



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Concours externe du Capes et Cafep-Capes

Section documentation

Exemple de sujet pour l'épreuve écrite disciplinaire

À compter de la session 2022, les épreuves du concours externe du Capes et du Cafep-Capes sont modifiées. [L'arrêté du 25 janvier 2021](#), publié au journal officiel du 29 janvier 2021, fixe les modalités d'organisation du concours et décrit le nouveau schéma des épreuves.

Sujet :

1° Épreuve disciplinaire.

L'épreuve vise à évaluer la maîtrise des savoirs disciplinaires en sciences de l'information et de la communication des candidats.

A partir d'un ou plusieurs extraits de texte (s) d'un même auteur, le candidat propose une problématique, une analyse et une mise en discussion en mobilisant ses savoirs scientifiques. Il s'attache à montrer en quoi la thématique retenue renvoie à la réalité du contexte scolaire du système éducatif français contemporain et des missions du professeur documentaliste. Il peut le cas échéant s'appuyer sur son expérience professionnelle et/ou ses observations de situations professionnelles.

Loicq, M. (2009). Les enjeux éducatifs de la culture informationnelle : Une compétence de communication. *Les Cahiers du numérique*, vol. 5(3), p. 72-73. <https://doi.org/>

Le terme de culture informationnelle peut poser problème. [...] La culture informationnelle renvoie d'une part au concept de culture, complexe, flou et polysémique, et mobilise, d'autre part, l'adjectif informationnel, notion non moins floue et étendue. [...] À partir des travaux de Bourdieu, Porcher (2006) tente d'identifier et de définir ce que serait le capital médiatique (au même titre que le capital économique, culturel...). Il remarque alors que « la fréquentation des médias produit de la culture chez le consommateur, un accroissement du capital, une différenciation » (Porcher, 2006, p. 79). Les élèves arrivent donc en classe avec une culture qui déborde largement les manuels scolaires. Interrogeons-nous sur ce que l'école fait de cette culture ? D'autant que les médias leur ont donné accès à des informations de plus en plus lointaines, de plus en plus diverses et étendues.

Marlène Loicq est Maîtresse de conférences à l'INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) de l'Université Paris Est Créteil (UPEC). Elle est membre du laboratoire Céditec et présidente du Centre d'études sur les jeunes et les médias depuis 2012.

Féroc Dumez, I., Loicq, M. & Seurrat, A. (2019). Dossier en débats : questionner les relations des chercheurs aux acteurs et aux pratiques de l'Éducation aux médias et à l'Information (EMI). *Communication & langages*, 201(3), p. 32. <https://doi.org/10.3917/comla1.201.0031>

Le champ de l'éducation aux médias (EAM) a évolué depuis 2012, vers celui de l'éducation aux médias et à l'information (dont nous utiliserons dorénavant l'acronyme, EMI) constitué, suite à la Déclaration de Moscou et de ses 12 recommandations sur la maîtrise de l'information et des médias, et à partir des travaux de l'Unesco. Il revendique une convergence entre éducation aux médias et éducation à l'information du fait de leur projet commun autour de la notion d'information et de leur intérêt partagé pour les médias comme objets. Malgré leurs histoires distinctes.

Isabelle Féroc Dumez est Maîtresse de conférences à l'Université de Poitiers en Sciences de l'information et de la communication. Elle est membre du laboratoire Techné et directrice scientifique et pédagogique du CLEMI.

Aude Seurrat est Maîtresse de conférences, HDR, à l'Université Paris 13. Elle est membre du laboratoire Labsic.

Au regard des deux extraits proposés, on peut faire émerger plusieurs questionnements. Ils invitent notamment à mener une réflexion sur l'institutionnalisation progressive de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) dans le système éducatif, parallèlement à l'évolution des notions qui pensent ce domaine.

Alors que l'extrait n° 1 de 2009 fait référence à une culture médiatique construite en dehors de l'école à partir d'une citation de Louis Porcher de 2006, l'extrait n° 2 de 2019, évoque la question d'une convergence entre l'éducation aux médias et l'éducation à l'information-documentation (EAI), dans le cadre de l'EMI.

Une problématisation possible serait : quels agencements apparaissent entre évolution des notions en sciences de l'information et de la communication et réponses sociales et institutionnelles en vue d'une construction progressive d'une culture informationnelle ?

Afin de répondre à cette problématique, nous proposerons un développement sur l'éducation aux médias en deux parties qui correspondent à deux états successifs de la réflexion notionnelle et les perspectives éducatives qui les prennent en compte.

I - L'éducation aux médias :

Nous partirons d'un premier constat : Les pratiques d'éducation aux médias ont précédé la conceptualisation et l'officialisation de cette éducation, dans de nombreux pays. Les méthodes actives de l'Éducation nouvelle telles qu'elles ont été pensées par des auteurs comme Célestin et Élise Freinet ou John Dewey ont introduit le journal scolaire dans les classes en l'inscrivant au centre d'activités de recherche et de production.

