

*

LES CAHIERS DU CREDAM - NUMÉRO 6

CLEMI – MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

ÉDUCUER AUX MÉDIAS ÇA S'APPREND !

A C T E S D U

COLLOQUE NATIONAL

IUFM D'AUVERGNE
6 ET 7 DÉCEMBRE 2007

Le CLEMI remercie la **GMF - Garantie mutuelle des fonctionnaires** pour la publication de cette brochure.
www.gmf.fr

Dossier conçu et réalisé par : Gérard Bayon, Evelyne Bevort, Pierre Frémont, Bruno Mastellone, Benoît Menu, Josiane Savino-Blind.

Le colloque à l'origine de ces actes s'est déroulé grâce au concours de : Patrick Baranger (CDIUFM), Sylvie Benayoun (GMF), Paul Busuttil (IUFM d'Auvergne), Danièle Dobler (CDIUFM), Virginie Gohin (DGESCO A1-5), Marie-Claude Guincestre (IUFM de Basse Normandie).

Conception graphique et mise en page : Jean-Jacques Desuraune

Photo de couverture : © Masterfile

Ministère de l'Éducation nationale
Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information

Directrice : France Renucci

© CNDP-CLEMI, octobre 2008
ISBN 978-2-240-90052-4

Ce document est imprimé sur du papier issu de forêts gérées durablement.

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS de Bernard Saint-Girons	7
AVANT-PROPOS de Jean-Louis Nembrini	9
I L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS APPARTIENT À L'HISTOIRE DE L'ÉCOLE France Renucci.....	11
II TABLES RONDES	
École et médias face à leurs mutations : enjeux communs et perspectives	15
Interventions de : <i>Jean-Marie Dupont</i> <i>Yann Chapellon</i> <i>Georges Sanerot</i> <i>Catherine Becchetti-Bizot</i> <i>Maryline Rémer</i> <i>Patrick Baranger</i>	
En quoi les médias ont-ils besoin de l'éducation aux médias.....	26
Interventions de : <i>Rémi Bouquet des Chaux</i> <i>Patrick Pépin</i> <i>Matteo Zacchetti</i> <i>Claude-Yves Robin</i> <i>Alain Brunet</i> <i>Patrick La Prairie</i>	
III CONFÉRENCES	
L'éducation aux médias dans la professionnalité enseignante <i>Yves Soulé</i>	33
L'éducation aux médias dans l'élaboration des savoirs et dans la construction des identités professionnelles <i>Thierry De Smedt</i>	41
L'éducation aux médias : entre pharmacologie et thérapeutique <i>Bernard Stiegler</i>	49
IV SYNTHÈSE ET CONCLUSION	
Former les enseignants de demain.....	53
<i>François Audigier</i>	
POSTFACE	71
SOMMAIRE DU CD-ROM LES ATELIERS DU COLLOQUE	73

L'information est aujourd'hui une composante incontournable de notre quotidien. La transmission des savoirs qui incombe aux enseignants se doit d'en tenir compte : il leur revient de favoriser les contacts des élèves avec les médias d'information dans le but de les entraîner à la lecture et à l'analyse critiques.

Il importe que les futurs enseignants, dès leur formation initiale, soient sensibilisés aux enjeux de l'éducation aux médias et à la manière de l'intégrer à leur enseignement tant dans le premier que dans le second degré.

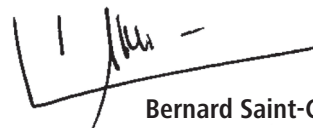
On ne peut évoquer l'éducation sans penser à la construction de l'Europe de la connaissance. La Commission européenne accorde une importance toute particulière à l'éducation aux médias et a émis plusieurs recommandations à ce sujet, considérant qu'il s'agit là d'un enjeu majeur pour les systèmes éducatifs des pays de l'Union.

C'est pour toutes ces raisons que je salue l'initiative prise conjointement par le CLEMI, la CDIUFM et les IUFM des académies de Caen et de Clermont-Ferrand, de s'interroger sur l'apprentissage de l'éducation aux médias. « Être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société » figure parmi les capacités attendues des élèves inscrites dans le Socle commun de connaissances et de compétences. Tout enseignant doit maîtriser les composantes du socle commun et c'est pourquoi la formation initiale intègre l'éducation aux médias.

Aussi l'interpellation « Éduquer aux médias : ça s'apprend ? » est-elle pertinente. Elle attire l'attention sur une éducation d'autant plus efficace qu'elle prend appui sur des échanges, des collaborations, des partenariats, encourageant des démarches transversales qui permettent le décroisement disciplinaire. En effet, l'éducation aux médias ou l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement doit conduire à favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure tout en développant leur sens critique. Elle pose la question de cette éducation non seulement dans son rapport aux savoirs, mais aussi dans son rapport aux gestes professionnels du futur enseignant. Elle établit un lien entre les contenus et les valeurs transmises. Enfin, elle illustre, de manière particulièrement évidente, le rôle primordial que peuvent jouer les médias et la forte valeur ajoutée que représentent les nombreux partenariats sur lesquels s'appuient nombre de formations dans ce domaine.

