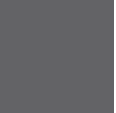



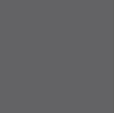
EuroMeduc

L'éducation aux médias en Europe
Controverses, défis et perspectives





L'éducation aux médias en Europe Controverses, défis et perspectives



Photographie du quatrième de couverture: Thierry De Smedt
Editeur responsable: Patrick Verniers.
Dépôt légal: 2009/3462/2 - Bruxelles 2009

Table des matières

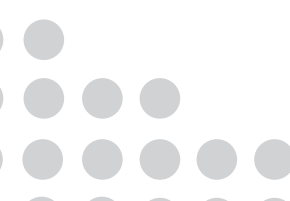
Préface : L'éducation aux médias est l'un des objectifs essentiels de la politique publique de l'UE Viviane Reding	7
EuroMeduc : Un dispositif européen d'échanges en éducation aux médias	9
<i>L'avenir</i>	
L'avenir de l'éducation aux médias à l'ère numérique : défis politiques et pratiques David Buckingham	13
Les racines culturelles de la connaissance vs les mythes sous-jacents au virage numérique dans l'enseignement Letizia Caronia	27
Compétences médiatiques : conséquences politiques Frédéric Lambert	35
<i>Les controverses fécondes</i>	
Les controverses fécondes de l'éducation aux médias Pier Cesare Rivoltella	45
Industries médiatiques et éducation : quels intérêts réciproques, pour quelles intentions ? Frédéric Antoine	49
Les nouveaux médias de l'école : compétences numériques et compétences critiques Isabelle Bréda	57
Processus et aboutissements – Qu'évaluer et comment ? Andrew Burn	63
Préparer l'enfant à affronter tous les risques avec le maximum de précautions Serge Tisseron	75
<i>Les questions clés</i>	
L'éducation aux médias : dans l'intérêt de qui ? Cary Bazalgette	87
Identité et globalisation : le rôle de l'imaginaire des médias Marina D'Amato	95
Soutenir le développement de l'engagement civique chez les enfants : quand le « moment d'apprendre » devient une expérience numérique et interactive Renee Hobbs	103
Tout le monde peut-il être un artiste média ? La créativité et la production dans l'éducation aux médias Ida Poettinger	113

Les défis

Les défis de l'éducation aux médias Jacques Piette	125
Les jeunes dans le paysage des médias numériques européens. Défis et opportunités Ulla Carlsson	135
De quelques repérages pour la recherche en éducation aux médias Geneviève Jacquinet-Delaunay	143
L'éducation aux médias : appropriation et empowerment Sirkku Kotilainen	155

EuroMeduc : un réseau d'échange européen

Éducation aux médias et production par les jeunes : une réponse ancienne à des questions de plus en plus actuelles Evelyne Bévort	163
Eduquer aux médias tout au long de la vie : des pratiques à leur modélisation Patrick Verniers	169
L'éducation aux médias et l'appropriation des médias par les jeunes Vitor Reia-Baptista	175
Les recommandations finales du congrès EuroMeduc de Bellaria	181
Éléments pour une évaluation générale du projet EuroMeduc Thierry De Smedt	187
Contributeurs	197



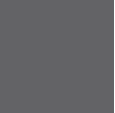
L'éducation aux médias est l'un des objectifs essentiels de la politique publique de l'UE

Avec l'émergence des technologies numériques, les médias sont réellement devenus omniprésents. Qu'ils proviennent d'éditeurs établis ou qu'ils aient été créés par des utilisateurs, les contenus médiatiques imprègnent et influencent tous les aspects de notre vie.

Cependant, pour pouvoir tirer profit de la multitude de contenus mis à leur disposition, les gens doivent être capables de faire la différence entre ce qu'ils souhaitent et ce dont ils ne veulent pas, entre ce qui est approprié et ce qui ne l'est pas. Ils ont besoin d'une carte et d'une boussole pour dénicher les trésors et éviter les écueils dont est parsemé cet océan attirant et intimidant à la fois.

C'est là que l'éducation aux médias entre en jeu. Le défi est de taille. Le public cible ne cesse de croître et de changer, à mesure que les « migrants numériques » s'efforcent de rattraper les « natifs », et alors qu'une créativité sans borne semble donner aux contenus médiatiques de nouvelles formes ou les emmener sur de nouvelles voies presque chaque jour. Quelle que soit l'ampleur de la tâche, l'éducation aux médias est l'un des objectifs essentiels que doit poursuivre la politique publique pour que tous les citoyens européens puissent profiter pleinement des avantages de la société de l'information.

L'éducation aux médias est un thème auquel la Commission européenne attache une grande importance. La Commission a d'ailleurs adopté, le 20 août 2009, une recommandation sur l'éducation aux médias, qui établit un certain nombre d'objectifs dans ce domaine pour les États membres et l'industrie des médias.



Par ailleurs, une obligation de rendre compte a été introduite dans la directive sur les services de médias audiovisuels et la Commission a lancé une étude en vue de développer des critères permettant d'évaluer les niveaux d'éducation aux médias. Le rapport final sera présenté à l'automne 2009.

Au vu de ce qui précède, on comprend mieux l'importance des débats qui se sont tenus du 21 au 24 octobre à Bellaria, sous les auspices d'EuroMeduc. Le compte rendu détaillé reflète toute l'étendue et la profondeur du processus de réflexion qui a été engagé en vue de remodeler l'éducation aux médias du XXI^e siècle et la doter des outils les plus efficaces possibles. À cet égard, je suis heureuse de voir que l'émancipation rendue possible par ce que nous appelons le « web participatif » est désormais pleinement intégrée, rendant ainsi encore plus significative l'essence-même de l'éducation aux médias.

Je voudrais féliciter toutes les personnes qui contribuent au projet EuroMeduc pour l'excellent travail qu'elles ont réalisé jusqu'ici. Soyez assurés que votre voix sera entendue et que les recommandations formulées lors du congrès de Bellaria ne resteront pas lettre morte.

Viviane Reding | Commissaire européenne chargée de la société
de l'information et des médias



EuroMeduc : Un dispositif européen d'échanges en éducation aux médias

Au moment où les médias s'imposent comme une composante essentielle de nos sociétés contemporaines, l'éducation aux médias devient un enjeu éducatif majeur. Ces dernières années, elle a fait l'objet de diverses initiatives locales, nationales ou transnationales dans un nombre croissant de pays européens. Plusieurs projets législatifs ou programmes d'envergure sont à l'étude. Récemment, la commission européenne, soutenue par le parlement européen, en a fait une priorité en rédigeant des recommandations destinées aux états membres. Celles-ci s'inscrivent dans la foulée de projets européens de recherche et de recherche appliquée cofinancés dans le cadre des programmes tels que E-learning et Safer Internet (Educaunet, Mediappro, Media Educ, EMECE, Allmedia, Log in the media...). Des réseaux structurés fonctionnent déjà (Euromedialiteracy, Mentor,...). Mais il manque aux acteurs des dispositifs transversaux d'échanges, de diffusion et d'exploitation de leurs résultats.

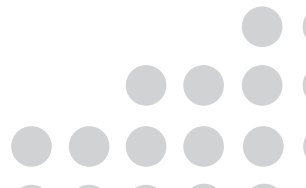
EuroMeduc a eu pour objectif de proposer ce dispositif, avec le soutien de la commission européenne dans le cadre du « *lifelong learning programme* » et pour une durée de dix-huit mois. Ce projet a réuni les praticiens et les chercheurs spécialisés en éducation aux médias, en favorisant notamment les petites structures éducatives développant une expertise de terrain. Il visait ainsi à accroître la qualité et la pertinence des projets d'éducation en alimentant les réseaux existants avec les résultats obtenus et en développant des pratiques d'échange plus structurées et intensives. Il cherchait aussi à identifier les freins, les opportunités et les actions à entreprendre, et à partir de là, à produire des recommandations à portée éducative, scientifique et politique.

Pour cela, le projet EuroMeduc s'est décliné en trois volets successifs :

- Un cycle de trois séminaires animés par des groupes d'experts. Les trois séminaires ont traité chacun d'une question stratégique : l'éducation aux médias par les dispositifs de production de médias par les jeunes dans et hors de l'école (Paris - 2008), l'éducation aux médias tout au long de la vie : pratiques innovantes dans le monde extra-scolaire (Bruxelles – 2008) et l'éducation aux médias et l'appropriation d'Internet par les jeunes (Faro – 2009). Ces questions font l'objet de trois contributions synthétiques reprises dans cette publication.
- Un congrès européen de l'éducation aux médias (Bellaria – 2009) réunissant les praticiens, les chercheurs et les professionnels de l'éducation aux médias, ainsi que des responsables éducatifs et politiques, des représentants des institutions européennes et des acteurs de l'industrie des médias. Les grands thèmes abordés lors du congrès sont traités dans les différentes contributions de cet ouvrage. Le congrès a débouché sur des recommandations reprises en fin de volume.
- Des publications faisant suite aux trois séminaires et au Congrès. Celles-ci sont accessibles sur le site www.euromeduc.eu. Le présent ouvrage clôture ce troisième volet.

A travers ces trois volets, les quatre partenaires du projet EuroMeduc ont voulu soutenir, avec tous les participants aux séminaires et au congrès, le développement efficace et intégré de l'éducation aux médias et contribuer à son implantation et sa généralisation en Europe.

L'avenir





L'avenir de l'éducation aux médias à l'ère numérique : défis politiques et pratiques *

L'éducation aux médias se trouve actuellement dans une phase de transition. Une transition positive sans aucun doute mais qui n'est pas sans danger. Une transition qui nécessite que nous définissions clairement nos objectifs et nos priorités, car si nous ne traçons pas clairement notre voie, il y a de fortes chances que nous nous perdions en cours de route.

Comme l'évoque l'intitulé de ma présentation, les défis auxquels nous sommes confrontés ne sont que partiellement technologiques. L'on entend énormément parler des promesses que recèle la technologie, de son impact — particulièrement dans le cas des jeunes, nés à l'ère du numérique. Mais le bouleversement technologique s'accompagne également d'une mutation culturelle, sociale, économique et politique. Les changements qui se produisent sur la scène médiatique n'impliquent pas exclusivement la sphère technologique, mais la formation des identités et leur expression dans les sociétés modernes. Ainsi, en évoquant la technologie, prenons garde à ne pas en faire un déterminant tout puissant.

Ce à quoi j'entends consacrer mon exposé est essentiellement politique. Je me pencherai essentiellement sur la politique à l'échelon européen — même si occasionnellement, je ferai un détour par le Royaume-Uni. Je voudrais aborder deux domaines essentiels qui, jusqu'ici, se sont développés en parallèle : l'éducation aux médias et l'éducation numérique. Le dénominateur commun est le terme « éducation » et il est sans aucun doute qu'il y ait des

* Ce document est basé sur l'allocution principale prononcée à l'occasion du deuxième congrès européen sur l'éducation aux médias, Bellaria, Italie, du 21 au 24 octobre 2009.

convergences – même si, à l’instar d’autres domaines, la notion d’ « éducation » est utilisée ici de manière assez libre. En réalité, les initiatives politiques dans ces domaines semblent provenir de sources différentes et poursuivre des objectifs et des préoccupations différentes. Si les raisons de conjuguer ces thèmes ne manquent pas, cela n’est pas sans entraîner des difficultés et des défis supplémentaires.

J’ai été impliqué de différentes manières dans des initiatives politiques dans les deux domaines et, même si je reste circonspect sur certains points, je n’ai nulle intention d’attaquer les personnes responsables de ces actions. Pour paraphraser un vieux philosophe allemand, les décideurs prennent des décisions politiques dans un contexte qu’ils ne maîtrisent pas. J’entends la « politique » non comme l’expression d’individus mais comme l’expression de tendances sociales, économiques et politiques plus larges — voire de courants contradictoires.

Politique en matière d’éducation aux médias

Commençons par l’éducation aux médias. Voici une citation récente de Viviane Reding, membre de la Commission européenne, en charge de la société de l’information et des médias :

À l’époque du numérique, l’éducation aux médias joue un rôle essentiel pour assurer l’émergence d’une citoyenneté pleine et active. Aujourd’hui, savoir lire et écrire, c’est-à-dire l’alphabétisation traditionnelle, ne suffit plus. Chacun, jeune ou moins jeune, doit se familiariser avec le nouvel environnement numérique qui nous entoure. Et pour y parvenir, il est plus important d’informer et d’éduquer sans relâche que de légiférer¹.

Il est intéressant de noter l’accent mis sur les médias numériques — et d’observer qu’information et éducation semblent s’opposer à réglementation, ou, à tout le moins, constituer une alternative à cette dernière. Je reviendrai ultérieurement sur ce point.

À l’échelon européen, nombreux sont les signes qui montrent que l’éducation aux médias est en train de passer au rang de priorité politique. On trouve mention de l’éducation aux médias dans le document fondamental qu’est la directive relative aux services de médias audiovisuels (2007). Par ailleurs, depuis deux ans, la Commission s’engage fermement sur la voie de l’élaboration d’une politique contraignante en matière d’éducation aux médias. Une communication officielle sur ce thème a été publiée fin 2007, suivie en 2008 par une étude sur les tendances actuelles dans ce domaine et, à l’été 2009, par une recommandation², intitulée « Recommandation de la Commission sur l’éducation aux médias dans l’environnement numérique pour une industrie de l’audiovisuel et du contenu plus compétitive et une société de la connaissance intégratrice ». Le fait de passer d’une communication à une recommandation est signe de progrès — et suggère que des pressions pourraient également être exercées à l’échelon des gouvernements nationaux.

1. Cité dans le communiqué de presse : « Éducation aux médias : sait-on vraiment utiliser au mieux les blogs, les moteurs de recherche et la télévision interactive ? » <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1970&format=HTML&aged=1&language=FR&guiLanguage=fr>

2. Informations relatives à ces développements sur : http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/index_en.htm (version anglaise uniquement).

Cela étant, le titre relativement peu cohérent de la recommandation signale un problème. Dans ce document comme dans d'autres textes similaires — notamment l'étude de la Commission relative aux tendances et approches actuelles de l'éducation aux médias, publiée l'an dernier —, l'on découvre un large éventail de ce que peut recouvrir la notion d'éducation aux médias. Entre autres, l'éducation aux médias semble impliquer :

- le développement d'aptitudes à utiliser la technologie ;
- la promotion de la prise en compte du patrimoine audiovisuel européen (bien que cet aspect soit exclusivement cité dans le contexte cinématographique) ;
- la protection des enfants contre les contenus préjudiciables et leur sensibilisation aux risques de la navigation sur le web ;
- la promotion de l'inclusion de groupes jusqu'ici exclus dans la sphère technologique, dans la « société de la connaissance » ;
- la promotion de médias indépendants de service public ;
- l'éducation à la résistance à la pression commerciale et la sensibilisation aux nouvelles pratiques de marketing ;
- l'encouragement à la citoyenneté active et la participation à la société civile ;
- la promotion de l'expression créative et artistique en recourant aux nouveaux médias et l'apprentissage de la communication à l'intention d'un public ;
- la présentation du programme d'une manière qui interpelle davantage les « apprenants du XXI^e siècle » ;
- la promotion de l'égalité des chances, de la tolérance et de la diversité — voire des Droits de l'homme ;
- la promotion du développement d'une industrie européenne du contenu médiatique mondialement compétitive ;
- l'accompagnement des individus, en tant que consommateurs de médias, à poser des choix économiques motivés ;
- la formation des travailleurs (ou le développement du « capital humain ») des secteurs émergents de la technologie et des médias de l'« économie de la connaissance ».

Il semble que l'éducation aux médias soit une aptitude ou une forme de compétence, revête les qualités de la pensée critique et relève tout autant d'attitudes voire de goûts en matière de culture. Les médias anciens et nouveaux sont concernés, les livres comme les téléphones portables. Les cibles sont les jeunes et les moins jeunes, les professeurs, les parents, les personnes qui travaillent dans l'industrie des médias et les ONG. Cela peut se passer à l'école ou au foyer, et dans les médias eux-mêmes. Il peut s'agir d'une approche par le haut (*top down*) ou par le bas (*bottom up*). Dans ce type de textes, l'éducation aux médias fait partie de ces expressions passe-partout dont regorge désormais les politiques éducatives et sociales. L'on y entend parler de créativité, de citoyenneté, de responsabilisation, d'inclusion, d'appropriation, d'innovation, de pensée critique... et l'on en passe.

D'une certaine façon, tout cela est très bien. Aucun d'entre nous ne voudrait se faire le porte-drapeau de l'exclusion, d'une pensée aliénée, de la déresponsabilisation — voire de l'analphabétisme médiatique. Mais c'est là que réside le problème. Comme disent les Américains, de manière imagée, *It's all motherhood and apple pie* — c'est un truisme. Ou, pour être encore plus cynique, c'est du langage marketing : on veut vous vendre quelque

choses, en l'occurrence l'éducation aux médias, sur le dos de toutes sortes de choses désirables. Pour avoir moi-même été impliqué dans la mise au point de ces actions, je reconnais la nécessité de ce genre précis de marketing. Nous sommes en concurrence avec des personnes qui ont de tout autres priorités, des impératifs très différents et soutiennent des points de vue diamétralement opposés. Il faut nous faire remarquer, par conséquent, à nous de séduire et d'attirer, rapidement. Néanmoins, ce faisant, nous devons reconnaître les compromis auxquels nous participons et qui peuvent aller jusqu'à refuser stratégiquement de définir précisément ce que nous voulons — parce que si nous disons ce que nous voulons, nous courons le risque que certaines personnes expriment leur désaccord. Dans certaines circonstances, cela revient à jouer avec le destin — soutenir des assertions dont nous savons qu'elles sont fausses ou exagérées et dont nous savons qu'elles ne sont pas réalisables. Et dans certaines circonstances, cette confusion peut constituer une erreur fatale.

L'étude de la Commission relative aux tendances et approches actuelles formule assez explicitement les problèmes que cela pourrait susciter. Néanmoins, elle semble considérer que lesdits problèmes pourraient être résolus en rédigeant des textes politiques plus contraignants qui, d'une certaine manière, les solutionneraient une fois pour toutes — comme si des tables de la loi définissant l'éducation aux médias et ses critères d'évaluation allaient tomber du ciel pour nous dire ce qu'en fin de compte il convient d'en penser. Personnellement, je doute que cela fonctionne.

Pourquoi parler maintenant d'éducation aux médias ?

Pourquoi, au cours de ces cinq dernières années, l'éducation aux médias a-t-elle peu à peu accédé au rang de priorité politique ? Après tout, cela fait vingt, voire trente ans que plusieurs d'entre nous soutiennent la thèse de la nécessité d'une telle éducation, et, souvent, prêchent dans le désert. Pourquoi cette urgence subite ?

Nous en trouvons des indices en examinant la situation au Royaume-Uni. En 2003, le Royaume-Uni a promulgué une nouvelle loi sur les communications, laquelle, notamment, portait création d'un nouvel organisme réglementaire, l'Ofcom, l'organe de régulation des télécommunications. À la surprise de beaucoup, l'Ofcom était chargé de promouvoir l'éducation aux médias — or voilà bien un sujet que le gouvernement n'avait jamais considéré comme prioritaire. La définition de l'Ofcom de l'éducation aux médias — à savoir, la capacité d'avoir accès, de comprendre et d'établir des communications dans une diversité de contextes — a été largement adoptée au niveau international³.

3. Pour davantage d'informations sur l'approche de l'Ofcom vis-à-vis de l'éducation aux médias, consulter : www.ofcom.org.uk/consult/condocs/strategymedialit/ml_statement/ (en anglais uniquement). Cette définition découle en fait d'une ancienne définition américaine : AUFDERHEIDE P. (ed.), "Media literacy: from a report of the national leadership conference on media literacy", p. 79-86 in KUBEY R. (ed.), *Media Literacy in the Information Age*, New Brunswick, NJ: Transaction, 1997.

L'Ofcom a souvent été qualifié d'instance hyper-régulatrice, dans la mesure où il réglementait tout à la fois les émissions radiotélévisées et les télécommunications — un signe en soi des changements technologiques en cours, naturellement.

Pourtant, dans la loi sur les communications, il est largement question de dérégulation — de réduction de l'activité réglementaire du gouvernement en matière de médias et, de manière concomitante, d'accroissement du pouvoir laissé aux forces du marché. Ainsi, elle levait les obstacles à la propriété multimédiatique et supprimait les difficultés auxquelles étaient confrontées des entreprises multimédias mondiales opérant sur le marché britannique. L'Ofcom agit d'abord en qualité de régulateur économique, de régulateur du marché plutôt qu'en tant que régulateur de contenu⁴.

Dans ce cadre, l'éducation aux médias ne serait autre qu'une stratégie néo-libérale familière. Dans une économie dérégulée, reflétant les forces du marché, cela voudrait dire que les citoyens doivent être responsables de leur comportement en tant que consommateurs. Plutôt que d'en appeler au gouvernement pour les protéger contre les aspects négatifs des forces du marché, ils doivent apprendre à se protéger eux-mêmes. Quelle importance si Rupert Murdoch est propriétaire des médias, si nous sommes tous des consommateurs critiques et responsables ? L'éducation aux médias devient alors partie intégrante d'une stratégie visant à créer des « citoyens-consommateurs » (le terme est de l'Ofcom) qui se comportent comme il faut et connaissent leurs limites. L'ensemble reflète le passage d'une activité réglementaire publique à l'autorégulation individuelle que nous observons dans nombre de domaines de la politique sociale actuelle.

Naturellement, cette mutation est censée refléter un progrès démocratique — en s'éloignant du protectionnisme et en promouvant la responsabilisation. Mais cette mutation va également dans le sens de l'individuation. Elle semble basée sur une conception de l'éducation aux médias comme relevant d'une initiative personnelle plutôt que d'une pratique sociale. Et en effet, l'on peut y voir une charge que l'on fait peser sur les épaules de citoyens qui n'ont pas nécessairement le désir ou la capacité de la porter. Si cette mutation accorde aux citoyens davantage de responsabilités, elle n'en accroît pas pour autant leurs droits : elle les considère en tant que consommateurs et non en tant que citoyens. Il est devenu du devoir de tout bon citoyen — et, lorsqu'il est question d'enfants, de tout bon parent — de réguler leur propre utilisation des médias⁵.

Même dans la situation actuelle, ceux d'entre nous qui préconisent de longue date l'éducation aux médias ont considéré qu'il s'agissait d'une opportunité majeure. Nous nous sommes trouvés dans la position peu familière d'être en mesure d'informer, si pas de modeler, le développement politique — même s'il convient de noter que l'éducation aux médias est

4. On peut lire des commentaires critiques sur le rôle de l'Ofcom dans : FREEDMAN D., *The Politics of Media Policy*, Cambridge: Polity, 2008 ; HARVEY S., "Ofcom's first year and neoliberalism's blind spot: attacking the culture of production", *Screen*, 47(1), 91-105, 2006 et LIVINGSTONE S., LUNN P. and MILLER L., "Citizens and consumers: discursive debates during and after the Communications Act 2003", *Media, Culture and Society*, 29(4), 613-638, 2007.

5. J'ai soutenu cette thèse dans mon article "Beyond the Competent Consumer: The Role of Media Literacy in the Making of Regulatory Policy on Children and Food Advertising in the UK", *International Journal of Cultural Policy* 15(2): 217-230, 2009.

largement restée une prérogative réglementaire et qu'il y a encore des progrès significatifs à faire en termes de politique de l'éducation. En outre, cinq ans après la création de l'Ofcom, le climat commence à changer à différents égards : l'éducation aux médias est en train de descendre les échelons de l'agenda politique, ou, en tout cas, d'être reformulée, pour des raisons que j'expliquerai un peu plus loin.

Politique en matière d'éducation numérique

Les termes « éducation numérique » semblent d'apparition encore plus récente à l'agenda politique, alors que le concept est loin d'être nouveau. Il y a quinze ou vingt ans, on débattait déjà de l'intérêt de l'« éducation à l'informatique » et, encore avant, de celui de l'« éducation à l'information ». L'année dernière, la Commission européenne a publié un document de travail sur l'éducation numérique, parallèlement à la publication des recommandations d'un groupe d'experts de haut niveau (dont j'étais membre). La Commission a financé des projets de recherche et de développement et a commandé auprès de l'Institut danois de technologie une analyse très sérieuse et approfondie sur les initiatives développées en matière d'éducation numérique⁶.

Il convient de reconnaître que cette initiative trouve son origine ailleurs. Si l'éducation aux médias est essentiellement une initiative de nature réglementaire, l'éducation numérique est, quant à elle, d'abord une question d'inclusion. Le défi ici — en tout cas, celui qu'identifie le gouvernement — est de veiller à ce que tout un chacun participe à l'« économie de la connaissance », ou encore, à la « société de l'information ». Selon les termes de la définition tri-partite de l'Ofcom, la question fondamentale est davantage une question d'accès que de compréhension ou de création. L'objectif est de triompher des obstacles à la participation et de garantir à chacun les aptitudes nécessaires à l'exploitation efficace des technologies. Ces documents présentent fréquemment l'éducation numérique comme une acquisition utile tout au long de la vie — une forme de compétence technologique individuelle qui constitue un prérequis à la pleine participation à la société. Si vous ne possédez pas ces compétences, vous êtes, par définition, défavorisé ; l'objectif politique principal est de s'assurer que les plus défavorisés soient amenés à combler leur retard. Ce programme inclut toutes les personnes défavorisées socialement, qu'il s'agisse de genre ou de niveau d'éducation, de même que les personnes âgées et les personnes handicapées.

Dans ce cadre, la participation est perçue comme une chose bonne en soi — même si les contours du concept sont flous. Dans la pratique, la participation semble largement limitée à l'exercice de compétences fondamentales, notamment l'accès à l'administration électronique (l'e-gouvernement), la recherche d'emploi, la capacité à trouver des informations dans le domaine de la santé, l'apprentissage en ligne, l'acquiescement de l'impôt et, bien entendu, la consommation en ligne.

6. www.digitalliteracy.eu/ (anglais uniquement) et http://ec.europa.eu/information_society/itl/edutra/skills/index_fr.htm

On est bien loin des formules de participation démocratique que les partisans les plus enthousiastes de l'activisme numérique trouvaient si formidables. Les compétences invoquées ici sont essentiellement fonctionnelles ou opérationnelles — de l'ordre du savoir-faire.

Il y a certes des niveaux de compétences mais même les plus élevés de ces niveaux n'impliquent guère plus que la capacité à exploiter des équipements ou des applications plus complexes, ou à exécuter des manipulations plus avancées.

À titre d'exemple, au niveau 1, vous êtes capable de brancher votre ordinateur ; au niveau 2, vous remplissez votre déclaration de revenus en ligne et au niveau 3, vous éditez vos vidéos et vous les téléchargez sur *YouTube* (où *Google* en gardera la propriété à perpétuité). Tout cela se trouve très bien illustré dans le permis de conduire informatique européen, souvent perçu comme synonyme de culture numérique.

Même s'il est parfois fait mention de la capacité à évaluer l'information mise en ligne, cette approche est généralement fort limitée — il est question de vérifier ses sources, de distinguer entre ce qui relève du fait et ce qui relève de l'opinion, comme s'il s'agissait d'un processus simple et direct, quasi mécanique. L'attention reste centrée sur le retrait d'informations et non sur l'évaluation de cette dernière — comme si l'information était un bien neutre, en attente d'être récolté. Et en effet, la notion d'information se révèle absolument centrale. Or, ce que font majoritairement les gens en ligne ou avec la technologie numérique ne concerne pas réellement l'information, et cette réalité semble largement passée sous silence. L'image de l'utilisateur semble celle d'un chercheur d'informations responsable et efficace. Cette image contraste significativement avec l'utilisation que les jeunes font de la technologie numérique, à savoir accéder à un contenu divertissant, converser avec des amis ou jouer en ligne — voire télécharger des émissions télévisées, des films et de la musique.

La croyance implicite est que l'utilisation de la technologie est une chose essentiellement et intrinsèquement bénéfique — du moins après avoir résolu quelques questions épineuses au rang desquelles la protection de la vie privée et la sécurité. En quelque sorte, la technologie serait fondamentalement responsabilisante : persuader nos congénères de s'y convertir devrait automatiquement stimuler l'innovation, la créativité, l'apprentissage et l'harmonie sociale. Des individus sont exclus parce qu'il leur manque des aptitudes technologiques. Qu'ils acquièrent ce qui leur manque, et les voilà automatiquement inclus. Par conséquent, plus les personnes recourent aux technologies numériques, plus l'éducation numérique sera répandue — et, en effet, d'une manière circulaire, l'utilisation de la technologie est en soi perçue comme une mesure de l'étendue de l'éducation numérique. (Affirmation quelque peu particulière lorsqu'on compare cette situation avec l'usage de la télévision : estimons-nous que les personnes qui regardent davantage la télévision ou ont accès à davantage d'émetteurs sont mieux éduqués aux médias que ceux qui la regardent moins ?)

La question de la mesure de l'étendue du phénomène se révèle particulièrement critique — et pour les instances publiques qui dépensent l'argent du contribuable, cela n'est que compréhensible. Mais lorsque nous mesurons l'étendue de l'éducation numérique (ou de l'éducation aux médias, par ailleurs), que mesurons-nous exactement ? Revenons à la situation britannique. L'Ofcom mène chaque année un audit d'éducation aux médias qui, à l'instar de nombre de ses autres enquêtes, est confié à un bureau d'études de marché. L'audit d'éducation aux médias est destiné à servir, en quelque sorte, de mètre-étalon : lorsque le gouvernement désire évaluer l'efficacité de l'Ofcom vis-à-vis de sa mission de promotion

d'éducation aux médias, l'Ofcom est tenu de lui fournir des chiffres. Mais ce que l'on mesure ici et que les rapports sur l'éducation numérique reflètent, concerne presque exclusivement l'accès et les aptitudes fonctionnelles ou opérationnelles. À quelle fréquence les particuliers naviguent-ils sur le Net? Combien de fonctions de téléphonie mobile utilisent-ils? Dans quelle mesure leur comportement de recherche d'informations en ligne est-elle efficace?

Cela ne revient nullement à suggérer que ces aptitudes techniques ne sont pas importantes. Ni qu'il faille déclasser l'objectif plus large d'inclusion — au contraire. En dépit de leur aspect technocratique, les documents politiques n'ignorent nullement ce point. L'exclusion numérique n'y est pas considérée comme un thème simple et facile, les individus étant catégorisés « in » ou « out ». L'usage de la technologie est également comprise en lien avec les contextes sociaux dans lesquels elle est utilisée, et les motivations de chacun d'y recourir. Ces textes offrent une perspective relativement complexe du rôle des intermédiaires et des organisations, et reconnaissent les différents besoins et attitudes de chacun en matière d'apprentissage. Et pourtant, en fin de compte, l'éducation numérique semble devoir se définir d'une manière à la fois plus limitée et instrumentale que ne le suggèrent les propos passablement grandiloquents que suscite parfois le thème. Elle poursuit des objectifs distincts et considère les médias et la technologie — ainsi que les besoins en apprentissage nécessaires à leur égard — sous un angle très différent.

Convergences

Alors, sur quelles bases associer éducation aux médias et éducation numérique? Les recommandations du groupe d'experts de haut niveau sur l'éducation numérique vont pourtant dans ce sens — d'une certaine manière, cela paraît en effet politiquement opportun. Dans un nombre croissant de pays d'Europe, les TIC jouissent d'un appui gouvernemental et d'un soutien commercial que l'éducation aux médias n'a jamais connu — et n'atteindra certes jamais. D'une part, parce que la technologie numérique semble offrir une solution magique à des problèmes sociaux — ce qui est vrai dans d'autres domaines que l'éducation. D'autre part, parce que les entreprises de technologie commerciale voient dans les écoles des débouchés commerciaux significatifs. Nous avons été les témoins d'un investissement massif et sans précédent dans les technologies numériques à l'école, parce que des intérêts industriels ont jugé pertinent d'en franchir les portes et de se mêler de politique de l'éducation⁷.

On serait excusable de penser que les TIC nous ont tout simplement dépassés. Nous continuons d'insister sur l'importance de l'éducation aux médias tandis que les TIC, inexorablement, pénètrent plus avant dans les écoles, qu'on le veuille ou non — alors qu'il est loin d'être flagrant que le phénomène améliore la qualité des apprentissages, voire représente un bon investissement par rapport à d'autres méthodes d'apprentissage. Soyons prudents — et ouvertement critiques — mais il est vrai qu'en termes politiques, cela représente une occasion que nous ne pouvons pas laisser filer.

7. Les rapports des audits en matière d'éducation aux médias peuvent être consultés sur : www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/ml_audit/ (anglais uniquement).

8. Sur ce point, voir mon livre *Beyond Technology*.

Néanmoins, les raisons d'associer éducation aux médias et éducation numérique vont au-delà de la simple opportunité politique. La première fait appel à la notion de convergence. Je soutiendrai que les technologies de l'information et de la communication devraient être réellement considérées comme des formes de médias. Nombre de gens s'y réfèrent en parlant des « nouveaux médias » — quand bien même la distinction entre anciens et nouveaux n'est pas toujours d'une grande utilité. Les ressources numériques — sites web, jeux sur ordinateur, environnements en ligne — constituent un médium entre nous et le monde, à l'instar des livres, des films et de la télévision : ils sont par essence des médias. De manière similaire, la distinction entre technologies numériques et non numériques n'est que peu significative. La plupart des médias — même les livres et les journaux — impliquent l'usage de technologies numériques à un moment ou un autre de leur production, de leur distribution ou de leur consommation. Les médias conjuguent de manière croissante différents modes de communication, et se rencontrent sur diverses plate-formes technologiques. Dans cet esprit, il n'est plus guère logique de maintenir une séparation entre les deux thèmes.

L'éducation aux médias est, en effet, susceptible de servir de tremplin à une approche critique plus approfondie. Plutôt que de *checklists* permettant de distinguer entre fait et opinion, ce qui constitue l'approche de l'éducation numérique, l'éducation aux médias propose un ensemble plus complet d'outils conceptuels et critiques. J'ai écrit ailleurs sur la manière dont ces outils pourraient utilement servir à analyser les médias numériques tels que les sites web et autres jeux sur ordinateurs⁹.

Dans le même temps, l'éducation aux médias peut également s'inspirer de l'éducation numérique. Même si cette dernière est plus limitée à divers égards, elle peut orienter l'éducation aux médias vers une approche socialement plus inclusive et soulever des thèmes davantage liés à la participation civile et à la citoyenneté. Elle nous force également à penser, au-delà de l'éducation des enfants et des jeunes, en termes d'apprentissage tout au long de la vie, ainsi qu'à évoquer des contextes autres que l'école. Le danger rôde toujours qu'une analyse critique des médias n'aboutisse qu'à renforcer une forme de cynisme superficiel — où les médias ne sont que des vulgaires pourvoyeurs de mensonges et de propagande. Ce genre de vue de l'esprit séduit beaucoup les étudiants — notamment parmi les adolescents de la classe moyenne, dirais-je — et peut mener à une forme de post-rationalisation de l'apathie¹⁰. Prendre fait et cause pour l'éducation numérique détourne de la seule perspective critique des médias pour envisager la possibilité d'une action sociale. Les nouvelles technologies offrent aux étudiants la possibilité de s'adresser à un public plus vaste que la classe, et aux éducateurs dans le domaine des médias de partager avec la communauté et d'interagir, de manières inédites.

9. Voir mon livre *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*, Cambridge: Polity, 2007 ; en particulier le chapitre VIII.

10. Voir mon livre *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*, London: UCL Press, 1998.

Par ailleurs, les raisons d'apprendre et d'enseigner sont multiples. Les plus vieux d'entre nous, ceux qui ont fait l'expérience de la fabrication de médias analogiques à l'école, ont de bonnes raisons de s'enthousiasmer des opportunités que comportent les nouveaux médias en matière de créativité. La facilité d'accès est un élément — coût faible, convivialité — mais il y a également des avantages en termes d'apprentissage. Le plus formidable n'est pas que des particuliers aient désormais davantage de possibilités de créer leurs propres médias, mais que, ce faisant, ils conjuguent théorie (ou analyse critique) et pratique (ou création de médias) — or, ces deux dimensions de l'éducation aux médias sont généralement perçues séparément. L'édition de vidéos numériques, par exemple, explicite les types de choix que nous faisons quand nous sélectionnons et combinons des images en séquences et, ensuite ajoutons du son et de la musique. Ce faisant, nous empruntons la voie d'une pratique critique, ou d'une critique pratique, c'est selon. Bien entendu, ce n'est pas toujours le cas — et dans bien des situations, l'édition numérique est réalisée sans trop y penser ou en laissant une grande place au hasard. Néanmoins, dans un certain contexte pédagogique, en posant les bonnes questions, la technologie offre la possibilité de s'engager dans une pratique différente, à la fois plus critique et plus excitante intellectuellement¹¹.

Des raisons de se méfier

Ainsi, que ce soit au plan de l'éducation ou du caractère politiquement opportun, les motifs sont nombreux pour faire converger éducation aux médias et éducation numérique. Mais les raisons de se méfier sont également nombreuses. La première, et la plus importante, est que nous courons le risque de ressusciter une vieille confusion tenace, celle qui réside entre enseigner à propos des médias et enseigner via les médias. Cette confusion, je la rencontre lorsque je me rends dans des écoles et que je m'entends dire que les professeurs font beaucoup d'éducation aux médias, ce dont est censé attester l'équipement informatique que l'on me montre avec empressement. Cette confusion se manifeste lorsque des enseignants parlent culture du vingt-et-unième siècle alors qu'en réalité, ils veulent dire qu'ils utilisent l'ordinateur (voire des films) comme moyen d'apprendre à lire et à écrire.

Le risque est d'utiliser les médias comme un équipement alternatif — une aide à l'enseignement — voire simplement comme un moyen de motiver les enfants à apprendre quelque chose dont nous estimons l'importance supérieure. Les médias sont le véhicule, le moyen, le prétexte à une autre façon d'apprendre qui n'a en fait rien à voir avec le média lui-même. En cela, n'y voyons pas de problème majeur, sauf qu'il ne s'agit pas d'éducation aux médias. Éducation aux médias et utilisation de médias éducatifs, ce n'est pas la même chose. À cet égard, l'usage du mot « éducation » peut largement prêter à confusion : développer l'éducation aux médias ne revient pas à utiliser les médias pour développer la culture imprimée. Enseigner via les médias et enseigner au sujet des médias n'ont pourtant rien d'intrinsèquement incompatibles.

11. Pour des exemples de ce genre de travail de classe, lire BURN Andrew, *Making New Media: Creative Production and Digital Literacies*, New York: Peter Lang, 2009.

Mais le danger est d'utiliser les médias de manière fonctionnelle ou instrumentale — et que les questions critiques que nous posons en tant qu'enseignants dans le domaine des médias (qui crée les médias et pourquoi, comment les médias représentent-ils le monde, comment fonctionnent-ils, etc.) tendent à être marginalisées voire ignorées.

Ma deuxième préoccupation réside dans le fait que nombre d'adultes sont quelque peu intimidés par tout ce qui se dit à propos de la technologie — et semblent accepter sans autre forme de procès la mythologie populaire de la « génération numérique ». L'idée que, de nos jours, les enfants baignent depuis la naissance dans l'environnement numérique — qu'ils sont des « natifs numériques » (*digital natives* en anglais) alors que nous ne sommes que des « immigrants numériques » (*digital immigrants*) — est née d'une forme de peur. Dans cette optique, les enfants sauraient spontanément tout ce qu'il faut savoir pour utiliser ces technologies. Les adultes, pour leur part, se lancent dans une lutte pathétique pour y arriver. Ce genre de thèse émerge fréquemment dans les débats politiques publics, alors que peu d'éléments tangibles la fondent en réalité. Les anciens médias, notamment la télévision et la musique populaire, restent au cœur de la vie quotidienne de la plupart des jeunes, et l'idée que, d'une façon ou d'une autre, ces derniers ont acquis spontanément des aptitudes et des connaissances leur permettant de jongler avec les nouvelles technologies est hautement sujette à caution. Ce genre de point de vue surévalue et comprend erronément les différences entre les générations, tout en reflétant une sentimentalité très actuelle à propos de l'enfance¹².

Cela peut également être le cas des enseignants dans le domaine des médias, qui sont parfois séduits par la facilité d'utilisation des technologies et des résultats apparemment très nets et professionnels auxquels aboutissent les étudiants. Pour certains, la limite critique de l'éducation aux médias semble résider dans la perte du caractère merveilleux de la création via les outils numériques. Toute cette analyse critique minutieuse — ces articles et ces palabres ennuyeux au possible — cassent le côté excitant et glamour des images que l'on fait apparaître à volonté sur l'écran. Bien sûr, il importe de reconnaître le potentiel créatif des médias numériques ; mais il est tout aussi important d'insister sur le fait qu'enseigner à propos des médias ne se borne pas à user du média pour l'amour de l'art. À nouveau, le risque est que les aspects productifs et créatifs de l'éducation aux médias soient déconnectés de l'objectif principal — comprendre ce qui s'y joue.

Ma troisième préoccupation concerne le potentiel participatif de ce qu'il est convenu d'appeler le web social ou « Web 2.0 » — blogs, wikis, contenus alimentés par les internautes, partage de vidéos et de photos, journalisme citoyen, etc. Pour certains, ces développements semblent représenter un tournant culturel fondamental, à l'opposé de la situation où les médias étaient contrôlés par des élites puissantes puisqu'ils sont désormais potentiellement aux mains de tout un chacun.

12. Pour des critiques de cette attitude, voir BUCKINGHAM D., "Is there a digital generation?" in BUCKINGHAM D. and WILLETT R. (Eds.), *Digital generations: Children, young people and new media* (p. 1-17), Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006 ; HERRING S. "Questioning the generational divide: technological exoticism and adult constructions of online youth identity" in BUCKINGHAM D. (Ed.), *Youth, identity and digital media* (p. 71-92). Cambridge, MA: MIT Press, 2008 ; et BENNETT SUE, MATON Karl et KERVIN Lisa, "The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence", *British Journal of Educational Technology*, 39(5): 775-786, 2008.

Cependant, dans la déferlante d'enthousiasme que suscite la démocratisation totale imminente des médias, plusieurs questions semblent mises sous le boisseau. Qui sont les auteurs de ces initiatives participatives ? À y regarder de plus près, nous constatons que ce sont généralement les « suspects habituels » — ceux qui sont déjà privilégiés dans d'autres domaines de leur vie, en termes économiques ou de bagage éducationnel. La danger que nous voyons émerger est que la technologie pourrait ne faire autre chose qu'accroître les inégalités sociales existantes au lieu de contribuer à les dépasser. N'oublions pas non plus que nombre de ces développements trouvent leur source dans des intérêts commerciaux, et dans un petit nombre d'entreprises multimédias mondiales dont la puissance va croissant. Les possibilités apparentes qu'offrent les nouveaux médias en termes de participation font de ces derniers des moyens d'autant plus efficaces de cibler les consommateurs et de recueillir des informations sur eux ; c'est la raison pour laquelle les annonceurs et responsables marketing investissent de plus en plus dans la sphère numérique. À nouveau, il est vital que nous continuions de poser les vieilles questions critiques à propos des médias, au lieu de nous laisser submerger par une forme d'euphorie technologique¹³.

Terrain mouvant

Par conséquent, si nous possédons de bonnes raisons de saluer l'association entre éducation aux médias et éducation numérique, il nous faut rester sur nos gardes. Nous devons également demeurer vigilants vis-à-vis des changements potentiels dans le climat politique. Au Royaume-Uni notamment, certains signes montrent que les décideurs s'éloignent du thème général de l'éducation aux médias pour se focaliser plus étroitement sur l'éducation numérique. Je donnerai deux exemples très récents qui témoignent de cette évolution.

En juillet 2009, le gouvernement du Royaume-Uni a publié une étude portant sur le programme de l'école primaire, dont les aboutissements devraient conduire à une reformulation significative du curriculum à l'avenir¹⁴. Il y aurait beaucoup de choses à en dire, naturellement, mais l'on ne peut qu'être frappé du fait que l'éducation aux médias semble désormais devoir céder la place à l'éducation numérique. Sur les 200 pages que compte le document, il est fait 72 fois référence aux TIC, et jamais à la télévision — en dépit du fait que la télévision reste, et de loin, le passe-temps prioritaire des enfants qui fréquentent l'école primaire. Personnellement, j'en déduis que le problème, pour les décideurs, ne réside pas au niveau de l'identification des technologies mais de la culture populaire. Ils s'engouffrent avec bonheur dans une rhétorique technocratique sur le pouvoir de transformation que recèle la technologie mais peinent toujours à identifier et aborder les réalités quotidiennes de la plupart des enfants.

13. Je débats de ces questions de manière plus approfondie dans "Do we really need media education 2.0?", in DROTNER K. and SCHROEDER K. (eds.), *Digital Content Creation*, New York: Peter Lang, in press. On en trouvera un compte rendu plus enthousiaste mais toujours mesuré dans JENKINS H. avec CLINTON K., PURUSHOTMA R., ROBISON A. J. et VEIGEL, M., *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, MacArthur Foundation, 2006. www.digitalllearning.macfound.org.

14. Voir www.dcsf.gov.uk/primarycurriculumreview/.

Mon second exemple est issu de la politique en matière de culture plutôt que d'éducation. Au cours de l'été 2009, également, le gouvernement britannique a publié son rapport intitulé « Digital Britain » [La Grande-Bretagne numérique]. Ce rapport formule une longue série de propositions destinées à introduire le Royaume-Uni dans l'ère numérique¹⁵. Ce document est extrêmement technocratique : il y est question d'utiliser la technologie pour promouvoir la compétitivité économique du Royaume, de créer une main-d'œuvre qualifiée et de s'engager dans la « révolution de l'information ». Le passage de l'éducation aux médias à l'éducation numérique est particulièrement explicite. Le rapport soutient que l'éducation aux médias est un concept mal défini et morcelé (en quoi il peut être sur la bonne voie) et qu'il conviendrait de passer de l'éducation aux médias à ce qui est désigné sous les termes de « participation numérique ». On y propose un Plan national en faveur de la participation numérique qui devrait remplacer l'éducation aux médias dans l'agenda politique. Cette approche semble avoir également l'aval de l'Ofcom — bien que le rôle de l'Ofcom devrait se trouver fortement réduit suite aux prochaines élections. L'éducation aux médias vue sous l'angle de la participation numérique, c'est également une approche beaucoup plus acceptable pour l'industrie des médias. À titre d'exemple, les émetteurs de radiodiffusion n'ont jamais vu d'un bon œil le fait que leurs activités soient passées au crible de l'étude et de l'analyse critique. À l'inverse, le fait de donner aux individus la possibilité de participer de manière limitée à la création médiatique est précisément le genre de geste symbolique qu'ils semblent juger nettement plus confortable. Dans les deux cas, des signes montrent que l'éducation numérique (ou « participation numérique ») pourrait être amenée à remplacer l'éducation aux médias, plutôt que de s'y conjuguer.

Et après ?

Comment les enseignants dans le domaine des médias peuvent-ils réagir à cette situation ? Avons-nous besoin, comme le sous-entendent certains textes politiques, d'une sorte de cadre européen commun pour l'éducation aux médias ? Avons-nous besoin de *checklists*, d'établissements et d'indicateurs qui nous permettraient d'évaluer et de comparer nos niveaux d'éducation aux médias ? Nous faut-il vraiment davantage de documents politiques ?

Le rapport pointu de la Commission européenne relatif aux tendances et approches actuelles semble certainement aller dans ce sens. Lorsqu'il recommande que les professeurs soient davantage formés, que les équipements soient de meilleure qualité, que les étudiants aient davantage l'occasion de se frotter à la production de médias, et que l'on fasse davantage de place à l'évaluation critique et à la recherche, je marque mon accord. Mais le rapport formule également nombre d'autres recommandations, sur les normes de qualité en ce qui concerne les contenus, l'implication des instances réglementaires, les forums citoyens, les mesures de protection du patrimoine audiovisuel, les réseaux paneuropéens, les campagnes de sensibilisation de la population, etc. Même s'il y a, dans cette énumération, quantité de choses intéressantes, l'ensemble est cependant beaucoup trop éparpillé.

15. Voir www.culture.gov.uk/what_we_do/broadcasting/6216.aspx. La discussion fondamentale concernant l'éducation aux médias et la participation numérique est à lire p. 39-41.

À mes yeux, il est désormais urgent d'affûter nos arguments et de concentrer nos énergies. Le risque existe que l'éducation aux médias se retrouve brouillée dans un halo de rhétorique sur les technologies numériques. L'éducation aux médias est en danger de devenir un concept excessivement vague, général et mal défini — quelque chose comme une somme de bonnes intentions et d'élan positifs qui déboucheraient sur un manque criant de résultats concrets. Beaucoup de dialogues engagés, beaucoup de « travail en réseau » mais rien de réellement substantiel — une somme d'énergie dépensée en participation mais peu d'action et, en définitive, peu de changements significatifs.

Bien que je ne possède ni recette ni formule magique, je reste convaincu que les écoles ont un rôle fondamental à jouer en la matière, ne fût-ce que parce que c'est le lieu où les jeunes sont tenus de passer la majeure partie de leur temps. L'école est l'institution publique fondamentale qui doit soutenir les droits et les actions des citoyens et, quoiqu'en disent certains férus hyperboliques de la technologie, elle ne devrait pas disparaître de sitôt.

Je pense que nous avons de bonnes raisons de nous féliciter des résultats auxquels nous avons abouti en matière d'éducation aux médias, mais ne négligeons pas de les évaluer et ayons le courage de rester critiques vis-à-vis de nous-mêmes. Nous devons impérativement nouer le contact avec les instances réglementaires, avec les entreprises multimédias et avec les politiques — et cela, nous devons le faire à partir d'une position de force, en définissant clairement nos objectifs et nos priorités.

David Buckingham | Professeur à Institute of Education, University of London

Les racines culturelles de la connaissance vs. les mythes sous-jacents au virage numérique dans l'enseignement *

Repenser les politiques en matière d'éducation aux médias et aux outils numériques : une analyse critique

L'avenir de l'éducation aux médias à l'ère numérique constitue un thème important pour tous ceux qui sont impliqués dans ce secteur. Il soulève de nouvelles questions et en rouvre de plus anciennes, qui appellent des réponses des spécialistes, des décideurs politiques et des praticiens. Comme toujours lorsqu'il est question d'éducation, ces questions brouillent les frontières entre la science, l'éthique, la politique et même l'idéologie. Par conséquent, repenser, réfléchir et dessiner le contour de l'avenir de l'éducation aux médias à l'ère numérique va bien au-delà des questions techniques, de compétences et de savoir-faire. Les approches de l'éducation à l'ère numérique reflètent et forment à la fois une « culture (commune ?) de l'éducation » (Bruner, 1996). Derrière les déclarations et pratiques relatives à l'éducation aux médias et aux outils numériques se cachent des images implicites et profondément culturelles d'« enfants », de « citoyens » et de « société », des théories populaires concernant l'apprentissage, des représentations sociales de ce qu'est l'« intelligence », et des hypothèses générales quant à ce qui est adapté et ce qui ne l'est pas. En résumé, il y a des croyances et des valeurs, des horizons politiques et des positions éthiques.

C'est pourquoi nous devons analyser attentivement les virages qui s'amorcent dans l'enseignement.

* Le présent document est basé sur une présentation donnée dans le cadre du deuxième congrès européen de l'éducation aux médias, qui s'est tenu à Bellaria, en Italie, du 21 au 24 octobre 2009, et à l'occasion duquel j'ai été invitée à commenter la conférence d'ouverture présentée par David Buckingham.

Comme le démontre David Buckingham (voir le chapitre du présent volume rédigé par ce dernier), il est absolument vital d'adopter une approche critique vis-à-vis de l'enthousiasme général que suscite actuellement l'éducation aux médias et aux outils numériques. En effet, lorsque les changements éducatifs impliquent des technologies, l'attention tend à être davantage centrée sur les objets et sur les opportunités qu'ils offrent en tant qu'outils d'apprentissage, plutôt que sur les cultures et les idéologies en action. J'emploie ici le terme « critique » dans sa signification philosophique, une « approche critique » n'impliquant aucunement une évaluation négative. Par là, j'entends plutôt une approche réfléchie, sensée, visant à remettre en question ce que nous tenons généralement pour acquis, du moins dans notre vie de tous les jours.

La question soulevée dans le chapitre rédigé par David Buckingham n'est pas « devrions-nous promouvoir l'émancipation médiatique et numérique » (la réponse est évidemment oui). L'objectif essentiel est plutôt de nature analytique : nous devrions réfléchir, ou plutôt re-réfléchir, aux prémisses implicites et, je dirais même, idéologiques sur lesquels s'appuie cet enthousiasme, même si nous sommes d'accord avec ces prémisses, et je dirais même, encore plus si nous sommes d'accord avec ces prémisses.

Il n'y a pas de pratique éducative, de politique éducative ou de virage éducatif - tel que celui amorcé actuellement en direction des technologies numériques et même mobiles - qui ne soit pas influencé par des valeurs. David Buckingham nous rappelle que notre première tâche consiste à mettre en lumière les valeurs qui guident nos choix et les politiques et pratiques que nous soutenons.

Cependant, ce qui est particulièrement intéressant, c'est la manière dont il construit sa proposition.

Nous avons tous été formés à adopter une approche culturelle analytique vis-à-vis des textes et discours médiatiques. Nous avons tous été formés à analyser les médias pour en faire ressortir le dit et le non-dit, le sens explicite et le sens implicite, ainsi que les prémisses culturels. David Buckingham applique une « approche culturelle » à notre propre manière de voir l'éducation aux médias. Dans le chapitre qu'il a rédigé, il analyse les programmes, règlements et déclarations politiques en partant du principe qu'il s'agit de textes qui, comme tous les autres, abordent certains thèmes officiels, mais également certains thèmes « cachés ». En traitant les déclarations relatives à l'éducation aux médias et aux outils numériques comme de simples textes, il les soumet à une espèce d'analyse sémiotique visant à lire entre leurs lignes et à en découvrir le sens caché et les prémisses.

C'est comme s'il nous mettait en garde et nous encourageait à ne pas nous montrer trop naïfs dans ce domaine. En réalité, la question qu'il soulève n'est pas « devrions-nous, oui ou non, adhérer à ces déclarations et politiques relatives à l'éducation aux médias ? » L'objectif premier du chapitre rédigé par David Buckingham est plutôt de nous inviter à analyser de manière critique ces déclarations, comme nous le faisons déjà en ce qui concerne les discours et textes médiatiques.

Ses propositions nous incitent, et je dirais même, nous obligent à prendre une certaine distance critique vis-à-vis de nos propres déclarations et de nos propres croyances et convictions pédagogiques. Même lorsqu'elles reposent sur des connaissances scientifiques, les convictions sont toujours dangereuses, dans le sens où nous devons les utiliser avec une extrême prudence. Je dirais même que nous ne devrions jamais complètement adhérer à ce

que nous pensons être la « réalité », la « vérité » ou encore la « bonne chose à faire ». Je pense que c'est cette distance épistémologique qui fait la différence entre une approche scientifique de la réalité et un système de croyances : dans un certain sens, les sciences sont des systèmes de croyances auxquels nous croyons... jusqu'à un certain point. Je pense que ce changement épistémologique, de l'éducation aux médias aux prémisses sur lesquels se fondent les déclarations relatives à cet enseignement, est d'une importance cruciale si nous voulons mettre en lumière la culture implicite de l'éducation que ces déclarations et politiques éducatives reflètent et contribuent à créer.

Fournir aux citoyens un accès, des informations et des compétences pratiques : cela suffit-il ?

Le deuxième point sur lequel j'aimerais me pencher porte sur ce qui, selon David Buckingham, constitue l'essence même de l'enthousiasme politique vis-à-vis de l'éducation numérique.

D'après lui, les gouvernements estiment que « le principal défi consiste à veiller à ce que tout le monde prenne part à l'économie dite de la connaissance » et la question fondamentale est donc d'offrir un accès. Les compétences concernées sont « essentiellement fonctionnelles et opérationnelles » et peuvent être considérées comme des « compétences pratiques ». Les défenseurs de l'éducation numérique se concentrent davantage « sur la capacité à obtenir des informations, plutôt que sur la capacité à les évaluer, comme si les informations étaient simplement des objets neutres et comme si la capacité à distinguer les faits des opinions était un simple processus mécanique ».

L'ensemble du discours relatif à l'émancipation numérique - si bien analysé par David Buckingham - semble complètement omettre, taire et dissimuler certaines dimensions fondamentales de la vie des gens, telles que la confiance et la crédibilité. Pour étayer ce point, je voudrais faire référence à un débat auquel j'ai récemment participé et qui portait sur la communication mobile dans le domaine de la santé.

En effet, j'ai récemment eu la chance d'assister à une conférence ayant pour thème « Les communications mobiles et les politiques sociales », qui était organisée à l'Université Rutgers à New Brunswick, dans le New Jersey. À cette occasion, j'ai eu un échange très intéressant avec un éminent collègue qui travaille dans le domaine de la communication pour la santé. Lui et son groupe de recherche sont en train de mener un projet de recherche appliquée qui vise essentiellement à trouver le moyen de permettre à tous les citoyens américains d'accéder à des informations médicales et de santé dès qu'ils en ont besoin. Plus précisément, la principale question à laquelle tente de répondre ce projet est « comment joindre les patients et leur famille où qu'ils soient et leur transmettre les informations dont ils ont besoin ».

Selon ces chercheurs, les appareils d'information et de communication mobile, ainsi qu'un accès sans fil à Internet semblaient être une réponse possible. L'idée de base sur laquelle repose l'ensemble du projet consiste à concevoir un système de communication mobile dans le domaine de la santé, qui permettrait à tout un chacun d'accéder à tout moment à des informations médicales pertinentes. Brillant, n'est-ce pas ?

Pendant l'atelier, je n'ai pu m'empêcher de poser une question extrêmement naïve : qu'en est-il de la crédibilité et de la confiance ? Qu'en est-il de ce processus bien connu qui explique l'effet placebo par lequel une information médicale n'est pas pertinente en soi : elle est et

devient pertinente pour moi parce que c'est vous qui me la transmettez, le « vous » étant ici « mon médecin », une personne bien précise en qui j'ai confiance et qui se distingue du système de santé dans son ensemble, que celui-ci soit numérique ou non.

Derrière l'information se cache ce que Lacan a appelé, il y a de nombreuses années, le « sujet supposé savoir » : quelqu'un en qui nous avons confiance en raison d'un transfert ou tout autre type de « contrat de confiance ».

La pertinence des informations dépend naturellement de la source dont elles proviennent et il pourrait bien s'agir ici d'une question typique de l'éducation numérique : nous pouvons enseigner et apprendre comment reconnaître les sources d'information, comment faire la distinction entre les sources fiables et non fiables, comment les comparer et les évaluer. Cependant, la pertinence des informations dépend non seulement de la source, mais aussi de la confiance que l'individu place en elle et de son degré d'adhésion à celle-ci. Les informations deviennent pertinentes lorsque nous avons l'impression qu'elles proviennent d'une voix faisant autorité qui valide la réalité. Et il s'agit ici d'un processus totalement différent.

À cette occasion, le collègue en question m'a expliqué qu'ils étaient tout à fait conscients que la question de la crédibilité était un point crucial pour l'ensemble du projet.

Comme l'a indiqué David Buckingham, faire la distinction entre les faits et les opinions et, je serais tentée d'ajouter, entre les informations pertinentes et celles qui ne le sont pas, n'est pas aussi facile que nous l'imaginons ou que nous le souhaiterions. Les informations, même les plus sophistiquées et les plus complètes, même les plus ciblées en fonction des destinataires, n'ont pas de sens en tant que telles.

Comme le souligne David Buckingham, émanciper les gens en leur offrant un accès et des compétences digitales n'est que le point de départ. C'est une condition nécessaire, mais en aucun cas suffisante. Et si nous focalisons tous nos efforts sur cet aspect, nous pourrions entretenir l'illusion que nous avons fait tout ce qu'il fallait. J'aimerais conclure ce point en faisant simplement remarquer que le fait d'avoir accès aux meilleures bibliothèques nationales du monde n'a jamais, et je dis bien jamais, eu pour effet automatique de rendre les gens « brillants » ou en bonne santé.

