Le terme de « média » est associé à des supports multiples (papier, numérique...), plus ou moins institutionnalisés. Diverses études montrent que les jeunes sont de grands consommateurs de médias numériques (Credoc, 2018). Mais ceux qu'on appelle un peu vite « digital natives » ne maîtrisent pas forcément tous les outils numériques et peuvent se limiter à certains usages (Fluckiger, 2009). De plus, si les inégalités sociales ont presque disparu en matière d'équipement (95 % des 12-17 ans disposent d'une connexion internet à domicile, hors téléphonie mobile, Credoc, 2017), elles peuvent se maintenir dans les usages

(Jehel, 2011). Cette dynamique est à rapprocher de celle qui existait avec la télévision à la fin du 20<sup>e</sup> siècle (Jouët et Pasquier, 1999).

La capacité des jeunes à agir en tant que citoyens informés dépend de leur capacité à maîtriser les différents médias. Dans ce contexte, l'éducation aux médias, apparue dans les programmes scolaires en 2005 (Annexe 1), se construit autour d'une tension entre incitation à la prise d'autonomie (justifiée par la nécessité de recourir aux médias pour se comporter en citoyen informé) et volonté de protéger les élèves, associée à une certaine défiance envers les usages que les jeunes pourraient faire des médias (Loicq, 2017). Au-delà de la maîtrise des outils, l'éducation aux médias est aussi une incitation à la prise de recul et à la posture critique (Dhilly, 2009).

Les rapports qu'entretiennent les jeunes avec les médias sont peu explorés dans la recherche. À travers cette enquête, le Cnesco interroge à la fois les usages des élèves et la confiance qu'ils portent aux différents médias (en distinguant les supports ainsi que les émetteurs). Il met en avant le rôle de l'éducation aux médias et le traitement de l'actualité dans les cours d'EMC.

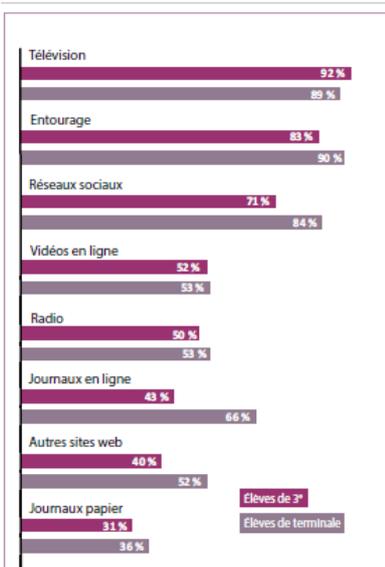
1 : Le premier volet portait sur les engagements citoyens des lycéens : [www.cnesco.fr/fr/engagements-citoyens/](http://www.cnesco.fr/fr/engagements-citoyens/)

Les élèves interrogés par l'enquête indiquent majoritairement s'informer sur l'actualité en France (politique, économique, sociale...). Ainsi, dès la classe de 3<sup>e</sup>, plus d'un élève sur deux (54 %) déclare s'informer sur l'actualité. Au lycée, ce sont même 68 % des élèves de terminale qui s'y intéressent.

### Entourage et réseaux sociaux : le « bouche-à-oreille » avant tout

Parmi les élèves déclarant s'informer sur l'actualité, trois principales sources d'information apparaissent, en 3<sup>e</sup> comme en terminale (Figure 1). Le rôle prépondérant de l'entourage se confirme. Celui-ci apparaît même comme la première source d'information en terminale (90 %, 83 % en 3<sup>e</sup>) parmi une liste de sources d'information proposées<sup>2</sup>. Également, les réseaux sociaux ont une place de choix dans l'accès à l'information des élèves (71 % en 3<sup>e</sup>, 84 % en terminale).

### 1. Sources d'information utilisées par les élèves qui déclarent s'informer sur l'actualité en France



Lecture : 92 % des élèves de 3<sup>e</sup> déclarent s'informer sur l'actualité en France le font en regardant la télévision.

Source : Cnesco, Enquête « École et citoyenneté » 2018.

Du côté des médias classiques, seule la télévision rivalise avec ces sources d'information, en étant même la première source pour les élèves de 3<sup>e</sup> qui s'informent sur l'actualité (92 % ; 89 % en terminale). Les journaux papier (31 % en 3<sup>e</sup>, 36 % en terminale) et la radio (50 % en 3<sup>e</sup> et 53 % en terminale) sont moins utilisés par les

jeunes qui s'informent sur l'actualité. De plus, comme pour la télévision, l'usage de ces médias ne progresse pas entre la 3<sup>e</sup> et la terminale, contrairement aux réseaux sociaux et aux journaux en ligne (43 % en 3<sup>e</sup>, 66 % en terminale).

Les élèves ont une approche « multi-usage » des médias et ne s'informent pas uniquement via des médias « traditionnels » ou via des « nouveaux médias » (51 % des élèves de 3<sup>e</sup> déclarent utiliser quatre médias ou plus, 68 % en terminale).

### Un usage plus fréquent des supports numériques

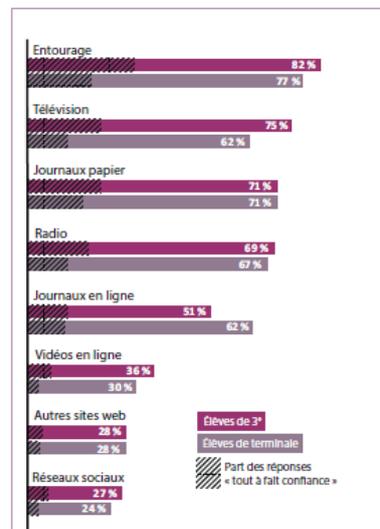
De manière plus générale, lorsqu'il s'agit de s'informer au sujet de l'actualité nationale ou internationale au moins une fois par semaine, les élèves de 3<sup>e</sup> se tournent deux fois plus vers un support numérique (30 %) que vers un support papier (13 %). En terminale, l'écart augmente et le numérique (46 %) est près de trois fois plus utilisé que le papier (17 %).

### Une forte confiance dans les médias « traditionnels »

Si l'entourage est l'une des premières sources d'information pour les élèves (Figure 2), c'est également celle dans laquelle ils ont le plus confiance (82 % en collège, 77 % en lycée). La confiance dans les sources d'information médiatiques est plus faible que dans les informations véhiculées par l'entourage.

Cependant, les médias « traditionnels » recueillent une forte confiance auprès des élèves. Ceux-ci accordent leur confiance aux journaux papier (71 % en 3<sup>e</sup> et en terminale) et à la radio (69 % en 3<sup>e</sup>, 67 % en terminale), alors qu'il s'agit, paradoxalement, de médias qu'ils utilisent peu.

### 2. Part des élèves déclarant faire plutôt ou tout à fait confiance à ces sources d'information



Lecture : 82 % des élèves de 3<sup>e</sup> déclarent faire plutôt ou tout à fait confiance aux informations provenant de leur entourage.

Source : Cnesco, Enquête « École et citoyenneté » 2018.

À l'opposé, les jeunes se tiennent très nettement à distance des « nouveaux médias » : seuls environ un quart d'entre eux font confiance aux réseaux sociaux (27 % en 3<sup>e</sup>, 24 % en terminale) et un tiers aux vidéos en ligne (36 % en 3<sup>e</sup>, 30 % en terminale). Pour autant, les élèves ont tendance à faire confiance aux journaux en ligne, particulièrement au lycée (51 % en 3<sup>e</sup>, 62 % en terminale), montrant qu'ils font une distinction entre les différentes sources numériques.

### Contrôle des médias et démocratie : qu'en pensent les élèves ?

L'enquête du Cnesco interroge les élèves sur des opinions qui peuvent être exprimées au sujet de la démocratie, dont deux portaient sur la concentration économique des médias et leur contrôle par l'État.

■ Les élèves sont très majoritairement « plutôt » ou « tout à fait d'accord » pour dire qu'« aucune entreprise ni aucun gouvernement ne doit être autorisé à posséder l'ensemble des journaux d'un pays » (65 % en 3<sup>e</sup>, 67 % en terminale). Au collège comme au lycée, cette opinion suscite une adhésion plus faible des élèves défavorisés, des filles et des enfants issus de l'immigration. Ces résultats peuvent être rapprochés d'une enquête internationale auprès d'élèves de collège, dans laquelle 54 % des interrogés déclarent que cette concentration des médias est mauvaise pour la démocratie (ICCS 2016).

■ En revanche, les élèves considèrent largement que, « lorsque la nation est menacée, l'État doit pouvoir contrôler l'information que les médias diffusent » (67 % en 3<sup>e</sup>, 58 % en terminale). L'influence sociale est ici réduite, notamment au lycée où cette opinion semble assez partagée par les élèves, quel que soit leur environnement familial. Dans l'enquête internationale ICCS 2009, 78 % des jeunes de collège étaient aussi d'accord avec cette opinion.

