

L'EMI (Education aux médias et à l'information) : quelles convergences et divergences au sein d'une nouvelle "éducation à..." ?

Marlène Loicq, Alexandre Serres

► **To cite this version:**

Marlène Loicq, Alexandre Serres. L'EMI (Education aux médias et à l'information): quelles convergences et divergences au sein d'une nouvelle "éducation à..." ? . Colloque " Les éducations à: un (des) levier(s) du système éducatif? ", Nov 2014, Rouen, France. <<http://civiic.univ-rouen.fr/?q=content/colloques>>. <sic_01504312>

HAL Id: sic_01504312

https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01504312

Submitted on 9 Apr 2017

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.



**Colloque « Les éducations à : un (des) levier(s) du système éducatif ? »
17 à 19 novembre 2014
Université de Rouen**

Axe 3 : Littératies et translittératies, lundi 17 novembre 2014

**L'EMI (Education aux médias et à l'information) :
quelles convergences et divergences au sein
d'une nouvelle "éducation à..." ?**

Marlène Loicq, Post-doc ANR Translit, Université de Rouen, GRHIS,

Alexandre Serres, Maître de conférences, Université Rennes 2, PREFics,
co-responsable de l'URFIST de Rennes,

Avec la participation de **Philippe Jeanne**, Ingénieur linguiste, Université de Rouen,

Membres du projet ANR Translit, Tâche 1, "Epistémologie et cartographie"

Résumé (en français) :

Dans le rapprochement à l'oeuvre entre éducations aux médias et à l'information au sein de l'EMI (Éducation aux médias et à l'information), quels sont les points de convergence et les spécificités propres à chacun de ces deux domaines, à la fois proches et distincts ? Après un bref rappel historique et théorique sur ce processus d'institutionnalisation, nous présenterons une étude menée avec le logiciel Alceste sur un corpus de textes de référence, dans les sphères scientifique, institutionnelle et professionnelle de ces deux champs. Les premiers résultats de cette étude devraient permettre une visualisation partielle de leurs territoires linguistiques, enrichissant ainsi la réflexion sur ces deux piliers d'une nouvelle « éducation à... ».

Résumé (en anglais) :

By bringing media education and information literacy together within the MIL (Media and Information Literacy), what convergence points and specificities of each of these two areas appear ? They are both at the same time similar and different. After a brief historical and theoretical reminder of this institutionalization process, we present a study with the Alceste software on a corpus of reference texts in scientific, institutional and professional spheres of these two fields. The first results of this study should allow partial viewing of their semantic territories, enriching reflection on a new type of education.

Mots-clés (en français) :

EMI, éducation aux médias, éducation à l'information, analyse de corpus, Alceste

Mots-clé (en anglais) :

MIL, media education, information literacy, corpus analysis, Alceste

L'EMI (Education aux Médias et à l'Information) connaît depuis trois ans un incontestable essor dans le système éducatif français : elle a été officiellement consacrée par son inscription dans la loi (Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013), qui la rend obligatoire au collège ; elle a déjà donné lieu en deux ans à deux conférences nationales dans l'enseignement secondaire¹, à plusieurs dossiers thématiques², pédagogiques, articles professionnels et de recherche³, elle est déjà présente dans de nombreux programmes disciplinaires⁴ et figure en bonne place dans le projet de *Socle commun de compétences, de connaissances et de culture*, élaboré par le Conseil Supérieur des Programmes (Conseil Supérieur des Programmes, 2015).

Son objectif déclaré est de "*Permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former des « cybercitoyens » actifs, éclairés et responsables de demain*", selon le site Eduscol⁵, qui parle de "relance d'une éducation aux médias et à l'information.". Car l'inscription dans la loi de 2013 ne constitue évidemment pas le début de cette éducation aux médias et à l'information, mais bien la "relance" conjointe de deux thématiques éducatives plus anciennes, et longtemps distinctes : d'une part, l'éducation aux médias (EAM), structurée, en France, depuis les années 80 autour du CLEMI, et d'autre part la formation, l'éducation à, ou l'enseignement de la maîtrise de l'information, spécialité des professeurs documentalistes, notamment depuis l'instauration du CAPES de Documentation en 1989. L'institutionnalisation de l'EMI, malgré toutes les ambiguïtés persistantes sur son périmètre, ses contenus et sa mise en oeuvre, traduit une évolution notable, dans la courte histoire des éducations aux médias et à l'information : celle de leur convergence, de leur imbrication au sein d'un même ensemble éducatif, auquel s'ajoute, de manière encore imprécise, la formation à la culture numérique.

Cette convergence éducative marque une étape historique importante, à la fois dans la prise en compte de l'hybridité des pratiques informationnelles, médiatiques et numériques des élèves et dans la reconnaissance institutionnelle de l'intérêt des nouvelles approches transversales sur les nombreuses littératies induites par le numérique. Pour autant, convergence ne signifie pas fusion, indistinction, et la "question territoriale" des littératies, soulevée lors du premier séminaire du GRCDI en 2007⁶, continue de se poser en des termes nouveaux. Même réunies au sein d'un ensemble partagé, l'éducation aux médias et l'éducation à l'information conservent leurs particularités, leurs spécificités, que ce soit au plan de leur histoire, de leurs acteurs, de leur univers de référence, de leurs contenus, de leurs notions ou de leurs ancrages théoriques. Ainsi, pour ne citer qu'un aspect fondamental, celui de l'épistémologie de l'information, les acceptions de l'information, mobilisées dans les médias et dans la