Ce premier rendez-vous entre les formateurs du CLEMI et ceux qui, au sein des IUFM, ont déjà intégré dans leur pratique des savoirs et des savoir-faire relevant de l'éducation aux médias, doit déboucher sur la mise en place d'un réseau vivant qui puisse faire avancer la réflexion sur les aspects structurants de cette démarche et ses apports spécifiques à chaque discipline.

L'éducation aux médias, parce qu'elle est transversale à l'ensemble des disciplines et qu'elle contribue de manière efficace à leur transmission, constitue un objectif primordial.



Bernard Saint-Girons
Directeur général de l'enseignement supérieur

AVANT-PROPOS

Connecté au réseau informatique, téléspectateur, et souvent accroché à son portable, l'élève moderne est quotidiennement traversé par un flux de mots et d'images.

Comme l'apprentissage de la lecture lui permet de passer du chaos des lettres à la clarté du sens, l'éducation aux médias doit avoir pour but de l'amener au stade de récepteur actif – c'est-à-dire capable de lire une image, d'estimer le degré d'importance d'une information, de déceler les stratégies de mise en scène. Faute de quoi, il risque bien de n'être qu'un spectateur passif, et donc facilement manipulable. Si nous voulons faire de nos enfants des citoyens libres et éclairés, l'éducation aux médias, c'est une évidence, est indispensable.

Voilà pourquoi le Socle commun de connaissances et de compétences a fait de la « maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » un des piliers de la scolarité obligatoire, avec comme objectif de développer une « attitude critique et réfléchie ».

Dans les tout récents Programmes du collège (Bulletin Officiel du 28 août 2008), ces principes se traduisent par l'attention accordée aux démarches de « lecture de l'image », « analysée en tant que langage » (programme de l'enseignement de français). Bien entendu, l'éducation aux médias ne concerne pas seulement le français, comme le notait justement un récent rapport de l'Inspection générale, soulignant qu'il s'agissait d'un enseignement de type transversal, susceptible de toucher les professeurs de différentes disciplines.

Aussi, il apparaît utile que les enseignants maîtrisent les grandes principes de fonctionnement du monde des médias, afin d'apprendre aux élèves ses règles de fonctionnement et les méthodes permettant d'appréhender intelligemment ses productions.

Les stages animés par les formateurs du CLEMI, et réalisés avec le soutien de la Direction générale de l'enseignement scolaire, permettent déjà à 25 000 professeurs du primaire et du secondaire d'approfondir, chaque année, leur connaissance en matière d'éducation aux médias.

C'est précisément la question de la formation des professeurs qui a été au cœur du colloque organisé par le CLEMI et la Conférence des directeurs d'IUFM. Ce colloque a été aussi l'occasion de réfléchir aux modalités d'articulation de la formation initiale avec la formation continue, afin que les enseignants soient mieux et plus continûment sensibilisés à l'importance d'une connaissance précise et actualisée en ce domaine.

Les actes du colloque constituent donc une importante contribution à un champ de réflexion où se jouent les rapports entre éducation et modernité.



Jean-Louis Nembrini

Directeur général de l'enseignement scolaire



L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS APPARTIENT À L'HISTOIRE DE L'ÉCOLE

France Renucci / Directrice du CLEMI

Pourquoi faire de l'éducation aux médias dans l'école en France ?

Curieusement, la première réponse qui vient à l'esprit est la suivante : parce qu'on en a toujours fait.

L'éducation aux médias relève de ce qu'on peut qualifier une « ardente obligation ». En même temps, on observe qu'elle a souvent le statut d'une « obligation tolérée ». L'oxymore montre qu'elle est toujours biface aussi bien dans sa promotion institutionnelle, dans son fonctionnement que dans sa réception par les élèves comme par les enseignants.

D'abord, vis-à-vis des élèves, nos *digital natives* vivent dans un univers médiatique comme le poisson vit dans l'eau. Les enseignants sont donc face à une difficulté pédagogique particulière : expliquer au poisson ce qu'est l'eau sans lui faire faire l'expérience – qui aurait de graves conséquences respiratoires – de le poser sur la terre sèche. Observer et faire connaître son milieu naturel de l'extérieur, c'est le propre du regard critique mais la tâche ne sera pas aisée.

Nous vivons dans un univers médiatique mouvant et notre pédagogie doit, plus que jamais, être en mouvement. La pédagogie de l'éducation aux médias est celle du monde dans lequel nous vivons : adaptabilité, mobilité, individualité / niche, accessibilité des sources, multiplication des ressources, circulation...

Vis à vis de ce mouvement, le CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information), opérateur du ministère de l'Éducation nationale pour l'éducation aux médias, reste tendu vers un double objectif : permettre aux élèves de *devenir ce qu'ils sont* et les aider à devenir les *citoyens de demain* en apprenant à se dépasser.