Enfin, si la confiance est globalement élevée, l'enquête met en évidence que les élèves ont développé un regard critique vis-à-vis des sources d'information. Ils sont peu nombreux à déclarer leur faire totalement confiance (à l'exception de l'entourage, 30% en 3<sup>e</sup>). Quelle que soit la source d'information médiatique, moins d'un élève sur cinq déclare lui faire « tout à fait » confiance (Figure 2).

Au regard des comparaisons internationales (ICCS 2016), les collégiens français apparaissent avoir beaucoup plus confiance dans les médias traditionnels que leurs pairs européens, mais sont plus défiant face aux réseaux sociaux (Annexe 2).

### Des différences sociales dans les usages et la confiance

Derrière ces résultats globaux, de nettes différences apparaissent selon les profils des élèves. Ainsi, l'enquête met en évidence le poids de l'origine sociale dans l'intérêt que portent les élèves à l'actualité, mais aussi dans les usages et dans la confiance accordée par les élèves aux différentes sources d'information.

Les disparités sociales sont fortes, tout d'abord, pour le rapport à l'actualité. En 3<sup>e</sup>,

67 % des élèves favorisés s'informent sur l'actualité, mais seulement 46 % des élèves défavorisés (soit 21 points d'écart). En terminale, cet écart se retrouve également (19 points, soit 78 % pour les élèves favorisés, 59 % pour les élèves défavorisés). L'intérêt des parents pour l'actualité en France vient éclairer les disparités sociales et met en évidence le rôle du contexte familial. En effet, les élèves déclarant que leurs parents ne s'intéressent pas à l'actualité sont nettement moins nombreux à s'informer eux-mêmes, en 3<sup>e</sup> (26 % contre 61 % lorsque les parents s'y intéressent) comme en terminale (42 % contre 73 %).

### 3. Utilisation et confiance dans les sources d'information, selon l'environnement familial

	Environnement familial			Écart entre défavorisé et favorisé	
	Défavorisé	Intermédiaire	Favorisé		
<b>Sources d'information utilisées par les élèves qui déclarent s'informer sur l'actualité en France</b>					
Télévision	3 <sup>e</sup>	95 %	94 %	88 %	+ 7 pts
	T <sup>er</sup>	91 %	91 %	85 %	+ 6 pts
Radio	3 <sup>e</sup>	44 %	49 %	55 %	- 11 pts
	T <sup>er</sup>	47 %	53 %	59 %	- 12 pts
Journaux papier	3 <sup>e</sup>	32 %	29 %	34 %	- 2 pts
	T <sup>er</sup>	37 %	32 %	40 %	- 3 pts
Journaux en ligne	3 <sup>e</sup>	42 %	41 %	46 %	- 4 pts
	T <sup>er</sup>	67 %	62 %	71 %	- 4 pts
Réseaux sociaux	3 <sup>e</sup>	77 %	72 %	65 %	+ 12 pts
	T <sup>er</sup>	83 %	87 %	80 %	+ 3 pts
Autres sites web	3 <sup>e</sup>	43 %	41 %	37 %	+ 6 pts
	T <sup>er</sup>	55 %	51 %	50 %	+ 5 pts
Vidéos en ligne	3 <sup>e</sup>	52 %	52 %	51 %	+ 1 pt
	T <sup>er</sup>	54 %	50 %	54 %	+ 0 pt
Entourage	3 <sup>e</sup>	76 %	83 %	87 %	- 11 pts
	T <sup>er</sup>	89 %	90 %	91 %	- 2 pts
<b>Part des élèves déclarant faire plutôt ou tout à fait confiance à ces sources d'information</b>					
Télévision	3 <sup>e</sup>	72 %	75 %	78 %	- 6 pts
	T <sup>er</sup>	59 %	61 %	68 %	- 9 pts
Radio	3 <sup>e</sup>	64 %	69 %	77 %	- 13 pts
	T <sup>er</sup>	60 %	67 %	75 %	- 15 pts
Journaux papier	3 <sup>e</sup>	63 %	70 %	79 %	- 16 pts
	T <sup>er</sup>	65 %	70 %	80 %	- 15 pts
Journaux en ligne	3 <sup>e</sup>	46 %	49 %	63 %	- 17 pts
	T <sup>er</sup>	54 %	61 %	72 %	- 18 pts
Réseaux sociaux	3 <sup>e</sup>	32 %	27 %	23 %	+ 9 pts
	T <sup>er</sup>	26 %	26 %	20 %	+ 6 pts
Autres sites web	3 <sup>e</sup>	29 %	27 %	27 %	+ 2 pts
	T <sup>er</sup>	26 %	29 %	28 %	- 2 pts
Vidéos en ligne	3 <sup>e</sup>	38 %	36 %	34 %	+ 4 pts
	T <sup>er</sup>	30 %	29 %	31 %	- 1 pts
Entourage	3 <sup>e</sup>	77 %	82 %	88 %	- 11 pts
	T <sup>er</sup>	69 %	77 %	85 %	- 16 pts
Lecture : 95 % des élèves défavorisés de 3 <sup>e</sup> déclarent s'informer sur l'actualité en France via la télévision, contre 88 % des élèves favorisés, soit 7 points d'écart.					
Source : Cnesco, Enquête « École et citoyenneté » 2018.					

Ces différences se retrouvent dans le choix des sources d'information que les élèves utilisent pour s'informer (Figure 3). Ainsi, parmi celles et ceux qui s'informent sur l'actualité, les élèves favorisés écoutent plus souvent la radio et s'informent moins via les réseaux sociaux que leurs camarades d'origine défavorisée.

De plus, les élèves favorisés, tout comme les filles, déclarent davantage avoir confiance dans les médias traditionnels (télévision, radio et journaux papier). Au collège comme au lycée, les élèves défavorisés font plus confiance aux réseaux sociaux que les autres.

### Les élèves scolarisés dans les collèges classés en éducation prioritaire se caractérisent par un plus faible intérêt pour l'actualité et une plus faible confiance dans les médias « traditionnels ».

Le poids social qui pèse sur le rapport à l'actualité et aux médias se traduit dans le milieu scolaire. Ainsi, les élèves scolarisés dans les collèges classés en éducation prioritaire, établissements socialement plus défavorisés, se caractérisent par un plus faible intérêt pour l'actualité, une plus faible confiance dans les médias « traditionnels » (télévision, radio, journaux) et une plus forte confiance envers les nouvelles sources d'information (réseaux sociaux, vidéos en ligne, autres sites web).

### Une éducation aux médias qui n'est pas généralisée

Afin d'évaluer l'action de l'école dans l'éducation aux médias, les élèves ont été interrogés sur le contenu des cours d'EMC, notamment l'éducation aux médias (en tant qu'objet d'étude) et l'éducation par les médias (en utilisant des supports d'information pour aborder un sujet).

2 : Question à choix multiples : télévision, radio, journaux papier, journaux en ligne, réseaux sociaux, autres sites web, vidéos en ligne, entourage.

## Méthodologie

L'enquête « École et citoyenneté », menée par le Cnesco, a été réalisée au printemps 2018 via des questionnaires en ligne auprès d'élèves de 3<sup>e</sup> et de terminale, de leurs enseignants en charge de l'enseignement moral et civique (EMC) et de leurs chefs d'établissement. Un échantillon représentatif d'établissements (collèges et lycées) de France métropolitaine et d'Outre-mer a été tiré au sort, appuyé sur des critères de secteurs (public, privé) et de types d'établissement (collèges REP/REP+ et hors REP ; LEGT, LPO et LP). La base de données utilisée pour cette note comporte les réponses de plus de 16 000 élèves. L'ensemble des résultats utilisés dans cette note présente des différences statistiquement significatives.

L'éducation aux médias est inscrite dans les programmes d'EMC de 2015 (en vigueur au moment de l'enquête) et dans les nouveaux programmes de 2018. Or, selon l'enquête du Cnesco, les médias restent peu abordés en EMC. À peine plus de la moitié des élèves de 3<sup>e</sup> (52 %) déclarent que le sujet des médias a été évoqué en EMC au cours de leurs années au collège (56 % des élèves de terminale concernant leurs années au lycée).

Par ailleurs, en EMC, les élèves peuvent être amenés à utiliser des ressources documentaires variées. Cette éducation par les médias apparaît plus généralisée que l'éducation aux médias. Au collège comme au lycée on retrouve une grande majorité des élèves qui ont travaillé, durant l'année scolaire, à partir de documentaires ou d'émissions de télévision (65 % en 3<sup>e</sup>, 56 % en terminale), à partir de vidéos ou d'articles sur internet (54 % en 3<sup>e</sup>, 56 % en terminale) et, moins fréquemment, à partir d'articles de journaux (49 % en 3<sup>e</sup>, 38 % en terminale).