D'un point de vue chronologique, l'EAM a connu une évolution certaine résultant de la perspective offerte par l'étude de la communication médiatique, dans la lignée des travaux de chercheurs tel que Marshall Mac Luhan.

- La notion de média de masse, dès les années 1960, a suscité des interrogations touchant à sa nature et à ses effets sur les personnes et sur les groupes. D'Edgar Morin à Pierre Bourdieu, les recherches associent un regard critique, attentif aux formes de domination culturelle, à une visée compréhensive des usages des médias (cinéma, radio, télévision).
- Les Sciences de l'Information et de la Communication investissent à la fois les questions de réception, les problématiques de sens (la sémiologie de Roland Barthes ou d'Umberto Eco pour l'analyse des contenus médiatiques), les approches culturelles (avec le mouvement des *Cultural Studies*), et celles d'une socio-économie permettant de mieux cerner l'environnement médiatique et les industries culturelles en pleine explosion (Bernard Miège).
- Un constat s'impose peu à peu : la famille et l'école ne sont plus les seuls et même les principaux lieux de transmission de la culture et des connaissances. Ce constat est à l'origine du thème de l'école parallèle et de la constitution d'un capital médiatique développé par Louis Porcher.

Ainsi, les contenus privilégiés en éducation aux médias regroupent les éléments suivants : les réalisations médiatiques - abordées comme des « textes » - dans le but

d'être analysées et disséquées ; le fonctionnement des industries médiatiques, leurs actions et effets ; Dans de nombreux pays, les programmes d'EAM sont basés essentiellement sur une conception négative des médias, perçus comme des moyens de manipulation, de propagande et idéologique.

- A partir du principe de la non-transparence des médias formulé par Len Masterman, on assigne à l'éducation aux médias le rôle de dévoiler aux élèves comment les médias construisent la « réalité ».
- On tente de « vacciner » les enfants et adolescents contre des contenus culturels discutables, ou de moindre qualité, qui viendraient en concurrence avec ceux dispensés par l'École.

A côté d'une éducation *contre* les médias, se développe, dans le cadre d'une modernisation de l'éducation, une éducation *par* les médias, en utilisant ceux-ci comme support didactique, qui amorce la naissance d'un champ plus complexe de l'éducation *aux* médias. La télévision scolaire puis le satellite éducatif introduisent une nouvelle perspective, celle d'une rationalisation de l'éducation (Viviane Glikman, Pierre Moeglin). On considère les médias et la technologie comme des techniques, des « moyens », ce que Geneviève Jacquinet-Delaunay a nommé la pédagogie du « tuyau ».

Dans la constitution de l'EAM, une autre dimension essentielle est à prendre en compte, celle de l'avènement d'une éducation à la démocratie avec le centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI). La création de ce centre en tant qu'opérateur institutionnel du Ministère de l'Éducation nationale, au début des années 1980, marque une étape dans l'institutionnalisation de l'EAM. Le CLEMI s'appuie sur les Déclarations de l'Unesco de Gründwald (1982) et de l'Éducation aux médias (1984) et travaille sur et avec la presse.

- On envisage l'EAM avant tout dans une perspective militante. Pour Jacques Gonnet, l'actualité est un point de départ pour comprendre le fonctionnement des médias et, à travers eux, les pratiques démocratiques délibératives (Jürgen Habermas).
- A travers l'opération de la *Semaine de la presse et des médias dans l'école*, le CLEMI tente de conjuguer l'analyse des médias, d'une part, avec, d'autre part, la production d'information par les élèves.
- Depuis 1991, la presse lycéenne est autorisée dans les lycées et bénéficie d'une adaptation de la loi de 1881. Le traitement de l'actualité par la presse lycéenne signifie l'exercice de la pleine citoyenneté, par la part prise au débat public, à la vie de la cité (Laurence Corroy).

Depuis la création des CDI dans les années 1970 et la circulaire de mission de 1986, les Professeurs documentalistes se voient confier l'initiation et la formation des élèves à la recherche documentaire. Ils participent activement à l'EAM notamment sur le travail sur les sources. De plus, ils s'impliquent et impulsent auprès d'autres enseignants cette transversalité que nécessite l'EAM.

II - De l'éducation aux médias à l'éducation aux médias et à l'information :

D'emblée associée à une dimension théorique forte et liée à la complexité du réel, réinvestie dans les années 2000, l'épaisseur des pratiques d'information constitue un domaine de recherche actuellement en pleine vitalité (Gardiès, Fabre et Couzinet).

Pour décrire cette vitalité, dans cette seconde partie, nous commencerons par un second constat, celui du passage des médias de masse au numérique.

