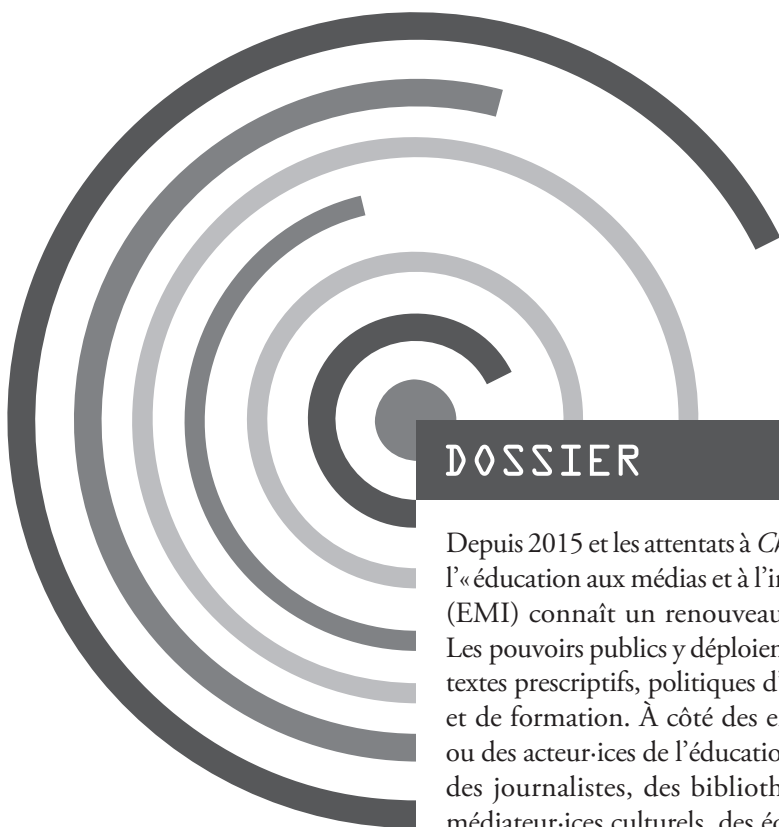




DOSSIER

Depuis 2015 et les attentats à *Charlie Hebdo*, l'« éducation aux médias et à l'information » (EMI) connaît un renouveau en France. Les pouvoirs publics y déploient dispositifs, textes prescriptifs, politiques d'équipement et de formation. À côté des enseignant-es ou des acteur-ices de l'éducation populaire, des journalistes, des bibliothécaires, des médiateur-ices culturels, des éducateur-ices du champ de la protection de l'enfance, ainsi que des acteur-ices privés participent à ce redéploiement. Lutter contre les *fake news* et former à « l'esprit critique » constituent l'armature symbolique d'une action d'État construite autour d'une panique morale à destination de publics réputés « fragiles » et fragilisés par les « désordres informationnels » – fourre-tout regroupant des problématiques très hétérogènes. Ce numéro thématique questionne les pratiques concrètes de cette entreprise de « (ré)éducation » aux médias et à l'information avec le regard critique des sciences sociales.



DOSSIER COORDONNÉ ET PRÉSENTÉ
PAR NICOLAS HUBÉ ET AMANDINE KERVELLA

- **Introduction du dossier**
(Ré)éduquer aux médias.
Une action publique contre les « désordres informationnels » 5
Nicolas Hubé et Amandine Kervella
- **« Esprit critique »**
Une expression lexicale, un fondement républicain,
un point de ralliement 33
Kaltoum Mahmoudi
- **Entre réhabilitation de la profession et opportunité économique**
Quand les journalistes font de l'éducation
aux médias et à l'information (EMI) 61
Mariana Grépinet
- **Tout travail démocratique mérite salaire**
Conflits symboliques et matériels entre journalistes et enseignant·es
autour de la pratique de l'éducation aux médias et à l'information 91
Ysé Vauchez
- **S'accommoder d'une formule floue**
L'offre socio-éducative des radios associatives locales
à l'épreuve de l'« EMI » 123
Barbara Fontar et François Sorin
- **Former à la critique sans former au complotisme**
Entretien avec trois journalistes en charge de dispositifs
d'éducation aux médias et à l'information 149
Propos recueillis en mars 2024 par Amandine Kervella et Nicolas Hubé

Introduction du dossier

(Ré)éduquer aux médias.

Une action publique contre les « désordres informationnels »



Nicolas Hubé

Université de Lorraine, Crem

Amandine Kervella

Université de Lille, GERiICO

Depuis 2015 et les attentats commis contre le journal *Charlie Hebdo*, les programmes dits « d'éducation aux médias et à l'information » (EMI) connaissent un renouveau en France. Les pouvoirs publics déploient de nouveaux dispositifs, textes prescriptifs, politiques d'équipement et de formation dédiés à cette thématique (Bosler *et al.*, 2021 ; Kervella, Matuszak, Micheau, 2021). Des professionnels, historiquement moins impliqués dans l'EMI que ne pouvaient l'être les enseignant·es ou les acteur·ices de l'éducation populaire, participent à son développement : journalistes (Bigot, 2017 ; Vauchez, 2019), professionnel·les des bibliothèques, médiateur·ices culturel·les, éducateur·ices du champ de la protection de l'enfance, etc. Des acteurs institutionnels privés (fondations, Gafam, etc.) s'engagent également plus avant.

Lutte contre les *fake news* et formation à « l'esprit critique » deviennent le nouveau cadre d'une action publique à destination de publics pensés comme « fragiles ». Ces programmes tendent, dans cette perspective, à être présentés comme une manière de limiter ce que certains nomment

des « désordres informationnels », étiquette regroupant des problématiques sociotechniques et politiques très hétérogènes autour d'un « problème » construit comme une panique morale (Cardon, 2019 ; Vauchez, 2022).