Ce double adage relève de nos fondamentaux pédagogiques et s'accorde avec des pratiques et des actions qui, en classe, mettent en œuvre une pédagogie qui installe l'école dans le monde contemporain. C'est dire que l'éducation aux médias évolue avec l'éducation, les médias, les enseignants et les journalistes.

Le statut de l'éducation aux médias dans l'institution scolaire en France permet de prendre la mesure d'une école qui favorise l'accès à une pensée citoyenne active. Enseigner n'est pas informer et le métier de professeur n'est pas celui de journaliste. Ces lapalissades trouvent leurs limites dès lors que l'idée d'éduquer aux médias dans le cadre scolaire s'implante dans les pratiques des enseignants et dans les textes – européens ou français – qui définissent les compétences que doivent acquérir les élèves.

Dès l'école de Jules Ferry, les livres scolaires proposaient, à côté des textes des grands auteurs, des articles de presse. À la même époque, dans de nombreux pays, des pédagogues prônent l'installation d'imprimeries rudimentaires dans les écoles pour permettre aux élèves d'exprimer leurs points de vue sur eux-mêmes, l'école et le monde qui les entoure.

Les deux grands axes de ce qui deviendra l'*éducation aux médias* (qui s'est longtemps appelé *la presse à l'école*) s'affirment institutionnellement depuis une trentaine d'années. En 1976, René Haby, alors ministre de l'Éducation nationale, autorise, par une circulaire, la libre circulation de la presse dans les établissements scolaires. Depuis, les *programmes et instructions* incitent à la lecture pluraliste de la presse en classe. En 2006, par décret, le Socle commun de connaissances et de compétences (transposition d'un texte européen) indique clairement dans la sixième compétence, la nécessité d'*éduquer aux médias*, tandis que la septième compétence incite à *développer l'esprit d'initiative des élèves*.

Si l'on songe à la place que tiennent les médias dans notre société, on peut dire qu'il était temps...

Qu'entend-on par éducation aux médias ?

S'agit-il encore d'une expression fourre-tout, attrape-tout ? ou s'agit-il bien d'un enseignement qui peut se définir, être explicité et qui assume les rôles et missions qui lui sont propres ? L'enjeu est primordial, politique, il concerne la démocratie et la place de l'école dans nos sociétés. Et pourtant, l'éducation aux médias, inscrite dans les pratiques d'un grand nombre d'enseignants comme dans les textes officiels, continue d'être perçue, soit comme une anecdote, une cerise sur le gâteau quand il reste un peu de temps après avoir fini les programmes, soit comme un danger pour l'intégrité de l'école, une offensive conduite par les puissances de l'argent pour inciter les élèves à se conduire en consommateurs, soit encore comme une perte de temps par rapport aux missions fondamentales de l'école.

La complexité de la question est telle, les pratiques si variées, les médias si changeants, que toute structuration paraît vaine ou réductrice. On pourrait ici faire la généalogie des actions pour montrer à quel point les questions que pose l'éducation aux médias rejoignent et s'accordent avec celles qui interrogent la société. Pédagogique, institutionnelle, politique, technique, financière, l'éducation aux médias, d'hier à aujourd'hui, progresse avec l'époque qui la construit. Ces interrogations en rejoignent d'autres, fondamentales : l'apprentissage se fait-il mieux par le biais de l'écrit ou de l'oral ? Qu'est-ce qui fonde, en confiance, la relation à l'autre ou au savoir ? l'écrit ? et sur quel support ? l'audio des relations interpersonnelles, de la radio ? les images, et en ce cas, lesquelles ? animées, fixes, numériques, originales, reproduites ou peintes ? Et l'école ? sur quel *média* valide-t-elle la transmission des savoirs et des comportements ? Spontanément, chacun répond l'écrit, négligeant l'évidence de la médiation présente du professeur, La rigidité froide de l'écrit allié à la relation interpersonnelle. La question se pose donc moins qu'on ne le croit en termes de raison versus émotion.

Ce sont pourtant des questions concrètes qui touchent notre vie quotidienne et le rapport que nous établissons au monde, le réel, la *reality* comme dit la télévision. En quels médias croyons-nous ? auxquels accordons-nous notre confiance ? *Je l'ai vu à la télévision, je l'ai lu dans le journal ou sur Internet, je l'ai entendu à la radio*. Notre rapport à l'actualité, aux informations se décrit en termes de curiosité autant que de confiance. Suivant l'étendue et la fréquence de notre curiosité, l'actualité nous paraît fiable ou pervertie et ses médiateurs attirent notre confiance ou la déçoivent. En corollaire, le soupçon qui entraîne la désaffection, l'indifférence.