- Dans un premier temps, on voit les publications sur la toile comme des extensions des médias de masse. On en reste au paradigme de la diffusion, bien que la centration sur l'aspect numérique mît un peu « sur la touche » les anciens médias (presse écrite, radio, TV).
- Le passage à « l'écrit d'écran », selon la formule d'Emmanuel Souchier, et la constitution des réseaux modifient de façon notable les modalités de circulation des objets culturels, des savoirs et donc des idées.
- Jacques Piette suggère que l'éducation aux médias devait cesser de se concentrer sur les objets médiatiques (journal, spot télévisé, site Internet...) pour se recentrer sur le concept d'information.

La question de la technique et des technologies permet de mesurer les évolutions qui conduisent d'une conception de l'EAM à celle élargie d'EMI.

- Alors que les anglo-saxons proposent une conception de l'EAM et de l'EAI basée sur l'utilitarisme et une conception instrumentale des savoirs au service de l'économie et de la société, chez les Européens en général, la conception est nettement plus élargie. Elle vise essentiellement une éducation au service de l'émancipation des hommes et d'une forme de liberté de pensée.
- Claude Baltz propose de dépasser les points de vue purement technologique et critique pour construire une véritable culture informationnelle. Brigitte Juanals avance trois niveaux progressifs : la formation à une maîtrise de l'information sur les plans technique et méthodologique ; le dépassement de la seule logique d'usage dans une perspective d'une autonomie critique et créative de réception-production d'informations ; une démarche compréhensible - la culture de l'information- qui englobe culture générale dont la connaissance des médias, culture technique et dimensions éthique, sociale et culturelle.
- Pour Yolande Maury, la culture de l'information désigne « tout ce que doit savoir une personne pour vivre dans un monde d'information ». Autour de cette même dynamique de pensée, Milad Doueïhi plaide pour l'émergence d'un véritable humanisme numérique.

Si les pratiques info-communicationnelles n'apparaissent plus comme essentiellement procédurales en lien avec la technique, la recherche tente d'apporter une réflexion théorique fondamentale du rapport humain à l'information et aux médias. De nombreux chercheurs ont proposé le concept de translittératie.

- Comme Jack Goody, Yves Jeanneret considère que l'analyse des systèmes d'écriture sous-tend toutes les innovations culturelles.
- La translittératie a été définie par l'universitaire britannique Sue Thomas comme « l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux ».
- Le préfixe « trans- » suggère à la fois : la quête de transversalité dans les démarches de recherche, d'appropriation et de réécriture de l'information ; la capacité de chacun à transférer dans divers environnements des acquisitions antérieures. Ce même préfixe vise également à un dépassement des

approches et des postures d'enseignement et d'éducation, tant dans la sphère scolaire que dans la sphère domestique (Eric Delamotte, Vincent Liquète, Divina Frau-Meigs).

Les professeurs-documentalistes sont reconnus comme maîtres d'œuvre de l'EMI. Ils pilotent l'acquisition par les élèves d'une culture de l'information et des médias (circulaire de 2017). Dans les faits, les professeurs documentalistes réfléchissent, expérimentent et enseignent depuis longtemps déjà l'EMI. Aussi, les préoccupations de la maîtrise de l'information demeurent et s'enrichissent.

- Le développement d'une didactique de l'information s'avère d'autant plus importante dans un environnement où, dorénavant, c'est aux usagers de filtrer et de valider eux-mêmes les ressources trouvées, puisque toutes les chaînes habituelles de validation ont été remaniées ou déplacées (Alexandre Serres). Pour Umberto Eco : « À l'avenir, l'éducation aura pour but d'apprendre l'art du filtrage. ».
- L'avènement des réseaux sociaux, autorisant de multiples formes de publication sur internet à la portée et tout à chacun, remet au cœur des enjeux de citoyenneté l'acquisition des compétences d'expression maîtrisée (maîtrise de la langue et argumentation) et responsable (connaissance et respect des droits liés à la publication).
- Face au Fakes-news, Odile Chenevez encourage des « enquêtes journalistiques scolaires ». Ce courant, dont David Buckingham est un des représentants emblématiques, conçoit le développement de la littératie médiatique comme un processus de dialogue et d'enquête construit par l'apprenant, au travers duquel il développe une capacité à questionner les messages médiatiques et les « contextes sociaux, politiques, économiques, technologiques et culturels dans lesquels ces messages sont produits, diffusés et reçus ».
- Le mouvement de l'éducation à la Culture informationnelle et de l'EMI peut s'analyser comme une modalité d'intégration de savoirs fragmentés en une grammaire de l'information (Eric Delamotte). Thierry De Smedt et Pierre Fastrez ont élaboré un cadre conceptuel définissant la littératie médiatique sur la base d'une matrice de compétences croisant quatre types de tâches (lecture, écriture, navigation, organisation) et trois dimensions (informationnelle, technique et sociale) des objets médiatiques.
- Nathalie Lacelle propose le concept de « littératie multimodale » et souligne la dimension multimédiatique des pratiques info-communicationnelles. Dans leurs pratiques culturelles informelles, les jeunes d'aujourd'hui s'approprient des contenus variés qui proviennent de partout et qui défilent à toute allure sur leurs écrans. Ils détournent parfois les fonctions des médias et créent de nouvelles formes d'expression : contre-pub, remix, mash-up, etc. Il est donc important d'étudier les mobilités d'usages et de compétences entre cadre scolaire et ordinaire (Vincent Liquète, Anne Cordier).