À ce jour, l'objet « EMI » constitue un champ de recherche hétéroclite. Une partie importante des travaux s'est intéressée à la question des *curricula* organisant l'EMI, spécialement dans le temps scolaire, à partir d'approches diachroniques, synchroniques ou comparatives entre différentes aires géographiques (Bosler, 2021 ; Frau-Meigs *et al.*, 2017 ; Landry, Basque, 2015 ; Loicq, 2011). Ces travaux s'intéressent aux « compétences » liées à l'EMI (Fastre, Philippette, 2017). Une autre manière d'approcher le sujet est de se focaliser sur la manière dont le développement des technologies numériques vient redéfinir les contenus de cette éducation (Landry, Letellier, 2016), spécialement par une approche critique de ces modifications (Jehel, Saemmer, 2020 ; Landry, 2017). La question posée par ces travaux est de comprendre les enjeux spécifiques du numérique lorsqu'il s'agit de communiquer, de s'informer ou d'apprendre à le faire (Boubée 2018 ; Cormerais, Le Deuff, Lakel, Prucheu, 2017 ; Lehmans 2021). D'autres auteur·ices ont choisi d'étudier l'EMI en portant un regard sur les pratiques quotidiennes des acteur·ices de ces pratiques éducatives. Ces travaux cherchent à comprendre les dispositions des éducateur·ices aux médias et à l'information (Maury, Kovacs, Timimi, 2015 ; Kervella, Matuszak, Micheau, 2021), les représentations de l'EMI, des médias et des technologies dont ces professionnel·les sont porteur·ses (Cordier, Capelle, Lehmans, 2018), ainsi que les pratiques pédagogiques déployées en conséquence (Micheau, 2021 ; Perreira, 2019). Enfin, d'autres travaux s'interrogent sur les pratiques médiatiques des publics de l'EMI et sur la manière dont elles sont perçues, imaginées et prises en compte (Cicchelli, Octobre, 2018 ; Jehel, 2019). À la lumière de terrains souvent issus du monde scolaire, ces analyses contribuent à mettre au jour des écarts entre cette éducation telle qu'elle se fait et les cadres normatifs et institutionnels qui l'orientent (Cordier, 2017).

Ce numéro invite à un pas de côté par rapport à ces travaux en cherchant à ancrer l'analyse de cette pratique dans la nouvelle configuration sociale qui se dessine à partir de 2015, en France, pour interroger de manière critique son renouveau. Ce numéro s'interroge sur la mise en problème public des « dangers » démocratiques des pratiques médiatiques de publics réputés « fragiles » et leur réduction à l'EMI et la manière dont la mise en œuvre

de cette action publique est assurée par plusieurs institutions en concurrence. Il s'agit de comprendre ce que la consolidation de cette action publique doit au travail de celles et ceux qu'on pourrait nommer des « montreurs d'EMI ». À l'instar des promoteurs de la « société de communication » (Neveu, 1997, p. 103-120), ces acteurs sont légitimés par un discours, des explications et un solutionnisme pédagogique face à un problème confirmé par un *effet de théorie* « d'autant plus puissant [...] qu'il est fondé dans la réalité », sur des faits (les attentats) et dont « la description fait la chose » (Bourdieu, 1987, p. 164) en tant que menaces contemporaines pesant sur l'ordre démocratique. Les attentats fonctionnent comme « des *accélérateurs de croyance*, ajoutant la cohérence des mots et la répétition des représentations aux influences nées des évolutions des structures sociales » (Neveu, 1997, p. 145). Avant d'aborder ce point, nous montrerons que le cadrage nouveau de cette EMI est au croisement d'au moins deux actions publiques instituées, celle d'une éducation aux médias protectionniste des publics « fragiles » et celle de l'ancienne éducation morale républicaine.

Dans le même temps, les articles de ce dossier tentent de repérer les différent·es acteur·ices de l'EMI, d'identifier leurs représentations des enjeux associés, des pratiques médiatiques juvéniles, leurs rapports aux médias, etc. Dans le prolongement d'une sociologie de l'institution, les textes réunis ici invitent à engager une sociologie du « travail enseignant qui décale le regard en le resituant dans leur position de *street-level bureaucrats* » et en montrant des praticiens à même de jouer une part « créative » au-delà des encadrements formels par des programmes (Douniès, 2020, p. 43). Mais, à l'inverse du domaine réservé des enseignants en matière d'éducation morale, les enseignants ne sont pas les seuls « ministres de terrain » (Lipsky, 2010 [1980], p. 12) donnant à voir et comprendre les politiques d'éducation aux médias et à l'information *au concret*, la partageant au moins avec les journalistes¹ et les animateurs d'ateliers d'éducation populaire². Cela est d'autant plus vrai que cet investissement par les pouvoirs publics en matière d'EMI crée un véritable marché.

1. Voir les articles de Mariana Grépinet et d'Ysé Vauchez dans ce numéro, ainsi que les travaux de Sylvain Mangon (2020).

2. Voir l'article de Barbara Fontar et François Sorin dans ce numéro.

Un sujet de « préoccupation démocratique » ancien

L'éducation à l'information et à la communication constitue un sujet de préoccupation politique relativement ancien, qui a connu des développements institutionnels à partir des années 1980. En 1982, la déclaration de Grünwald, rédigée à la suite d'un symposium organisé sous l'égide de l'Unesco, formalise, à l'échelle internationale, la demande sociale d'un développement de ce qui est alors nommé « éducation aux médias », face à la place croissante des médias audiovisuels dans le quotidien des individus, spécialement des plus jeunes. En 1982, en France, le rapport d'orientation Gonnet-Vandervoort remis au ministre de l'Éducation plaide pour « l'introduction des moyens d'information dans l'enseignement », dans un contexte où de plus en plus d'enseignants expérimentent le travail autour de documents médiatiques, dont les journaux scolaires, au sein de leurs classes (Bevort, 1995). Ce rapport conduit en 1983 à la création du Clemi, dont l'acronyme signifie alors « Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information ». Selon l'article D. 314-99 du Code de l'éducation, le Clemi « est chargé de l'éducation aux médias dans l'ensemble du système éducatif. Il a pour mission de promouvoir, tant sur le plan national que dans les académies, notamment par des actions de formation, l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure tout en développant leur sens critique ». Ce moment de construction d'un problème public est repérable dans d'autres contextes sociopolitiques équivalents en Europe (Frau-Meigs *et al.*, 2017), et en particulier en Allemagne (Bosler, 2021 ; Waldis 2020), en Finlande (Jaakkola, 2020) ainsi qu'au Royaume-Uni ou aux États-Unis d'Amérique (Buckingham, 2019).