Cependant, des écarts apparaissent entre les différents types d'établissement. Les élèves scolarisés dans des collèges en éducation prioritaire ont tendance à moins souvent s'appuyer sur ce type de supports en cours d'EMC. Quand deux tiers des élèves scolarisés dans un collège hors éducation prioritaire (66 %) déclarent avoir travaillé à partir de documentaires ou d'émissions de télévision, ce n'est le cas que de 57 % des élèves en éducation prioritaire. Au lycée, il n'y a pas d'écarts statistiquement significatifs selon le type d'établissement hormis concernant le travail à partir d'internet (53 % en lycée professionnel contre 56 % dans les autres lycées)

### Un impact positif sur la compréhension de l'actualité

La construction globale des cours d'EMC, même si elle ne semble pas toujours passer par l'éducation aux médias, permet tout de même, d'après les élèves, d'avoir

une meilleure approche de l'actualité. Ainsi, 82 % des élèves de 3<sup>e</sup> considèrent que ces cours permettent de mieux comprendre certains sujets politiques et sociaux d'actualité. Ils sont moins nombreux en terminale (70 %).

L'actualité politique, quant à elle, est peu souvent débattue. Seuls 32 % des élèves de 3<sup>e</sup> et 37 % des élèves de terminale déclarent que les élèves posent « souvent » ou « toujours ou presque » des questions en rapport avec l'actualité politique pendant le cours.

Plus globalement, les élèves, et particulièrement les filles, considèrent que l'école leur a permis de s'intéresser à ce qui se passe dans d'autres pays (76 % en 3<sup>e</sup>, 75 % en terminale) et, dans une moindre mesure, aux problèmes politiques et sociaux (59 % en 3<sup>e</sup>, 62 % en terminale).

### Pour aller plus loin...

- Dos Santos, S., Gibert, F. & Yacoub, S. (2007). Les attitudes à l'égard de la vie en société des élèves en fin d'école primaire et en fin de collège. Les dossiers de la Depp, Ministère de l'éducation nationale.

- Rosanvallon, P. (2006). La contre-démocratie, la politique à l'âge de la défiance, Paris, Seuil.

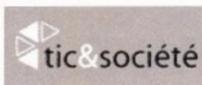
- Schulz, W., Fraillon, J., Agrusti, G., Ainley, J., Losito, B. & Friedman, T. (2016). Becoming Citizens in a Changing World - IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report, IEA.

- Loicq, M. (2017). Une approche comparative des discours institutionnels en éducation aux médias : une analyse socio-anthropologique, Argumentation et analyse du discours, N° 19.

- McDougall, J., Zezulkova, M., van Driel, B. & Sternadel, D. (2018). Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education, NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Bougnoux, D. (2007). Médias et démocratie, La fonction des médias dans la démocratie. Cahiers français, N°338.

 **Directrice de la publication** : Nathalie Mons. **Rédacteur en chef** : Jean-François Chesné  
**Rédacteurs** : Louis-Alexandre Erb, Claire Margaria, Thibault Coudroy  
**Mise en page** : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Pôle moyens d'impression



**tic&société**

Vol. 11, N° 1 | 2ème semestre 2017  
L'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique

---

## Pour une approche de l'éducation critique aux médias par le décryptage des logiques politiques, économiques, idéologiques et éditoriales du numérique

Sophie JEHEL et Alexandra SAEMMER

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ticetsociete/2251>  
DOI : 10.4000/ticetsociete.2251

### Éditeur

Association ARTIC

### Édition imprimée

Pagination : 47-83

### Référence électronique

Sophie JEHEL et Alexandra SAEMMER, « Pour une approche de l'éducation critique aux médias par le décryptage des logiques politiques, économiques, idéologiques et éditoriales du numérique », *tic&société* [En ligne], Vol. 11, N° 1 | 2ème semestre 2017, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ticetsociete/2251> ; DOI : 10.4000/ticetsociete.2251

---

Licence Creative Commons

[...]

## **2. Trois approches méthodologiques pour l'EMI**

Nous chercherons, dans cette contribution, à redessiner les contours de l'éducation aux médias en contexte numérique en mettant au centre la nécessité d'une approche critique des logiques politiques et économiques du numérique, l'analyse de l'incarnation de ces logiques dans l'épaisseur sémiotique des artefacts médiatiques qui organise l'éditorialisation des présences numériques et oriente les pratiques de réception, mais aussi une sensibilisation aux lignes de fuite et aux poches de résistance toujours possibles.

Nous proposons une grille d'interprétation du numérique articulant trois approches : l'économie politique des médias, la sociologie des usages et de la réception, la sémiotique sociale des interfaces. Ces trois approches, nourries des résultats de la recherche en SIC et en sciences sociales, mais rarement mobilisées de façon conjointe, permettent de construire une démarche efficace pour expliciter le fonctionnement des industries culturelles et médiatiques, pour permettre le décryptage des utopies et des discours idéologiques agissant sur les pratiques de réception, mais aussi pour ouvrir des espaces de liberté.

Les médias sont un terme polysémique qui désigne des objets complexes. Rémy Rieffel (2005) distingue quatre niveaux d'analyse : ils

doivent être conçus[, dans un premier temps,] comme un ensemble de techniques de production et de transmission de messages à l'aide d'un canal, d'un support (journal papier, ondes hertziennes, câble, etc.) vers un terminal (récepteur-écran), ainsi que comme le produit de cette technique (journaux, livres, émissions) ; dans un second temps, comme une organisation économique, sociale et symbolique avec ses modalités de fonctionnement, ses acteurs multiples, qui traite ces messages et qui donne lieu à des usages variés (p. 31).

Nous privilégierons ici l'analyse de l'organisation économique, sociale et symbolique des médias, et nous

Pour une approche de l'éducation critique aux médias par le  
décryptage des logiques politiques, économiques, idéologiques  
et éditoriales du numérique

procéderons d'abord à partir de l'économie politique des médias. Celle-ci permet à la fois de situer les industries du numérique dans le prolongement de l'industrie culturelle et d'insister sur leur rôle dans le développement du « nouvel esprit du capitalisme » (Boltanski et Chiapello, 1999) et la diffusion de l'idéologie néolibérale (Bouquillion et Matthews, 2010 ; Dardot et Laval, 2009 ; Rebillard, 2007). Dans cette approche, les industries du numérique sont autant les symboles d'une idéologie néolibérale qui promeut l'extension des logiques du marché à toutes les sphères de la vie privée, la disparition des hiérarchies, la mise en avant de la responsabilité individuelle, que les outils de nouvelles modalités de production et de récupération de la valeur que décrivent les théoriciens du *digital labor* (Casilli et Cardon, 2015 ; Scholz, 2012). Dans le prolongement de la théorie de l'industrie culturelle, cette approche invite à un premier niveau d'introspection idéologique en s'intéressant aux contextes économiques de production des médias et en engageant une critique des contraintes que les enjeux marchands exercent sur les processus de conception, d'édition, de diffusion et de réception.

La question des usages et de la réception des médias est également cruciale dans le contexte de l'EMI, puisque l'intervention de l'école pour promouvoir un usage autonome et responsable des médias présuppose une compréhension des usages spontanés des adolescents, en particulier de la manière dont le numérique reconfigure les inégalités sociales. Cette analyse s'appuiera sur la sociologie des usages et sur la sociologie de la réception, dont les résultats peuvent être mobilisés dans l'approche sémiotique des interfaces.

Cette approche sémiotique se penche d'une part sur les éléments sociaux qui guident le processus d'usage et de réception d'un artefact médiatique, les représentations individuelles et socialement partagées mobilisées lors de l'usage, d'autre part sur les structures matérielles de l'artefact qui relancent ces représentations ou les mettent au défi. Loin des « outils de décryptage » et des autres grilles de lecture toutes faites parfois mobilisés par la sémiologie « appliquée » à l'EMI, la sémiotique sociale (Saemmer, 2017) n'essaie donc pas de déterminer ce qu'une production médiatique *signifie*, mais se penche sur le processus d'interprétation lui-même, visant la conscientisation de celui-ci. Elle rejoint ainsi les

préoccupations historiques des branches critiques de la sémiotique, initiées entre autres par Roland Barthes et Umberto Eco.

Dans son célèbre article consacré à la rhétorique de l'image (1964), Roland Barthes propose une analyse des stéréotypes mobilisés par l'image publicitaire, mais – et cet aspect est souvent oublié – il problématise aussi le « savoir culturel » qui intervient dans l'interprétation de ces stéréotypes. Il fait ainsi un premier pas vers une sémiotique sociale, en spécifiant que le sens n'est pas inhérent à un artefact médiatique, mais coconstruit entre les signes et le récepteur, invitant l'interprète à une autoréflexivité qui nous paraît fondamentale dans l'EMI. Une analyse sémiotique d'une image, d'une émission, d'un site Web ou d'une plateforme consiste donc à circonscrire avec le plus de précision possible les éléments qui pèsent sur les processus interprétatifs, les usages et la réception, sur les plans individuel et collectif. Cette approche, fondée sur la constitution de « communautés interprétatives » au sein de la classe, permet de se déprendre d'une posture magistrale et insère les jeunes apprenants dans le processus interprétatif lui-même en faisant émerger les éléments multiples, sociaux, éditoriaux et discursifs qui guident ce processus.