Lorsque la culture encadre les pratiques, les différences remontent souvent à la surface : la technologie et les cultures de l'éducation en action

Le troisième point que je souhaiterais commenter est lié à l'une des remarques d'introduction figurant dans le chapitre rédigé par David Buckingham.

« Le changement technologique amène toujours son lot de changements culturels, sociaux, économiques et politiques. Les changements qui s'opèrent actuellement dans l'environnement médiatique ne concernent pas uniquement la technologie, mais aussi la manière dont les identités se forment et se réalisent dans les sociétés modernes. C'est pourquoi, lorsque nous parlons de technologie, nous devons prendre garde à ne pas lui accorder un pouvoir absolu ».

Ces « mises en garde » et une certaine suspicion quant à l'idée que les technologies ne sont que de simples outils, un ensemble de services neutres qui peuvent être déplacés d'un contexte ou d'un pan de la vie à un autre me sont très familières. Comme on pouvait peut-être

s'y attendre (esprit du temps?), ce sont précisément ces considérations qui sont à la base d'une étude exploratoire que j'ai menée avec le Dr André H. Caron (Université de Montréal) sur les mythes sous-jacents à l'adoption et à l'appropriation des lecteurs numériques mobiles en tant qu'outils d'apprentissage dans le cadre de formations universitaires (Caron, Caronia & Weiss-Lambrou, 2007; Caronia & Caron, 2009). Les résultats de cette étude font totalement écho au point de vue exprimé par David Buckingham et permettent même de l'étayer grâce à certaines preuves empiriques.

Je ne vais pas décrire ici l'ensemble de notre étude, mais j'aimerais cependant faire quelques remarques. Lorsque nous avons conçu cette étude, nous sommes partis du principe que les technologies n'étaient pas de simples outils appelés à remplir divers services et fonctions. Les technologies comportent une part de pratique et possèdent des fonctions et significations symboliques. La manière dont elles sont utilisées et même définies est toujours influencée par la culture, c'est-à-dire qu'elle varie selon les cadres culturels auxquels se réfèrent les utilisateurs.

Par conséquent, nous avons axé notre étude sur les questions suivantes : quelle est la culture éducative à la base de l'adoption des outils d'apprentissage mobiles par l'institution ? Quels sont les systèmes professionnels de croyances, les théories de l'apprentissage, les concepts de la connaissance et même les mythes qui se cachent derrière ce nouvel enthousiasme pour l'introduction d'appareils mobiles en tant qu'outils d'apprentissage ? Les différents acteurs impliqués dans le processus d'enseignement/d'apprentissage, à savoir les étudiants et les enseignants, partagent-ils la même « culture éducative » ? La culture éducative des enseignants trouve-t-elle écho dans la communauté de pratique des étudiants ? La réponse à cette question était sans appel : absolument pas. Les cadres culturels auxquels se réfèrent les étudiants, aussi bien en ce qui concerne l'apprentissage que les technologies, ne correspondaient pas à ceux auxquels se réfèrent les institutions et les praticiens qui souhaitent introduire les technologies mobiles dans l'enseignement.

Les enseignants et les institutions soutiennent ce choix en se basant sur certains systèmes de croyances professionnelles bien spécifiques. Le premier de ces systèmes concerne la définition même de l'éducation. Celle dont nous parlons ici repose sur une manière bien particulière de concevoir le processus d'apprentissage/d'enseignement, appelée le modèle socio-constructiviste. Selon ce cadre théorique, la connaissance n'est pas un produit prêt à l'emploi qui peut être transmis, mais bien le résultat partiellement indéterminé d'une pratique sociale. Par conséquent, le processus éducatif est mis en œuvre sous la forme d'une activité conjointe visant à construire la connaissance. Les enseignants sont censés guider les néophytes tout au long de leur apprentissage culturel (Lave, 1996; Rogoff, 1990; 1995). En corollaire à ce point de vue, les étudiants sont définis comme des chercheurs de connaissances (Caron, 2008). On attend d'eux qu'ils participent activement au processus éducatif en amenant leur monde cognitif et culturel dans la communauté d'apprenants à laquelle ils appartiennent.

Les technologies mobiles semblent parfaitement compatibles avec cette conception de l'apprentissage.

La deuxième croyance est une théorie dont nous semblons tous convaincus de la « véracité » : le modèle continuité/contiguïté dans l'éducation et, plus particulièrement, l'idée selon laquelle plus une activité éducative est en mesure de se connecter avec l'environnement

social et culturel des étudiants, plus son efficacité est grande. Le transfert des lecteurs numériques mobiles et des podcasts de la culture des pairs à la culture scolaire se fonde sur la croyance qui veut que les pratiques éducatives devraient aller chercher les étudiants là où ils sont, et sur l'idée selon laquelle les outils éducatifs devraient être écologiques, ce qui signifie qu'ils devraient être cohérents avec la culture et la vie quotidienne des étudiants en dehors de l'école.

Comme le démontre notre étude, ces croyances fondamentales sur lesquelles repose notre approche professionnelle de la « culture éducative » ont beaucoup moins de choses en commun avec la culture éducative telle qu'elle est perçue par les étudiants que ce que nous pensons. Je résumerai ici les principales différences qui forment ce que nous avons appelé le conflit des cultures.

Première différence : pour les étudiants, la vie académique quotidienne semble être organisée selon une approche pragmatique du processus d'apprentissage. Dans la communauté culturelle des étudiants, travailler de manière efficace et être un étudiant « suffisamment bon » revient à apprendre ce que le professeur a défini comme des informations importantes, nécessaires et suffisantes pour réussir l'examen ; rien de plus, rien de moins.

Deuxième différence : dans le cadre de cette étude, les étudiants ne semblaient pas particulièrement enclins à se positionner en tant qu'apprenants actifs, à s'engager dans un processus d'« apprentissage par l'action ou la découverte », ou à contribuer à la construction d'une connaissance aussi éparpillée et rhizomatique. Cette définition très « postmoderne » de la connaissance semble être un parfait exemple de « concept éloigné de l'expérience » du point de vue des étudiants. Dans la culture spécifique des étudiants, la connaissance est un système délimité par des frontières, avec un début et une fin, et le professeur est celui qui sait de quoi se compose cette connaissance.

L'approche pragmatique des étudiants vis-à-vis de l'apprentissage semble donc contraster avec certains principes de base sur lesquels repose l'approche socio-constructiviste de l'apprentissage et de l'enseignement. L'un des principaux arguments justifiant l'adoption des appareils numériques mobiles en tant qu'outils d'apprentissage ne semble donc pas tenir debout au vu de la culture spécifique des étudiants.

La troisième différence culturelle porte sur l'idée, très contemporaine, selon laquelle l'apprentissage serait une activité n'étant pas liée à un contexte particulier. Notre étude révèle que l'« apprentissage mobile » est un oxymoron, du moins dans le contexte de la culture spécifique des étudiants. L'apprentissage semble nécessiter des repères et un cadre bien délimité au niveau spatial et temporel. La lecture, la prise de note, la compréhension, la mémorisation et la préparation aux examens sont des activités cognitives « immobiles » qui se déroulent de préférence à la maison, à la bibliothèque ou devant un ordinateur personnel équipé d'un écran large (ou, tout du moins, plus large que celui d'un iPod).

La quatrième différence, et peut-être la plus importante, concerne la manière dont les étudiants ont interprété la technologie MP3. Et je reviens ici à la déclaration faite par David Buckingham, lorsqu'il remarque que :

« Le fait que les gens utilisent les technologies digitales pour à peu près tout sauf pour s'informer semble largement ignoré. L'image de l'utilisateur idéal semble ici être celui d'un chercheur d'information responsable et efficace et c'est une image qui contraste assez violemment avec la manière dont la plupart des jeunes utilisent la technologie, puisque, comme

nous le savons, il s'agit essentiellement d'accéder à des contenus divertissants ou de discuter avec des amis, ou encore de jouer à des jeux en ligne ».

Notre étude de cas confirme largement ces utilisations culturelles des technologies mobiles de l'information et de la communication : consommer de la musique populaire, rédiger des textes numériques destinés à un usage personnel, partager un répertoire de « textes identitaires » et de souvenirs numérisés sont des pratiques qui font partie de la vie quotidienne des étudiants. Ceux-ci sont à la fois producteurs et consommateurs des cultures mobiles (Caron & Caronia, 2007), mais la nature des produits culturels et des textes qu'ils consomment et produisent n'est ni académique, ni éducative, ni même vaguement liée à leur apprentissage scolaire.

Et c'est bien ici que se situe le principal problème. Les lecteurs numériques mobiles sont principalement perçus et utilisés comme une technologie mobile de divertissement, fortement associée aux loisirs personnels et à la vie sociale. La consommation mobile de musique ; le partage de vidéos, photos et autres souvenirs numérisés d'événements sociaux ; la transmission de son propre univers de références culturelles : toutes ces utilisations (et d'autres similaires) de l'iPod ponctuent la vie quotidienne des jeunes. Notre étude révèle que les étudiants sont des consommateurs mobiles de culture, mais que la culture qu'ils consomment une fois sortis d'un contexte particulier est tout sauf académique.

L'utilisation de cette technologie établit symboliquement une frontière nette entre la culture quotidienne et la culture académique, entre la vie sociale et la vie scolaire. Ce trait caractéristique de la culture spécifique des étudiants contraste fortement avec le modèle de continuité prôné dans l'enseignement. Lorsque nous nous penchons davantage sur les actes des étudiants plutôt que sur leurs déclarations, il devient évident que l'idée selon laquelle il serait utile, voire même nécessaire, de brouiller les frontières entre la vie scolaire et celle en dehors de l'école, est la nôtre. Les étudiants, et même les enfants, passent leur temps à essayer d'établir, de manière symbolique, une frontière entre la communauté et la culture qu'ils forment avec leurs pairs, d'une part, et la communauté et la culture scolaires, d'autre part. Ils créent systématiquement ce que les psychologues sociaux et les ethnographes étudiant la vie quotidienne des enfants appellent la « vie secrète », bien distincte de la vie scolaire (et familiale).

Si nous examinons la vie quotidienne des jeunes selon l'optique d'un ethnographe, nous constatons que l'un des principaux arguments éducatifs soutenant l'adoption d'appareils mobiles d'apprentissage et d'enseignement - à savoir le caractère écologique et la nécessité de brouiller les frontières - ne semble pas trouver écho dans la culture spécifique des étudiants. Du point de vue de ces derniers, un apprentissage efficace n'implique pas de transformer chaque moment et chaque endroit en un environnement d'apprentissage, pas plus que cela ne suppose de supprimer les frontières entre l'éducation formelle et informelle. Ce qui s'avère pertinent pour une vie sociale épanouissante (le multitasking, la consommation mobile de biens culturels, le réseautage mobile et même l'utilisation de l'iPod) n'est pas forcément pertinent pour une vie académique réussie, et vice versa.

Notre recherche était une étude quasi-expérimentale, ou, devrais-je plutôt dire, une enquête quasi-naturaliste, qui visait à mieux comprendre la manière dont les étudiants utilisent et perçoivent les appareils mobiles d'information en tant qu'outils d'apprentissage. Les résultats ne sont donc absolument pas généralisables. Comme le démontrent certaines études de cas débattues par Bachmair, Pachler et Cook (2009), il est tout à fait possible que les deux

cultures éducatives en action se chevauchent. Dans notre cas, ce que nous avons observé était un véritable conflit des cultures. L'objectif final d'une telle étude n'est donc pas de dire « voici comment les choses fonctionnent », mais plutôt d'adresser une mise en garde, fondée sur des preuves, face à l'enthousiasme général qui accompagne le virage numérique actuellement amorcé dans l'enseignement. Un enthousiasme qui, comme le souligne David Buckingham, semble une fois de plus guidé par une vision réductionniste et pourtant déterministe de l'innovation technologique, du processus éducatif et des acteurs impliqués, ainsi que par une idéologie selon laquelle « la technologie est la solution à tout ».

Comme David Buckingham l'illustre si bien dans son chapitre et comme le suggèrent les preuves empiriques que nous avons recueillies dans le cadre de notre étude, nous devons repenser non seulement la manière dont nous percevons les technologies (Kerr, 2004), mais aussi et surtout nos certitudes éducatives et les paradigmes que nous prenons - peut-être trop souvent - pour acquis lorsqu'il est question de l'efficacité de l'éducation aux médias.

Professeur Letizia Caronia | Faculté de sciences de la formation
de l'Université de Bologne, Italie.

Bibliographie

Bachmair, B.; Pachler, N.; Cook, J., (2009), Mobile phones as cultural resources for learning – an analysis of mobile expertise, structures and emerging cultural practices, *Medienpädagogik*, 13.3.2009, <http://www.medienpaed.com/2009/bachmair0903.pdf>, ISSN 1424–3636.

Bruner, J., (1996), *The Culture of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Caron, A.H., (2008), « Globalisation and New Technology: The Challenge for Teachers to Become “Translators” and Children, Knowledge Seekers », in P.C. Rivoltella (éd.), *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society*, IGI Publishing, p. 277-291.

Caron, A. H. & Caronia, L., (2007), *Moving Cultures : Mobile communication in everyday life*, Montréal, McGill-Queen's University Press.

Caronia, L. & Caron A.H., (2009), « Mobile learning in the digital age: A clash of cultures? », in S. Kleinman (éd.), *The Culture of Efficiency. Technology in Everyday Life*, New York: Peter Lang, p. 191-211.

Caronia, L.; Caron, A.H., & Weiss-Lambrou, R., (2007), La baladodiffusion en éducation : mythes et réalités des usages dans une culture mobile, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Vol. 4, n° 3, p. 42-57.

Kerr, S.T., (2004), « Toward a Sociology of Educational Technology », in D.H. Jonassen (éd.), *Handbook of Research on Educational Communication and Technology*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, p. 113-142.

Lave, J., (1996), Teaching, as learning, in practice, *Mind, Culture and Activity*, 3(3), p. 149-156.

Rogoff, B., (1990), *Apprenticeship in thinking : Cognitive development in social context*, New York, Oxford University Press.

Rogoff, B., (1995), « Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship », in J.V. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (éds.), *Sociocultural studies of mind*, New York, Cambridge University Press, p. 139-164.

Compétences médiatiques : conséquences politiques

Ce texte a été écrit dans le contexte du deuxième Congrès européen de l'éducation aux médias qui s'est tenu à Bellaria, sur les rives de la mer Adriatique, en Italie. En face, il y a Sarajevo, une part d'Europe qui était en guerre il n'y a pas si longtemps. Un temps de haine que nos démocraties font tout pour éviter, mais dont nul n'est à l'abri. L'éducation aux médias, en tant qu'elle participe à notre culture de la démocratie, est là pour penser nos discours, nos débats, la scène publique de nos échanges et de nos croyances. Mais nos démocraties sont aussi des démocraties libérales : économiquement et idéologiquement, elles favorisent le libre marché des textes et des images d'information et de communication, leurs commerces, leurs circulations. Dans ce contexte, l'éducation aux médias n'est pas si facile à imaginer. Ce texte voudrait donc rendre compte du paradoxe politique que constitue toute éducation aux médias dans des sociétés où prévaut la culture de la démocratie libérale. A l'origine, ces lignes étaient une réponse à la conférence plénière inaugurale de David Buckingham qu'il avait intitulée : « *The future of media literacy in a digital age: Some challenges for policy and practice* ». On retrouvera l'intégralité de cette intervention dans les pages de ce livre. Avec deux autres comparses (Ben Bachmair de l'Université de Kassel) et Letizia Caronia (de l'Université de Bologne) nous devons réagir après lui, inspirés par ses analyses. J'ai donc gardé le montage initial de mon intervention où des phrases isolées de David Buckingham me servent de prétexte pour penser le rôle politique de l'éducation aux médias dans une Europe qui fait la guerre loin de ses terres, mais maintient en son sein une vigilance quotidienne aux droits de l'homme, à la démocratie, et à l'état de droit.

Déterminisme technologique et détermination politique

“I want to talk about technology, but in a way that refuses to accord it an all-determining power.”

David Buckingham

Chaque nouveau média, chaque nouvelle technologie, ouvre un nouveau débat sur ce qui se réinvente, sur ce qui est en jeu du point de vue du politique. Les technologies déterminent il est vrai de nouveaux imaginaires sociaux. C'est ce qu'on appelle le discours déterministe : les technologies réinventeraient nos formes de traduction du monde et par là même redéfiniraient une pensée sur le monde. Qui n'a pas entendu, concernant l'ère numérique (le digital age) que nous sommes tous devenus des journalistes, que le monde de l'information appartient maintenant aux publics, que nous sommes tous dans des réseaux sociaux et que nous sommes tous devenus hyper socialisés. Nous sommes devenus comme par enchantement producteurs et citoyens d'un monde global en possédant nos ordinateurs, comme si nous avions quitté l'ère des effets, pour l'ère des usages. Nous ne subirions plus les messages de la culture de masse, nous serions les maîtres collectifs des nouvelles règles de la communication globale.

J'aurais envie de dire, à la suite de David Buckingham, qu'il ne faut pas nous tromper. Oui, de nouvelles formes d'expressions apparaissent, oui, une nouvelle traduction du monde et de nouvelles formes d'appropriation des médias sont possibles grâce aux nouvelles technologies de l'Internet, oui, les débats, les dialogues, l'interactivité sont facilités sur les sites et les blogs de la communication et de l'information. Mais il serait très naïf de penser que nous avons changé de monde, et que ce changement a été initié par les nouvelles technologies. Les grandes légendes que nous nous racontons, les grands récits que nous partageons ne sont pas déterminés par les technologies, mais par les projets politiques de nos gouvernements, et par les modèles économiques qui nous appartiennent.

Nos objets sont des objets vivants : la convergence

“The most obvious of these is about convergence.”

David Buckingham

Les objets sur lesquels nous travaillons, sont des objets vivants. Je veux dire qu'ils vivent, qu'ils circulent, qu'ils muent, qu'ils mutent, qu'ils bougent chaque jour. Le mot convergence que David Buckingham utilise est fondamental, mais on peut l'entendre dans certains médias, dans certaines agences de communication aussi sous d'autres formes. A propos de publicité, j'ai entendu parler de « *convergence virale* » ou de « *convergence à 360°* ». Les nouvelles formes du journalisme, les nouvelles formes de la communication, consistent à trouver un format pour chaque média, afin qu'un message médiatique puisse nous atteindre par mille canaux, par mille réseaux. Les messages de la culture des médias sont hybrides : ils sont information et communication, ils sont aussi faits et fictions, ils sont capables enfin de trouver leur médiagénie¹ selon les publics et les supports qui les accueillent. Cela veut dire que l'émission de radio a son prolongement dans un site

1. MARION Philippe, « Narratologie médiatique et médiagénie des récits », in *Recherches en communication*, n° 7, Université catholique de Louvain, 1997

internet, que la page web a son écho dans la presse écrite, que la publicité d'une marque de déodorant a son clip musical sur une chaîne de télévision... Cela veut dire aussi que les réactions des internautes appartiennent aux récits médiatiques et que les récits se construisent dans cette réactivité entre les groupes producteurs, les institutions publiques, les institutions politiques et les publics. Il y a de quoi perdre l'équilibre dans ce spectre médiatique à 360°. L'éducation aux médias en effet doit interroger la circulation et l'hybridation des messages de la culture des médias, et ne pas se contenter de penser en termes de vieux médias ou de nouveaux médias, mais en termes de nouvelles circulations et de nouvelles formes. Nos médias sont vivants, nos sciences aussi doivent l'être pour analyser les discours du présent qui conditionnent nos formes d'échanges et de croyances.

L'éducation aux médias

Quand une nouvelle technologie s'installe, alimentée par mille innovations techniques, un double danger nous guette. Celui, légitime, de ne se soucier que de l'accès à cette technologie. Comment éduquer à un média si les élèves n'ont pas accès à ce média. Les discours politiques se concentrent alors sur l'accès aux outils, et sur les nouvelles formes de régulations auxquelles ces nouvelles technologies nous invitent à penser. Une

seconde phase apparaît assez vite, celle de l'accessibilité aux outils dans le cadre de la culture scolaire : à la vue des coûts que nécessite l'achat du matériel, je ne connais pas d'institution éducative qui ne se pose la question de la rentabilité pédagogique de tels outils. On ne peut pas équiper un collège ou un lycée de 300 écrans d'ordinateurs, de logiciels et de WIFI sans se demander comment tous les enseignants pourraient en profiter. Mon point de vue est tranché : notre travail consiste à proposer une éducation aux médias (about media) et en aucun cas de nous occuper d'une éducation par les médias (through media). Mais il faut toujours attendre un peu notre heure, attendre d'une part que les institutions éducatives qui ont payé le matériel se soient emparées des outils, attendre ensuite que les usages de ces nouvelles technologies soient suffisamment identifiables. Alors commence notre travail : interroger les médias, leurs langages, leurs économies, les conditions de leurs fabrications, les conditions de leurs réceptions, leurs histoires, la place de leurs récits dans la représentation que nous nous faisons du monde, leurs rôles politiques, fabriquer enfin des médias pour mieux les comprendre, considérer les présents que sans cesse ils nous dessinent, et les futurs que déjà ils nous imposent. Vous comprendrez que les compétences médiatiques dont je parle sont celles des sciences humaines et sociales, leur pluridisciplinarité, et ne sont pas des compétences didactiques. Économie des médias, sociologie des médias, histoire des médias, sciences politiques et médias, sémiologie et médias, gender studies et médias, droit des médias... Il me semble que nous oublions parfois trop vite l'origine scientifique de nos études plurielles, et qu'il faudrait nous y référer avec plus de rigueur.

Culture de la démocratie

Nos démocraties sont néolibérales : c'est à dire ? Les marchés sont libres de produire les plus étranges avatars médiatiques et de réinventer chaque jour les formes de nos informations, de

"The first, and most crucial, is that we run the risk of resurrecting an old and well-established confusion between teaching about media and teaching through media."

David Buckingham

"It would be possible to interpret media literacy as a familiar neo-liberal strategy."

David Buckingham

nos communications, de nos publicités. C'est au prix de cette liberté que nous poursuivons, dans les sociétés occidentales, ce que Michael Walzer a si bien analysé comme étant « la culture de la démocratie ». Une démocratie ne se déclare pas, ni ne se limite à un dispositif d'élections libres. Une démocratie s'enracine chaque jour dans une culture.

« La démocratie est un mode de répartition du pouvoir et de légitimation de son usage - ou plutôt c'est le mode politique de distribution du pouvoir. (...) Ce qui compte, c'est le débat organisé entre citoyens. La démocratie met en avant le discours, la persuasion, le talent rhétorique. Idéalement, le citoyen qui fournit l'argumentation la plus persuasive - c'est-à-dire l'argumentation qui persuade efficacement le plus grand nombre de citoyens - l'emporte² ».

Les médias nous le savons sont des lieux de débats, de persuasion, de talent rhétorique, d'argumentation. Les médias sont, dans les sociétés occidentales néo-libérales, libres de leurs mouvements et de leurs stratégies, libres de réinventer des nouvelles formes de persuasion, de talent rhétorique, d'argumentation. C'est paradoxalement au prix de cette liberté, qui nous évite de « réguler » sinon de « censurer » les médias, que la culture de nos démocraties perdure. Mais le jour où nos engagements politiques ne prendront plus en compte l'éducation aux médias comme faisant partie intégrale de cette culture de la démocratie, nous quitterons l'aventure de notre liberté chaque jour remise en question. Nos engagements politiques dans la culture de la démocratie reposent sur ce paradoxe : d'une part accepter les formes plurielles des médias cultures digitales et convergentes, et d'autre part donner à l'œil et à l'esprit de chaque citoyen les armes pour en comprendre la richesse.

On peut aussi se demander si nos sociétés, bien que toutes démocratiques, auraient un intérêt à penser, dans le cadre de leurs systèmes éducatifs, aux formes que nos récits politiques prennent. J'ai toujours eu ce soupçon : si l'Europe n'arrive toujours pas à instituer de manière officielle et culturellement ancrée une éducation aux médias, avec tous les dispositifs de formation initiale et permanente que cela suppose, c'est que peut-être, fondamentalement, nous ne le souhaitons pas. Ce qui nous retiendrait, dans un inconscient politique subtil, c'est de produire une société dans laquelle les croyances seraient systématiquement interrogées, où la scène politique de nos échanges qui prennent naissance dans nos médias en tant qu'espace public serait confrontée chaque jour à la vigilance de tous les citoyens. Comment alors dans ces conditions partager nos idées, comment les vivre et y adhérer, si elles étaient chaque jour auscultées comme des mises en scène médiatiques ? Or, la démocratie justement se dit aussi dans la réinvention permanente des formes de ses récits, dans la circulation sans contraintes des messages sans distinction de genre : publicitaire, communicationnel, informatif. Il se pourrait alors que nos sociétés démocratiques n'aient pas vocation à offrir aux publics de manière systématique une éducation aux médias qui par essence se réinvente au gré des inventions technologiques, mais au gré aussi de nos stratégies pour nous réinventer le monde et réactualiser nos idéologies. Si la démocratie est cet état d'invention et de liberté qui la caractérise, on est en droit de se demander comment on pourrait institutionnaliser une éducation aux médias...

2. WALZER Michael, *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité*, Paris, Seuil, 1997.

Dans ce sens, en France, Jacques Gonnet avait proposé comme alternative à l'éducation aux médias une éducation à l'actualité qui prenne la forme d'ateliers pour la démocratie³. Sa proposition reste aujourd'hui encore particulièrement pertinente.

A propos de compétences médiatiques

Lors du Deuxième Congrès européen de l'éducation aux médias qui s'est tenu à Bellaria du 21 au 24 octobre 2009, dans le cadre des tables rondes sur la recherche, j'ai pu entendre une définition de la compétence donnée par Aurélie Brouwers qui m'a immédiatement séduit : la compétence serait « une capacité nouvelle à s'adapter d'une manière nouvelle et non stéréotypée à des situations inédites »...

Une compétence est une capacité personnelle à s'adapter d'une manière nouvelle et non stéréotypée à des situations inédites » citation d'Aurélie Brouwers à partir des travaux de Bernard Rey (et al., 2003)

Cette définition m'intéresse particulièrement concernant l'éducation aux médias. Cette définition nous dit que la compétence n'est pas une qualité figée, prise dans un savoir dogmatique, enseignée dans la certitude de la connaissance entendue comme un acquis académique sans vivacité, sans réactivité face aux nouvelles propositions que sans cesse le monde des médias nous propose. Face aux médias, face aux dispositifs technologiques qui ne cessent d'être portés par les discours de l'innovation, face aux circulations de leurs messages, face aux formes hybrides qu'ils peuvent prendre, il nous faut en effet une grande capacité à nous adapter à des situations inédites. Cette singularité des compétences nécessaires pour envisager l'éducation aux médias pourrait décourager plus d'une institution éducative à vouloir inscrire dans une posture « définitive » des cours d'éducation aux médias. Ce serait encore là une possible raison justifiant que les analyses médiatiques se limitent à des démarches officieuses, programmées sur le court terme, provisoires toujours. Ce serait toujours *in fine* les historiens qui auraient raison de nos tentatives effrénées et aveugles, car eux savent regarder la bête avec le recul et le confort de l'historien que n'ont pas ceux qui voudraient, quand le cœur bat encore, voir quel sang circule en lui. Ce serait donc qu'il nous faut peut-être repenser nos sciences, les frotter entre elles pour que de leurs multiples compétences académiques surgisse un grand territoire de pensées critiques et constructives sur ce qui constitue nos espaces conjoints de sociabilités : nos espaces publics et nos espaces privés médiatiques.

Dans le texte adopté par le Parlement européen le 16 décembre 2008, intitulé « La compétence médiatique dans un monde numérique », on peut lire que par compétence médiatique les acteurs de l'éducation aux médias en Europe doivent entendre : « la capacité d'utiliser de façon autonome les différents médias, de comprendre et d'évaluer de façon critique les divers aspects des médias en tant que tels et des contenus médiatiques, de communiquer ceux-ci dans divers contextes, de créer et de diffuser des contenus médiatiques ».

« Considérant que l'éducation aux médias joue un rôle décisif dans l'acquisition d'un niveau élevé de compétence médiatique », le parlement européen ajoute en outre que : « des citoyens bien informés et politiquement mûrs sont le fondement d'une société pluraliste

3. GONNET Jacques, *De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie*, Paris, Armand Colin, 1995

et que la création de contenus et de produits médiatiques personnels leur permet d'acquérir des capacités rendant possible une meilleure compréhension des principes et des valeurs qui sous-tendent les contenus médiatiques élaborés par des professionnels(...) ».

Qu'il nous faut donc réinventer des lieux d'analyse et de création médiatique, considérant que ces lieux doivent prendre en compte les extrêmes renouvellements et métamorphoses des langages qui animent les médias, la réactivité sans cesse renouvelée qu'il faut convoquer face aux actualités qui réinterrogent la mise en récit de nos « légendes », la frilosité parfois des disciplines qui défendent des savoirs trop exigus pour les objets qui nous intéressent ici, et les temps de la création médiatique qui demandent tant d'intelligences diversifiées (images, montages, écritures, traduction du monde, place du sujet dans son environnement...).

C'est pourtant à ce prix en effet que nous maintiendrons intacte la compétence démocratique.

Définitions et recherches en éducation aux médias

La liste de nos imaginaires sur le rôle et les pratiques de l'éducation aux médias en Europe établie par David Buckingham a de quoi nous faire réfléchir sur ce que nous entendons collectivement et individuellement par éducation aux médias. Ma traduction approximative est faite pour en exagérer le trait surréaliste : « favoriser l'usage des technologies de l'information et de la communication ; encourager une histoire de l'audio-visuel et du cinéma pour comprendre nos médias d'aujourd'hui ; protéger les enfants des risques qu'ils encourent à fréquenter certains sites en ligne ; promouvoir l'insertion sociale et l'accueil des immigrés dans une société du savoir ; promouvoir des médias publics indépendants ; permettre aux publics de résister à la persuasion commerciale et aux pratiques de marketing ; encourager la citoyenneté ; promouvoir la création artistique et l'expression personnelle ; réinventer l'école du 21^e siècle en valorisant l'apprentissage avec les médias ; promouvoir l'égalité, la tolérance et la diversité et les droits de l'homme ; encourager le développement harmonieux des médias européens ; aider les peuples à prendre des décisions économiques en leur permettant d'acquérir des compétences d'analyses médiatiques ; développer le capital humain » ! Tout cela est vrai : l'éducation aux médias, quand elle se réfléchit hors d'une simple pratique scolaire, prend des couleurs sociales, parfois militantes, en tout cas citoyennes à l'échelle européenne. Néanmoins, il nous faut circonscrire des territoires intelligibles et c'est peut-être de la recherche que nous pourrions tirer quelques enseignements. Avec Litsa Kourti de l'Université d'Athènes, et en amont avec Geneviève Jacquinot qui avait initié ces rencontres, nous avons auditionné pendant ces quatre jours plus de 22 chercheurs en éducation aux médias, et nous étions chargés d'en proposer une synthèse à la communauté des participants du congrès. En substance, il me semble que nous avons entendu trois territoires distincts de la recherche qui pourraient nous permettre de mettre un peu d'ordre dans nos volontés généreuses d'infiltrer toutes les sphères sociales, économiques, culturelles, politiques d'une dose d'éducation aux médias !

Le premier territoire réunit toutes les études sur les médias, toutes les recherches qui interrogent l'économie, la sociologie, l'histoire, la sémiologie des médias. A quels marchés les médias appartiennent-ils, par qui sont-ils faits, par quels publics sont-ils reçus et comment ces publics en font usage, de quelles histoires héritent-ils, quels sont leurs langages, quelles sont

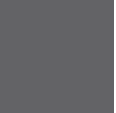
leurs images, comment participent-ils, par la mise en récit de nos événements, à la scène publique et démocratique? Toutes ces recherches ont pour objet les médias eux-mêmes et peuvent être transférées dans les cadres d'un enseignement pluridisciplinaire pour comprendre les médias, pour savoir les interroger dans leur complexité.

Le second territoire réunit toutes les études sur les expériences et les pratiques pédagogiques, en milieu scolaire ou non, qui ont été initiées en éducation aux médias. Ces recherches n'ont pas pour objet les médias, mais les compétences pédagogiques et didactiques que nécessite toute action d'éducation aux médias. Ces recherches appartiennent aux sciences de l'éducation, elles soulignent les paradoxes et les projets portés dans des situations précises où les médias font l'objet d'analyses ou de pratiques. Ces recherches obligatoirement posent la question du contexte institutionnel dans lequel ces pratiques d'éducation aux médias prennent racines, le contexte de formation des enseignants ou des éducatrices, les contenus pédagogiques mis en place et les intentions implicites qu'ils véhiculent.

Le troisième territoire hérite de toutes les recherches sur les effets des médias, sur la protection de l'enfance, sur l'influence que les médias peuvent avoir dans une société donnée à un moment donné. On aimerait circonscrire cette partie de la recherche en éducation aux médias aux sciences politiques : comment les médias nous permettent d'être ensemble, comment pouvons-nous faire face à leur force de persuasion et promouvoir toujours une culture de la démocratie. Ces recherches touchent alors à la question publique de la citoyenneté, de l'insertion sociale, de l'intégration, de l'accueil des populations défavorisées...

Cet état des lieux de la recherche en éducation aux médias n'est pas là pour ériger des murs. Il est là pour préciser de quoi nous parlons et pour distinguer les implicites scientifiques et politiques des actions d'éducation aux médias à l'échelle européenne.

Frédéric Lambert | Institut français de presse Université Paris 2



Les controverses fécondes



Les controverses fécondes de l'éducation aux médias

Une perspective globale de l'éducation aux médias cherche à doter les jeunes d'un ensemble de compétences techniques appropriées, de dispositions reliées à la pensée critique et de capacités créatives adéquates. Cette approche suppose nécessairement de comprendre que l'éducation aux médias doit évoluer d'un choix individuel spécifique pour faire partie intégrante d'un processus éducatif plus large visant à promouvoir la citoyenneté. Dans ce contexte, la compétence numérique est en fait l'une des compétences spécifiques que les systèmes scolaires devraient intégrer en tant que principale composante du programme d'étude des futurs citoyens.

Cependant, ce sujet soulève de nombreuses questions : l'éducation aux médias peut-elle effectivement parvenir à se faire une place parmi les processus éducatifs ? Les parents seront-ils prêts à accompagner leurs enfants face aux médias ? L'industrie des médias serait-elle prête à répondre aux exigences de ces processus éducatifs ?

Quoi qu'il en soit, le principal problème reste de savoir comment évaluer les processus et les résultats : continuerons-nous à utiliser les outils traditionnels d'évaluation ou faudra-t-il en changer ? Les évaluations que nous effectuerons porteront-elles uniquement sur les compétences numériques ou sur les compétences médiatiques en général ?

Le présent document aborde ces questions pour former un ensemble de controverses constructives sur l'éducation aux médias.

1. La recommandation européenne du 18 décembre 2006¹ établit un cadre de référence définissant huit compétences clés pour la citoyenneté, qui doivent être développées dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Ce cadre contient une compétence intitulée « compétence numérique ». La manière dont l'éducation aux médias est perçue dans la société semble donc prendre une tournure intéressante : ce qui n'était autrefois considéré que comme l'une des nombreuses « éducations » devant être abordées dans nos systèmes éducatifs est désormais devenu l'une des principales compétences dont nous devons armer les citoyens de demain. L'éducation aux médias n'est plus considérée comme un choix, mais comme une **composante essentielle d'une éducation plus large à la citoyenneté** (Rivoltella, 2008). La recommandation européenne du 20 août 2009² déclare d'ailleurs que « Dans la société de l'information actuelle, l'éducation aux médias est liée à l'insertion et à la citoyenneté. (...) L'éducation aux médias est considérée aujourd'hui comme l'une des principales conditions préalables au plein exercice d'une citoyenneté active afin de prévenir et de limiter les risques d'exclusion sociale ».

2. Le développement d'une compétence numérique s'articule essentiellement autour de trois axes :

- les **aptitudes** : savoir utiliser les technologies de la société de l'information (TSI) au travail et dans la vie quotidienne et être capable de communiquer, produire, trouver, stocker, échanger et évaluer des informations;
- la **pensée critique** : être conscient des risques et des possibilités liés aux technologies, être capable de lire et d'analyser des messages;
- l'**action créative** : être capable de produire des contenus, de s'exprimer dans ces nouveaux langages et d'utiliser ces outils dans une perspective d'innovation.

3. La recommandation parle des technologies de la société de l'information (TSI). Dans l'esprit de la plupart des gens, ces technologies se résument à l'ordinateur, à Internet et à ses applications (de nos jours, je suppose qu'il s'agit essentiellement d'applications 2.0 telles que Facebook, les blogs, les wikis et tous les autres outils de réseau social). Mais n'oublions pas que, dans la société de l'information, nous avons également :

- d'autres technologies qui font réellement partie de la vie quotidienne des jeunes et des adultes, comme les téléphones portables, les lecteurs MP3 et les consoles de jeux vidéo;
- d'autres médias, probablement pas aussi « nouveaux » mais tout du moins « renouvelés » par la convergence numérique et finalement « remédiatisés » (Bolter & Grusin, 2000) : la télévision, le cinéma (désormais disponible sur toutes sortes d'écrans), la radio, les journaux.

Par conséquent, lorsque nous parlons de compétence numérique, **nous devons prendre cette notion dans son sens large**. Nous devons y inclure également les compétences médiatiques relatives à ce que nous appelons les « anciens médias » et qui sont traditionnellement couvertes par l'éducation aux médias. Dans la mesure où ces médias ont été « renou-

1. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:FR:PDF>

2. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:FR:PDF>

velés » pour s'intégrer dans la nouvelle arène médiatique numérique, il serait assez étrange de ne pas les prendre en considération dans le développement de l'éducation des citoyens de demain.

4. L'arène médiatique actuelle a beaucoup changé par rapport à la précédente. Ce changement est parfaitement décrit par Roger Silverstone (2007). L'arène médiatique (qu'il appelle « Mediapolis ») est :

- un **espace d'apparence**, c'est-à-dire un espace où le monde peut apparaître et où l'apparence appartient à la structure du monde lui-même ;
- non seulement le prolongement mais aussi une partie intégrante de l'arène sociale et politique « physique » (pour reprendre le terme employé par Hannah Arendt) ;
- un espace où nous pouvons assister à la **convergence du discours et de l'action**. Mieux encore : dans cet espace, chaque discours est une action. Comme je l'ai déjà dit dans l'un de mes ouvrages (Rivoltella, 2003), l'arène médiatique est une arène pragmatique qui nous permet de mieux comprendre ce que voulait dire John Langshaw Austin lorsqu'il parlait de la possibilité de « faire des choses avec des mots ».

5. Dans le même temps, l'arène médiatique constitue un espace d'expériences pour les jeunes, une plate-forme commerciale efficace pour les industries et une « salle de classe » pour les éducateurs.

6. L'expérience des jeunes dans l'arène médiatique se caractérise par différentes activités. Ils utilisent les médias pendant leur temps libre (principalement les jeux vidéo et la musique), s'en servent pour renforcer leurs relations sociales (c'est le cas de la messagerie instantanée et des téléphones portables) et produisent des messages, qu'ils publient sur l'espace public (par exemple, lorsqu'ils prennent une photo ou réalisent une vidéo, puis la publient sur des sites web tels que YouTube, Flickr, etc.) Toutes ces activités nous aident à établir le profil de consommation des jeunes, qui diffère sensiblement de celui que nous connaissons jusqu'ici. Ce profil est nouveau à deux égards. Premièrement, les jeunes d'aujourd'hui ont vraiment « adopté » les médias, ce qui fait que ces derniers sont omniprésents et constituent un cadre naturel pour de nombreuses activités. Deuxièmement, les jeunes sont désormais plus actifs ; de simples destinataires, ils sont devenus des auteurs, capables de produire et de publier des messages. Nous assistons ici à un changement radical. **Les jeunes ne sont plus des personnes que nous devons protéger** contre les messages jugés incorrects ou les risques liés à une interaction avec les médias ; au contraire, **ils sont désormais des personnes que nous devons rendre responsables** de leurs propres actes. Il n'est plus question de protection, mais de responsabilité. Ce changement nous oblige à modifier notre perception de l'enfance et de l'adolescence, que nous considérions jusque là comme « l'âge de l'innocence » : mettre les jeunes face à leurs responsabilités implique de les considérer comme des citoyens et de les préparer à assumer cette fonction.

7. Aujourd'hui, l'arène médiatique constitue à la fois une chance et un défi pour l'industrie des médias. Une chance, car l'arène médiatique est vaste et peuplée de jeunes, qui représentent un puissant moteur pour le marché. Les problèmes qui se posent ici - d'un point de vue éducatif - concernent la qualité des contenus, la quantité de l'accès et les actions marketing visant à atteindre les adultes en se servant des jeunes comme cibles. Il serait probablement judicieux d'établir **une nouvelle alliance entre les industries et le secteur de l'éducation**.

L'éducation aux médias pourrait être, pour eux, l'occasion idéale de développer un modèle d'autorégulation capable de trouver un juste équilibre entre les dimensions éducative et commerciale. Plusieurs propositions ont été faites en ce sens : la présence d'éducateurs aux médias dans les entreprises, la présence de professionnels des médias dans les écoles, ainsi que la recherche de nouveaux formats et services de qualité pour les jeunes.

8. Nous avons dit que l'arène médiatique constituait une salle de classe pour les éducateurs. C'est effectivement le cas, mais il semble malheureusement que les éducateurs - que ce soit dans le cadre familial ou à l'école - ne soient pas capables d'utiliser à bon escient les outils présents dans cette classe. Les parents sont à mille lieues des comportements de consommation de leurs enfants. Ils ne savent pas comment les jeunes utilisent les médias ; ils pensent que l'ordinateur et Internet sont importants pour leur avenir, mais sont très inquiets des risques que comportent ces nouvelles technologies. C'est pourquoi ils délèguent aux écoles la responsabilité d'éduquer leurs enfants dans ce domaine : ils essaient ainsi d'éviter le problème, en se convainquant que ce n'est pas à eux de trouver la solution. La situation dans les écoles n'est guère meilleure. Ce qui pose problème ici, ce sont les programmes d'étude - qui accordent une importance excessive aux technologies et aux compétences, tout en négligeant la culture médiatique - et les enseignants. La formation de ces derniers demeure un point préoccupant : ils ne disposent généralement pas des compétences nécessaires et tentent de résoudre le problème en se concentrant uniquement sur les compétences technologiques. Mais le problème avec les médias et les technologies est avant tout un problème de méthodes et de techniques : nous n'avons pas besoin d'apprendre à utiliser les médias, mais à transformer nos comportements d'enseignement grâce à eux.

9. Quoi qu'il en soit, l'un des principaux problèmes reste de savoir comment évaluer les processus et les résultats. L'évaluation porte essentiellement sur les contenus. Dans l'ancienne arène médiatique, ce problème était étroitement lié à la question de la qualité : la société civile, les associations de parents et de médias avaient habituellement recours à des normes et des contrôles afin de garantir cette qualité. Dans l'arène médiatique actuelle, les choses sont beaucoup plus compliquées : les médias sociaux sont généralement considérés comme bons, même si leur qualité est mauvaise. Par conséquent, on peut se poser les questions suivantes :

Qu'est-ce qu'un contenu de qualité ? Un contenu doit-il être considéré de bonne qualité dès lorsqu'il nous informe d'un fait, et ce même si ses images et sons sont de mauvaise qualité ? Quels sont les critères qui nous permettent d'évaluer cette qualité ? L'évaluation des progrès est également problématique. Comment peut-on évaluer les compétences médiatiques des étudiants ? Ce n'est pas si simple !

Nous ne pouvons utiliser les outils traditionnels d'évaluation, puisque ceux-ci mesurent généralement la présence d'informations et non la qualité d'une performance. Nous devons donc changer notre manière d'évaluer, en adoptant des méthodes et des techniques d'évaluation authentique, telles que l'observation ethnographique, l'exécution de tâches intégrées, la création de portfolios, etc.

Industries médiatiques et éducation : quels intérêts réciproques, pour quelles intentions ?

L'univers des médias est aujourd'hui intrinsèquement lié à celui du fonctionnement économique de la planète. Davantage sans doute que d'autres secteurs, le monde des médias, quels qu'ils soient, dépend de l'économie sous toutes ses formes : logiques, structures, acteurs, comportements, usages... Ce serait à peine forcer le trait que d'affirmer que, dans le rapport que le monde — et, en corrélation, chaque individu composant ce monde — entretient avec les médias, tout relève d'une manière ou l'autre de l'économique.

Qu'ils soient matériels ou immatériels, les contenus médiatiques n'existeraient pas s'ils n'étaient pas véhiculés par des supports matériels de différentes natures. Ces supports sont, de manière quasiment universelle, conçus, produits et mis en vente par des entrepreneurs privés.

La plupart des contenus véhiculés sur ces supports sont eux aussi le produit de l'activité par d'entreprises privées qui les ont imaginés, réalisés et commercialisés. Selon les cas, ceux-ci sont soit acquis par des opérateurs médiatiques, de plus en plus généralement eux aussi de nature économique, qui les programment sur les plateformes dont ils disposent parce qu'ils les ont créés ou acquis.

Ces plateformes présentent également une configuration économique. En situation de concurrence, il s'agit qu'elles attirent le plus grand nombre possible (ou de plus en plus souvent « le meilleur nombre ») d'utilisateurs (ou de « clients ») grâce à la spécificité de leurs configurations et de leurs offres de contenus.

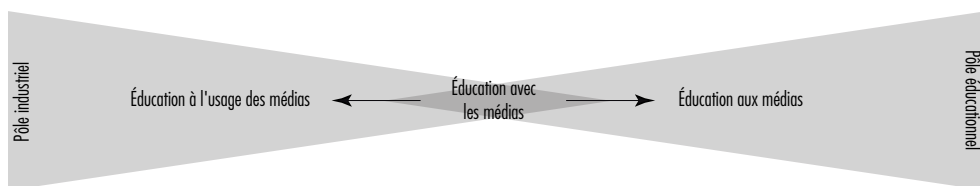
Quant à ces contenus, si certains sont de nature culturelle ou informationnelle, d'autres (et nous pensons tout particulièrement à tout ceux qui relèvent de la publicité) revêtent dès le premier abord une nature économique, puisqu'ils ont notamment comme fonction que

d'attirer l'utilisateur du contenu afin de le faire entrer dans un processus de passage à l'acte commercial.

Supports, contenus, plateformes... sont donc tous directement influencés par des mécanismes de nature économique, de même que les agents dont ils dépendent (producteurs, fabricants, opérateurs...).

On ne peut dès lors envisager la question de la formation aux médias sans tenir compte de la tension économique particulière qui traverse de manière naturelle l'ensemble de la sphère médiatique. En prenant en considération l'ensemble des acteurs en présence.

Le rapport entre « économie » et « éducation » est en effet, plus d'autres domaines, directement traversé par une tension de plus en plus marquée entre les pôles « éducation aux médias » et « éducation à l'usage des médias », le point intermédiaire (mais peut-être pas central) de cette ligne de force se situant du côté de « l'éducation avec les médias ».



Industrie et nécessité d'usage

Si l'on se situe d'un point de vue économique, c'est à dire en prenant en compte les paramètres à l'oeuvre dans le monde de l'économie des médias, tout développement d'activité nécessitant le recours à l'usage d'un média, quel qu'il soit, ne peut être que bénéfique, qu'il s'agisse d'activité à visée formatrice ou de n'importe quel autre type d'action ou de comportement d'usage. De ce point de vue, le média est donc d'abord considéré comme un objet, que celui-ci soit appréhendé sous forme de support physique ou de contenu.

L'essentiel pour l'industrie est qu'il existe bien une nécessité d'usage de l'objet qui implique, à un niveau ou l'autre, la mise en oeuvre d'un processus d'appropriation de cet objet, celui-ci imposant son acquisition en raison de l'impériosité (avérée ou relative) de son utilisation.

L'industrie médiatique n'a, à cet niveau, pas besoin direct de rapports avec le monde de l'éducation. Si l'on exclut les médias essentiellement porteurs d'une fonction informationnelle (dont il resterait à définir le bornage), la plupart des objets médiatiques qui nous entourent, et auxquels nous recourons quotidiennement, ne se sont pas imposés à nous dans le cadre d'une utilisation à visée pédagogique, mais bien davantage dans un contexte ludique. Des plus sophistiqués aux plus simples, les supports médiatiques qui nous entourent servent, en grande partie, à nous divertir, et leur acquisition a souvent été faite dans ce cadre.

Certains de ces objets peuvent, un jour, revêtir une configuration formatrice. Mais leur fonction dans un cadre formateur n'a, souvent, été mise en oeuvre que tardivement, lorsque le monde de l'éducation, fréquemment rétif à céder à d'autres ses prérogatives et son pouvoir pédagogiques, a fini par s'apercevoir qu'il était possible de conférer à l'apprentissage un

caractère moins austère en s'appropriant et déclinant l'usage de certains supports médiatiques dans un cadre d'apprentissage.

Il y a bien eu des cas où l'on a rapidement vu des contenus formateurs associés à la naissance ou au développement de supports médiatiques. Mais cela a rarement été le fruit du hasard ou l'expression d'une volonté formatrice dûment manifestée. Si contenus pédagogiques rapidement il y eut sur certains supports, ceux-ci furent souvent créés à l'instigation des producteurs de ces supports eux-mêmes, et ce afin de permettre une plus grande légitimation sociale de l'usage d'un média, jusque là décrié dans certaines sphères de la société pour sa propension à divertir (ou à pervertir) ses utilisateurs sans leur « apporter quelque chose », c'est-à-dire sans leur permettre de s'inscrire dans le cadre d'un processus d'acquisition de connaissances ou de compétences supplémentaires.

Vulgariser l'usage

Dans le cadre d'une logique capitaliste reposant sur la maximisation des profits et la minimisation des coûts, l'industrie des supports médiatiques n'est ici revêtue que d'un souci : vulgariser au maximum l'usage des biens proposés afin d'en développer le plus largement possible la production. Il s'impose dès lors que l'usage du support médiatique soit aisément assimilé par la cible à laquelle il est destiné. Un support complexe ne conquiert qu'un public avancé composé de personnes avides de nouveauté, prêt à s'immiscer dans une dynamique complexe et fier, en finale, d'appartenir au cercle des initiés capables d'avoir pu maîtriser l'usage d'un produit sophistiqué. *A contrario*, un média dont l'usage est aisé, ou dont les modes d'usage s'inscrivent dans la lignée de schèmes d'utilisation déjà maîtrisés par les clients potentiels, est promis à un grand avenir. Entre ces deux pôles, il s'agit de parvenir à familiariser le plus grand nombre avec un outil dont la configuration d'appropriation peut, à première vue, paraître complexe, mais dont on parviendra aisément à décoder le mode de fonctionnement et à intégrer l'exploitation au terme d'un processus spécifique d'apprentissage.

À ce stade, l'attente de l'industrie vis-à-vis du monde de la formation est claire : il s'agit de concevoir les procédures d'apprentissage les plus pertinentes afin de permettre au plus grand nombre de gérer de manière positive son rapport au média et, cela réalisé, de l'inciter à acquérir ce média, puis d'exploiter sur ce support l'ensemble des déclinaisons, extensions et types de contenus imaginables. Afin que la chaîne économique de la production médiatique puisse se développer de manière maximale, et que l'utilisateur devienne un utilisateur de plus en plus de contenus et de services, la capacité de maîtrise de l'usage de l'outil est, économiquement parlant, essentielle. Sans elle, même s'il a été acquis, l'objet médiatique restera vide d'envie d'usages de plus en plus pointus, et seule les acteurs de la première étape de la chaîne, celle de la commercialisation d'objets-supports, seront satisfaits.

L'industrie attend donc du monde de l'éducation qu'elle aide à apprendre à utiliser les supports médiatiques, et d'abord ceux dont tout être humain du ^{XXI}^e siècle ne peut quasiment plus se départir. À commencer par l'ordinateur domestique, dont l'usage est non seulement attendu en tant qu'objet de loisirs, mais aussi parce que le discours social et institutionnel en a imposé l'usage. Former à l'utilisation d'un ordinateur devient ainsi comparable à apprendre à être dans le monde. L'apprentissage de cet outil finit par revêtir une fonction vitale, de l'ordre de l'être ou ne pas être. Mais cela n'empêchera pas le secteur de la formation d'être

largement instrumentalisé par celui de la production. Même si c'est au nom du bien commun, on ne peut nier que, à ce stade, le monde de l'éducation se met en fait au service de l'industrie.

Des usages pédagogiques

Nous l'avons esquissé précédemment : il est rare que l'initiative d'un usage pédagogique d'un outil médiatique soit le fruit du hasard. Et l'immersion d'un nouvel objet médiatique dans l'univers de la pédagogie n'est, traditionnellement, pas automatique. Néanmoins, il est patent que le recours aux médias dans un cadre d'apprentissage se banalise de plus en plus. Le monde de l'enseignement semble désormais avoir saisi qu'il était plus aisé d'intégrer les médias dans le cadre scolaire que d'avoir à lutter contre leur existence au nom du savoir et du caractère éternel des modes classiques de transmission des connaissances. Le recours aux médias dans un contexte formateur permet aussi de bâtir des ponts entre la forteresse que fut jadis l'école et l'ensemble de la société. Les apprenants n'ont plus à vivre une rupture avec leurs comportements culturels quotidiens une fois qu'ils franchissent la porte de leur lieu de formation. Les supports médiatiques avec lesquels ils vivent au jour le jour font désormais aussi partie du monde de l'enseignement. Même si, bien évidemment, ils ne sont pas utilisés dans une perspective identique.

L'éducation se fait désormais « avec » les médias. Et non seulement dans un cadre scolaire d'apprentissage, mais dans des contextes de plus en plus diversifiés.

On se situe ici au milieu du gué de la tension entre l'économie et la formation, en une sorte de point focal où les intérêts paraissent partagés.

Pour l'industrie médiatique, le recours à des outils pédagogiques médiatiques dans un cadre formatif ne peut être que positif. L'industrie de la production de supports trouve là un nouveau débouché. Et celle des contenus un nouveau domaine d'exploitation de ses plateformes ou de ses productions, ainsi qu'une possibilité de se développer dans des secteurs qui lui étaient auparavant peu ouverts. Les supports médiatiques revêtant davantage d'attrait que le discours du formateur (même si celui-ci fait en sorte qu'il ne paraisse pas trop austère), le recours à des outils d'apprentissage médiatiques permet de concevoir des procédés d'apprentissage plus séducteurs, et donc peut-être davantage opérants, pour autant toutefois qu'ils ne concèdent pas au fond ce qu'ils apportent à la forme.

Devenue un auxiliaire utile d'une démarche éducative, l'industrie poursuit ici le processus de légitimation de sa présence (et de sa prégnance) dans la sphère sociale. Recourir à des objets et utiliser des contenus médiatiques ne permet pas seulement d'être citoyen du monde d'aujourd'hui, mais aussi de se former, et de se former mieux et plus agréablement.

Devant pareil tableau, comment encore contester la fonction des industries médiatiques et mettre en cause leur présence, voire leur manière oligopolistique de se positionner dans le monde...

À ce niveau, l'industrie n'est pas seule gagnante. Il serait sans doute exagéré de parler d'une « opération win-win », mais il est clair que l'intrusion progressive des médias dans l'univers de l'apprentissage a révolutionné la formation, le mode d'apprentissage, le rôle du formateur et le rapport apprenant-enseignant. « Apprendre avec les médias » est devenu normal, et même parfois la configuration naturelle d'une démarche de formation. À condition toutefois que l'enseignant ait intégré dans sa démarche pédagogique le rôle du médiatique,

ne le relègue pas seulement dans une fonction de support d'illustration, mais lui confère aussi, sinon d'abord, la mission d'être un outil pédagogique.

On voit clairement l'intérêt que l'économie peut ici avoir à courtiser l'éducatif, tout comme il lui était dans une certaine mesure utile de recourir à ses services dans le cadre d'une sociétalisation des usages de certains supports et services médiatiques.

Reste que, à ces stades, le support médiatique est apparemment considéré comme « neutre », c'est-à-dire comme un simple outil. Instrument de médiation, on le croit transparent, seulement revêtu d'une simple valeur d'usage. Tel est en tout cas le discours tenu à son égard.

Et la même impression de neutralité est conférée aux plateformes que supportent ces médias, ainsi qu'aux contenus que celles-ci véhiculent. La visée se déclare utilitariste, se contentant de rechercher l'efficacité et, partant, le bonheur et le bien-être des utilisateurs.

Il y a, évidemment, lieu d'aller au-delà de cet état des lieux, ce qui infère de considérer de manière différente la problématique qui nous concerne ici.

Renversement des rapports

Cette remise en perspective dessine les contours d'une autre composante de l'univers des rapports entre industrie des médias et formation : celle de l'éducation aux médias eux-mêmes. Comme le suggère le schéma présenté en ouverture de ce texte, l'éducation aux médias peut, de manière schématique, être considérée comme occupant l'autre extrémité d'une ligne de tension dont la première limite se situerait du côté de l'apprentissage de l'usage des médias.

Mais éduquer aux médias ne revient pas à les considérer d'abord ni uniquement comme des outils auxquels il conviendrait de former, ni d'abord ou uniquement comme des supports permettant de rendre plus performant ou attractif un quelconque processus d'apprentissage. De notre point de vue, la source de cette éducation, et son point essentiel, se situe dans l'apprentissage des capacités et de compétences permettant à l'être humain d'appréhender de manière civique, critique et humaniste les objets médiatiques et les contenus qu'ils véhiculent, au même titre, par exemple, que l'éducation à la littérature et aux lettres permet de se positionner vis-à-vis du processus de l'écriture, de la littérature et d'une production littéraire.

C'est en ce sens qu'en même temps qu'elle est le point extrême de la ligne de tension « industrie/éducation » que nous évoquions ci-dessus, l'éducation aux médias peut aussi être considérée comme une superstructure englobant l'ensemble du processus de préhension de toute composante de nature médiatique, quel que soit le stade d'usage concerné. Qu'il s'agisse d'apprendre à utiliser un média, à l'exploiter en tant que support de formation ou que l'on se penche sur l'objet médiatique lui-même en tant que support, vecteur ou contenu, il y a, à chaque stade, lieu de s'interroger en profondeur sur le média en lui-même.

La réduction du média au rang d'outil, et l'apparente neutralité d'usage qui en découle, sera dès lors rapidement mise en cause : non, les moyens de communication médiatiques ne sont pas neutres ni transparents. Ils sont parcourus de tensions, recèlent des lignes de construction, et sont porteurs d'enjeux... qu'il appartient à l'éducation aux médias de mettre en lumière et de rendre appréhendables par le plus grand nombre, afin que ce soit de manière adulte que chacun puisse vivre son rapport aux médias.

Il s'agit là d'une démarche éminemment critique, déconstructiviste, visant à amener au jour des modes de fonctionnement, des mécanismes, des systèmes de communication non apparents.

Comme le suggère le schéma illustrant ces propos, dans ce processus de conscientisation aux médias, le rapport entre l'éducationnel et l'économique endosse une proportion inverse à celle que nous évoquions précédemment. Alors que cette mise en questionnement s'avère essentielle dans le processus de formation à toute compréhension critique des médias, elle ne suscite par contre qu'un très modeste intérêt de la part des industries médiatiques, et l'on peut même considérer que l'expression utilisée ci-dessus relève de l'euphémisme.

Du point de vue de l'industrie, toute mise en questionnement du média comme objet, support ou contenu, ne présente pas d'intérêt direct car, du moins à première vue, elle ne contribue pas à l'extension de son hégémonie. Pour le médiatique, une analyse descriptive du fonctionnement médiatique, permettant une compréhension fonctionnelle du média, est largement suffisante.

Socialement légitimé par la nécessité d'usage que ses médias ont su imposer aux sociétés, le pôle industriel redoute toute lecture critique qui le remettrait en cause et mettrait à mal l'idéologie du bien être médiatique sur laquelle repose en partie l'actuelle société post-industrielle. Plus le média restera considéré comme une « black box », permettant seulement à des besoins sociaux (« inputs ») de se transformer en outputs socialement utilisables, plus le pouvoir de l'industrie médiatique sur la sphère sociale subsistera.