Depuis cette époque fondatrice, les contours de l'EMI n'ont eu de cesse de poser question. Savoir ce qui relève ou non de cette éducation suscite le débat, tant dans le monde éducatif que dans les sphères politiques ou académiques (Loicq et Serres, 2015). Déterminer quelle est l'expression la plus adaptée pour décrire une telle « éducation à » constitue dans cette perspective un enjeu important et un élément de lutte au sein de différents secteurs de l'État, et en particulier au sein de l'Éducation nationale où, couramment réduite à son acronyme « EMC », elle entre en concurrence avec le domaine de l'éducation morale et civique (Douniès, 2021, p. 37-68). Cela soulève

alors la question du rôle des professeur-es documentalistes (Petit, 2020, p. 85-90). Plusieurs dénominations se sont succédé en écho aux évolutions des techniques et des usages des médias, à l'essor de la communication dans les interactions sociales et aux choix opérés en la matière par différentes organisations internationales (Petit, 2020) : « éducation aux médias », « éducation à l'information », etc. À partir des années 2010, l'usage de l'acronyme « EMI » tend à se généraliser dans le sillage des réflexions de l'Unesco sur la « *media information literacy* » (MIL). Sa première occurrence apparaît dans les discours ministériels de l'éducation nationale le 13 janvier 2015, à la suite des attentats de *Charlie Hebdo*, associant alors indéniablement les deux acronymes « EMI » et « EMC » à la défense de la République (Corroy, Froissart, 2018). L'usage de cette appellation comme définition précise de ce qu'elle recouvre (ou doit recouvrir) n'en demeure pas moins discuté. De fait, l'étiquette « EMI » cohabite avec d'autres désignations faisant référence à des pratiques très proches, si ce n'est parfois similaires. L'emploi de la dénomination « éducation aux médias » perdure aux côtés de désignations plus spécifiques, comme « éducation aux images », ou plus récemment : « éducation à la citoyenneté numérique », voire « médiation numérique ». Ces définitions concurrentielles sont aussi tenues et défendues par différents groupes professionnels : professeur-es documentalistes (Petit, 2020), enseignant-es d'histoire-géographie (Douniès, 2021), journalistes (Jaakkola, 2020), éducateur-ices spécialisé-es ou animateur-ices de l'éducation populaire³, qui tous, à des degrés divers, contestent, rejettent et/ou s'accommodent des politiques associées à ce terme. En dépit de ce flou définitionnel et depuis l'apparition de « l'éducation aux médias », il est possible d'affirmer que cette éducation s'est plutôt déployée en France suivant deux paradigmes.

L'approche « protectionniste » de l'EMI

Ce programme éducatif suit un premier modèle que certains nomment « protectionniste » (Buckingham, 2019, p. 65-75 ; Corroy, 2024). Cette politique éducative est vue comme un moyen de défendre les publics – spécialement certaines catégories de la population supposées plus « vulnérables », au premier rang desquels les jeunes – face aux risques que l'émergence progressive des différents médias de masse leur ferait courir (Bosler *et al.*,

3. Voir l'article de Barbara Fontar et François Sorin dans ce numéro.

2021 ; Corroy, Froissart, 2018 ; Vauchez, 2022). L'apparition de nouveaux médias et les évolutions des pratiques médiatiques suscitent avec régularité des discours alarmistes, sinon des paniques morales, fondés sur une imputation causale entre médias de masse et comportements déviants (Wibrin, 2013). Ce discours est ancien. Dès la fin du xix^e siècle en Grande-Bretagne, on s'inquiète que les jeunes lecteurs des *penny dreadfuls*, des récits criminels publiés en série, ne s'inspirent de leurs héros et reproduisent leurs actes criminels (Dunae, 1979 ; Springhall, 1998 ; Wibrin, 2012). L'idée selon laquelle les médias seraient dangereux et criminogènes pour la jeunesse se développe avec le cinéma dès l'entre-deux-guerres (Hamery, 2020), ou avec la bande dessinée en 1949 (Lesage, 2019). À la fin du xx^e siècle, les jeux vidéo violents sont rendus responsables des fusillades commises dans les écoles (Ferguson, 2007 ; Mauco, 2008). Au tournant des années 2000, « les écrans » sont incriminés en ce qu'ils permettent l'accès à Internet, aux réseaux sociaux et à « leurs dangers » (Cordier, 2020). Le triptyque jeunesse-média-violence se reconfigure ainsi au fil de l'émergence de nouveaux médias, des évolutions des pratiques médiatiques juvéniles et, surtout, au gré de l'actualité. Il est traversé par un « fond discursif commun » (Lahire, 2005) basé sur les théories d'Harold Laswell postulant un effet immédiat des médias de masse sur des audiences passives, ou sur celles de Gustave Le Bon sur la *Psychologie des foules*, qui structure la seconde approche de l'EMI en France.