L'éducation aux médias est, dans ses attaches universitaires, là encore au moins biface : les recherches conduites en éducation aux médias le sont majoritairement dans deux disciplines, récentes elles aussi. Fondées en France en 1970 et 1972, les Sciences de l'éducation et les Sciences de l'information et de la communication multiplient les passerelles avec les travaux des historiens de l'école ou de la lecture (Jean Hébrard), développent des recherches sur les rapports intuitifs que nous

établissons aux images (Serge Tisseron), explorent la relation que nous établissons avec l'actualité (Pierre Moeglin, Jacques Gonnet) ou mesurent les champs des savoirs acquis en dehors de l'école et consolidés en classe (Maguy Chaillet).

Le double ancrage historique est soutenu par le CLEMI qui a toujours choisi de ne pas dissocier les deux aspects : *deviens un citoyen, deviens ce que tu es*. C'est sans doute une des spécificités de la mise en œuvre de l'éducation aux médias en France. Tous les traités d'éducation politique des princes incitent les futurs rois ou gouvernants à *la lecture des gazettes*¹ comme à la pratique matérielle et technique de l'expression personnelle par l'installation d'imprimeries jusque dans les palais. La lecture de la presse est encouragée jusque dans les manuels scolaires. Dès les débuts de la III^e République, on y trouve des « *morceaux choisis des grands auteurs contemporains* », Victor Hugo ou Émile Zola. *La Terre*, par exemple, entre dans les manuels scolaires six ans après sa première parution. Les articles de presse y sont aussi fondamentalement présents dans l'idée de former à la lecture de la langue française, mais aussi de *constituer une culture commune* en donnant à lire, notamment, les récits des grandes explorations coloniales, des découvertes des pôles ou de l'Afrique. L'école cherche à donner une culture commune à ses élèves. L'objectif dépasse le « lire, écrire, compter » mais relève de la transmission de *valeurs communes*. La transmission se concevait déjà avec la transmission de l'actualité politique, technique, industrielle...

Et aux XIX^e et XX^e siècle, des pédagogues tels que Decroly, Freinet, Korzack, Robin ou Faure mettent en œuvre, dans des conditions souvent marginalisées, dans le cadre de ce que nous appelons aujourd'hui la vie scolaire, l'écriture de journaux scolaires ou lycéens où les élèves expriment la perception qu'ils ont d'eux-mêmes, de l'école et de l'actualité².

Une gravure qui figure dans les manuels scolaires du début de la Troisième République met en opposition la veillée archaïque et la veillée moderne. La veillée archaïque se tient autour du feu ; les aïeux racontent des histoires aux enfants pendant que les adultes vaquent à leurs travaux. La veillée moderne est organisée autour de la table, sous la lampe à pétrole. Les adultes sont rassemblés autour de l'enfant qui lit le manuel scolaire à haute voix. Les aïeux sont à l'écart. Ce ne sont plus eux mais l'enfant qui transmet la culture. Quelle est l'image d'aujourd'hui ? Chacun devant son écran ? Le partage d'une culture commune de l'information constitue l'essence du débat public et l'éducation aux médias concourt à le maintenir. Grâce à Internet, ne vivons-nous pas un phénomène comparable à celui des *nouvelles à la main* du XVIII^e siècle ? À savoir la possibilité de disposer de journaux dont les contenus évoluent d'heure en heure ? Les *nouvelles* étaient épinglées sur les murs et les articles compromettants détruits aussitôt que lus. Des « espions » qui connaissaient l'écriture rapide se rendaient à l'Assemblée nationale, ou dans des lieux de réunions, pour assister aux débats. Lorsqu'ils rejoignaient l'officine, ils dictaient leur « article » à cinquante copistes. Une heure après, le journal était distribué dans la rue.

Les enseignants, par définition, concourent au croisement de la transmission et de la communication, de la culture et de l'information. Les médias restent le moyen de se former tout au long de la vie. De la chronique scientifique aux suppléments littéraires ou économiques, les journaux constituent une base permanente de recyclage. Sans eux, nul ne sait rien de la marche du monde ou de la progression de la grippe aviaire.

1. France Renucci, *La parole de l'enfant roi*, in Cahiers du Credam n°5, CLEMI/Paris III, Paris 2005.

2. Laurence Corroy, *La presse des lycéens et des étudiants au XIX^e siècle*, Paris INRP, 2005.

Les médias constituent un document de la culture des élèves. Or, il n'est pas évident de hiérarchiser les informations, d'y porter un regard critique. Le traitement de l'image, le rapport texte-image et le rapport titre-texte doivent également être enseignés. Il en est de même de l'usage des liens informatiques à partir des sites Internet et des journaux.

Les enseignants et les journalistes partagent le curieux privilège d'être la cible critique préférée des conversations en famille. Un double mouvement attirance/répulsion accompagne l'histoire de ces professions qui ont une histoire législative parallèle et partagent des stéréotypes d'image.

Pourtant deux logiques distinguent leurs parcours. Si l'école et la presse poursuivent, depuis les débuts de la République, le même objectif : fonder le sentiment républicain de citoyenneté, il n'en reste pas moins qu'enseignants et journalistes n'exercent pas leur métier dans des conditions qui se ressemblent. Rappelons qu'avant les années 70, un élève ou un enseignant tenant à la main un quotidien dans la cour de son lycée risquait l'exclusion immédiate. Aujourd'hui, le Socle commun de connaissances rend obligatoire la pratique des médias dans l'enseignement. Le CLEMI, né en 1983, en fondant sa pédagogie et ses formations sur le partenariat avec les professionnels des médias, révèle la compatibilité des deux logiques.