¹ Notamment : la Conférence nationale *Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information*, qui s'est déroulée les 21 et 22 mai 2013 à l'Institut français de l'Éducation (ENS de Lyon). Voir sur : <http://emiconf-2013.ens-lyon.fr/> ; le Séminaire national : "*L'éducation aux médias et à l'information au défi du numérique*", organisé à Marseille les 26-28 mai 2014. Voir sur : <http://eduscol.education.fr/cid79532/l-education-aux-medias-et-a-l-information-2014.html>

² Par exemple, le dossier *L'éducation aux médias et à l'information*, produit par Canopé-académie de Lyon, Canopé-académie de Toulouse, octobre 2014, disp. sur : <http://www.cndp.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/leducation-aux-medias-et-a-l-information.html> ; voir aussi sur Eduscol : <http://eduscol.education.fr/siene/lettres/ressources-pour-enseigner/entrees-dans-les-apprentissages/emi-education-aux-medias-et-a-l-information/676-ressources.html>

³ Par exemple les numéros 10, de décembre 2013, et 11, de juin 2014, de la revue *Mediadoc*, de la FADBEN. (<http://fadben.asso.fr/spip.php?page=catalogue>)

⁴ Voir sur le site du CLEMI : <http://www.clemi.org/fr/centre-de-documentation/l-education-aux-medias/>

⁵ <http://eduscol.education.fr/cid72525/education-aux-medias-information.html>

⁶ Serres, Alexandre. « Information, media, computer literacies : vers un espace commun de la culture informationnelle ? », *Séminaire du GRCDI, Rennes, 14 septembre 2007*. Disp. sur : http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2008/06/seminairegrcdi_aserres_territoirescultinfo.doc

documentation, restent irréductiblement séparées par la question du temps et de la valeur de l'information : "*Alors que ce qui fonde la valeur, le prix et l'importance de l'info-news est sa fraîcheur, sa rareté (cf l'importance du scoop dans les médias), et que cette valeur décline rapidement avec l'obsolescence de l'information, la valeur de l'info-knowledge augmente, d'une certaine manière, avec le temps et la pérennisation de l'information (avec de nombreuses variables selon les domaines)*" (Serres, 2014, p. 5). Certes, l'éducation aux médias, telle qu'elle est conçue aujourd'hui, déborde le seul domaine de la presse d'actualité et, partant, ne saurait être fondée sur la seule acception épistémologique de "l'info-news". La notion de média, elle-même, est à prendre dans un sens élargi, extensif, englobant tout ensemble « sémio-socio-technique », i.e. tout objet, tout dispositif ayant une triple dimension sémiotique, sociale et technique, selon la définition donnée dans le rapport du Conseil supérieur de l'éducation aux médias de Belgique (CSEM, 2013, p. 8).

L'objectif de cette communication est, à partir du compte rendu d'un travail de recherche mené dans le cadre du projet ANR TRANSLIT, de revenir sur ces convergences et divergences, sur les territoires partagés et spécifiques de ces deux éducations à... Et ce à travers une analyse automatisée de corpus de textes via le logiciel Alceste⁷.

Présentation du projet de recherche

Le travail présenté ici est issu d'un projet de recherche plus large, la "Tâche 1" du projet ANR Translit⁸, qui consiste en une analyse transversale, destinée à faire un repérage des sites, domaines et projets en matière de littératies (informationnelle, informatique et médiatique) et de translittératie, pour révéler la circulation des savoirs impliqués et en proposer des cartographies dynamiques. Ces savoirs concernent les champs scientifiques, professionnels et institutionnels des trois cultures de l'information : info-documentaire, informatique et médiatique. Par l'analyse et l'observation de textes issus de ces trois domaines, surnommés info-doc, info-data et info-media, il s'agit de tenter de repérer les convergences et divergences, la circulation des concepts et de comprendre les dynamiques de production des savoirs, à l'oeuvre dans ces domaines⁹.

Pour ce faire, une analyse lexicale d'un corpus de textes a été menée avec un outil reconnu, Alceste, logiciel d'aide à l'analyse des discours, développé par Max Reinert et le CNRS dans les années 90.

Défini par son inventeur comme un "*outil d'aide à l'interprétation d'un corpus textuel*" (Reinert, n.d.), ALCESTE est un puissant outil d'analyse lexicale de données textuelles, qui vise à répondre à une question (apparemment) simple : de quoi parle-t-on dans un corpus donné de textes ? "*La méthode Alceste permet donc de mettre en lumière les traces lexicales les plus prégnantes de ces espaces de référence, les « mondes lexicaux », là où une empreinte du sens attend l'œil vigilant du chercheur.*" (Kalampalikis, 2003, p. 150). Par l'analyse automatisée de corpus, Alceste va ainsi mettre en évidence des regroupements de termes, des mondes lexicaux, dont la signification doit être donnée par le regard du chercheur.

Ce travail se fait par découpage, par segmentation du corpus en unités (Unités de Contexte Initiales, Unités de Contexte Élémentaire et Unités de Contexte). Tout le travail (et l'originalité) d'ALCESTE va consister à regrouper en classes les différentes UCE, par calcul des effectifs (le nombre d'occurrences d'une forme), des co-occurrences (nombre

⁷ Les contraintes d'écriture de ce texte ne nous permettent pas de revenir en détail sur le fonctionnement du logiciel Alceste. Pour cela, consulter (Société Image, n.d.).