Il s'agit d'identifier, par un travail d'interprétatif collectif, comment les pratiques de conception et de réception sont modélisées par les caractéristiques matérielles d'une production médiatique : son interface, son design, l'agencement des signes, son « architecte » logiciel et algorithmique (les cadres et formats qui, en contexte numérique, régissent la forme et l'agencement des signes sans être toujours percevables à l'écran [Jeanneret et Souchier, 1998]). Ces modélisations de pratiques reflètent jusqu'à un certain point les représentations, les motivations et les « allant de soi » des concepteurs et des producteurs de l'artefact, leurs stratégies éditoriales, économiques et politiques. Les usages épousent ces modélisations jusqu'à un certain point et, parfois, en divergent. Ces convergences et divergences dépendent en outre des représentations, des motivations et des « allants de soi » que les publics mobilisent à leur tour, face à la production médiatique ainsi que par leur adhésion plus ou moins inconditionnelle aux discours d'accompagnement idéologiques mobilisés par les fabricants des plateformes.

Pour une approche de l'éducation critique aux médias par le  
décryptage des logiques politiques, économiques, idéologiques  
et éditoriales du numérique

Le concept d'*interprétant* proposé par Charles Sanders Peirce permet de conceptualiser l'imbrication dynamique entre les représentations individuelles et collectives et les caractéristiques matérielles de l'artefact, lors de l'usage et de la réception d'une production médiatique. L'interprétant désigne d'abord l'idée qu'un signe fait naître chez le récepteur. Cette idée est elle-même un signe, ouvrant ainsi le processus dynamique de la sémiologie (Peirce, 1987). Or le récepteur ne peut librement prendre sa décision sémiotique et interpréter les signes à sa guise. Une idée suscitée par un signe peut, du moins de façon temporaire, recevoir « le flambeau de la vérité » (Peirce, 1895, parag. 339), et cette décision de vérité a des motivations diverses, individuelles ou partagées. Robert Marty (2007) rapproche donc l'interprétant de la notion de *norme sociale, d'habitus collectif*. L'*interprétant collectif* (Boutaud et Veron, 2007) désigne des représentations partagées dans une société, y compris celles des *a priori* idéologiques soutenus par des systèmes de domination politiques et économiques. La sémiotique sociale circonscrit ces « noyaux d'appartenance » en mobilisant, notamment, des méthodologies de la sociologie des usages et étudie leur rôle dans les processus de réception des artefacts médiatiques. Mythocritique dans la tradition de Roland Barthes, cette méthodologie tente ainsi d'analyser, comme l'a formulé Umberto Eco (1975),

les connexions secrètes et cachées d'un système culturel donné, les modalités dans lesquelles le travail de production des signes peut respecter ou trahir la complexité de ce réticule sémantique, en le rendant adéquat (ou en le séparant du) travail humain de transformation des états du monde (p. 370).

[...]

## **Xavier Eutrope. Que veut vraiment dire « éduquer aux médias » ?**

**La revue des médias de l'INA.**

**Publié le 19 juin 2018 — Mis à jour le 29 novembre 2019**

Le dimanche 4 mars 2018, Françoise Nyssen, ministre de la Culture a annoncé, lors [d'une interview donnée au Buzz Média Le Figaro](#), vouloir doubler le budget alloué par son ministère à l'éducation aux médias, le faisant ainsi passer de 3 à 6 millions d'euros. Elle a expliqué que cette somme permettra de soutenir davantage les associations qui interviennent dans les médiathèques et les écoles afin d'enseigner aux élèves comment discerner une bonne information d'un contenu trompeur. Cette déclaration [faisait suite au discours du Premier ministre](#), Edouard Philippe, le 23 février, dans lequel il affirmait la volonté de systématiser l'éducation aux médias et à l'information, « qui permet aux élèves de se prémunir, en particulier contre les théories complotistes ».

Mais finalement, qu'entend-on par « éducation aux médias » ou encore par « éducation aux médias et à l'information » (EMI) ? Demandez autour de vous : il est probable que très peu de personnes sachent vous répondre avec précision, ou alors que plusieurs définitions ressortent, sans avoir rien en commun. Si on s'en tient aux déclarations de la ministre de la Culture et du chef du gouvernement, l'éducation aux médias permettrait de se doter d'outils permettant au citoyen de se défendre contre la désinformation. La Commission européenne l'envisage quant à elle comme la « capacité à accéder aux médias, à comprendre et apprécier, avec un sens critique, les différents aspects des médias et de leur contenu et à communiquer dans divers contextes. » Une définition qui semble, à tout le moins, assez vaste. Elle est même volontairement peu précise selon Divina Frau-Meigs, professeur, sociologue des médias, spécialiste d'éducation aux médias et à l'information, et d'éducation à la citoyenneté numérique. « L'Union européenne ne peut pas imposer une définition parce que pour tout ce qui concerne l'éducation, explique-t-elle, il y a le principe de subsidiarité. À savoir que chaque pays reste souverain dans ses choix, y compris de médias à étudier en classe (films pour certains, presse écrite pour d'autres). Ainsi chaque pays peut s'en réclamer, tout en continuant à exprimer sa diversité culturelle. Il s'agit de favoriser le dialogue interculturel. Il y a plusieurs cultures de l'éducation aux médias et à l'information comme il y a plusieurs cultures médiatiques en fonction des pays ».

## **Aux origines : une éducation contre les médias**

Les définitions et les pratiques peuvent donc changer en fonction des pays où l'on se situe, des organismes auxquels on s'adresse et des époques... Il est nécessaire de prendre un peu de recul. Dans les années 1880, un directeur d'école du Missouri utilisait ainsi des journaux, selon lui indispensables « à une information rigoureuse pour une démocratie active », comme le relève Marlène Loicq dans sa thèse [Médias et interculturelité : l'éducation aux médias dans une perspective comparative internationale \(Australie, Québec, France\)](#), soutenue à Paris III en 2011. « Si on veut revenir au commencement, je dis toujours que l'éducation aux médias est apparue en même temps que les médias », explique Marlène Loicq, aujourd'hui maîtresse de conférences en Information-Communication-Numérique à l'UPEC. « Dès que l'on a été en mesure de voir le monde plus loin dans le temps, dans l'espace, ce que nous ont permis de faire les médias, on a commencé à s'intéresser et à s'inquiéter à ce qu'ils pouvaient faire. Très tôt, on a commencé à se demander ce qu'il fallait faire avec ces nouveaux outils, et des réflexions ont eu lieu dans des lieux déjà réputés pour être éducatifs, les églises notamment, pour ensuite investir la société civile. »

Dans les années 1950, l'éducation aux médias a ainsi connu une phase « vaccinatoire » où une opposition était faite entre une « bonne » et une « mauvaise » culture : il existait alors une méfiance envers les médias. Ceux-ci étaient accusés de causer un certain déclin de la culture ainsi qu'un appauvrissement du goût des jeunes, comme le relève Marlène Loicq dans sa thèse, en citant les travaux de Len Masterman, un professeur d'éducation anglais qui a travaillé et écrit sur l'analyse des médias. Pendant les années 1960, certaines catégories médiatiques, comme le cinéma, sont désignées comme ayant un intérêt culturel. En acquérant une certaine respectabilité, celles-ci ont pu faire leur entrée à l'école. L'idée est alors autant de « protéger » les élèves qu'éduquer leurs goûts. Enfin, les années 1970 ont apporté les approches critiques, privilégiant la sémiotique, les théories idéologiques et les questions liées aux contextes sociaux de production et de consommation des médias.

« Le postulat que les jeunes sont naïfs, influençables et qu'il faut les protéger a été plus ou moins modifié selon les contextes, plus ou moins enrichi au fur et à mesure que l'on commençait à mener des études sur les médias, les publics et les réceptions, rappelle Marlène Loicq. Finalement, il a été établi que le récepteur n'était pas si passif et influençable que ça et qu'il n'était pas possible de parler d'une manipulation directe. À partir de là, la vision de ces sujets a commencé à changer et la question de ce que les gens font des médias s'est posée. » Ce changement de paradigme a, selon la maîtresse de conférence, nourri l'éducation aux médias. « L'idée n'était alors plus de chercher des manières d'armer les jeunes *contre* les médias pour qu'ils se protègent, mais de trouver des façons d'utiliser les pratiques médiatiques pour en faire autre chose ».

Pour Alton Grizzle, spécialiste de l'éducation aux médias au sein de l'UNESCO, un changement majeur intervient au moment de l'expansion des médias de masse. « Si l'on se remémore ce qui s'est passé il y a 40 ou 50 ans, l'arrivée massive de la radio et de la télévision était un phénomène nouveau, mal compris. La libéralisation des médias à travers le monde a fait que la plupart des gens avaient accès à la télévision et à la radio, à plus de contenus, à des contenus d'un nouveau genre. La question s'est posée de savoir de quelles compétences les gens avaient besoin pour comprendre ce nouveau phénomène et l'effet de ces médias dans leur vie. »

## **Vers une éducation par les médias et aux médias (avec des spécificités locales)**

L'éducation aux médias, après avoir été pensée « contre » ces derniers, les apprivoise peu à peu pour en faire des outils qui permettent de prodiguer le savoir d'une autre façon. Dans la lettre qu'il envoie le 28 septembre 1976 à l'inspection générale, le ministre de l'Éducation français de l'époque, René Haby, demande à ce que l'attention des professeurs soit attirée sur l'intérêt que présente l'usage pédagogique de la presse dans les différentes disciplines. Il prend alors comme exemple les résultats produits par l'inclusion de la presse étrangère dans l'enseignement des langues vivantes. « Dans les années 1980 et 1990, en Europe et surtout en France, il y a eu une prise de conscience de la part du monde éducatif qui a fait voler en éclat l'idée que l'école sanctuaire devait être coupée du monde et des réalités extérieures », analyse Laurence Corroy, professeure et chercheuse à l'université Paris III. Ainsi, les médias ont été peu à peu intégrés dans le monde éducatif. « D'abord comme supports pédagogiques, c'était une éducation *par* les médias, continue Laurence Corroy. On prenait

des articles de journaux, on écoutait la radio, on regardait un film, car cela pouvait permettre d'éclairer de façon plus ludique et agréable des contenus classiques en histoire, en géographie, en littérature, etc. ».