L'approche « démopédique » d'une action publique républicaine

Celle-ci peut être qualifiée de « démopédique », entendu comme une « éducation du peuple », recouvrant « plus généralement l'idée d'une éducation à la démocratie qui consiste à exalter le sentiment civique à la faveur des élections » et le développement d'une civilité démocratique (Aldrin, Hubé, 2022, p. 53). L'EMI rencontre ici un cadrage rémanent, depuis la fin du xix^e siècle, de l'action publique républicaine d'une éducation morale et civique permettant de former des citoyens responsables et libres capables de prendre part aux processus électoraux de manière autonome. Les élites politiques, singulièrement celles qui sont investies dans la conversion du système politique et des mentalités à la République, voient dans l'éducation au suffrage (Rosanvallon, 1992) le moyen de construire une civilité démocratique dont le rituel électoral serait l'instrument de pacification entre opinions et intérêts (Aldrin, Hubé, 2022, p. 60). Dans les manuels scolaires, dans les joutes parlementaires, dans les tribunes de presse, les républicains vantent

partout et auprès de *tous* les vertus pacificatrices du scrutin au suffrage universel (Garrigou, 2002), jusqu'à valoriser un romantisme populiste permettant de « colmater la brèche entre une idéalité esthétique [de la République] et une réalité sensible » du peuple *via* les programmes d'éducation (Tarragoni, 2014, p. 218). L'affirmation de la laïcité de l'instruction scolaire vise à arracher l'école, principal instrument de façonnage des enfants, à l'Église et aux congrégations religieuses. Le citoyen idéal doit faire un apprentissage, une disciplinarisation des affects, contraignant « le citoyen à un contrôle de soi, l'amen[a]nt à gouverner ses conduites, ses émotions et ses passions » (Déloye, 1994, p. 89). Apprendre à s'exprimer, à exprimer ses opinions doit se faire dans le cadre de la civilité républicaine, en rejetant tout excès et radicalité, en particulier *alors* le risque d'une radicalité anarchiste. Ce discours est fortement imprégné de la traduction pédagogique des traités de psychologie, telles les *Leçons de psychologie adaptée à l'éducation* (1886) d'Henri Marion (Déloye, 1994, p. 90). Ce discours s'ancre dans un air du temps intellectuel que l'on peut qualifier d'« âge des foules », où la psychologie des foules rencontre les théories de la contagion, sur fond de révoltes populaires et de développement des médias de masse (Moscovici, 1981, p. 116).

Un effet d'opportunité et une cause sans opposant : le tournant post-attentats 2015

À partir de 2015, cette double orientation est ressaisie au croisement de deux évolutions contextuelles majeures pourtant éloignées : la numérisation des pratiques d'information des plus jeunes (Boyadjian, 2022) et le retour d'une série d'attentats sur le sol français, qui réactivent les discours cycliquement inquiets quant aux effets des médias supposés forts et directs sur la jeunesse (Kervella, Micheau, Matusack, 2020 ; Vauchez, 2022). Elle s'accompagne du développement d'une lecture cognitiviste des deux phénomènes, regroupés sous l'étiquette de « désordre informationnel ». À l'instar de la III^e République, les premiers constats « posaient un problème, les [théories psychologiques] semblaient proposer une solution » (Moscovici, 1981, p. 117).

Le cadrage par les « effets » des médias

Le nouveau cadrage de l'action publique démopédique doit beaucoup à la construction des *fake news* en tant que problème public à partir de 2016. Popularisée par D. Trump, alors candidat à l'élection présidentielle

américaine, qui utilise cette expression pour qualifier les informations produites par des médias qui incarnent le pôle des médias « crédibles » (Champagne, 2016), au premier rang desquels CNN, elle est très vite reprise dans le débat public français. Les *fake news* semblent faire l'objet d'autant de définitions que d'usages, tantôt rapprochées de la propagande, de la rumeur, tantôt de la théorie du complot (Dauphin, 2019). Mais les « panoplies interprétatives » (Gamson, Modigliani, 1989) mobilisées dans les cadrages médiatiques des *fake news* dans l'espace audiovisuel français après 2016 sont univoques et contribuent à diffuser un message alarmiste et simpliste : « Le phénomène est traité médiatiquement comme un enjeu démocratique à la fois grave et massif » (Vauchez, 2022). Avec la force explicative de l'effet de théorie, les mots-valises de « post-vérité » et de *fake news* s'imposent rapidement comme une nouvelle psychopathologie collective (Aldrin, 2005, p. 40 et suiv.). Le mal des foules modernes et connectées ferait écran à la compréhension rationnelle des événements politiques (attentats, élections) ou des débats scientifiques (réchauffement climatique, Covid-19) (Harsin, 2018 et 2019). Cette trame unique d'interprétation passe par la désignation d'un coupable (Internet et les réseaux sociaux) et de victimes (les jeunes et les classes populaires). « Seringue hypodermique 2.0 » (Vauchez, 2022), la théorie des effets forts des médias est réactivée, attribuant une crédulité mécanique à des groupes sociaux mal définis, mais essentialisés dans leur rapport aux médias. Le danger des *fake news* pour la démocratie paraît d'autant plus grand que cette crédulité mécaniquement attribuée entraînerait tout aussi mécaniquement des comportements violents (terrorisme, émeutes, etc.), véritable « délinquance démocratique ou citoyenne » (*ibid.* ; Kervella, Matuszak, Micheau, 2021). Ce constat est d'autant plus fort qu'il constitue une cause démocratique « sans adversaires », « c'est-à-dire [de ces] causes généreuses qui suscitent *a priori* la sympathie et qu'aucun acteur n'a intérêt à mettre en cause » (Juhem, 2001, p. 10).

Au sein de nombreux discours institutionnels et médiatiques, les risques de « radicalisation » (Beunas, 2022) sont associés aux effets des médias et au manque supposé de compétences informationnelles et numériques (Corroy, Froissart, 2018). Discours semi-savant, ce cadrage repose aussi sur la montée en puissance d'une approche nouvelle des questions psychologiques, portée par le pôle cognitiviste des sciences sociales (Hupé, Lamy, Saint-Martin, 2021) et les neurosciences en psychiatrie (Lemerle, Moutaud,

2020), invisibilisant ainsi toute question sociale des comportements individuels. Ces savoirs subjectivistes accordent une place centrale à la mise au jour de « biais cognitifs » dans le rapport que les individus entretiendraient aux « théories du complot », aux *fake news* et plus globalement à l'information. Un risque d'« apocalypse cognitive » (Bronner, 2021) menacerait les esprits contemporains. Les « crédules » (Bronner, 2021), souvent des jeunes issus des classes populaires, apparaissent à la fois objets des discours de manipulation qui se développent en ligne et vecteurs de ceux-ci (Béasse, 2023 ; Doutreix et Barbe, 2019). En creux se lisent les risques que cette jeunesse pourrait en retour faire peser au corps social, représentations participant d'une appréhension de la jeunesse comme classe dangereuse. Ces théories cognitivistes sont d'autant plus institutantes sur les pratiques et les représentations des acteurs de l'éducation aux médias et à l'information qu'elles s'inscrivent dans un contexte spécifique : celui de la réapparition du terrorisme sur le sol français. Cette explication semi-savante a un effet « d'autant plus puissant et surtout plus durable que l'explicitation et l'objectivation sont fondées dans la réalité » (Bourdieu, 1982, p. 160-161).