⁸ <http://www.translit.fr/>

⁹ Pour des raisons de place, nous ne pouvons détailler ici les critères de constitution du corpus de textes analysés, et nous renvoyons le lecteur à un rapport de la Tâche 1 du projet ANR Translit, qui sera disponible sur le site du projet : <http://www.translit.fr/>

d'occurrences simultanées de deux formes) et du Khi2¹⁰ de chaque forme. Autrement dit, à regrouper des éléments de discours selon des liens de proximité lexicale. Une classe est un champ lexical de contextes, un regroupement de segments, basé notamment sur le calcul du Khi2 de chaque forme, l'indice statistique servant à déterminer ici la force du lien entre un mot et la classe : *"La valeur du chi2¹¹ (à un degré de liberté) exprime le coefficient d'association d'une forme lexicale à une classe calculé sur un tableau de contingence qui croise la présence/absence de la forme dans une uce et l'appartenance ou non de cette uce à la classe lexicale."* (Kalampalikis, 2003, p. 158)

L'approche lexicale du contenu de ces trois univers, scientifique, professionnel et institutionnel, permet d'établir des univers lexicaux convergents, divergents ou spécifiques à chacun de ces champs, et/ou des domaines concernés par l'étude : info-documentaire (info-doc), informatique (info-data) et médiatique (info-média). Dans le cadre de cette communication, notre propos se centrera sur ces problématiques liées à l'institutionnalisation de l'EMI et donc aux questions liées au rapprochement de l'éducation à l'information et de l'éducation aux médias. L'éducation à l'informatique occupe une place importante du projet Translit mais ne sera pas traitée dans ce texte.

Avec le logiciel de traitement et d'analyse ALCESTE, nous avons donc analysé des corpus de textes institutionnels, professionnels et scientifiques des deux domaines de l'EAI et l'EAM, conjointement, afin d'identifier les classes thématiques lexicales qui se spécifient dans l'ensemble du corpus, constituant ainsi des unités de discours.

Ces unités, pensées comme des territoires de sens, sont analysés en profondeur afin d'en établir les logiques, et dans la comparaison les unes aux autres, afin d'en saisir les positionnements. Les outils de visualisation des résultats du logiciel ALCESTE permettent d'établir des cartographies, à partir desquelles nous pouvons interpréter les logiques discursives de nos corpus, identifiant ainsi les phénomènes de convergence/divergence entre nos différents domaines (scientifique, professionnel et institutionnel) et leurs différents champs (info-doc et info-média).

La découverte d'un répertoire partagé, pour reprendre la formule d'Etienne Wenger (Wenger, 2005), permet un jeu de négociation sur les significations. Il s'agit principalement d'analyser les processus de validation « interne », puisque les productions discursives visent, en un premier temps, à décréter la pertinence d'un répertoire partagé, préconisé et défendu. Le traitement du corpus par ALCESTE montre que nous sommes en présence d'un discours partagé important. Ce discours « central » (pivot) permet de mettre à jour les opérations de différenciation et de démarcation du répertoire commun.

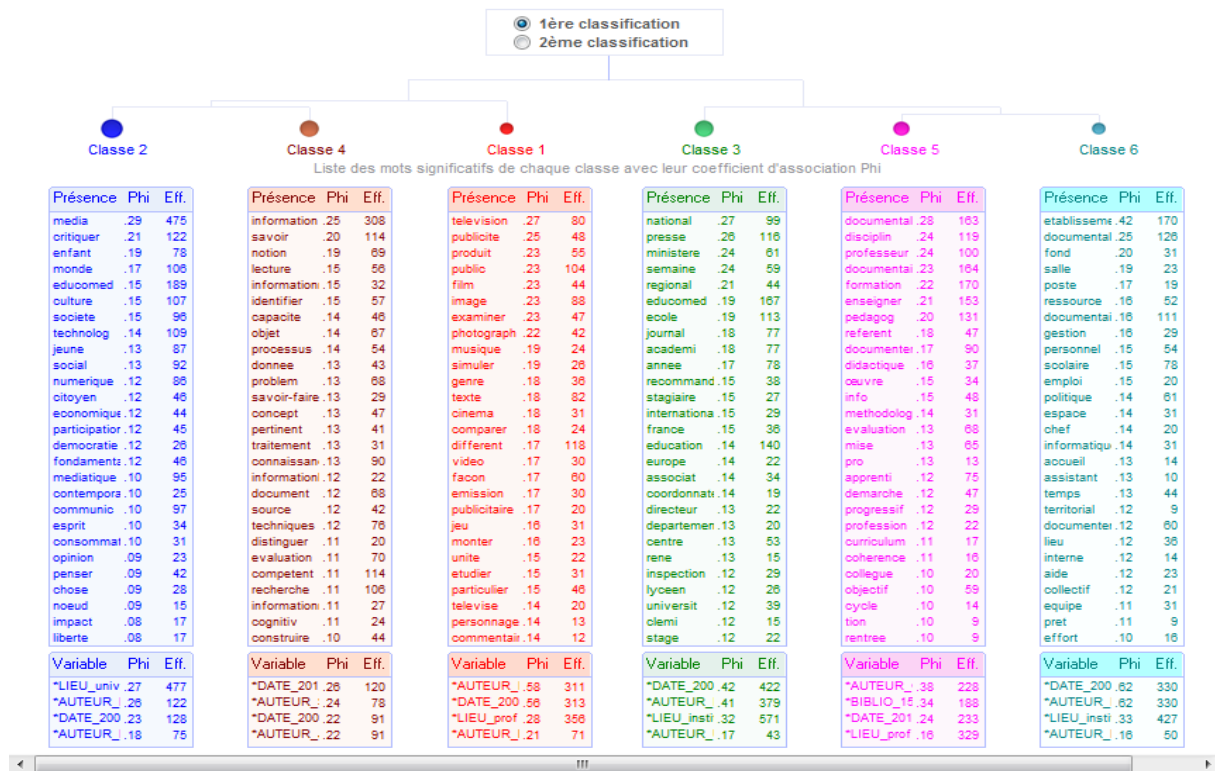
Le logiciel Alceste, par le traitement du corpus d'éducation aux médias et d'éducation à l'information a identifié 6 classes lexicales présentées dans une classification descendante hiérarchique. Ce premier traitement nous laisse voir d'abord une séparation du corpus en trois classes dédiées à l'éducation aux médias (classes 1, 2 et 3, les trois premières à être classées) et trois classes dédiées à l'éducation à l'information (classes 4, 5 et 6). Le corpus présente alors, dans sa constitution, une forme équilibrée de répartition discursive.