Mais très rapidement, dans tous les pays, la question d'une éducation *aux* médias se pose. « Car on comprend très vite, analyse Laurence Corroy, que des clés de compréhension sont nécessaires, comme le fait de savoir, par exemple, comment un journal et sa une sont constitués, que tous n'ont pas la même ligne éditoriale, que le journal télévisé est aussi un spectacle, etc. » La structuration de l'éducation aux médias prend alors des formes différentes suivant les pays, les contextes, les pratiques et, surtout, selon la façon dont les médias y sont intégrés. « La vision globale de l'environnement médiatique est importante, car celui-ci va forcément avoir un impact sur la façon dont on va mettre en place et penser l'éducation aux médias, avance Marlène Loicq. Si l'on prend le cas du Canada et du Québec, la concentration des médias y est très forte. C'est donc, forcément, un point extrêmement important dans la compréhension de l'industrie médiatique.» Laurence Corroy va dans le même sens : « Dans la mesure où les médias exposent des représentations de la société et de sa vie culturelle, intellectuelle et politique, l'éducation aux médias se pense toujours par rapport au régime politique dans lequel elle s'insère, ainsi que par rapport à la manière dont les disciplines, elles, peuvent s'en emparer. »

Ainsi s'explique la variété des approches en matière d'éducation aux médias, même si, finalement, des convergences apparaissent. En Amérique du Nord, cela s'est structuré par rapport au concept de « littératie », c'est à dire la capacité de savoir lire et écrire. Cette notion a ensuite été déclinée en « littératie » informatique, médiatique, numérique, réputationnelle. « Dans ce modèle, qui n'évacue pas l'idée d'esprit critique, la question du développement des compétences, notamment techniques, et de leur évaluation est centrale », explique Laurence Corroy. En Amérique du Sud, l'idée que les médias pouvaient être un facteur de socialisation et d'éducation s'est développée d'une autre manière. « C'est une toute autre dynamique qui est née vis-à-vis de l'impérialisme médiatique occidental. La question de savoir comment on pourrait éduquer par les médias et aux médias dans le même temps s'est posée. Des expériences de télévision éducative et d'écoute collective ont ainsi été menées ».

Autre élément différenciant entre les définitions et pratiques, notamment en Europe : l'inclusion ou non des études filmiques, culturelles et visuelles dans l'éducation aux médias. Ainsi, les pays nordiques se démarquent par leur tentative de réunir la pédagogie du cinéma, de la musique, de la danse et du théâtre pour favoriser la créativité. Dans la vision française, le cinéma n'en fait pas partie, plutôt abordé par l'esthétique et l'éducation à l'image. Quant à la télévision, elle est quasiment exclue de fait. « En France, il y a l'idée que l'école est un lieu de la culture, ce qui exclut la télévision et l'audiovisuel, explique Marlène Loicq. Les médias qui ont été abordés en premier étaient la presse, puis après les journaux télévisés. Ce n'est que par ce biais que l'on aborde la télévision. On n'utilise pas les séries, par exemple ». Une différence s'est donc opérée entre les médias sérieux, ceux qui développent une offre de divertissement, et enfin ceux qui tiennent de la culture artistique. Ainsi le CNC explique ne pas faire d'éducation aux médias mais bien de l'éducation aux images.

[...]

**Claire Joubaire. EMI : Partir des pratiques des élèves**

**Dossier de l'IFE (Institut français de l'éducation), n° 115. Janvier 2017**

En mai 2013 se tenait à Lyon une conférence nationale intitulée «Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information», ayant pour objet de cerner le concept d'éducation aux médias et à l'information (EMI). Inscrite dans la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation, l'éducation aux médias et à l'information constitue un axe fort des nouveaux programmes. Alors qu'une seconde conférence nationale sur ce thème se tient ce mois de janvier 2017, que des ressources de plus en plus nombreuses sont disponibles et des formations mises en œuvre, il nous a semblé utile de proposer un Dossier de veille qui, sans prétendre à l'exhaustivité, propose quelques repères concernant deux points nécessaires à une réflexion utile pour les pratiques pédagogiques existantes ou souhaitables. D'une part l'histoire et la définition de la notion même d'éducation aux médias et à l'information, telle qu'elle s'est construite au niveau international, et telle qu'elle s'inscrit dans le contexte français. D'autre part, en partant du principe qu'une éducation aux médias et à l'information pertinente doit s'appuyer sur les pratiques réelles des élèves – c'est-à-dire non seulement leurs usages, mais aussi leurs représentations – nous avons fait le choix de porter notre attention sur des travaux de recherche récents permettant de les saisir aux mieux.

[...]

## ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION: DE QUOI PARLE-T-ON?

### L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION: UNE TRADUCTION DE MEDIA AND INFORMATION LITERACY

L'éducation aux médias et à l'information telle qu'elle est promue dans les instances internationales est la traduction française du concept de Media and Information Literacy (MIL). Ainsi, l'UNESCO a publié un programme de formation pour les enseignants à l'éducation aux médias et à l'information qui constitue la version française d'un document publié dans de nombreuses langues. En anglais, ce programme s'intitule Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. La traduction de literacy ne va pas de soi: en espagnol, par exemple, ce terme est traduit par alfabetizacion mediatica e informacional, et, dans la littérature scientifique notamment, on trouve un usage courant du terme de «littératie». Ce terme désigne, selon une définition récente, «la capacité d'une personne, d'un milieu, et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes» (Lacelle et al., 2016).

### UNE HISTOIRE LONGUE

Cette notion de media and information literacy (MIL), tout comme son intégration dans les systèmes scolaires, s'inscrivent dans une histoire longue. La notion d'information literacy apparaît dès 1989 dans un rapport de l'American Library Association (ALA), puis, à l'issue de nombreux débats scientifiques, dans la Déclaration de Prague de 2003, et la Proclamation d'Alexandrie de 2005 qui souligne son importance. Dans ces rapports, le terme information literacy est traduit en français par «maîtrise de l'information». Elle est présentée avec la formation tout au long de la vie comme l'un des phares de la société de l'information.

Quant à l'éducation aux médias (media education), elle apparaît dans les documents produits par l'UNESCO dans les années 1960. En 1982, la déclaration de Grünwald en propose un premier cadre théorique, régulièrement retravaillé depuis pour «construire une définition consensuelle de l'éducation aux médias et instaurer un dialogue international qui confronte les pratiques nationales mises en œuvre» (Corroy, 2016). En 2006 paraît ainsi un kit d'éducation aux médias à destination des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels qui, dans son glossaire, propose la définition suivante de l'information literacy, traduit par «éducation à l'information»: «Mise en œuvre des moyens pédagogiques propres à assurer que toute personne utilisant les réseaux du numérique sache à la fois informer et s'informer, c'est-à-dire d'une part trouver des données, les trier, les évaluer, et d'autre part produire des données et les diffuser. Peut faire partie de l'éducation aux médias.» («It is a part of media education» dans la version en anglais, voir Frau-Meigs, 2006).