Effet de théorie et confirmation terroriste

Les chocs des attaques djihadistes commises en France (des attentats de novembre 2015 à l'assassinat de Dominique Bernard au lycée Gambetta à Arras en octobre 2023) agissent comme autant d'effets de théorie, apportant tout à la fois la preuve par les faits du cadrage du problème élaboré en amont, et plaidant en aval pour la nécessité, si ce n'est l'urgence, du développement d'une EMI citoyenne et protectrice. Un processus social similaire a été à l'œuvre au Royaume-Uni une décennie plus tôt, enclenchant des politiques publiques démo-pédagogiques (Buckingham, 2019, p. 29-39), tandis que cette non-articulation dramatique échappe aux propos plus proprement pédagogistes de l'éducation aux médias en Allemagne (Bosler, 2021 ; Waldis 2020).

L'évolution des discours des ministres de l'Éducation nationale à propos de l'EMI participe de ce nouveau cadrage. On assiste, au lendemain des attentats de janvier 2015, d'une part, à une très nette focalisation de l'EMI sur l'information et les risques de dévoiement que ferait peser sur cette dernière Internet et, d'autre part, à la création d'un lien entre EMI, attentats et terrorisme (Corroy, Froissart, 2018). Comme nous l'analyserons

dans ce numéro⁴, la place centrale que l'Éducation nationale occupe dans le monde de l'EMI fait que les orientations de ce ministère jouent très fortement sur l'évolution générale des politiques publiques en la matière. Le discours prononcé par Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, sur la liberté d'expression et la liberté de la presse, à Paris, le 30 juin 2015, constitue un exemple idéal-typique de cette évolution :

« Les jeunes doivent aussi être équipés pour ne pas être emportés dans le flux de l'information et surtout de la désinformation en libre-service sur le Net. Décrypter, mettre à distance, replacer l'intelligence au centre du rapport au monde, en chasser la peur et la haine : le défi est de taille. Si seule une infime minorité tombe dans la radicalisation ou la violence, il faut penser au beaucoup plus grand nombre de jeunes qui adhèrent à des thèses complottistes, qui rejettent en bloc ce qui vient de ce qu'ils appellent le système et qui, surtout, s'en sentent rejetés. C'est aussi à eux qu'il faut s'adresser lorsque nous développons l'éducation aux médias » (Najat Vallaud-Belkacem, 30 juin 2015).

Cette prise de parole intervient quelques jours après deux attentats : le premier commis à Saint-Quentin-Fallavier, en Isère, a fait un mort et deux blessés⁵, le second, commis à Sousse⁶, en Tunisie, a causé la mort de 39 personnes et fait autant de blessés. Dans un raccourci explicatif, les deux actes terroristes sont reliés par la seule faiblesse démopédique :

« Pour ces ignobles attentats sur notre sol, comme pour ceux de janvier ou ceux de Tunisie, c'est le mécanisme de l'embrigadement, sur les réseaux sociaux notamment, qui a trouvé un terrain favorable chez des personnes mal armées pour y faire face. L'éducation aux médias et à l'information, dont la semaine de la presse et des

4. Voir l'article de Kaltoum Mahmoudi dans ce numéro.

5. Cet attentat est perpétré par un seul individu, le 26 juin 2015, dans une usine de production de gaz industriels située dans une zone industrielle de la commune de Saint-Quentin-Fallavier, dans l'Isère. L'assaillant, Yassin Salhi, est arrêté sur place et se suicide en prison le soir du 22 décembre 2015.

6. Attentat terroriste islamiste survenu le 26 juin 2015 dans la station balnéaire de Port El-Kantaoui, près de Sousse, en Tunisie, il est revendiqué par l'organisation État islamique.

médias dans l'école est un moment phare, a été élevée au rang de priorité du ministère en devenant un élément à part entière du parcours citoyen» (Najat Vallaud-Belkacem, 30 juin 2015).

Plusieurs événements critiques internationaux viennent en outre en renfort de cette *media panic* (Drotner, 1999) : élection de Donald Trump aux États-Unis (2017) et de Jair Bolsonaro au Brésil (2019), mouvement des « Gilets jaunes » (2019), Brexit (2020), opposition aux campagnes de vaccination contre la Covid-19 (2020), attaque du Capitole (2022), etc. (Cardon, 2019 ; Vauchez, 2022). L'assassinat du professeur d'histoire-géographie Samuel Paty, en octobre 2020, renforce le caractère d'urgence d'une « éducation à l'esprit critique », concept central quand il s'agit d'EMI et dont l'article de Kaltoum Mahmoudi montre bien les ambiguïtés. Cet effet de théorie trouve à s'exprimer dans les différents rapports publics qui affirment l'exigence d'un développement massif de l'EMI à la lumière des attentats commis en France : rapport « sur le renforcement de l'éducation aux médias et à l'information et de la citoyenneté numérique », dirigé par Serge Barbet, délégué général du Clemi, remis le 1^{er} juillet 2021 ; rapport sur le « développement de l'esprit critique chez les élèves », dirigé par Alain Abécassis et Paul Mathias, rendu public le 28 avril 2022. L'installation de la Commission « Les Lumières à l'ère numérique », en septembre 2021, consacre autant qu'elle légitime la lecture cognitiviste en demandant à Gérald Bronner d'en assurer la présidence. Ce dernier remet le 11 janvier 2022 son rapport au Président de la République. Si l'histoire de l'EMI est faite de rapports, notes et recommandations⁷, force est de constater qu'ils adoptent un ton particulièrement alarmiste. Cela est aussi le cas de plusieurs tribunes à partir de 2020. De manière idéale-typique, l'Alliance pour l'éducation aux médias, collectif de médias et d'associations créé en 2019, publie une tribune suivie d'une pétition le 31 mai 2022 dans plusieurs journaux de presse quotidienne nationale (PQN) et régionale (PQR) :