Intérêts divergents

Si tant est qu'elle puisse être considérée comme un tout, l'industrie médiatique n'a donc pas intérêt à contribuer, ni même à encourager une éducation aux médias qui pousserait le citoyen à s'interroger sur la légitimité du rôle joué par l'industrie des médias dans les sociétés actuelles. Du moins est-ce ainsi la lecture globale que l'on peut livrer de la problématique tout en concédant que, dans le détail, les choses sont évidemment quelque peu plus nuancées. En effet, l'industrie médiatique est constituée d'une multitude d'acteurs agissant dans des secteurs différents et dont le pouvoir d'intervention sur la sphère sociale est loin d'être équivalent. Par ailleurs, la promotion du bien être, de la citoyenneté critique, de la prise de conscience culturelle figurent aussi au nombre des tâches ou missions confiées à certaines composantes de l'industrie médiatique. Producteurs de supports, gestionnaires de plateformes et concepteurs de contenus entretiennent aussi naturellement des relations de nature différentes avec leurs « clients » respectifs. Le monolithisme du secteur, qui tendrait à considérer l'industrie médiatique comme un acteur social unique, est donc une notion à relativiser.

Dans le monde en transformation qui est le nôtre, des enjeux de contrôle et de conquête de marchés, mais aussi parfois de simple survie de certains agents économiques, divisent de plus en plus les acteurs du secteur des médias. Une seule règle logiquement les rassemble : celle qui préside aux destinées de l'économie capitaliste de marché. Quels qu'ils soient, les acteurs de l'industrie médiatique évoluent tous dans un univers économique reposant sur des modes de fonctionnement identiques, où prédomine la constante nécessité d'atteinte de l'optimum économique afin de dégager une marge maximale de profit.

Au stade évoqué ici, « éducation aux médias » et « industrie des médias » font moins bon ménage. Les intérêts du pôle « formation » et du pôle « industrie » s'avèrent moins

convergers, voire sur certains points diamétralement opposés. L'un entend éveiller les consciences, l'autre aurait, au moins dans une certaine mesure, intérêt à les endormir. Même si, à nouveau, on ne peut caricaturer la situation de manière bipolaire, certains acteurs industriels étant bien conscients de la nécessité de former à une citoyenneté médiatique et y contribuent. Et certaines questions soulevées dans tout processus d'éducation aux médias ne pouvant être résolues qu'en association avec le pôle industriel. Il existe des cas d'association entre acteurs industriels et pédagogiques au sein d'un même processus éducationnel. Mais ceux-ci ne constituent toutefois pas la norme, mais plutôt l'exception.

Nécessité de collaboration

Cherchant à comprendre le fonctionnement médiatique, le monde de la formation recourt à l'aide du monde scientifique et académique. Dans certains lieux et à certaines occasions, académiques et formateurs en éducation aux médias ne forment même qu'un seul et même corps. Sur certaines questions utiles dans le cadre d'un processus d'éducation aux médias, l'analyse académique du médiatique peut s'accomplir sans difficulté particulière. L'étude de contenus médiatiques, de processus de réception et d'usage, notamment, s'inscrivent naturellement dans les compétences des chercheurs et des formateurs.

On doit toutefois noter que l'industrie soutient peu le pôle pédagogique dans ses recherches à ce niveau. Rares sont les entreprises médias qui commandent des études sur ces thèmes, et les confient à des acteurs du monde de la recherche, de l'enseignement et de l'éducation. Dans la plupart des cas, au lieu de soutenir la recherche civile académique, les entreprises médias préfèrent recourir aux services de discrets bureaux privés, qui mènent à leur compte des études pointues, mais particulièrement coûteuses. Et dont les résultats restent évidemment secrets.

La sphère publique ne pouvant s'en nourrir, ils ne peuvent contribuer à la construction des connaissances sur lesquelles peut se baser une bonne éducation aux médias. Et c'est là une situation particulièrement regrettable.

Il est aussi d'autres domaines où l'académique ne peut, seul, pénétrer les arcanes de la complexité médiatique. Connaître l'audience des médias pour pouvoir la comprendre, investiguer sur le fonctionnement économique des médias, analyser les structures des sociétés, les systèmes d'actionariat, les bilans, les ententes et les transactions subtiles entre acteurs économiques... requiert l'accès à des sources plus sensibles, qui ne sont que très rarement disponibles de manière transparente et complète.

Dans les deux cas évoqués ici se révèle la limite des relations possibles entre éducation aux médias et monde industriel : celle de l'opposition entre l'intérêt général, civil, citoyen et les intérêts économiques des acteurs privés.

Lorsque ses intérêts sont en jeu, l'entreprise médiatique n'a cure de l'intérêt général. Alors qu'elle se plaît à communiquer sur elle-même lorsque cela renforce son ego ou ses objectifs, elle choisit de se taire et de se montrer plus que discrète dès qu'il s'agit de rendre public ce qui permettrait de mieux comprendre qui elle est et ce qu'elle entend faire.

Certaines données permettant de produire du sens social sur le médiatique et de le rendre public restent ainsi propriété des industries, limitant du même coup la portée et la pertinence du travail que peuvent mener chercheurs et formateurs.

L'absence de transparence de l'industrie rend opaque certaines composantes d'une bonne éducation aux médias. Et rien ne semble permettre d'espérer une amélioration dans ce domaine, pas même les rares cas où l'industrie aurait choisi de faire appel aux compétences du pôle académique afin de l'éclairer sur l'un ou l'autre problème. Dans la plupart des cas, le risque d'instrumentalisation des résultats obtenus par les chercheurs n'est pas absent. Et l'attente du monde industriel, de nature stratégique et compétitionnelle, ne cadre que peu avec les préoccupations des chercheurs en éducation aux médias.

Pourtant, il nous semble que là figurent les vrais enjeux. Car, comme nous le mentionnions précédemment, l'éducation aux médias ne peut aujourd'hui faire fi d'une déconstruction approfondie de tout ce qui touche au secteur de l'industrie des médias. Dans un univers de primauté de l'économique, une lecture sociale des mécanismes économiques peut seule permettre de comprendre les paramètres du problème, d'établir un diagnostic et d'agir en conséquence. L'éducation citoyenne aux médias doit passer par la compréhension du monde des industries médiatiques, et par la mise en cause de leurs modes de fonctionnement, de stratégies et de domination.

Ce travail ne pourra être mené totalement à bien sans l'aide d'au moins certaines des composantes du monde de l'industrie des médias ayant compris qu'on ne peut plus se contenter de présenter les moyens de communication comme des objets dépourvus de sens. Mais, au contraire, comme des lieux producteurs de sens qu'il s'agit de décrypter de la fleur aux racines.

De cet éventuel « new deal » entre industrie des médias et formateurs dépend la richesse de l'éducation aux médias, sa qualité et sa pertinence, au service de l'homme immergé dans le médiatique.

Frédéric Antoine | Professeur Université Catholique de Louvain,
Département de Communication, Observatoire du récit médiatique (ORM).

Les nouveaux médias de l'école : compétences numériques et compétences critiques

Si le paysage médiatique comme les comportements culturels ont connu un bouleversement ces dix dernières années¹, l'école a elle aussi profondément changé. Il est devenu habituel pour un enseignant de recourir à un dispositif en ligne - un site Web, un service de communication, un espace de collaboration, un outil de simulation, une vidéo, etc. - pour préparer un cours, chercher une nouvelle manière d'enseigner une notion, développer un savoir-faire numérique chez ses élèves... Force est de constater qu'avant la diffusion massive de nouveaux types de médias et de nouvelles pratiques d'information, l'école se dote elle aussi de nouveaux types de services, qui s'apparentent largement à des dispositifs médiatiques, mais dont la conception et les usages sont tenus à l'écart de la réflexion en terme d'éducation aux médias.

Qu'il s'agisse de portails de ressources numériques, d'espaces numériques de travail, de manuels scolaires interactifs..., ces dispositifs offrent de nouveaux modes d'accès à la connaissance et instaurent de nouvelles médiations entre les acteurs de l'école, mais aussi entre ces acteurs et l'information. Ils sont le plus souvent présentés comme des outils destinés à faciliter les pratiques professionnelles des enseignants, voire les apprentissages des élèves ; leur maîtrise se pose en termes techniques, et les compétences qui en découlent sont de nature fonctionnelle. Ils ne sont que rarement considérés comme des technologies, en terme d'appropriation de la technique par l'usage ; en conséquence, leurs utilisateurs ne sont pas amenés à développer une représentation technologique du système, ni à bâtir un discours sur la technologie qu'ils utilisent, ce qui les conduirait à passer d'une utilisation fonctionnelle à un usage plus réflexif.

1. Cf. *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique - Enquête 2008*, La Découverte / Ministère de la Culture et de la Communication, octobre 2009.

Ils sont moins souvent encore considérés comme des médias, alors qu'ils en ont les caractéristiques : ils médiatisent la communication entre les acteurs de la communauté éducative ; ils sont éditorialisés à travers des métaphores et des interfaces, à travers une superposition de couches d'informations – au sens de 'données' –, à travers des choix fixant les modalités d'accès à l'information, à la communication ou à la participation ; ils s'inscrivent dans un modèle économique en construction, au carrefour des institutions de service public et des industries régies par les règles du marché.

Enfin, ils n'entretiennent qu'un rapport de surface avec la culture numérique des jeunes. Si les élèves sont toujours désignés comme les bénéficiaires du service *in fine*, la réflexion sur l'adéquation entre le dispositif, leurs pratiques numériques et l'élaboration de la connaissance est rarement explicitement conduite.

Les éducateurs aux médias ne peuvent rester indifférents à la place de plus en plus importante que ces dispositifs médiatiques numériques prennent dans les systèmes éducatifs. D'autant que l'enjeu est important. A observer la manière dont les enseignants les utilisent, on peut craindre une régression de la réflexion critique à acquérir et à faire acquérir dans l'usage des médias numériques.

Le droit d'accès à l'information

En matière d'accès à l'information, ou plus précisément à des contenus éditorialisés, prenons les plates-formes de ressources. Elles sont destinées à dynamiser le recours aux documents numériques, à éviter aux enseignants de prendre du temps à la recherche de la ressource adéquate, et aux élèves de s'égarer sur des sites que l'institution estime n'être pas faits pour eux. Héritières des portails éducatifs de ressources, ces plates-formes sont conçues davantage d'un point de vue technologique et informationnel que d'un point de vue médiatique. La médiation qu'elles instaurent entre les utilisateurs est pensée en grande partie sur des contraintes externes, par exemple le principe de droits d'accès attribués par profil d'utilisateurs : les élèves peuvent accéder à telles informations, les enseignants à telles autres, les administrateurs de réseau à toutes les données, etc. ; or l'attribution de ces droits n'est pratiquement jamais le fruit d'une discussion autour d'un projet d'usage de ces plates-formes, et encore moins de réflexion civique sur les enjeux de pouvoir sous-jacents, réflexion qui devrait impliquer les élèves. On voit ici comment le fait d'intégrer au débat la notion de droit à l'information, au sens des droits de l'Homme, pourrait permettre de dépasser l'appropriation fonctionnelle de cet objet médiatique pour ouvrir la voie à une appropriation citoyenne.

Ce type de médiation est imposé pour une part au nom de schémas directeurs établis par le politique ou par une techno-structure, et pour une autre part au nom d'un implicite censé être partagé : il va de soi que les enseignants et les élèves ne doivent pas avoir accès aux mêmes informations, ou les élèves de 10 ans et ceux de 15, etc ; or quand un dispositif va de soi, l'éducateur aux médias doit tendre l'oreille. Sous couvert de protection des données personnelles, le rapport que chacun peut et doit construire avec l'information est ainsi préformaté par des ingénieurs, avec le risque qu'ils projettent leur propre représentation de l'école et de l'acte éducatif. Si les éducateurs aux médias ont l'habitude de se placer du côté du concepteur pour comprendre et prendre en compte l'intentionnalité des messages – pour vendre, pour informer, pour mobiliser, pour désinformer, etc – cette approche n'est jamais de mise avec les dispositifs médiatiques scolaires.

Transparence et opacité des médias

Mieux, ces dispositifs médiatiques ont pour vocation d'être transparents. Ils sont présentés par leurs concepteurs comme des objets légers, discrets, qui doivent s'effacer devant les messages et les usages. Gérard Puimatto disait en 2006 à propos des réseaux scolaires : « on attend qu'ils s'effacent et se fassent oublier, permettant ainsi aux fonctionnalités et principes informatiques de céder la place à l'information et à ses modes d'accès² ». C'est à cette même attente que semblent répondre aujourd'hui les médias numériques complexes, qu'ils soient ou non des objets de l'école. Pensons au fonctionnement des moteurs de recherche, ou à des pratiques comme le dépôt de photos sur des serveurs distants tels Picasa : les informations embarquées dans les dispositifs techniques se superposent sans être jamais explicitées, jusqu'à opacifier totalement le système d'information et de communication qui les sous-tend. Ces nouveaux objets médiatiques n'offrent sur eux-mêmes aucune des informations qu'un média doit fournir pour permettre d'en avoir un usage raisonné.

C'est qu'à côté des entreprises de presse et des professionnels des médias, à côté des individus eux aussi producteurs d'information grâce aux technologies 2.0, d'autres types d'acteurs interviennent dans la médiation de l'information : les documentalistes, les ingénieurs et les informaticiens. Prenons l'exemple de Google : ce sont ces professionnels qui permettent ou facilitent l'accès à telle information plutôt que telle autre par la pose de tags et plus généralement par le système d'information, au sens informatique du terme, qu'ils développent. Ce sont eux qui fabriquent de nouveaux types de médias et de nouvelles médiations – pensons aux fils RSS, aux agrégateurs de nouvelles qui posent tant de problèmes aux entreprises de presse ; ce sont eux qui se placent entre le message et le récepteur quand les données ne sont pas médiées par l'entreprise de presse – avec des notices, des bases de données, du catalogage ; ce sont encore eux à qui on confie la maîtrise de l'archivage et du droit à l'oubli...

Et pourtant, les enseignants, les élèves, les utilisateurs en général perçoivent ces dispositifs médiatiques comme impalpables, transparents, immanents, dédiés à l'élaboration d'une intelligence collective et partagée. Pourtant, ces mêmes enseignants savent et enseignent que les médias, les écrans et en particulier celui de la télévision, donnent à voir une image du monde, qu'il s'agit de déconstruire pour construire sa propre connaissance du sujet. Avec ces nouveaux médias, le défi pour l'éducation aux médias est immense en terme de représentations qu'il faut conscientiser, de connaissances et de compétences à faire acquérir.

Neutralité des médias, un mythe à la vie dure

Pour les médias de l'école, à l'illusion de la transparence s'ajoute celle de la neutralité. Lorsqu'un dispositif médiatique entre dans l'école, il acquiert le statut d'objet institutionnalisé qui dispense de tout regard critique. C'est le cas des *serious games* ou des outils de simulation, qui reposent sur des métaphores qui sont tenues pour « naturelles » et sont rarement analysées comme faisant l'objet d'un choix de sens.

2. Puimatto, G. : Réseaux numériques éducatifs : l'analyse réticulaire d'usage, instrument de conception et d'investigation. In Distance et savoirs, vol. 3 – n°3-4, 2005.

Pensons de nouveau aux catalogues de ressources en ligne, conçus, financés et promus par les institutions éducatives, et par ailleurs fort utiles pour familiariser les enseignants avec les ressources numériques. En observant leurs usages³, on constate que les enseignants ne s'interrogent jamais, et ne sont jamais conduits à le faire, sur les « documents » d'un catalogue qui réunit des ressources éditorialisées aussi différentes que des encyclopédies en ligne, des archives de journaux, des reportages de chaînes de télévision, des exercices liés à une discipline, des séances de soutien scolaire, des cartes de géographie interactives... Non que les enseignants n'exercent pas leur liberté pédagogique : bien au contraire, ils choisissent d'utiliser des documents qu'ils estiment adaptés à leur enseignement, à la didactique de leur discipline, au niveau de leurs élèves. Mais peu d'entre eux s'interrogent sur les documents en tant que tels, sur le catalogue en lui-même, ses conditions de production, son modèle économique, l'intention de ses concepteurs...

On assiste ainsi à un « effet label » assez pernicieux : une fois les ressources intégrées dans un système d'information conçu par une institution, elles sont en quelque sorte labellisées et ne sont donc plus mises en doute ni par les enseignants, ni *a fortiori* par les élèves. L'institution est perçue comme une entité neutre ; les enseignants, pourtant vigilants sur les relations entre l'éducation et le pouvoir politique, n'attachent plus d'importance aux choix stratégiques, économiques, sociaux qui président à la mise à disposition d'un tel service. Tout se passe en confiance, dans la tranquille certitude de la chose non pensée, comme si la prise de distance et la construction de compétences critiques n'avait pas lieu d'être.

S'il s'avère, le constat est d'autant plus important que les systèmes éducatifs promeuvent massivement l'accès à l'information à travers ces nouveaux dispositifs médiatiques, que leur enrichissement quantitatif progressif pourrait conduire le système éducatif à récuser les ressources non labellisées par l'institution. Si les enseignants, et en particulier les documentalistes des établissements scolaires, sont attachés à la diversité des documents et affirment haut et fort la nécessité de prendre en compte les ressources numériques parmi toutes les autres ressources, le poids du marché de l'édition et des outils numériques conjugué à la forte volonté politique de développer une économie de la connaissance compétitive pourrait balayer les préoccupations éducatives du corps enseignant. Ce qui nous ramènerait bien des années en arrière...

Une culture du fragment

Avec la généralisation du traitement numérique, les informations sont aujourd'hui recouvertes de couches de data et de méta-data. Cette couverture « informationnelle » conduit les enseignants à parler de « document brut » quand le traitement documentaire n'est pas encore intervenu. Les data sont destinés à permettre une indexation la plus large possible et donc un interfaçage généralisé, fragmentant et décontextualisant ainsi les informations, pour que chacun les recontextualise à sa manière. Comment prendre en compte cette décontextualisation-recontextualisation quand l'éducation aux médias a toujours insisté sur le fait qu'une information ne se lisait que dans un contexte de production et de réception ?

D'autant que les informations numérisées retiennent l'intérêt des enseignants parce

3. Bréda, I. *Corrélyce, retour d'usages 2009*. www.ome-multimedia.org.

qu'elles proposent en général des messages très structurés, faciles à fragmenter et à isoler d'un contexte éditorial plus large. Un site, un service ne semble intéressant que dans la mesure où l'enseignant peut prélever des fragments qui feront sens pour son cours. Lorsque les usages s'installent, les enseignants interrogés construisent leurs propres médias en imbriquant des fragments hétérogènes en fonction d'un objectif donné. Internet et les médias numériques de l'école servent alors de kit permettant de monter toutes sortes de meccanos pédagogiques à partir de micro contenus décontextualisés.

Un rapport complexe avec la culture numérique des élèves

Pour justifier le déploiement des dispositifs numériques à l'école, on argue souvent de leur proximité revendiquée avec la culture des jeunes ; les enseignants se sentent sommés de les utiliser pour être dans l'air du temps. Or, tout à leur bricolage⁴ pédagogique, ils ont bien des difficultés à intégrer la culture numérique des jeunes dans leur enseignement quand les dispositifs médiatiques qu'on leur propose ne le font pas non plus. On assiste bien souvent à un renforcement du fossé pouvant séparer enseignants et élèves, fossé d'usages, mais avant tout fossé de représentations. Chez les enseignants les plus timides dans l'usage des technologies, les présupposés sur les usages hors scolaires de leurs élèves restent forts. Certains surévaluent leurs compétences en matière d'accès à l'information et reconnaissent qu'ils n'ont pas une idée claire de ce que les jeunes font vraiment avec les médias numériques, hormis quelques pratiques liées au travail scolaire. D'autres, à l'inverse, disqualifient les pratiques courantes de leurs élèves au nom de leur manque de pertinence. S'ils leur reconnaissent une capacité à gérer la technique, en particulier les branchements parfois défaillants dans la classe, ils considèrent que les élèves ne disposent d'aucun recul critique leur permettant de maîtriser l'usage des outils, en particulier ceux de la recherche d'informations, et s'en tiennent là.

Des enseignants, et pas forcément ceux qui sont le plus à l'aise avec les technologies, ont choisi de placer les pratiques des jeunes au cœur de leur action, avec l'objectif éducatif ambitieux de les faire évoluer. Ils s'efforcent de mesurer le degré d'appropriation de certains usages et d'identifier les savoirs et savoir-faire qu'ils devraient leur faire acquérir. Ils placent comme un objectif fort, à côté des objectifs disciplinaires, l'acquisition de l'autonomie dans l'usage des technologies. Ces enseignants s'entendent sur le fait qu'il est très difficile de modifier les pratiques déjà ancrées dans le quotidien des élèves – l'utilisation de Google, de Wikipédia... – et se désolent de constater que leurs élèves reviennent aux pratiques acquises précédemment en dehors de l'école.

Elaborer ensemble les médias de l'école

Il apparaît clairement que les apports conceptuels et méthodologiques de l'éducation aux médias doivent trouver leur place dans les usages des nouveaux dispositifs médiatiques numériques dont l'école se dote aujourd'hui, au risque de se marginaliser. Son ancrage dans

4. Perrenoud, P. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, ESF (2^e édition 1999).

une éducation à la citoyenneté et au politique en fait la couleur complémentaire des approches technologique et informationnelle. Mais au-delà, il serait souhaitable que des spécialistes de l'éducation aux médias soient aux côtés des autres spécialistes pour concevoir ensemble ces nouveaux médias de l'école. Des chercheurs élaborent des stratégies sur ces questions ; pour ne parler que de la France, l'équipe d'Alexandre Serres de l'université de Rennes 2 en France et son Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information travaille sur la convergence des trois littéracies, technologique, informationnelle et médiatique ; le groupe Compas, de l'Institut de l'École nationale supérieure incite à croiser technologie et science de la cognition...

A l'inverse d'une dissolution de ses missions, l'intégration de ces différentes approches est un enrichissement pour l'éducation aux médias, mais surtout pour la formation des jeunes, qui seront les utilisateurs et les inventeurs des dispositifs médiatiques à venir.

Isabelle Bréda | France CRDP de l'académie d'Aix-Marseille,
Observatoire des ressources multimédias en éducation

Processus et aboutissements Qu'évaluer et comment * ?

La question de l'évaluation est de celles qui depuis longtemps taraudent l'éducation par les médias¹. Elle est souvent la « Cendrillon » du débat sur ce thème : face à cette belle énergie déployée en pédagogies exaltantes, en pratiques créatives et à cette explosion de cultures web, la question lancinante de l'évaluation est la cendre qui couvrent les braises d'un feu formidable. Néanmoins, les trois séminaires y ont fait allusion fréquemment, même si brièvement. Le résumé du séminaire de Paris, notamment, rappelle l'importance de l'évaluation dans deux exemples dont il discute : celui d'une production radiophonique dans une école fondamentale belge et celui de l'enseignement du cinéma au Royaume-Uni.

Même lorsque le modèle de l'éducation par les médias est bien défini, comme c'est le cas dans le cadre conceptuel spécifique à ce secteur dans les années supérieures de l'enseignement au Royaume-Uni, le problème de l'évaluation du degré de compréhension de concepts tels que la représentation, le public, le récit, etc., par les étudiants, se pose encore et encore (cf. Buckingham, Sefton-Green & Fraser, 2000). Idéalement, l'on voudrait pouvoir examiner le processus de compréhension en cours de développement lorsque les élèves poursuivent des projets créatifs – or, concrètement, les comités d'évaluation continuent d'insister sur les examens écrits et les essais analytiques, lesquels sont supposés indiquer plus clairement le degré de compréhension des concepts qu'a atteint l'étudiant. Nous y détectons

* Ce document était destiné à illustrer le cinquième thème de la première session plénière du deuxième jour du congrès EuroMeduc de Bellaria

1. Dans cet article l'expression "éducation par les médias" traduit l'expression anglaise "media education" (n.d.l.t.).

trois dangers : que le langage devienne le médium de l'évaluation ; que ce soit en réalité l'évaluation qui soit évaluée, en lieu et place du travail créatif ; et qu'en fin de compte, on évalue seulement une compréhension conceptuelle abstraite en lieu et place de la production créative ou de l'engagement culturel.

Cela étant, le thème qui s'ouvre à nous est bien plus vaste, naturellement. Nous sommes amenés à envisager deux dimensions. L'une est situationnelle – les autres lieux d'éducation aux médias que les écoles – et l'autre est générationnelle – il s'agit de l'apprentissage tout au long de la vie. En outre, il nous faut prendre en considération les différents modèles d'éducation aux médias reflétés dans les ateliers et les présentations des trois séminaires, la dissociation entre anciens et nouveaux médias, la tension entre enseignement du cinéma et éducation par les médias, ainsi que les différentes dispositions, traditions, usages et contextes politiques des différents États membres.

Le problème de l'évaluation à la base semble simple. Si nous pouvons nous accorder sur ce qu'est l'éducation aux médias, et convenir qu'il s'agit d'un droit fondamental des citoyens et des jeunes – comme l'indique la Commission européenne, poursuivant une longue histoire d'exhortations du même type –, la question est celle-ci : comment savoir que nous y sommes arrivés ? Concrètement, cette question en comporte deux. L'une, plus ancienne, se pose en ces termes : comment les professeurs d'éducation aux médias exploitent-ils les ressources pédagogiques d'évaluation et les adaptent-ils à l'évaluation de l'éducation aux médias ? La seconde, plus récente donc, s'applique aux agences des gouvernements européens et concerne la manière de mesurer le niveau d'éducation aux médias parmi la population.

La dernière question est au cœur d'une étude commandée par l'unité d'éducation aux médias de la CE, et nous devons en attendre la publication et le débat qu'elle suscitera. Que l'on nous recommande un ensemble de critères pour évaluer le niveau d'éducation aux médias, et nous voilà confrontés à divers problèmes. Au Royaume-Uni, ce débat que nous poursuivons avec notre instance de réglementation en la matière, l'Ofcom, qui a commandé plusieurs études quantitatives sur certains aspects de l'éducation aux médias, notamment parmi les jeunes, n'est pas neuf. Si les aboutissements de ces études sont souvent intéressants à plus d'un titre, à l'évidence les approches basées sur le contrôle mesurent l'accès aux médias et l'utilisation de ces derniers et, jusqu'à un certain point, le niveau de confiance en soi en ce qui concerne des aspects plus critiques de l'éducation aux médias (notamment l'estimation par les jeunes de leur degré de maîtrise des risques). Néanmoins, ces approches n'évaluent en aucune manière la compréhension critique approfondie, pas plus que la qualité (à opposer à la quantité) du contenu généré par l'utilisateur.

Dans cet esprit, la suite de ce document sera consacrée à l'évaluation en contexte éducationnel. Dans ce cadre, les professeurs d'éducation aux médias partagent davantage de vues sur ce qui se joue, sont confrontés à une population mieux définie et possèdent par tradition des outils pédagogiques d'évaluation.

Les pratiques actuelles en matière d'évaluation

Sans aucun doute, l'évaluation constitue l'une des facettes les plus faibles de l'éducation par les médias à l'échelon international. Même là où il existe une tradition solide en la matière en Europe, il semble que les instruments de mesure ou d'évaluation soient mal définis,

mal appliqués, et de façon incohérente, pour autant qu'ils existent. Dans la mesure où je possède l'expérience du système britannique, je me servirai de ce dernier comme exemple. Les outils d'évaluation y sont les mieux définis lorsque l'éducation par les médias (sous la forme de l'enseignement des médias ou de l'enseignement du cinéma) fait partie du programme public destiné aux jeunes de 14 à 19 ans. Comme indiqué supra, même dans ce cadre, nous sommes confrontés aux perpétuels problèmes de la dominance du langage en tant que mode d'expression critique et de la difficulté d'évaluer le travail créatif en tant que tel. En outre, les systèmes d'examen et les programmes officiels sont peu prompts au changement de sorte que, à de notables exceptions près, les examens au Royaume-Uni concernent davantage les anciens médias et en sont toujours à leurs premiers démêlés avec les jeux sur ordinateurs et les cultures web.

Dans le contexte plus large de l'éducation, la manière d'évaluer le niveau d'éducation aux médias de tous les étudiants est remarquablement mal définie (l'enseignement des médias et l'enseignement du cinéma étant, bien entendu, des thèmes optionnels) de 5 à 16 ans. On observe cela de deux manières.

Tout d'abord, **que doit-on évaluer** ? Imaginons-nous devant la production vidéo d'une jeune personne (l'enseignement de l'image mobile est sans aucun doute le mieux répandu en Europe). Allons-nous l'évaluer sous l'abord de la compréhension conceptuelle ? Ou sous l'angle de la compétence créative ? Qu'est-ce que l'un et l'autre veulent dire, exactement ? Dans les deux cas, nous sommes confrontés à une variété de définitions, comme nous le verrons plus loin. Il y a quelques temps, une étude relative à la réalisation de films dans le secteur non officiel de l'éducation au Royaume-Uni faisait observer qu'il n'existait pas de réel consensus entre professeurs et appelait à l'élaboration d'une matrice d'évaluation destinée à préciser ce qu'il convenait d'évaluer, de sorte que les intervenants qui travaillent au développement de projets artistiques impliquant des médias avec des jeunes puissent aller au-delà de la simple célébration, typique du secteur, et réellement objectiver les progrès réalisés par les jeunes concernés. Plus récemment, le British Film Institute (BFI) a mené une étude (évoquée au cours du séminaire de Paris) qui révèle le flou dans lequel continuent d'évoluer les écoles en ce qui concerne les aboutissements supposés de projets d'éducation par les médias et le maintien des effets de tels projets dans le temps.

Autre problématique mise en lumière par Ian Wall et Patrick Vernier lors du séminaire de Paris, celle bien connue de l'opposition entre produit et processus. Les professeurs d'éducation aux médias présents au Congrès conviendront aisément du fait que les systèmes d'évaluation et d'examen doivent envisager les deux aspects. Mais si tous les professeurs s'accordent sur cette nécessité, dès lors qu'il s'agit de faire passer des examens publics obligatoires, l'aspect « produit » l'emporte haut la main. Dès lors, comment considérer le processus ?

Ensuite, l'évaluation peut être considérée sous l'angle de l'examen de la **progression des apprentissages**. En 2004, l'instance britannique réglementaire en matière d'éducation, l'Ofsted, (pour Office for Standards in Education – littéralement l'Agence pour l'application et le maintien de normes dans l'éducation) notait :

En outre, tant dans les études d'art dramatique que dans l'enseignement des médias, on accorde trop peu d'importance à la progression, les étudiants effectuant des activités similaires et développant des aptitudes comparables d'année en année notamment des « arrêts sur image » et des « mises en situation » dans les études d'art dra-

matique et des scénarios simples et des annonces publicitaires dans l'enseignement des médias. Il demeure exceptionnel pour les écoles secondaires, prises individuellement ou en association avec les écoles primaires auxquelles elles sont couplées, qu'elles examinent dans le détail comment les élèves du système éducatif britannique ou autre acquièrent une quelconque forme d'éducation aux médias (Ofsted, *English in Secondary Schools*, février 2004)².

Cette perspective implique que l'évaluation cherche moins à refléter les qualités absolues liées à un stade d'apprentissage, que des qualités relatives par rapport à un stade antérieur. À cet égard, ma propre unité de recherche effectue une étude sur la progression des apprentissages dans le domaine de l'éducation aux médias. Cette étude a vocation à comparer des processus similaires à des âges différents (de 5 à 16 ans), et les travaux des étudiants d'une année à l'autre, afin d'estimer ce que l'on est en droit d'attendre des étudiants à des âges différents. Actuellement, le principal problème est que l'on ne détecte aucune progression entre les âges en matière d'éducation aux médias au Royaume-Uni (ce qui est peut-être le cas de la majorité des autres États membres). Il n'y a aucun lien entre ce que l'on pourrait raisonnablement attendre d'un enfant de cinq ans face à un film de fiction, ou mis en situation de réaliser lui-même un film, et ce que l'on pourrait attendre sur le même sujet d'enfants de 8, 11 ou 14 ans. Il ne s'agit nullement ici d'établir un étalonnage standardisé – une échelle de mesures fixes qui dicterait, dans le cadre d'une approche basée sur les âges et les étapes d'apprentissage, ce que les enfants seraient censés avoir appris. À l'inverse, nous voudrions développer un modèle d'apprentissage récursif dans le domaine de l'éducation aux médias semblable aux modèles d'alphabétisation. Un modèle que nous voudrions non linéaire, cyclique, et qui oscillerait entre concepts et pratiques abstraits et concrets. Ce faisant, nous nous inspirons, non de déterminants de progrès définis de manière centralisée mais des cycles d'apprentissage expansif de Engeström : « *La caractéristique principale des cycles expansifs est qu'il ne s'agit nullement de trajectoires prédéterminées de développement unidimensionnel. L'étape ultérieure de développement, le « niveau juste au-dessus », ne peut être décidée en recourant à des mesures venues de l'extérieur. Ces décisions sont prises au niveau local, à l'aide des cycles expansifs eux-mêmes, dans des conditions d'incertitude et de recherche intensive* » (1999)³.

Plus important encore, passant d'expériences inégales et ponctuelles d'éducation par les médias à un enseignement progressif et structuré, il nous faut nous doter, en parallèle, d'une approche évaluative appropriée. Comme le soutenait Thierry de Smedt dans son résumé du séminaire bruxellois, nous devons impérativement promouvoir le développement

2. Furthermore, in both drama and media study, insufficient attention is given to progression, with students doing similar activities and demonstrating similar skills from year to year, such as 'freeze-frames' and 'hot-seating' in drama, and simple storyboards or advertisements in media work. It remains rare for secondary schools, either individually or working with their primary feeder schools, to consider in any detail how students' media literacy is developed through the English or wider curriculum. (Ofsted, *English in Secondary Schools*, February 2004) [n.d.l.t.).

3. «The key feature of expansive cycles is that they are definitely not predetermined courses of one-dimensional development. What is more advanced, 'which way is up', cannot be decided using externally given fixed yardsticks. Those decisions are made locally, within the expansive cycles themselves, under conditions of uncertainty and intensive search.» (1999) [n.d.l.t.).

d'outils pédagogiques, l'approche structurelle devant prendre le pas sur l'approche au coup par coup.

Modèles et débats : que cherchons-nous à évaluer ?

Tous ces efforts n'en nécessitent pas moins de débattre de la nature de l'éducation aux médias. Dans le feed-back des experts à propos du séminaire de Paris, Mike Cushman en appelait à passer d'approches descriptives à l'analyse : en termes de modèles, de cadres, de taxonomies. Si débattre de tels modèles ne peut nous plonger que dans une plus grande obscurité, il nous faut néanmoins nous représenter ce que nous cherchons à évaluer. Et au-delà des initiatives en matière d'éducation aux médias en Europe, nous discernons certaines lignes de faille, que je résumerai en cinq points.

1. De la protection à la préparation. Le résumé qu'a fait Thierry de Smedt du séminaire de Paris⁴ renvoie utilement à une variété de modèles de l'éducation par les médias, notamment le vieux modèle protectionniste. Nous sommes tous familiers du modèle et, en dépit des arguments en sa défaveur provenant du secteur de l'éducation par les médias, il ne fait pas de doutes qu'il perdure, notamment en ce qui concerne l'accent mis sur les risques que comporte l'Internet, au vu des fonds qu'octroie la CE à ce sujet. Ainsi, les professeurs d'éducation par les médias soutiennent que cette dernière devrait passer de la protection à la préparation à la vie adulte (notamment David Buckingham, 2003) ; et nous devons impérativement examiner ce qu'il convient d'évaluer dans une telle optique, et comment. Dans ce cadre, la nécessité d'évaluer les degrés de sensibilisation aux risques reste proportionnée et la vision protectrice n'est pas prédominante.

2. Enseignement du cinéma et éducation par les médias. Nul doute que le patrimoine cinématographique des États membres joue un rôle significatif dans le développement de l'éducation par les médias en Europe. À cet égard, les questions de capital culturel et de compréhension critique demeurent centrales. Si ce que nous cherchons à inculquer aux jeunes est l'appréciation de leur patrimoine cinématographique, alors il n'y a pas de raison que les instruments d'évaluation diffèrent sensiblement de ceux auxquels recourent plusieurs États membres pour évaluer l'appréciation des jeunes gens de leurs patrimoines littéraire, artistique et musical. De même, il découlerait de l'application de ces outils d'évaluation que les jeunes rejettent le cinéma populaire hollywoodien. Les approches de l'enseignement des médias et de l'enseignement de la culture, pour leur part, seraient censées déboucher sur le quasi-renversement de ces valeurs. À l'évidence, les professeurs d'enseignement du cinéma et des médias sont les uns et les autres parties prenantes du projet d'éducation aux médias et sont familiers de la nécessité d'élaborer des objectifs communs et des solutions de compromis. Mais dans ce cas de figure, il nous faut préciser l'ambition de nos objectifs culturels et critiques si nous entendons être au fait de ce que nous évaluons.

4. Séminaire EuroMeduc du 30 juin au 2 juillet 2008, « L'éducation aux médias par les dispositifs de production de médias par les jeunes », voir les actes en ligne sur www.EuroMeduc.eu.

3. Médias anciens, nouveaux médias. Plusieurs commentateurs ont soulevé cette question dans les différents séminaires. Enseignons-nous – et dès lors, évaluons-nous – la compréhension et l’engagement créatif eu égard aux patrimoines culturels du cinéma, des médias imprimés et de la radio, ou bien aux jeux en ligne et à l’Interne participatif ? Vraisemblablement, nombre de participants au présent congrès répondront qu’il nous faut faire les deux. Le défi qui se profile alors réside dans le remodelage de l’appareil conceptuel dont nous avons besoin (considérant qu’il s’agit d’une partie fondamentale de ce qu’il convient d’enseigner et d’évaluer). Comment des concepts familiers tels que audience médiatique, textes et institutions évoluent-ils ? Comment souhaitons-nous que les jeunes explorent le concept d’un public constitué de joueurs en ligne ? Identifient une institution telle que le « web 2.0 » ? Se représentent les particularités du texte lorsqu’il s’agit d’un texto/SMS ? Comment envisager le consommateur lorsqu’il est aussi producteur ?

4. E-Learning et éducation aux médias. Cette opposition n’est nullement problématique dans le cadre de ces séminaires. Et pourtant, il s’agit d’un problème politique pour l’Europe d’une manière plus générale. La thèse de la convergence entre anciens et nouveaux médias peut s’aligner sur le point de vue de l’éducation aux médias s’appuyant sur l’éducation à l’information – à savoir une habilité générale à décoder l’information fournie sous forme numérique. Si ce qu’il faut enseigner se résume à cela, alors il faut nous limiter à évaluer l’accès, les compétences techniques et les habiletés à localiser des informations pertinentes. Les points de vues culturels, critiques et créatifs seraient largement hors propos. Si cela ne constitue pas nécessairement un problème en ce qui concerne notre congrès, c’est un tout cas un message que nous pouvons utilement relayer sur les plates-formes politiques européennes, à savoir que nous maintenons une distinction critique entre les deux domaines.

5. Le modèle des 3 C de l’éducation aux médias (culture, critique, création). Je présenterai mes derniers commentaires sur l’évaluation de la progression des apprentissages en recourant aux 3 C. En effet, ils me paraissent constituer le cadre le plus à même de faire consensus en Europe, dans la mesure où ils renvoient à la Charte européenne pour l’éducation aux médias, de même qu’à certains aspects de la communication récente de la CE relative à l’éducation aux médias. Ce modèle ne constitue pas une solution – en effet, son champ d’application est tel qu’il suscite potentiellement nombre de contradictions – mais il peut au moins constituer un point de départ commun. Il est néanmoins un élément à observer – à savoir que ces trois dimensions de l’éducation aux médias s’interpénètrent : l’engagement culturel peut également être critique ; le travail créatif peut néanmoins être conceptuel, etc.

Evaluer les trois C

Culture

Tout d’abord, la progression du développement culturel. Inutile d’y insister : il n’est pas question de l’étalonner par âge et étape. Il y a néanmoins un développement. Les intérêts sociaux des jeunes filles de 8 à 12 ans, par exemple, sont souvent d’ordre aspirationnel et motivés par les obscurs attraites de l’adolescence, les changements manifestes liés à l’identité sexuée et, au-delà, aux fruits défendus de l’adolescence (Richards, 1995 ; Willett, 2006). Ce genre de modifications dans les intérêts culturels s’exprimera, notamment, dans la ma-

nière dont les adolescents apprendront le BA ba de la sexualité dans les magazines et les séries télévisées (Buckingham et Bragg, 2003).

Parallèlement, nous savons que les enfants et les jeunes développent certains aspects d'éducation aux médias par eux-mêmes, en fréquentant les médias en dehors de l'école, grâce au cinéma populaire, aux jeux sur ordinateur, aux logiciels participatifs. Dans un débat sur l'éducation aux médias qui a eu lieu il y a quelques années dans le cadre de la conférence internationale sur les générations numériques (Institute of Education, 2004), le chercheur dans le domaine des médias Mimi Ito donnait cette brève représentation de cet aspect de l'éducation aux médias :

Second point que je voudrais soulever, cette fluidité dont les jeunes font preuve est une forme très supérieure de culture, pas nécessairement au niveau du style de contenu qui intéresse les professeurs mais c'est un phénomène qui émerge dans une écologie sociale naturelle, un peu de la même manière que les enfants apprennent à parler. L'analogie est plus forte avec l'apprentissage du langage parlé qu'avec celui du langage écrit, des mathématiques ou des sciences. Ainsi, les enfants sont en mesure de maîtriser des contenus extrêmement complexes au sein d'environnements *peer-to-peer*. Je pense qu'il y a une leçon importante à tirer du point de vue de l'éducation, à savoir que l'éducation aux médias progresse peut-être avec davantage d'efficacité dans les environnements sociaux spontanés de type *peer-to-peer*.

Ce genre de fluidité est un phénomène que nous ne pouvons pas manquer et qu'il nous faut reconnaître autant que faire se peut. Et, à l'instar de tout autre aspect de l'éducation critique ou de la culture, c'est un phénomène en mutation constante, assez indépendamment de ce qui est fait à l'école. À un moment ou un autre, les enfants posséderont un téléphone portable, une console de jeux, un ordinateur à demeure dans leur chambre ; ils développeront leurs propres affinités dans les différentes formes et genres de médias et ils tenteront de triompher du cadre réglementaire censé les protéger de certains types de contenus.

Dans le même temps, ce genre de développement et d'autonomie rencontrera la culture de l'école en matière d'éducation aux médias, pour autant qu'il y en ait une, dans ce que Gutierrez et al. nomment "*the third space*", littéralement, le tiers espace, celui où les univers culturels de l'étudiant et du professeur entrent en contact (1995). Idéalement, il existe une sorte de dialogue entre les cultures. Si la culture vivante des plaisirs liés aux médias peut être au centre du travail des professeurs d'éducation par les médias, nous nous devons également d'approfondir la compréhension historique des cultures liées aux médias et de sensibiliser les élèves aux types de commentaires critiques qui entourent la culture écrite. C'est peut-être sur ce terrain que des compromis restent à trouver entre la valeur qu'accorde aux textes culturels populaires le professeur d'éducation par les médias et la mission de promotion du patrimoine cinématographique national qui incombe au professeur d'enseignement du cinéma.

À l'évidence, l'idée d'évaluer le développement culturel et les affinités culturelles hétérogènes des jeunes, ou les valeurs culturelles implicites qu'elles recèlent, présente de multiples difficultés. Et pourtant, une forme de contrôle qualitatif de l'engagement à une certaine ouverture, tolérance et empathie dans le domaine culturel vis-à-vis d'autrui, un élargissement des horizons en somme, est quelque chose que le présent congrès aurait intérêt à considérer.

Le plus important ne serait-il pas de soulever la question de l'aspect culturel de l'éducation aux médias et de la manière de dépasser les contradictions qui s'y dissimulent ?

Critique

Ensuite, la progression est un élément critique. On imagine aisément des enfants arrivant en classe totalement dénués d'esprit critique, et que le système d'enseignement les dotera des aptitudes critiques nécessaires. C'est un état d'esprit qui a souvent dominé l'éducation aux médias et continue de régner à bien des égards. Certaines études récentes montrent, par exemple, que les jeunes gens sont déroutés par certains aspects de l'Internet – notamment le fonctionnement des moteurs de recherche, ou ce qu'il en est du statut juridique des œuvres musicales téléchargées (Cranmer, 2006 ; de Smedt et al., 2006).

Cela étant, il n'y a pas lieu d'insinuer que les enfants arrivent en classe dans un état d'« innocence » critique. Au contraire, ils peuvent avoir développé un sens critique pointu à bien des égards. Comme le soutient Buckingham (2003), arrivés à l'âge adolescent, les jeunes sont vraisemblablement très conscients du fait que la fonction de la publicité est de leur vendre des produits et des idées, que les fictions médiatiques sont des constructions et non des réalités et que la valeur des textes qui paraissent dans les médias est surtout affaire de goût. Néanmoins, le fait de passer d'un engagement plutôt subjectif dans les cultures médiatiques à une appréhension plus ouvertement critique n'est ni linéaire ni entièrement prévisible. Nous avons vu que cela ne peut se produire que là où se rencontrent les cultures des étudiants et celles des professeurs, étant entendu que les expériences culturelles des étudiants sont très hétérogènes. Si la progression de la compréhension critique dépend en partie de la compréhension de la manière dont autrui interprète et apprécie différents textes ou diverses cultures médiatiques, alors, comme le soutient Engeström (1999), ce type d'apprentissage expansif doit être aussi bien horizontal que vertical – pour progresser, il faut passer outre les divisions culturelles à l'œuvre dans sa propre communauté.

Peut-être la compréhension critique est-elle la plus aisée à calquer sur des modèles de progression et à lier aux outils traditionnels d'évaluation. Comme je l'ai soutenu plus haut, la compréhension critique est souvent la visée éducative la plus explicite des programmes officiels et des critères d'évaluation qui y sont liés. Il n'en demeure pas moins une ligne de faille entre notre conception de la « compréhension critique » par rapport aux différentes formes culturelles des disciplines artistiques (y compris le cinéma) et par rapport aux médias. La forme habituelle de compréhension critique des textes, des institutions et des publics médiatiques peut être envisagée comme une « rhétorique » des médias : une approche critique de leurs stratégies rhétoriques. Dans le cas de l'éducation aux arts et à la littérature (y compris le cinéma), l'approche la plus courante est « poétique » et vise à une compréhension critique fondée sur la forme et l'effet esthétiques. Il va sans dire que ces deux approches sont complémentaires, si l'on veut éviter que la rhétorique ne soit détachée de toute expérience sensorielle et que l'esthétique se trouve entièrement dépolitisée.

Dans la pratique, l'enjeu de l'évaluation consiste peut-être à traiter la question des modes sémiotiques qui président à l'évaluation de ces formes de compréhension critique. Quelle est la place du langage (en particulier l'exposé traditionnel ou l'essai analytique) ? Le langage offre-t-il des opportunités particulières en vue de l'élaboration des formes argumentatives nécessaires à l'exposé critique ? Faut-il examiner plus avant d'autres modes, afin de déterminer ce qu'ils peuvent offrir ?

Créativité

Enfin, la progression peut être vue comme créative. Les acteurs de l'éducation aux médias conviennent qu'en matière d'éducation aux médias, le développement conceptuel doit passer par le travail productif et ne peut être vu comme un simple auxiliaire à ce dernier. L'explication la plus évidente en est peut-être que le travail pratique réaffirme et consolide les idées conceptuelles abstraites : c'est sans doute, d'une certaine manière, ce qui se joue sur les lieux d'apprentissage en Europe. Il est difficile pour les enfants de réellement comprendre ce qu'implique pour leur travail le fait de viser un public, s'ils n'ont pas l'occasion de voir régulièrement des gens regarder leurs films dans une salle de cinéma ou réagir aux jeux qu'ils proposent sur l'Internet. Il est difficile de prendre la mesure de ce qu'est une institution médiatique sans l'investir sur le plan imaginaire, via la simulation ou le jeu de rôle. De même, on peut supposer qu'il est impossible de conceptualiser les structures qui sous-tendent les textes médiatiques sans avoir l'occasion de les manipuler.

Plus surprenante par contre est la vision du mode de fonctionnement d'une telle progression défendue par Engeström, qui parle d'une « dialectique ascendante, de l'abstrait vers le concret » (1999). Contrairement à l'hypothèse conventionnelle (et au modèle piagétien de développement conceptuel), le cycle d'apprentissage pourrait, prendre sa source dans une idée simple et abstraite et progresser, via la manipulation d'outils sémiotiques et la création d'artéfacts inscrite au cœur de la notion de développement de Vygotsky (1931/1998), vers des idées plus complexes et sophistiquées. On peut en trouver un exemple dans l'ouvrage que j'ai consacré à l'éducation aux médias (Burn et Durran, 2007, chapitre 3). Dans le cadre d'une animation du conte *Le petit chaperon rouge* réalisée par des enfants de huit ans, les différents concepts que leur avait présentés l'enseignant en matière de types de plans étaient, bien que nouveaux et difficiles, également abstraits et partiels. Il fallut attendre la réalisation des plans montrant le loup en plastiline tourner la tête, l'estomac gargouillant, pour que s'impose avec évidence aux enfants la rencontre entre forme et contenu, source de représentations riches et complexes. Ce que nous avons appelé une « oscillation » entre le travail imaginaire et conceptuel intérieur et la production extérieure se poursuit alors tout au long du parcours éducatif de l'enfant, pour autant toutefois que lui soient offertes les occasions de se déployer.

On peut envisager différentes approches en termes d'évaluation de la production créative. Une stratégie possible consiste tout simplement à la refuser, en concentrant nos efforts sur la compréhension critique exprimée dans les essais, tout en laissant le travail créatif dans une situation de glorieuse anarchie. Une autre est de subsumer le créatif au critique – de ne l'évaluer que comme une preuve de la compréhension critique. Une troisième serait de passer par les compétences techniques : de l'évaluer comme une preuve de compétence dans certaines aptitudes définies. Une quatrième serait d'opter pour l'approche esthétique – proche de la poétique évoquée plus haut. Une cinquième enfin pourrait être de nature développementale : sur la base du modèle de créativité à l'adolescence développé par Vygotsky, elle consisterait à envisager les voies par lesquelles les ressources culturelles ont été soumises à une transformation imaginative et l'organisation rationnelle de ces transformations en une forme cohérente.

Nombre d'autres approches sont sans doute possibles. À l'évidence, la hiérarchie proposée ci-dessus correspond à mes propres priorités. J'espère que le présent congrès sera l'occasion d'un débat animé.

Evaluation pour qui ?

Pour finir, si l'évaluation est importante, il nous faut nous demander pour qui elle est importante et dans quelle mesure la réponse à cette question influe sur sa forme. Les trois séminaires organisés ont permis d'identifier différentes parties prenantes, dont les éducateurs, les parents, les groupes communautaires, les responsables politiques et les industries des médias. Si ces groupes doivent tous connaître le niveau d'éducation aux médias qui a été atteint, que doivent-ils exactement savoir ? Ont-ils besoin d'informations différentes, portant sur divers aspects de l'éducation aux médias ? Les parents et les responsables politiques ont-ils besoin d'informations portant davantage sur les compétences critiques, là où les industries « créatives » recherchent des informations sur les aptitudes créatives ? Ont-ils besoin de rapports écrits, de catégories, de profils, de dossiers ? Comment élaborer des critères qui reflètent un consensus au sein de la communauté des éducateurs aux médias en Europe, tout en étant intelligibles dans le cadre traditionnel d'évaluation éducative au sein des différents États membres ? Sans parler de l'aspect peut-être le plus important : quel poids faut-il accorder aux intérêts de ces différentes parties, au regard des intérêts des jeunes et des enfants eux-mêmes ? L'enjeu de l'évaluation est-il vraiment de parvenir à une progression mesurée sur la voie d'une citoyenneté future, ou porte-t-il sur les besoins expressifs de l'enfant au moment envisagé – comment proposer un film, une BD, un jeu de meilleure qualité maintenant ? Les responsables politiques européens doivent peut-être admettre que les nombreuses finalités du travail créatif en matière d'éducation aux médias ne tendent pas essentiellement à la réalisation d'objectifs, compétences ou identités futurs, mais à la satisfaction des besoins expressifs du moment. Dans ce sens, les enfants utilisent l'éducation aux médias de manières tout à fait identiques à celles des adultes et s'intéressent davantage à la tâche en cours, à ce qu'ils peuvent exprimer maintenant, avec les outils disponibles. Comment concilier ces deux cheminements apparemment contradictoires ?

Il n'existe pas de réponses claires à ces problèmes. Peut-être le congrès pourra-t-il poser les jalons d'une approche commune.

Andrew Burn | Professor of Media Education,
Institute of Education, University of London

Bibliographie

Buckingham, D., (2003) *Media Education : Literacy, Learning and Co* Buckingham, D, Sefton-Green, J and Fraser, P (2000) 'Making the grade : evaluating student production in Media Studies', pp. 129-153, in Sefton-Green, J. and Sinker, R. (eds) *Evaluating Creativity : making and learning by young people*. London and New York : Routledge.

Burn, A and Durran, J., (2007) *Media Literacy in Schools* : production, progression

Cranmer, S.J., (2006) *Families' uses of the internet*. London : Institute of Education University of London. Unpublished PhD thesis

De Smedt et al., (2006) *Mediappro : Final Report*, www.mediappro.org

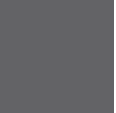
Engeström, Y., (1999) *Lernen durch Expansion*, Marburg : BdWi-Verlag ; translated by Falk Seeger (Introduction to the German edition of *Learning by Expanding*)

Gutiérrez, K., Rymes, B. & Larson, J. (1995) 'Script, counterscript, and underlife in the classroom - Brown, James versus Brown v. Board of Education'. *Harvard Educational Review*, 65, 445-471.

Richards, C. (1995) 'Room to Dance: girls' play and The Little Mermaid', in C. Bazalgette and D. Buckingham (eds.), *In Front of the Children: Screen Entertainment and Young Audiences*, London: British Film Institute (pp. 141-150).

Vygotsky, L.S. (1931/1998). 'Imagination and creativity in the adolescent 151-166 (1931)' *The collected works of L.S. Vygotsky*, vol. 5 R.W.

Willett, R. (2006) 'Constructing the Digital Tween: Market discourse and girls' interests', In C. Mitchell and J. Reid Walsh (Eds.) *Seven Going on Seventeen: Tween Culture in Girlhood Studies*. (pp. 278-293). Oxford: Peter Lang Publishers.



Préparer l'enfant à affronter tous les risques avec le maximum de précautions

Quand on évoque la protection des mineurs contre les dangers des images et des médias, on pense aussitôt aux préconisations de la Commission de classification du cinéma. Elles sont évidemment les bienvenues, tout comme celles de la norme PEGI pour les jeux vidéo. Les parents et les pédagogues qui les respectent ne protègent pas seulement les enfants contre des images qui pourraient les bouleverser, ils les socialisent aussi dans les lois communes en leur demandant de se conformer, comme eux, à des règles fixées par d'autres. Bref, ils leur montrent que les adultes n'interdisent ou n'autorisent pas seulement en fonction de leurs convictions personnelles ou de leur humeur, mais qu'ils savent se ranger à l'avis de mieux informé - en l'occurrence une commission composée de personnalités spécialisées dans des champs différents. Mais autour des médias, le danger n'est pas seulement aujourd'hui celui des spectacles dangereux ou des mauvaises rencontres. D'abord, pour les plus jeunes, il existe une violence des images indépendante des contenus des programmes. Mais en même temps, nous sommes menacés aujourd'hui par le risque d'une fracture générationnelle entre des enfants qui s'enthousiasment pour les nouvelles technologies et des adultes qui s'en méfient, voire qui les dénigrent. Pour éviter ce risque, il faut revenir au but de toute éducation : aider un enfant à devenir adulte, c'est l'aider à devenir capable un jour de s'auto diriger et de s'auto protéger.

S'auto protéger et s'auto diriger

Tout adulte est en principe capable de deux attitudes complémentaires : se prémunir contre ce qui pourrait attenter à sa santé physique ou mentale, et choisir ses orientations de manière cohérente avec ses choix personnels. La première de ces deux attitudes correspond

à la capacité de s'auto protéger et elle relève de l'intériorisation des fonctions maternelles - qui peuvent dans la réalité être accomplies par un homme autant que par une femme. La seconde correspond à la capacité de s'auto diriger et relève plutôt de l'intériorisation des fonctions paternelles - qui peuvent dans la réalité être accomplies par une femme autant que par un homme. Sans la possibilité de s'auto protéger et de s'auto diriger, il n'y a pas de liberté possible. Ces deux fonctions sont non seulement complémentaires, mais aussi fortement intriquées : dans le fait de s'auto diriger, il y a évidemment la capacité de ne pas se mettre en danger ; et inversement, l'autoprotection contient une part d'auto orientation.

L'enfant n'est capable ni de l'un ni de l'autre, c'est pourquoi il doit être protégé et guidé. Mais n'oublions pas que ces deux objectifs sont subordonnés à un troisième : l'autonomie. L'éducation consiste à aider l'enfant à grandir. C'est cet objectif qui doit primer sur tous les autres. En éducation, le but est moins de protéger l'enfant que de lui apprendre à se protéger lui-même, et il est moins de le diriger que de lui permettre de s'orienter lui-même plus tard dans les diverses circonstances de la vie. Bien sûr, chez les plus jeunes, c'est l'acte de protéger qui domine, mais plus l'enfant grandit et plus il est important de lui expliquer en quoi ce qui lui est demandé relève d'orientations qu'il sera amené à développer ensuite seul. La protection devient explicative. Elle permet à l'enfant d'intérioriser le sens des interdictions qu'on lui oppose et des conseils qu'on lui donne. Il passe ainsi peu à peu d'un monde où la protection domine à un autre où il s'oriente et se protège lui-même.

Nous voyons qu'en matière de protection de l'enfance, la question de l'âge est essentielle. La même attitude protectrice peut être éducative à un certain âge et anti-éducative à un autre, ou, pour employer un néologisme, elle peut être « développementale » ou « anti-développementale ». C'est pourquoi il est essentiel d'informer les parents sur la nécessité de tenir le plus grand compte de l'âge de l'enfant dans son exposition aux différents médias.

La règle « 3-6-9-12 »

Pour que l'enfant puisse profiter au mieux des écrans, il convient de les lui proposer au bon moment. J'ai proposé dans ce but une règle simple à comprendre et à appliquer que j'ai nommée « 3-6-9-12 ». En pratique, cette règle signifie : pas d'écran avant trois ans, pas de console de jeu personnelle avant six ans, pas d'Internet accompagné avant neuf ans et pas d'Internet seul avant douze ans (ou avant l'entrée au collège).

Pas d'écran avant 3 ans

Depuis 1999, l'Académie Américaine de Pédiatrie déconseille de mettre les enfants de moins de deux ans devant la télévision et demande que les enfants plus grands n'y soient pas exposés plus de deux heures par jour (American Academy of Pediatrics, Media Education, 1999). De nombreux travaux montrent en effet que l'enfant de moins de trois ans ne gagne rien à la fréquentation des écrans... même si les fabricants de télé pour les bébés disent le contraire ! La télévision retarde le langage (Zimmerman, F.J. et al, 2005), elle entrave le développement même en « bruit de fond » quand le bébé ne la regarde pas (Pemppeck, T. et al, 2008) et sa consommation excessive dans la petite enfance favorise le surpoids à l'âge scolaire (Dennison Barbara A., 2002). Chez le jeune enfant, la protection contre les inconvénients des écrans consiste d'abord à ne pas l'y exposer !

C'est pourquoi le 18 octobre 2007, soit deux jours après le début des émissions de la chaîne *Baby First* en France, j'ai lancé une pétition contre la télévision pour les bébés en insistant sur le fait que c'est un problème de santé publique¹. Cette pétition a été relayée par les associations réunies dans le CIEM, puis par le CSA et le ministère de la santé. C'est ainsi que depuis le premier novembre 2008, les distributeurs sont obligés de porter à la connaissance de leurs abonnés un avertissement². Ce n'est évidemment qu'un début et il faut maintenant que les instances européennes se saisissent de cette menace, pour que partout, les pouvoirs publics mettent en garde contre les dangers de la télé pour les bébés.