#### UN CONCEPT COMPOSITE

En 2012, la Déclaration de Moscou met en valeur la notion de media and information literacy (MIL), en français «éducation aux médias et à l'information»(EMI). Le besoin d'éducation aux médias et à l'information est alors présenté comme une nécessité due au développement rapide de nouveaux instruments techniques dans le domaine des télécommunications, qui entraînent, pour tous les citoyens, une prolifération des médias. Cet état de fait crée en lui-même un défi: «celui d'évaluer la pertinence et la fiabilité de l'information sans qu'aucun obstacle n'empêche les citoyens d'exercer leurs droits à la liberté d'expression et à la liberté d'information». Dans cette perspective, l'éducation formelle, si elle n'est qu'«un élément d'une stratégie complète pour développer des sociétés éduquées aux médias et à l'information» est présentée comme primordiale. Le rôle qu'y jouent les enseignant.e.s est évidemment déterminant: ceux-ci sont de fait présentés comme «les agents principaux du changement». La formule «éducation aux médias et à l'information» est donc un concept composite, associant deux domaines distincts, la «maîtrise de l'information» (information literacy) et «l'éducation aux médias» (media literacy), dont sont définis les éléments clés, sans trancher sur la question du domaine d'étude principal incluant le second, tout en soulignant que cette question fait l'objet d'un débat: «D'une part, la maîtrise de l'information met l'accent sur l'importance de l'accès à l'information, son évaluation et son utilisation éthique. D'autre part, l'éducation aux médias met l'accent sur la capacité de comprendre les fonctions des médias, d'évaluer la manière dont ces fonctions sont exercées et de faire usage de ces médias de façon rationnelle pour s'exprimer.» (Wilson et al., 2012)

Dans cette perspective, la formule «éducation aux médias et à l'information» est employée dans un sens très large, et associée à plusieurs notions(dont chacune fait également débat): maîtrise de l'information (information literacy), maîtrise documentaire (library literacy), sensibilisation à la liberté d'expression et d'information (freedom on expression and reedom of information literacy), éducation numérique (digital literacy), maîtrise de l'informatique (computer literacy), initiation à internet (internet literacy), éducation aux jeux (games literacy), éducation au cinéma (cinema literacy), éducation à la télévision (television literacy), compréhension de l'actualité (news literacy), décodage de la publicité (advertising literacy), et éducation aux médias (media literacy). Cette définition, issue d'un consensus, est nécessairement large et générale, puisqu'elle est destinée à pouvoir être intégrée aux politiques publiques de différents pays en tenant compte de la situation particulière de chacun d'entre eux. Selon les pays, l'éducation aux médias et à l'information – en ce sens de

traduction de media and information literacy – peut être l'objet d'une discipline à part entière, ou d'un enseignement transversal. Ainsi, en comparant les discours institutionnels sur l'éducation aux médias en France, en Australie et au Québec, une chercheuse a montré que celle-ci se faisait sous trois modalités différentes: il s'agit d'un «enseignement intégré» en Australie, où elle est considérée comme une «discipline», d'un enseignement «autonome» au Québec, où elle apparaît comme un «domaine», et «transversal» en France, où elle est envisagée comme une «compétence» (Loicq, 2012).

## EN FRANCE, LA RENCONTRE DE PLUSIEURS « ÉDUCTIONS À »

Sur le site EDUSCOL, au chapitre des contenus et pratiques d'enseignement, l'éducation aux médias et à l'information est abordée sous l'angle de la culture numérique. Cette approche liant à la fois l'éducation à l'information et l'éducation aux médias sous le concept de culture numérique est relativement récente.

## L'ÉDUCATION AUX MEDIAS

### L'ÉDUCATION AUX MEDIAS COMME ÉDUCATION A L'ESPRIT CRITIQUE: UN FAUX CONSENSUS ?

S'il est difficile de dresser un panorama historique complet et précis de l'éducation aux médias, Corroy-Labardens met en évidence plusieurs périodes de l'évolution historique de la recherche en éducation aux médias, qui recouvrent des approches différentes. Elle en met trois en valeur, qui, si elles ont toujours un fort impact sur les pratiques pédagogiques, sont apparues avant la transformation profonde que constitue l'ère numérique (Corroy-Labardens et al., 2015).

- L'approche «protectionniste» est contemporaine de l'apparition des médias de masse, dans les années 1940. Reposant sur la conviction que les publics sont passifs et victimes des médias, cette approche appuie l'idée que développer l'esprit critique revient à limiter, voire proscrire, le temps d'exposition aux médias de masse. À la même époque, les théories critiques marxistes des médias développent une conception de l'éducation aux médias comme une déconstruction des mises en récit construits par les médias de masse. L'esprit critique consiste alors à créer un arsenal défensif pour une école pensée comme un sanctuaire devant «constituer un rempart contre les influences pernicieuses des médias de masse.» De cette approche critique relève également un nouveau modèle, apparu dans les années 1950, centré sur l'utilisateur des médias. Dans cette conception, développer un esprit critique, c'est acquérir la capacité d'adopter une grille de lecture des médias discriminante.
- L'approche «critique» est fortement marquée par la rupture que constitue l'apparition des études sémiologiques dans les années 1960, qui portent leur attention davantage sur les messages que sur les canaux qui les véhiculent. Exercer un esprit critique nécessite alors avant tout de comprendre la signification des messages et leur cadre interprétatif. C'est cette approche qu'adoptent beaucoup d'expériences pédagogiques, aussi bien en Europe qu'aux États-Unis, dans les années 1970 et 1980. La télévision constitue alors le média de masse de référence. Dans les années 1990, le courant des *cultural studies* [...], qui étudient les médias de masse en tant que produits des industries culturelles, influence l'éducation aux médias en

conduisant à envisager des sujets actifs, qui participent à la construction de sens des messages.

- L'approche «politique» enfin s'appuie selon la chercheuse sur une réflexion spécifique, en France, dans les années 1980 et 1990 sur les médias d'information, et envisage l'éducation aux médias comme une valorisation du politique. Exercer son esprit critique consiste donc à savoir analyser les médias d'information, et nécessite de posséder des connaissances sur la profession de journaliste, la création, la circulation et le traitement de l'information (au sens de news). C'est dans cette approche que s'inscrit la création du CLEMI [...], en 1983, qui privilégie alors la pratique pédagogique de l'enseignement des médias par l'analyse de leurs contenus et des représentations qu'ils véhiculent. La pratique pédagogique de l'enseignement des médias par la création de médias est envisagée comme une valorisation du politique «marquant l'importance du pluralisme des médias l'actualité et de sa promotion comme gage d'une démocratie vivace».

Ainsi, Corroy (2016) met en valeur les conflits sur lesquels s'est construite l'éducation aux médias et, en faisant apparaître les implicites théoriques, bat en brèche l'idée que l'esprit critique ait constitué «un déterminant consensuel de la recherche fondamentale». Elle voit en outre la persistance de chacune de ces approches dans les pratiques éducatives actuelles.

[...]

## L'EDUCATION A L'INFORMATION

L'éducation à l'information, telle qu'elle a pris forme en France, a, de manière parallèle, évolué d'une réflexion sur les pratiques à un travail de recherche pluri-disciplinaire, articulant pratiques pédagogiques et réflexions théoriques. De la fin des années 1950 au début des années 2000, Chapron et Delamotte distinguent trois phases, correspondant à trois paradigmes:

Le «paradigme méthodologique»: à l'origine de la préoccupation pour l'éducation à l'information, se trouvent, dans les années 1970, des chercheurs se prenant pour objet d'étude la bibliothèque scolaire, dans l'optique de rendre les élèves plus autonomes dans leurs apprentissages, à travers une pédagogie plus active, moins centrée sur le traditionnel cours magistral [...]. Les recherches menées en didactique de l'information-documentation, qui accompagnent la création de la profession de documentaliste dans les établissements du second degré, visent à établir une bonne méthodologie documentaire à l'intention des élèves, et portent particulièrement leur attention sur les étapes de la recherche documentaire. Ce courant de recherche aboutit à la création de modèles qui servent de référence pour les enseignants du second degré jusqu'à la fin des années 1990, et servent de fondement à la formation des documentalistes. C'est alors la «maîtrise de l'information» qui est mise en valeur.

Le «paradigme de la compétence»: à partir de 1989, la formation des enseignants documentalistes s'enrichit des travaux de recherche relevant du champ des sciences de l'information et de la communication. Plus globalement, l'essor des nouvelles technologies redistribue les cartes d'une formation privilégiant souvent l'approche instrumentale. Tandis que se développe une demande de création de référentiels de compétences sur la maîtrise de l'information (traduction alors privilégiée de l'information

literacy), la revendication d'une didactisation des apprentissages en ce qui concerne les stratégies de recherche d'information et l'évaluation de celle-ci se renforce. La question de l'intégration de la maîtrise de l'information au cursus scolaire du second degré en tant que discipline fait débat. Les recherches sur la maîtrise de l'information dans l'enseignement primaire sont peu nombreuses, et les réflexions sur le sujet surtout menées par des militants de l'implantation des bibliothèques-centres documentaires au sein des écoles élémentaires.

Le «paradigme de la culture informationnelle»: à partir de 2003<sup>1</sup>, dans les travaux des chercheurs et des praticiens, le terme «maîtrise de l'information» tend à disparaître au profit de celui d'éducation à l'information. Il est envisagé comme «un concept plus large et plus ambitieux» qui «porte en lui une dimension civique propre». L'équipe de recherche technologique en éducation (ERTé) «Culture informationnelle et curriculum documentaire», en particulier, est créée, qui associe des chercheurs.se.s en sciences de la communication et en sciences de l'éducation et de praticien.ne.s de l'enseignement secondaire et supérieur. Les travaux menés par cette équipe ne considèrent pas l'éducation à l'information comme équivalent d'un apprentissage homogène menant à la maîtrise de l'information, mais tient compte à la fois de l'évolution des dispositifs et usages numériques et des travaux de recherches sur ces nouveaux médias qui proviennent d'autres champs que de la didactique de l'information-documentation, notamment la sociologie des pratiques culturelles, afin de connaître de manière plus fine les pratiques et compétences construites à l'école et hors de l'école par les élèves, et les stratégies cognitives qu'ils mettent en place dans leur utilisation de ces nouveaux outils. Au-delà d'un état des lieux des connaissances des élèves sur la recherche d'information, il s'agit de cerner les contours d'une «culture informationnelle», en particulier en s'intéressant à «l'imaginaire de la documentation» et en cherchant les outils adéquats pour le faire apparaître. En ce qui concerne les conséquences de ces recherches sur les apprentissages des élèves, l'accent est mis sur le concept d'appropriation par des élèves conçus comme des sujets actifs, et non passifs (Chapron & Delamotte, 2009, 2010).