« Tous les jeunes Français ne disposent pas des outils pour se forger une opinion de manière éclairée et saine, ils sont entraînés dans des spirales dangereuses, pouvant mener à l'isolement et à la radicalisation. Ce fléau touche toute la société : aucune classe sociale, aucune classe d'âge n'est épargnée. [...] La confiance

7. Voir l'article de Kaltoum Mahmoudi dans ce numéro.

dans les médias et les institutions est au plus bas, ce qui met directement en danger notre démocratie. [...] Nous, journalistes, éducateurs, enseignants, chercheurs, formateurs, vulgarisateurs, agissant sur le terrain, côtoyons tous les jours des publics en désarroi. Et nous sommes extrêmement inquiets. [...] Monsieur le Président, la France a la chance de compter d'innombrables acteurs de terrain mobilisés pour faire de notre pays une nation éclairée et ressoudée. Il faut que la volonté politique soit au rendez-vous. Le défi est immense⁸. »

Le ton alarmiste appelle à une nouvelle action publique démopédique renforcée pour sauver la démocratie et, par là, une « nation éclairée et ressoudée ».

Une nouvelle action publique démopédique

Sans minorer les drames causés par les attentats et ni les effets sociaux de mobilisations radicales et conspirationnistes, la façon dont, en quelques petites années, les effets d'information répondent d'un phénomène de paniques morales – c'est-à-dire un affolement collectif des esprits face à un phénomène qui paraît nouveau – contribue à construire un problème public appelant à une réponse des pouvoirs publics. Ces paniques morales ne sont évidemment pas une création consciente d'activistes, mais procèdent de la combinaison d'une inquiétude diffuse, d'un consensus sur le diagnostic et sur la menace. On peut parler de panique au regard de la disproportionnalité entre ces deux derniers phénomènes (Goode, Ben-Yehuda, 1994, p. 61 et suiv.). Ces rapports et productions semi-savants sont instituants et donnent naissance à une profusion d'actions publiques.

Une action publique foisonnante

Au sein de l'Éducation nationale, l'EMI se développe, non sans rencontrer des problèmes de frontières avec une autre « éducation à » qu'est l'éducation morale et civique (EMC) (Douniès, 2020). Dans le cadre de la « Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République » instaurée à la suite des attentats de janvier 2015 par le ministère de l'Éducation nationale, l'EMI

8. Apem, « Tribune. Monsieur le Président, faites de l'éducation aux médias et à l'information une grande cause nationale », 31 mai 2022.

est intégrée au nouveau « parcours citoyen de l'élève » de l'école primaire au lycée. Dans ce cadre est précisé son objectif : « apprendre aux élèves à lire, à décrypter l'information et l'image, à aiguiser leur esprit critique, à se forger une opinion, compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie ». La circulaire du 24 janvier 2022 généralise l'éducation aux médias et à l'information dans le système éducatif français. L'EMI y est explicitement définie comme une « composante » des actions relatives aux valeurs de la République : « l'éducation aux médias et à l'information (EMI), inscrite au cœur de la formation de futurs citoyens libres et éclairés, est une composante des actions relatives aux valeurs de la République. » En juin 2024, les nouveaux programmes d'EMC accordent une large place à l'EMI⁹.

D'autres ministères s'inscrivent dans la même logique. Après les attentats de 2015, le ministère de la Culture et de la Communication propose de nouveaux dispositifs et financements spécialement dédiés à l'EMI. L'un des plus importants est celui des « résidences de journalistes » à des fins d'EMI. Lancé en janvier 2016, reconduit depuis, il accorde une place centrale à la question de l'information d'actualité, à la lutte contre les *fake news*, spécialement dans les premières années de son déploiement (Kervella, Micheau, Matuszak, 2021 ; Mangon, 2020). En 2018, ce ministère annonçait doubler les budgets accordés à l'EMI, passant de 3 à 6 millions d'euros. Cette « priorité » a été réaffirmée depuis, dans le « cadre de la lutte contre la manipulation de l'information¹⁰ ». Le développement de l'EMI se joue également à travers des instruments de politiques publiques interministériels. Le Secrétariat général du Comité interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation (SG-CIPDR¹¹) affiche ainsi l'éducation aux médias comme l'une des composantes de la « prévention primaire » de la radicalisation. La première mesure du Plan national de prévention de la radicalisation (PNPR) de 2018 affiche en tête des « 60 mesures pour réorienter la politique de prévention » le fait de « prémunir les esprits contre

9. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel934_annexe_ok.pdf [consulté le 01/09/2025].

10. https://www.culture.gouv.fr/Media/Medias-creation-rapide/Programme_EMI_2024.pdf [consulté le 01/09/2025].