Pas de console de jeu personnelle avant 6 ans

Les jeux numériques ont un très fort pouvoir attractif, et aussitôt qu'ils sont introduits dans la vie de l'enfant, ils accaparent très vite toute son attention. Cela se fait évidemment aux dépens de ses autres activités, et notamment d'apprentissages manuels indispensables au développement des régions cérébrales chargées de la perception en trois dimensions. Il vaut donc mieux éviter que l'enfant ait une console de jeu personnelle avant 6 ans.

Pas d'Internet accompagné avant 9 ans

La fréquentation d'Internet ne confronte pas seulement l'enfant aux risques de rencontrer des images à contenu hyper violent ou pornographique. Elle brouille aussi constamment deux formes de repères qu'il est en train de construire et qui lui sont indispensables : la distinction entre espace intime et espace public et la notion de point de vue. La première n'est acquise qu'aux alentours de la 7^{ème} ou 8^{ème} année et elle est essentielle pour relativiser les documents trouvés sur Internet ou décider de ce qu'on peut y montrer de soi-même. Quant à la notion de point de vue, elle permet de comprendre que plusieurs personnes peuvent avoir des points de vue différents sur le même sujet. Là encore, cette notion est indispensable pour aller sur Internet sans danger.

Pas d'Internet seul avant 12 ans

Quand l'enfant grandit, la protection proposée au jeune enfant doit s'accompagner d'un discours qui l'invite non seulement à ne pas faire certaines choses, mais aussi à mettre des mots sur les raisons pour lesquelles il devra apprendre à s'en protéger. La protection qui lui est prodiguée doit bien se garder d'opposer sa faiblesse à la force supposée de l'adulte. Mieux vaut en particulier ne jamais dire à l'enfant qu'on lui interdit de voir certains programmes « parce qu'il est encore petit » et que c'est « réservé aux adultes ». On produirait l'effet exactement opposé. Dans son désir « d'être grand », l'enfant s'empresserait de regarder ce

1. www.squiggle.be/tisseron. Lancée le 18 octobre, cette pétition a reçu le soutien de près de 30 000 usagers et de la quasi totalité des associations de professionnels de la petite enfance.

2 « Ceci est un message du Conseil Supérieur de l'Audiovisuel et du Ministère de la Santé : regarder la télévision peut freiner le développement des enfants de moins de trois ans, même lorsqu'il s'agit de chaînes qui s'adressent spécifiquement à eux ». De la même manière, tous les supports de communication hors écran (tels que journaux des abonnés, Internet, etc.) doivent comporter cette mention : « Regarder la télévision, y compris les chaînes présentées comme spécifiquement conçues pour les enfants de moins de trois ans, peut entraîner chez ces derniers des troubles du développement tels que passivité, retard de langage, agitation, troubles du sommeil, troubles de la concentration et dépendance aux écrans. »

qu'on lui interdit pour se prouver à lui-même qu'il n'est pas aussi jeune que ce que l'adulte le croit !

Dans le même ordre d'idée, il vaut mieux éviter toutes les formes d'espionnage qui consistent par exemple à aller consulter après un jeune, en cachette, les sites qu'il a visités. Cette attitude risque de rendre les enfants encore plus secrets et les encourager à ne plus rien dire de leurs diverses activités sur Internet... « Puisque tu m'espionnes, tu n'a pas besoin que je te raconte ce que je fais ». Sans compter que si les parents découvrent par ce moyen un problème qui les préoccupe, ils ne savent pas trop comment intervenir...

Je me souviens à ce sujet de parents qui avaient découvert par ce moyen que leur adolescent fréquentait des sites homosexuels. C'était une pratique qui les inquiétait, mais la façon dont ils l'avaient découvert rendait une intervention délicate : ils auraient été obligés de révéler à leur enfant qu'ils l'espionnaient depuis longtemps, il est bien difficile après cela de prétendre nouer un dialogue basé sur la confiance ! Se taire leur semblait impossible, parler encore plus ! Je ne pus que leur dire : « Quel dommage que vous ne soyez pas venus me voir plus tôt, je vous aurais proposé de tenter de protéger votre fils contre les risques qu'il court sur Internet en vous y prenant autrement ! ».

Quant aux logiciels de contrôle parental destinés à protéger les mineurs des sites dangereux, il faut en informer l'enfant en lui expliquant deux choses également importantes. Tout d'abord, il convient de lui dire que le logiciel a été installé parce que ses parents veulent le protéger. Mais il faut aussitôt ajouter que ces logiciels sont malheureusement peu efficaces ! Ainsi prévenu, l'enfant qui rencontre un site pornographique malgré un logiciel de protection pourra plus facilement en parler. A l'inverse, si ses parents lui ont dit que ce risque est impossible grâce au « super-filtre » qu'ils ont acheté, l'enfant se demandera comment il a fait pour contourner cette protection... ou n'osera pas dire à ses parents qu'ils ont acheté un système inefficace. Enfin, les parents doivent savoir que certains de ces filtres peuvent empêcher leur enfant de répondre aux attentes de ses enseignants en bloquant des sites nécessaires à son travail scolaire : il faut aussi en prévenir l'enfant et ... déconnecter le filtre en famille !

Une règle nécessaire, mais pas suffisante

Si la règle « 3-6-9-12 » est nécessaire pour proposer un cadre à des parents déroutés, elle n'est évidemment pas suffisante à elle seule pour protéger les enfants des dangers des images. Cadrer le temps d'écran, et cela à tout âge, est essentiel. Entre 3 et 5 ans, l'enfant n'a rien à gagner à passer plus d'une heure par jour devant un écran. Par ailleurs, l'enfant doit bénéficier d'une éducation qui lui donne des repères théoriques pour comprendre les conditions de production de production des divers médias (notamment pour ce qui concerne les jeux vidéo), et aussi leurs divers usages (par exemple, tous les usages actuels de la photographie)

Une pré éducation aux images dès la maternelle

Tenir les jeunes enfants à l'écart des écrans devrait être la règle. Mais bien que plusieurs études montrent que les bébés ne gagnent rien à regarder la télévision, beaucoup de parents sont tentés d'utiliser celle-ci comme baby-sitter. Il est donc essentiel de mettre en place des activités qui permettent aux jeunes enfants de prendre du recul par rapport à cette confron-

tation précoce et excessive aux écrans. Nous en avons proposé et expérimenté une dont nous allons brièvement présenter le principe et les résultats.

La télévision empêche le jeu et gèle les identifications précoces

Un bébé a beaucoup de choses à apprendre et très peu de temps. Il a heureusement pour cela deux moyens à sa disposition : l'imitation de ce qu'il voit, et le jeu qui lui permet de rejouer les situations qu'il a vécues avec des jouets - et en particulier ses « doudous ». Dans ces jeux, c'est lui qui invente les histoires qu'il se raconte, et, pour cela, il s'identifie alternativement à chacun des pôles des situations qu'il imagine : un simple caillou que l'enfant fait « rouler » sur une route imaginaire lui permet de s'identifier successivement au conducteur, au véhicule ou à l'obstacle, aussi bien qu'une voiture en plastique coûteuse. Et c'est la même chose avec les jeux de groupe.

Mais lorsqu'un enfant de moins de trois ans regarde la télévision, tout lui paraît si incompréhensible qu'il cherche avant tout à retrouver des repères sur lesquels s'appuyer. Et pour cela, il choisit bien souvent d'attacher son attention à celui des personnages qui lui paraît le plus proche de lui-même par ses réactions. Et comme les héros de ces séries sont assez stéréotypés, l'enfant s'identifie finalement toujours au même modèle : celui qui commande ou bien celui qui est commandé, celui qui cherche ou bien celui qui est cherché ou encore celui qui frappe ou bien celui qui est frappé. En s'identifiant toujours au même profil de héros, les enfants courent alors le risque de renforcer un registre relationnel exclusif. En pratique, ils prennent l'habitude de se percevoir d'une seule façon, comme agresseur, comme victime, ou comme redresseur de torts. Le danger est alors qu'ils adoptent systématiquement la même attitude dans la réalité.

C'est pourquoi le danger de la télévision, pour les très jeunes enfants, n'est pas l'adoption des modèles présentés comme les plus gratifiants, comme c'est le cas pour les enfants plus grands. Cela supposerait que l'enfant très jeune comprenne les enjeux relationnels et narratifs de ce qu'il voit et perçoive clairement les gratifications associées aux comportements des différents protagonistes de l'histoire. Le danger pour lui réside dans le fait que la fréquentation des écrans fige son développement identificatoire : il prend peu à peu l'habitude de se voir toujours dans un seul rôle. En outre, la consommation télévisuelle réduit le temps consacré à ses jeux spontanés, qui lui permettraient justement de réduire ce risque. La télévision a en fermé l'enfant dans la prison de comportements qui s'auto renforcent.

La prévention par le jeu de rôle en maternelle

Une recherche que nous avons menée en 2007 et 2008 a montré que cette situation n'est pas une fatalité. Des activités de jeu de rôle, menées par les enseignants des Maternelles, selon un protocole très précis appelé « le jeu des trois figures³ », permettent de lutter contre la tendance des enfants à adopter précocement une identification privilégiée dans

3 Tisseron S., www.squiggle.be/tisseron. On peut aussi se procurer le film : « Aie ! Mets toi à ma place », *La prévention de la violence à l'école maternelle*, documentaire de 26 minutes de Philippe Meyrieu, www.capcanal.com.

laquelle ils se figent. Mais cela à condition qu'ils soient invités à jouer les situations d'images qui les ont bouleversés non seulement selon leur choix, mais aussi en les invitant à prendre successivement chacun des rôles : agresseur, victime ou redresseur de tort. Ainsi, ceux qui ont tendance à s'enfermer dans certains profils - notamment les postures d'agresseur et de victime - sont invités à éprouver d'autres positions possibles et les expérimenter. Ils se décolent de leurs identifications enkystées et retrouvent une marge de manœuvre - ou, pour le dire autrement, de liberté - sans qu'aucun d'entre eux ne soit stigmatisé.

L'adolescent et Internet : comprendre pour guider

La meilleure façon d'organiser la prévention autour des dangers d'Internet consiste à identifier et nommer tout ce que nos enfants y cherchent... et tout ce qu'ils risquent d'y trouver. Cette façon de faire présente les dangers comme une conséquence des avantages et préserve le dialogue générationnel autour des écrans. Pour cela, il est essentiel de comprendre ce qui incite les jeunes à aller sur Internet. A mon avis, ils y vont pour satisfaire six désirs au moins : explorer des identités multiples, valoriser leurs expériences intimes, construire leur estime d'eux-mêmes dans une oscillation permanente entre rattachement à un groupe et exaltation de l'individualisme, produire leurs propres images, voyager dans un monde où chacun peut accorder à chaque chose l'importance qu'il désire, et enfin établir une relation intime et intersubjective avec les machines. Tous ces désirs sont légitimes et doivent être valorisés. Mais en même temps, tous comportent des dangers contre lesquels les jeunes doivent être mis en garde.

Explorer des identités multiples

Pour l'adolescent, jouer avec plusieurs identités - notamment en se créant plusieurs blogs -, est d'abord une façon de se chercher. Cette attitude a même un rôle central dans la construction de soi aux alentours de la puberté. Elle permet à l'adolescent de cerner ce que Levi-Strauss appelait « le foyer virtuel de la personnalité ». Nous n'avons tous qu'une seule identité, mais nous sommes condamnés à l'ignorer. Seule existe la possibilité de tenter de la cerner à travers des identités multiples et successives que nous soumettons à notre entourage.

Le discours de prévention des dangers possibles des fausses identités sur Internet doit donc d'abord en valoriser les avantages. Il est également essentiel de dire aux jeunes qu'il est normal de vouloir rencontrer pour de vrai les inconnus rencontrés sur Internet. C'est une preuve de bonne santé psychique et une manière d'éviter de s'isoler dans les mondes virtuels en perdant le sens de la réalité. Mais cela comporte évidemment des risques, c'est pourquoi l'adulte est là pour accompagner le jeune dans les rencontres qu'il désire faire. A l'inverse, si le pédagogue ou le parent cherche à protéger le jeune en lui disant de ne jamais rencontrer en réalité les personnes rencontrées sur Internet, c'est là que celui-ci risque de le faire, en cachette et dans les pires conditions ! Mais, comme nous l'avons vu, le problème principal est moins celui des jeunes qui jouent avec les identités multiples que celui de ceux qui n'y arrivent pas parce qu'ils sont précocement figés dans une identification exclusive...

Valoriser ses expériences intimes

C'est à tort qu'on parle d'exhibitionnisme pour désigner l'exposition de soi sur Internet. L'exhibitionniste ne montre en effet de lui que ce qu'il sait fasciner à coup sûr son ou ses interlocuteurs. Il est une sorte de cabotin répétitif qui se complait dans un rituel figé. Au contraire, ces jeunes prennent le risque de s'engager dans des expériences nouvelles où ils extériorisent certains éléments de leur vie jusque là gardés secrets afin de mieux se découvrir à travers le regard d'autrui. Nous avons appelé ce processus le « désir d'extimité⁴ » : il permet la création d'une intimité plus riche et de liens nouveaux, et participe comme l'intimité à la construction de l'estime de soi.

Le risque de surexposition de soi existe toutefois. Pour le prévenir il faudrait enseigner la distinction entre espace intime et espace public dès la classe primaire, d'autant plus qu'elle est constamment brouillée par la télé réalité, les docu-fictions et la politique people. Un exercice simple permet aux enfants de mesurer les risques qu'Internet fait peser sur leur intimité. On leur demande d'imaginer la page qu'ils aimeraient se faire sur Face book, puis on les invite à écrire tout ce qu'ils pensent y mettre et à descendre ainsi dans la rue ou simplement la cour de récréation. La plupart s'écrient : « mais c'est impossible, c'est intime » et il n'est alors pas trop difficile de leur expliquer qu'Internet est un lieu encore bien plus fréquenté. Et puis n'oublions pas d'inscrire au dessus de tous nos ordinateurs : « Tout ce que vous écrivez ici peut tomber dans le domaine public ».

Grégarité et « googlisation » de l'estime de soi.

La construction de l'estime de soi sur Internet passe à la fois par le rattachement à un groupe - ce sont les nouveaux réseaux sociaux - et par l'exaltation de l'individualisme. Le premier de ces mouvements produit parfois une tendance à la grégarité caractéristique de l'adolescence. Mais le second contient un danger plus grave, que j'ai appelé la « googlisation » de la vie relationnelle. Tout comme le système Google classe les informations en fonction du nombre de fois où elles sont consultées, les jeunes préfèrent parfois bénéficier d'un grand nombre de commentaires ironiques ou choquants plutôt que d'un petit nombre de commentaires élogieux...

Pour prévenir ces deux risques un moyen existe : faire alterner, en classe, les exercices individuels et les exercices de groupe sur Internet.

Machinima, Pocket Films et droit à l'image

Les jeunes produisent aujourd'hui de plus en plus tôt leurs propres images, notamment les *Machinima* (filmés à l'intérieur d'un jeu vidéo ou d'un univers virtuel) et les *Pocket films* (tournés au téléphone mobile). Il faut évidemment encourager et valoriser ces productions, et ne pas hésiter à confier aux jeunes des responsabilités et des budgets pour organiser eux-mêmes des festivals et des rencontres qui les mettent en valeur. C'est la meilleure manière de lutter contre le risque de fracture générationnelle ! Mais en même temps, il est im-

4 Tisseron, S., (2001) *L'intimité surexposée*. Paris : Ramsay, réed. Hachette Littératures, 2002.

portant de valoriser auprès d'eux le droit à leur propre image et à celle d'autrui en leur apprenant à toujours poser deux questions lorsqu'ils voient un appareil photographique ou une caméra tournés vers eux : « Tu dois me demander mon autorisation avant de me photographier ou de me filmer » et « Qu'est-ce que tu vas faire de mon image ? »

« Ni vrai, ni faux, c'est moi qui décide »

Avec les technologies numériques, nous sommes passés d'un monde où les images des écrans étaient réalisées sur le mode indiciel (elles donnaient à voir le monde) à un autre où elles sont fabriquées sur le mode digital (elles reconstruisent le/un monde). Du coup, les parts de réalité et de fiction contenues dans toute image sont devenues indécidable et les parents doivent en informer très tôt leurs enfants. C'est vrai de la télé réalité, des docu-fictions, mais aussi souvent des publicités maquillées en informations. C'est pourquoi la protection dans ce domaine doit apprendre aux enfants à se méfier des publicités cachées, et aussi à vérifier les sources des informations qu'ils trouvent. De ce point de vue, il est utile de donner des exercices scolaires dans lesquels les enfants cherchent à répondre à un sujet en s'aidant d'Internet. Chacun en ramène des informations différentes : c'est une manière de découvrir qu'il ne faut jamais croire tout ce qu'on trouve sur Internet sans le vérifier !

Une relation intime avec les machines

Les jeunes ont le désir de développer une relation intime et intersubjective avec leurs objets communicants. Ce désir doit être mis à profit pour favoriser les usages encadrés des outils qu'ils utilisent : consoles de jeu, lecteurs MP3 téléphones portables. Cela peut permettre de re-motiver tous les élèves, de développer des compétences avancées telles que l'esprit d'initiative et la capacité de coopérer, et enfin de préparer les futurs citoyens aux conséquences du virtuel dans la société. Mais en même temps, pour éviter tout quiproquo, il est essentiel d'expliquer aux enfants qu'il existe deux formes bien différentes d'apprentissage : l'apprentissage scolaire traditionnel, basé sur la méthode hypothético déductive, et l'apprentissage médiatisé par les TIC, dans lequel le tâtonnement et les essais et erreurs jouent une place centrale.

En conclusion

Les nouveaux médias bouleversent les systèmes de transmission. Ce ne sont plus seulement les parents qui sont chargés de transmettre aux enfants selon le modèle descendant habituel. Il s'y ajoute aussi des formes de transmission horizontale entre pairs et même des formes de transmission ascendantes des plus jeunes vers les plus âgés. Et pour éviter une fracture générationnelle autour des TIC, il vaut mieux inviter les jeunes à en connaître les avantages pour en déjouer les pièges plutôt que l'inverse. Mais surtout, les dangers d'Internet sont si nombreux et si imprévisibles que nous ne pouvons plus rêver de construire un monde dans lequel les enfants ne courent aucun risque. Il nous faut au contraire les rendre capables de faire face à tous les risques... mais avec un maximum de précautions. Et pour cela, il ne faut plus vouloir les protéger contre des dangers réels ou supposés, mais les protéger avec eux, c'est-à-dire avec leur participation.

Bibliographie

Dennison Barbara A., Erb Tara A. and Jenkins Paul L., *Television Viewing and Television in Bedroom Associated With Overweight Risk Among Low-Income Preschool Children*. Pediatrics 2002; 109; 1028-1035.

Levi-Strauss Cl., *L'identité, Séminaire au Collège de France (1974-1975)* Paris, PUF, « Quadrige », 2000.

Pempeck, Tiffany A., Georgetown University, The effects of background television on the toy play behavior of very young children. (2008) *Journal Child Dev*: 79 (4):1137-51.

Tisseron S., *L'Intimité surexposée*, Ramsay, 2001 (prix du Livre de télévision, réed. Hachette Littératures, 2002).

Tisseron S., *Les Bienfaits des images*, Odile Jacob, 2002 (prix Stassart de l'Académie des sciences morales et politiques).

Tisseron S., *Virtual, mon amour ; penser, aimer, souffrir à l'ère des nouvelles technologies*, 2008, Paris : Albin Michel.

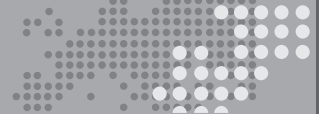
Tisseron S., *Qui a peur des jeux vidéo ?*, 2008, Paris : Albin Michel (en collaboration avec Isabelle Gravillon).

Tisseron S., *Les dangers de la télévision pour les bébés*, Paris : Eres, 2009.

Tisseron S., *Les effets de la télévision sur les jeunes enfants : prévention de la violence par le « Jeu des trois figures »*, Devenir (à paraître).

Zimmerman FJ, Christakis DA., *Children's television viewing and cognitive outcomes: a longitudinal analysis of national data*. Arch Pediatr Adolesc Med. 2005 ; 159 (7):619-625.





Les questions clés





L'éducation aux médias : dans l'intérêt de qui ?

Cela devrait être une évidence : les seuls intérêts au centre de tout exercice éducatif sont les intérêts de l'apprenant. Mais lorsqu'il s'agit de l'élaboration des politiques éducatives, les différentes configurations des institutions et les différentes priorités politiques nous offrent à nous, défenseurs de l'éducation aux médias, diverses possibilités. Nous ne pouvons ignorer les avantages que procure le fait de travailler avec des agendas politiques spécifiques, des sponsors commerciaux et des sources de financement si nous souhaitons développer la recherche, les ressources, la formation et les conditions nécessaires pour améliorer la visibilité de l'éducation aux médias. Dans le même temps, cependant, nous devons tenir compte des inconvénients potentiels qu'implique le fait de lier l'éducation aux médias à des intérêts particuliers. Dans ce cas, l'éducation aux médias risque de se subordonner à ces intérêts et de devenir soit marginalisée, soit biaisée, soit les deux à la fois.

Le présent document identifie sept domaines susceptibles de revêtir une importance particulière pour des secteurs ou institutions spécifiques et pouvant inciter les éducateurs aux médias à orienter leurs travaux en fonction des possibilités de soutien et de financement. Nous devons examiner ces domaines, non pas dans le cadre d'un débat académique confortable visant à exprimer nos éventuelles préférences ou à trouver des méthodes pour améliorer la manière dont la formation est dispensée dans chacun d'entre eux, mais plutôt afin de déterminer les avantages et les risques qu'ils présentent.

Bien que l'éducation aux médias demeure un secteur relativement restreint et marginal, les praticiens pourraient bien être contraints de se concentrer sur un seul de ces domaines, au détriment des autres, afin de continuer à bénéficier d'un financement ou à peser sur les politiques. Si cette attitude peut paraître raisonnable, voire même louable, elle exacerbe

pourtant la confusion du public dans la perception qu'il a de l'éducation aux médias et peut même contribuer à réduire le statut de cette dernière dans le contexte politique. Il ne faut pas non plus oublier que certains secteurs ou institutions peuvent également avoir intérêt à exclure d'autres aspects de l'éducation aux médias, qu'ils considèrent comme allant à l'encontre de leurs propres intérêts.

L'inclusion numérique

C'est actuellement le grand thème à la mode, qui menace d'évincer l'éducation aux médias telle que nous la connaissons. Que pourrait-il donc bien y avoir de plus important que de veiller à ce que tous les citoyens puissent accéder à des services en ligne qui leur donnent un accès sans précédent non seulement à l'information, mais également à d'autres personnes et à d'autres endroits et leur offrent la possibilité de s'exprimer et de diffuser leurs idées ? Un éducateur aux médias n'aura aucune difficulté à voir que cet argument présente de sérieuses failles. Premièrement, l'agenda relatif à « l'inclusion numérique » voit les médias numériques comme des outils neutres : par exemple, il sera proclamé que Google ne fait que « fournir » des informations et que les « informations » sont synonymes de « connaissances ».

Deuxièmement, les véritables moteurs de l'agenda relatif à l'inclusion numérique ne sont autres que les fabricants de logiciels et de matériel informatique, en alliance avec les gouvernements qui cherchent à réduire le coût de la bureaucratie. Aucune des parties à cette alliance n'éprouve un réel intérêt à développer les compétences fondamentales des citoyens ou à étendre les expériences culturelles mises à leur disposition. Les éducateurs aux médias qui choisissent de s'aligner sur cet agenda doivent souligner le potentiel des médias numériques pour promouvoir la citoyenneté active, la mise en œuvre de politiques de terrain et un transfert du pouvoir des grands producteurs de médias et titulaires de droits vers des individus et des groupes plus petits grâce au concept des « creative commons ».

L'autorégulation

Les régulateurs et décideurs politiques sont confrontés à la double tâche particulièrement délicate de non seulement encourager les citoyens à adopter les dernières technologies avec enthousiasme, mais aussi de veiller à ce que ceux-ci soient protégés contre les dangers que peuvent présenter les médias, tels que l'intrusion des annonceurs dans la vie privée, la cyberintimidation ou la présence de contenus médiatiques potentiellement offensants. Appeler cela « éducation aux médias » et attendre des gens qu'ils s'autorégulent est une manière comme une autre de résoudre ce problème, mais cela réduit l'éducation aux médias à un ensemble relativement limité de routines de protection. Malheureusement, les régulateurs et décideurs politiques sont susceptibles de favoriser un agenda simplifié et étroit pour l'éducation aux médias, puisqu'ils sont inévitablement favorables à des solutions simples (et peu coûteuses) et ont un intérêt évident à encourager le développement d'une économie numérique forte.

Certains défenseurs de l'éducation aux médias avancent quant à eux des arguments similaires, mais en renvoyant à des pratiques qui impliquent un éventail bien plus large d'activités. Ils préconisent en effet d'agir sur l'engagement individuel et informel des apprenants dans les médias et sur les problèmes qu'ils rencontrent ensuite pour choisir les contenus (qu'ils visionnent / écoutent / lisent), mais également sur leur capacité à identifier et analyser les contenus auxquels ils ne souhaitent pas être exposés. Dans le contexte du travail de produc-

tion, la question de l'éthique et du droit d'auteur peuvent également être abordées en vue de sensibiliser les apprenants à leur responsabilité personnelle. Une telle approche n'a donc en principe rien de condamnable. Le problème, c'est que ce sont probablement les voix des régulateurs et des décideurs politiques qui seront entendues et que l'agenda plus simple, plus étroit, est donc plus susceptible d'être celui mis en avant.

La citoyenneté et les Droits de l'homme

Pour de nombreux éducateurs aux médias, il s'agit ici de leur principale activité : faire en sorte que les apprenants acquièrent les outils nécessaires pour remettre en question les contenus médiatiques, écarter les partis pris et les stéréotypes et prendre conscience des questions de propriété et d'influence qui orientent la production et la distribution de contenus médiatiques. Pour certains, cela s'étend également au processus créatif consistant à produire des contenus médiatiques alternatifs ou à utiliser les médias pour dénoncer les abus. Dans de nombreux pays, les médias et même les gouvernements ont tout intérêt à ne pas soutenir cet aspect de l'éducation aux médias, jugé trop perturbateur et subversif. Par conséquent, les régulateurs risquent eux-aussi de se montrer plutôt mitigés à cet égard, même si l'on pourrait penser qu'il s'agit là d'une partie importante de leurs attributions. Le seul soutien disponible dans ces conditions provient des ONG, qui ne sont souvent pas en mesure d'apporter un financement important ou prolongé.

Cette approche pourrait être étendue de façon à couvrir le droit des citoyens à accéder à des biens culturels et à la diversité du choix culturel, mais de nombreux éducateurs aux médias tendent à négliger cet aspect, en se concentrant exclusivement sur les contenus traditionnels disponibles et en omettant les contenus non traditionnels auxquels il est plus difficile d'accéder. Cette approche peut également aboutir à un agenda restreint qui néglige les questions telles que le plaisir personnel et les possibilités créatives.

La créativité et la production

Cet aspect est de plus en plus souvent présenté comme le but ultime de l'éducation aux médias. Les sponsors de tous poils sont plus que disposés à financer des projets de production — en particulier ceux impliquant des enfants et des adolescents — censés refléter leur point de vue et leur créativité, tout en offrant parfois l'avantage supplémentaire de démontrer les capacités de divers logiciels et équipements. Pour les entreprises du secteur des médias en particulier, il s'agit là d'une manière ô combien pratique d'afficher un intérêt pour l'éducation aux médias tout en évitant d'encourager l'analyse critique, qui pourrait se retourner contre elles. Bien que le financement de travaux de production soit une option populaire parmi les sponsors, ceux-ci choisissent trop souvent de miser sur des initiatives à court terme telles que des concours, plutôt que d'investir dans un projet à long terme — mais jouissant peut-être d'une moins bonne visibilité — qui permettrait aux apprenants de s'améliorer et de développer leurs compétences au fil du temps.

Les activités de production créative mises en œuvre sous la bannière de l'« éducation aux médias » continuent de susciter de nombreuses critiques, qui sont exacerbées par le manque de financement ou de planification à long terme. La véritable étendue des décisions créatives prises consciemment et individuellement par les apprenants est parfois très floue : très souvent, le travail considéré « difficile » ou « rébarbatif » (comme l'édition) est réalisé par

des professionnels, y compris l'ajout de bandes sonores puissantes qui suffisent parfois à augmenter de manière considérable l'impact d'un film mal réalisé. Les apprenants ont rarement la possibilité de s'exercer ou de développer leur potentiel en se voyant offrir des occasions répétées de créer des contenus médiatiques. Et trop souvent, les apprenants se retrouvent embarqués dans un genre particulier de production médiatique sans même avoir eu l'occasion d'analyser des exemples du genre et de réfléchir à la manière dont leur produit se positionnera par rapport à eux. Même parmi les éducateurs aux médias, les opinions quant aux types de productions adaptés à différents contextes ou à différentes catégories d'âge peuvent varier considérablement et les capacités des jeunes enfants sont souvent sous-estimées.

Le développement de la créativité et de la production en tant qu'aspect fondamental de l'éducation aux médias est évidemment extrêmement important, mais nous devons prendre garde à ne pas naïvement adopter le discours publicitaire qui prétend que cela est simple et à la portée de tous. Nous devons également résister à la tendance actuelle qui consiste à considérer le travail de production comme un simple apprentissage en vue d'une carrière professionnelle dans les médias. Il devrait être valorisé comme un ensemble important de compétences que tout le monde devrait être en mesure d'apprendre.

L'approche multiculturelle

L'éducation aux médias peut facilement être considérée comme un instrument visant à favoriser la compréhension des différentes cultures qui existent dans le monde et à réduire les tensions communautaires. Les apprenants peuvent utiliser Internet pour raconter leur mode de vie et échanger leurs expériences dans différents pays et différentes cultures. Les textes audiovisuels peuvent transcender les frontières linguistiques. Des personnes situées à différents endroits de la planète peuvent participer à des jeux ou utiliser des logiciels de vidéoconférence pour faire l'expérience d'une coopération et d'un dialogue interculturels. Permettre à un groupe multiculturel d'apprenants de réaliser un travail collectif de production peut, en soi, contribuer à favoriser la compréhension.

Toutes ces approches peuvent être utilisées par des enseignants, des travailleurs sociaux et autres éducateurs pour essayer de renforcer la cohésion sociale et atténuer les tensions entre des groupes ethniques ou religieux. Les éducateurs aux médias peuvent invoquer ces approches pour s'assurer un financement de sponsors, d'organisations caritatives ou des organes gouvernementaux responsables des questions multiculturelles. Ces mêmes arguments peuvent être utilisés par des organisations culturelles telles que les instituts de cinéma et les distributeurs indépendants pour promouvoir des films issus du monde entier auprès des programmeurs et des éducateurs.

Le problème qui se pose ici est que les connaissances acquises dans un contexte d'apprentissage multiculturel risquent de prédominer sur les éventuels progrès réalisés dans l'apprentissage des médias. C'est l'apprentissage multiculturel qui sera décrit et valorisé. On peut supposer que les apprenants amélioreront sans s'en rendre compte leur compréhension des techniques et choix médiatiques au fil de leurs expériences de la communication interculturelle. Mais lorsque l'apprentissage relatif aux médias n'est pas fait de manière explicite et réfléchie, l'apprenant a peu de chances (avec ou sans la guidance d'un enseignant) d'évaluer le niveau de son éducation aux médias et d'identifier ce qu'il a besoin d'apprendre par la suite.

L'identité culturelle et la mondialisation

Il y a ici un risque de chevauchements avec l'approche multiculturelle, dans le sens où une approche intelligente du multiculturalisme dans les médias se doit d'aborder la question de la représentation : qui est représenté et qui ne l'est pas, et pourquoi. La révolution numérique ayant entraîné un changement dans l'équilibre du pouvoir des médias, il s'agit peut-être de l'aspect de l'éducation aux médias qu'il serait le plus intéressant de développer : comment maintenir les voix locales, régionales et nationales face aux géants médiatiques mondiaux.

Une fois encore, nous devons nous demander qui peut avoir intérêt à contribuer à développer cet aspect de l'éducation aux médias. Les communautés culturelles et linguistiques menacées par l'impérialisme culturel ont évidemment tout à y gagner et il est clair que ce thème n'est pas étranger à l'attention qu'accorde la Commission européenne à l'éducation aux médias en vue de soutenir la production culturelle européenne. Le danger réside dans le fait que les intérêts spécifiques de l'éducation aux médias pourraient être submergés par les agendas culturels nationaux ou régionaux. Une contre-initiative importante pourrait être de développer des projets d'éducation aux médias qui rassemblent des communautés culturelles et linguistiques à l'échelle mondiale.

La culture populaire

Quels sont donc les « médias » couverts par l'éducation aux médias ? Deux tendances opposées s'affrontent sur cette question. D'un côté, il y a ceux qui prétendent que les choix culturels et appropriations populaires des apprenants sont aussi valables que ceux de n'importe qui et méritent tout autant d'être étudiés et analysés que les formes culturelles plus élevées. De l'autre, il y a ceux qui pensent que les éducateurs ont pour mission d'ouvrir les apprenants à de nouvelles expériences et de leur faire découvrir les possibilités offertes par les différents médias. Ceux-là se concentrent essentiellement sur des formes non traditionnelles, des textes classiques ou des récits à valeur morale. Chacune de ces tendances est confrontée non seulement à l'antagonisme de l'autre camp, mais aussi à une lutte difficile avec l'opinion publique. Ceux qui soutiennent la culture populaire sont accusés de céder aux exigences du marché et de tirer le niveau vers le bas ; ceux qui plaident en faveur de la diversité culturelle sont taxés d'élitisme et de préciosité. Il n'est jamais venu à l'esprit de tous ces gens qu'il était parfaitement possible pour les éducateurs aux médias d'aborder l'éventail complet des productions culturelles, de l'avant-garde historique et contemporaine aux médias commerciaux destinés au grand public.

Renforcer la crédibilité de l'éducation aux médias

À priori, bon nombre de ces risques et problèmes pourraient être évités s'il existait des normes, des modèles de progression et des critères d'évaluation adoptés par tous les acteurs impliqués dans l'éducation aux médias. De nombreuses tentatives ont été entreprises en ce sens, mais sans succès. L'une des principales raisons de cet échec est qu'il existe très peu d'études sur l'éducation aux médias ayant produit des preuves tangibles de progression et d'accomplissement, mais il faut reconnaître que toutes les tentatives visant à établir de tels cadres d'évaluation suscitent toujours une vague de controverse, ce qui fait que nous allons probablement finir

avec plusieurs modèles différents. Une autre raison est que les initiatives relatives à l'éducation aux médias reposent sur des modèles incohérents quant aux connaissances que les apprenants possèdent - ou ne possèdent pas - dès le départ. Ainsi, on part du principe que les enfants sont incapables de distinguer la réalité de la fiction télévisée ou que les adolescents sont des esclaves du consumérisme.

Nous devons prendre conscience que l'éducation aux médias n'aura jamais le statut qu'elle mérite tant qu'il n'existera pas de critères reconnaissables permettant de prouver que les apprenants ont atteint un certain niveau d'éducation aux médias et de démontrer non seulement leurs compétences, mais aussi leurs connaissances et leur compréhension.

Le problème est que nous risquons, de ce fait, de voir émerger des modèles inadaptés : d'interminables catalogues de compétences sorties de tout contexte, des hiérarchies inutiles de connaissances, ou encore des systèmes d'évaluation accompagnés d'une lourde bureaucratie. Il faut s'y préparer et s'attendre à passer de nombreuses heures à en débattre. Mais quoi qu'il en soit, le simple fait d'avoir des débats sur les normes, la progression et l'évaluation constituerait déjà une amélioration par rapport à la situation actuelle.

La question reste cependant de savoir qui peut avoir intérêt à développer cet aspect de l'éducation aux médias ? Si le Royaume-Uni a réussi à le faire (au moins pour les jeunes âgés de 16 et 18 ans), c'est parce que son système d'examen est soumis aux forces du marché. Les examens sanctionnant des études des médias ou des études de cinéma se sont avérés être un produit lucratif pour les différentes entreprises qui élaborent les spécifications d'examen. Mais la plupart des pays ne disposent pas d'un tel système et il peut être extrêmement difficile d'y insérer de nouvelles qualifications à quelque niveau que soit. Dans ces pays, il peut alors être tentant de prouver que l'éducation aux médias est utile simplement parce qu'elle peut être bénéfique aux matières existantes. Naturellement, ces avantages sont réels, mais se concentrer exclusivement sur eux revient à réduire le statut de l'éducation aux médias à celui d'une aide accessoire à d'autres matières jouissant d'un statut plus élevé. Une autre solution consiste à définir l'éducation aux médias en des termes plus professionnalisants, autrement dit comme une qualification clé pour l'emploi. Mais cela suppose un ensemble de compétences et un nombre de bénéficiaires plus limités que ce à quoi bon nombre d'entre nous aspirent.

Une alternative serait que les défenseurs de l'éducation aux médias se penchent sur les matières qui forment le tronc commun du programme d'enseignement et se joignent aux débats relatifs à un problème qu'au moins certains autres éducateurs reconnaissent : tôt ou tard, et avec ou sans l'assistance des éducateurs aux médias, l'éducation du ^{XXI} siècle devra tenir compte de l'évolution de l'environnement des communications et s'y adapter. Un programme qui a été en grande partie conçu au cours du ^{XIX} siècle n'est plus en mesure de répondre à nos besoins. Cela constitue un défi intéressant pour le mouvement de l'éducation aux médias.

L'éducation aux médias et la « media literacy »

Le terme anglais « media literacy » trouve son origine dans une tactique éculée qui fut très populaire au ^X siècle, mais depuis lors totalement discréditée : celle consistant à ajouter le terme « literacy » (alphabétisation) à n'importe quel thème ou question en vue de promouvoir ces derniers comme des aspects nouveaux mais essentiels de l'apprentissage. Des termes tels

que « financial literacy » (éducation financière), « digital literacy » (éducation numérique), « emotional literacy » (éducation émotionnelle), « computer literacy » (maîtrise de l'outil informatique) et « critical literacy » (éducation critique) peuvent donc devenir temporairement à la mode, mais n'ont que peu d'impact sur la politique réelle au niveau national. Accoler le mot « literacy » à un sujet revient presque à condamner cette matière à une place marginale dans l'agenda éducatif ou social : il évoque une attitude de supplication, implorant une reconnaissance par le biais de projets spéciaux et d'initiatives à court terme.

En utilisant l'expression « media literacy », nous acceptons également une vision du monde anglocentrique. En effet, le mot « literacy » est difficile à traduire dans les autres langues. Les publications relatives à l'éducation aux médias évoquent rarement l'utilisation ambiguë et détournée du mot « literacy » en anglais ou encore les différentes connotations impliquées par ses éventuels équivalents en d'autres langues. Cela ne fait que renforcer les risques de malentendus lorsque nous essayons d'engager un dialogue international sur l'éducation aux médias. En ce qui concerne l'anglais, il serait probablement préférable de s'en tenir au terme « media education », comme en français.

Une autre solution serait que nous, éducateurs aux médias, prenions notre courage à deux mains et rassemblions toutes les ressources dont nous avons besoin afin de prendre part aux débats nationaux et internationaux visant à déterminer ce que chaque personne devrait savoir, comprendre et être capable de faire. Pour cela, il faudra peut-être abandonner le terme « media literacy » et s'engager directement dans la « literacy », l'alphabétisation ou l'éducation à la langue maternelle. Quel que soit le terme utilisé dans les différentes langues pour désigner cet apprentissage fondamental dans les programmes scolaires nationaux et autres documents officiels, nous pouvons être sûrs que ce débat est mené dans chaque culture et est fortement politisé. Nous engager dans ce débat nous permettrait inmanquablement de pénétrer dans l'arène politique à un niveau plus élevé que ce que la plupart d'entre nous sont en mesure de faire pour le moment. Nous pourrions également devoir abandonner les débats étriqués du mouvement de l'éducation aux médias pour nous pencher sur une question plus large : quels sont les besoins des apprenants du XXI^e siècle ?

Les enjeux sont élevés. Les citoyens du XXI^e siècle, où qu'ils soient dans le monde, sont confrontés à des changements sans précédent dans la manière dont ils peuvent accéder aux connaissances, partager leurs idées et participer à la vie politique. Dans le même temps, des multinationales se voient offrir la possibilité extraordinaire de faire des profits en contrôlant l'information, en influençant les choix culturels et politiques et en diffusant certaines idées. Tôt ou tard, pour le meilleur ou pour le pire, ces changements affecteront l'accès à l'éducation (en tant que processus qui s'étend sur toute la durée de la vie, pas seulement dans les écoles) et la manière dont celle-ci est gérée par l'État ou d'autres organes. Les éducateurs aux médias ont les connaissances et les compétences nécessaires pour se trouver au centre de ces développements. Mais en avons-nous la volonté ? Qu'aurions-nous à perdre ou à gagner en nous alignant aux côtés d'autres mouvements plaidant pour un changement éducatif au sens large ?



Identité et globalisation : le rôle de l'imaginaire des médias

Au carrefour de la question « enfants et média » il y a le thème du rôle de socialisation des médias par rapport aux enfants. Une génération née par « immersion » dans les nouvelles technologies ne peut pas être comprise, ni étudiée sans la connaissance des contenus que celles-ci proposent. Il ne s'agit donc pas de discuter le rôle de l'influence mais de saisir l'apport de l'imaginaire fantastique dans la formation des esprits. L'éducation aux médias joue là un rôle de premier ordre car son but est de pouvoir proposer aux jeunes l'apprentissage des médias par les médias en leur offrant la possibilité de se former une opinion. Un paradigme de pensée est de plus en plus essentiel pour le contexte culturel dans lequel les jeunes sont plongés depuis leur naissance.

Depuis les années soixante-dix, ce sont les mêmes héros qui animent le monde fantastique des enfants et des jeunes du monde entier. En effet, pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, toutes les régions de la planète où la télévision est arrivée sont habitées par les mêmes personnages. Et là où il existe un ordinateur, les jeunes de toutes les régions du monde peuvent participer à des jeux qui les mettent en contact entre eux, indépendamment de leur présence physique, ce qui leur permet de s'identifier et de se mesurer aux mêmes protagonistes.

Les recherches les plus récentes menées dans les pays arabes, ainsi que dans les pays occidentaux et orientaux, prouvent que la télé fantaisie uniformise les écrans devant lesquels sont assis des enfants et des adolescents de cultures, d'ethnies, de races, de religions et d'idéologies différentes. Personne ne pourra jamais savoir dans quelle mesure les comportements de ces héros influencent les attitudes des spectateurs parce qu'on ne peut bien entendu pas vérifier de lien direct, prouvé scientifiquement, entre le maniement des vidéos et les comportements, mais il est certain que les écrans véhiculent une façon de penser le monde.

L'univers infini des mythes, des héros des histoires télévisées, des jeux vidéo, des bandes dessinées et celui des objets/gadgets qui les accompagnent, est composé d'un flux d'images, de sons et de choses qui se propagent dans l'humanité depuis plus de trente ans et augmentent de manière exponentielle. Les indicatifs des dessins animés et des séries télévisées sont devenus l'expression/le logo d'une communauté qui les chante et les danse dans les discothèques, les scandent dans les cortèges estudiantins, les entonne lors des rassemblements sociaux et dans les rues du monde entier.

Le fait que les jeunes retrouvent dans les dessins animés les traces de leur « âme collective » en chantant ces chansons aux quatre coins de la planète est la preuve la plus évidente du sens de notre recherche, basée sur l'analyse des mythes, des valeurs et des modèles de comportement que proposent les héros de la télévision ou des jeux vidéo. Il s'agit d'une fantaisie hétéroclite composée de dessins animés, de films pour la télévision, de sitcoms, de jeux, de jouets et peuplée par les mêmes personnages. C'est pourquoi nous souhaitons faire connaître l'univers symbolique des adolescents d'aujourd'hui, telle une tesselle de la mosaïque de la globalisation, et voulons y voir une analyse sur la représentation imagée de la réalité, une étude sur la mythologie du monde adulte, une recherche sur les valeurs et les modèles de comportement proposés à tous les habitants de la terre.

Cette nouvelle fantaisie peut, selon nous, contribuer à définir une nouvelle culture, au même titre que la religiosité « fluide » et la faiblesse de pensée qui nous imprègnent. Nous avons voulu en effet analyser une représentation symbolique : le fantastique vu à travers les mythes, les valeurs et les modèles de comportement de ses acteurs, dans un contexte « métaphysique » qui résume et emphatise la réalité dont il dérive. Notre recherche entend clairement déterminer les bases d'une idéologie collective nouvelle, qui change sans cesse et ne dure que le temps d'un mythe partagé.

Pour exister, chaque société doit se projeter vers l'avenir ; jusqu'ici, toutes les communautés humaines ont cherché dans leur passé les prodromes de la culture sur laquelle bâtir la personnalité des nouvelles générations. Les mythes et les héros ont toujours été utiles pour proposer, par leur exemple, des attitudes et des projets sociaux acceptables et compatibles, qui puissent lier les membres de la communauté entre eux et les conduire vers un même but. Depuis toujours, les héros constituent l'élan évolutif, l'esprit essentiel d'une société.

Après la fin des grandes idéologies et la disparition des certitudes, la crise – et la dimension plus manifeste de notre postmodernisme – se situent précisément dans la recherche d'un nouveau sens commun. Les symptômes du changement en cours sont présents partout : l'affirmation d'un individualisme de plus en plus marqué qui, en passant du narcissisme à l'hédonisme, devient de plus en plus cynique ; la transversalité du pouvoir qui s'impose à travers des stratégies dont les idéologies sont plus des alibis que des buts en soi.

Les canons pour comprendre une réalité en mouvement ne sont pas toujours clairs, car ce problème concerne de nombreux aspects : la vision du monde, les interventions possibles en vue de solutions des conflits, la compréhension de nouveaux styles de vie empreints de défiance envers la politique, la médecine et la religion officielle. De nouveaux élans collectifs écologiques, sociaux et spirituels naissent sans cesse ; on voit poindre de nouvelles « croyances », qui mêlent des réinterprétations de religions, occidentales et orientales, anciennes et contemporaines. Puisqu'il n'existe plus de vérité absolue, tout le monde peut créer son propre univers sur la base du droit à l'éclectisme. Un syncrétisme sans limite et un relati-

visme volontariste sont les éléments les plus caractéristiques de ce phénomène culturel qui associe les traditions archaïques aux nouvelles frontières du possible ; leur concrétisation pourrait avoir lieu grâce aux nouvelles technologies, mais aussi par la remise à l'honneur de superstitions et de rites tribaux, autour de nouveaux et d'anciens démons.

Il reste toutefois deux stratégies de compréhension du réel : d'une part, l'homme moderne, lié à la culture des grandes idéologies, de la foi, qui répond à l'altération des ordres de connaissance par une nouvelle distinction entre la réalité et son double. Sa vision du monde est indissociable d'une construction idéologique qui doit maintenir la distance entre la réalité et sa représentation, ménageant ainsi toujours une possibilité pour une intervention, un choix final. D'autre part, il y a l'homme postmoderne qui, parce qu'il vit et fait partie de la société de la communication, comprend l'hégémonie progressive de la représentation sur le fait objectif. L'homme se persuade qu'émettre et refléter une opinion, surtout à travers la télévision ou le jeu vidéo, est un exercice de domination et une sorte d'activation régénérant du monde. Il dépasse ainsi le dualisme sujet-objet et finit par admettre la circularité de la connaissance, en renonçant à la redécouverte d'une vérité objective.

Notre enquête nous a permis de vérifier empiriquement la planétarisation de modèles culturels générée par les médias à travers l'offre de « fantaisie ». La conclusion la plus importante que nous tirons, du point de vue sociologique, concerne la formation d'un imaginaire fantastique immense et unique – l'indice le plus manifeste d'une communauté humaine sans limites – habité par des héros et empreint de mythes, expressions de religions, d'idéologies et de cultes différents, tous liés entre eux.

On constate que la multimédialité, avec laquelle on entre en contact « par immersion » dès la naissance, propose des contenus globaux où l'image prend le pas sur la parole et lui ôte son sens ; où le temps et l'espace sont ceux des civilisations pré-littéraires et tribales ; où la publicité – et son univers de jouets – a réifié le monde de la fantaisie pour le mettre en vente ; où les « morales » remontent aux pays d'origine des programmes : du puritanisme au cynisme (d'origine américaine), du shintoïsme (Japon) aux histoires amORALES conçues en Europe mais élaborées et produites dans le nord-est de l'Asie. C'est ainsi que les mythes durent le temps de l'engouement de ceux qui, pour les créer, les empruntent à la perception commune. On constate, en définitive, que les nouveaux héros vivent dans d'autres mondes, en grande partie parallèles, qu'ils ne meurent jamais, qu'ils répètent à l'infini les mêmes actions quotidiennes sans se rebeller et qu'ils affirment ainsi l'ordre constitué.

Les images qui reproduisent les sensations ont toujours été accompagnées d'éléments de connaissance, parce que nous ne pourrions jamais croire que l'image d'un animal à tête humaine est vraie, alors que nous sommes capables d'y penser. Nous ne savons donc pas si nous sommes faibles face à l'imaginaire qui nous fait peur ou si nous sommes faibles parce que nous lui attribuons une réalité : tout dépend des représentations sociales que nous concevons.

Les représentations sociales sont l'interface entre l'individuel et le social, entre le rationnel et l'impulsif, entre la conscience et l'inconscient ; elles renferment à la fois les assemblages mentaux et les contenus des réflexions. Il n'existe pas de représentation sociale sans pensée, ni de pensée sans représentation sociale. Ce sont là les bases de la vie mentale, tant individuelle que collective. Les représentations sociales ont toujours un sujet et un objet : il s'agit inévitablement des représentations de quelque chose pour quelqu'un. Les médias ont donc

besoin d'être croisés par un regard qui puisse mettre en perspective ses contenus : dans ce sillon trouve sa place l'éducation aux médias.

De fait, la vie des individus et des sociétés est constamment soumise à des élans imaginaires, à des images qui se matérialisent en formes d'art et élaborations mentales tant collectives qu'individuelles. L'imaginaire traverse l'histoire des civilisations, il fait partie intégrante des groupes sociaux et en réalité, bien qu'il n'existe pas encore une réelle tradition de sociologie de l'imaginaire, une sociologie sans l'imaginaire ne pourrait exister.

Aux définitions négatives de la philosophie occidentale, selon lesquelles l'imaginaire est ce qui n'existe pas, le faux et l'irrationnel, le courant anthropologique de M. Eliade, G. Bachelard et surtout de G. Durand qui oppose une définition positive où l'imaginaire est le produit de la pensée mythique, d'une pensée concrète qui fonctionne par analogies, s'exprime en images symboliques, articulées selon une dynamique, et où la perception de l'espace et du temps provient de constructions matérielles et institutionnelles, de mythologies et d'idéologies, de savoirs et de comportements collectifs. L'importance de l'imaginaire dans notre société globalisée est due à l'omniprésence de la télévision, d'Internet, du téléphone, des moyens susceptibles d'entraîner des expériences qui dépassent la limite objective entre les événements et leurs « récits » : la société de l'information pose de nouvelles interrogations sur les questions économiques, politiques, sociales et culturelles précisément parce que les événements deviennent des faits sociaux en fonction de l'« écho » qu'ils produisent : on ne peut plus analyser le social sans son double !

La mondialisation due aux mouvements migratoires, au tourisme, à l'internationalisation des problèmes de l'environnement, des questions du marché et des communications génère des transformations continues du tissu social, mène à de nouvelles attitudes éthiques et politiques, suscite des questions nouvelles. La mondialisation de l'imaginaire est un phénomène actuel, peu étudié et d'une ampleur très vaste. Parmi les savoirs actuels, et malgré son immance, l'imaginaire est encore peu étudié, alors que l'image et l'écriture connaissent une rivalité historique, loin d'être conclue.

La photographie, le cinéma, la télévision et l'ordinateur n'ont jamais autant fait l'objet de recherches qu'aujourd'hui, pour leurs contenus et leurs technologies, et si, comme l'affirme Jean Baudrillard, « tout marche au rythme de la séduction », l'image est l'actrice principale de ce processus. L'image publicitaire, cinématographique, télévisée et imprimée nous propose de « sentir par le touché et le regard, d'utiliser l'ouïe et l'œil » affirme Gilles Deleuze¹, bien que ces promesses de l'image ne fassent évidemment pas partie de sa réalité symbolique puisque l'image n'est en effet qu'un fragment de l'expérience du monde et de sa symbolisation. Toutefois, tous s'accordent à dire qu'une image a plus de force qu'un ensemble d'éléments sensoriels de l'expérience et qu'elle est dès lors plus éloquente que le récit et l'écriture.

La pensée remonte, à travers l'image, à des schémas moins différenciés et immédiats, parce que, d'après Freud, nous abandonnerons dans l'image la recherche d'une structure cognitive typique d'un esprit élaboré, et nous nous retrouverons en revanche dans une structure perceptive caractéristique des relations primordiales de chaque individu. Les sémio-

1. DELEUZE, Gilles, « Peindre le cri », Critique, n° 36, 1981, p. 506-511.

logues également voient dans la communication par images un mode de pensée participatif et émotif plutôt que symbolique. Nous sommes plongés dans l'image et dans cette optique, les images virtuelles formeraient la réalisation technologique d'une illusion présente dans le rapport avec toute figure. Dans le flux médiatique contemporain d'images et de sons, les insertions publicitaires et les dessins animés sont un bon exemple de cette participation « par immersion ». Contrairement à d'autres activités psychiques, la transformation de l'image en sens se produit selon les rythmes de la communication même.

L'influence imaginaire de ces figures ne peut être comprise qu'en référence à leurs capacités de garantir une évolution continue à partir d'un concept. C'est sur le pouvoir qu'a l'imagination de modifier les images qu'insiste surtout G. Bachelard² lorsqu'il observe que « si une image ne détermine pas une prodigalité d'images aberrantes, une explosion d'images, il n'y a pas imagination ». La capacité de transformer les images fait partie du processus même de leur constitution, d'ailleurs étroitement liée à leur mobilité. L'une et l'autre dérivent d'une même capacité de transformation de l'œuvre initiale de la genèse et ensuite de ses dérivés³.

On attribue donc à l'imagination plusieurs fonctions : de physiologie humaine, correspondant au besoin de rêver ; régulatrice à l'égard de l'inconnu (la mort, par exemple) à travers les mythes et les rites, un songe ou la science elle-même ; de créativité sociale et individuelle en représentant les mécanismes de la raison et en offrant une ouverture épistémologique ; et enfin de communion sociale, en favorisant l'apparition de types idéaux, de systèmes de représentation et de la mémoire collective.

Grâce à ses multiples fonctions, l'imaginaire permet tout d'abord de se détacher de l'immédiat, du présent et du quotidien sans devoir recourir à des abstractions mentales. Cette création d'un monde différent de celui dans lequel on vit répond à des exigences fondamentales et à des finalités, qui peuvent être décrites tant en fonction d'une ontogenèse (formation de l'individu) que d'une philogenèse (devenir de l'espèce). Comme l'affirme Edgar Morin, l'humanisation est indissociable d'une adaptation intelligente au réel à travers la langue et la technique mais elle est caractérisée aussi par le besoin d'échapper à ce qui est donné par le souvenir, le songe, l'ivresse, l'art, ce qui transforme effectivement l'*homo demens* en un complément de l'*homo sapiens*⁴.

Les hommes inventent, développent et légitiment leurs croyances en imaginaires dans la mesure où cette relation au monde fantastique obéit à des besoins, des satisfactions, des effets à long et court terme inhérents à la nature humaine. Parallèlement aux comportements utiles à la survie et au travail, l'imaginaire se nourrit d'activités gratuites, désintéressées, telles le jeu, l'amusement ou les arts, pour ne citer que quelques exemples parmi les plus universels. Par le jeu, présent dans toutes les cultures, les individus satisfont un besoin essentiel de repos, de spectacle, d'activités qui ne servent qu'à leur jouissance personnelle. Comme chacun sait, les animaux jouent également et l'enfant découvre par étapes successives le rapport avec son moi et avec son environnement grâce au jeu, sensoriel, moteur et mimétique.

2. BACHELARD, Gaston, *L'air et les songes*, Paris, J. Corti, 1943.

3. TISSERON, Serge, *Le bonheur dans l'image*, Paris, Les empêcheurs de tourner en rond, 2002.

4. MORIN, Edgar, *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Paris, Seuil, 1973.

Selon Jean Piaget⁵, l'enfant commence son parcours vers l'individualisme par la répétition de gestes qui deviennent inconsciemment imitation d'autres comportements. C'est ainsi qu'un objet est pris pour une autre chose, par exemple un bâton pour un cheval, et la mimique ainsi acquise simule les mouvements de l'animal et lui donne vie à travers l'imagination. Jouer, c'est « faire comme si », c'est répéter une action non réelle au travers de supports qui l'associent à la réalité absente ; c'est une étape essentielle d'où prend forme l'imaginaire infantile, habité de personnages et formé de gestes rituels. Les jouets étaient dans le temps des produits artisanaux réalistes qui imitaient les contenus du jeu et servaient en quelque sorte de support à l'imaginaire même, alors qu'aujourd'hui cet aspect est de moins en moins vrai pour la nouvelle dimension du jeu qui tend à représenter un personnage de la télévision ou un système d'objets qui y sont liés. L'enfant s'installe dans son monde imaginaire qu'il remplit de jouets, de fictions et de simulations et qui exerce souvent une fonction d'interface entre le fantasme pur et les lois du réel. L'imaginaire ludique joue ainsi un rôle transactionnel, car il rassure et devient un amortisseur entre le monde intérieur et le monde extérieur⁶. Les jeux s'étendent au monde des adultes, entrent dans leur culture comme un amusement puisque jouer répond, tant pour l'adulte que pour l'enfant, au même besoin de repos, de divertissement, de recherche du plaisir, en dehors des obligations de survie et de travail.

L'omniprésence de l'aspect ludique dans la culture a été amplement démontrée⁷ : cette dimension devient de plus en plus l'apanage des écrans (de télévision et de cinéma), de l'ordinateur ou de la play-station qui constituent les instruments et les formes principales de l'imaginaire quotidien, du monde technologiquement développé. En interrompant ses activités sociales, domestiques ou professionnelles pour s'asseoir devant la télévision, le spectateur participe sans se déplacer au monde de l'*homo ludens* décrit par Huizinga. Le jeu devient frivole, superflu, gratuit, une occasion permanente d'échapper au quotidien. Maintenu dans un espace-temps limité, il répond à un ordre précis qui garantit une espèce d'illusion magique, source de plaisir. Le profil des programmes, d'ailleurs, peut aussi être facilement articulé et comparé à la typologie des jeux que propose R. Cailliois⁸.

Il faut d'abord prendre en considération les produits qui poussent à l'identification et donc à imiter : dans la foulée des textes théâtraux, romantiques et cinématographiques, ceux-ci sont un élément irremplaçable de l'imagination individuelle et collective. La diffusion à la télévision d'histoires réelles ou fictives ne se contente pas de remplacer le rituel du récit mythique ou du récit lui-même, autrefois monopole d'une élite, mais elle supplée, par la force de l'animation audiovisuelle, à la lecture du roman qui était, ces trois derniers siècles, le médium pour répondre à la soif d'imaginaire.

Le concours de sport, basé sur la lutte et sur la compétition qui exalte la violence sociale, se retrouve dans l'imaginaire des spectacles de sport. Les compétitions sportives enflamment

5. PIAGET, Jean, *La formation du symbole chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1978 et Danos, Jeanne, *La poupée, mythe vivant*, Paris, Gonthier, 1966.

6. WINNICOT, Donald Woods, *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975.

7. HUIZINGA, Johan, *Homo ludens : a study of the playelement in culture*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1949.

8. Mimesis (jeux de simulacre, d'imitation, de rôle), Agôn (jeux de compétition), Alea (jeux de hasard), Ilinx (recherche du vertige).

les passions, poussent la lutte au paroxysme, sur fond d'émotions et de détermination. Il suffit de se pencher sur le succès planétaire des matchs de football et sur leur taux d'écoute à la télévision dans tous les pays du monde qui disposent de la télévision. Celui-ci répond surtout à un besoin d'espace pour l'expression légitime de passions interdites et normalisées, pour les explosions légales de tensions violentes, à un besoin d'expression de violence symbolique, soumise dans la vie quotidienne au pouvoir économique et politique.