[...]

**Marie-Pierre Garriel. Les défis de l'éducation aux médias et à l'information.**  
**Avis du Conseil économique, social et environnemental. Mercredi 11 décembre 2019**

[...]

### 3. La désinformation, un phénomène qui s'amplifie mais pour quels effets ?

Selon, le baromètre 2019 sur la confiance des Français dans les médias<sup>42</sup>, 46 % des personnes interrogées disent qu'elles sont « *confrontées à des informations qui déforment la réalité ou qui sont même fausses* », « *une fois par semaine ou même plus* » et 16 % « *deux ou trois fois par mois* ». Toujours selon cette enquête, les principaux acteurs qui devraient agir contre la propagation des fake news<sup>43</sup> sont les journalistes (36 %), les organismes de contrôle des médias comme le Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA) ou le Centre d'Étude des Supports de Publicité CESP<sup>44</sup> (34 %), les citoyennes et les citoyens eux-mêmes (31 %) ou le Gouvernement (23 %).

#### 3.1. Rumeurs et théories du complot

La rumeur, information non vérifiée et dont la source est non identifiée, peut alimenter le « complotisme », c'est-à-dire la méfiance de « *quelqu'un qui récuse la version communément admise d'un événement et cherche à démontrer que celui-ci résulte d'un complot fomenté par une minorité active* »<sup>45</sup>. La rumeur et le complotisme ne sont pas des phénomènes nouveaux mais ont pris de l'importance avec le développement d'Internet, des moteurs de recherche<sup>46</sup>, des réseaux sociaux numériques, de Youtube, etc., autant de supports qui permettent une diffusion plus large géographiquement et plus rapide de ce type d'information mais aussi d'« *accumuler des traces* » pour étudier ces phénomènes comme l'a souligné Pascal Froissard<sup>47</sup>. Leur diffusion sur ces supports est facilitée par un contexte de forte défiance à l'égard de la « parole officielle » dont les médias « traditionnels » sont souvent considérés comme des relais. Ces phénomènes ont repris de l'ampleur notamment à partir des attentats de 2001 aux États-Unis et de 2015 en France. Une enquête réalisée en décembre 2018 par la Fondation Jean-Jaurès et Conspiracy Watch note que « *si deux Français sur trois sont relativement hermétiques au complotisme, 21 % des personnes interrogées se déclarent cependant « d'accord » avec 5 énoncés complotistes parmi les 10 qui leur ont été soumis. Les moins de 35 ans, les moins diplômés et les catégories sociales les plus défavorisées demeurent les plus perméables aux théories du complot* »<sup>48</sup>.

42 Source déjà citée (voir note 33), édition 2019, pages 43 et 44.

43 Selon le baromètre 2019 sur la confiance des Français dans les médias, "les informations qui déforment la réalité ou qui sont fausses sont appelées « fake news »", plusieurs réponses étaient possibles c'est pourquoi le total des pourcentages est supérieur à 100, page 44.

44 Les principales missions confiées au CESP par l'interprofession sont d'auditer et de contrôler les études médias en France. Les travaux d'audit du CESP concernent tous les médias et leurs supports notamment Presse, Internet, Télévision, Communication Extérieure, Radio, Cinéma.

45 Définition issue du Petit Larousse.

46 Fnac, Amazon... Pourquoi leurs moteurs de recherche valorisent des ouvrages complotistes, article de Damien Leloup, le Monde, lundi 16 septembre.

47 Entretien avec Pascal Froissard, Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication, université de Paris VIII / Vincennes Saint-Denis. CESE le 2 juillet 2019.

48 Enquête complotisme 2019 : les grands enseignements, article de M. Rudy Reichstadt, 6 février 2019. Les résultats de cette enquête ont fait l'objet de débats entre universitaires.

Le mécanisme de la théorie du complot qui profite selon Rudy Reichstadt<sup>49</sup> aux «*extrémistes et aux extrémismes* » a un impact sur l'opinion publique et peut être délétère pour la démocratie. Ainsi « *si l'attachement à la démocratie reste nettement majoritaire dans l'opinion, il diminue à mesure qu'augmente le degré d'adhésion aux théories complotistes*<sup>50</sup> ». Toute la difficulté réside pour la société à trouver une réponse adaptée pour enrayer ce mécanisme. Selon Pascal Froissart, la dynamique de décrédibilisation des rumeurs ou des théories du complot est compliquée à mettre en oeuvre y compris par les médias qui agissent dans ce domaine. France Culture a lancé en septembre 2019 une série de podcasts originaux sur les mécanismes du complotisme<sup>51</sup>. Pour Sandrine Treiner, directrice de France Culture, « *c'est l'une des manières dont France Culture peut participer à la réflexion sur la désinformation. Et le podcast, par sa forme et sa consommation, est particulièrement adapté aux jeunes générations qu'il est essentiel de sensibiliser à ce sujet* ». Pascal Froissart estime qu'il est important de faire prendre conscience aux jeunes les enjeux de l'information en les faisant participer à des activités de production de l'information. Il s'agit aussi de sensibiliser au fonctionnement des algorithmes et en particulier des algorithmes des moteurs de recherche mais aussi des réseaux sociaux numériques.

### 3.2. Fake news ou infox

Les infox constituent une information mensongère délivrée dans le but de manipuler ou tromper un auditoire. A l'ère d'Internet et des réseaux sociaux numériques, elles ont pris une importance considérable et suscitent une forte inquiétude. Toutefois comme l'a souligné Dominique Cardon lors de son audition et dans un article récent<sup>52</sup>, « *la panique sur les effets des fake news est très largement exagérée et les technologies numériques, à elles seules, ne peuvent être rendues responsables de phénomènes politiques globaux* ». Ce constat est également celui des auteurs de l'ouvrage *Network Propaganda*<sup>53</sup> consacré à une analyse d'ensemble des turbulences de l'espace public américain lors de l'élection de Donald Trump en 2016. Dominique Cardon propose "d'extraire cinq résultats des études les plus solides afin de nuancer notre tendance immédiate à doter les technologies du web d'effets forts sur les publics numériques". Le premier résultat est que les grands nombres du numérique sont désormais partout et qu'il faut les prendre en compte avec prudence : « *sur Facebook, les vingt infox les plus partagées lors de la campagne électorale qui a élu Donald Trump, l'ont été 8 711 000 fois, alerte Buzzfeed. Le chiffre impressionne mais il correspond à 0,006 % des informations partagées sur Facebook aux États-Unis pendant la même période* ». Le deuxième résultat « *est que les infox n'ont pas arrosé indifféremment l'ensemble des internautes américains, mais ont principalement été diffusées vers un petit segment du public numérique. Sur Twitter, 1% des utilisateurs a été exposé à 80% des fake news lors de la campagne présidentielle américaine. [...] Troisième résultat, les études rencontrent les plus grandes difficultés du monde à montrer que la publicité politique a un effet mesurable*

49 Fondateur du site Conspiracy Watch (Observatoire du conspirationnisme et des théories du complot).

50 Enquête complotisme 2019 : les grands enseignements, article de M. Rudy Reichstadt, 6 février 2019.

51 Mécanismes du complotisme : Les Attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis. Série réalisée par Thomas Dutter et produite par Roman Bornstein (5 x 15 minutes).

52 Pourquoi avons-nous si peur des fake news, Dominique Cardon, article publié en deux parties dans la revue AOC (Analyse, Opinion, Critique), juin 2019.