11. Il anime et pilote « des politiques publiques transversales de prévention et de lutte face à des phénomènes de rupture avec l'ordre social », à travers une action interministérielle regroupant 19 ministères en 2024.

la radicalisation». « Développer plus particulièrement dans les quartiers sensibles les plans “devoirs” et “mercredis” pour mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages, y compris en matière d’éducation aux médias, sur les temps scolaires et périscolaires » constitue la deuxième mesure de ce plan. Les budgets qui lui sont dédiés, comme à celui des plans de lutte antiterroriste (PLAT 1 et 2) déployés à partir de 2014, et du plan de lutte contre la radicalisation et le terrorisme (PART) de 2016, constituent de nouvelles sources de financement pour l’EMI. Si ces orientations sont particulièrement nettes à la fin des années 2010, elles se poursuivent depuis. Le lancement du fonds « Marianne » constitue un exemple visible à ce niveau. Fortement médiatisé à l’époque, il est lancé en 2021 par Marlène Schiappa, ministre déléguée auprès du ministre de l’Intérieur, chargée de la Citoyenneté, après l’assassinat de Samuel Paty, parmi d’autres nouvelles mesures destinées à lutter contre le terrorisme islamiste. Porté par le Comité interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation (CIPDR), il s’agit d’un appel à projets, doté de 2,5 millions d’euros visant à « défendre les valeurs de la République » et à lutter « contre les discours séparatistes », notamment en ligne¹². L’appel a financé plusieurs projets relevant clairement de l’EMI, largement centrés sur les quartiers prioritaires relevant de la politique de la ville (QPV) ou les établissements situés dans les réseaux de l’éducation prioritaire (REP/REP+¹³). La gestion de ce fonds fait l’objet, en 2023, d’un rapport d’information de la commission des finances du Sénat particulièrement critique¹⁴.

D’autres acteurs que les ministères s’engagent également dans ces financements, en adoptant le prisme de la « prévention de la radicalisation » et de la « lutte contre le terrorisme ». La Fondation de France finance certaines des actions d’EMI proposées par l’association Entre les lignes¹⁵ en 2016 pour « aider les jeunes à se repérer dans la société de “l’hyper-information” et lutter ainsi contre la désinformation, les théories du complot et prévenir la radicalisation ». En 2018, ce financement est poursuivi *via* la Fondation

12. <https://www.cipdr.gouv.fr/appe-a-projets-national-2021-fonds-marianne/> [consulté le 01/09/2025].

13. <https://www.cnape.fr/fonds-marianne-les-porteurs-de-projet-nattendent-que-vous/> [consulté le 01/09/2025].

14. <https://www.senat.fr/rap/r22-829-1/r22-829-1-syn.pdf> [consulté le 01/09/2025].

15. <https://www.fondationdefrance.org/fr/cat-urgences/entre-les-lignes-lutter-contre-la-desinformation> [consulté le 01/09/2025].

Valentin Ribet, créée en hommage à un jeune avocat victime de l'attaque terroriste perpétrée au Bataclan à Paris, le 13 novembre 2015. Le projet InterClass¹⁶, initié par France Inter en 2015 à la suite des attentats du 13 novembre, est quant à lui financé par le « Fonds du 11 janvier », créé au lendemain des attentats de janvier 2015, regroupant dix fondations et visant à « apporter une réponse collective, concrète, dédiée à la prévention de la violence chez les jeunes et à l'amélioration du vivre-ensemble », notamment autour du thème de la « désinformation¹⁷ ».

Une action publique sans coordination

Cette multiplication de dispositifs d'action publique, porteurs d'une même vision de l'EMI protectionniste et démopédique, se fait cependant sans qu'émerge une action publique coordonnée. Il n'existe pas de politique interministérielle dédiée à l'EMI, comme cela a pu être le cas pour une autre politique publique, pourtant elle aussi issue d'une contrainte protectionniste des individus : la sécurité routière (Hamelin et Spenlehauer, 2008 ; Marchetti, 2008). La définition du problème public, même fortement consensuel, ne coïncide jamais avec les solutions « réellement » élaborées pour y répondre (Hamelin et Spenlehauer, 2008 ; Mauger, 2001). Dans l'article qu'elle propose dans ce numéro, Ysé Vauchez évoque le « flou constitutif de la politique publique d'EMI », caractérisée par le recours à des instruments de politique publique essentiellement incitatifs (voir aussi Vauchez, 2024). Les politiques publiques en la matière sont avant tout ministérielles, mais se déclinent aussi à l'échelon local selon les champs de compétences propres des collectivités territoriales. L'implication d'acteurs non étatiques dans le financement de l'EMI renforce la difficulté d'identifier une « politique reposant sur des critères unifiés, commandant des pratiques objectives et indépendantes des acteurs la mettant en œuvre » (Tissot, 2005, p. 56).

À l'instar des politiques publiques de « mixité sociale » (Tissot, 2005 ; Collectif API, 201), comme le montre Ysé Vauchez dans son texte, la faible coordination de l'action publique en matière d'EMI et l'instabilité de la définition de l'EMI – en particulier les signifiants vagues qui lui

16. <https://www.fondationdefrance.org/fr/cat-urgences/interclass-l-education-aux-medias> [consulté le 01/09/2025].

17. <https://www.fondationdefrance.org/fr/actualites-de-fondations/fonds-du-11-janvier-cinq-ans-d-engagement-pour-developper-l-esprit-critique> [consulté le 01/09/2025].

sont associés par les pouvoirs publics (« esprit critique » ou « citoyen·nes éclairé·es ») – rendent cette action publique propice à une réappropriation par les acteur·ices qui les opérationnalisent à partir de leurs propres représentations. Les différents instruments à travers lesquels se déploie l'action publique tendent à élargir le spectre des professionnel·les identifiables en tant que « praticiens et praticiennes de l'EMI », comme les nomment Barbara Fontar et François Sorin dans leur article consacré à des ateliers placés sous l'égide de l'EMI dans des radios associatives. Ce flou définitionnel est favorable à leur investissement, alors qu'ils étaient initialement plutôt opposés à voir leurs actions d'éducation populaire réduites à de l'EMI.