En promettant la « fortune », le jeu de hasard induit à l'assouvissement d'élans de victoire ; espérer une victoire, c'est savourer le plaisir de la fortune. C'est pour cela que les médias accordent une grande importance à l'émission des résultats de la loterie. La multiplication des jeux télévisés et leurs victoires impressionnantes sont un symptôme d'une tendance sociale prononcée envers le fétichisme de l'argent qui, de simple valeur d'échange, devient un bien réifié de produits immatériels. Qu'ils soient liés au hasard ou à une compétence de connaissances reconnues telles l'habileté, la ruse ou le savoir, les jeux jouent un rôle immense dans les productions audiovisuelles.

Enfin, les jeux associant le vertige, l'excès et la possession – comme formes de régression et de dilatation du moi – qui n'avaient pas eu jusqu'ici de grande place dans la société occidentale, se propagent au rythme de l'explosion des médias. Paradoxalement, les amusements audiovisuels récents ont permis, par la musique, les concerts et les jeux vidéo, de développer des expériences de transes et de jouissance inconnues jusqu'ici. La frénésie musicale, de plus en plus répandue et largement amplifiée par l'audiovisuel, a favorisé le processus d'idolâtrie des chanteurs ; quant à la fréquence d'états hypnotiques produits par les sons et les images, elle indique très clairement l'apparition d'un imaginaire narcotique basé sur des consommations d'émotions violentes et sur une intensification considérable de l'activité physique.

Marina D'Amato | professeur à la faculté d'éducation de l'Université Roma Tre



Soutenir le développement de l'engagement civique chez les enfants : quand le « moment d'apprendre » devient une expérience numérique et interactive *

Il est communément admis que l'éducation aux médias est une dimension fondamentale de la citoyenneté. Liberté d'expression et promotion de l'autonomie critique sont des concepts qui revêtent une place centrale dans les travaux des acteurs de l'éducation aux médias¹. Les informations, les faits d'actualité et les médias de divertissement offrent autant de ressources aptes à développer la pensée critique et les compétences en communication sur des questions sociales, culturelles, politiques et économiques de notre histoire contemporaine (cf. O'Neill, 2008, pour une revue).

À mesure que la convergence dans le secteur des communications a fait de l'éducation aux médias un enjeu politique en Europe, ces questions ont gagné en visibilité. Des lacunes notables n'en demeurent pas moins dans notre perception du lien entre éducation aux médias et droits de l'homme. La Convention internationale sur les droits de l'enfant met en avant les principes de « protection, prestation et participation », soit des concepts repris dans les modèles les plus répandus de l'éducation aux médias (Frau-Meigs, 2008). Partout dans le monde, on prend de plus en plus conscience de ce que l'éducation aux médias pourrait contribuer au plein déploiement du potentiel démocratique de la société de l'information (Livingstone, 2004). Néanmoins, face à la rapidité des changements observés dans les secteurs des médias et des technologies et compte tenu du large éventail de compétences, connaissances, attitudes et aptitudes qu'il convient d'assimiler pour acquérir une certaine

* Article préparé pour la Conférence EuroMeduc, Bellaria, Italie, 21-24 octobre 2009.

1 « media literacy education » (n.d.l.t.).

éducation aux médias, les éducateurs se doivent de créer des environnements d'apprentissage pertinents aptes à appuyer ce processus complexe.

On ne saurait pour autant postuler l'existence d'une solution universelle. L'éducation aux médias doit s'inscrire dans un contexte local précis et faire appel à une pédagogie adaptée à la culture concernée. Les besoins des enfants issus de milieux défavorisés et ouvriers peuvent se révéler différents de ceux d'enfants issus de milieux davantage favorisés sur le plan économique (Morduchowitz, ND). Et si la culture populaire imprègne les enfants issus de l'ensemble des groupes socioéconomiques, « ces textes et artefacts peuvent constituer la source première de pratiques d'éducation extrascolaire pour les enfants des milieux ouvriers² » (Marsh, 2007, p. 530).

Un examen attentif des pratiques d'éducation aux médias dans des contextes différents met en évidence la nécessité de dépasser le niveau des banalités quant au potentiel transformatif d'une telle éducation. C'est dans cette direction que doit à présent s'engager la communauté internationale des acteurs de l'éducation aux médias.

Le présent article met tout d'abord en contexte la relation entre éducation aux médias et éducation à la citoyenneté. Il livre ensuite, sur la base de ma propre expérience au sein d'une équipe d'éducateurs chargée d'élaborer un programme d'éducation aux médias à destination d'enfants afro-américains de milieux pauvres et ouvriers (5-12 ans), dans le cadre d'un programme d'université d'été à Philadelphie, un exemple spécifique de la complexité du lien que peuvent entretenir éducation aux médias et citoyenneté. Cette étude de cas permet d'illustrer quelques-unes des possibilités d'innovation, ainsi que les défis et les contradictions apparentes que met en lumière la pratique de l'éducation aux médias.

Éducation aux médias et éducation à la citoyenneté

Les milieux académiques ont développé des positions idéologiques diverses, et qui ne vont pas sans se chevaucher d'ailleurs, sur les raisons qui justifient la nécessité pour les écoles de prévoir l'étude des mass médias et de la culture populaire. Ils font valoir que la culture populaire permet d'orienter les enfants vers les pratiques traditionnelles de l'éducation ; qu'elle comble le fossé entre la classe et la culture pour ceux des enfants dont le « capital culturel » n'est normalement pas reconnu dans les environnements éducatifs ; ils jugent intrinsèquement précieuse la nécessité de procéder à une analyse critique de la culture populaire et soutiennent que cette dernière est en mesure de réinscrire le savoir scolaire dans le contexte de l'« espace tiers », lieu de remise en cause de l'autorité et creuset d'identités hybrides (cf. Marsh, 2007, pour une revue).

Mais dans nombre de pays, le débat sur la manière de conférer à l'éducation aux médias une place de choix dans les écoles fondamentales et secondaires reste largement ouvert et animé, compte tenu de la nature conservatrice de l'enseignement et des structures institutionnelles qui le contrôle. Tandis que l'Angleterre offre aux adolescents des cours avancés d'études sur les médias, l'éducation aux médias ne semble pas une priorité dans les années

2 « for working-class children these texts and artifacts may be the primary source of out-of-school literacy practices ». (n.d.l.t.)

inférieures, notamment à l'école primaire (Bagalzette, 2007). Aux États-Unis, même si l'éducation aux médias a gagné en visibilité dans le cursus artistique de langue anglaise (Hobbs, 2007), elle n'a pas enregistré de progrès notables au niveau des études sociales de la maternelle à la dernière année du secondaire (M-12), où enfants et jeunes reçoivent des cours sur l'histoire, le gouvernement et la citoyenneté. À titre d'exemple, la révision la plus récente des normes applicables aux programmes d'enseignement à l'attention du « National Council for the Social Studies » [Conseil national pour les études sociales – NCCSS, 2008] ne comprend pas l'éducation aux médias mais se concentre sur des thèmes au contenu vaste, au rang desquels : le temps, la continuité et le changement ; les relations entre les individus, les lieux et les environnements ; et les idéaux citoyens.

Au plan de l'enseignement historique et civique, on n'accorde que peu d'attention au développement des aptitudes d'accès, d'analyse et d'évaluation des messages. Le programme des études sociales continue de se fonder de manière prédominante sur un modèle d'instruction traditionnel et daté. Les textes médiatiques sont conceptualisés avant tout comme des outils de transmission et ne sont considérés que du point de vue de leur contenu. Masterman (1985), résumant les idées fondamentales au cœur de l'éducation aux médias, notait que professeurs et étudiants devraient être encouragés à considérer les livres et les images utilisés à l'école non comme des véhicules transparents de connaissances mais comme des « textes chargés culturellement qu'il faut déconstruire activement et lire de manière critique³ » (p. 250). Pour que l'éducation aux médias devienne partie intégrante de la culture de l'école, les concepts d'auteur, de public, d'objectif, de point de vue, de sous-texte, d'omission et d'interprétation doivent imprégner le discours de tous les professeurs, y compris ceux qui donnent des cours d'histoire et de citoyenneté. Les étudiants devraient s'entraîner à l'utilisation de leurs capacités de communication, individuellement et en collaboration avec d'autres, afin de devenir vecteurs de changements dans leur école et dans leur communauté.

La généralisation des médias numériques aidant, la citoyenneté mondiale du ^{xx}e siècle se doit désormais d'aborder en classe de nouvelles questions et problématiques. Parmi ces dernières, citons :

- la responsabilité sociale de celui qui communique, en ce qui concerne l'utilisation d'outils tels les téléphones cellulaires, le texto, la messagerie instantanée, les chat rooms, etc. ;
- la montée de l'Internet et son impact sur la nature du savoir ;
- le piratage, les droits d'auteurs, l'usage loyal et l'économie du savoir ;
- les conséquences de la propriété médiatique transnationale ;
- la façon dont les messages médiatiques façonnent la compréhension de la culture, de la nationalité, de la race et du genre ;
- les concepts de gloire et de célébrité, leur fonction sociale et politique et leur évolution dans le temps ;
- les relations entre gouvernements, institutions médiatiques et public ;
- la propagande, la publicité et les relations publiques considérées comme outils de modelage de l'opinion publique.

3 « culturally loaded texts which need to be actively deconstructed and critically read ». (n.d.l.t.)

Pour autant, ce n'est que récemment que l'école s'est préoccupée des paradoxes et complications à l'œuvre dans le contexte de sa mission. Lorsqu'il s'agit d'analyser des informations et des événements d'actualité dans un contexte global, les étudiants réagissent souvent aux propositions d'éducation aux médias avec cynisme (si on commence à penser que le mensonge est partout, alors qui s'en soucie?), culpabilité (en pensant que c'est de leur faute s'ils ne sont pas de bons consommateurs de médias), ou colère (lorsqu'ils ont l'impression que leurs convictions politiques sont l'objet de critiques en classe) (Schmitz et Hitchliffe (2006, p. 167). Parallèlement, Mihailidis (2009) a relevé que des élèves de collège estiment que les cours d'éducation aux médias qui leur sont dispensés leur permettent de mieux appréhender les actualités mais que ces étudiants sont également extrêmement négatifs à propos du rôle des médias dans la société.

Par conséquent, les éducateurs qui exploitent les informations et les faits d'actualité pour encourager l'analyse critique, les aptitudes communicationnelles, l'engagement civique et la prise de position, sont confrontés à un ensemble complexe de possibilités et de défis. Tous les professeurs n'y sont pas bien préparés. Lorsqu'une information ou un événement d'actualité débouche sur une réelle controverse, il peut être difficile de prévoir comment les étudiants, les parents, les responsables de l'école et les chefs de la communauté réagiront. Si l'exploitation d'une actualité tout fraîche peut stimuler le dialogue en classe, il peut s'avérer difficile d'imaginer la suite des événements. Il peut être particulièrement complexe de prévoir les effets qui en découleront au niveau des apprentissages. Lorsqu'on enseigne en se basant sur le déroulement de l'actualité, le contenu du programme sera nécessairement incertain et les professeurs ne sont pas toujours en mesure d'anticiper la direction du cours qu'ils dispensent. Il convient donc que l'enseignant dispose d'un bagage et d'une expertise certaine pour que son cours d'éducation aux médias atteigne ses objectifs.

Cette problématique est particulièrement pertinente lorsque des faits d'actualité impliquent des questions sociales irrésolues. Nous avons vu ce genre de discussions émerger dans des classes qui abordaient, notamment, les veillées aux chandelles par lesquelles les Sud-Coréens ont manifesté, l'été dernier, contre l'interdiction des importations de bœuf américain. La colère de l'opinion publique sud-coréenne résultait de l'impression générale que l'attitude favorable du gouvernement vis-à-vis de Washington faisait fi des préoccupations de santé publique. Plus de 35 000 personnes se sont rassemblées pour protester contre la politique gouvernementale.

Les professeurs qui analysent des actualités controversées en classe peuvent se retrouver en position d'être accusés de plaider pour une idéologie au détriment d'une autre. Lorsque des informations très récentes et des événements d'actualités sont exploités en classe, les « leçons apprises » ne seront jamais sous le contrôle total du professeur. Compte tenu de la nature imprévisible du déroulement de l'actualité, certains professeurs marqueront un temps d'arrêt avant de s'atteler à des événements de l'histoire contemporaine pour en faire des outils de promotion de l'analyse critique et des aptitudes de communication.

Le « moment d'apprendre » : les enfants victimes du racisme

Cet été, dans ma ville natale de Philadelphie, un événement a défrayé la chronique locale. En substance, le président du club Valley Swim a été accusé de racisme après que le

club a refusé l'accès de la piscine aux résidents d'un centre de jour fréquenté pour l'essentiel par des enfants afro-américains. Pendant tout l'été 2009, ce fait d'actualité controversé s'est retrouvée au cœur de moult conversations en ville et dans tous les États-Unis, la nouvelle ayant été relayée sur CNN, dans le New-York Times et dans nombre d'autres publications.

Cette actualité brûlante a été un « moment d'apprendre » pour certains enfants de l'école élémentaire de la ville, âgés de 5 à 12 ans, membres du projet « Powerful Voices for Kids (PVK) », un programme d'intégration conjuguant technologie et éducation aux médias, développé par le Media Education Lab de l'université de Temple, en collaboration avec la Russell Byers Charter School de Philadelphie. Le programme présente quatre volets : (1) un camp pour enfants ; (2) un programme de développement professionnel à l'intention des professeurs ; (3) un programme de *mentoring* pour les professeurs ; (4) un programme de recherche se basant sur l'observation qualitative et des mesures quantitatives de certaines habiletés associées à l'éducation aux médias.

Les enfants de nos classes, pauvres et afro-américains eux aussi pour la majorité, ont été marqués par la nouvelle de leurs congénères auxquels était refusée l'entrée à la piscine en raison de leur race. Dans le contexte de notre camp, certains enseignants du programme ont exploité la manière dont la presse a couvert l'événement pour analyser la question du traitement du racisme dans les médias d'informations, pour encourager les enfants à analyser le rôle du conflit dans la structure des informations et des faits d'actualité, à réfléchir aux choix que posent les parties prenantes, à développer des aptitudes de composition créative multimédia impliquant les médias numériques, et à considérer cette anecdote comme une mise en abyme de la culture et des valeurs américaines.

John Landis, un des professeurs, a décidé d'analyser la question avec ses élèves passant en 5^e année (âgés de 10 ans). Tout d'abord, il a demandé aux élèves s'ils étaient informés de cet événement. Les enfants ont discuté de ce dont ils se souvenaient avoir vu à la télévision. Ensuite, le professeur a proposé aux élèves un article, sélectionné au préalable, et récemment édité en ligne. Les élèves lisaient chacun à tour de rôle une phrase à voix haute et répondaient à des questions du type : qu'est-ce que cette phrase nous apporte de plus dans la compréhension de l'événement en question ? Du point de vue de qui est-elle énoncée ? Que veut dire telle citation ? Comment interprètes-tu cela ? Comment quelqu'un d'autre pourrait-il l'interpréter ? Pourquoi le journaliste a-t-il choisi cette citation ? Les élèves ont tracé au tableau un graphique pour mieux synthétiser ce qu'ils avaient appris.

En faisant apparaître au jour les structures du discours de l'information, cette activité a permis aux enfants de renforcer leur compréhension de la fonction des sources et de remettre en question l'exploitation de citations directes dans le compte rendu d'information. Si les enfants comprenaient assez bien le rôle des citations en général, ce compte rendu d'information particulier recourait à des constructions complexes nombreuses, y compris les citations internes, notamment celles d'enfants de la piscine se souvenant de ce qu'ils avaient eux-même entendu sur place, à titre d'exemple : « J'ai entendu cette dame dire quelque chose comme "Hé ! Que font tous ces enfants noirs ici ?" Elle disait quelque chose comme ça : "J'ai peur de ce qu'ils pourraient faire à mon enfant" » (Dymire Baylor, campeur, sur NBC Philadelphia, 2009). Les élèves étaient amenés à analyser la fonction des citations ou extraits de discours directs comme des indicateurs de crédibilité, et à débattre si les citations pouvaient être considérées comme authentiques et fiables.

Le professeur était confronté à la difficulté particulière de déterminer le « degré d'attitude critique » à adopter face au schéma à l'œuvre dans ce compte rendu d'actualité. Pour décider de la manière d'approcher le sujet, le professeur s'est appuyé sur l'âge des enfants et sur la manière dont cet événement interagissait avec leur identité personnelle, reconnaissant que son désir d'être critique sur le compte rendu d'information était parfois en porte-à-faux avec son souhait de les passionner sur un sujet⁴.

Y avait-il une façon de développer l'habileté des élèves à s'ouvrir à l'expérience vécue des enfants dans cette actualité? D'encourager l'empathie en réaction aux nombreuses parties prenantes dans cette histoire? Plutôt que de considérer l'anecdote comme un simple sujet de conversation ou comme activité de compréhension à la lecture en classe, il a été décidé de s'engager dans une activité de production de média numérique – impliquant un jeu interactif – afin d'aider les élèves à renforcer leurs capacités créatives de résolution de problème tout en promouvant leur engagement citoyen.

Quand le « moment d'apprendre » devient expérience numérique et interactive

Avant de s'atteler à l'activité de production numérique proprement dite, le professeur a voulu que les élèves s'exposent à des « jeux sérieux », ou « serious games » pour garder l'appellation anglaise d'origine, et qui décrit l'exploitation de l'informatique et des jeux vidéos comme technologies de persuasion. Ces « serious games » peuvent couvrir tous les genres (Bogost, 2007) et ont été utilisés en tant que outil pédagogique de promotion de l'éducation aux médias avec des pré-adolescents (Hobbs et Rowe, 2008).

Les enfants ont abordé cette partie du programme en découvrant le jeu, « Ayiti: The Cost of Life » (www.thecostoflife.org). Situé à Haïti, le jeu permet de faire découvrir aux joueurs les obstacles à l'éducation qu'affrontent les enfants des pays en développement. Conçus par des jeunes du programme « Global Kids » et développés par des professionnels du jeu informatique, le projet bénéficiait également du support de Microsoft. Dans le jeu, les joueurs endossaient les rôles de membres d'une famille haïtienne vivant en zone rurale. Ils devaient soupeser différents objectifs et choisir entre eux, à savoir, faire des études, gagner de l'argent, rester en bonne santé et viser le bonheur tout en étant confrontés à des événements imprévisibles au rang desquels maladies et ouragans.

D'un bout à l'autre du processus, le professeur ignorait comment l'actualité évoluerait. Cette seule incertitude aurait pu convaincre l'enseignant de ne pas aborder le sujet avec de jeunes enfants. Mais, confronté à des faits extrêmement récents, nul n'est réellement assuré des conséquences d'un choix posé à un certain moment. (En ce qui concerne ce fait d'actualité, les campeurs concernés par l'incident de la piscine de Valley Pool n'auraient jamais pu prévoir que leur expérience résidentielle aurait été récompensée par une journée tous frais payés à Disney World).

4 « My impulse about wanting them to be critical about the news story was sometimes at odds with my interest in having them be passionate about an issue ». (n.d.l.t.)

Le professeur souhaitait que les élèves, observant le déroulement de l'actualité, découvrent que tout événement complexe ou question sociale d'actualité comporte une série de choix ou de décisions posés par chaque acteur. Face à ses élèves de cinquième année, le professeur a donc posé ces questions : comment vous représentez-vous une situation telle que celle illustrée par le club Valley Pool et la transformez-vous en jeu vidéo ? Quelles parties de cette histoire peuvent être transformées en jeu ? Qu'est-ce que cela implique comme choix ?

Les élèves ont utilisé le logiciel de programmation Scratch (scratch.mit.edu) pour élaborer plusieurs approches et ainsi relever le défi de conceptualisation inhérent à leur mission. Chaque élève était responsable de la création d'un « niveau » de jeu. Certaines de leurs solutions étaient simples à l'extrême : un élève a créé un dispositif interactif simple où les campeurs montaient dans le bus et où le chauffeur les conduisait jusqu'à la piscine. Un autre élève a créé un dispositif interactif où l'utilisateur habillait les campeurs en maillots de bain. D'autres étudiants ont élaboré des solutions plus complexes et davantage liées à la discussion en cours : l'un a créé un jeu où il s'agissait de choisir son propre jeu d'aventure (« *choose your own adventure game* ») : les utilisateurs choisissaient entre différentes conversations entre les enfants fréquentant le centre de jour et les personnes de race blanche présentes à la piscine. Un autre enfant a développé une version interactive de l'événement concerné, où le directeur de la piscine devait répondre aux micros de la presse et présenter différentes raisons pour exclure les enfants de la piscine – certaines plausibles et d'autres ne constituant que de simples excuses.

Réfléchissant à propos des approches des enfants aux prises avec leurs créations interactives, le professeur notait : « Je n'ai rejeté aucune trouvaille des enfants mais joué davantage avec celles qui se rapprochaient le plus des idées les plus implicites touchant le cœur de l'événement. J'espérais que les élèves se baseraient sur les principaux paradoxes du récit et ne se contenteraient pas de raconter une nouvelle fois les éléments triviaux de l'histoire sous forme de jeu. Je voulais que les enfants utilisent le pouvoir du jeu interactif pour montrer comment les choses auraient pu se passer, auraient pu être différentes si les personnes concernées avaient posé des choix différents. En outre, je voulais que les élèves réfléchissent à leur propre travail de conception de jeu. La question que je leur posait le plus souvent était celle-ci : "quels choix offres-tu au joueur?"⁵ ».

Cette approche exploratoire d'un fait d'actualité controversé est infiniment plus puissante que celles qui ressortissent aux contextes éducationnels plus traditionnels, où les enfants sont en position de lecteurs et de spectateurs de l'actualité et ne sont guère encouragés qu'à faire une simple distinction entre « fait » et « opinion ». Dans le cas présent, le recours aux médias numériques interactifs en tant que moyen d'expression créatif répond bien mieux au sentiment réel de participation que les enfants vivent au quotidien dans leurs relations avec les mass médias, les technologies numériques et la culture populaire.

5 « I didn't reject any ideas but played up the ones that got closer to the more implicit ideas at the heart of the news story. I hoped students would reflect the story's central paradoxes, and not just retell trivial elements of the narrative as a game. I wanted students to use the power of the interactive game to show how things might have occurred or could have been different if people made different choices. Plus, I wanted students to reflect on their own work as game designers. My most common question to them was: What choices are you giving the user? » (n.d.l.t.).

Conclusion

Dans la mesure où les enseignants européens se basent davantage sur les déclarations politiques qui, désormais, encouragent l'éducation aux médias en identifiant cette dernière comme une dimension fondamentale de la citoyenneté, il s'impose de prendre en considération ce que nous savons (et ce que nous ignorons) des effets sur les apprenants de pratiques concrètes spécifiques d'enseignement. En ce qui concerne les informations et les faits d'actualité, le « moment d'apprendre », s'il est imprévisible, peut néanmoins renforcer les compétences d'analyse et fournir des possibilités en matière d'expression créative. Comme je m'efforce de le montrer dans cet article, même les jeunes enfants peuvent être encouragés à réfléchir sur la manière dont sont construits les comptes rendus d'information, sans contribuer au cynisme ni renforcer leur position de spectateur. S'agissant des jeunes enfants, l'exploration des informations et des événements d'actualité peut renforcer les convictions existantes plutôt que de les remettre en question et d'approfondir la pensée critique. Les outils de production numérique offrent aux élèves la possibilité de participer au processus d'information et de compte rendu d'événements d'actualité à partir d'une position active. Là où les informations et les faits d'actualité deviennent le matériau de base de l'éducation aux médias, il s'avère important de réfléchir à la complexité des valeurs et aux questions identitaires qui en résultent.

Renee Hobbs | Temple University, School of Communications and Theater,
Philadelphia PA USA | <http://mediaeducationlab.com>

Bibliographie

Bazalgette, C., (2007). The development of media education in England: A personal view. In James Flood, Shirley Brice Heath and Diane Lapp, Eds., *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp. 43 – 50). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Bogost, Ian., (2007). *Persuasive games: The expressive power of videogames*. Cambridge, MA: MIT Press.

DeVaney, Ann, (1994). *Watching Channel One*. Albany, NY: State University of New York Press.

Dewey, J., (1933) How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D. C. Heath.

European Commission (2009). Audiovisual and Media Policies. Available online: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/index_en.htm

Frau-Meigs, D., (2008). Medi@education.century21st: A GPS for human rights. International Media Literacy Research Forum. London: Ofcom.

Hobbs, Renee, (2007). *Reading the media: Media literacy in high school English*. New York: Teachers College Press.

Hobbs, R. and Rowe, J., (2008). Creative remixing and digital learning: Developing an online media literacy tool for girls (pp. 230 – 241). In P. C. Rivoltella (Ed.). *Digital learning: Tools and methodologies for an information society*. Hershey, PA: Idea Group Press.

Hopkins, G., (2004). Why Study Current Events. Education World. Available online: www.education-world.com/a_curr/curr084.shtml

Johnson, Kirk, (1991). Objective news and other myths: The poisoning of young black minds. *The Journal of Negro Education* 60(3): 328 – 341.

Kubey, Robert, (2004). Media literacy and the teaching of civics and social studies at the dawn of the 21st century. *American Behavioral Scientist* 48(1): 69 – 77.

Lerner, Richard M., (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Livingstone, S., (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review* 7:3 -14.

Marsh, J., (2007). Popular culture in the language arts classroom. In James Flood, Shirley Brice Heath and Diane Lapp, Eds., *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp. 529 – 536). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Masterman, Len, (1985). *Teaching the media*. London: Comedia.

Morduchowitz, R., (nd). Underprivileged Children and Television. Unpublished manuscript.

NBC Philadelphia (2009, July 29). Pool boots kids who might “change the complexion.” Available online: www.nbcphiladelphia.com/news/localbeat/PoolBootsKids-Who-Might-Change-the-Complexion.html

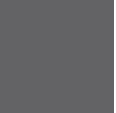
NCSS (2008, October). National Council for the Social Studies Standards. Available online: <http://www.socialstudies.org/standards>

O’Neil, Brian, (2008). Media literacy and the public sphere: contexts for public media literacy promotion in Ireland. Presentation at the Media@LSE Fifth Anniversary Conference, September 21 – 23. Available online: <http://eprints.lse.ac.uk/21578/>

Ross, E. Wayne, (2000). Social studies education. In David Gabbard (Ed.) *Knowledge and power in the global academy: Politics and the rhetoric of school reform* (pp. 237 – 254). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.

Schramm-Pate, Susan L. & Lussier, Richard, (2004). Teaching students how to think critically: The confederate flag controversy in the high school social studies classroom. *The High School Journal* 87 (2): 56-65.

UNESCO (1999). *Educating for the Media and the Digital Age*, UNESCO.



Tout le monde peut-il être un artiste média ?

La créativité et la production dans l'éducation aux médias

De nos jours, les enfants passent plus de temps devant la télévision qu'à l'école. Si l'on y ajoute le temps consacré au cinéma, aux magazines, aux jeux vidéos, à l'Internet et à la musique, il semble évident que les médias constituent de loin leur passe-temps essentiel. Nombreux sont ceux qui avancent que, dans la société contemporaine, les médias se sont substitués à la famille et à l'école en tant qu'influence majeure de socialisation¹. Reste-t-il du temps disponible pour des activités créatives ?

Le débat public en la matière s'avère souvent chargé d'émotions, alors qu'il se doit d'être basé sur des recherches sérieuses et minutieuses. Il est également essentiel que les pédagogues se montrent capables d'utiliser les médias de façon constructive et créative. Nous devons réussir à dépasser une approche purement défensive et réactive, et trouver de nouvelles méthodes susceptibles de métamorphoser les jeunes en consommateurs de médias critiques et en producteurs autonomes.

Les enseignants, les travailleurs sociaux et les autres professionnels de l'éducation qui travaillent avec les jeunes savent à quel point il est difficile de les sensibiliser par le biais d'une simple analyse des médias. L'expérience et une série de recherches ont montré que l'apprentissage s'opère bien plus aisément chez les enfants et les jeunes lorsqu'ils créent eux-mêmes des produits médiatiques. La prise de conscience demeure cependant une entreprise de longue haleine, et dépend de divers facteurs sous-jacents au processus d'apprentissage.

1 www.cscym.zerolab.info/people/64-staff-member/74-professor-david-buckingham

Toutes les définitions de l'éducation aux médias listent divers objectifs liés aux compétences que les jeunes devraient être à même de développer dans leur utilisation des médias. Parmi un large éventail d'aptitudes, l'accent est mis sur la création de produits médiatiques ou l'utilisation créative des médias, qu'elle soit simplement évoquée ou mentionnée explicitement. Aux États-Unis, par exemple, la définition de l'éducation aux médias promeut clairement l'idée d'une utilisation productive et créatrice des médias : « L'éducation aux médias constitue l'un des éléments clés de l'approche éducative au 21^e siècle. Elle fournit le cadre nécessaire pour accéder à, analyser, évaluer et créer des messages sous des formats aussi divers que l'impression, la vidéo ou l'Internet. L'éducation aux médias favorise la compréhension du rôle des médias dans la société, et permet de développer l'attitude critique et l'expression de soi nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans une démocratie ² ».

De même la Charte européenne pour l'éducation aux médias énumère les compétences suivantes :

« Les personnes formées aux médias devraient pouvoir :

- Utiliser les technologies médiatiques efficacement pour accéder, conserver, rechercher et extraire ou partager le contenu afin de rencontrer les besoins et intérêts des individus et des communautés ;
- Obtenir l'accès à, et opérer des choix informés dans un large éventail de formes et de contenus médiatiques à travers les différentes sources culturelles et institutionnelles ;
- Comprendre comment et pourquoi les contenus médiatiques sont produits ;
- Analyser de manière critique les techniques, langages et codes utilisés par les médias et les messages qu'ils véhiculent ;
- Utiliser les médias de manière créative en vue d'exprimer et de communiquer des idées, des informations et des opinions ;
- Identifier et éviter ou mettre en question le contenu médiatique et les services qui peuvent être indésirables, choquants ou nuisibles ;
- Utiliser les médias dans l'exercice de leurs droits démocratiques et de leur citoyenneté ³ ».

Il ressort des objectifs suscités que la créativité est essentiellement utilisée pour exprimer et communiquer des informations et des opinions. Nous examinerons ultérieurement ses éventuelles autres sphères d'application. À ce stade, la créativité demeurant un concept assez vague, il semble impératif de la définir avant d'être à même d'évaluer les contextes dans lesquelles elle serait susceptible de s'appliquer.

Si l'on s'en réfère à Wikipédia, « la créativité est un processus mental ou social impliquant la génération de nouvelles idées ou concepts, ou de nouvelles associations entre des idées et des concepts préexistants. La créativité relève d'un phénomène d'intuition consciente ou inconsciente. Une autre conception consiste à définir simplement la créativité comme l'acte de créer quelque chose de nouveau. D'un point de vue scientifique, les produits de la pensée créative (parfois dénommée pensée divergente) sont habituellement considérés comme faisant preuve à la fois d'originalité et d'adéquation. Une autre définition pertinente de la créativité

2 Center for Media Literacy CML, Malibu : www.medialit.org/about_cml.html

3 www.euromedialiteracy.eu/charter.php?id=1

la présente comme un « processus de destruction des hypothèses », les idées créatives voyant souvent le jour lorsque l'on se débarrasse des idées préconçues et que l'on cherche une nouvelle approche ou méthode qui semblerait impensable pour les autres ⁴.

L'exploration de nouvelles manières d'intégrer la créativité dans le processus d'acquisition de l'éducation aux médias nous mène à penser et utiliser le terme dans un contexte éducatif. Rousseau, dont l'Émile (1762) suggère le rôle essentiel du jeu dans le développement de l'enfant en un être rationnel, moral et social, peut être considéré comme le précurseur des pédagogies modernes impliquant le jeu et la créativité. On retrouve également cette relation entre le jeu, l'apprentissage et la créativité dans des ouvrages de psychologie et philosophie développementale, en particulier dans les travaux de Dewey, Piaget, Vygotsky et Bruner. Une question demeure toutefois. Le jeu est-il nécessairement créatif (ou, en fait, la créativité est-elle nécessairement ludique) ⁵ ?

Le potentiel créatif des nouvelles technologies constitue un sujet de débat permanent. Deux grandes perspectives s'opposent : certains critiques les considèrent comme l'incarnation même des risques pour les enfants, et une menace éventuelle pour la créativité, tandis que d'autres les envisagent comme un défi. L'usage de la technologie constitue-t-il une démarche intrinsèquement créative ? Comment les éléments et potentiels créatifs peuvent-ils être soutenus (voire favorisés ?) par l'usage de nouvelles technologies ?

Avril Loveless (2002) avance que les technologies digitales permettent d'accéder à de nouveaux modes authentiques d'expression de la créativité, plus accessibles et plus immédiats (ibid. 2), et suggère ainsi que la technologie ouvre, par essence, de nouvelles voies à la créativité lorsqu'est reconnu le potentiel pour les explorer. Cette réalité résulte, explique-t-elle, d'un ensemble de caractéristiques liées aux TIC : improvisation, interactivité, capacité, autonomie, vitesse et fonctions automatiques. Elle souligne toutefois, à juste titre, que le simple fait de conjuguer une « expérience culturelle » et des moyens technologiques ne suffit pas à provoquer la créativité. Quelle est la portée de tout cela en termes d'utilisation des technologies – créatives ou non – dans le cadre éducatif ⁶ ?

4 Traduction du texte de la version anglophone de Wikipédia, <http://en.wikipedia.org/wiki/Creativity>
« Creativity is a mental and social process involving the generation of new ideas or concepts, or new associations of the creative mind between existing ideas or concepts. Creativity is driven by the process of either conscious or unconscious insight. An alternative conception simply defines creativity as the act of making something new. From a scientific point of view, the products of creative thought (sometimes referred to as divergent thought) are usually considered to have both originality and appropriateness. Another adequate definition of creativity explains it as an «assumptions-breaking process» as creative ideas are often generated when one discards preconceived assumptions and attempts a new approach or method that might seem to others unthinkable. » [n.d.l.t.]

5 Traduction du texte anglais original : www.cscym.zerolab.info/research/68-research-projects-completed/107-the-rhetorics-of-creativity
« Yet, when exploring ways to integrate creativity in the process of acquiring media literacy, we have to think and use the term in an educational context. Rousseau, whose Émile (1762) suggests how play is an essential process in the development of children as rational, ethical and social beings, may be perceived as the beginning of modern pedagogies involving play and creativity. Further influential accounts of the relation between play, learning and creativity can be found in developmental psychology and philosophy, especially in the work of Dewey, Piaget, Vygotsky and Bruner. Still, the question whether play is necessarily creative (or, indeed, whether creativity is necessarily playful) remains a persistent one. » [n.d.l.t.]

6 www.cscym.zerolab.info/research/68-research-projects-completed/107-the-rhetorics-of-creativity

Les nouvelles technologies créent pour les enfants de nouvelles possibilités de devenir des producteurs de médias créatifs, plutôt que de demeurer de simples « consommateurs ». C'est pourquoi la production de médias constitue un élément clé d'éducation aux médias, tant au sein des écoles que dans des cadres plus informels. Le *JFF – Institute for media education* se penche sur la manière dont les enfants apprennent à créer leurs propres produits médiatiques, et les diverses « compétences » qu'ils développent au fil de cet apprentissage. Nous aspirons en outre à utiliser dans la recherche des méthodes "créatives" similaires, afin de permettre aux enfants de représenter leurs propres préoccupations et identité. De nombreuses recherches et projets d'évaluation ont été réalisés dans ce domaine au cours des soixante dernières années, et plusieurs chercheurs étudient toujours actuellement les différents aspects de la production médiatique des enfants.

Le *JFF – Institute for media education* met principalement l'accent sur les points suivants :

- La créativité dans l'utilisation des médias
- La créativité dans la conception de médias
- L'apprentissage créatif dans le cadre de cours sur un sujet spécifique

La créativité dans l'utilisation des médias – Jouer avec les médias

Un ordinateur dépend, de toute évidence, des informations qu'on lui fournit, et ne peut donner davantage qu'il ne reçoit. Mais un appareil digital recèle plus qu'un cerveau ne peut concevoir. C'est pourquoi les nouveaux médias modifient profondément nos modes de pensée. Un exemple : lorsque vous écrivez, vous devez penser d'abord au thème principal, puis à la structure du texte, qui doit être subdivisé en divers aspects et, finalement, en arguments. Cette hiérarchisation des idées, souvent, ne reflète pas le sens du sujet. L'hypertexte, la nouvelle structure d'écriture pour l'Internet, nous permet d'écrire ou de lire de la façon dont nous pensons. Nous commençons avec un sujet, et nous suivons notre idée de façon linéaire, jusqu'à sa réalisation. En raison de l'existence des hyperliens, nous pouvons choisir entre différents niveaux de contenu, et ne sommes plus contraints de lire le texte dans son intégralité. Même si chaque matériel se trouve confronté à ses propres limites, le nombre des décisions possibles se trouve étendu jusqu'à l'infini. Les fonctions digitales modifient également notre façon de communiquer. Nous pouvons certes écrire des lettres ou téléphoner aux gens. Mais nous pouvons également diffuser nos idées auprès d'inconnus. À l'heure actuelle, il existe en effet de nombreuses possibilités de transmettre ses idées personnelles : SMS, communautés en ligne, YouTube, Twitter... À chacun de décider s'il souhaite échanger ses secrets avec ses amis proches uniquement ou s'il désire toucher le monde entier. Les enfants et les jeunes doivent acquérir l'héritage culturel leur permettant de lire, d'écrire, de compter. Mais ils ressentent profondément le besoin de faire de nouvelles expériences. Un ordinateur est limité à ses commandes, et ne peut rien créer de nouveau. Et nombreux sont ceux qui préfèrent utiliser des programmes prêts à l'emploi, comme Clip Art ou PowerPoint, inconscients du fait qu'il existe maintes autres fonctions permettant de créer leur propre image. Les enfants préfèrent souvent les signes ou symboles proposés par le logiciel. Ils sont fiers de ces produits, qui semblent parfaits, nets. Pourtant, le plus basique des logiciels inclut des éléments tels que « Peindre », grâce auquel ils pourraient enjoliver leur produit standard, et y ajouter une touche personnelle.

De nombreuses fonctions combinant les nouveaux médias et les « vieilles » questions culturelles ont récemment été développées. Il est désormais possible de scanner des dessins faits à la main et de les mixer avec des photos digitales ou des applications en ligne. Ainsi s'estompe la frontière entre deux types bien distincts de médias. Ceux-ci sont en outre de plus en plus souvent utilisés comme outils, bien qu'ils soient également des jouets. Des jouets destinés à la fois aux enfants et aux jeunes. Et, contrairement à la conviction communément répandue dans l'opinion publique, tous ces jeux ne sont pas esthétiquement affreux, ou socialement et moralement néfastes. Jouer à des jeux sur ordinateur permet d'accroître certaines capacités comme la rapidité, la stratégie et la concentration. En ce qui concerne la créativité, ces jeux ne présentent toutefois aucun intérêt.

Exemple : Production de clips sur mobiles

Au lieu de choquer ses condisciples avec des films humiliants et agressifs, appelés "vidéolynchage"⁷, il est possible de leur montrer ce que l'on est capable de réaliser avec un GMS en mains. Soit en créant de nouveaux sons, soit en tournant des films intéressants ou en prenant des photos originales. La taille réduite de l'écran invite à produire des œuvres plutôt abstraites. Des mains ou des pieds, par exemple, peuvent très bien raconter une histoire.



La créativité dans la conception de médias – Créer des médias

Chaque nouveau matériel technologique a donné naissance à de nouvelles expressions artistiques. Ainsi, chaque pays de l'UE compte au moins un musée présentant les œuvres de l'art digital. Le ZKM de Karlsruhe, en Allemagne, par exemple. Le La Laboral de Gijon, en Espagne et le Ars Electronica Center de Linz, en Autriche. On trouve également en ligne de nombreuses galeries des beaux-arts. Cela signifie-t-il que chacun peut aujourd'hui devenir un artiste ?

Les ordinateurs ne se contentent pas de fournir de nouveaux modes d'exposition de l'art, mais permettent également de lancer une nouvelle tendance en matière de pensée esthétique. En 1968, la seule chose qui importait, c'était le contenu. À l'heure actuelle, ce dernier ne revêt plus aucune priorité. Qu'on s'en réjouisse ou qu'on le déplore, c'est aujourd'hui la forme esthétique qui prime sur le contenu. La célèbre formule « La forme suit la fonction » (Louis Sullivan, 1856) a régné en maître sur la dernière décennie du 20^e siècle. Et ne s'est toujours pas démentie. Mais les jeunes sont aujourd'hui convaincus que chaque contenu nécessite une forme adéquate. Et les nouveaux médias pourraient bien concrétiser le rêve de Joseph Beuys « Chaque homme est un artiste »⁸ (Joseph Beuys 1985).

⁷ *Happy Slapping*, en anglais. (n.d.t.t.)

⁸ « *Everybody is an artist* »

Les nombreuses ressources disponibles sont par conséquent utilisées pour créer des environnements individualisés. Les jeunes personnalisent leurs feuilles pour l'école, impriment des prospectus pour leurs soirées, présentent des exposés illustrés par des images, composent de nouvelles mélodies sur leurs mobiles, éditent des photos et réalisent des livres pour leurs leçons de dessin sur des thèmes comme « l'architecture au 19^e siècle ». Il n'existe aucune limite quant à l'utilisation des nouveaux logiciels, qui sont souvent gratuits. Hormis un problème de taille : les ordinateurs utilisés en milieu scolaire ne sont souvent pas capables de traiter ces logiciels. Les professeurs sont en outre rarement capables de soutenir leurs élèves dans cette démarche de création de nouvelles formes d'images, étant donné qu'ils manquent des compétences nécessaires pour utiliser correctement le matériel informatique et les logiciels. Il en résulte donc généralement un processus dialectique qui entrave la poursuite, par les jeunes, de leurs investigations en matière de forme et de contenu.

Exemple : production d'un roman photo

Rien n'est plus simple que de créer un roman photo comme ceux que l'on trouve dans les magazines pour les jeunes. Il suffit d'inventer une histoire, de prendre des photos, et d'écrire les textes dans des phylactères.



L'apprentissage créatif sur un sujet spécifique - L'apprentissage par les médias

Les jeunes manquent souvent de motivation pour acquérir de nouvelles connaissances, et l'adoption de médias dans les environnements d'apprentissage peut susciter cette motivation et accroître leur intérêt pour divers sujets. La réalisation d'un film personnel ou d'une interview professionnelle, par exemple, ne leur apporte pas uniquement des compétences méthodologiques, mais les encourage également à traiter plus minutieusement un sujet spécifique.

Dans le cadre de contextes institutionnels, les élèves sont en outre contraints de présenter le résultat de leur processus d'apprentissage avec, souvent, à la clé, une évaluation. Auparavant, les professeurs testaient les élèves pour évaluer leurs forces et leurs faiblesses. Les tests étaient généralement basés sur des compétences de reproduction, comme la mémorisation de faits et données. Mais aujourd'hui, le système scolaire tend à promouvoir la pensée productive, et les compétences de résolution de problèmes. Cette nouvelle approche déplace l'accent sur l'acquisition de compétences plutôt que de savoirs. De nouvelles méthodes d'évaluation doivent dès lors être élaborées, comme les travaux en projet ou les présentations. De même, les applications créatives et productives des nouveaux médias peuvent servir à favoriser l'apprentissage et accroître la motivation des apprenants.

Il convient en outre de s'interroger à nouveau sur les objectifs de l'école : S'agit-il de péter à l'infini des savoirs culturels ? Ou serait-il plus intéressant de collaborer avec les jeunes et de les aider à résoudre les problèmes d'une manière qui les interpelle. En apprenant une langue via l'utilisation du web, par exemple, chaque élève peut réfléchir sur l'intérêt de tout mettre sur Internet : toutes les erreurs, tous les commentaires du professeur. L'utilisation d'un média modifie la relation entre professeur et élève. Chacun doit effectuer les tâches qui lui sont imparties, résoudre certains problèmes. La traditionnelle relation hiérarchique se transforme en démarche coopérative. Les jeunes ressentent par conséquent moins de pression, même s'ils doivent organiser leur apprentissage de façon plus autonome. Cependant, l'apprentissage via un nouveau média réduit également les contacts personnels entre professeur et élève ou entre condisciples. Or, l'on sait que les interactions personnelles comme le feedback critique ou la reconnaissance possèdent un impact non négligeable sur les résultats de l'apprentissage et le développement personnel. Nul doute, dès lors, que l'utilisation des nouveaux médias dans les environnements d'apprentissage doive être évaluée très sérieusement.

Exemple : production d'un film d'animation pour étudier l'histoire de l'Union européenne

En Allemagne, des étudiants se sont vu proposer de travailler sur l'histoire européenne. L'intérêt d'étudier avec eux la fondation de l'Union européenne via la réalisation d'un film d'animation image par image s'est avéré triple :

- Apprendre comment réaliser un film
- Utiliser un langage avec des signes et des symboles que tout le monde peut comprendre
- Apprendre rapidement des informations concernant les années charnières de la fondation de l'UE

Les étudiants ont mis au point une scène avec des personnages en pâte à modeler, des étoiles et des feuilles de papier sur lesquelles étaient inscrites les années. Ils ont ensuite pris des photos (12 par seconde) et les ont chargées dans « MovieMaker ». Pour terminer, ils ont ajouté le titre et les noms des auteurs, et présenté leur film à leurs condisciples.



Conclusion

L'éducation aux médias représente plus que la production créative d'un film, d'une bande dessinée, d'une nouvelle page d'accueil ou d'une sonnerie de mobile. L'éducation aux médias fait partie intégrante du processus de libération des enfants et des jeunes, leur permet de prendre conscience des choses, de se positionner de manière critique et indépendante par rapport à ce que l'industrie des médias met à leur disposition. Mais d'abord, ils doivent apprendre à utiliser les différents types de médias.

Des philosophes et des écrivains comme Berthold Brecht, Walter Benjamin et Hans-Magnus Enzensberger ont insisté sur le fait que les individus devraient produire leur nouveau moi, car chaque système social tente de supprimer l'information. Nous savons, en effet, et la révolution en Iran (Perse) nous l'a encore démontré, que celui qui détient l'information détient le pouvoir. L'éducation aux médias n'implique pas uniquement d'être à même d'utiliser les divers gadgets et appareils, mais d'être conscient des différentes manières d'appliquer cette connaissance, et de leurs implications sur autrui.

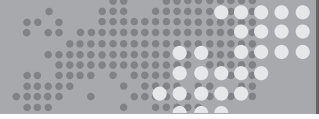
Par conséquent, si un simple sender peut être utilisé pour publier de la pornographie infantile, il peut également l'être comme bannière de liberté. L'utilisation créative et productive des médias augmente la conscience de leur application imaginative et pratique. La créativité doit dès lors être intégrée dans le concept d'éducation aux médias, et dans les projets visant à promouvoir le développement de compétences similaires.

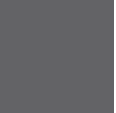
En outre, les jeunes et, particulièrement, les garçons et les filles entre 12 et 18 ans, éprouvent un grand besoin de s'exprimer, car ils sont en quête de leur identité. Ils jouent avec les rôles et les modèles, ils se mettent en scène dans des vidéos et publient leur photo sur les sites de communautés ou sur YouTube. Il s'agit là d'une manière de se représenter et d'imposer leur identité face à leurs pairs ou à des inconnus. Ils recherchent une réaction à leur comportement, de la part des autres jeunes, mais également des adultes. La créativité dans l'expression de soi est une méthode d'expérimentation de ses diverses identités, mais les jeunes sont surtout en quête de limites, pas en ce qui concerne leur look, sans doute, mais de limites en matière de vie sociale. À cet égard, l'éducation aux médias devrait leur fournir de nouveaux modes de communication. Tout en soulignant le fait que chaque individu porte la responsabilité sociale des effets de leur utilisation.

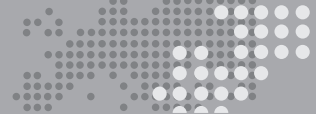
En tant que méthode d'apprentissage, la créativité dans les médias peut certes motiver, mais seulement si le professeur est un réel expert des médias. La démarche ne fonctionne en outre que parce qu'elle est neuve. Et devrait dès lors être envisagée comme une méthode d'apprentissage parmi d'autres qui, une fois passé le cap de la nouveauté, ne s'avèrera pas plus performante qu'une autre.

Il n'en demeure pas moins que le fait de jouer avec les médias, de créer des produits médiatiques et d'utiliser les médias comme motivation à l'apprentissage peut s'avérer utile pour les jeunes de tous âges et de tous horizons sociaux.

Dr. Ida Poettinger | Institute for Media Research and Media Education







Les défis





Les défis de l'éducation aux médias

Les obstacles à l'intégration de l'éducation aux médias

Pour la clarté de mon propos, j'aimerais d'abord m'attarder sur les problèmes récurrents que rencontre l'éducation aux médias dans son intégration dans les systèmes scolaires tels que je les ai exposés lors de la Conférence internationale de l'UNESCO de Paris en juin 2007.

Parmi les freins au développement de l'éducation aux médias il y a en premier lieu la place trop souvent marginale qu'elle occupe au sein de la formation initiale des enseignants. Cette situation fait en sorte qu'elle peine à s'imposer aux côtés des autres matières scolaires, ce qui l'empêche de rejoindre l'ensemble des enseignants. Trop souvent encore – au moins, en Amérique – l'éducation aux médias se confine au cercle de la formation continue.

Un autre obstacle majeur, qui se traduit par un glissement conceptuel fréquent et qui nous déporte de notre cadre d'intervention et de notre mission éducative est celui de cette dérive vers l'éducation « par » les médias (ceux-ci étant vus en tant qu'outils pédagogiques), plutôt que la poursuite d'une véritable éducation « aux » médias, vus comme objets d'étude. Cette dérive est classique, et je ne m'attarderai pas davantage sur cette réalité bien connue de tous. Qu'on me permette toutefois de préciser que je m'inscris en faux contre un des énoncés de la déclaration finale de la Conférence de Paris et qui affirme qu'il n'est plus utile d'opérer de distinction entre éducation « par » et « aux médias » et qu'il faut au contraire adopter une définition plus inclusive. Je crois qu'il faut à l'inverse parler haut et clair en faveur du maintien de cette distinction fondamentale, au risque sinon de nous égarer tant sur le plan théorique que méthodologique. Je veux bien qu'on fasse de l'éducation « par »

les médias, mais auquel cas ce n'est plus de l'éducation « aux » médias. Pour faire image, quand on parle de hockey sur glace – excusez la référence canadienne – on parle d'un jeu qui implique des joueurs qui jouent avec des bâtons de hockey et qui pratiquent ce sport sur une patinoire faite de glace. Si on joue au hockey sur le gazon, monté sur des chevaux avec des bâtons qui ressemblent à des bâtons de golf, ce n'est plus du hockey sur glace dont on parle, il s'agit plutôt de polo. Ce n'est plus le même sport, ce ne sont pas les mêmes bêtes qui courent... À trop chercher une définition inclusive, l'éducation aux médias court le risque de perdre de vue sa propre spécificité, ce qui entraînerait une grande confusion chez les enseignants. Et c'est bien la dernière chose que nous souhaitons.

La tentation du « prêt-à-enseigner »

Finalement on constate la persistance d'un obstacle majeur au développement de l'éducation aux médias, que l'on peut décrire comme une tendance, chez les enseignants, de céder à la tentation du « prêt-à-enseigner », en empruntant cette analogie au monde de la mode qui désigne du terme de prêt-à-porter les productions standardisées et uniformisées dans l'industrie du vêtement, le prêt-à-porter qui ne serait qu'une pâle imitation des productions originales et uniques de la haute couture.

De nombreuses années d'expérience dans la formation m'amènent à constater que bon nombre d'enseignants sont à la recherche de recettes pédagogiques, c'est-à-dire d'activités et de projets pédagogiques déjà formatés, dont toutes les étapes du déroulement ont été conçues d'avance et qu'ils n'auraient qu'à reproduire en classe avec un minimum d'intervention personnelle. On est ainsi confronté à la difficulté d'amener les enseignants à véritablement s'approprier la démarche en éducation aux médias. Trop peu nombreux sont les enseignants qui empruntent d'eux-mêmes le chemin de la réflexion et de l'analyse, sur la base des concepts théoriques qui leur sont présentés dans les ateliers de formation, et qui mettent en œuvre, dans leur classe et de manière durable, des interventions pédagogiques originales.

Une tendance très lourde se manifeste ainsi, qui cherche à réduire les formations à des échanges d'idées autour de dimensions pratiques liées aux considérations procédurales sur la manière d'intégrer des stratégies pédagogiques de « prêt-à-enseigner », qui seraient transposables dans n'importe quel contexte scolaire.

On réalise alors, que ce qui devait constituer une aide précieuse à la formation – c'est-à-dire l'existence d'un vaste répertoire de ressources pédagogiques disponible pour illustrer différentes manières d'intégrer l'éducation aux médias en classe – constitue, en même temps, un piège redoutable dont il faut se méfier. Car nombre d'enseignants ont tendance à vouloir répéter ces modèles sans chercher à se les approprier réellement. On reste ainsi toujours étonné de constater comment les éléments théoriques, qui devraient favoriser la démarche d'intégration de pratiques pédagogiques novatrices, sont rapidement occultés au profit d'échanges d'idées sur *comment faire?* plutôt que *quoi faire?* et surtout pourquoi le faire?

Or bien sûr, rien n'est plus loin de ce que nous visons que l'adoption superficielle d'une telle démarche en éducation aux médias. Ce n'est évidemment pas dans le but d'être imités, et encore moins d'être copiés, que sont soumis aux enseignants, lors des formations, les éléments de réflexion théoriques qui nourrissent l'expertise pédagogique en éducation aux médias. Ce que nous visons, c'est que ce cadre théorique et les expériences pédagogiques qu'il génère fassent à leur tour l'objet d'une analyse et d'une évaluation critiques de la part

des enseignants. Car seule cette démarche peut les conduire à concevoir de manière autonome des interventions pédagogiques originales et durables adaptées au contexte particulier de leur classe et ainsi favoriser le développement de la pensée critique de leurs élèves à l'égard des médias.

Cette description des difficultés d'appropriation par les enseignants de la démarche en éducation aux médias ne vise pas à jeter sur eux le blâme et à les tenir responsables de cette impasse. Loin de moi l'idée de chercher à faire des enseignants des boucs émissaires commodes, dans le but de masquer la part de responsabilité qui nous incombe. Il nous faut, au contraire, examiner cette responsabilité, au risque sinon, de nous voir condamnés à ne faire finalement que du surplace, ou de bien modestes avancées en regard de nos attentes ambitieuses. Mieux cerner les causes de cette situation et ses conséquences peut même nous aider à trouver d'autres avenues pour sortir de l'impasse. Essayer d'y voir plus clair, en cherchant à envisager tout cela dans une autre perspective, me semble plus productif.

Nous n'y échapperons pas. Il nous faut résolument nous attaquer à ce problème qui constitue, à mes yeux, le principal défi, ou au moins un des plus importants, que nous devons relever aujourd'hui.

Tâche trop lourde ?

Plusieurs raisons viennent spontanément à l'esprit pour expliquer la difficulté qu'ont les enseignants à modifier de manière durable leurs pratiques pédagogiques et y intégrer une démarche d'éducation aux médias authentique. La première qu'on serait tenté d'évoquer est naturellement leur charge de travail. Une charge déjà si exigeante qui expliquerait que les enseignants ne disposent pas du temps nécessaire pour travailler à repenser leurs approches pédagogiques en profondeur et en explorer de nouvelles.

Bien que cette raison soit souvent invoquée par les enseignants eux-mêmes, cet argument ne tient pas la route. Leur charge de travail est souvent lourde, particulièrement dans les classes où se retrouvent en grand nombre des élèves en difficulté. Mais la plupart des enseignants avec qui j'ai travaillé pendant toutes ces années acceptent l'invitation qui leur est faite d'explorer de nouvelles approches pédagogiques s'ils y voient une manière de dynamiser et de rendre plus efficace leur enseignement. En outre, il s'avère évident, pour ceux qui s'y investissent à fond, qu'une éducation aux médias bien intégrée n'alourdit pas la tâche d'enseignement, au contraire, elle la facilite.

Une insécurité persistante

Plutôt que de chercher ailleurs les causes profondes de nos difficultés à convaincre les enseignants à modifier leurs interventions pédagogiques en utilisant de manière critique les médias en classe, nous devons constater que ces difficultés sont liées à notre manière d'envisager la formation en éducation aux médias. Elles sont aussi profondément liées à la manière dont les enseignants se représentent l'éducation aux médias.

Pour dire les choses plus simplement, je crois que nous, les fameux spécialistes de l'éducation aux médias, avons largement sous-estimé le caractère innovateur que revêt pour les enseignants notre domaine d'études et de recherche.

Durant ces trois dernières années, j'ai travaillé à développer et à animer, avec tout le personnel enseignant, un projet de formation en éducation aux médias dans une école

défavorisée de l'île de Montréal, l'école primaire Gameau. Mon travail auprès de ces enseignants motivés m'amène à constater que le principal obstacle à l'intégration de l'éducation aux médias vient principalement du fait que les enseignants considèrent l'éducation aux médias comme un domaine excessivement exigeant.

L'éducation aux médias leur apparaît comme un univers complexe, difficile à maîtriser, qui s'appuie sur des connaissances qui font appel à des disciplines également complexes : la sociologie, les sciences politiques, l'économie, la philosophie, la rhétorique, l'analyse du discours, la sémiologie, l'histoire, la critique culturelle, la critique esthétique, etc. Or les enseignants ne se sentent pas familiers avec ces disciplines et dans bien des cas d'ailleurs, ils ne s'y intéressent nullement. Car ce qui les intéresse, les passionne et les motive, ce sont les enfants. Et c'est d'ailleurs pour cela qu'ils ont choisi cette profession. Pour être en contact avec les enfants et jouer un rôle utile dans l'apprentissage de leurs élèves.

Combien de fois a-t-il fallu refuser ce rôle d'arbitre qu'ils nous attribuent spontanément lorsque des points de vues et des opinions divergentes s'expriment à propos des médias et de leur influence. Ils se tournent alors vers nous, pour que nous tranchions, pour établir ce qu'il est vrai, juste et pertinent de dire à leurs élèves, bien que nous ayons clairement établi, dès le départ, que nous refuserions de jouer ce rôle tout à fait antipédagogique.

La mise en contact des enseignants avec la réflexion théorique en éducation aux médias — que nous nous efforçons pourtant de présenter de la manière la plus vulgarisée possible — semble générer souvent une dose d'insécurité.

Cette question de la représentation, que les enseignants se font de l'éducation aux médias, est déterminante et ne doit pas être sous estimée. Car s'il est une chose que nous apprennent les recherches sur les médias et les technologies de communication et leurs publics, c'est bien le rôle déterminant que jouent les représentations dans l'usage des médias et des technologies. Ce sont nos représentations qui déterminent en grande partie l'usage que nous faisons des médias. Cet usage génère à son tour des représentations qui viennent altérer les usages existants. Tout cela prend place à l'intérieur d'un contexte socioculturel qui façonne notre manière de générer représentations et usages, dans un processus systémique excessivement mouvant et souvent peu prédictible.

Ainsi, plutôt que de contribuer à insuffler un nouveau dynamisme dans l'enseignement, l'éducation aux médias est source de malaise chez nombre d'enseignants. Elle soulève beaucoup de questions intéressantes et de fascinantes remises en question. Mais à leurs yeux, elle propose peu de certitudes sur lesquelles se reposer une fois qu'ils retrouvent leurs élèves qui s'y connaissent souvent mieux qu'eux en matière d'usages de certaines technologies de communication.

Changement d'échelle

La conférence internationale de l'UNESCO à Paris nous demandait, il y a deux ans, quelles actions devraient être entreprises pour mobiliser l'ensemble des acteurs concernés afin que l'éducation aux médias se développe sur une grande échelle sur le plan international.