Théoriquement, tout sépare les deux professions : institution, employeur, fonction, statut, mission, place et image sociale, public, rapport au temps, contenu, méthode. Ceux qui enseignent transmettent des connaissances, laissent des souvenirs, des traces dans les mémoires. Ceux qui informent, signent leurs articles, publient au quotidien des informations différentes chaque jour. En revanche, *c'est le maître qui l'a dit ou je l'ai lu dans le journal* restent des arguments d'autorité pendant les discussions.

Les enseignants sont des agents de l'État, diplômés, ils servent l'intérêt général. Ils ont des *obligations*, exercent dans le cadre républicain ; lois, décrets, règles et circulaires encadrent, précisent leur mission.

L'exercice du métier de journaliste est, quant à lui, encadré et protégé par une charte supranationale et des textes nationaux. Ce métier peut s'exercer sans diplôme, relève du droit privé et se pratique en entreprise. Il se fixe à lui-même ses propres règles dans une déontologie qui exprime ses *droits* et ses *devoirs*. Il ne peut être contraint à exprimer une opinion contraire à sa conscience ou à sa conviction. Il peut faire jouer une clause de conscience et face à un tribunal, il peut garder le secret de ses sources.

Au quotidien, les contraintes pratiques éloignent l'un de l'autre ces métiers : les enseignants s'adressent à des personnes physiques, captives, assises dans une classe. Les journalistes écrivent pour des lecteurs probables qui lisent quand ils veulent, ce qu'ils veulent, où ils veulent. Le temps de l'école est compté, invariant, organisé en fonction d'impératifs définis en amont, selon un programme, dans le cadre d'une discipline. C'est le temps de l'apprentissage, de la répétition, un temps où les trains sont à l'heure. Le temps des journalistes relève du train qui déraile, du qui-vive, du *one shot*.

Si les deux communiquent et séduisent, les uns transmettent, les autres informent. Ces paramètres – auditeurs présents, temps long, contenus prédéterminés d'une part, lecteurs absents, temps vif et contenus imprévisibles de l'autre – sont les plus difficiles à faire admettre aux uns et aux autres. Et c'est cette méconnaissance qui constitue la source majeure des critiques que peuvent s'adresser, via leurs publics interposés, professeurs et journalistes.



TABLES RONDES

ÉCOLE ET MÉDIAS FACE À LEURS MUTATIONS : ENJEUX COMMUNS ET PERSPECTIVES

■ **Jean-Marie Dupont** / Président du Conseil d'orientation et de perfectionnement du CLEMI

En tant que journaliste à la retraite et président du Conseil d'orientation et de perfectionnement du CLEMI, je me passionne pour l'éducation aux médias depuis une quarantaine d'années. Dans les années 1960, j'ai participé à la création de la première association d'ouverture de l'école à la presse et à l'information.

Le thème qui nous réunit est particulièrement ambitieux. Pour l'introduire, je commencerai par interroger les spécialistes réunis autour de moi.

Deux responsables de grands groupes de presse sont à cette table : Yann Chapellon et Georges Sanerot. Je souhaite les interroger sur les mutations en cours dans leur domaine, marquées par des évolutions contradictoires. Ainsi, on assiste à une érosion de la diffusion et des recettes publicitaires de la presse quotidienne traditionnelle, simultanément à une explosion des quotidiens gratuits (*20 Minutes* et *Metro* diffusent davantage d'exemplaires à Paris que *Le Monde*, *Le Figaro* et *Libération* réunis). L'image est le vecteur-clé de l'information et l'on constate un déport de l'audience de la télévision généraliste (*TF1* est ainsi descendu au-dessous des 30 % de part d'audience). Internet est devenu un système de communication essentiel pourtant construit sur la gratuité (selon une enquête de l'IFOP, 70 % des jeunes de moins de 25 ans estiment que tout ce qui relève de la culture et de l'information doit être gratuit) et le téléphone mobile est en passe de supplanter l'ordinateur en tant que support.

Avant d'être directeur général de *Télérama*, Yann Chapellon a contribué au développement du *Monde.fr*, qui est bénéficiaire. Il nous dira comment un groupe comme *Le Monde*, qui réunit une presse écrite en déclin et des sites Internet en bonne santé, construit sa stratégie. Ensuite, Georges Sanerot interviendra sur la stratégie à cinq ans du groupe Bayard, dont le champ d'édition est vaste autour du quotidien *La Croix*.