Par ailleurs, lorsque l'on observe plus précisément les classes et leur répartition hiérarchique, il apparaît qu'une première forme de convergence est à lire dans le rapprochement des classes 2 et 4 et de la classe 3 avec l'ensemble de classes 5 et 6. Ou pour le dire autrement, nous

¹⁰ "Le test du χ^2 s'applique à un tableau croisant deux variables qualitatives. Il vise à tester l'indépendance des lignes et des colonnes de ce tableau." Voir "Tout ce que vous n'avez jamais voulu savoir sur le χ^2 sans jamais avoir eu envie de le demander" de Julien Barnier. Disp. sur : http://alea.fr.eu.org/git/doc_khi2.git/blob_plain/HEAD:/khi2.pdf

¹¹ Khi2 peut s'écrire indifféremment : Khi2, chi2, x2, Chi-deux

allons nous intéresser à la présence d'une classe 4 (EAI) dans l'ensemble d'EAM et à la présence de la classe 3 (EAM) dans le bloc d'EAI.



Cette répartition s'explique par la logique thématique du discours construit dans ce corpus. Etudions donc la constitution même de chacune des classes.

La classe 1 (formes les plus significatives dans la constitution de la classe : « télévision, publicité, produit, public, film, image, examiner, etc. ») semble renvoyer à l'objet d'étude en éducation aux médias. Les noms utilisés en établissent les contenus et les verbes, les actions à mener. Les verbes significatifs¹² dans la constitution de la classe 1 sont très nombreux et liés à des actions qui partent de l'élève et qui concernent l'usage des médias (examiner, simuler, comparer, monter, étudier, demander, animer, programmer, tourner, etc.). Cette classe exclut, dans sa constitution, les termes « information, formation, documentaliste, pédagogie et établissement », car elle consigne un « objet d'étude » avec l'usage de noms tels que « télévision, produit, film, image, musique, genre, texte, émission, etc. ». Cette classe est essentiellement constituée par des textes du corpus d'EAM et porteurs de la variable « professionnelle ». On se trouve alors ici dans un discours décrivant des objets et les actions envers ces objets, à partir de textes considérés comme des ressources didactiques et pédagogiques.

La classe 2 (« média, critiquer, enfant, monde, éducation aux médias¹³, culture, société, etc. ») se construit autour des enjeux de l'éducation aux médias. Elle reprend essentiellement les

¹² Les noms et verbes significatifs donnés en exemples sont classés par l'ordre de force du Khi2, c'est-à-dire par l'importance qu'ils ont eue dans la constitution de la classe. L'effectif dans la classe peut être plus ou moins élevé.

¹³ La forme « educomed » a été choisie pour garder complète l'expression « éducation aux médias » et ne pas se soumettre au traitement lexical à partir de ses trois composantes (éducation, puis aux, puis médias) qui,

grandes thématiques construites dans un discours relevant du registre du potentiel et de l'argumentatif autour de l'éducation aux médias employant des termes tels que « monde, culture, société, esprit, opinion, etc. ». C'est une classe construite dans une logique réflexive plutôt qu'actionnelle, puisque les verbes utilisés pour la constituer sont très peu nombreux et de l'ordre *de la pensée* : « critiquer, penser, considérer, comprendre, etc. ». D'ailleurs, cette classe est constituée à partir d'UCE issues de textes de différentes natures et de variables distinctes (universitaire, professionnel, institutionnel). On notera aussi la présence d'auteurs issus du corpus EAI, alors même que le terme le plus significatif et à la fois le plus présent dans la classe est le mot « média » (à 54%). Notons alors ici un premier élément de convergence que nous approfondirons par la suite.

La classe 3 (« national, presse, ministère, semaine, régional, éducation aux médias, etc. ») reprend les formes¹⁴ attribuées au discours sur les fonctions et événements du CLEMI, notamment la Semaine de la presse et des médias à l'école (SPME). Cette classe exclut les termes liés à la documentation : « documentaire, documentaliste, élève, utiliser et apprentissage ». C'est donc bien au niveau de l'organisation de l'événement que l'on se situe et non pas à celui des pratiques. Cela se confirme dans la logique discursive, comprise à partir des noms, qui exclut les acteurs humains (« presse, ministère, semaine, école, journal, année, etc. ») et à partir des verbes qui participent également à cette mise à distance (« bénéficier, concerner, mener, financer, organiser, témoigner, publier, adresser, réunir, etc. »). Les acteurs sont donc des instances (le ministère, l'école, les médias de l'écrit), qui contribuent à un système composé par le CLEMI (qui d'ailleurs constitue la classe à 80% avec à la fois un Khi2 et une fréquence très élevés).