Il faudrait plutôt envisager que l'éducation aux médias se développe **sur une autre échelle**, si elle veut réussir à s'ancrer de manière durable dans les pratiques éducatives d'un grand nombre d'enseignants.

Si je voulais résumer en une phrase-choc le constat que m'amènent à poser ces années de formation, et tout particulièrement ces trois dernières années passées avec l'équipe de l'école Gameau, je dirais qu'il nous faut désormais passer d'une éducation aux médias **pour les enseignants** à une éducation aux médias **pour les élèves**.

Il va sans dire que l'éducation aux médias est destinée aux jeunes. Ils sont le véritable public que nous visons. En dernière instance, nous formons les enseignants pour qu'ils forment les jeunes. Mais il faut reconnaître que nous peinons à rejoindre les élèves, parce que nous ne réussissons à outiller qu'en partie les enseignants pour qu'ils transfèrent les acquis de la formation que nous leur donnons.

Sans aller jusqu'à parler de changement de paradigme, le terme est sûrement trop fort, je crois qu'il nous faut adopter une approche radicalement différente qui place l'enfant au cœur de notre dispositif d'intervention pédagogique.

Une approche non plus tant axée sur la transmission d'un univers de connaissances sur les médias, mais bien une approche de transmission d'un univers de compétences pour l'enfant. Une éducation aux médias qui accompagne vraiment l'enfant dans son développement psychosocial, qui rejoint ses intérêts, qui répond à ses besoins d'expression, de communication et de partage avec les autres, qui l'aide à contrer les difficultés qu'il rencontre avec certains aspects des médias, pour que s'opère, chez lui, une distance par rapport à son univers médiatique.

La première compétence que doit chercher à développer cette éducation aux médias, c'est le développement de la pensée critique des élèves et non tant leurs connaissances sur les médias. Ceux qui ont suivi mon parcours savent que, depuis de nombreuses années, je fais la promotion de ce mariage entre les acquis du domaine de la recherche et l'enseignement de la pensée critique auprès des jeunes et l'éducation aux médias.

Je ne vais pas reprendre en détail la manière dont se déploie l'étendue très vaste de cette gamme d'aptitudes intellectuelles que l'on doit développer chez le jeune si l'on veut favoriser l'émergence de sa pensée critique. Ce registre inclut tout aussi bien l'enseignement des habiletés de la pensée critique et les habiletés métacognitives que les stratégies de transfert des habiletés de pensée.

Robert Ennis avait cette formule toute simple pour décrire ce qu'est cette pensée critique dont on doit favoriser l'émergence chez les jeunes. Il disait : c'est l'exercice des aptitudes intellectuelles qui permettent au jeune de savoir *Quoi dire?* et *Quoi faire?* dans les situations de sa vie courante. Ce sont ces habiletés qui lui servent à savoir si les choses sont ou non justes pour lui, ce qu'il convient de dire et les actions adéquates qu'il convient de poser dans sa vie de tous les jours. Et c'est bien à l'école, avec l'assistance de l'enseignant et dans l'interaction avec les pairs, que peuvent assurément le mieux se développer ces habiletés intellectuelles créatrices et critiques.

Donc une éducation aux médias axée sur les jeunes, c'est au premier chef une formation des enseignants centrée sur l'enfant, sur ce qu'il vit et éprouve au moment où il vit et éprouve quelque chose, et non une formation qui cherche à amener l'enfant à fréquenter un univers de connaissances – en l'occurrence celui des médias – en espérant que cela lui sera utile et l'aidera à développer sa pensée critique.

Le préalable à l'éducation aux médias pour les enfants

Il y a cependant un préalable à ce changement de perspective. C'est la nécessité pour l'enseignant d'avoir une bonne connaissance des rapports que les jeunes entretiennent avec les médias. Une connaissance adéquate de l'environnement médiatique du jeune s'impose comme une condition *sine qua non* pour l'enseignant qui entend intervenir de manière appropriée et qui espère que ses pratiques pédagogiques soient perçues comme pertinentes par ses élèves. S'il n'a pas cette connaissance, comment l'enseignant peut-il en effet espérer accompagner de manière judicieuse le développement du jeune au contact des médias ?

Ma fréquentation régulière de l'équipe de l'école Garneau m'a permis de mesurer à quel point les enseignants sont loin de connaître le rapport que les jeunes entretiennent avec les médias. Comme le disait une enseignante : « On ne connaît que la pointe de l'iceberg – les séries télévisées les plus populaires, les bandes dessinées les plus regardées ». Mais le contexte familial et communautaire dans lequel s'inscrit le rapport aux médias, la place qu'ils occupent dans l'imaginaire de leurs élèves, ce qu'ils comprennent des contenus auxquels ils s'exposent, ce qu'ils en retirent et ce qu'ils recherchent de ce contact avec les médias, tout cela demeure assez flou. Surtout, les enseignants convenaient que cette méconnaissance allait en s'accroissant au fil des ans, ce qui les laisse de plus en plus perplexes, et plutôt pris au dépourvu lorsqu'ils doivent intervenir adéquatement sur ce chapitre.

Le nouveau visage de l'école

L'école Garneau a connu des bouleversements majeurs, à l'instar de la majorité des écoles situées sur l'île de Montréal. Ces bouleversements ont un impact considérable sur la manière dont on peut et on doit y pratiquer l'éducation aux médias. Le tissu social s'est radicalement transformé et l'école est passée, en peu de temps, d'une école fréquentée par une clientèle scolaire homogène, composée d'enfants de parents québécois francophones que l'on dit de souche, à une clientèle scolaire composée, très majoritairement d'enfants issus de l'immigration récente.

On est bien loin de la situation que le système scolaire a connue dans le passé, où différentes vagues d'immigration : italienne, haïtienne, vietnamienne, chilienne, etc. s'intégraient dans l'école publique dans des classes très majoritairement composées de jeunes francophones de souche. Aujourd'hui, l'immigration est plurielle et majoritaire. Dans une même classe, les élèves sont de parents chinois, philippins, coréens, péruviens, russes, québécois, bulgares, laotiens, algériens, brésiliens. Nommez-les tous, ils sont presque tous présents.

Garneau est une véritable mosaïque culturelle où se côtoie une multitude d'ethnies dont aucune n'occupe, en nombre, une position dominante. Près de 60 % des élèves qui fréquentent cette école n'ont pas le français (langue officielle du Québec et langue d'enseignement pour tous les enfants issus de l'immigration) comme langue maternelle ou langue d'usage à la maison ou dans la cour de récréation. 26 langues différentes peuvent y être entendues, ce qui constitue un véritable casse-tête pour la direction de l'école et pour les enseignants qui ont à communiquer avec les parents, et avec les élèves eux-mêmes.

Sur le plan culturel, et notamment en ce qui concerne le rapport aux médias qui nous intéresse ici au premier chef, tout cela s'accompagne d'une transformation radicale de la

situation qui prévalait chez ceux qui fréquentaient, il y a encore peu de temps, les bancs de l'école Garneau.

Avec l'avènement de la radio et surtout de la télévision, le Québec était devenu, au fil des ans, un très gros producteur de contenus médiatiques originaux, davantage même que les États-Unis en regard de sa population. Les productions destinées aux enfants ont toujours occupé une place privilégiée. À titre d'exemple, à sa première année de diffusion, la télévision canadienne de langue française consacrait le quart de sa production à des émissions destinées aux enfants. Cette diffusion de contenus pour les jeunes s'est toujours maintenue dans une proportion substantielle. À la production radiotélé est venue s'ajouter, tout au long du siècle dernier, une offre de plus en plus variée de productions médiatiques pour le jeune public : romans jeunesse, magazines, films, musique, etc. toujours très appréciée et consommée. Les jeunes Québécois francophones se reconnaissaient au travers de cette production médiatique qui leur était destinée et ils y étaient très attachés. Les médias jeunesse constituaient le cœur d'une expérience culturelle commune partagée et à laquelle tous étaient très connectés dans tous les sens du terme. Maintenant, la situation est totalement bouleversée. La multiplication de l'offre médiatique : chaînes de télévision spécialisées, programmation sur demande, chaînes satellitaires, webradio, sites Internet de toutes sortes changent radicalement l'environnement médiatique des jeunes autant que celui des adultes. Non seulement l'offre, mais aussi le contexte familial et social dans lequel se déploie cet environnement médiatique ont profondément changé.

Les enseignants de l'école Garneau amenés à explorer les conséquences de ces transformations de l'offre médiatique en sont même arrivés à parler avec nostalgie d'une époque révolue qu'ils chérissaient pour décrire les rapports qu'ils ont entretenus avec les médias (tout comme ce fut le cas de leurs parents et de leurs grands-parents avant eux), une espèce « d'âge d'or » des médias jeunesse qui n'existe plus aujourd'hui.

C'est en se référant à « cet âge d'or » qu'ils conçoivent leurs activités et leurs projets en éducation aux médias. Ce ne sont toutefois pas les contenus médiatiques que les élèves fréquentent le plus, attirés qu'ils sont par les médias populaires des grands consortiums, notamment en provenance des États-Unis, s'adressant au public des jeunes du monde entier.

L'approche de l'éducation aux médias que nous voulons axée sur les enfants doit pouvoir les rejoindre. Elle doit donc se focaliser sur leur univers médiatique, qui ne cesse d'évoluer et qui demande constamment d'être réactualisé et inventorié. Une des forces des médias destinés aux jeunes n'est-elle pas cette capacité qu'ils ont à toujours créer de la nouveauté pour capter l'attention de la génération suivante en vue de la fidéliser ?

Une fois saisie la nécessité de mieux comprendre l'univers médiatique de leurs élèves, les enseignants retournent quand même souvent à leur réflexe premier, qui consiste à se tourner vers le « fameux spécialiste des médias » pour lui demander qu'il les informe de ce qu'il faut savoir. Là encore se dissimule un piège. Ce n'est pas un savoir théorique sur le monde des jeunes et des médias que les enseignants ont besoin d'acquérir, mais une connaissance fine et précise de ce qu'éprouvent et pensent les élèves. Ce sur quoi il faut travailler avec les enseignants, c'est au développement de leurs compétences pour aller eux-mêmes chercher les connaissances qui leur seront utiles pour ancrer leurs interventions pédagogiques. Il faut les amener à partir en quête des éléments qui composent le micromilieu de leur classe animé tout au long de l'année scolaire par les interactions entre ces enfants

issus d'horizons culturels diversifiés. Il s'agit de prendre conscience que les médias peuvent avoir des significations différentes pour les enfants qui appartiennent à des communautés si diverses.

Que chaque enseignant puisse dresser la cartographie de l'univers médiatique des élèves de sa classe constitue la première étape pour asseoir sur des bases solides les futures interventions pédagogiques. Cela signifie un partage, une mise en commun des expériences des jeunes, des échanges de vues qui seront réinvestis dans des projets médias pertinents et judicieux. Cela permet aussi de faire participer pleinement à des projets d'éducation aux médias les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage liées à la méconnaissance du français, ou résultant de déficits d'attention, qui s'aggravent au contact du cursus scolaire traditionnel. En faisant appel à des apprentissages multiples nécessitant la manipulation des images, l'utilisation des technologies numériques, etc., la réalisation de productions médiatiques peut constituer une solution aux problèmes de difficultés scolaires.

Mais tout cela n'est pas aussi facile à mettre en place qu'il y paraît. Nous avons souvent mesuré à quel point les enseignants donnaient rapidement des signes d'impatience pour qu'on en arrive, enfin!, à l'essentiel : c'est-à-dire à des exemples d'activités d'éducation aux médias, plutôt que de s'attarder sur l'exploration de l'univers médiatique des jeunes qui demande du temps et de l'énergie.

L'objectif est de créer, avec tout le personnel de l'école, un lieu d'échanges d'idées sur les découvertes qu'une meilleure compréhension de l'univers médiatique des jeunes apporte aux enseignants. Ils pourront ainsi concevoir des activités en éducation aux médias qui proposent une gradation des apprentissages de leur entrée en classe préscolaire jusqu'à leur année préparatoire à l'école secondaire.

Les « deux mondes » de l'enfant de l'immigration

Si l'environnement multiethnique de l'école peut apparaître à première vue déstabilisant et constituer un défi supplémentaire pour l'intégration de l'éducation aux médias, il peut aussi s'avérer être une occasion unique pour atteindre son objectif central : le développement de la pensée critique. Certaines études qui s'intéressent à cette question du rapport avec les médias de l'enfant immigrant, ou issu de famille immigrante, établissent clairement que les médias constituent un moyen de maintenir un pont culturel avec le pays d'origine et favorisent une intégration au sein du pays d'accueil. Ce qui ressort de manière encore plus intéressante dans ces études, c'est qu'elles en arrivent à décrire les enfants de l'immigration comme étant situés « entre deux mondes » ; entre le monde « d'ici » (le pays d'accueil) et le monde « d'ailleurs » (le pays d'origine). Cette situation les disposerait tout particulièrement à développer davantage une attitude réflexive par rapport aux médias. Ces jeunes seraient plus alertes, plus conscients des différences culturelles que les médias « d'ici » et « d'ailleurs » véhiculent, aussi bien en termes de valeurs et de représentations qu'en termes de traitement des contenus médiatiques : genres, formats, types de programmation, traitement de l'image, de l'écrit, montage, etc.

Cette situation particulière de l'enfant situé entre « ces deux mondes » fait en sorte qu'il présente des dispositions qui favorisent une attitude plus réflexive et plus apte à prendre du recul, ce qui en fait un récepteur plus sensible à l'observation des différences. Cela peut nous

aider dans notre travail d'éducation aux médias à faire découvrir aux jeunes les constructions des contenus médiatiques qui, la plupart du temps, échappent à l'attention, parce que l'habitude de leur fréquentation, ou leur trop grande proximité, fait qu'elles ne nous apparaissent pas problématiques. Elles semblent aller de soi, pour reprendre la célèbre formule de Roland Barthes. Et nous ne les voyons pas comme des objets dignes d'étude et de réflexion. En introduisant en classe les « deux mondes » de l'enfant immigrant, les logiques d'influence et les rapports de force qu'entretiennent entre eux, et avec nous, les médias peuvent apparaître plus aisément et sous de nouveaux angles. Ainsi, la nouvelle réalité du visage multiethnique de l'école, qui faisait paraître le défi de l'intégration de l'éducation aux médias plus difficile encore, devient au contraire un puissant levier pédagogique que l'enseignant peut utiliser, puisqu'elle réunit des conditions favorisant l'émergence de l'esprit critique des élèves.

Le temps des nouvelles alliances

Juste avant que ne débute, il y a trois ans, le programme de formation à l'école Garneau, l'équipe de l'école exprimait le souhait qu'à notre projet d'éducation aux médias soit également associées des interventions pédagogiques portant sur la sensibilisation des élèves à la question de l'environnement. C'était au moment où, dans les médias, nous étions assaillis de nouvelles alarmantes concernant les effets dévastateurs des changements climatiques associés au réchauffement de la planète.

J'ai assez mal réagi à cette proposition. Il me semblait que nous avions déjà beaucoup à faire avec l'éducation aux médias sans avoir à y adjoindre la thématique de l'éducation à l'environnement. Cela risquait de brouiller les cartes et de nous détourner d'une tâche déjà très exigeante sur le plan de l'innovation pédagogique.

Mais ce projet de collaboration nécessitait une démarche dans laquelle les enseignants devaient être pleinement associés à toutes les étapes du projet. Ce que je souhaitais par-dessus tout, c'était que notre projet soit élaboré ensemble et qu'il évolue selon les besoins, les attentes et le degré d'engagement personnel de chacun. Il ne s'agissait pas de leur proposer un programme à imiter, mais de les accompagner dans la conception de leurs propres stratégies d'interventions. Des propositions d'éducation aux médias, qui semblaient pourtant excellentes, n'ont pas réussi à prendre racine dans le milieu scolaire, précisément parce que les initiatives d'innovations pédagogiques ne venaient pas de la base enseignante. Or, c'est de la coopération sur le terrain que peuvent véritablement se développer les fondements durables de manières de faire novatrices, et non par le truchement d'une forme d'intervention qui cherche à s'imposer du haut vers le bas.

Donc, bien que n'étant pas très chaud à cette demande, j'ai accepté de jouer le jeu et de travailler avec les enseignants pour que soit intégrée une dimension environnementale aux différents projets médias.

Ce que j'appréhendais ne s'est pas produit. Ce fut même tout le contraire. Intégrer l'environnement aux activités d'éducation aux médias s'est avéré bénéfique, voire salutaire. Cela m'a permis de contourner en partie l'obstacle évoqué plus tôt, lorsque je parlais de l'état de malaise persistant qu'éprouvent les enseignants à l'égard des connaissances qu'ils croient devoir posséder sur le monde des médias.

La sensibilisation à l'environnement à l'école primaire prend la forme d'initiatives du type : amener l'élève à jeter les déchets récupérables pour être recyclés, apprendre à ne pas

gaspiller l'eau potable, à utiliser des matières recyclées ou recyclables dans les cours d'arts plastiques, etc. Toutes ces petites choses qui incitent à sensibiliser l'enfant au fait que chacun doit faire sa part pour préserver durablement l'environnement, et pour lui inculquer la conviction que les actions individuelles peuvent faire une différence pour la planète. Au degré primaire, on ne s'engage pas dans des réflexions complexes ou des débats sur la gravité des changements climatiques, ou l'efficacité des solutions de remplacement aux problèmes d'approvisionnement énergétique. La question des connaissances nécessaires pour le développement d'activités pédagogiques ne se pose pas comme dans le cas de l'éducation aux médias. Au degré primaire, la nécessité d'une sensibilisation à l'environnement fait consensus, et tous les enseignants se sentent à l'aise en invitant leurs élèves à se pencher sur différents aspects de cette problématique. De même, les élèves témoignent de l'intérêt pour ces questions et acceptent d'emblée de se prêter au jeu en participant avec enthousiasme aux activités pédagogiques.

Nous avons intégré cette dimension environnementale à notre formation, et elle est devenue tout à fait centrale. C'est autour des différentes activités de sensibilisation à l'environnement que les enseignants ont élaboré leurs projets pédagogiques qui comportaient toujours une production média de la part des élèves : petits vidéogrammes, photographies numériques, affiches, sites Web, pièces de théâtre filmées, spots publicitaires, reportages radio ou pour le journal de l'école, etc.

Et c'est à partir de ces thématiques environnementales que se développait la réflexion critique sur les médias, en comparant les réalisations des élèves aux productions professionnelles, en investiguant en profondeur la construction des différents messages des médias pour s'interroger sur les producteurs des médias, sur le public auquel ces messages étaient destinés, sur les langages utilisés pour influencer les publics, enfin sur tous ces domaines de la démarche en éducation aux médias.

En s'associant à la sensibilisation à l'environnement – et cela pourrait être appliqué à une foule d'autres domaines – l'éducation aux médias peut pleinement jouer son rôle de méta-discipline, celle par laquelle la pensée critique globale du jeune peut le mieux se développer et s'exercer.

Un autre défi important de l'éducation aux médias serait de parvenir à développer de plus en plus ce type d'alliances bénéfiques avec les autres domaines de connaissances qui intéressent autant les enseignants que leurs élèves. Ces connivences, que l'on saura établir avec les thématiques sociales et culturelles qui nourrissent l'actualité, peuvent non seulement être un point de départ pour une démarche en éducation aux médias, mais en démontrer la pertinence et en garantir l'intégration durable.

Je souhaitais traiter « Les défis de l'éducation aux médias ». Je me rends compte que le titre devrait être au singulier, car il m'apparaît de plus en plus évident que le principal défi pour l'éducation aux médias, est de rejoindre le jeune dans son univers médiatique pour l'accompagner dans le développement de sa pensée critique à l'égard des médias.

Jacques Piette | Professeur titulaire, Université de Sherbrooke

Les jeunes dans le paysage des médias numériques européens. Défis et opportunités

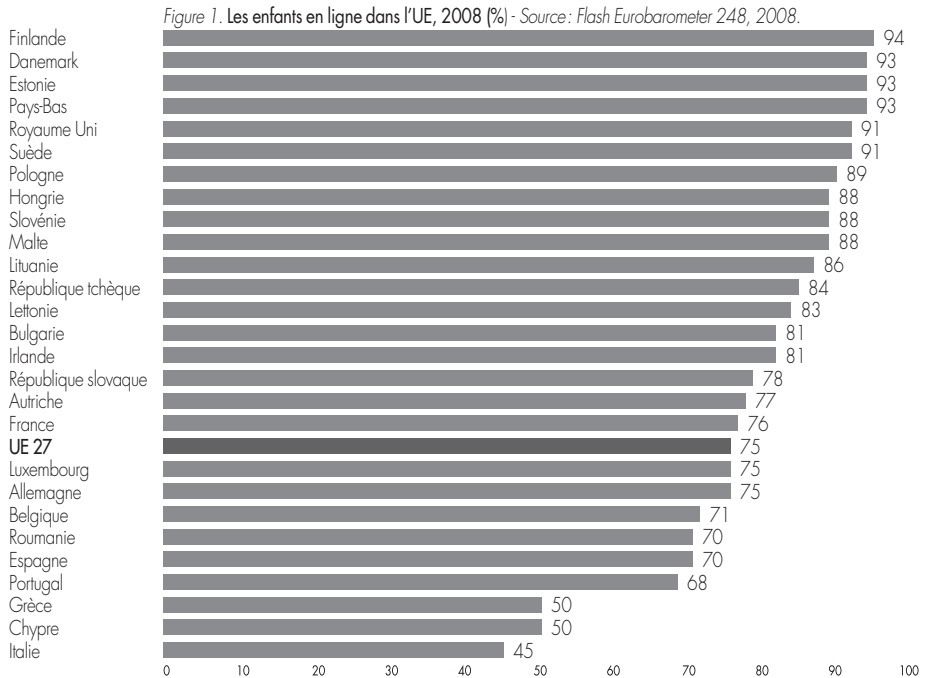
Les nouveaux paysages médiatiques ont transformé à la fois la structure de la gouvernance et les fonctions sociales des médias et de la communication. Au cœur de ce développement de la communication et des médias se trouvent nos jeunes.

Lorsque les jeunes d'aujourd'hui n'étaient encore que des enfants, Internet et les téléphones mobiles - ainsi que les ordinateurs, d'ailleurs - étaient encore inconnus de la plupart des gens. Aujourd'hui, 75 % des jeunes européens utilisent Internet chaque jour, et 65 % y ont accès au sein de leur foyer. Dans les pays nordiques, cette moyenne s'élève à 90 % au total. Mais cette situation varie encore fortement d'un pays européen à l'autre.

Voir Figure 1. sur la page suivante.

Une société de la communication interactive et mobile est en train de se développer parallèlement aux moyens de communication de masse traditionnels. Dans l'ensemble, nous passons plus de la moitié de notre temps libre à utiliser les médias. Regarder la télévision est notre principal loisir - mais pas chez les jeunes. Là, c'est Internet qui a repris ce rôle. Se positionnant en tant que participants actifs, et non comme des spectateurs passifs, la jeune génération a été appelée la « génération créative ».

Nous avons clairement assisté à l'émergence d'une nouvelle société de la communication, caractérisée par de nouveaux modèles de communication. Les fonctions que remplissent les médias sont en train de changer. La diversification, la fragmentation et l'individualisation sont des thèmes qui reviennent de manière récurrente dans les analyses qui étudient la manière dont les médias sont produits et utilisés à notre époque. Certains traits culturels fondamentaux, tels que la manière dont nous définissons l'intégrité individuelle et la vie privée, sont dans un état de perpétuel changement. Les médias jouent un rôle essentiel dans la culture



Parents/tuteurs d'enfants de 6 à 17 ans qui répondent à la question :
pour autant que vous le sachiez, votre enfant utilise-t-il Internet quelque part ?

de la consommation dont est imprégnée la société actuelle - et qui marque un transfert de l'attention des besoins individuels d'hier vers les désirs personnels aujourd'hui.

Les médias comptent parmi les forces sociales les plus puissantes de notre époque et, que ce soit dans la sphère politique, économique ou culturelle, nous sommes obligés d'en tenir compte. Jusqu'ici, toutes nos tentatives en vue de comprendre les moyens de communication de masse tendaient à considérer les médias comme des acteurs distincts des autres institutions sociales : nous nous sommes demandés comment les médias influencent la société et la culture, quels effets les messages médiatisés ont sur les individus et la société, comment la publicité influence nos achats, comment les articles de presse influencent nos préférences politiques, etc. Mais aujourd'hui, nous devons également nous demander comment les gens utilisent les médias. Et tout cela dans un nouveau contexte, à savoir la médiatisation de la société et de la culture.

L'importance que revêtent les jeunes en tant qu'acteurs du marché s'est progressivement accrue au cours des dernières décennies. Les jeunes constituent désormais un public cible important pour les entreprises commerciales de tous bords : ce sont les enfants qui détiennent la clé des futurs marchés. De nombreux jeux vidéo, dessins animés et sites Internet constituent eux-mêmes une certaine forme de publicité, dans la mesure où ils servent de support à un « merchandising » destiné aux jeunes spectateurs - la commercialisation de jouets, de poupées, de vêtements, d'accessoires, etc. Aujourd'hui, les marques et les logos forment une « lingua franca » quasi universelle, un vocabulaire que comprennent presque tous les jeunes du monde.

Internet offre des espaces permettant de communiquer, de s'informer, de développer ses connaissances, de faire des achats, de se divertir, de jouer, de se faire une opinion, d'exprimer sa créativité et son talent artistique, et bien d'autres choses encore. Une partie du web propose des médias que nous connaissons bien, même s'ils disposent ici d'un registre un peu plus large. Les moyens de communication de masse traditionnels - la radio, la télévision, le cinéma, la musique, les journaux - sont présents, parfois sous de nouvelles formes, sur diverses plates-formes sur la toile. Mais ce que nous appelons les « médias sociaux » est encore quelque chose de complètement différent : ceux-ci proposent des activités combinant la technologie, l'interaction sociale et la production de contenus par les utilisateurs. Parmi ceux-ci, on peut citer différents types de forums de discussion, les blogs et autres sources de commentaires. Les activités web qui enregistrent la plus forte croissance chez les jeunes sont celles qui permettent une interaction d'individu à individu, et notamment ce que nous appelons les « réseaux sociaux » (Messenger, Facebook et Myspace), des médias qui offrent un espace de discussion et d'interaction.

Les jeunes sont bien plus conscients des possibilités et des risques que présentent les technologies modernes de l'information que ne le sont leurs parents et les autres adultes. Des études ont révélé que les parents n'étaient que très peu au courant de la manière dont leurs enfants utilisent les nouveaux outils et services tels qu'Internet. La plupart des services disponibles via Internet sont terre inconnue pour de nombreux adultes, même si, de nos jours, les parents tendent de plus en plus à rattraper la jeune génération.

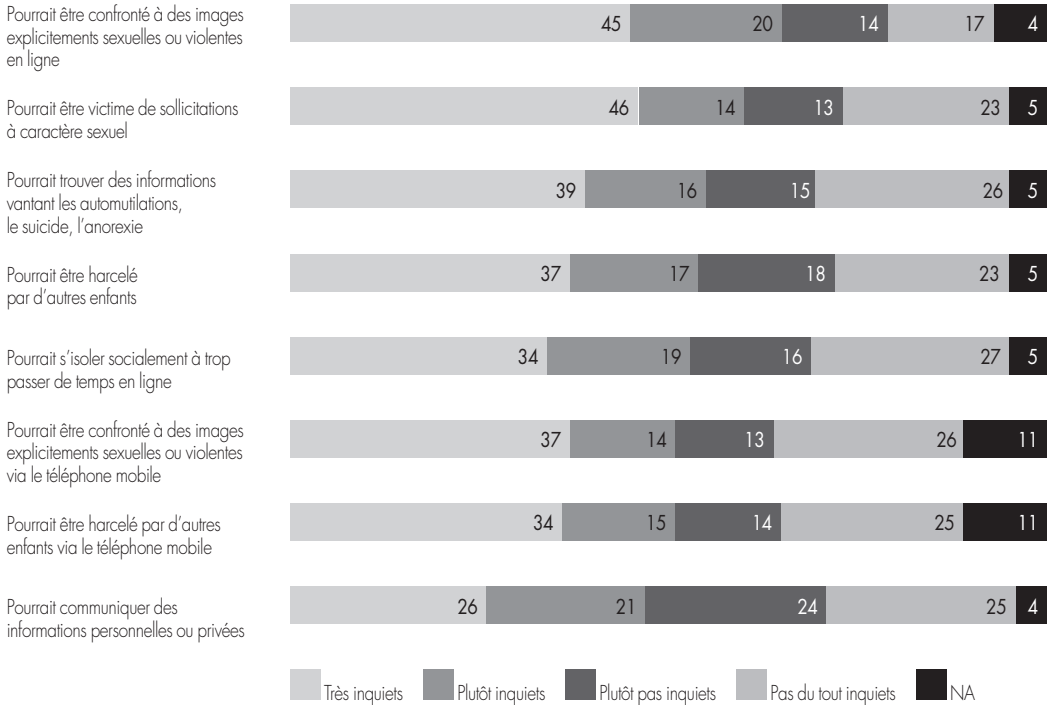
Régulation, conscientisation...

Les propriétés inconnues des nouvelles technologies des médias ont toujours eu tendance à susciter de la peur et, naturellement, de nombreux parents, enseignants et décideurs politiques ont exprimé leurs craintes et leurs préoccupations concernant l'influence négative des médias sur les enfants et les adolescents. Depuis que les moyens modernes de communication de masse existent, on a régulièrement observé des vagues de « panique morale » quant à l'influence que les médias exercent sur nos jeunes. Ces préoccupations se sont accrues à mesure que s'est développée la technologie des médias. Les inquiétudes portent notamment sur ce que nous appelons les « contenus offensants », qui peuvent être distribués à plus grande échelle grâce à la télévision satellite/câblée, Internet, les jeux vidéo et les téléphones mobiles. Il s'agit de contenus violents et pornographiques (fictionnels ou non) ; de publicités offensantes ; de représentations stéréotypées et irrespectueuses portant atteinte à l'image des jeunes, des femmes et des minorités ; de messages incitant à la haine, etc.

Il y a également de nombreuses craintes concernant les risques auxquels s'exposent les jeunes sur Internet en raison des rencontres anonymes qu'ils font dans le cadre des réseaux sociaux. D'autres risques nouveaux mais néanmoins sérieux sont l'automutilation, les drogues, le jeu pathologique, l'addiction, ainsi que les risques commerciaux, tels que, par exemple, l'utilisation des données personnelles. Tous ces risques sont intrinsèquement liés à la connectivité.

Par ailleurs, d'autres problèmes se posent également en ce qui concerne le téléchargement illégal et les conséquences dramatiques que cela entraîne pour les institutions détenant les droits de propriété intellectuelle.

Figure 2. Inquiétudes des parents quant à l'utilisation par les enfants d'Internet et du téléphone mobile, 2008 (%). Lorsque votre enfant utilise Internet ou un téléphone mobile, à quel point êtes vous inquiet qu'il ou elle - Source : Flash Eurobarometer 248, 2008



Ces dernières décennies, différents acteurs ont proposé diverses solutions en vue de limiter la propagation de contenus pouvant être considérés comme dangereux pour les jeunes, y compris des lois et différentes formes d'autorégulation et de corégulation. Des discussions sont en cours entre les autorités, les entreprises du secteur des médias et le grand public afin de trouver un consensus sur des principes généraux, aussi bien dans les différents pays qu'au niveau multilatéral, au sein de l'Union européenne et des Nations unies.

La Convention des Nations unies relatives aux droits de l'enfant, qui célèbre cette année son vingtième anniversaire, fournit un cadre international pour ces efforts dans deux de ses articles fondamentaux. L'article 13 établit que chaque enfant « a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant ». L'article 17 appelle les États parties à veiller « à ce que l'enfant ait accès à une information et à des matériels provenant de sources nationales et internationales diverses, notamment ceux qui visent à promouvoir son bien-être social, spirituel et moral ainsi que sa santé physique et mentale ». À cette fin, la convention encourage les gouvernements et les institutions de la société civile à « favoriser l'élaboration de principes directeurs appropriés destinés à protéger l'enfant contre l'information et les matériels qui nuisent à son bien-être ».

La question des jeunes et des médias a également occupé l'UE pendant un certain temps. Tous les instruments communautaires dans ce domaine concordent quant aux personnes à qui incombe la responsabilité d'assurer le bien-être des jeunes européens. Cette responsabilité incombe avant tout aux adultes (parents, enseignants et autres), mais ces adultes doivent être aidés par des décisions politiques et des initiatives de la part de l'industrie des médias, par exemple, des codes d'éthique et des règles obligeant l'industrie à assumer sa part de responsabilité vis-à-vis des jeunes et des adolescents. Nous savons aujourd'hui qu'il ne suffit pas d'utiliser l'un ou l'autre instrument pour atteindre nos objectifs. Nous devons plutôt mettre en place une interaction efficace entre la législation, la corégulation et l'autorégulation. Toutes les parties (le gouvernement, l'industrie des médias et la société civile) doivent développer des modes de collaboration efficaces.

Dans le paysage des médias et la culture médiatique d'aujourd'hui, nous avons besoin de politiques établissant un juste équilibre entre les deux grands objectifs que sont la maximisation des opportunités et la minimisation des risques. C'est là un sérieux défi.

...et l'émancipation

Cependant, aborder uniquement sous cet angle les questions relatives aux jeunes et aux médias serait une approche trop restreinte, et restrictive. Si nous voulons obtenir un cadre complet, il convient également de tenir compte du point de vue des spectateurs et des utilisateurs. Seulement alors la dernière pièce du puzzle sera en place. De plus en plus de personnes reconnaissent désormais que les médias modernes, et en particulier Internet, constituent également des ressources sociales et culturelles favorisant l'émancipation des jeunes, à la fois en termes de développement personnel et de développement en tant que membres de la société, en tant que citoyens. Ces processus de développement requièrent de l'imagination et de la créativité, ainsi qu'un apprentissage et des connaissances.

La nécessité de mieux comprendre les médias vaut pour l'ensemble de la société : les jeunes, mais aussi les parents, les enseignants et les autres adultes. Les défenseurs de l'éducation aux médias et aux outils numériques estiment qu'une connaissance plus approfondie et plus étendue des médias permettrait de stimuler la participation, la citoyenneté active, le développement des compétences et l'apprentissage tout au long de la vie. Ainsi, l'éducation aux médias et aux outils numériques devient essentielle pour garantir une société démocratique. Tous les citoyens ont besoin d'être éduqués dans ces matières, mais cela est encore plus important pour la jeune génération.

Tout le monde s'accorde à dire que l'éducation aux médias et aux outils numériques couvre plusieurs types de connaissances et de compétences. Outre l'accès aux médias, les jeunes (et les adultes) doivent également comprendre comment les médias fonctionnent, comment ils créent du sens, comment l'industrie est organisée, comment elle fait des bénéfices, et quels sont les objectifs qu'elle poursuit. L'éducation aux médias implique également de savoir comment ces derniers peuvent être utilisés et d'être capable de s'en servir pour exprimer son avis ou sa créativité, autrement dit pour produire ses propres contenus médiatiques. Les utilisateurs doivent également être capables d'éviter et de gérer les risques liés aux médias, et en particulier à Internet. Il convient de renforcer les connaissances en ce qui concerne la sécurité des données et la protection de la vie privée, ainsi que les aspects de l'utilisation des médias relatifs aux droits d'auteur.

Par conséquent, il est essentiel de mieux préparer les jeunes à assumer leur rôle d'utilisateurs de médias, en développant leur sens critique et leur capacité à exprimer leurs idées et leur créativité grâce à des mots, des sons et des images.

L'éducation aux médias occupe désormais une place de premier plan dans la politique internationale et européenne. La première politique communautaire relative à l'éducation aux médias a été présentée par la Commission européenne en décembre 2007. Viviane Reding, la commissaire responsable de la société de l'information et des médias, a déclaré que l'éducation aux médias jouait « un rôle essentiel pour assurer l'émergence d'une citoyenneté pleine et active. [...] Il faut sensibiliser davantage les gens aux moyens de s'exprimer efficacement et d'interpréter les informations qu'ils reçoivent notamment par l'intermédiaire des blogs, des moteurs de recherche ou de la publicité » (Communiqué de presse de la Commission européenne du 20 décembre 2007). Un an plus tard, en décembre 2008, le Parlement européen a adopté un rapport sur la « compétence médiatique dans le monde numérique », qui soulignait l'importance de l'éducation aux médias dans la société de l'information. Dans ce rapport, le Parlement encourageait la Commission à « adopter une recommandation et à élaborer un programme d'action sur la compétence médiatique ». Ces travaux sont désormais en cours et la Commission a annoncé qu'une proposition de recommandation sur l'éducation aux médias serait présentée durant le deuxième semestre de 2009.

L'importance de l'éducation aux médias dans les écoles ne saurait être surestimée. Dans l'Union européenne, il existe un large consensus sur le fait que les écoles devraient assumer la responsabilité de veiller à ce que la culture médiatique des enfants soit incorporée dans le programme d'étude. Il n'est pas seulement ici question de connaissances théoriques, mais également d'expériences pratiques.

Conclusions

Nous vivons dans un environnement symbolique médiatisé qui influence fortement nos choix, nos valeurs et les informations/connaissances qui nous guident dans notre vie de tous les jours. Nos efforts en vue de donner un sens à notre vie et d'établir dans la société un ordre éclairé, réactif et démocratiquement décidé doivent s'accompagner d'une plus grande sensibilisation et d'une meilleure connaissance des médias qui influencent tellement notre vie. Nous devons apprendre les uns des autres, partager nos connaissances et le contexte dans lequel nous vivons.

La recherche peut jouer un rôle important : les échanges mutuels entre les institutions politiques et la communauté de recherche peuvent contribuer à générer le type de connaissances nécessaires dans cette situation. Dans son étude intitulée « *EU Kids Online* », le professeur Sonia Livingstone conclut que :

« Il est essentiel de trouver le juste milieu entre émancipation et protection. Il faudra pour cela concocter un savant mélange alliant réglementation, éducation aux médias et une interface plus conviviale... Les politiques visant à trouver un équilibre entre les objectifs que sont la maximisation des opportunités et la minimisation des risques requièrent une approche basée sur les faits. » (Livingstone 2009)

Aujourd'hui, bon nombre des questions urgentes auxquelles sont confrontés les hommes politiques et les décideurs ont trait aux médias numériques et aux phénomènes survenant sur

le cyberspace. L'UE doit discuter de l'Internet du futur et déterminer les modalités de fonctionnement du web de deuxième génération ainsi que les besoins auxquels ce dernier devrait répondre. Ces questions portent sur des fonctions et sensibilités essentielles pour la démocratie. Enfin, nous ne devons pas oublier que les « artères » du paysage médiatique sont des créations issues de la volonté politique... C'est le cas d'Internet et des téléphones mobiles, comme ce fut le cas de la télévision et, encore plus tôt, des fréquences radio, etc. Sans volonté politique, il n'y aura pas de développement...

Mais nous devons également garder à l'esprit - de notre point de vue européen - que la bonne gouvernance et le leadership mondial sont plus que jamais essentiels dans un environnement de mondialisation et de numérisation rapides. Il convient de trouver des solutions multilatérales afin de répondre à d'importants problèmes mondiaux. Les questions relatives à la démocratie et au développement sont centrales, et plusieurs d'entre elles sont étroitement liées aux médias et à la communication (c'est notamment le cas des questions concernant les jeunes et Internet). Il y a lieu de déchiffrer la signification et les répercussions d'un système de gouvernance mondiale dans notre paysage médiatique commercialisé opérant à l'échelle transnationale. Il y a clairement des liens entre la bonne gouvernance aux niveaux mondial, régional et national. Mais la gouvernance mondiale est actuellement confrontée à de nombreux problèmes, notamment celui de la multipolarité. Il n'est pas impossible que plusieurs constellations de nations, agissant dans leurs propres intérêts communs, prennent le dessus, au détriment de nombreux pays dans le monde. La nécessité d'une gouvernance mondiale plus efficace constitue un sérieux défi pour l'Union européenne et le Conseil de l'Europe. Il est indispensable d'avoir des institutions internationales efficaces, même si ces institutions sont en fait dirigées par les gouvernements régionaux et nationaux. Cette vérité réside au cœur de la manière dont nous traitons les questions les plus importantes en ce qui concerne les enfants, les jeunes et les médias en Europe et dans le monde entier.

Ulla Carlsson | Nordicom (Nordic Information Centre for Media and Communication Research) à l'université de Göteborg

Bibliographie

Carlsson, U., (éd.), *Regulation, Awareness, Empowerment. Young People and Harmful Media Content, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media*, Nordicom, Université de Göteborg, 2006, 283 p., ISBN - ISBN 91-89471-39-3.

Castells, M., *Communication Power*, Oxford University Press, Oxford, 2009.

Ekström, K. & Tufte, B., (éds), *Children, Media and Consumption. On the Front Edge, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media*, Nordicom, Université de Göteborg, 2007, 356 p., ISBN 978-89471-51-1.

Eurobaromètre Flash 248 « *Towards a Safer Use of the Internet for Children in the EU: A Parents' Perspective* », Commission européenne, Luxembourg, 2008.

Golding, P., *Looking Back and Looking Forward: The Risks and Prospects of a Not-So-Young Field*, Gazette 67, (2005)6, p. 539-542

Livingstone, S., *Children and the Internet*, Polity Press, Cambridge, 2009.

Livingstone, S. & Haddon, L., *EU Kids Online: Final Report*, LSE, Londres: EU Kids Online. (EC/ Safer Internet Plus Programme Deliverable D6.5), 2009. www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/

Mansell, R., *Power, Media Culture and New Media*, École d'économie et de sciences politiques de Londres, 2009, LSE Research Online <http://eprints.lse.ac.uk>.

Nordicom-Sveriges Mediebarometer 2008 [Media Barometer 2008 de Nordicom-Suède] Nordicom, Université de Göteborg, Göteborg, 2009. www.nordicom.gu.se

Cette enquête annuelle porte sur la pénétration et l'utilisation d'un vaste éventail de moyens de communication de masse dans la population des 9-79 ans.

Young People in the European Digital Media Landscape. A Statistical Overview with an Introduction by Sonia Livingstone & Leslie Haddon, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Université de Göteborg, 2009, 67 p., ISBN - ISBN 978-91 89471-83-2.

De quelques repérages pour la recherche en éducation aux médias

La recherche en éducation aux médias fait partie des recherches en sciences humaines et sociales, qu'elle emprunte à l'une d'entre elles, ou, comme c'est le cas le plus souvent, à plusieurs d'entre elles à la fois. On peut faire l'histoire voire la géographie des pratiques d'éducation aux médias, faire l'analyse sémiologique ou sémio-pragmatique de certains messages (de la web- ou classique- télévision) et la mettre en relation avec les perceptions de certains « citoyens-consommateurs », étudier les coûts, dans un système éducatif de l'introduction d'une politique systématique d'éducation aux médias ; on peut encore chercher à en évaluer l'impact sur des populations diverses, d'un point de vue cognitif, psychologique, ou comportemental, étudier le profil sociologique voire culturel des personnes impliquées dans ce type d'activités, travailler à une philosophie ou une didactique de l'éducation aux médias, etc.

Ainsi la recherche en éducation aux médias ressortit aux règles et contraintes de la recherche en sciences humaines et sociales : choix épistémologiques, théoriques, méthodologiques et contextuels - ce qui n'exclut pas une certaine spécificité comme nous le verrons.

Or, autant les pratiques d'éducation aux médias se sont développées, dans le monde entier d'ailleurs, dans certains pays depuis près de quarante ans, tout juste récemment pour d'autres, autant – et c'est un constat récurrent - la recherche est pauvre dans ce domaine.

Il y a plusieurs raisons à cela : méfiance pour ne pas dire mépris de la recherche académique pour ces « mauvais objets » que sont les médias et les technologies de l'information et de la communication ; flou qui entoure cette expression « éducation aux médias » (proche mais différente, on y reviendra, de l'expression anglo-saxonne *media literacy*), « discipline ou rassemblement d'enthousiasmes ? » comme se le demandait le chercheur italien Pier Cesar Rivoltella ; difficulté à rattacher ce secteur de recherche à une discipline spécifique selon l'impératif catégorique de l'institution universitaire - sciences de l'éducation ? ou sciences de l'information et de la communication ?, ou encore sciences cognitives ou sciences politiques ?

Jeunesse aussi du champ, on le reconnaîtra sans peine, par rapport à des traditions de recherche en histoire, philosophie et même en sociologie et sémiologie.

Il y a sans doute encore bien d'autres raisons. Mais dans ce qui va suivre, je voudrais dessiner quelques repères permettant de préciser l'éventuelle spécificité de ce type de recherche afin notamment de la distinguer de l'ensemble beaucoup plus vaste que recouvre l'expression « *media literacy*¹ ». Ce qui nous amènera en conclusion à envisager la nécessaire évolution des paradigmes si l'on ne veut pas perpétuellement « réinventer la roue » mais véritablement engager à la fois la recherche et les pratiques sur la voie des nouvelles exigences de l'éducation du ^{xx}e siècle.

Media literacy et éducation aux médias : ou de la nécessité de distinguer le processus éducatif et le résultat de l'action

On a souvent souligné la non adéquation entre les deux expressions l'une anglophone (*media literacy*), l'autre francophone (éducation aux médias) : la première - un ensemble de savoirs, de compétences et de comportements - renvoie à ce que peut éventuellement produire la seconde soit une action de formation plus ou moins volontaire, plus ou moins formelle, plus ou moins institutionnelle : ce qui n'exclut pas, dans ce domaine comme dans d'autres, la possibilité de l'autoformation, notamment si l'on considère que la fréquentation régulière des médias et des technologies quels qu'ils soient, peut permettre d'accéder à tout un premier niveau d'apprentissage autonome. Les anglo-saxons parlent maintenant parfois de *Media literacy education* pour bien mettre l'accent sur l'action éducative au service du développement des compétences et savoirs médiatiques. L'éducation aux médias n'est donc pas l'équivalent de la *media literacy* et l'éducation aux médias n'est pas la seule activité contribuant au développement de la *media literacy*, qu'il s'agisse du public en général ou du public des jeunes en particulier. L'école n'est pas non plus le seul partenaire, même si cela reste le principal, pour l'éducation des jeunes publics aux médias : les parents peuvent y contribuer, les associations, les chaînes de télévisions, les instances de régulation, les journalistes, etc. Sans compter que le public adulte a aussi besoin de développer des compétences médiatiques, que des actions de « bricolage créatif² » se sont déjà développées selon des dispositifs certainement encore trop marqués par les modèles scolaires et l'on peut regretter que la recherche en éducation aux médias se soit encore trop peu intéressée à ce grand public.

Cette non distinction récurrente entre ce que certains appellent le processus et le produit est sans doute une des raisons qui explique le peu de recherches évaluatives faites sur les pratiques d'éducation aux médias, et, après tant d'expériences accumulées de par le

1. Pour une bonne représentation de la place respective de ces deux notions, on pourra se reporter à la carte élaborée par José Manuel Pérez Tornero, « *Media literacy, New Conceptualisation, New Approach* » in *Empowerment through Media Education, An Intercultural Dialogue*, Carlsson, U., Jacquinot-Delaunay, G., Pérez Tornero, J.M., (Eds), *The International Clearinghouse on Children, Youth, and Media*, Nordicom, Göteborg University, 2008 : p 106.

2. Comme en a témoigné notamment à Bruxelles, le deuxième séminaire préparatoire à ce Congrès sur l'éducation aux médias « tout au long de la vie », novembre 2008.

monde, la mobilisation actuelle, notamment de la communauté européenne, pour l'élaboration d'un ensemble de critères définissant la *media literacy* ou alphabétisation médiatique³ pré-requis nécessaire à qui veut se donner les moyens de vérifier l'influence voire l'efficacité des différents types d'actions d'éducation aux médias.

Par ailleurs, cette non distinction a le désavantage de faire oublier très souvent que si l'éducation aux médias implique la connaissance des recherches existantes sur les médias et les technologies de l'information et de la communication, elle ressortit également de la recherche en éducation et en formation : on oublie trop souvent de travailler sur les théories ou conceptions éducatives qui sont à l'origine des préoccupations d'éducation aux médias et, dans le cadre scolaire, sur les méthodes pédagogiques – et leurs éventuels effets différentiels – utilisées par les praticiens de l'éducation aux médias. On a connu et l'on connaît encore des cours magistraux d'analyse cinématographique et de « gentils » débats sur ce qui a plu ou déplu dans telle ou telle émission ou série télévisée, sous couvert d'un apprentissage de l'esprit critique, ou encore des mises en situation réjouissantes de production « spontanées » d'élèves remplaçant les exigeants processus de création encadrés et suivis jusqu'à la maîtrise finale de l'ensemble de la chaîne de production / diffusion / analyse critique⁴.

On peut prendre l'exemple de deux chercheurs en éducation aux médias qui ont particulièrement illustré l'importance de cette référence à la dimension éducative : le chercheur québécois, Jacques Piette⁵ qui, après avoir constaté que la plupart des actions d'éducation aux médias insistent sur la formation à l'esprit critique, sans jamais la définir, s'est tourné du côté des sciences de l'éducation et en particulier vers le mouvement pour l'enseignement de la pensée critique⁶ pour approfondir ce concept d'esprit critique et le rendre opérationnel dans le champ de l'éducation aux médias. Ou encore le chercheur français Sergio Samiento⁷ qui a cherché à expliciter les théories ou les conceptions de l'éducation sous-jacentes aux pratiques d'éducation aux médias, comme d'autres l'avait fait pour les théories des médias, en s'appuyant sur l'exemple précis d'une action académique d'envergure en France.

Analyse des usages des médias et éducation aux médias : de la nécessité de distinguer l'« objet » de la recherche et son « contexte »

S'il existe une réelle disproportion entre la richesse et la diversité des pratiques regroupées sous le terme générique d'éducation aux médias, et le petit nombre de recherches qui y sont consacrées, en revanche, beaucoup de recherches portent sur ce qui semble bien être un préalable à toute action d'éducation aux médias soit une connaissance exacte des possibilités d'accès aux médias et technologies et des types d'usages qu'en ont les divers publics :

3. *Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, rapport final, 2009.

4. Voir le bilan du premier séminaire préparatoire à ce Congrès sur l'éducation aux médias par la production de jeunes, Paris, Juillet 2008.

5. *Éducation aux médias et fonction critique*, Piette, J., Paris, l'Hamattan, 1996.

6. « *Critical thinking movement* », mouvement qui s'est développé en Amérique du Nord au début des années 80.

7. *Les conceptions de l'éducation sous-jacentes aux actions d'éducation aux médias* : les « classes images et médias » de l'Académie de Paris, thèse présentée à l'Université de Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis pour le grade de docteur en sciences de l'éducation, Paris, 1999.

ce qui ressortit à ce qu'on peut appeler globalement et un peu rapidement j'en conviens, quelle que soit la méthodologie employée, une analyse des usages. C'est pourquoi je propose d'appeler ces recherches sur les relations des jeunes et des médias, ou des moins jeunes et des médias ou de telle ou telle catégorie de jeunes⁸, des recherches contextuelles par rapport à l'éducation aux médias. Là encore on peut donner des exemples déjà « historiques », dans la mesure où ces recherches doivent être sans cesse actualisées compte tenu de l'évolution rapide aussi bien de l'environnement médiatique que des contextes socio-culturels : soit les recherches européennes *Himmelweit I* (1958) et *II* (1998) sur les relations des jeunes publics avec le seul écran de télévision d'alors pour la première, et le nouvel environnement médiatique pour la seconde⁹; ou plus récemment les différents rapports de la recherche européenne *EU Kids On line* qui envisage une version *II* pour 2009-2011 (www.lse.ac.uk/collections/EUKids).

Certes ces recherches ont un objectif prioritaire de production de connaissances sur ce que font les publics des médias et des technologies qu'ils fréquentent¹⁰ : mais d'une part elles peuvent avoir un impact éducatif, pour peu que l'on en présente les résultats aux enquêtés ; et d'autre part elles devraient servir de base à toute action d'éducation aux médias si l'on veut en assoier la pertinence et donc à toute recherche sur l'éducation aux médias : comment fonder théoriquement et pratiquement, mettre en œuvre, suivre puis évaluer l'impact d'une action d'éducation aux médias sans avoir une idée exacte de la situation médiatique locale, autrement dit comment poser une question de recherche pertinente ? Peut-on engager une recherche sur l'éducation aux médias comme formation à l'esprit critique dans un contexte sociopolitique qui privilégie la participation créative à la vie communautaire ? Peut-on se poser le problème de l'influence de la globalisation médiatique dans un pays d'Afrique où seule une petite élite a accès à un grand nombre de chaînes ? Ou encore poser le principe d'une éducation aux médias comme droit fondamental de l'humanité alors que cela implique de défendre des valeurs démocratiques qui ne sont pas également partagées par tous les pays comme en ont témoigné en 2007¹¹ des représentants de la Turquie, du Maroc ou des pays arabes ? Les différences sont sans doute moins grandes à l'intérieur de l'Europe, encore faut-il en tenir compte et notamment ne pas se contenter « d'appliquer » les recommandations d'une Charte européenne mais chercher à les transposer dans le contexte local.

8. Pré-ados consommateurs, enfants de familles immigrées, mineurs de régions déshéritées, enfants du Nord comme du Sud... in *Des jeunes et des médias en Europe, Nouvelles tendances de la recherche*, Jacquinet-Delaunay, G., et Kurij, L., (Eds), l'Harmattan, les Médias en Actes, 2008.

9. HIMMELWEIT H. T., OPPENHEIM A.N., & VINCE P., *Television and the Child, An empirical Study of the effect of Television on the Young*, Londres & New York, Oxford University Press, 1958; *Children and their Changing Media Environment: A European Comparative Study*, Livingston, S. & Bovil, M., (Eds) Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2001 ; et pour la partie française Pasquier, D. & Jouët, J., "les jeunes et la culture de l'écran, Enquête nationale auprès des 6-17 ans", Réseaux, Hermès, 92-93, 1999: p 25-103.

10. C'est ce à quoi s'attache prioritairement, pour le jeune public *The International Clearinghouse on Children, Youth and Media* dans ses diverses publications dont le Yearbook publié en anglais depuis 1998 : en revanche, seules quelques parties de quelques numéros portent plus spécifiquement sur l'éducation aux médias. www.nordicom.gu.se.

11. Lors de la Rencontre internationale organisée à l'Unesco par la Commission française de l'Unesco 21-22 juin 2007 : *L'éducation aux médias, Avancées, obstacles, orientations nouvelles depuis Grünwald : vers un changement d'échelle ?* Plaquelette bilingue + CDrom.

Théories, modèles et enjeux de l'éducation aux médias

S'il est une dimension qui manque cruellement de recherches en éducation aux médias, c'est celle des théories et des modèles. Les actions sont engagées, les pratiques (dites bonnes) inventoriées, les politiques tant locale que nationale ou internationale élaborées et les évaluations tentées sans que soient explicitées, la plupart du temps, les théories qui les inspirent. Ces théories sont obligatoirement au croisement des théories des médias et des théories de l'éducation et elles devraient évoluer au fur et à mesure de l'évolution de ces dernières pour inspirer des modèles d'intervention éducative. Il revient à la recherche de contribuer à ces explicitations, « pour savoir ce que l'on fait en le faisant ».

Différents paradigmes théoriques ont alimenté la recherche internationale sur les médias et, en conséquence, sur les conceptions de l'éducation aux médias. L'approche sémiologique par exemple a eu longtemps une influence considérable sur les pratiques d'éducation aux médias en France notamment. L'approche anglo-saxonne inspirée des *cultural studies*, de son côté, comme l'avait remarqué David Buckingham a davantage et plus rapidement aidé à concevoir les actions d'éducation aux médias comme moment d'interaction entre « la connaissance au quotidien des médias qu'ont les élèves et la connaissance plus académique qu'ils rencontrent dans le contexte institutionnel de l'école¹² ». D'une façon générale, on a pu remarquer que les théories qui ont influencé les pratiques d'éducation aux médias en France et plus généralement en Europe sont davantage les théories liées aux sciences de l'information et de la communication – selon des paradigmes différents en fonction des époques et des groupes d'action – alors qu'en Amérique latine, ce sont plutôt les théories socio-politiques, culturelles et religieuses qui ont eu ce rôle.

Des paradigmes théoriques éducatifs divers ont, eux aussi, inspiré plus ou moins explicitement les pratiques d'éducation aux médias. Jacques Gonnet¹³ dans sa tentative de généalogie des pratiques d'éducation aux médias a rappelé l'importance du mouvement des « pédagogies nouvelles » à la fin du XIX^e siècle qui portent sur l'enfant un nouveau regard, cherchent à tenir compte de sa motivation et donc de ses intérêts, et à inscrire les actions pédagogiques dans le vécu des individus, liées à des outils : on pense pour les jeunes et en Europe aux « techniques Freinet » reposant sur une conception de l'apprentissage par le travail avec les techniques et outils disponibles, à l'époque, soit l'imprimerie ; pour les adultes et en Amérique latine, à la théorie de la « conscientisation » de Paolo Freire qui, lui non plus, ne sépare pas les actions de formation des activités productives. Comme le disait déjà Jacques Piette (p 287) en conclusion de sa recherche : « la dimension liée aux pratiques d'enseignement devrait constituer, à l'avenir, la pierre angulaire de la réflexion sur la manière dont doit se développer l'éducation aux médias ».

12. *Les jeunes et les médias, Perspectives de la recherche dans le monde*, Jacquinet G (Ed), l'Hamattan, coll *Débats Jeunesses*, 2002, p 112. Remarquons que Buckingham inclut les recherches sur l'éducation aux médias dans les recherches générales sur les relations des jeunes et des médias quand nous cherchons à les en distinguer (et non à les opposer) : cela a l'avantage de les situer dans les filiations théoriques relatives aux médias mais en revanche de minorer l'importance de la dimension éducative.

13. « Généalogie d'un concept ambigu : l'éducation aux médias » in *Les jeunes et les médias, Perspectives de la recherche dans le monde*, op cit, p 41-46.

L'explicitation des paradigmes théoriques aussi bien médiatiques qu'éducatifs sont par ailleurs susceptibles d'inspirer des modèles d'intervention éducative essentiels si l'on veut arriver à développer sinon généraliser des pratiques d'éducation aux médias. C'est là encore un domaine d'investigation très en deçà des besoins actuels. Un modèle élaboré dans les années 70 a largement été diffusé et a longtemps alimenté les actions d'éducation aux médias dans plusieurs pays : il proposait, à propos des médias de masse, l'exploration de 6 « concepts », celui de représentation, de langage, de genre, de technologie, d'institution et d'audience (voilà pour le côté médiatique) et cela grâce à un ensemble d'activités allant de l'analyse et la réflexion jusqu'à la création (voilà pour le côté éducatif).

Le danger des modèles c'est que leur diffusion s'accompagne trop souvent d'une rigidification voire d'une déviation : lors de son utilisation, d'une part on a eu tendance à organiser ces activités séparément – ici l'analyse des représentations, là l'analyse du langage, ailleurs encore de l'audience, beaucoup plus rarement de toute façon de l'institution médiatique – alors que l'intérêt du modèle venait de l'analyse des interactions entre ces différentes dimensions. De plus, réappliqué actuellement, sans précaution, aux médias numériques il perd de sa pertinence : on a besoin de nouveaux modèles.

L'évolution du contexte médiatique exige de dépasser les approches classiques sur les médias et leurs usages pour aborder une perspective que certains proposent d'appeler plus « écologique » prenant en compte la diversité des supports et des situations (par exemple collectives) permettant de consulter, de visionner voire de produire des messages multimédias ; dans le même temps le contexte éducatif en classe mais aussi hors de la classe, nécessite une conception plus environnementale de l'apprentissage que l'on songe aux théories modernes de l'apprentissage situé¹⁴ où l'apprentissage n'est plus vu comme une activité de transmission mais comme la résultante d'une action concrète et d'une interaction sociale ou aux nouveaux environnements d'apprentissage faits de partenaires humains et non-humains.