Par ailleurs, si l'éducation aux médias fait bien partie du Socle commun de connaissances, elle est abordée de façon transversale, « traversante », comme le dit Catherine Becchetti-Bizot, dans le rapport qu'elle vient de rédiger, avec plusieurs de ses collègues de l'Inspection générale, et dont elle va nous présenter les grandes lignes. Or les programmes sont très chargés et l'Éducation nationale fonctionne essentiellement par matière. Que répondez-vous, Marilyne Rémer, aux interrogations soulevées par cette situation ? Et vous, Patrick Baranger, à la fois comme directeur d'IUFM et président de la CDIUFM ?

■ **Yann Chapellon** / Administrateur du *Monde Interactif*, directeur général de *Télérama*

Durant les dix dernières années, nos usages vis-à-vis de l'information et des supports utilisés ont considérablement évolué.

Qui d'entre vous a déjà écrit à un journal pour participer au courrier des lecteurs ?

(Une vingtaine de personnes lèvent la main)

Qui d'entre vous a déjà réagi à un article paru sur un site Internet d'information ou un forum ?

(Un nombre de personnes plus important se manifeste)

La notion d'interaction est à la base du lien entre la presse écrite et ses lecteurs. Si quelqu'un lit régulièrement un journal, c'est dans le but de mieux comprendre le monde dans lequel il vit et interagit. Au fil du temps, cette demande d'information a trouvé une réponse avec les supports d'information écrite. Pour comprendre et participer à la vie de la cité, le dialogue doit être possible entre le lecteur et son média d'information. C'est pourquoi les quotidiens ont toujours tenu à maintenir ce dialogue et à l'intégrer dans leurs colonnes.

Ensuite, les médias écrits se placent sur une temporalité de périodique. Le déroulé de l'information s'arrête au moment du bouclage. Sur Internet, cette temporalité est immédiate, tout comme à la radio. Le lecteur est en attente d'information sous la forme de flux continu.

La force de l'Internet réside dans cette temporalité, qui permet au dialogue d'être à la fois immédiat et permanent. Les éditeurs de presse ont compris qu'ils pouvaient transposer leur savoir-faire sur l'Internet en se mettant en phase avec la temporalité exigée. Ainsi, au *Monde.fr*, 1,5 million de personnes se connectent chaque jour pour comprendre le monde et dialoguer entre eux et avec la rédaction.

Les problématiques de modèles économiques sont complexes. Pour la presse écrite, le lecteur a compris qu'il participe au coût de la production du journal et de sa distribution. L'économie d'Internet est redoutablement libérale. Le lecteur peut comparer de façon permanente et rapide l'information de ses différents fournisseurs. Le fournisseur gratuit fixe le prix de référence du marché. Toutefois, le lecteur sait qu'il paie cette gratuité en termes d'exposition à la publicité. Celle-ci est cinq à sept fois plus importante que dans un support écrit. Cet aspect est tellement bien intégré que moins de 5% des internautes utilisent la commande de leur navigateur qui leur permet de supprimer les publicités. Qu'elle soit gratuite ou payante, la crédibilité de l'information est d'abord liée au support et à la nature du dialogue établi. Ainsi, selon les enquêtes, le trio des médias d'information qui sont les plus crédibles pour le grand public, sont les quotidiens, la radio et l'Internet. Deux d'entre eux sont gratuits, tous laissent une place importante au dialogue avec leurs audiences. Personne ne pense que *France Info* diffuse une information sujette à caution sous prétexte qu'elle est gratuite.

L'information est consommée sur différents supports en fonction des moments de la journée et de la situation :

- tout d'abord, le matin tôt, la radio, qui permet de s'adonner à d'autres activités ;
- ensuite, dans les transports en commun, un support d'information écrite ;
- puis, au bureau, Internet ;
- enfin, à la maison, la « messe » du journal de 20 heures à la télévision.

Chacun de ces moments dure quelques minutes. La consommation d'information sur Internet dure 3 à 8 minutes par visite (quatre à cinq pages), ce qui ne constitue à aucun moment un acte substitutif à la lecture d'un quotidien, qui prend en moyenne 20 minutes. La durée d'écoute des informations télévisées est de 35 minutes et l'écoute d'une tranche d'information à la radio peut durer jusqu'à 1 h 30. Le meilleur support pour lire de l'information écrite dans un café ou dans les transports en commun est le papier, ergonomique, biodégradable, pratique, transmissible et peu coûteux.

Au bureau, l'écran est en train d'acquiescer une mobilité. Pour le moment, l'écran dédié à la lecture en mobilité n'existe pas. S'il permet de voir des images, d'écouter des informations et de voir des vidéos, le téléphone portable n'est pas encore suffisamment adapté à la lecture prolongée que nécessite l'information écrite. À l'inverse, l'écran e-link est encore trop passif et est mieux adapté à la lecture linéaire d'un livre qu'à celle, plus désordonnée, d'un quotidien. Lorsque l'écran adéquat sera produit, ce qui me semble imminent, le modèle d'audience et les modèles économiques évolueront.