La classe 4 (« information, savoir, notion, lecture, informationnelle, identifier, capacité, etc. ») représente les enjeux liés à la maîtrise de l'information. Elle reprend les termes liés à la compétence informationnelle, excluant ainsi les termes « établissement, éducation aux médias, documentaliste, éducation » et en premier lieu « média ». C'est bien au niveau cognitif, de l'appropriation et non de l'enseignement, que l'on se situe. Il s'agit donc des enjeux de cet apprentissage, plutôt que de toute autre forme organisationnelle ou didactique, que l'on retrouvera dans une autre classe. Les logiques discursives constituant cette classe concernent ainsi l'agir de l'apprenant, avec des verbes d'action réflexive tels que « identifier, distinguer, construire, accéder, environner, évaluer, agir, résoudre, acquérir, expliciter, requérir, etc. » et des thématiques nominales liées aux « savoir, notion, lecture, capacité, objet, processus, données, concepts, connaissance et traitement ». Cependant, s'il est à noter que cette classe est constituée essentiellement de textes issus des milieux universitaires et professionnels de l'EAI, un texte du corpus EAM semble y trouver une place constituante et constitue un deuxième point de convergence que nous devons approfondir.

La classe 5 (« documentaliste, discipline, professeur, documentaire, formation, enseigner, etc. ») est précisément construite à partir de la thématique professionnelle. C'est du point de vue du métier, de la profession et donc de la didactisation du domaine de l'EAI que l'on se situe dans cette classe. Elle exclut les termes liés à l'éducation aux médias : « médias, éducation aux médias, médiatique, image, monde », qui semblent, de fait, également exclus du processus de professionnalisation. Par ailleurs, ce sont précisément les textes issus du corpus professionnel de l'EAI qui constituent cette classe. Elle s'est construite sur un registre

pour le logiciel Alceste, se présentent comme des formes distinctes à analyser. Il a été opéré de la sorte pour certaines autres expressions significatives du corpus : "information literacy" et "éducation à l'information".

¹⁴ Rappelons que le logiciel Alceste traite des formes et non des mots ou des verbes. Les formes ne sont pas appréhendées à partir de leur signification.

nominal, évoquant essentiellement les termes de « professeur, documentaliste, discipline, documentaire, démarche, profession, etc. ». L'acteur au centre de ce discours est bien le professeur documentaliste, à qui l'on assigne des fonctions d'enseignement précisées dans la logique discursive par un registre particulier et assez faible de verbes tels que « enseigner, documenter, certifier, préciser, encadrer, moduler, etc. », liés à la pratique éducative.

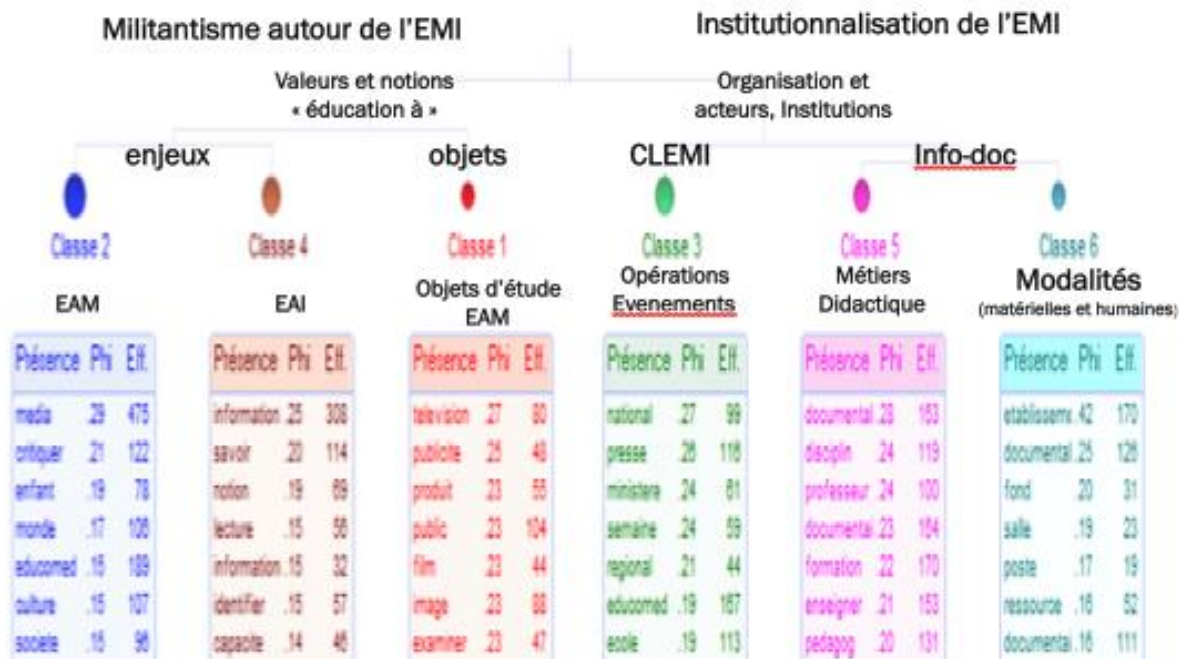
La classe 6 (« établissement, documentaliste, fond, salle, poste, ressource, documentaire, gestion, etc. ») concerne, elle aussi, un aspect matériel de l'EAI en retenant les termes liés à la condition matérielle de cet enseignement et de son existence, comme gestion à la fois physique (matérielle) et humaine (morale). Ici encore, ce sont les termes liés à l'éducation aux médias qui sont exclus (« médias, éducation aux médias, médiatique, social, école »). Cette classe est construite sur les deux noms portant les plus forts Phi de tout le corpus¹⁵ : « établissement (700) et CDI (447) » (qui constitue la classe 6 à 63%). Les autres formes nominales particulièrement significatives concourent à cette thématique matérielle : « fond, salle, poste, ressource, emploi, espace, chef, accueil, assistant, etc. ». De même que les verbes qui en donnent les logiques d'action : « documenter, accueillir, rénover, venir, piloter, ajouter, etc. ». Ce sont essentiellement les textes issus du corpus EAI portant la variable institutionnelle qui constituent cette classe en donnant les règles du jeu de l'existence matérielle et organisationnelle de la profession.