Media literacy, digital literacy, information literacy... ou vers l'élaboration d'un champ de recherche spécifique dans le nouvel environnement numérique

Les évolutions technologiques étant ce qu'elle sont, on a vu progressivement les discours – et les pratiques et aussi les recherches – passer de la media literacy à la digital literacy, en perpétuant les mêmes ambiguïtés sur la non distinction entre les savoirs et compétences à acquérir (le résultat) et les actions éducatives menées en fonction des différents publics et contextes à cette fin (le processus) ; sur la distinction insuffisante entre les études que j'ai appelé contextuelles, préalables à la conception d'une éducation aux médias et les recherches spécifiques sur les actions d'éducation aux médias ; enfin sur la non explicitation des présupposés théoriques, aussi bien au plan médiatique qu'éducatif qui inspirent les pratiques ou les politiques d'éducation aux médias.

14. BERTRAND, Y., *Théories contemporaines de l'éducation*, Lyon, Chronique Sociale, 1993 ; Lave, J., et Wenger, E., *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

Bien plus, l'apparition de ces nouvelles technologies (issues de la convergence technologique) réactualise d'anciens débats, souvent mal posés sur la différence/non différence entre l'éducation aux médias et par les médias : s'il est vrai qu'utiliser un (ou des) média(s) pour l'enseignement d'une discipline ce n'est pas la même chose que prendre un (des) média(s) pour objet d'analyse, il est vrai aussi que sauf à vider de son sens la pratique elle-même, on ne peut raisonnablement utiliser un film de fiction pour enseigner l'histoire sans travailler sur le traitement cinématographique fictionnel ni analyser la composition de la une d'un journal en faisant abstraction du contenu des informations !

Et cette dissociation systématique – j'ai longtemps parlé de schizophrénie – entre éducation aux médias et par les médias est encore moins pertinente à l'heure actuelle où ces technologies numériques permettent d'être alternativement voire simultanément producteur et récepteur de divers types de messages : participer à un blog ou à un réseau social, c'est pouvoir aussi bien lire que réagir par une production personnelle ou collective... et dans les deux cas, ce qui importe c'est d'être conscient des enjeux et contraintes de ce type de participation.

Car « on ne naît pas internaute, on le devient ! »¹⁵. La familiarité et l'habileté réelles dont témoignent les jeunes générations par rapport à leurs aînés ne doit pas faire illusion¹⁶ : toutes les études et recherches de terrain le prouvent, avoir facilement accès à Internet ne veut pas dire savoir maîtriser l'outil et ses fonctions et être conscients des enjeux économiques, éthiques et juridiques qu'il recouvre. Quant au problème de traitement de l'information – qui a donné lieu aussi à l'information literacy¹⁷ (ou pédagogie de l'information au service de l'information literacy) il vient encore ajouter aux ambiguïtés, d'une part compte tenu de la polysémie du terme qui n'aura pas le même sens dans le contexte documentaire ou journalistique, d'autre part, parce que les informations auxquelles donne accès Internet recouvrent des réalités très différentes, l'information au sens d'un nouvelle bien sûr mais aussi différents services, des bases de données et des savoirs sans parler de l'information relationnelle. Or là encore, toutes les recherches et observations convergent qui soulignent la superficialité de l'exploitation faite par les élèves des ressources sur Internet « en fait, ils sont très vite consommateurs, ils n'analysent pas. Ils ont l'impression qu'il y a des solutions toutes faites disponibles, pourquoi se casser la tête¹⁸ ». Leur fascination pour ce mode d'accès facile à l'information entrave leur esprit critique – concept qui est justement au cœur de toute éducation aux médias, je dirais même de toute éducation.

Le passage de la *media literacy* incluant l'*information literacy* à la *digital literacy* recouvre des enjeux politiques et commerciaux dont il ne faut pas être dupe. En revanche, opposer une conception large et ambitieuse de la *media literacy* (dont l'inventaire des pratiques existantes ne témoigne pas toujours !) à une vision restrictive et instrumentale de la *digital li-*

15. Titre donné à un atelier CLEMI d'éducation au média Internet, à l'instar de ce qu'écrivait, voilà soixante ans Simone de Beauvoir à propos des femmes dans *Le deuxième sexe*, Gallimard, 1949.

16. Voir le bilan du troisième séminaire préparatoire à ce Congrès sur l'éducation aux médias et l'appropriation d'Internet par les jeunes, Faro, février 2009.

17. Définie par l'OCDE en 1995 comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités », définition minimale qui n'intègre pas explicitement la dimension critique.

18. *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*, Dioni, C., INRP, Institut national de la recherche pédagogique, Lyon, 2007.

teracy (massivement attestée, ce que l'on ne peut que regretter) risquerait de nous faire perdre le véritable enjeu qui est de repenser l'éducation dans le contexte des nouveaux environnements médiatiques. La recherche doit y contribuer.

Lors du forum international de chercheurs sur les relations des jeunes et des médias qui s'est tenu à la fin de notre XX^{ème} siècle (Paris, 1997; Sydney, 2000), le bilan établi à partir des contributions réunies et des débats auxquels elles donnèrent lieu avait permis de repérer de nouvelles tendances de la recherche¹⁹ et concluait à la nécessité d'un nouveau cadre théorique et méthodologique y compris pour penser avec pertinence les actions d'éducation aux médias. Les trois séminaires préparatifs à EuroMeduc, le second Congrès européen d'éducation aux médias ou de *media literacy* (selon la langue utilisée), n'ont abordé que marginalement ce thème de la recherche.

En ce début de XXI^{ème} siècle, ce renouvellement de cadre théorique et méthodologique est plus que jamais d'actualité. Car la convergence n'est pas seulement technologique: elle entraîne avec elle bien d'autres changements, notamment industriels, culturels et sociaux.

Les industries culturelles s'insèrent dans un processus de mondialisation et, regroupant leurs forces, font apparaître de nouveaux grands acteurs internationaux qui interfèrent dans les projets nationaux: d'où les phénomènes de dérégulation et de privatisation des entreprises publiques que connaissent les médias partout dans le monde. Un nouveau courant de recherche s'intéresse à ces évolutions dans le champ particulier des industries culturelles que représente ce que l'on appelle les *industries de la connaissance*.

Mais cela entraîne aussi un grand changement culturel dans la mesure où les consommateurs sont encouragés à rechercher des informations, à en découvrir de nouvelles via la navigation, à connecter entre eux des contenus médiatiques disparates, à créer de nouvelles conditions de communication interpersonnelle et communautaire, à devenir alternativement producteurs et consommateurs d'une culture dite « participante » encore en émergence – certains parlent d'un « troisième âge de la culture » qui n'est pas celle de « reproductibilité » (Walter Benjamin) mais de la « remixabilité ». Comme le dit Henry Jenkins²⁰ « la convergence se situe dans le cerveau des consommateurs individuels à travers leurs interactions sociales avec les autres », ce qui ne peut manquer d'avoir des conséquences sur les rapports aux savoirs et aux apprentissages²¹ et plus précisément, me semble-t-il, de nous amener à passer de ce qu'on a appelé jusqu'à présent l'éducation aux médias à l'élaboration d'une véritable culture numérique encore trop réduite à la prise en main des dispositifs techniques. Et cette tâche est d'autant plus difficile qu'il n'est pas aisé de prévoir ce que vont devenir ni ces développements technologiques ni les évolutions sociales et culturelles dans lesquelles elles s'insèrent et auxquelles d'ailleurs elles contribuent.

Il semble cependant urgent d'adopter pour la recherche qui doit être leader dans ce domaine une approche plus globalisante et plus dynamique. Des courants de recherche

19. *Les jeunes et les médias Perspectives de la recherche dans le monde*, op cit.

20. *Convergence culture, When Old and New Media Collide* New York: New York University Press, 2006, 336 p.

21. « *Convergence technologique, divergences pédagogiques: quelques constats sur les "natifs digitaux" et l'école* » G Jacquino-Delaunay, intervention écrite au Congrès INTERCOM 2009, Curitiba, Brésil.

issus de regroupements disciplinaires différents peuvent, à l'heure actuelle, nourrir notre réflexion²² : elles émanent aussi bien des sciences cognitives que des études sur les différents types de *literacy* que des travaux sur les environnements informatiques pour les apprentissages humains.

Elles impliquent notamment :

- de travailler non plus sur des médias ou des technologies mais sur des environnements médiatiques et la diversité de leurs modalités de fonctionnement (individuel / collectif, fixe/mobile, textuel/multimedia, capitalisable/éphémère, espace privé/espace public, etc.) ;
- de ne jamais dissocier les pratiques médiatiques des autres pratiques sociales et culturelles avec lesquelles elles sont toujours en interrelation ;
- de tenir compte de la perméabilité entre espace public et espace privé et, pour les jeunes en particulier d'âge scolaire, de la grande disparité actuelle, quantitative et qualitative, mise en évidence par les recherches, entre les pratiques scolaires et les pratiques domestiques ;
- de l'évolution des modes d'appropriation des offres technologiques et en conséquence des autres apprentissages – toujours nécessaires bien sûr, mais qui se font beaucoup plus souvent, pour les jeunes en particulier, de façon informelle et horizontale, entre pairs.

Qui serait prêt à s'engager dans une recherche qui permettrait de comprendre « ce qui s'apprend, par qui et comment ? » dans cette classe, qu'intentionnellement je n'appellerai pas une classe média, mais une classe tout court, telle que la décrit une enseignante réfléchissant sur son « nouveau » métier : « Apprendre ensemble à utiliser conjointement Internet devient alors un moyen de recréer un lien intergénérationnel sur le thème des TIC... intégrer, parmi d'autres, cette source de connaissances et d'informations pour faciliter les apprentissages, c'est éviter de rentrer dans une rivalité stérile avec elle. Au-delà de la nécessité de ne pas paraître réfractaire au progrès, travailler ensemble avec les ressources numériques, c'est aussi, pour les enseignants, garder une crédibilité aux yeux des élèves en ne se privant pas des apports qu'ils savent en tirer ».

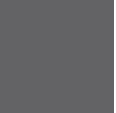
J'ajouterai volontiers que c'est le seul moyen de contribuer, surtout à l'école, à l'élaboration d'une véritable culture numérique encore trop souvent réduite, au pire, à la seule prise en main de dispositifs techniques ou au mieux, à des « niches plus ou moins dorées » de classes médias que nous représentons plus ou moins tous ici.

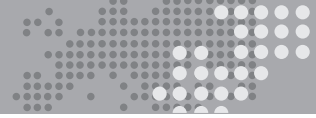
Le culture numérique est à construire, non pas seulement *contre* la fracture numérique comme cela est dit si souvent mais *pour* prendre en compte la convergence technologique et ses conséquences dans les rapports à l'information, la communication, l'appropriation des savoirs, les modalités d'expression et plus généralement à la formation de l'individu et du citoyen, et ne pas alimenter ce que j'ai appelé « les divergences pédagogiques » ou ce que le sociologue François Dubet²³ appelle la « crise du programme institutionnel de l'école ».

Geneviève Jacquinot | DelaunaUniversity of Paris 8 - ISCC.CNRS

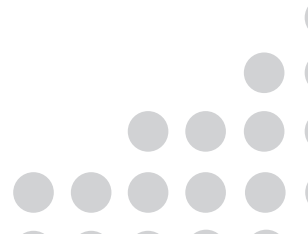
22. « *Digital media and learning as an emerging field* », Gee, J.P., in IJLM, International Journal in learning and media (<http://ijlm.net>)

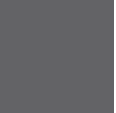
23. François DUBET, *Le Déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil, 2002.





EuroMeduc: un réseau d'échange européen





L'éducation aux médias : appropriation et empowerment*

Les sites communautaires tels que Youtube, MySpace et les sites de partage de photos, ainsi que Wikipédia et les blogs incitent les utilisateurs à participer à la création de connaissances publiques et sociales, principalement dans un environnement médiatique commercial et international. Ce type de *médias publics* en ligne attire tout particulièrement les jeunes, qui se voient là offrir la possibilité d'interagir avec d'autres et de créer leurs propres contenus médiatiques. Les chercheurs sur la jeunesse parlent de « cultures jeunes médiatisées¹ », où l'utilisation de divers médias (par exemple, l'Internet, la téléphonie mobile et la télévision) et de modes d'expression (musicaux, textuels et visuels, auxquels s'ajoutent leurs multiples modalités) fait partie intégrante de la vie quotidienne des jeunes, dans le cadre de la culture participative sur Internet (voir, par exemple, Hodkinson 2007 et Jenkins et al. 2009).

Comment être visible et être entendu dans nos sociétés de l'information, si ce n'est par les médias ? Cette question est étroitement liée à celles des cultures jeunes médiatisées et aux discussions relatives à la participation des citoyens dans l'Europe contemporaine. Pour les jeunes, le fait de rendre certaines choses publiques, par exemple dans le cadre de communautés en ligne, peut rapidement devenir une habitude. Cependant, le fait de passer son temps sur Internet, autrement dit de participer uniquement aux cultures médiatiques, ne garantit pas une éducation aux médias suffisante pour participer à nos sociétés contemporaines de l'information. Par ailleurs, des chercheurs ont démontré l'existence d'une « fracture numé-

* A défaut d'un consensus autour de la traduction de ce terme anglo-saxon (parfois traduit par autonomisation ou capacitation), nous préférons le laisser tel quel, espérant qu'il se suffise à lui-même. (n.d.l.t.)

1. Traduit de mediated youth cultures. (n.d.l.t.)

rique » entre les jeunes Européens en ce qui concerne la qualité de leurs activités en ligne. Par exemple, un accès Internet à faible débit ou un logiciel obsolète réduit fortement la possibilité de s'exprimer en ligne. Le manque ou l'absence de compétences relatives à l'éducation aux médias est un autre facteur qui fait que les utilisateurs ne sont pas tous égaux dans ce domaine (Livingstone & Helsper 2007 ; Jenkins et. al. 2009).

La nécessité de renforcer l'éducation aux médias est largement reconnue dans les sociétés européennes. Je parlerai brièvement de l'appropriation de l'éducation aux médias et de l'*empowerment* des jeunes en m'appuyant essentiellement sur les études que j'ai menées récemment en Finlande, sur des jeunes âgés de 13 à 18 ans (Kotilainen 2009 ; Kotilainen & Rantala 2009).

L'éducation aux médias ne se limite pas à un simple accès à Internet

Pour comprendre le lien qui unit l'éducation aux médias et l'engagement civique, il convient d'analyser l'histoire de l'éveil des nationalités, de l'utilitarisme et du développement des mouvements ouvriers dans les sociétés occidentales depuis la fin du XVIII^e siècle, en conjonction avec l'émergence des médias modernes. En Scandinavie, et tout particulièrement en Finlande, ce lien est profondément enraciné dans la longue tradition de l'éducation populaire. L'éducation de base a eu un impact important sur la productivité des travailleurs, mais a également permis à ces derniers de connaître leurs droits et leur a conféré, d'une manière générale, un sentiment d'*empowerment* dans la société. Vu sous cet angle, la situation actuelle — caractérisée par une culture médiatique mondiale — semble marquer une nouvelle étape dans la longue histoire de l'éducation populaire. Les nouveaux concepts tels que celui de l'éducation aux médias renvoient à diverses compétences, stratégies et aptitudes nécessaires pour « survivre » à l'époque actuelle (Kotilainen & Suoranta 2007).

Les compétences relatives à l'éducation aux médias peuvent, pour la plupart, être classées en quatre grands domaines d'aptitudes : *l'accès, l'analyse, l'évaluation et la production créative*, ou encore en trois aptitudes plus larges : *utiliser, comprendre et créer*. Toutes ces aptitudes stimulent plusieurs aspects du développement personnel : la conscience, la pensée critique et la capacité à résoudre des problèmes (voir, par exemple, Buckingham 2003 et Varis 2009). Je partage la définition que Tapio Varis (2009) fait de la pensée critique :

« (...) Les penseurs critiques considèrent que l'avenir est ouvert et malléable, et non fermé et fixe. Ils sont conscients de la diversité des valeurs, comportements, structures sociales et formes artistiques qui existent de par le monde. La pensée critique est un processus, pas un résultat. De plus, elle est aussi bien émotionnelle que rationnelle. » (*op. cit.*)

Henry Jenkins et al. (2009, 56) dressent la liste des aptitudes et compétences que les jeunes devraient acquérir afin de prendre pleinement part à la culture participative qui est en train de voir le jour sur Internet et où les éléments clés sont *partager et participer*. Par exemple, le jeu et la simulation sont des compétences relatives à l'éducation aux médias « qui permettent de participer aux nouvelles communautés en train d'émerger dans notre société en réseau ». Parmi les autres compétences importantes énumérées dans cette liste figurent également le jugement (la capacité à évaluer la fiabilité et la crédibilité des différentes sources d'information) et la négociation (la capacité à passer d'une communauté à l'autre et à discerner et respecter les multiples points de vue) (*op. cit.*) À ces aptitudes, je voudrais

également ajouter le courage et la motivation à participer à des discussions publiques, ainsi que la conscience des risques et la capacité à garantir la protection de sa vie privée. Ces deux aspects, la participation sociale à travers les médias et la conscience des risques, sont tous deux des éléments essentiels de l'éducation aux médias contemporains.

L'acquisition - même partielle - des compétences décrites ci-dessus permet à tout un chacun de profiter davantage de *l'empowerment* qui est un processus par lequel une personne parvient à se forger une identité et à prendre une part active dans la culture médiatique contemporaine. Par exemple, *l'empowerment* peut résulter d'une participation sociale et éthique accrue sur les réseaux sociaux et dans les médias ou d'une meilleure protection en ligne. S'agissant des jeunes, un « chercheur » peut rapidement se transformer en un « communicateur », voire même en un « activiste ». Par exemple, dans notre étude finlandaise, le développement de l'éducation aux médias semblait étroitement lié au bien-être général des jeunes (Kotilainen & Rantala 2009 ; voir Jenkins et al. 2009).

Entendre la voix de jeunes

L'appropriation de l'éducation aux médias parmi les jeunes peut être obtenue en favorisant une participation active aux cultures médiatiques ET par une éducation aux médias. Tous les enfants, jeunes gens et adultes doivent pouvoir bénéficier d'un encadrement, car l'éducation aux médias est un processus qui s'étend sur toute la durée de la vie. L'environnement médiatique est caractérisé par une évolution constante et une convergence accrue : les compétences purement techniques ne suffisent plus. Je préconise l'adoption de méthodes pédagogiques qui soient adaptées à la fois à la spécificité des médias contemporains, aux centres d'intérêt des jeunes et aux objectifs éducatifs. Par exemple, les jeunes semblent attacher une importance particulière à la possibilité de se faire entendre par les autres, et en particulier par les adultes, grâce aux contenus médiatiques qu'ils créent (Kotilainen 2009).

L'étude évaluative finlandaise (Kotilainen 2009 ; Kotilainen & Rantala 2010) a été menée dans le cadre de projets locaux d'éducation aux médias visant à renforcer la participation des jeunes dans les affaires civiques par le biais de plusieurs médias : des sites web locaux et nationaux destinés aux jeunes, un quotidien national et une chaîne de télévision nationale. Ces projets ont été mis en œuvre en coopération avec des éducateurs de jeunesse, des écoles et des médias. Dans les deux cas, le projet était dirigé par des organisations municipales d'éducateurs. Nous étions deux chercheurs. Pendant trois ans, de 2005 à 2008, nous avons suivi l'évolution de la situation et avons collecté des données auprès des jeunes participants par le biais de méthodes variées comprenant, par exemple, un questionnaire (N=586), plusieurs séries d'entretiens et des journaux de bord. Par ailleurs, nous nous sommes également entretenus avec des éducateurs et des professionnels des médias. Les notes de service des projets et les notes prises par les chercheurs pendant leurs consultations ont également été analysées.

D'après les résultats, il semble que le fait de rendre public du contenu soit un élément important, dans la mesure où elle permet aux jeunes d'être entendus par les publics traditionnels. Des efforts supplémentaires devraient être déployés pour développer des interactions intergénérationnelles, autrement dit pour inciter les adultes à s'intéresser aux productions médiatiques des jeunes et à entendre la voix de ces derniers. Le chercheur Peter Levine (2008)

suggère d'élaborer des « stratégies pour développer les publics » : il semblerait qu'il s'agisse là de l'une des tâches les plus importantes dans la planification de l'éducation aux médias aujourd'hui. Il convient naturellement de mettre sur pied des médias destinés aux jeunes, mais cela ne suffit pas : les jeunes ont besoin de toucher des publics de toutes les générations pour susciter des discussions et faire entendre leur voix dans la sphère publique. Toutes les formes de médias spécialisés et mixtes — destinés exclusivement aux jeunes et destinés à toutes les générations — peuvent être utilisés, y compris les blogs et les communautés en ligne.

Mais comment être sûrs que les jeunes apprennent réellement tout ce qu'il convient de savoir lorsqu'ils publient du contenu, par exemple l'éthique à respecter lorsque l'on publie son propre matériel ou les droits de la personne interviewée ? Et qu'en est-il de la conscience des risques ? Le fait de produire soi-même des contenus médiatiques ne suffit pas à comprendre comment fonctionne le fait de publier. Dans le cadre des projets étudiés, nous avons abordé plusieurs questions éthiques avec les jeunes lors de réunions de projets et dans les salles de classe (Kotilainen 2009).

S'agissant des pratiques pédagogiques, l'étude a démontré l'importance que revêt la création de communautés d'apprenants offrant une possibilité d'interaction et de réflexion avec les pairs, les enseignants et les éducateurs de jeunesse, autrement dit avec un adulte étant à la fois co-apprenant et superviseur (voir Wenger 1998). Par ailleurs, les thèmes abordés dans les discussions et les contenus médiatiques devraient être désignés par les jeunes, et non pas suggérés par les adultes. La production de médias devrait être accompagnée d'actions participatives, c'est-à-dire que les jeunes devraient avoir l'occasion de « donner leur avis » (Kotilainen 2009 ; Kotilainen & Rantala 2010).

L'un des éducateurs de jeunesse que nous avons interviewés s'occupe de produire les contenus médiatiques créés par les jeunes et de mettre ces derniers en contact avec les médias publics. Il parle d'une certaine « idéologie participative », qui est présente dans tous les aspects de leur projet, y compris au niveau pédagogique (Kotilainen 2009) :

« L'idéologie participative est visible partout dans notre projet. Notre philosophie de base est de faire en sorte que les jeunes soient les acteurs centraux. Ce sont eux qui prennent les décisions, qui planifient et qui exécutent. Nous partons du principe que tout le monde peut participer et essayer d'influencer les choses. Le simple fait d'essayer d'avoir son mot à dire est important. » (*op. cit.*)

Les principaux défis mentionnés par les éducateurs de jeunesse interrogés sont liés à un nouveau projet, qui requiert de nouveaux modes de coopération au sein des Services de la jeunesse et avec les médias. Ils ont dû gagner la confiance des administrateurs des Services de la jeunesse, ainsi que des dirigeants des entreprises du secteur des médias. En dépit des nombreuses difficultés rencontrées, les éducateurs aux médias (enseignants et éducateurs de jeunesse) engagés dans ces deux projets sont déterminés à poursuivre leurs efforts. L'une de ces difficultés est le manque de compétences médiatiques des éducateurs et des enseignants. Ceux-ci doivent, par exemple, apprendre à mieux comprendre le fonctionnement des médias et du processus de publication (Kotilainen 2009 ; Kotilainen & Rantala 2010).

L'éducation aux médias dans les écoles européennes

Lorsque je parle d'appropriation de l'éducation aux médias, j'y vois également un aspect plus sociétal, regroupant l'ensemble des politiques nationales et européennes en matière d'éducation aux médias. Quelle serait la meilleure manière de promouvoir l'éducation aux médias dans les sociétés européennes? Il existe probablement autant de manières que de cultures différentes. En Finlande, les enthousiastes de l'éducation aux médias sont issus de plusieurs secteurs : les écoles, les organisations d'éducateurs, les bibliothèques, les organisations culturelles telles que les centres de médias et de cinéma, ainsi que l'administration locale et nationale. En 2005, les chercheurs et autres experts de l'éducation aux médias ont mis sur pied une association nationale visant à encourager la coopération entre les experts issus de différents secteurs et à faire progresser l'éducation aux médias dans la société finlandaise. Par exemple, cette association est en train de développer, avec le financement du ministère de l'éducation, des services en ligne destinés aux acteurs nationaux de l'éducation aux médias (voir www.mediaeducation.fi).

Cette année, notre ministère de l'éducation souhaite explorer l'utilisation des médias par les jeunes enfants (de 0 à 8 ans) en vue de planifier à l'avenir une éducation aux médias leur étant spécialement adaptée. Par ailleurs, le Conseil national de l'éducation prévoit d'évaluer tous les thèmes transdisciplinaires — y compris les compétences liées à la communication et aux médias — dans l'enseignement de base (9^e année) au cours des deux prochaines années. Ce type d'actions constitue pour moi, chercheur dans ce domaine, un signe plutôt encourageant. D'après un sondage mené au niveau national par le ministère de la justice (OM 5/2005), les principaux problèmes rencontrés dans le cadre de l'éducation aux médias sont la tendance à s'appuyer constamment sur des projets et le manque de financement stable : lorsque les projets prennent fin, le suivi n'est pas systématiquement assuré. Par ailleurs, la formation des enseignants est encore très insuffisante.

Dans toute l'Europe, et en Finlande également, la question essentielle est celle de l'appropriation de l'éducation aux médias dans les écoles, puisque c'est là que la plupart des enfants et jeunes gens sont formés au quotidien. Comment donner à l'éducation aux médias une place importante dans les écoles et faire en sorte que celle-ci soit accessible à tous les enfants?

Sirkku Kotilainen | PhD, directeur de recherche, professeur affilié.

Réseau finlandais de recherche sur la jeunesse / Université de Jyväskylä, Finlande

Bibliographie

Buckingham, D., (2003), *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture*, Cambridge, Polity press. En anglais.

Hodkinson, P., (2007), « Youth Cultures: A Critical Outline of Key Debates », in P. Hodkinson & W. Deicke (éds.), *Youth Culture. Scenes, Subcultures and Tribes*, London, Routledge. En anglais.

Jenkins, H. et al., (2009), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, MacArthur Foundation, An Occasional paper on digital media and learning. www.digitalllearning.macfound.org. En anglais.

Kotilainen, S., (2009), « Promoting Youth Civic Participation with Media Production: The Case of Youth Voice Editorial Board », in *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges*, New York, Nations unies, Alliance des civilisations, UNESCO, Commission européenne, Grupo Comunicar, p. 243-259. Disponible à l'adresse suivante : www.unaoc.org/images//mapping_media_education_book_final_version.pdf. En anglais.

Kotilainen, S., & Suoranta, J., (2007), « Mot en dialogisk mediepedagogikk i Finland », in Vettenranta, S. (éd.), *Mediedanning og mediepedagogikk: Fra digital begeistring til kritisk dommakraft*, Oslo, Gyldendahl Akademisk, p. 104-123. En norvégien.

Kotilainen, S., & Rantala, L., (2009), *From Seekers to Activists: Characteristics of youth civic identities in relation to media*. Information, Communication & Society, Vol. 12, n° 5, p. 658-677. En anglais.

Kotilainen, S., & Rantala, L., (2010), « Civic Media Education supports Youth public Voice », in Kotilainen, S., & Arnolds-Granlund, S-B. (éds.), *Media Literacy Education: Nordic Perspectives*, Nordicom & Finnish Society on Media Education, publication prévue au printemps 2010. En anglais.

Levine, P., (2008), « A Public Voice for Youth: The Audience Problem in Digital Media and Civic Education », in W. Lance Bennet (éd.), *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth*, Cambridge, The MIT Press, MA, p. 119-138. En anglais.

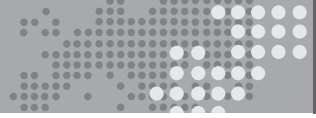
Livingstone, S., & Helsper, E., (2007), *Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide*, New Media & Society, Vol. 9, n° 4, p. 671-696. En anglais.

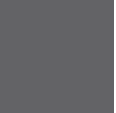
Nations unies, (2009), *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges*, New York, Nations unies, Alliance des civilisations, UNESCO, Commission européenne, Grupo Comunicar. Disponible à l'adresse suivante : http://www.unaoc.org/images//mapping_media_education_book_final_version.pdf. En anglais.

OM 5/2005, *Mediakasvatus 2005: Kansalliset kehittämissuhteet* (Éducation aux médias 2005 : besoins nationaux de développement), Helsinki, Publications du ministère de la justice 5. En finnois.

Varis, T., (2009), *Communication and new Literacies in the multicultural World*, Présentation lors du Forum mondial des chaires UNESCO, du 15 au 20 septembre 2009, à Nanjing, Chine. En anglais.

Wenger, E., (1998), *Communities of practice. Learning, Meaning and Practice*, Cambridge,





Éducation aux médias et production par les jeunes : une réponse ancienne à des questions de plus en plus actuelles

Les relations entre éducation aux médias et production peuvent être l'objet de regards très différents. Pour ce qui nous concerne, nous pourrions dire qu'elles conduisent dans le contexte actuel à une interrogation réversible résumée très schématiquement ainsi :

- La production de médias par les jeunes est-elle indispensable à l'éducation aux médias ?
- L'éducation aux médias est-elle indispensable à la production de médias par les jeunes ?

Ces deux questions font écho à des positionnements et des contextes différents et appellent des réponses de registres variés. Faut-il forcément se lancer dans une production sur un support médiatique quel qu'il soit (journal, radio, blog) pour faire de l'éducation aux médias ? Non, bien sûr. Cela n'a rien d'obligatoire. C'est un choix qui induit une démarche particulière.

Produire des médias permet-il de mieux comprendre le fonctionnement des médias professionnels ? Parfois oui et de façon éclatante mais ce n'est pas systématique. Tout dépend du contexte pédagogique.

On pourrait ainsi énumérer une série de questions-réponses sur les liens entre productions de messages médiatiques et éducation aux médias. Mais on peut les résumer ainsi : « oui, la production est un choix important et facilitateur mais ses "effets" sont essentiellement le fruit d'une démarche choisie et convenablement appropriée ».

Parallèlement, en ces débuts de ^{XXI} siècle, la production de médias, particulièrement celle qui émane des jeunes, explose littéralement. Elle prend surtout la forme d'une multiplication spontanée et individualisée des blogs, de mises en ligne de productions diverses via les réseaux sociaux ou les pocket films... Leur irruption massive et leur omni-présence suscitent

toutes sortes d'interrogations qui rejoignent l'évolution actuelle des médias. Sommes nous/sont-ils en passe de devenir tous journalistes ou à tout le moins tous producteurs ? Ces productions vont-elles finir par supplanter certains segments des médias professionnels ? Quelle conscience ces nouveaux producteurs ont-ils de leur responsabilité ? Jusqu'à quel point ces messages vont-ils être considérés comme des sources pour les médias ?

Ces questions sont révélatrices des inquiétudes suscitées par la brutalité du phénomène et sa diffusion tous azimuts. Dans ce contexte, on évoque fréquemment la nécessité d'une éducation aux médias. Ce lien est perceptible dans les textes de la Commission. Les compétences de production ne faisaient pas toujours l'unanimité dans les définitions jusqu'alors. Cette situation a évolué brusquement.

Rappelons simplement que dans sa récente déclaration d'août 2009 sur l'éducation aux médias, Viviane Reding indique que « Aujourd'hui, savoir lire et écrire, c'est-à-dire l'alphabétisation traditionnelle ne suffit plus. Il faut sensibiliser davantage les gens aux moyens de s'exprimer efficacement et d'interpréter les informations qu'ils reçoivent notamment par l'intermédiaire des blogs, des moteurs de recherche ou de la publicité... ».

Ainsi « s'exprimer efficacement » arrive désormais en tête des aspects de la compétence médiatique. Dans cet « efficacement », nous pouvons aussi entendre sans dégâts, sans préjudice... V. Reding poursuit en disant que mieux vaut éduquer que légiférer.

L'éducation aux médias permettrait de réguler, au moins en partie, cette production en garantissant qu'un minimum de réflexion et de connaissances juridiques ou éthiques guident ces pratiques. Cette éducation jouerait un rôle préventif et/ou curatif par rapport à certaines errances en favorisant l'auto-régulation et la responsabilisation individuelle.

Ces deux modes d'interrogation différents nous conduisent à revenir sur des démarches déjà anciennes.

Les premiers travaux autour de l'éducation aux médias au début des années soixante-dix, se sont largement focalisés sur la connaissance des systèmes médiatiques et sur la transmission d'un esprit critique centré sur l'analyse des messages. C'était, rappelons nous, le moment où s'élaboraient par ailleurs les contenus des toutes nouvelles sciences de l'information et de la communication. L'éducation aux médias se posait comme le prolongement de ces contenus, de ces savoirs savants dans le milieu scolaire et plus largement éducatif.

Le projet d'approcher ces contenus par l'incitation à la production de médias par les jeunes est apparu assez vite. Cette démarche a émergé plutôt parmi les pédagogues et les éducateurs, à partir d'une réflexion sur les modalités d'apprentissage. Les plus dynamiques s'inspiraient largement des théories de l'Éducation nouvelle et de la pédagogie du « *learning by doing* ».

Il s'agissait bien de saisir l'occasion de faciliter l'éducation aux médias à partir du réel et de l'expérience personnelle en favorisant la production de médias ou de messages médiatiques avec l'objectif ultime de permettre une expression de qualité pour tous dans une optique citoyenne et démocratique. Ils rejoignaient ainsi Dewey, Freinet ou Decroly. La dimension médiatique de la production renforçait encore les effets de socialisation recherchée.

Les éducateurs déjà engagés dans ces modalités ont donc très naturellement investi cette réflexion qui venait harmonieusement compléter leur démarche.

Réciproquement certains éducateurs sensibles à ce que cette démarche concrète pourrait apporter aux jeunes comme aux adultes s'y sont engagés au nom de l'éducation aux médias.

Mais revenons à notre toute première question. Analyse et production sont complémentaires dans leurs concepts et leurs méthodes mais produire des messages médiatiques constitue-t-il une condition suffisante pour acquérir des compétences en éducation aux médias ? Des observations et des études ont abordé directement ou indirectement cette question et tenté d'apprécier si produire rend plus critique et plus perspicace vis-à-vis des médias.

Nous citerons deux exemples : l'étude sur « *l'Évaluation des pratiques en éducation aux médias : leurs effets sur les enseignants et les élèves* » (De Smedt, Bevort, Cardy, Garcin-Marrou, 1999) et la recherche développée en Grande-Bretagne par la NFER (National Foundation for Educational Research) et le BFI (British Film Institute) en 2006 « *Special effects : the distinctiveness of learning outcomes in relation to moving image education projects* », (Lord, Jones, Harland, Bazalgette, Reid and alii).

Bien que les objets de recherche soient centrés sur des préoccupations et des supports différents, les résultats obtenus sont très proches dès lors qu'ils concernent les effets de la production de documents médiatiques par les jeunes... Dans les deux cas, on observe que les situations de production ont généré des points forts liés au plaisir engendré par l'activité de production (journaux et radios dans le premier cas, réalisation de films et de vidéos dans le second) et par la réalisation concrète d'une production médiatique.

On constate une remotivation scolaire, un certain bien-être au sein de la classe, en particulier pour des jeunes en difficultés, un sentiment de cohérence entre la vie de l'école et l'extérieur de l'école... Parmi les points forts, on note également une meilleure capacité à travailler à plusieurs et à organiser les tâches collectivement. Des compétences d'ordre technique ont nettement progressé : maquette, genres journalistiques dans un cas, réalisation de films dans l'autre.

En revanche, les deux études montrent que certains points ne vont pas de soi.

Ce sont les plus qualitativement liés à l'éducation aux médias. Pour la recherche britannique, on relève qu'il n'y a pas d'évolution réelle dans le domaine esthétique. La sensibilité, la connaissance n'ont pas progressé en ce domaine. L'expression individuelle a du mal à se développer et l'on ne perçoit pas de progrès dans la culture filmique ou audiovisuelle.

Du côté franco-belge, on a pu remarquer que l'acquisition de compétences en éducation aux médias meilleure compréhension de la production et du fonctionnement des médias, capacité à émettre une appréciation vis-à-vis de productions professionnelles... ne se faisait pas automatiquement et qu'elle était directement fonction de la façon dont l'activité de production était proposée et conduite. Il ressort que l'activité nécessitait un accompagnement susceptible de dépasser les seules opérations techniques pour faire surgir le lien entre les phases de la production et les dimensions critiques qu'elles permettaient d'éclairer. Si cette opération ne se faisait pas, les retombées étaient faibles voire inexistantes.

Ces deux études montrent clairement que les projets de productions médiatiques engendrent pour les jeunes une dynamique très positive et instaurent des relations de travail beaucoup plus favorables. Elles ne suffisent pourtant pas à faire progresser immédiatement les capacités critiques et créatives des individus. Les accompagnateurs doivent se former à ces interventions et avoir pensé leurs formes d'intervention. La dimension créative de l'expression est probablement une des plus complexes à activer.

Ainsi produire n'est pas toujours une garantie d'éducation aux médias effective.

Mais si nous abordons le sujet par son autre face, « l'éducation aux médias est-elle indispensable à la production de médias par les jeunes ? » la situation est franchement contrastée. Nous l'évoquons plus haut, les productions, ou ce que l'on appelle ainsi, se multiplient dans des conditions très hétérogènes et l'éducation aux médias est convoquée par « les plus hautes instances » pour aider à apprivoiser ce phénomène.

De nombreuses questions restées implicites mériteraient d'être débattues. Peut-on établir un lien entre ces productions médiatiques spontanées et les productions développées dans un cadre éducatif ? La production spontanée de médias par des jeunes est là aussi une pratique assez ancienne. Elle a, pendant des années, essentiellement pris la forme de journaux, fanzines, radios et plus exceptionnellement films ou vidéogrammes. Elle permettait l'expression d'idées politiques ou de pratiques culturelles différentes avec une certaine créativité et des inventions stylistiques ou langagières. Ces médias d'un nouveau genre ont même alimenté en professionnels de talent bon nombre de grands médias. Il s'agissait de pratiques choisies, réfléchies et parfois même militantes.

Le développement des technologies numériques a bouleversé ce paysage en mettant automatiquement à la disposition des usagers de l'ordinateur ou du téléphone mobile des outils de captation ou d'édition dotés d'une qualité quasi-professionnelle. C'est une chance exceptionnelle si l'on considère les possibilités de création et d'expression ainsi offertes et la qualité des échanges qui s'en suivent. Et en effet, un certain nombre d'individus de tous âges en usent de cette façon là. Mais l'immense majorité des usagers de ces outils les considèrent très différemment. L'opportunité technique l'emporte le plus souvent sur le potentiel créatif et ce qui était un geste de production est plutôt désormais un réflexe de presse-bouton.

L'observation des weblogs, les photos ou les vidéos qui circulent sur les réseaux sociaux donnent souvent l'impression de contenus assez creux sans implication de la part de leurs auteurs. Le geste de production semble réduit au minimum et la notion d'expression renvoie à des contenus très centrés sur les individus. Pour peu que l'on recherche une expression citoyenne de ces jeunes, on peut être déçus.

Pourtant, il nous faut considérer autrement ce grand mouvement de messages en tous genres. Peut-être sommes-nous en train d'assimiler dans les productions médiatiques ce qui est avant tout, et pour les adolescents plus encore, un acte de communication.

Dès 2006, nous avons pu constater que les jeunes privilégiaient largement toutes les activités de communication et particulièrement avec leurs proches (pairs, famille, etc.). Trois ans plus tard, cette tendance s'est renforcée. Ces activités sont susceptibles d'épouser toutes les formes disponibles à un moment donné en utilisant toutes les ressources à leur portée.

Ces communications se donnent donc souvent des allures de production ou plutôt de redistributions de productions en postant telle image ou telle vidéo. L'objectif n'est pas tant de produire... que de maintenir la communication en vie, de rester en contact. Les conversations générées en ligne par ces échanges constituent par surcroît un des enjeux du dispositif.

L'éducation aux médias ne peut pas négliger d'observer ces pratiques des jeunes et les enjeux qu'elles revêtent pour eux. C'est le carburant de son action dès lors que l'on souhaite agir et progresser. Il faut donc se garder de tout jugement dépréciatif trop hâtif. Dans le même temps, nous ne pouvons pas négliger de proposer ce qui fait son projet, à savoir sa dimension culturelle, créative et citoyenne. Car les alertes autour de la production témoignent de

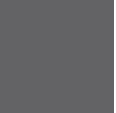
ce que ces communicants pressés se préoccupent peu de questions de respect des auteurs, de respect des individus lambda dont ils captent les images et qu'ils tournent parfois en ridicule, ou de réflexions sur les effets produits par leurs échanges. Cette dimension est totalement absente de leur action. Ils ne la pensent pas.

Dans ce tableau rapidement brossé, l'éducation aux médias peut et doit occuper une place stratégique à différents niveaux. Tout d'abord, elle peut introduire une réflexion de fond sur les mécanismes à l'œuvre dans ces échanges, les « emprunts » opérés ou la question de fond du respect des autres sous toutes ses formes. Elle peut également inciter à produire sous d'autres formes en élargissement le spectre des médias fréquentés ou en travaillant sur leur dimension esthétique et créative. Elle peut introduire la notion de « qualité ». Elle peut encore conduire à une réflexion sur le fond et les contenus tout en s'appuyant sur le jeu plaisant avec les formes. Mais, nous l'avons vu, les compétences techniques sont les plus vite acquises. Bref, elle peut faire de tous ces jeunes des émetteurs de vrais contenus auto produits (*user generated content*) en stimulant une vision plus large, plus socialisante de leur action et peut être même des consommateurs avertis de produits médiatiques.

A travers ce parcours rapide de la relation entre éducation aux médias et production de médias par les jeunes, nous avons pu évaluer en partie les fortes attaches qui les lient.

Cette dimension est appelée à se renforcer sous l'effet de la généralisation des technologies numériques. Le besoin de recul s'accélère avec le rythme des productions et les enjeux économiques, culturels et politiques sont d'importance. Il s'agit ni plus ni moins que de donner à une génération la pleine possession de ses moyens d'expression.

Evelyne Bevort | CLEMI - France



Éduquer aux médias tout au long de la vie : des pratiques à leur modélisation

Le développement de l'éducation aux médias dans les systèmes éducatifs est aujourd'hui l'objet de toutes les attentions, recommandations et actions. Si l'urgence et la nécessité d'une éducation aux médias dans une société de la communication médiatisée est partagée par de nombreux acteurs, elle reste centrée essentiellement sur le public des enfants et des jeunes. L'éducation aux médias tout au long de la vie se fonde sur l'évolution extrêmement rapide des formes médiatiques et des usages. La relation aux médias est devenue un enjeu contemporain majeur. Ces mutations posent de nouvelles questions et nécessitent de nouvelles compétences indispensables pour exercer une citoyenneté active et responsable.

Les révolutions médiatiques se sont succédées à un rythme soutenu lors des 20 dernières années et l'éducation aux médias adaptée à un environnement médiatique linéaire est obsolète à bien des égards. L'enjeu est de porter l'éducation aux médias vers d'autres publics, d'autres tranches d'âges et d'autres contextes éducatifs non formalisés. L'échec relatif des systèmes scolaires à garantir que tout jeune citoyen dispose des compétences médiatiques suffisantes au sortir du dispositif scolaire renforce également la nécessité de porter le projet de l'éducation aux médias bien au-delà des cadres éducatifs habituels.

Le projet EuroMeduc a permis à un groupe d'expert de se centrer sur l'éducation aux médias tout au long de la vie dans le cadre d'un séminaire d'experts organisé à Bruxelles en novembre 2008. Il a permis de réunir une diversité d'acteurs et d'institutions préoccupés par cette éducation aux médias qui doit s'inventer en dehors des structures et références communes.

Diversité, citoyenneté et droits de l'homme

Un des premiers apports de ce séminaire d'experts a été d'identifier un large éventail d'acteurs et de pratiques qui existent mais qui ne sont pas encore constitués en réseaux organisés. Les pratiques d'éducation aux médias tout au long de la vie se développent auprès de publics multiples, dans des cadres de références communes structurés en réseaux. Les pratiques d'éducation aux médias dès lors qu'elle sortent des cadres d'éducation formelle s'articulent à des acteurs sociaux extrêmement diversifiés : alphabétisation des adultes, mouvements parentaux, dispositifs d'accompagnement des personnes âgées, structures d'aide sociale ou de réinsertion, initiatives de cohésion sociale, éducation permanente, santé mentale, éducation à la santé, ... Une des premières caractéristiques de cette éducation aux médias est donc qu'elle s'articule et s'intègre à des pratiques sociales et éducatives existantes et portant sur des enjeux et des publics spécifiques. Cette forte relation à des pratiques sociales et citoyennes entraîne souvent une imbrication de l'éducation aux médias avec d'autres enjeux sociaux et culturels. L'éducation aux médias est alors vue autant comme un objectif que comme un moyen d'en atteindre d'autres.

On peut citer par exemple de nombreuses expériences destinées à former les personnes âgées à devenir des usagers compétents en matière de technologie : ateliers, espaces publics numériques, ... toutes ces pratiques peuvent se limiter à un apprentissage technique. Mais souvent, la simple maîtrise technique s'articule avec des objectifs d'insertion sociale, relationnelle ou sociétale.

C'est aussi le cas dans les pratiques d'éducation aux médias destinées à des adultes en alphabétisation : elles viennent alors se greffer à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à la fois pour s'appuyer sur les pratiques médiatiques de ces publics (les médias audiovisuels qu'ils consomment), mais aussi pour développer des compétences critiques.

Développer la participation active des citoyens passe souvent par la mise en place de pratiques d'expression médiatiques pour les adultes. Cet objectif d'expression de soi et des réalités sociales et culturelles est particulièrement développés dans les lieux de cohésion sociale s'adressant à des populations minorisées ou dans des situations d'exclusion.

L'éducation aux médias est également présente dans les dispositifs visant à développer la diversité culturelle ou dans des pratiques de développement de l'interculturalité : l'éducation aux médias est ainsi au service d'une meilleure compréhension de la diversité culturelle, particulièrement dans les quartiers et banlieues composés de populations d'origine migrante. C'est ainsi en lien avec les droits de l'homme et la citoyenneté que s'organisent pratiques et projets d'éducation aux médias. Dans cette perspective, l'éducation aux médias positionne la culture médiatique au cœur des droits humains.

Vers une modélisation des pratiques

L'échange des pratiques qu'a permis le projet EuroMeduc autorise l'identification d'un ensemble de modèles¹ d'éducation aux médias tout au long de la vie fondés sur la diversité de ses

1. Cette modélisation a été proposée par l'évaluateur externe du projet, le Pr. Thierry Desmedt de l'UCL, à la fin des travaux du séminaire de Bruxelles en novembre 2008.

acteurs. Cette tentative de modélisation est encore quelque peu empirique mais permet toutefois de dresser les contours d'un nouveau champ à l'intérieur de l'éducation aux médias :

- *Le modèle de l'ambulance :*

L'éducation aux médias vise à porter secours à des publics en situation de détresse sociale ou d'exclusion. Le développement de pratiques d'éducation aux médias dans ce modèle est d'abord un outil d'insertion sociale dans des situations d'exclusion.

- *Le modèle de la mise en garde, de l'avertissement :*

Les pratiques d'éducation aux médias relatives à ce modèle se centrent essentiellement sur l'organisation de campagnes de sensibilisation.

- *Le modèle du « robin des bois » :*

L'éducation aux médias est envisagée sous l'angle d'une lutte de « libération » contre l'emprise médiatique. Il s'agit de fragiliser un système médiatique dominant pour permettre de se libérer des modèles idéologiques véhiculés.

- *Le modèle de la compétence technique :*

L'éducation aux médias vise à donner au citoyen les compétences techniques ou technologiques pour lui permettre d'avoir accès aux médias et devenir un utilisateur compétent. C'est le modèle souvent prôné par l'industrie médiatique.

- *Le modèle du « parent/éducateur initié » :*

Dans ce modèle c'est la compétence de l'adulte éducateur qui est visé. Il s'agit de le rendre capable d'entrer en dialogue avec un partenaire sur lequel il se sent une responsabilité éducative.

- *Le modèle du « parent expert » :*

L'éducation aux médias vise dans cette perspective de le rendre capable de donner des règles, d'agir avec « autorité » dans sa mission éducative.

- *Le modèle de l'agora ou de la citoyenneté :*

L'objectif est de donner aux acteurs un maximum d'autonomie dans le champ des rapports politiques : leur permettre de communiquer une opinion, d'exister et d'apparaître en tant que citoyens.

- *Le modèle de l'épanouissement culturel :*

L'éducation aux médias vise à apporter au citoyen les moyens d'exister et de s'épanouir sur le plan culturel.

Des méthodes et des cadres à construire

Beaucoup de ces pratiques d'éducation aux médias s'engagent dans des dispositifs intégrés qui posent aussi un problème d'identification des acteurs eux-mêmes. Ils sont travailleurs sociaux, intervenants en santé, éducateurs, personnel de soin, ... avant de s'identifier comme éducateur aux médias. Cette diversité d'acteurs et de parcours de formation conduit à une certaine absence de concepts et de méthodes partagés.

Alors qu'historiquement, l'éducation aux médias est née dans les mouvements associatifs et militants, elle a très vite focalisé ses objectifs sur le monde scolaire comme lieu démocratique de formation du citoyen dans nos sociétés. Les concepts, les méthodes mais aussi la recherche se sont donc développés essentiellement sur le champ scolaire, laissant les pratiques d'éducation aux médias tout au long de la vie exister sans se structurer en réseaux d'acteurs.

Cette mise en réseau des acteurs, le développement d'échange de pratiques sont donc les étapes indispensables au développement de cette éducation aux médias tout au long de la vie.

L'analyse des pratiques émergentes dans le monde extra-scolaire montre la diversité des schémas pédagogiques implicites. Ils se fondent souvent les concepts empruntés au monde scolaire. Le champ de l'éducation aux médias tout au long de la vie doit se créer ses propres références, en regard des controverses et des questions inhérentes à la diversité des pratiques.

Ainsi, l'éducation aux médias tout au long de la vie doit elle s'ancrer sur des démarches d'expérimentation finement adaptées aux contextes particuliers ou doit elle changer d'échelle et viser à une efficience sociale plus affirmée ?

Comment articuler une pratique inventée (ou bricolée) de manière intuitive avec des modèles éducatifs et pédagogiques constitués et délibérés ?

Enfin, comment développer des pratiques fondées sur une « commande » institutionnelle, des demandes spécifiques de publics diversifiés et l'analyse des besoins ?

Des stratégies et des réseaux

Parce qu'ils touchent l'homme au quotidien et dans plusieurs de ses dimensions (travail, citoyenneté, culture...), les médias doivent faire l'objet à la fois de savoirs et d'une distance critique qui ne peuvent s'acquérir que par les apprentissages. Amener l'adulte à des pratiques médiatiques raisonnées passe souvent par des dispositifs en milieu extrascolaire (associations, municipalités, structure de formation permanente,...). Ce sont donc les formateurs et les animateurs agissant dans ces structures qu'il s'agit d'abord de sensibiliser et à qui il faut donner des outils à mettre en œuvre au quotidien dans leurs missions d'éducation permanente.

Pour se développer dans les dispositifs extra-scolaire, tout comme à l'intérieur des dispositifs éducatifs structurés, l'éducation aux médias nécessite une collaboration étroite entre l'ensemble des acteurs concernés : enseignants, éducateurs, travailleurs sociaux, parents, chercheurs et producteurs de l'industrie des médias. L'éducation aux médias est donc aujourd'hui envisagée comme un processus permanent qui dépasse largement les cadres institués et qui doit se créer ses propres réseaux d'échange.

Un autre enjeu crucial sera de stimuler la création de matériaux éducatifs et d'outils adaptés à la grande diversité des publics et à des institutions qui s'emparent de l'éducation aux médias. Cette création d'outils à partager pourra induire aussi une meilleure structuration des concepts et des méthodes. Il s'agit de partir des expériences singulières et souvent ponctuelles pour permettre un projet éducatif structurellement plus affirmé.

La création de partenariats aux niveaux locaux, régionaux, nationaux et européens constitue également un besoin réel des acteurs de terrain, souvent isolés dans leurs actions.

Même si l'éducation aux médias tout au long de la vie doit s'adresser à tous, elle se développe auprès de publics prioritaires ou dans des dispositifs d'action et de réflexion particuliers qui s'adressent aux publics en fonction de leur centres d'intérêt culturels, éducatifs, sociaux ou politiques.

Il faut également penser au développement de l'éducation aux médias à partir des médias dit « citoyens » qui sont produits et diffusés par des non-professionnels de la communication, ou encore les médias de la diversité qui visent à établir un lieu de dialogue interculturel participatif.

Sur le plan conceptuel, l'éducation aux médias tout au long de la vie se situe au croisement des modèles et méthodes issus de la psychologie, de la pédagogie, de la communication, de la sociologie, de l'action sociale et interculturelle... De plus, l'évolution extrêmement rapide des médias (tant du point de vue technologique que sur le plan sociologique) nécessite une adaptation permanente des méthodes et des contenus de cette éducation, tout comme le développement de nouvelles pratiques en ajustement constant avec leur environnement. L'éducation aux médias tout au long de la vie doit désormais se construire au travers de nouveaux partenariats et des stratégies d'intervention coordonnées. Si c'est hors de l'école que l'éducation aux médias a réussi à sensibiliser à l'urgence d'une éducation aux médias, c'est désormais à nouveau hors de celle-ci qu'elle doit se réinventer.

Patrick Verniers | Média Animation asbl



L'éducation aux médias et l'appropriation des médias par les jeunes

De nos jours, tout le monde s'accorde à dire que la compréhension et l'analyse du processus de l'éducation aux médias est une nécessité de plus en plus urgente, compte tenu de l'influence qu'exercent les nouveaux médias sur le mode de vie et les comportements de tous les citoyens, mais plus particulièrement encore des jeunes générations.

En réalité, le niveau d'éducation aux médias varie en fonction du degré de sensibilisation et de l'état de développement des différents processus. Ces variations constituent un sérieux défi pour chacun des États membres de l'Union européenne, ainsi que pour l'Europe et le monde entier.

D'une certaine manière, s'il est nécessaire de reconnaître le problème que constitue le manque d'éducation aux médias, le plus important est toutefois de trouver le moyen de permettre, aujourd'hui et dans un avenir proche, le développement et l'utilisation d'outils pédagogiques qui aideraient les jeunes générations à adopter une attitude critique et informée vis-à-vis des médias.

C'est précisément dans ce but que plusieurs professionnels des médias, enseignants, chercheurs et autres représentants d'institutions et organisations d'Europe, mais aussi d'autres régions, ont décidé de partager leurs expériences, leurs pratiques et, plus particulièrement, leurs réflexions, dans le cadre du troisième séminaire EuroMeduc qui s'est tenu à Faro, au Portugal, dans les locaux du Centre de recherche sur l'art et la communication (CIAC), à la Faculté des sciences humaines et sociales de l'Université de l'Algarve. Il s'agissait du dernier séminaire organisé dans le cadre du cycle préparatoire au congrès final EuroMeduc. Le thème principal de ce séminaire, qui s'est tenu du 16 au 18 octobre 2009, portait sur l'éducation aux médias et l'appropriation des médias par les jeunes.

Tout le monde semble conscient que le niveau d'éducation aux médias varie en fonction de l'état de développement de différents processus éducatifs, et que ces variations constituent un sérieux défi pour chacun des États membres de l'Union européenne, ainsi que pour l'Europe et le monde entier. C'est pourquoi plusieurs chercheurs, provenant essentiellement d'Europe, mais aussi d'autres régions du monde, ont débattu d'innombrables questions et présenté leurs points de vue quant aux différents moyens de permettre, aujourd'hui et dans un avenir proche, le développement et l'utilisation d'outils pédagogiques afin d'aider les jeunes générations à adopter une attitude critique et informée vis-à-vis des médias. Ces chercheurs ont découvert qu'il existait deux grandes approches concernant l'appropriation de l'éducation aux médias par les jeunes : l'une, plus spécifique, liée aux appropriations filmiques sur différents canaux et appareils de projection ; l'autre, liée à une perspective plus globale de l'appropriation et concernant des aspects généraux de la citoyenneté et de l'émancipation par l'information.

S'agissant de la perspective filmique plus spécifique, lorsque nous parlons du concept de l'éducation aux médias, il convient de ne pas oublier à quel point il est essentiel d'apprendre aux jeunes à utiliser les médias, c'est-à-dire à analyser, produire et diffuser des médias audiovisuels. Conformément à cette idée, l'éducation aux médias concernant le cinéma, ou du moins les langages filmiques, devrait s'articuler autour de trois principes : la projection, l'analyse et la production basique de films.

Tout d'abord, la projection de films devrait permettre aux étudiants d'acquérir des connaissances de base sur certaines œuvres ou certains genres de référence, afin de pouvoir comprendre le processus narratif de n'importe quelle séquence d'images. D'autre part, l'analyse de films serait l'occasion de procéder à une lecture complète et de favoriser une compréhension globale des films, des images animées ou des séquences choisies. Dans ce contexte, plusieurs éléments seraient clarifiés afin de donner aux étudiants la possibilité d'interpréter les différents codes inhérents au langage cinématographique et leur permettre ainsi de comprendre et d'interpréter les différents éléments esthétiques et techniques susceptibles d'influencer la caractérisation, la sélection et l'organisation du flux continu d'images animées.

Plus loin dans le processus d'appropriation, s'agissant des éléments de la production basique de films, il est essentiel que les étudiants soient capables de réfléchir au sens des images et des sons, afin de pouvoir en produire d'autres en utilisant les mêmes codes et le même langage, et avec la technique requise par les modèles de discours éloquent applicable à n'importe quel autre média.

Enfin, il faut que les étudiants acquièrent une vision globale des méthodes et possibilités modernes permettant de distribuer et de diffuser des films, notamment via Internet.

Non seulement cette méthode permet d'apprendre les bases du milieu cinématographique, mais il s'agit également d'une excellente manière de motiver les étudiants et de favoriser de meilleurs résultats pédagogiques, comme le démontrent de nombreuses expériences concrètes menées dans différentes régions et différents pays.

Chaque jour, nous vivons dans un monde qui offre de nombreuses manières de soutenir les dispositifs filmiques par le biais de nouveaux médias, dont l'importance porte davantage sur la nouvelle relation qui peut être établie entre les utilisateurs et ces ressources que sur la performance médiatique pour laquelle ils étaient finalement conçus. Cela signifie qu'il est essentiel de détacher les environnements ludiques, en tant que principale caractéristique de

l'espace numérique et du cyberspace, de leur dimension ludologique, qui peut généralement provoquer des situations de dispersion et de conflit, mais qui, dans des conditions spécifiques, peut également fournir des mécanismes favorisant l'affirmation identitaire et l'appartenance culturelle à des groupes et communautés, probablement virtuels, mais disposant tout de même d'une certaine forme de structure.

Il est donc important, lorsqu'il est question de l'utilisation des nouveaux médias, notamment dans les nombreuses formes de langages filmiques, d'être conscient que leur utilisation peut contribuer à développer un certain désir de voir et d'analyser d'autres messages, de natures culturelle, éthique et esthétique différentes que celles qui prédominent, formant ainsi les éventuelles bases d'une nouvelle culture de responsabilité qui peut être adoptée par les publics jeunes, mais aussi par les producteurs qui ciblent ces publics, pour le meilleur comme pour le pire.

En conclusion, lorsque l'on examine les processus d'appropriation sous cet angle plus spécifique, on constate que l'éducation aux médias est un processus très important qui permettra la production de messages médiatiques plus personnels et plus ludiques, à l'image des messages cinématographiques, mais qui favorise également le développement de nouvelles compétences et aptitudes en relation à ce puissant moyen de communication.

S'agissant de la perspective plus globale, l'un des aspects les plus importants à prendre en considération est la séparation, et même parfois, la fracture, entre les concepts de l'« éducation à l'information » et de l'« éducation aux médias ». Après tout, bien que ces concepts soient inclusifs et complémentaires, il y a tout de même lieu d'opérer une distinction entre ces deux approches conceptuelles et, d'ailleurs, différents cadres ont été proposés pour entourer ces concepts.