Chacune des évolutions techniques induit des évolutions structurelles dans l'organisation des groupes d'édition. La période d'adaptation peut être génératrice de pertes financières. Cependant, dès lors que les évolutions d'organisation ont été mises en œuvre, le groupe peut réaliser de nouveau de bons résultats. Aujourd'hui, *Le Monde interactif* est une entreprise très profitable. *Télérama* aurait pu devenir non profitable mais a su s'adapter. Je suis convaincu que *Le Monde* saura parcourir ce chemin pour le quotidien.

■ **Georges Sanerot / Membre du directoire, directeur général de Bayard Presse et président du Syndicat de la presse des jeunes**

Tous les groupes de presse sont aujourd'hui en mouvement. Le groupe Bayard compte 43 titres et 90 sites Internet. Il est intéressant de comprendre comment un projet se construit autour de ces entités et comment s'articule l'économie de ces médias. Ainsi, travailler l'audience est utile à condition de pratiquer une véritable activité publicitaire dans les titres. Ce n'est pas le cas de tous les groupes de presse. Les revenus du groupe Bayard issus de la publicité représentent environ 10 % de son chiffre d'affaires (moins de 3 % pour la presse destinée à la jeunesse). Les titres sont donc majoritairement payés par leurs utilisateurs.

Il est vrai que la mutation des comportements de lecture chez les 15-25 ans a été phénoménale. Toutefois, il est vrai également que la pratique de l'écrit des 1-15 ans s'est stabilisée. Elle est très forte en France, à cause du développement d'une presse jeunesse de qualité, ce qui n'est pas le cas dans les pays où une presse jeunesse exclusivement distractive a disparu dans les années 1980 au profit de la montée des émissions pour la jeunesse. En France, la presse jeunesse a procédé à une profonde mutation depuis les années 1970. La presse ludo-éducative a ainsi supplanté les « illustrés » d'antan grâce aux enseignants qui l'ont mise en lumière.

Le premier titre en audience des 1-20 ans est un titre jeunesse, *J'aime lire*, qui dépasse les deux millions de lecteurs (pour 150 000 acheteurs). La présence de ce titre dans toutes les classes de France constitue un véritable service rendu au public. Nous avons été les premiers surpris du succès de ce titre au concept original, destiné à aider l'enfant à maîtriser la lecture. Ce titre n'était pas positionné comme une méthode de lecture mais comme un appui aux enseignants et aux familles. D'autres concepts de presse jeunesse ont pu de même trouver leur place dans l'édition et contribuer à ce qu'aujourd'hui, plus de trois enfants sur quatre soient des lecteurs réguliers.

La presse jeunesse est confrontée à une nouvelle mutation du lecteur jeune, devenu « médiaconsommateur pluriel ». Il passe très facilement de l'écrit à l'écran et du mobile au statique. Dans ce contexte, la proposition de structuration de l'individu qu'amène l'écrit est encore plus évidente.

La presse en général, et la presse jeunesse en particulier, a pour fonction de décrire et de commenter le monde. Mais la presse a aussi pour rôle de nourrir l'identité du lecteur, en lui permettant, d'une part, de s'approprier le monde et, d'autre part, d'agir sur le monde (en s'exprimant dans le cadre des communautés de lecteurs, ce que jadis les enfants faisaient en écrivant à leur journal). Forts de ces principes, nous ne devons pas craindre de considérer que certaines pratiques se redistribuent entre les médias, certaines devenant obsolètes en matière de presse (l'information brute, par exemple), et d'autres essentielles pour l'écrit périodique (nourrir l'identité du lecteur).

La stratégie du groupe Bayard repose en premier lieu sur l'articulation de l'Internet et de l'écrit. Nous explorons plusieurs pistes (bimédia, trimédia, contenus numériques spécifiques...). Pour notre groupe de presse, une telle évolution ouvre le champ des possibles. Certains lecteurs âgés nous demandent en effet de les accompagner. Nous devons répondre à cette demande dans le cadre de partenariats afin d'être en mesure de satisfaire pleinement les lecteurs qui nous accordent leur confiance.

En second lieu, l'avenir du groupe repose sur le développement à l'international. La production de certains contenus nécessite en effet des investissements lourds qu'il convient de mutualiser. Les trois premiers groupes de presse en France, qui précèdent Bayard, sont étrangers ou internationalisés. Nous devons donc nous adapter en conformité avec nos ambitions éditoriales.

En troisième lieu, il est essentiel de s'inscrire dans la durée dans notre relation avec les lecteurs, les familles et les écoles. L'acte de s'abonner constitue une marque de confiance dans les contenus à venir et une « avance de trésorerie » permettant à des entreprises peu capitalisées de déployer un vrai programme de création.

En quatrième lieu, il est fondamental de travailler sur la visibilité et la légitimité des marques de l'éditeur. L'accès à certains grands médias (télévision) est difficile. Nous construisons, en partenariat avec *France 5* des coproductions de création qui renforcent la familiarité des enfants avec le contenu presse et les rend plus disponibles pour un article exigeant.