Dans cette première lecture, il apparaît que les deux corpus (EAM et EAI) sont relativement bien distingués dans cette analyse lexicale, selon une répartition assez juste et des logiques discursives attendues. Les textes professionnels de l'EAI posent les thématiques liées à la professionnalisation et à la didactisation du domaine ; les textes institutionnels celles de ses conditions matérielle et humaine ; les objets à l'étude en éducation aux médias sont posés par les textes du milieu professionnel (qui, dans le cas de l'EAM, sont des textes précisément portés sur les contenus d'enseignement et les compétences à développer à partir d'exemples concrets – la professionnalisation en tant que telle ne concernant pas directement le champ.) ; et les événements institutionnels (ceux du CLEMI), sont portés par les discours de l'institution. Jusque là, pas de surprise dans la lecture de ce corpus qui s'avère cohérent et précis.

Cependant, notre regard est attiré par deux éléments marquants que sont : d'une part, la présence de deux classes liées aux enjeux (l'une associée à l'EAM – classe 2 - et l'autre à l'EAI – classe 4), et d'autre part, la convergence de ces deux classes au sein d'un même ensemble et la présence croisée de textes issus des deux champs dans chacune des classes. Ce deuxième niveau d'analyse nous permet de préciser la constitution de chaque classe, ainsi que des ensembles qui les rapprochent.

¹⁵ Pour information, ils sont suivis de « Clemi (402), Média (372), Documentaliste (349), National (321), Télévision (316), Presse (303), ... ».

Corpus général EAM-EAI



Ceci étant posé, il est maintenant intéressant de passer à un troisième niveau de l'analyse en observant la répartition des classes les unes par rapport aux autres dans le corpus complet. Cette opération est possible grâce aux outils de visualisation du logiciel Alceste qui nous permet de représenter les classes par une analyse factorielle en coordonnées. Ce calcul répartit les classes sur une surface plane à partir de la présence des formes significatives qui les constituent, les unes par rapport aux autres. C'est bien une lecture visuelle de leurs « territoires » que nous opérons ici. Le point central doit nécessairement être le point de départ du calcul et donc concentrer un nombre important de points appartenant à l'ensemble des classes, et cela, en partie dû à un vocabulaire commun de l'ensemble du corpus (fait de langue évident). Cependant, ce qui est particulièrement intéressant dans cette représentation, ce sont à la fois les zones de répartition des points constituant les classes, mais aussi leurs directions. En effet, plus une classe s'étend hors du point central du graphique, plus son discours tend à être spécifique (exemples classe 1 et classe 3). Et plus ce discours spécifique est éloigné des autres classes, moins il tend à être bâti sur du discours commun. Ainsi, nous pouvons observer à la fois les zones occupées par chaque classe et ses tendances à « aller vers » des axes qu'il nous faut interpréter comme des types de discours.