Ainsi, l'UNESCO, l'une des organisations les plus actives dans le domaine de l'éducation à l'information, a développé plusieurs initiatives concrètes concernant la formation des enseignants, l'enseignement élémentaire et secondaire, ou encore l'apprentissage tout au long de la vie, en établissant des lignes directrices et des politiques visant à promouvoir certaines initiatives locales, mais aussi le développement d'un programme d'étude d'envergure mondiale concernant l'intégration de l'éducation à l'information dans ces domaines. Cette approche à la fois locale et mondiale part du principe qu'à l'époque actuelle, le paradigme pédagogique a changé et que le stockage de l'information n'est plus un obstacle à l'éducation. Au contraire, il renforce la nécessité d'apprendre et de traiter ces informations qui sont emmagasinées chaque jour par le biais des anciens et des nouveaux médias, et ce dans le cadre de chaque processus éducatif, qu'il soit formel ou non. Le principal aspect auquel il convient de prendre garde est que ces processus éducatifs doivent être axés sur le traitement des connaissances et des informations plutôt que sur le stockage de données.

Par ailleurs, compte tenu de la croissance rapide des nouvelles technologies et de la convergence avec les moyens traditionnels de communication qui s'en est suivie, les méthodes générales d'éducation aux médias doivent obligatoirement être appliquées à toutes les formes de médias et à tous les supports médiatiques, indépendamment de leur nature et des technologies utilisées, ce qui implique un certain degré d'éducation aux médias, notamment en ce qui concerne les appropriations d'Internet aux niveaux local et mondial. Il est donc indispensable de développer une stratégie pour rassembler, au moins à cette fin, les pays riches et les pays pauvres ainsi que les populations du monde entier.

À l'opposé de ces grandes idées sur la différenciation entre l'éducation à l'information et l'éducation aux médias se trouvait une idée commune, partagée par la quasi totalité des experts, selon laquelle il était souhaitable de fusionner ces deux concepts pour ne former qu'une seule approche globale, afin d'éventuellement rassembler les principaux objectifs supposés être atteints dans chaque processus, autrement dit de dépasser les limites imposées par tous les paradigmes déterministes qui prédominent dans le domaine de la communication ou de l'information et de promouvoir une vision plus culturelle des médias et des processus de l'éducation aux médias. Pour ce faire, il est impératif de favoriser l'accès aux nouveaux médias et leur utilisation critique, en vue d'en comprendre toutes les dimensions, que celles-ci soient liées à leurs contenus spécifiques ou à leurs aspects fonctionnels, comme le réseautage social, par exemple.

L'utilisation de nouveaux médias nous fait réaliser que certaines divisions traditionnelles sont devenues complètement obsolètes. Par exemple, la division entre les arts et les sciences est devenue « démodée » compte tenu du statut qu'occupent désormais les jeux et autres environnements virtuels dans les sociétés modernes en général.

Cela s'explique par les compétences artistiques et technologiques nécessaires pour la production de jeux et d'autres nouveaux environnements médiatiques qui requièrent à la fois des compétences techniques élevées et des notions esthétiques complexes. Avec les nouveaux médias, la tradition artistique et littéraire, telle que nous la connaissons des canons traditionnels, est transformée en quelque chose disposant d'une structure plus fragmentaire et d'une texture plus bigarrée. Et pourtant, aujourd'hui encore, nous constatons ô combien l'histoire des médias est méconnue et à quel point cette ignorance se traduit souvent par une préoccupation excessive pour les nouveaux aspects technologiques seulement.

Compte tenu de tous ces changements de paradigmes, il est clairement nécessaire d'aborder les valeurs éducatives du « jeu » et du « réseautage » à l'ère des nouveaux médias (une fois encore, les distinctions entre l'apprentissage par les médias, sur les médias ou avec les médias ont été soulignées), en mettant sur pied un modèle plus développé qui tienne compte des trois dimensions de l'éducation aux médias, désignées sous l'appellation « les 3 C », à savoir les dimensions culturelle, critique et créative.

Pour atteindre ces objectifs, il nous faut élaborer différentes approches sur les principaux sujets. Mais pour être efficaces, ces approches devront promouvoir des processus descendants et ascendants et tenir compte des différences culturelles. L'Europe a développé une culture basée en grande partie sur un certain ethnocentrisme et se doit d'examiner d'autres approches. Dans ce contexte, les recommandations de l'UNESCO pourraient conduire à une perspective davantage mondiale, qui pourrait être en mesure de s'intégrer dans divers agendas éducatifs, culturels, sociaux et politiques, dans un processus d'échanges culturels féconds et d'enrichissement mutuel. De nos jours, de plus en plus d'argent est consacré à des études visant à fournir une perspective mondiale sur le thème de l'éducation aux médias. C'est là un signe positif, mais nous devons cependant continuer à réfléchir et à discuter de ces problèmes. Sera-t-il possible de trouver une approche mondiale? Probablement pas. Les différents environnements culturels et les différentes langues y étant associées impliquent différentes manières de penser et d'interpréter le monde qui nous entoure, et par conséquent, différentes manières d'utiliser et d'analyser les médias. Par ailleurs, nous devons également tenir compte du fait que les jeunes ont une relation différente avec les médias selon le milieu social et culturel dont ils sont issus.

Nous devons également prendre conscience que la technologie n'est pas un monstre effrayant et qu'elle n'est pas uniquement réservée aux jeunes. En réalité, l'éducation aux médias est de plus en plus nécessaire chez les plus âgés et l'émancipation que peuvent offrir les compétences technologiques peut constituer une grande opportunité pour chacun d'entre nous. Nous pouvons comprendre que les technologies sont ce que nous voulons qu'elles soient et que leur utilisation nous offre des outils pour faire face aux nouveaux « dangers », aux risques et opportunités du monde. Mais pour les utiliser, nous devons avant tout les comprendre.

Cependant, avec le développement rapide des logiciels sociaux et des médias numériques, il devient extrêmement facile de produire des messages et de les publier sur l'espace public. Lorsque tout se déroule pour le mieux, les publics deviennent auteurs et les consommateurs deviennent producteurs. Cela signifie que le paradigme traditionnel de l'éducation aux médias n'est plus suffisant, parce qu'il consiste principalement à éduquer des lecteurs, alors qu'aujourd'hui, nous avons affaire à des auteurs. Nous devons les former à devenir des auteurs responsables, en leur demandant de développer le même sens des responsabilités que nous le demandions aux chaînes de télévision il y a encore quelques mois. Aujourd'hui, nos étudiants doivent assumer la responsabilité, non seulement de leurs études, mais aussi des contenus qu'ils produisent : nous devons leur permettre de savoir ce qu'ils peuvent publier dans la sphère publique et comment, dans le respect des droits des autres personnes. Autrement dit, nous devons développer un paradigme de la citoyenneté responsable.

Par conséquent, une perspective mondiale de l'éducation aux médias nous permet de voir la nécessité d'une double transition : la transition d'un paradigme déterministe vers un paradigme culturel (les médias ne sont pas des objets, mais des produits culturels, et il ne suffit pas de les introduire quelque part pour voir des changements s'opérer ; il faut étudier leur culture, leurs principaux contenus et leurs principales formes) et la transition du paradigme de la pensée critique vers un nouveau paradigme se préoccupant davantage de la citoyenneté active des jeunes.

En résumé, nous pouvons conclure que les principaux objectifs en ce qui concerne les questions relatives à l'éducation aux médias et à l'appropriation d'Internet par les jeunes sont les suivants :

- examiner les différences entre les pratiques des institutions et des individus dans la manière dont ils interagissent avec les médias, aussi bien dans les écoles que dans la vie réelle, et réduire ces écarts ;
- développer de nouvelles méthodologies : des méthodologies éducatives et de recherche impliquant une coopération, un dialogue, une certaine créativité ainsi qu'une compréhension mutuelle entre les différentes cultures et la capacité d'observer les problèmes d'un point de vue ethnographique, en tenant compte de leurs dimensions civiques et générationnelles et des possibilités d'expérimentation ;
- et enfin, discuter des questions susceptibles de contribuer au développement de solutions dans un contexte caractérisé par différentes représentations, appropriations, valeurs et identités culturelles.



Recommandations finales

Les freins, les opportunités et les actions à entreprendre

En conclusion du Congrès de Bellaria, les participants ont été invités à se réunir par groupes linguistiques et à travailler ensemble sur des recommandations. Elles ont été rédigées en cinq langues (français, anglais, allemand, espagnol et portugais) et se sont construites autour de trois axes : les opportunités, les freins et les actions à entreprendre.

Chaque groupe s'est attelé à la tâche de synthétiser les enjeux de l'éducation aux médias dont il a été débattu pendant les quatre jours du congrès. Les participants y ont travaillé avec la volonté de réunir autour de la table les différents acteurs clés de l'éducation aux médias et de leur permettre de réfléchir aux recommandations qu'ils souhaitent transmettre aux institutions européennes, mais également à d'autres publics cibles : les éducateurs, les chercheurs et les industries médiatiques. Plus de 70 recommandations ont été rédigées par les différents groupes. La synthèse de ce travail qui vous est présentée ci-dessous a été rendue publique lors d'une conférence de presse qui s'est tenue le 15 décembre à Bruxelles.

Premièrement, chaque groupe a réfléchi aux opportunités, définies comme ce à quoi l'éducation aux médias peut être un levier pour développer l'esprit critique des populations à l'égard de la société, quelle soit médiatique ou non. Elles sont définies à différents niveaux : géographiques (régional vs international), temporels (durée vs instantanéité) ou sociaux (individu vs communauté).

Les opportunités

1. *Recommandations adressées aux chercheurs*

Les experts pensent que l'éducation aux médias

- permet de réaffirmer sa dimension principale en croisant d'autres objets et en se situant dans une dimension méta-disciplinaire ;
- permet l'évaluation des actions ;
- permet de réaffirmer la dimension de formation tout au long de la vie ;
- permet le partage des pratiques entre les chercheurs, les praticiens, l'industrie, les régulateurs et les responsables politiques ;
- favorise des bonnes perspectives en matière d'internationalisation (géographique, culturelle et éducative) et de dialogue interculturel ;
- offre des ouvertures à différents acteurs-clés (écoles, universités, industries, etc.) ;

2. *Recommandations adressées aux enseignants – éducateurs*

Les experts pensent que l'éducation aux médias

- construit des ponts reliant les fossés culturels qui existent entre la culture populaire des jeunes et l'éducation traditionnelle ;
- fournit de nombreuses ressources ;
- permet de développer de nouveaux matériaux et méthodologies ;
- permet de mener des bonnes pratiques qui peuvent inspirer des acteurs d'un horizon plus large (éducation, culture, travailleurs dans le secteur jeunesse) ;
- favorise la participation et le partage de contenus et d'expériences personnelles (e-participation, réseaux sociaux, etc.).

3. *Recommandations adressées aux responsables politiques*

Les experts pensent que l'éducation aux médias

- promeut la tolérance, l'acceptation et l'inclusion vis-à-vis d'autrui à travers l'échange d'images visuelles et au-delà des frontières géographiques et linguistiques et avec une dimension interculturelle ;
- permet à des actions de se mettre en place, lorsqu'il y a explicitation des enjeux et des compétences attendues ;
- fournit une base commune au niveau européen, national et local ;
- devrait être un exemple auprès des états membres pour développer une stratégie nationale de mise en œuvre d'objectifs pédagogiques ;
- permet qu'un accès digital soit intégré aux notions de société de l'information ;
- permet l'émergence d'une conscience des politiques à mener en matière d'éducation aux médias à un niveau européen ;
- a permis la mise en place de réseaux internationaux qui en améliorent ses activités ;
- permet de réaffirmer la dimension intergénérationnelle et de tous les publics (des enfants, aux personnes âgées).

4. *Recommandations adressées aux industries médiatiques*

Les experts pensent que l'éducation aux médias

- permet le pilotage partenarial et la médiation publique/privé.

Les freins

Ensuite, chaque groupe a été amené à définir les freins de l'éducation aux médias. En travaillant sur ceux-ci, les participants ont défini les obstacles qui se présentent parfois, voire souvent, lorsque des actions d'éducation aux médias sont menées.

1. *Recommandations adressées aux chercheurs*

Les experts pensent que l'éducation aux médias

- engendre une confusion au niveau de la terminologie entre les termes suivants: "*information literacy*", "*e-learning*", éducation digitale, "*media literacy*" et éducation aux médias ;
- rencontre des difficultés à réconcilier les différentes approches de l'éducation aux médias qui existent au sein des différents paradigmes qui lui sont propres et à répondre en même temps aux demandes de type "*Quick Fix*" qui émanent des commanditaires de recherche ;
- témoigne d'un faible niveau d'engagement entre la théorie et la pratique ;
- peut être freinée dans son évaluation qualitative de par l'aspect quantitatif des notions d'"*information literacy*" et de "*digital skills*";
- démontre qu'il existe un manque de recherches publiques dans certains domaines ainsi qu'un clivage entre les chercheurs qui travaillent sur les médias et ceux qui travaillent sur l'éducation aux médias ;
- est confrontée à une traduction inexacte entre les notions "d'accès aux médias" et de "capacité d'utilisation des médias".

2. *Recommandations adressées aux enseignants – éducateurs*

Les experts pensent que l'éducation aux médias

- montre une difficulté à comparer des cultures et systèmes éducatifs différents ;
- montre les contraintes liées au cadre scolaire: un programme limité en temps, un manque de formation des enseignants et une absence de cadre d'évaluation durable ;
- incite au formatage des contenus et des pratiques ;
- est souvent considérée comme un projet organisé en dehors de l'encadrement scolaire habituel, alors qu'il devrait être intégré complètement à tout programme scolaire ;
- éprouve des difficultés à inciter les enseignants à prendre en considération des documents médiatiques comme documents scolaires homologués.

3. *Recommandations adressées aux responsables politiques*

Les experts pensent que l'éducation aux médias

- peut être influencée par des intérêts politiques et commerciaux plutôt que par des besoins pédagogiques ;
- démontre un manque d'interactions entre les différents modèles d'éducation aux médias et les niveaux de développement à travers l'Europe ;
- est centrée sur des politiques générales plutôt que sur des réalités et sur les usagers ;
- témoigne d'un flou en ce qui concerne les enjeux partagés et la vision des différents partenaires ;
- met en avant les distances qui existent entre les politiques européennes, nationales et autonomes relatives à l'éducation aux médias et aux pratiques sociales quotidiennes et académiques ;

- montre que certaines personnes sont exclues du ^{XXI} siècle à cause de la "violation" numérique ;
- n'est pas encore intégrée au sein des réflexions éducatives de tous les pays européens ;
- semble d'abord être une priorité nationale, ce qui rend les consensus entre pays européens difficiles.

4. Recommandations adressées à l'industrie médiatique

Les experts pensent que l'éducation aux médias

- démontre qu'il manque de pôles de concertation, de consultation, de dialogue, rassemblant les différents types acteurs (pouvoirs publics, associations, industries) ;
- démontre la nécessité de perspectives économiques dans les recommandations qui peuvent être faites à l'industrie ;
- est séduite par les avancées technologiques, parfois au détriment de l'esprit critique.

Les actions à entreprendre

Enfin, chaque groupe a été amené à rédiger les actions qui sont à entreprendre dans un futur proche, ou éloigné. Ces actions ont été définies afin de pérenniser, mais également d'améliorer la perception, les politiques et les actions d'éducation aux médias qui sont menées en Europe.

1. Recommandations adressées aux chercheurs

Les experts pensent que l'éducation aux médias

- devrait permettre d'entreprendre des recherches appliquées de natures différentes dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie ;
- devrait se définir au sein d'un lexique européen ;
- devrait favoriser le développement d'outils quantitatifs et qualitatifs complets qui permettront d'en mesurer l'efficacité ;
- devrait favoriser les programmes d'échanges de pratiques et de recherche à travers une dynamique générale telle que, par exemple, l'éducation interculturelle.

2. Recommandations adressées aux enseignants – éducateurs

Les experts pensent que l'éducation aux médias

- devrait favoriser la promotion des dimensions esthétiques et créatives de ses activités ;
- devrait aider les enseignants à réaffirmer et à soutenir l'enjeu de la formation et notamment, faire émerger les formations mixtes ;
- devrait aider au développement de modèles à l'échelle locale et en concrétiser les destinataires et les responsabilités qui seront partagées entre les acteurs ;
- devrait se développer tant dans un contexte formel qu'informel ;
- devrait inciter les enseignants et éducateurs à se former à cette compétence tant dans le cursus initial que continu ;

3. Recommandations adressées aux responsables politiques

Les experts

- incitent à la création et au financement d'une organisation qui cartographiera et évaluera de manière critique les actions d'éducation aux médias menées, les traduira et les disséminera dans un langage commun sous la forme de modèles, pratiques, recherches et ressources européens ;

- souhaite développer des modèles qui exemplifient de quelle manière l'éducation aux médias peut-être implantée dans les programmes obligatoires et tout au long de la vie en tant que neuvième compétence-clé ;
- souhaite organiser un "maillage" des acteurs de terrain, afin d'en rendre visible leur richesse ;
- souhaite soutenir, enrichir les lieux inter-générationnels de pratiques et d'expressions médiatiques ;
- souhaite réaffirmer l'enjeu fondamental de l'éducation aux médias qui est relatif à la participation des citoyens et des acteurs sociaux au débat démocratique et à une pensée critique ;
- souhaite ajouter à la logique de réseaux d'acteurs une logique d'organisation tournée vers l'action et à dimension stratégique au niveau européen ;
- incitent à une approche multi-ministérielle.

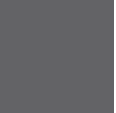
4. Recommandations adressées à l'industrie médiatique

Les experts

- souhaite promouvoir le dialogue entre les industries médiatiques, les organes de régulation, les décideurs politiques et les éducateurs à un niveau local, national et européen. Ils incitent les différents acteurs à construire des outils et partenariats sur base des bonnes pratiques qui ont déjà été exemplifiées par des actions de soutien de l'industrie à l'égard d'action pédagogiques ;
- souhaite que l'éducation aux médias soit insérée dans les cursus de formation des professionnels des médias ;
- souhaite que l'industrie médiatique soit rappelée à son devoir de sensibilisation par le biais de campagnes.

Conclusion

En conclusion et après lecture de cette mise en commun, nous observons qu'une logique de débat, mais également de recherche de solutions et d'outils s'est construite autour des thèmes suivants : la terminologie, l'interculturalité, l'émergence des nouvelles technologies et les partenariats. En ce qui concerne la question de la terminologie, nous observons qu'outre les considérations d'ordre linguistique, les définitions de l'éducation aux médias ne semblent pas, aujourd'hui, converger vers une définition globale. Nous avons cependant entendu, à Bellaria, que la plupart des acteurs du secteur présents souhaiteraient parvenir à une homogénéisation de la "grammaire" relative à celles-ci. La dimension interculturelle a également été mise en avant par les experts, tantôt comme une richesse de l'éducation aux médias, tantôt comme un frein. Concernant cette dimension, il semble que la plupart des experts souhaiteraient la renforcer à travers des recherches, mais également des politiques et des actions à mener. L'émergence et l'usage des nouvelles technologies n'ont pas été des thématiques absentes des débats. En effet, celles-ci sont perçues comme des innovations, mais elles posent également question quant à la définition des objectifs pédagogiques recherchés. Enfin, un grand nombre des recommandations ont porté sur les partenariats et sur la diversité et les rôles que chaque partenaires devrait assumer. Ces partenariats soulèvent évidemment la question de la formation, qu'elle soit initiale ou continue, des différents partenaires eux-mêmes.



Éléments pour une évaluation générale du projet EuroMeduc

Dans ma fonction d'évaluateur externe du projet EuroMeduc, je vais présenter dans ce texte, les éléments principaux de mon évaluation finale du projet, basée non seulement sur le déroulement du congrès de Bellaria, mais aussi sur les trois séminaires préparatoires, à Paris, Bruxelles et Faro. Cette évaluation comprend 12 parties, consacrées aux différentes dimensions de cet ambitieux projet.

L'organisation du travail

Une organisation logistique, un accueil et une infrastructure bien adaptés

A l'image des trois séminaires préparatoires, les organisateurs du colloque ont fait preuve d'excellentes compétences dans la planification, l'organisation et l'environnement des travaux.

Ce colloque final a mobilisé des moyens importants, exceptionnels dans le monde éducatif

Grâce aux moyens apportés par le financement de la Commission européenne, les organisateurs ont pu concevoir, dans des conditions de travail professionnelles, souvent lacunaire dans les secteurs de l'éducation, de la recherche et de la formation permanente, un cycle de rencontres et de réflexions dotés de l'environnement nécessaire à l'ampleur du projet. Ces moyens, gérés avec cohérence et professionnalisme, ont conduit à une démarche de haute qualité qui, par sa méthode, a été pionnière dans le secteur de l'éducation aux médias. Comparativement à l'action européenne précédente, constituée par le congrès fondateur de Belfast en 2004, qui était déjà d'une haute qualité, un saut qualitatif a pu être accompli dans les trois domaines principaux du management de l'action.

- La préparation, détaillée, bien répartie entre les responsables des tâches et soucieuse de servir les objectifs prioritaires du projet,
- La mise en œuvre par les différents responsables des tâches, de l'animation à la logistique,

- Et, durant la rencontre, les apports et investissements des participants, qui ont chacun fonctionnés en pourvoyeurs et en bénéficiaires, suivant un dispositif coopératif original, dont les recommandations finales constituent la preuve de l'efficience.

Le processus et les résultats n'auraient certainement pas pu atteindre leur qualité actuelle sans une telle mobilisation de ressources financières, intellectuelles et techniques.

Bien que la majorité des participants aient déjà une culture des rencontres internationales, la diversité de leurs profils (voir plus loin) exigeait un cadre de travail confortable et efficace. Comme ces conditions étaient remplies, les résultats ont pu être obtenus.

Ce jugement personnel est confirmé par d'assez nombreuses déclarations que m'ont faites certains participants, durant le déroulement des travaux, ou par courrier, ultérieurement.

(« Un immense merci pour ce congrès passionnant. Je n'ai pas vu passer le temps, pas eu le soupçon d'une envie d'être ailleurs que là, avec vous et avec tous ces éminents spécialistes. Si vous saviez comme c'est bon parfois, les communautés de pensée... (...) Je suis rentrée différente de quand je suis partie: je sais que, plus que jamais, là où je suis, je fais de l'éducation aux médias. Pas mal, de rentrer d'un congrès en sachant mieux qui on est, non? » Mail reçu d'une participante, le 27 octobre 2009)

Trois lacunes mineures sont cependant signalées par certains participants :

- Quelques changements ponctuels dans la succession des activités, provoqués par des contraintes de disponibilités d'intervenants ou des ajustements de la procédure,
- Un certain manque d'annonces sur la succession des phases aux moments où beaucoup de participants étaient disséminés dans les différents ateliers,
- Des temps de contacts informels trop limités, dans un programme de travail très dense, alors que beaucoup de participants étaient très intéressés de nouer des rencontres avec des collègues étrangers qu'ils n'avaient jamais découverts. Dans de telles circonstances, il serait favorable de mettre au point des sessions officielles de contacts réciproques (« speed dating session ? »).

La pertinence du sujet: hautement confirmée

« Les mises en œuvre de l'éducation aux médias, de l'école jusqu'aux structures de formation permanente » s'est révélé un sujet hautement pertinent. On pourrait identifier, comme cela a été fait lors des travaux, le développement de la « littéracie médiatique » dans les agendas, du local au global, en passant évidemment par le niveau européen, mais il n'est pas besoin d'un congrès pour l'établir. En revanche si on analyse la liste des thèmes au programme du congrès et la diversité des intervenants, il devient clair que l'éducation au média n'est pas un phénomène de mode, mais, au contraire, un mouvement de fond, qui unit une grande diversité d'intervenants autour d'une problématique commune : comment accomplir, dans un monde à très haute densité médiatique la révolution culturelle qui donnerait à chaque citoyen, quel que soit sa condition, un niveau suffisant de compétences intellectuelles, sociales et techniques pour se développer dans ce contexte historiquement nouveau et contribuer activement au développement du système médiatique, par des usages et des choix conscients des enjeux. Cette vision d'un risque à prendre, non à travers un despotisme éclairé, mais par un processus démocratique participatif développé par les usagers eux-mêmes, a trouvé lors des quatre rencontres EuroMeduc une amorce de réalisation et d'institutionnalisation.

Une approche globale et une mise en questions de l'éducation aux médias en Europe

Cette approche à la fois globale et spécialisée en de multiples secteurs concrets se confirme si on examine les indicateurs suivants :

- Présence de participants hétérogènes, couverture européenne, diversité des statuts (praticiens, gestionnaires, chercheurs)
- Nombre et variété des thèmes abordés
- Multiplicité des domaines de référence
- Mobilisation de nombreux acteurs différents dans chaque pays d'Europe
- Originalité de recommandations innovantes et cohérentes

Ce thème de l'approche globale est le plus ambitieux du projet EuroMeduc, mais un précédent congrès (à Belfast) et trois séminaires (EuroMeduc, à Paris, Bruxelles et Faro) ont déjà préparé cette réflexion qui, à présent, a atteint un certain niveau de maturité, mais qui n'est pas encore autosuffisant.

Détaillons quelques dimensions de ces indicateurs.

Origines géographiques très diverse des participants

Les dossiers d'inscription montrent les origines suivantes : Allemagne, Arménie, Autriche, Belgique, Bulgarie, Canada, Chypre, Croatie, Danemark, Espagne, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Italie, Malte, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Roumanie, Royaume-Uni, Russie, Serbie, Suède, Suisse, Tchéquie, Turquie, Ukraine, USA.

Cela constitue 30 pays, au minimum, en – et hors de l'Europe.

Domaines d'activités diversifiés des participants

On repère dans les profils des participants : étudiants, administratifs, chercheurs, concepteurs, créateurs, éditeurs, éducateurs, enseignants, industriels, ingénieurs, producteurs, régulateurs, responsables politiques, techniciens,

Cela constitue 15 domaines, au minimum.

Multidisciplinarité des cadres scientifiques des participants

Les participants appartiennent aux domaines scientifiques suivants : affaires culturelles, anthropologie, arts, audiovisuel, chimie, comptabilité, droit, économie, éthique, géographie, gestion, histoire, information et communication, informatique, ingénierie, jeux, linguistique, littérature, mathématique, multimédia, pédagogie, philosophie, physique, psychanalyse, psychologie, sciences cognitives, sciences politiques, sociologie, théologie,...

Cela constitue 32 disciplines de connaissance, au minimum.

Par conséquent, on peut aujourd'hui mieux mesurer la réalité de la diversité des acteurs de l'éducation aux médias. Cependant, les 300 participants du congrès final, aussi représentatifs qu'ils soient, sont vraisemblablement les pionniers d'un nouveau profil d'éducateur (initial et continué) dont la quantité et l'intégration à tous les dispositifs éducatifs européens sont encore loin d'avoir atteint une ampleur suffisante pour considérer que l'accès de toute la population européenne à un niveau de littéracie médiatique nécessaire à leur épanouissement individuel et social est garanti. Tout au plus peut-on dire aujourd'hui qu'une configuration initiale est en place en Europe.

Le projet EuroMeduc a réussi à donner à l'éducation aux médias en Europe une dimension nouvelle : une volonté d'analyser l'approche européenne de la littéracie médiatique, en cherchant à repérer les traits de sa singularité, au moyen d'un regard comparatif avec les approches d'autres entités régionales ou nationales de la planète, soumises à la même globalisation techno-médiatique, mais connaissant des traditions, des histoires et des environnements socioéconomiques différents.

Cette construction d'une vision européenne s'est organisée autour d'un corpus de thèmes unificateurs, dont l'exploration et la discussion en ateliers spécialisés constituent les charpentes.

Les thèmes de travail étaient bien structurés :

- *Quelles sont les compétences de la littéracie médiatique,*
 - Comment les définir et les évaluer.
 - Questions sur leurs évolutions. Ont-elles un tronc central, sont-elles en rupture, par exemple sous la pression de nouvelles compétences appelées digitales ou encore « de l'information » ?
- *La dynamique des controverses qui ont marqué l'éducation aux médias depuis son origine, dans les années '70.*
- *La mutation des environnements médiatiques.*
- *L'activité de recherche.*
 - Ce thème de travail est nouveau dans la liste et extrêmement bienvenu. Si l'éducation aux médias a une histoire ancienne dans les pratiques éducatives pionnières, la recherche en éducation aux médias et en littéracie médiatique réclame aujourd'hui un investissement massif de la part des laboratoires de recherche, tant les inconnues sur ce domaine sont encore nombreuses.
- *Médias, littéracie et culture.*
- *Les régulations externes et autonomes.*
 - Ce thème est lui aussi crucial dans la mesure où l'éducation est forcément complémentaire autres régulations du système. Cela touche notamment le couple conceptuel « éducation – protection ».
- *Les pratiques éducatives en différents milieux.*
- *Les visions de l'avenir: les enjeux, les défis, les dangers, les risques et les opportunités.*

Bilan concernant le contenu du projet EuroMeduc

L'éducation aux médias est plus que jamais un mouvement en expansion

Issue historiquement de pratiques de terrain, orientées vers les jeunes, l'éducation aux médias s'est constituée en élargissant ses ambitions et ses terrains.

Elle s'est ouverte à de **nouveaux systèmes médiatiques**, notamment sous l'impact de l'évolution des structures de production et de diffusion, mais aussi, avec l'évolution des techniques audio-scripto-visuelles interactives.

Elle s'est orientée vers de **nouveaux bénéficiaires** : les adultes, les personnes exclues, les professionnels eux-mêmes, qui ne mesuraient pas toujours les enjeux de leur activité.

Elle a intégré de **nouvelles pratiques médiatiques**, mais aussi de nouvelles **démarches pédagogiques**, liées à des contextes de formation qui débordent de beaucoup le cadre scolaire.

Elle s'articule aujourd'hui avec de **nouveaux défis de l'histoire contemporaine** : l'exclusion, le développement économique et social, le climat et l'environnement des espèces naturelles, les citoyennetés multiculturelle et globale, la relation entre les générations et le développement culturel.

La dynamique des travaux menés durant le congrès et les séminaires préparatoires

L'animation des différentes phases de travail en commun était dense et soutenue. Soulignons-en quelques aspects majeurs.

L'apport en matériaux était très diversifié, se succédant de manière dense, parfois chaotique et très dépendante de la technique des animateurs, car chacun provenait d'horizons différents, avec des traditions multiples.

Le congrès a vu la mise en chantier de nouvelles techniques de travail en commun, où la dynamique collective est exploitée plus systématiquement que dans les colloques traditionnels, marqués davantage par une forte dualité présentateurs actifs – assistance passive.

Ces nouvelles techniques ont exigé intensité souplesse et agilité mentale des participants, venus eux aussi d'horizons très différents. Ils se sont révélés capables de se mettre en apprentissage collectif, face aux multiples événements qui surgissent au fil des interactions, durant les échanges et les discussions.

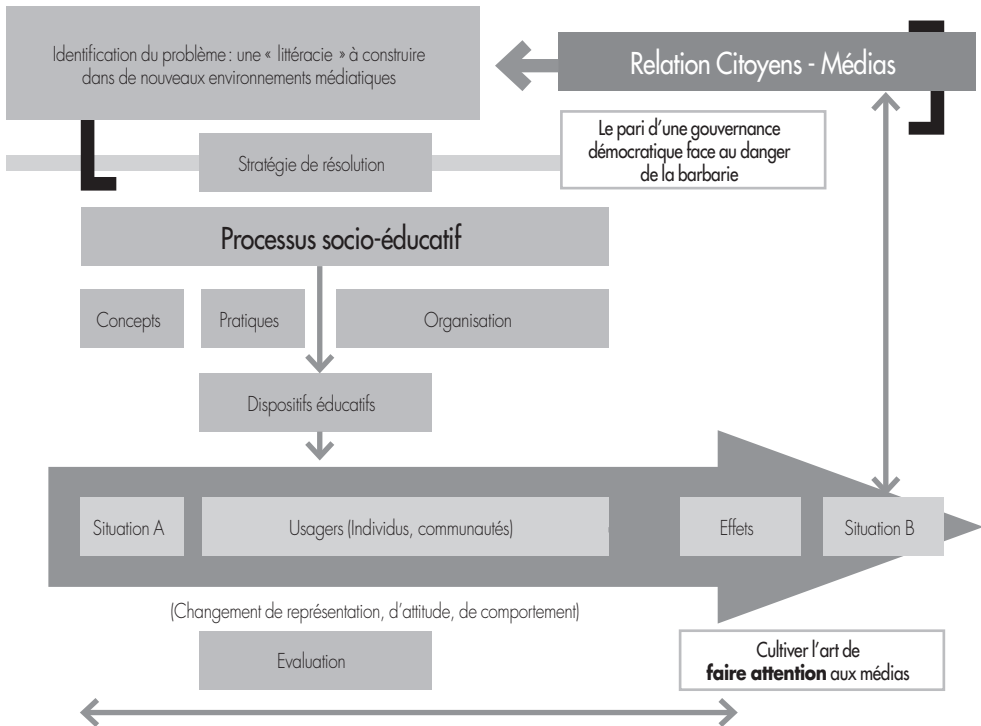
Cette densité de travail collectif fait qu'EuroMeduc devient lui-même, outre un processus de réflexion et de discussion, un véritable réseau social de professionnels, qui associe activités intellectuelle et relationnelle, en construisant un milieu social qui fait communauté, dans le meilleur sens du terme.

Il reste toutefois à assurer et à étendre cette collectivité nouvelle par des moyens modernes d'échange et de diffusion des publications et des débats.

Une stratégie éducative systémique

Ce colloque fait apparaître un regard collectif (international, intersectoriel et interdisciplinaire) nouveau sur l'amélioration de la littéracie médiatique en Europe. Cette stratégie tente de coordonner différentes dimensions complémentaires mises au service de l'éducation formelle et informelle. On peut la représenter par le schéma ci-dessous.

- Dans celui-ci, la relation Citoyen-média est vue comme posant problème : celui d'une littéracie lacunaire où le développement médiatique ne s'est pas accompagné suffisamment d'un développement des compétences cognitives, sociales et techniques que l'intensité des mutations médiatiques rendent nécessaires. La simple pratique quotidienne des médias ne suffit pas à épanouir les compétences nécessaires dans la population.
- Face à cette lacune, EuroMeduc considère l'approche éducative comme le premier levier d'une action efficace, et la réglementation comme un complément aux effets limités et pas toujours souhaitables car ils menacent la liberté et la diversité des acteurs.
- Il appartient à l'évaluation de mesurer l'efficacité des dispositifs éducatifs mis en œuvre au bénéfice des populations, dont on attend que les effets modifient favorablement la relation entre les citoyens et les médias initialement identifiée comme problématique.



Effizienz des Ergebnissen : die Empfehlungen

Die Empfehlungen scheinen richtig von den Arbeiten zu profitieren.

Die Analyse der Empfehlungen führt zu der Überlegung, dass diese sich in den logischen Fortschritt der Themen und der Arbeiten und, selbst, spiegeln mit Genauigkeit, nicht nur die Themen, sondern vor allem die Wichtigkeit, die der Konsens der 300 Teilnehmer implizit manifestiert hat und die sich in explizite Materie im Text der Empfehlungen verwandelt. Sie unterbrechen nicht die Diskussionen und lassen nicht den Verdacht aufkommen, dass sie von einem Lobbying in ihrer Entwicklung beeinflusst sind. Sie sind daher durch die Expertise der Teilnehmer, die in demokratischen und kreativen Interaktionen erarbeitet wurden, entstanden.

Sie präsentieren jedoch neue Formen:

Es geht eher um « gemeinsame Vorhaben », als um Dienstleistungen, die an eine dritte Partei adressiert sind. In dieser Hinsicht sind die Empfehlungen programmatisch und verdienen es, nach Analyse und Interpretation, als Arbeitsprogramm betrachtet zu werden, das in der Lage ist, Entscheidungen und europäische Aktionen von morgen zu leiten.

Effizienz der Ergebnisse : welche sind die erzielten Ergebnisse, die vor dem Projekt EuroMeduc nicht erreicht wurden?

Die erste Begegnung, die durch einen solchen Integrationsprozess der Problematik und der Praktiken vorbereitet wurde, hat die Grundlagen für einen europäischen integrierten Medienunterricht gelegt, der durch zwei wesentliche Fortschritte gekennzeichnet ist: eine Einbeziehung

réseau effective d'acteurs importants et un « hypertexte » de références partagées, considérées comme pertinentes pour la pensée et pour l'action.

Une mise en réseau est réalisée

- Un réseau social de membres est à présent en place : il comprend les présents (ou virtuellement présents) à Bellaria, ainsi que tous les collègues et confrères susceptible de suivre et de collaborer avec ce nouveau réseau. Le maillon le plus faiblement représenté reste celui de l'industrie, dont, à part quelques exceptions notables, comme l'industrie du jeu, certains programmes de télévision et les journaux d'information.
- Un dispositif institutionnel et technique d'échanges est également en place.
- Une culture du dialogue est instituée, basée sur l'interrogation partagée, la rationalité et le respect des points de vue et des personnes.
- Une culture de la recherche menée en multilatéral par les usagers, les chercheurs et les décideurs.

Un univers de référence partiellement partagé, dans un modèle démocratique

Cet univers de référence se caractérise par les éléments suivants :

- Un nouvel hypertexte dynamique collaboratif a été ouvert, comme en témoigne le rapport final. Il est remarquable que cet ensemble de données, de questions et de recommandations ne constitue pas pour autant une doctrine, mais plutôt un corpus qui attend d'être développé davantage.
- Une vision des médias et de leurs enjeux centrée, de manière originale, non sur les producteurs de techniques ou de contenus, les diffuseurs de programmes, mais sur les usagers, définis non comme des cibles anonymes et passives, à influencer ou à protéger, mais, au contraire, comme des agents-citoyens actifs qui ont le droit et la nécessité de penser ensemble leur avenir au sein d'un système nouveau de connexion sociale à travers les médias, avec un impact profond sur la vie société en général.
- Cette vision commune est bâtie autour d'un noyau de base minimum de concepts et de cadres intellectuels socialement débattus.
- Cette vision de l'éducation aux médias dans l'avenir est à présent plus claire, mieux partagée, mais elle reste critique, si pas méfiante envers sa propre naïveté ou envers des tendances à simplifier des questions complexes, comme cela a notamment été souligné à plusieurs reprises à propos des « *digital literacies* ».
- Une volonté commune de développement structurel dans l'école, la famille, l'industrie et les espaces associatifs et publics.

Efficiences des résultats : le binôme action - recherche

Beaucoup d'orientations pratiques sont autant de questions de recherche. Des quatre rencontres de ce projet, Bellaria est celle qui a, selon moi, le mieux réussi à préciser les éléments « inconnus » du développement contemporain du système médiatique.

Il s'agit, en particulier, de l'incertitude relative aux scénarios du futur, concernant la nature profonde de la mutation de civilisation due aux médias en réseau :

- Vers une culture globale moyenne et standardisée ?
- Une nouvelle médiation politique des diversités (dominante ou négociante) ?
- Ou une mosaïque de microcosmes égocentriques, au mieux indifférentes ou, au pire, en guerre ?

L'hypothèse faite ici est que la réponse à cette question viendra nécessairement de la manière dont les citoyens européens se construiront, dans un contexte éducatif favorable, les compétences à gouverner ce processus risqué

Efficiencia des résultats : une nécessaire continuité

EuroMeduc a donc produit des résultats incontestables, mais ceux-ci doivent à présent gagner en permanence en étant soutenus structurellement sous trois dimensions.

- Accroître la permanence institutionnelle en créant une structure de base permanente et évolutive, au niveau européen.
- Poursuivre la confrontation et la réflexion des différents acteurs-experts dans de prochaines rencontres thématiques autour des grandes questions de l'éducation aux médias et de l'amélioration de la littératie médiatique de la population européenne.
- Donner à des acteurs locaux l'occasion de s'engager dans le large dialogue entrepris, afin de mieux percevoir leur propre originalité dans un contexte plus large et international, afin d'assurer leur visibilité et de renforcer leur complémentarité dans leur secteur spécifique.

Il serait favorable au développement social de la littératie médiatique de lui accorder une pérennité qui permettrait de poursuivre le travail entrepris par une méthode qui vient de prouver son efficacité entre les mains des personnes et institutions qui l'ont inventée et mise en œuvre.

Retour aux objectifs du projet

Pour rappel, les objectifs initiaux du projet EuroMeduc étaient les suivants :

- Mettre en place un dispositif structuré d'échange et de diffusion des résultats dans le domaine de l'éducation aux médias. Il réunit, de manière transversale, divers acteurs de ce domaine : chercheurs, experts, responsables éducatifs, représentants d'associations, praticiens et spécialistes de l'éducation aux médias européens et extra-européens. Le projet est mené en étroite relation avec le réseau européen existant : EUROMEDIALITERACY.
- Alimenter les réseaux existants en permettant de faire circuler et évaluer les résultats obtenus par les programmes de recherche, les bonnes pratiques et les outils développés.
- Donner accès aux dispositifs d'échange, aux acteurs ne disposant pas de cadres structurels pour ce faire (une attention particulière sera donnée aux petites structures éducatives développant une expertise de terrain). Cela favorise une meilleure intégration européenne de ces structures et permet de bénéficier de leur potentiel d'innovation spécifique.
- Initier et développer auprès de l'ensemble des acteurs concernés des pratiques d'échange et de coopération plus intensives, structurées et transversales ; leur permettre de dialoguer efficacement et de construire une politique d'éducation aux médias au plus près de leurs besoins et de leurs contraintes spécifiques.
- Identifier des freins, des opportunités et des actions à entreprendre ; à partir de là, produire des recommandations à portée éducative, scientifique et politique.
- Assurer une diffusion optimale des résultats de ce projet par la publication coopérative transversale (en ligne et hors ligne) des résultats de recherches et des meilleures pratiques.

En finale, les objectifs du projet me semblent globalement atteints : le projet a réussi à produire des résultats qui atteignent et même dépassent à mes yeux les intentions initiales, pour ce qui concerne les points un et quatre.

Une œuvre importante vient d'être faite. Comme le disait, dans son intervention, Vladimir Gai (UNESCO) : « Vous avez accompli un progrès géant ».

Certains indicateurs montrent l'avenir en contraste. L'éducation aux médias est dans un développement positif, mais de nouveaux enjeux (ré)apparaissent, qui nous obligent à faire grande attention à la cohérence de notre projet commun, une aventure risquée : celle de la civilisation.

Personnellement

Je remercie chacun de la confiance critique que j'ai perçue, envers mon regard et mon jugement évaluatif.

Je me permets d'adresser mes félicitations aussi

- aux organisateurs Zaffiria, le Clémi, l'Université de l'Algarve et Média Animation et à leurs adjuvants (Evens, ISFE, Pegi, Médiacoach, ENPA, EC lifelong learning programme);
- à la Commission européenne, qui a accepté et financé cet ambitieux projet;
- aux réalisateurs administratifs, techniques et logistiques de ce projet;
- et aux experts, intervenants, pour leur formidable capacité de réfléchir et d'agir ensemble.

Thierry De Smedt | Professeur au département de communication,
UCL-Belgique, évaluateur externe du projet EuroMeduc



Contributeurs

Frédéric Antoine

Professeur en media studies, spécialisé dans les questions de programmes et d'audiences pour les radios et les télévisions, dans les usages des médias et leur économie (Université de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique). UCL COMU / Observatoire du récit médiatique.

Cary Bazalgette

Ecrivaine indépendante, chercheuse et consultante spécialisée dans l'éducation aux médias. Cary Bazalgette a travaillé à l'Institut du film britannique de 1979 à 2007, dont huit ans (1999-2006) en tant que chef de l'éducation. Son objectif a toujours été d'essayer de développer de bonnes pratiques en matière d'éducation aux médias et de promouvoir cette éducation comme un droit pour tous les apprenants. Elle est Présidente de la Media Education Association, membre du groupe d'experts en éducation aux médias mis sur pied par la Commission européenne, membre de la RSA, et membre invitée de l'Institut de l'éducation de l'Université de Londres.

Evelyne Bevort

Directrice déléguée du CLEMI (Centre de Liaison de l'enseignement et des médias d'information - Ministère de l'éducation Nationale - Paris) depuis 1993. Membre de la commission française de l'UNESCO, expert en éducation aux médias pour le Conseil de l'Europe, l'UNESCO, la Commission Européenne. Direction de nombreux séminaires ou projets européens et internationaux et co-direction de recherches sur la relation des jeunes aux médias.

David Buckingham

Professeur de pédagogie à l'Institut de l'éducation de l'Université de Londres, où il dirige le Centre for the Study of Children, Youth and Media. Ses études se concentrent essentiellement sur les interactions des enfants et des jeunes avec les médias électroniques, ainsi que sur l'éducation aux médias. Il travaille actuellement sur deux projets de recherche majeurs, qui portent sur le rôle d'Internet pour promouvoir la participation civique des jeunes et sur la progression de l'apprentissage dans l'éducation aux médias. Il a également mené récemment une évaluation indépendante pour le gouvernement britannique concernant l'impact du monde commercial sur le bien-être des enfants. Il a enseigné dans plus de 25 pays du monde entier et ses travaux ont été publiés en plus de 15 langues.

Andrew Burn

Professeur d'éducation aux médias à l'Institut de l'éducation. Il donne cours aux étudiants qui suivent un master Médias, culture et communication, supervise les travaux de recherche des étudiants et travaille sur des projets de recherche financés dans le domaine des médias et des jeunes. Il est directeur adjoint du Centre for the Study of Children, Youth and Media. Il a publié des travaux portant sur de nombreux aspects des médias, y compris l'éducation aux médias dans les écoles, la sémiotique de l'image animée et des jeux vidéo, et la production par les jeunes d'animations numériques, de films et de jeux vidéo. Il s'intéresse tout particulièrement à l'adaptation des théories de la multimodalité pour décrire et analyser les textes médiatiques, ainsi qu'à la manière dont ces théories s'inscrivent dans la tradition de la recherche dans le domaine des études culturelles.

Isabelle Bréda

Chargée d'études à ORME/CRDP de l'académie d'Aix-Marseille. Responsable des études d'observation d'usages du multimedia éducatif (TICE), spécialiste en éducation aux médias.

Letizia Caronia

Professeur à la faculté de sciences de la formation de l'Université de Bologne et professeur invitée au département de communication de l'Université de Montréal. Elle enseigne la philosophie de l'éducation et l'épistémologie, ainsi que les méthodes de recherche qualitative. Ses recherches, publications et activités pédagogiques portent sur : l'épistémologie de la recherche en sciences humaines, la méthodologie de la recherche qualitative et l'éducation aux médias.

Ulla Carlsson

Directrice du Nordicom (Nordic Information Centre for Media and Communication Research) à l'université de Göteborg. Elle a travaillé comme lectrice en sciences politiques avant de rejoindre Nordicom. Editrice pour la Nordicom Review, elle a édité plusieurs publications de Nordicom sur le développement des médias, la concentration des médias, les statistiques des médias, l'histoire des médias, la culture populaire et les théories des médias, etc. Elle est aussi directrice de l'UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Ses recherches se concentrent sur la communication internationale et la globalisation des médias. Ulla Carlsson a été membre du Conseil international de l'International Association for Media and Communication Research (IAMCR) de 1988 à 1996.

Marina D'Amato

Après avoir étudié à Rome, Paris, New York et Edimbourg, elle a mené des recherches en Italie, France, Grande-Bretagne, Tunisie, Moldavie, Estonie et collabore avec des centres nationaux et internationaux sur les questions de communication. Domaines de recherche actuels: l'enfance, l'imagination, les représentations sociales, les médias, l'histoire de la pensée sociologique. Professeur à la Faculté d'éducation de l'Université Roma Tre.

Thierry De Smedt

Professeur au département de communication de l'UCL et membre du groupe de recherche en médiation des savoirs (GreMs), également membre du Conseil de l'Éducation aux Médias (CEM). Évaluateur du projet EuroMeduc.

Renee Hobbs

Professeur de communication à l'école de communication et de théâtre de l'Université de Temple, où elle a créé le Media Education lab. Elle est corédactrice en chef du journal en ligne libre d'accès, le Journal of Media Literacy Education. Ses recherches portent notamment sur la relation entre l'éducation aux médias et la réussite académique, la formation des enseignants à l'éducation aux médias et les jeux vidéo en tant qu'outils d'éducation aux médias.

Geneviève Jacquinat

Docteur d'État, professeur émérite à l'Université de PARIS 8 et ancienne Vice-présidente de cette même université. Elle a été professeur dans l'enseignement secondaire et productrice d'émissions de télévision éducative française, et durant toute sa carrière universitaire consultante pour l'Unesco et le Ministère des Affaires Étrangères dans différents continents. Responsable de recherche et de formations en éducation et communication, elle a assuré un certain nombre d'enseignements sur l'éducation « aux » médias et « par » les médias. Elle est membre du Comité d'Orientation du CLEMI depuis sa création en 1985, et actuellement membre de deux groupes de recherche l'un à Paris 8, l'autre au CNRS/LCP. Elle a écrit de nombreux articles traduits en plusieurs langues et plusieurs ouvrages dont les derniers en collaboration, l'un avec E Fichez L'Université et les TIC, Chronique d'une innovation annoncée, De Boeck, 2008 et l'autre avec L. Kurti Les jeunes et les médias en Europe, Nouvelles tendances de la recherche, INA/l'Harmattan, 2008.

Sirkku Kotilainen

Elle mène des projets internationaux de recherche comparative sur la participation des jeunes aux médias, en se concentrant sur les pratiques quotidiennes de l'éducation aux médias chez les jeunes. Par ailleurs, elle s'efforce de promouvoir l'éducation aux médias avec ses collègues de la Société finlandaise pour l'éducation aux médias.

Frédéric Lambert

Professeur des universités à l'Institut français de presse, Université Paris 2. Ses travaux portent essentiellement sur les images et leurs légendes, dans une perspective pluridisciplinaire: sémiologie, esthétique, anthropologie, sciences politiques, histoire. L'observation de la circulation et de la provenance des images d'information et de communication donne lieu à un diagnostic sur l'état politique des groupes qui les produisent, les diffusent, ou les

consomment. Au-delà de la dimension scientifique de ses recherches, son engagement est motivé par la nécessité sans cesse renouvelée de l'éducation aux médias au profit de la culture de la démocratie.

Jacques Piette

Professeur titulaire en Communication à l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada). Président fondateur du Centre de Ressources en Éducation aux Médias (CREM), il poursuit depuis plus d'une vingtaine d'années ses activités de recherche et de formation en éducation aux médias. En collaboration avec des chercheurs européens, il mène en outre depuis une dizaine d'années des études qui visent à actualiser la compréhension de l'évolution du nouvel environnement médiatique des jeunes façonné par l'expansion des technologies émergentes en communication (Internet, jeux vidéo, téléphone cellulaire, etc.).

Ida Poettinger

Docteur en philosophie, elle fut rédactrice en chef d'un journal et site web consacrés à l'éducation professionnelle aux médias. Elle a géré des projets pour le ministère de l'éducation et des arts du Baden-Württemberg en Allemagne et a participé au partenariat européen EMECE. Depuis décembre 2008, elle travaille au JFF (Institut de recherche de la pédagogie médiatique).

Vítor Reia-Baptista

Professeur à l'Université d'Algarve au Portugal. Titulaire d'un doctorat en communication et pédagogie médiatique, il est le coordinateur du groupe de recherche sur les études cinématographiques, les arts visuels et la communication au sein du CIAC (le Centre de recherche sur l'art et la communication) de l'Université d'Algarve, où il travaille sur plusieurs projets de recherche portant sur l'éducation aux médias, la communication interculturelle et les nouveaux espaces d'exposition médiatique. Directeur de cours en sciences de la communication. Membre du Groupe de pilotage de la Charte européenne pour l'éducation aux médias. Auteur de plusieurs publications sur l'éducation aux médias et la recherche dans le domaine des médias.

Pier Cesare Rivoltella

Professeur de technologie de l'éducation à l'Université catholique de Milan. Directeur du CREMIT (Centre de recherche pour l'éducation aux médias, à l'information et à la technologie) et président de la SIREM (Société italienne de recherche sur l'éducation aux médias). Auteur de plusieurs ouvrages et articles traduits en différentes langues et directeur du journal REM (Recherche en éducation aux médias).

Serge Tisseron

Psychiatre et psychanalyste, docteur en psychologie, directeur de recherches de l'Université à Paris X Nanterre. Il s'est fait connaître en découvrant le secret familial de Hergé uniquement à partir de la lecture des albums de Tintin (1983) quatre ans avant que des recherches sur la biographie de cet auteur ne confirment la réalité de ce secret. Il a publié une trentaine d'ouvrages personnels et participé à une soixantaine d'ouvrages collectifs. Ses recherches portent sur trois domaines: les secrets de famille liés aux traumatismes et leurs répercussions sur plusieurs générations; les relations que nous établissons avec les diverses

formes d'images; et la façon dont les nouvelles technologies bouleversent notre rapport aux autres, à nous-même, au temps, à l'espace et à la connaissance. Ses livres sont traduits dans quatorze langues. Il est fréquemment sollicité comme expert par les différents ministères. Derniers ouvrages parus: *Virtuel mon amour, penser, aimer, souffrir à l'ère des nouvelles technologies*, 2008, Paris: Albin Michel - *Les dangers de la télé pour les bébés*, 2009, Toulouse: Eres.

Patrick Verniers

Directeur de Media-Animation ASBL (Centre de ressources en éducation aux médias et au multimédia) depuis 1996. Il assure la coordination de différents projets européens consacrés à l'éducation aux médias. Expert en formation spécialisé dans l'éducation aux médias depuis 1988, il est l'auteur et le coauteur d'un certain nombre de publications pédagogiques de référence dans le domaine de l'éducation aux médias, à Internet, etc.

En raison de son expertise, il a été invité à participer à différents comités gouvernementaux en Belgique (communauté française). Il est actuellement Vice-président du Conseil supérieur de l'éducation aux médias. Il est membre du groupe d'experts en éducation aux médias mis sur pied par la Commission européenne et expert auprès du Conseil de l'Europe. Il est également scénariste de programmes éducatifs télévisés et consultant en communication pédagogique et culturelle. M. Verniers est aussi professeur invité à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve (UCL) et à l'Institut des Hautes Études des Communications Sociales (IHECS).



EuroMeduc est une initiative de :

Média animation

www.media-animation.be

Média Animation asbl est un centre de ressources en éducation aux médias et un centre d'éducation permanente des adultes reconnu et subsidié par le Ministère de l'éducation et de la culture de la Communauté française de Belgique. L'association a pour but le développement d'une citoyenneté responsable à travers l'éducation critique du citoyen face à une société de la communication médiatisée. Elle vise à soutenir activement les initiatives, projets et institutions associatives, sociales éducatives ou culturelles par la mise en œuvre d'actions et de services professionnels en communication pour le développement de la maîtrise critique des outils et techniques de communication au service de projets citoyens. Média Animation initie et collabore à de nombreux projets européens. L'association s'adresse principalement aux adultes, enseignants, animateurs, éducateurs, intervenants sociaux et culturels. Elle organise les services requis et les moyens nécessaires pour la réalisation de son but, dans tous les médias, et notamment à travers les domaines d'action suivants : recherche, information, sensibilisation, formation, publication et réalisation audio-scripto-visuelle et multimédia.

Le CLÉMI

www.clemi.org

Le CLÉMI (centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information) est le centre d'éducation aux médias du ministère de l'Éducation nationale. Il a été créé en 1983 comme un service associé au Centre national de documentation pédagogique. Tête d'un réseau de 30 équipes locales coordonnées nationalement, l'équipe nationale du CLÉMI se compose de 20 personnes.

Son expertise s'appuie sur son intégration déjà ancienne au réseau européen d'éducation aux médias, dont il est un membre fondateur; sa connaissance des systèmes éducatifs français, mais aussi européens, et sa capacité à conduire des projets incluant des structures partenaires de l'École (parents d'élèves, les associations éducatives, les mouvements pédagogiques); sa compétence en formation, en projets de recherche et en production d'outils pédagogiques centrés sur l'éducation aux médias; sa connaissance des médias produits par les jeunes dans le cadre scolaire, mais aussi péri-scolaire ou extra-scolaire reconnue par le Bibliothèque nationale de France dans le cadre d'une convention de pôle associé.

Zaffiria

www.zaffiria.it

Zaffiria est un Centre publique local qui est né grâce à la collaboration de cinq municipalités (Bellaria Igea Marina, Santarcangelo, Verucchio, Poggio Berni, Torriana) et la Province de Rimini. Le centre s'occupe des ateliers d'éducation aux médias dans les écoles, de l'école maternelle jusqu'à l'école secondaire, de la formation des parents et des enseignants. Au niveau national, Zaffiria organise le congrès italien sur l'éducation aux médias (Medi@tando), tous les deux ans, à Bellaria Igea Marina (trois éditions) et de séminaires pour experts et politiciens. Au niveau européen, Zaffiria a travaillé comme partenaires sur deux projets: Media Educ et Log In The Media, et - comme collaborateur sur des tâches - sur deux autres projets: Iperfigurine et Glocal Youth.

L'Université de l'Algarve

www.ualg.pt

L'Université de l'Algarve a été créée en 1979. Quelques années plus tard elle a fusionné avec l'Institut Polytechnique de Faro. Elle est ainsi composée par cinq Facultés et quatre Écoles. Le nombre d'étudiants monte à 10.000, les enseignants sont 650 et le personnel non enseignant 455. Les principaux domaines d'enseignement et recherche sont: Sciences Humaines et Sociales, Lettres, Patrimoine, Gestion. Tourisme, Sciences de la Mer, Environnement, Sciences Naturelles, Génie, Technologie, Éducation. L'Université de Algarve participe et a participé dans nombreux projets et partenariats de nature transnationale visant des enseignements, des études ou des recherches à l'échelle européenne et mondiale.



Organisateurs :

Média Animation : Mustapha Abatane, Daniel Bonvoisin, Martine Burny, Paul de Theux, Bruno Deprez, Pierre Chemin, Catherine Geeroms, Stephan Grawez, Patrick Verniers, Delphine Verstraete et Janvière Yaramba.

CLEMI : Evelyne Bevort et Gérard Colavecchio.

Zaffiria : Alessandra Falconi, Silvia Mendes et Beatrice Manni.

UALG : Gabriela Borges, Vítor Reia-Baptista et Mirian Tavares.

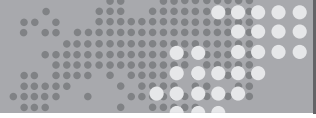
Merci aux experts d'EuroMeduc :

Andrew Burn, Isabelle Bréda, Nelson Zagalo, Anne-Claire Orban, Susanne Krucsay, Mike Cushman, Ed Klute, Francisco Pavon, Christian Gautellier, Mark Reid et Pier Cesare Rivoltella.

Ont également collaboré à cette publication :

Patrice Chazerand, Jehanne Henin, Claire Lebon, Isabella Palin et Françoise Rasquin.

www.euromeduc.eu



L'éducation aux médias en Europe | Controverses, défis et perspectives

Les trois séminaires préparatoires d'EuroMeduc et le congrès européen qui s'est tenu à Bellaria (Italie) du 21 au 24 octobre 2009 ont souligné la richesse, la diversité et la vigueur de l'éducation aux médias en Europe. Ils ont aussi permis de mettre en réseau des centaines de chercheurs et de praticiens tout en s'associant à l'industrie des médias et aux décideurs politiques. Grâce aux contributions d'un large panel d'experts, le présent ouvrage rend compte de ces travaux et des recommandations auxquelles ils ont abouti. On y découvre des approches parfois différentes mais toujours complémentaires, qui soulignent la nécessité pour cette matière de s'adapter en permanence aux évolutions rapides des médias et des sociétés.

Préfacé par Viviane Reding — Commissaire européenne chargée de la société de l'information et des médias.
Avec les contributions de Frédéric Antoine, Cary Bazalgette, Evelyne Bevoit, David Buckingham, Andrew Burn, Isabelle Bréda, Letizia Caronia, Ulla Carlsson, Marina D'Amato, Thierry De Smedt, Geneviève Jacquinot, Sirkku Kotilainen, Frédéric Lambert, Renee Hobbs, Jacques Piette, Ida Poettinger, Vítor Reia-Baptista, Pier Cesare Rivoltella, Serge Tisseron et Patrick Verniers.



MEDIA
animation
COMMISSION DE L'ÉDUCATION



www.euromeduc.eu