À bien des égards, l'absence de centralisation de l'action publique démopédique et ce financement par projets procèdent d'un « gouvernement à distance » des promoteurs de démocratie, qu'il s'agisse des actions humanitaires ou sociales (Petric, 2012) ou du journalisme (Mangon, 2023). Leurs acteurs y ont été « plus ou moins transformés en sous-traitants de mission de service public » (Rowell, 2022, p. 273). Les professionnel·les des bibliothèques et des médiathèques, du travail social, de l'animation socioculturelle, médiateur·ices culturel·les, sont incités à s'engager plus fortement. Les journalistes, bien qu'historiquement impliqués dès les années 1960 au travers des programmes dits « presse-école », apparaissent comme des acteurs de plus en plus centraux dans le monde de l'EMI à partir de 2015. La volonté manifestée par nombre de ces professionnel·les des médias de s'engager (Kervella, Micheau, Matuszak, 2021, Mangon, 2020) rencontre les appels formulés par les pouvoirs publics. Ainsi, des partenariats avec différents médias sont formalisés avec des collèges lorsque le ministère de l'Éducation nationale les invite à se doter d'une webradio¹⁸. Dans ce dossier, Mariana Grépinet et Ysé Vauchez donnent respectivement à voir comment l'implication croissante des journalistes façonne les contours d'une « EMI » réduite à une éducation *journalistique* aux médias (Jaakkola, 2020) et minorant par là même la dimension *critique* du principe d'éducation aux médias. Ces articles soulignent les tensions symboliques qui se jouent dans leurs rapports aux enseignants, groupe professionnel aux intérêts distincts, si ce n'est divergents, vis-à-vis de cette éducation. Ils mettent enfin au jour des enjeux économiques dans ce qui apparaît de plus en plus comme un « marché de l'EMI ».

18. Circulaire du 24-1-2022 (NOR : MENE2202370C).

Le marché de l'EMI : l'intéressement au désintéressement ?

Au-delà du très fort affichage politique, la mise en œuvre de l'EMI relève de logiques en partie contradictoires. La démultiplication des actions publiques au sein des ministères crée un appel d'air financier pour ces différents programmes. Surtout, son pilotage n'est pas suivi d'une mise en action publique stabilisée. À l'instar des programmes reliés de lutte spécifique contre les *fake news*, on observe depuis 2015 la naissance d'une « nébuleuse d'action publique » (Vauchez, 2024). Elle permet à différents acteurs de se doter d'une « tâche à accomplir [dans un] univers fini, mais aux contours indécis, une matière discontinue faite de noyaux denses et de zones relativement vides » (Topalov, 1999, p. 13), autant d'investissements à forte rentabilité symbolique (gain en visibilité, légitimation par un discours de la grandeur de l'engagement démocratique) et matérielle, dans une situation de crise économique des médias et du monde associatif. Mais au sein de cette nébuleuse, un point fait désaccord : la rétribution. Elle est clivante, car elle bute contre l'*illusio* d'un engagement désintéressé du serviteur de l'État (principalement : les enseignants) ou du sauveur de la Démocratie (Bourdieu, 2022).

Une politique du bon vouloir des acteurs

Depuis 2015, la structuration de l'EMI dans l'Éducation nationale a été renforcée, sans que cette « éducation à » devienne une discipline. À partir de 2022, elle est présente dans les programmes de la maternelle au lycée sous la forme d'un enseignement pluridisciplinaire transversal¹⁹. Dans l'enseignement secondaire, les enseignant-es documentalistes sont les « maîtres d'œuvre » de cette « éducation à » selon les termes de leur lettre de mission. Dans les établissements cette place a cependant du mal à être reconnue. Depuis 2015, le budget alloué au Clemi est en augmentation après avoir été longtemps limité. En 2013, le rapport de l'ANR Translit (2014) affirmait que le financement du Clemi par le ministère de l'Éducation nationale s'élevait à environ 800 000 euros par an, dont 300 000 pour les activités spécifiques, et le reste alloué au financement de 19 personnes pour la coordination nationale. Ce rapport notait que « cette somme n'a pas évolué

19. *Ibid.*

en trente ans d'existence, malgré la hausse des activités et le déploiement des missions depuis sa création²⁰ ». Dix ans plus tard, en 2024, le rapport de la Cour des comptes comptabilise 24,2 ETP et 33 coordinateurs et délégués rattachés aux académies, soit quasiment le triplement du nombre d'emplois dédiés²¹. Les rapporteurs pointent également que « pour répondre à ces besoins croissants, le Réseau Canopé a transféré 5 ETP au Clemi depuis 2020 »²². Cela n'empêche pas les différents acteurs de regretter le décalage entre les ambitions affichées par le ministère de l'Éducation nationale et les moyens alloués à l'EMI, ce qui se lit d'ailleurs aussi dans l'interview des trois journalistes praticiens de l'EMI que nous proposons dans ce numéro. Il est difficile de connaître le montant des financements globalement dédiés aux programmes d'EMI, même s'ils sont en hausse, comme ceux déjà mentionnés du ministère de la Culture ou des fonds de « lutte contre la radicalisation ». Cela est d'autant plus le cas que « des rencontres et des ateliers avec des professionnels et des associations » du domaine « Média et information²³ » menées au sein des établissements scolaires secondaires peuvent désormais être financés par le « pass Culture » dans sa partie collective. Ce dispositif, porté conjointement par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et le ministère de la Culture, vise à développer l'Éducation artistique et culturelle (EAC) à laquelle l'EMI se trouve *de facto* associée, renforçant encore le flou de sa définition. En moyenne, 800 euros sont financés par classe et par année scolaire, pour des activités d'éducation artistique et culturelle, incluant des activités d'EMI²⁴. Les articles de ce dossier soulignent tous l'importance de l'arrivée du « pass Culture » dans l'économie de l'EMI.

20. Frau-Meigs D., Loicq M., Boutin P., « Politiques d'éducation aux médias et à l'information en France (2013) », *Rapport ANR Translit et COST « Transforming Audiences/ Transforming Societies »*, 2014.

21. Cour des comptes, 2024, « Le réseau Canopé ». En ligne : <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/le-reseau-canope> [consulté le 01/09/2025].

22. Le Clemi est actuellement un service du Réseau Canopé, l'opérateur de la formation tout au long de la vie des enseignants et de la communauté éducative, sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale.

23. <https://eduscol-education.fr/1531/education-aux-medias-et-l-information> [consulté le 01/09/2025].

24. <https://eduscol-education.fr/3013/le-pass-culture-un-dispositif-collectif-pour-les-classes-et-individuel-pour-les-eleves> [consulté le 01/09/2025].