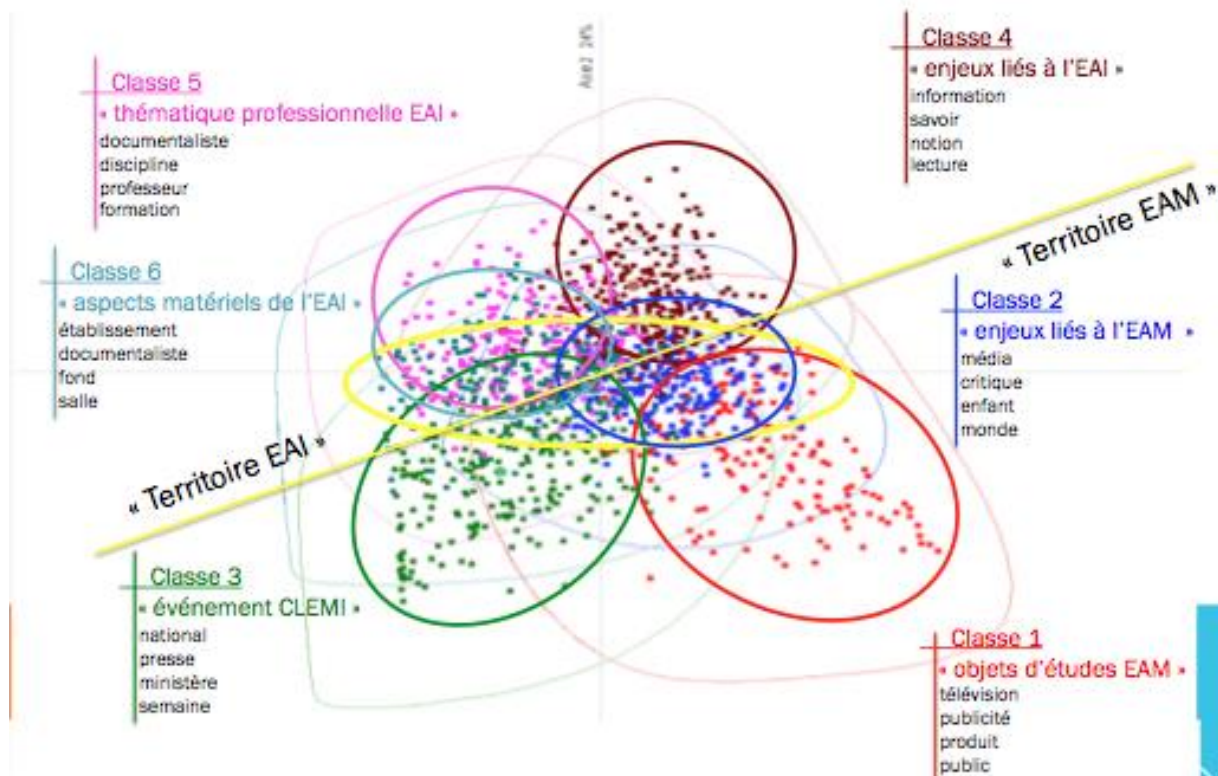
La représentation ainsi présentée par l'AFC nous permet de remarquer trois éléments majeurs. D'une part, la répartition assez clairement définie des classes 1, 3, 4 et 5. À des fins d'explicitations simplifiées, nous allons prendre les axes comme repères cardinaux. La classe 1 (Objet d'études) aurait alors tendance à aller vers le sud-est, la classe 3 (Opérations) vers le sud-ouest, la classe 5 (Métiers, didactique) vers le nord-ouest et la classe 4 (éducation à l'information) vers le nord-est. Les classes 2 (éducation aux médias) et 6 (condition matérielle) sont plutôt centrales et mêlées aux autres, en suivant l'axe des abscisses de manière assez égale.

Ainsi nous pourrions déterminer les zones en fonction des situations de discours.

Le « sud-est » étant très lié aux objets constituerait la matérialité des contenus d'enseignement de l'éducation aux médias ; le « nord-est » serait plutôt porté par son immatérialité puisqu'il

s'agit de concepts et d'enjeux des enseignements (EAM et EAI) ; le « sud-ouest » serait là aussi lié à la matérialité (organisationnelle, humaine, ressources et événementielle), alors que le « nord-ouest » concernerait plus volontiers les métiers et la didactisation des savoirs. Ainsi nous pourrions proposer les « territoires » suivants :

Analyse factorielle en coordonnées



La zone en jaune est précisément cette zone centrale où viennent se rencontrer les préoccupations, du côté de l'institution (à l'ouest) autour des questions matérielles liées à l'EAI ; et du côté de « l'éducation à » (à l'est) autour de la question des enjeux de l'éducation aux médias. Ce sont les deux seules classes qui se mêlent vraiment aux autres et donc là où le discours est le plus commun avec le reste du corpus.

Dans le cas de la classe 6 (à l'ouest), notons que la question de l'organisation matérielle du domaine se fait à la croisée des préoccupations concernant les métiers liés à l'EAI et des opérations menées par l'instance en charge de l'éducation aux médias. C'est donc bien du côté de l'institution que se trouvent ces problématiques liées à la fois à l'institutionnalisation d'un domaine et à sa didactisation, et son association avec une instance en place de longue date (le CLEMI). Le discours, commun à cet égard, peut montrer une forme de convergence des préoccupations de l'EAI et de l'EAM au cœur de leur opérabilité.

La classe 2 est quant à elle liée aux enjeux de l'éducation aux médias, et se trouve ici mêlée en partie à la classe 1, portant sur les objets d'étude en éducation aux médias, et à la classe 4, portant sur les enjeux de l'EAI ou de la culture informationnelle. Ainsi, nous retrouvons ici aussi cette proximité entre les problématiques de nos deux champs. Les enjeux communs sont un point essentiel de cette convergence, qui s'établit donc dans le cadre de réflexions non plus sur l'opérabilité mais plutôt sur les aspects immatériel, conceptuel, en même temps qu'en accord avec les objets étudiés.

Ces deux classes, parmi lesquelles nous avons souligné des éléments de convergence, nécessitent une analyse plus fine. Nous avons donc cherché à comprendre le détail de la

constitution de chacune de ces classes pour y voir l'implication des deux champs concernés par l'étude. Une classification hiérarchique ascendante (CHA) nous permet d'identifier les niveaux de rapprochement des formes constituant le corpus.

Puisqu'il est autant question d'identifier les points de convergence que ceux de la divergence, il est intéressant de noter les logiques distinctes de constitution de chacun de ces domaines dans le discours établi dans le corpus. Or, pour préciser ces dynamiques, il serait intéressant de pousser l'analyse dans ses détails en faisant fonctionner la logique des variables.