Au regard des Réseaux sociaux et des outils numériques, le changement majeur en cours est la libération de la puissance créative du plus grand nombre. Il ne s'agit plus seulement d'une habileté à lire, écrire et interagir, mais de développer des compétences médiatiques qui intègrent les promesses permises par les processus créatifs et collaboratifs d'éditorialisation (Jean-Michel Salaün). Les phénomènes emblématiques, tels que Wikipédia ou le développement des « biens communs », témoignent de potentialités inédites et fécondes d'action individuelle et collective. De

sorte que la dynamique de l'EMI peut être conçue comme un double mouvement, celui d'une structuration et celui d'une ouverture.

Autre problématisation possible :

Du « consommateur » de médias aux « cybercitoyens » actifs - éclairés et responsables comme le recommande l'Unesco - quelles figures de l'élève apparaissent dans le cadre de l'EAM puis de l'EMI ?

- Médias de masse et société de consommation
 - L'École de Francfort : la thèse d'Adorno et Horkheimer est que le monde entier est structuré par l'industrie culturelle (la culture de masse). Le système formé par la presse, la radio, le cinéma et la télévision tend non pas à l'émancipation ou à la libération de l'individu, mais au contraire à une standardisation des modes de vie.
 - La culture de masse désigne une forme de culture liée à une société de consommation.
 - Dans les années 1960, Roland Barthes propose une analyse des stéréotypes mobilisés par l'image publicitaire.
 - On assigne à l'éducation aux médias le rôle de dévoiler les mécanismes des médias et de « vacciner » les élèves.

- Médias et démocratie
 - Par ses caractéristiques, l'EMI s'inscrit dans la mouvance des éducations aux questions socialement vives et dont le but est de faire acquérir aux élèves une « opinion raisonnée » (Isabelle Fabre).
 - Le centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI). Pour Jacques Gonnet, l'éducation aux médias se présente comme une remarquable initiation aux pratiques démocratiques. L'EAM se positionne à l'intérieur d'une relation triangulaire entre l'école, les médias (presse) et la démocratie. Pour Laurence Corroy, la presse lycéenne signifie l'exercice de la pleine citoyenneté.
 - L'autonomie critique recherchée à l'égard des médias et des contenus médiatiques s'inspire des philosophies de John Dewey et de Paolo Freire. Selon Freire, une « pédagogie de la libération » positionne l'apprenant comme un individu libre, conscient de lui-même et de ses intérêts, capable de se prendre en mains, à résoudre des problèmes et à agir sur la société individuellement et collectivement (Normand Landry et Joëlle Basque).

- EMI et numérique
 - L'ÉMI conduit à développer des compétences opératoires de recherche, d'évaluation critique et d'organisation de l'information (savoir chercher, trier, évaluer et classer), ainsi que de création (savoir produire, mixer et publier). La thématique de l'*expressivisme* met en évidence le « pouvoir-dire » de tout un chacun (Laurence Allard et Olivier Blondeau).

- La production de *fanfictions*, pratique artistique, souvent collective, interroge la notion d'auctorialité (Mélanie Bourdaa). Nathalie Lacelle et Monique Richard avancent la métaphore du mixage de cultures et des concepts d'hybridation et de multimodalité.
- Le courant ELIS (*Everyday Life Information Seeking*) cherche à documenter les pratiques informationnelles quelles qu'elles soient, sans opérer de hiérarchisation entre elles. Anne Cordier et Dana Boyd donnent la parole aux adolescents et brisent le modèle dominant expert-novice, déjà dénoncé par Nicole Boubée et André Tricot, qui hiérarchise les pratiques numériques. La mise en œuvre de l'EMI invite aussi à dépasser la distinction formel/informel, individuel/collectif, vers une (re)connaissance plus fine des pratiques.

Il y a quelques années, Hubert Fondin rappelait que la posture du chercheur dépend de la place qu'il attribue à « l'homme « chercheur d'information ». La question est renouvelée pour le chercheur comme pour le professeur documentaliste, avec celle de l'homme « producteur d'information » et de l'homme « créateur » individuellement ou avec d'autres.