53 *Network Propaganda: Manipulation, Disinformation, and Radicalization in American Politics*, Yochai Benkler, Robert Faris et Hal Roberts, novembre 2018.

sur ceux qui y sont exposés. [...] Quatrième résultat, on sait très mal comment les infox sont reçues, interprétées et les raisons pour lesquelles elles sont partagées sur les réseaux sociaux. [...] ». Enfin, cinquième résultat : « vu depuis les individus et non pas depuis les plateformes, les publics accèdent aux informations par des canaux de plus en plus divers et nombreux que dominant toujours très largement la télévision et la radio. [...] Pour les États-Unis – les chiffres sont semblables en France – seulement 14% de la population répondent que les médias sociaux sont leur principale source d'information<sup>54</sup> ». Des chercheurs des universités de Princeton et de New York ont analysé les partages durant la campagne présidentielle de 2016 aux États-Unis, d'environ 1 200 personnes ayant déclaré utiliser Facebook et ayant accepté de partager leurs données une fois l'élection passée<sup>55</sup>. Les scientifiques ont comparé les liens partagés par ces personnes avec plusieurs listes de sites Internet connus pour partager de fausses informations, dont une liste élaborée par le média *BuzzFeed*. Leurs conclusions vont à l'encontre de plusieurs clichés. Premier constat, les internautes qui relaient des infox ne sont pas si nombreux. Seulement 8,5 % des sondés ont partagé au moins un contenu d'un site publiant des informations peu fiables. Deuxième conclusion, ce sont les personnes âgées qui sont les plus enclines à partager ces fausses informations, ce qui va à l'encontre des préjugés que l'on a en direction des jeunes. Les internautes de plus de 65 ans en relaient sept fois plus que les 18-29 ans, selon l'étude, et 2,3 fois plus que le groupe d'âge des 46-65 ans. Les chercheurs avancent deux explications. La première est une question de génération : nés avant le développement de l'informatique, les Américaines et Américains de plus de 65 ans ont une moindre culture numérique que le reste de la population et n'auraient pas le niveau d'initiation aux médias numériques nécessaire pour déterminer correctement la fiabilité des informations rencontrées en ligne. La seconde explication a trait au vieillissement lui-même : l'altération de la mémoire et la perte de confiance en soi s'accompagnent en général d'une possible plus grande crédulité. Les personnes âgées sont ainsi moins bien armées pour distinguer les sources fiables des autres. On peut aussi noter qu'ils disposent de davantage de temps libre. Les rédacteurs de cette étude constatent que les « recherches sur l'âge et les médias numériques sont souvent axées sur l'acquisition de compétences chez les jeunes et sur le fossé entre « natifs numériques » et « immigrants numériques », mais nos résultats suggèrent de recentrer l'attention sur les cohortes les plus âgées ».

### 3.3. Deepfake ou vidéos truquées

Après les faux articles, les photos retouchées ou sorties de leur contexte, les vidéos tronquées sont apparues les *deepfake*, les vidéos truquées. Elles se basent sur une technologie très élaborée, mélange d'intelligence artificielle et de reconnaissance faciale. Elles permettent de « faire dire » ou de « faire faire » n'importe quoi à n'importe qui de façon hyperréaliste. Cette nouvelle forme de manipulation de l'information a trouvé un certain écho sur des sites Internet ou encore sur les réseaux sociaux numériques où les contenus les plus spectaculaires sont souvent les plus viraux. Une façon de lutter contre les *deepfake* est de recourir à la technologie en mettant au point des outils qui permettent de les détecter.

<sup>54</sup> Pourquoi avons-nous si peur des fake news ?, Dominique Cardon, revue AOC (Analyse, Opinion, Critique), juin 2019.

<sup>55</sup> Less than you think : Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook, Andrew Guess, Jonathan Nagler et Joshua Tucker, article dans Sciences advances, le 9 janvier 2019.

Ainsi Vincent Nozick, chercheur au laboratoire en informatique de l'université de Paris-Est Marne-la-Vallée a développé un logiciel appelé *Mésonet* qui analyse le « bruit » des vidéos<sup>56</sup>. Ce logiciel prend en compte un groupe de pixels dans une image et est capable de savoir si ce groupe représente des incohérences notamment au niveau des couleurs, un signe aujourd'hui caractéristique d'un *deepfake*. D'autres approches existent, auxquelles participe par exemple l'Agence France Presse (AFP) via son médialab : projets *InVid* ou *we verify*. Toutefois, la réponse technologique ne pourra pas être l'unique réponse. Comme le souligne Vincent Nozick dans une vidéo<sup>57</sup> : « *Quel crédit peut-on apporter aux vidéos qu'on verra dans quelques années ? Là, je pense que c'est une question d'éducation. En fait, je pense que maintenant cela ne gêne plus personne de voir une image qui a été photoshopée. C'est quelque chose d'assez courant. Et quand on voit une image, on a une protection mentale : on se dit "peut-être c'est une vraie, peut-être c'est une fausse" [...] Il va falloir s'habituer. Maintenant quand on verra une vidéo, on aura appris qu'elle peut être fausse comme les images, c'est juste une question d'éducation* ».

### 3.4. Quels effets de la désinformation ?

Rumeurs, théories du complot, infox, *deepfake*, etc. la désinformation peut prendre de multiples visages et doit être combattue en prenant en compte la spécificité des méthodes qu'elle utilise. Dans ce combat, les travaux de recherche sont indispensables et doivent irriguer davantage l'éducation aux médias et à l'information afin qu'elle puisse apporter les réponses les plus efficaces. Ces travaux pourraient ainsi approfondir la question de la réception de l'information et mieux mesurer l'effet des différents biais. De plus, certains chercheurs pointent l'absence de déterminisme technologique, l'importance des comportements individuels et donc la nécessité d'accorder des moyens à l'éducation.

#### *(a) Des biais à prendre en compte dans la réception et la diffusion de l'information*

Une même information n'est pas reçue et comprise de la même façon par tout le monde. En effet, chaque personne reçoit et comprend une information selon son propre vécu, ses croyances, etc. Il existe des biais qui ont une influence dans la réception et la diffusion d'une information et sur le jugement et les décisions des personnes notamment dans le partage d'informations. Ces biais sont nombreux : l'effet d'ancrage et le poids de nos idées *a priori*, le coût lié au fait d'abandonner ses croyances, le biais de confirmation, l'influence de nos émotions, la difficulté de notre cerveau à appréhender les statistiques et les chiffres, l'attrance pour des explications simples et causales ou le biais d'autorité. Parmi tous ces biais, le rôle des émotions, de la peur mais aussi de l'envie de « *bien faire* » ainsi que l'image que l'on souhaite donner de soi-même<sup>58</sup>, jouent parfois un rôle important dans la compréhension ou la diffusion de certaines informations y compris par certains médias qui privilégient la recherche ponctuelle du sensationnel ou de l'émotion sur celle d'une information objective et complète. Comme le rappelle le baromètre 2018

<sup>56</sup> Face aux *deepfake*, les chercheurs se mobilisent, article d'Harold Grand, Le Figaro, mardi 23 juillet 2019.

<sup>57</sup> Interview vidéo de Vincent Nozick sur Internet in le Blob, l'extra-média.

<sup>58</sup> Réseaux sociaux numériques : comment renforcer l'engagement citoyen ?, rapport et avis du CESE dont Mme Agnès Popelin et M. Gérard Aschieri sont les rapporteurs, janvier 2017.

de la confiance des Français dans les médias<sup>59</sup>, parmi les utilisatrices et utilisateurs des réseaux sociaux qui partagent de l'information, 44 % le font principalement « *parce qu'il s'agit de quelque chose qui les touche* », 31 % « *parce qu'il s'agit d'une information importante* » et 21 % parce qu'ils veulent que « *cette information atteigne beaucoup de monde* ».

Lors de son entretien<sup>60</sup>, M. Olivier Gérard a également souligné que les personnes vont plutôt chercher une information qui les rassure (biais de confirmation) et qu'elles ont plus de difficulté à recevoir une information qui va à l'encontre de leurs représentations. L'éducation aux médias et à l'information devrait amener les personnes à prendre conscience de leurs biais afin qu'elles puissent améliorer leur façon de recevoir et de comprendre l'information.

### *(b) Effets forts ou limités des médias ?*

Ce n'est pas parce que des discours relatifs à l'information (théories du complot, infox, etc.) vont circuler, qu'ils vont avoir des conséquences durables. Il y a bien souvent, comme le souligne Mme Amandine Kervella, une surestimation des effets directs des médias en particulier sur des groupes comme la jeunesse et les classes populaires qui sont souvent perçus dans les représentations sociales ordinaires comme apathiques voire manipulés par les médias. Comme le rappelle aussi Dominique Cardon : « *En l'absence de recherches permettant de le contredire, le discours ambiant a ranimé une conception des « effets forts » des médias que l'on croyait depuis longtemps enterrée. Que ce soit à propos des « bulles de filtres », de la personnalisation publicitaire ou des « effets » des fake news, on ne cesse de supposer que les informations circulant au sein des médias numériques influencent fortement ceux qui s'y exposent. Rien ne permet de le dire et il est plus que probable que la réalité des réceptions numériques est tout sauf « forte<sup>61</sup> » ».*

59 Source déjà citée en note 33, édition 2018, page 36.

60 Entretien de la rapporteure de l'avis avec M. Olivier GERARD, responsable du Pôle Médias et usages du numérique à l'UNAF, au CESE, le mercredi 18 septembre 2019.

61 Pourquoi avons-nous si peur des fake news, Dominique Cardon, revue AOC (Analyse, Opinion, Critique), juin 2019.



**NE RIEN ECRIRE DANS CE CADRE**

Bordereau de saisie - Références bibliographiques

Auteur(s)	
Auteur(s) du document hôte	
Titre	
Titre du document hôte	
Titre du périodique	
Type de support	
Numéro du périodique	
Edition	
Lieu de publication	
Editeur	
Date de publication	
Date de mise à jour	
Date de la référence	
Collation	
Collection	
Numéro de collection	
ISSN	
Disponibilité et accès	
ISBN	
Mots clés	

Résumé indicatif de 50 mots.