Conclusion : Retour sur la convergence EAM/EAI

L'analyse lexicale des co-occurrences des énoncés du corpus éducation aux médias/éducation à l'information apporte un ensemble d'éléments intéressants pour penser leur divergences et convergences au sein du projet d'éducation aux médias et à l'information. Tout d'abord, les « territoires » de chacun de ces champs sont assez spécifiques et se distinguent clairement dans le traitement de ce corpus. L'éducation à l'information semble se construire à partir de la question de sa professionnalisation et de l'opérabilité matérielle de son existence, ce à quoi vient s'ajouter la thématique des enjeux liés à la maîtrise de l'information. L'éducation aux médias se construit à partir de ses objets d'études et des enjeux de ses apprentissages, parallèlement à la question d'opérabilité portée par les événements du Clémi. Ce qui semble *a priori* notable est la séparation, pour chacun des champs, de ces thématiques constitutives. En effet, si les questions d'opérabilité sont plus fortes du côté de l'EAI (de fait, il existe un métier, une formation, et tout un mouvement prônant la didactisation de l'information), ce sont les questions plus conceptuelles, argumentaires, voire militantes qui constituent l'EAM. Mais dans chacune de ces logiques, chaque domaine vient occuper une place qui montre précisément un lieu de convergence : l'EAI construit également un discours sur la maîtrise de l'information et ses enjeux, appuyé par le Clémi, et certains auteurs d'EAI participent à construire les enjeux de l'EAM (IFLA, Baltz).

Ainsi, nous retrouvons les logiques militantes de l'EAM et les logiques professionnalisantes de l'EAI tout en entrevoyant des points de rencontre autour des enjeux communs. Ces enjeux communs sont-ils décrits dans l'approche « culture informationnelle » ?

Enfin, nous retiendrons de ce travail la complexité de deux champs partageant des approches et enjeux mais portés par des logiques professionnelles et scientifiques distinctes que l'institution tend à gommer par leur fusion au sein de l'EMI, ce qui n'est pas sans poser de nouvelles questions...

Comme le souligne fort justement le Rapport de recherche de l'ANR TRANSLIT, "*L'éducation aux médias et à l'information est un domaine complexe qui pose encore la question de sa définition et de son périmètre.*" (Frau-Meigs, Loicq et Boutin, 2014, p.9).

Références bibliographiques

- Bévort, E., Gonnet, J. (2001). *Éducation à l'information : un apprentissage fondamental*. Rapport au Ministère de l'Éducation Nationale, France.
- Charaudeau, P. (2009). Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique. *Corpus*, 8. Disp. sur : <http://corpus.revues.org/1674>
- Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias, & Boumal, M. (sous la coord. de). (2013). *Les compétences en éducation aux médias : un enjeu éducatif majeur. Cadre général (Rapport de synthèse) (38 p.)*. Bruxelles: Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias. Consulté à l'adresse http://www.educationauxmedias.eu/sites/default/files/files/CompetencesEducationMedias_Web.pdf
- Conseil Supérieur des Programmes. (2015). *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture (15 p.)*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale. Consulté à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/05/7/Projet_de_socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_12_fev_15_392057.pdf
- Frau-Meigs D., Loicq M., Boutin P. (2014). *Politiques d'éducation aux médias et à l'information en France*. Rapport de recherche. Paris: ANR TRANSLIT et COST. Disp. sur : http://www.enjeuxemedias.org/IMG/pdf/FRANCE_rapport_2014.pdf
- Gonnet, J., Vandevorde, P. (1982). *L'introduction des moyens d'information dans l'enseignement*. Rapport au Premier Ministre, Ministère de l'Éducation Nationale, France.
- Kalampalakis, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 147-163). Paris : Editions Erès. Disp. sur : <http://psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho/IMG/pdf/doc-1358-2.pdf>
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013). *Journal Officiel*, 0157, 9 juillet 2013. p. 11379. Disp. sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>
- Marsat, M. (2010). La méthode Alceste. *Sociologie*, 1 (1). Disp. sur : <http://sociologie.revues.org/312>
- Mayaffre, D. (2005). Rôle et place du corpus en linguistique. Réflexions introductives. In P. Vergely (Ed.), *Actes du colloque JETOU'2005, 1-2 juillet 2005* (pp. 5-17). Disp. sur http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/55/37/42/PDF/22_Mayaffre_ActesJETOU_2005.pdf
- Pavlic, B. (1987). UNESCO and Media Education. *Educational Media International*, 24 (1).

- Reinert, M. (n.d.). Alceste Un logiciel d'aide pour l'analyse de discours. Notice simplifiée (de la version de base commune aux versions 4x). Disp. sur : http://tic-recherche.crifpe.ca/docs/guides/fr/Alceste_guide.pdf
- Serres, A. (2007). Information, media, computer literacies : vers un espace commun de la culture informationnelle ?. *Séminaire du GRCDI, Rennes, 14 septembre 2007*. Disp. sur : http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2008/06/seminairegrcdi_aserres_territoirescultinfo.doc
- Serres, A. (2014). Réflexions sur le I de l'EMI. *Mediadoc*, 12, 2-5
- Société Image. (n.d.). *Alceste Une méthodologie robuste et pertinente. Un logiciel de statistique textuelle ergonomique et convivial*. Société Image. Disp. sur : <http://repere.no-ip.org/Members/snetto/Fiche%20Tech%20Alceste%20-%20Site%20Image.pdf>
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Québec : Presses de l'Université de Laval.