En dernier lieu, il convient de prendre en compte l'évolution du métier de journaliste en lien avec tous les métiers qui se créent avec l'émergence des nouvelles technologies. Faut-il intégrer ou non l'équipe Internet au sein de la rédaction papier ? Comment animer ces équipes ? Cela nécessite en particulier une formation importante des journalistes afin d'apaiser leurs craintes.

■ Catherine Becchetti-Bizot / Inspecteur général de l'Éducation nationale

Il n'est pas facile de parler après deux professionnels des médias et d'articuler des problématiques qui touchent à la transformation du modèle économique des médias ces dernières années avec des questions purement éducatives et pédagogiques. Les inspecteurs généraux qui ont participé au rapport d'évaluation sur l'éducation aux médias¹ n'étaient pas des professionnels de la presse (même si certains d'entre eux ont été journalistes en leur temps) ; ils se sont efforcés de porter sur ces questions un regard objectif et se sont interrogés principalement du point de vue des obligations

1. Cf. Catherine Becchetti-Bizot ; Alain Brunet, *L'éducation aux médias : enjeux, état des lieux, perspectives* (Rapport au ministre de l'éducation nationale - n° 2007-083 } août 2007).

du système éducatif, de sa capacité d'absorption d'éléments qui, a priori, lui sont profondément étrangers. L'École n'évolue pas aussi vite que les technologies de l'information et de la communication ; il lui est difficile de construire les concepts et les compétences nécessaires à la lecture et à la maîtrise des contenus médiatiques sans risquer d'être toujours en retard sur les évolutions en cours. La tentation est donc forte de se replier sur des valeurs sûres et des fondamentaux que personne ne saurait remettre en question...

Cependant, en écoutant parler les uns et les autres, je fais *un constat*, et j'éprouve *une surprise* :

- *Un constat d'abord* : **la presse écrite et l'École**, face à l'emprise croissante des technologies numériques – qui sont en train d'envahir tous les champs de la connaissance et de l'intelligence – **se trouvent aujourd'hui confrontées sensiblement aux mêmes problèmes**. Les journalistes et les enseignants (entre lesquels avaient pu apparaître naguère certaines tensions ou méfiances) se reconnaissent aujourd'hui alliés dans un même combat : celui de la défense de l'écrit, d'une certaine conception de l'écrit (conception qui recouvre une approche du texte comme travail dans la durée – « work in progress » –, et qui implique certains types d'apprentissages ; conception de l'écrit comme médium qui installe la réflexion dans la temporalité de l'analyse et du recul critique, dans celle d'une organisation linéaire et logique de la pensée, dans le respect d'un certain nombre de contraintes formelles et de valeurs ; conception enfin liée à une déontologie qui est celle de la rigueur et de l'honnêteté intellectuelle...²).

Sans doute sommes-nous en train de vivre une véritable révolution copernicienne – une révolution cognitive cette fois. Il faut garder à l'esprit que depuis des siècles, le support privilégié, le modèle de notre enseignement, est le livre ; les codes, les formes et les modes de transmission sont calqués sur l'écrit... Avec Internet, l'univers de l'écrit est en train de se transformer radicalement. Bien au-delà de la télévision, Internet modifie non seulement la nature des textes et de la communication écrite, mais aussi les modes d'organisation des connaissances, les perceptions, les comportements et les habitudes des lecteurs. La dimension d'échange et d'interactivité, notamment, introduite par l'utilisation de ces technologies numériques a des incidences profondes sur la relation du maître à l'élève, comme sur celle de l'auteur au lecteur.

Face à ces évolutions, il n'y a pas d'autre alternative pour nous que de **nous adapter** (en inventant des stratégies de reconquête du lectorat, de nouveaux modes de relation à nos publics respectifs, en acceptant de diversifier les supports...), **ou de refuser** et de nous enfermer dans le « sanctuaire » de l'écrit et de l'École.

- Je parlais aussi d'*une surprise* : depuis tant d'années que la presse est officiellement « entrée dans l'École » – depuis la lettre de René Haby à l'Inspection générale³ en 1976, **il existe toujours la même ambiguïté sur ce que signifie « éducation aux médias »**, ambiguïté qui brouille le rapport de l'École aux apprentissages qui en découlent – et le rapport aux médias eux-mêmes (ambiguïté qui est peut-être à l'origine des résistances de l'institution scolaire).

2. contrairement aux médias modernes, qui sont réputés instaurer avec le public une relation instantanée, immédiate, dérangeant les modes de pensée et de perception perpétués par l'institution scolaire (comme si le média tendait à faire disparaître son caractère de médiateur).

3. C'est bien, comme on l'a vu, lors d'un colloque à Clermont Ferrand organisé par le journal *La Montagne* que le ministre, interpellé par la presse quotidienne régionale, prit la décision de faire publier les premières circulaires autorisant l'entrée des médias dans les établissements scolaires...

Globalement, il y a deux grandes façons d'aborder et de comprendre l'éducation aux médias, et une troisième qui peut les réconcilier :

1. Dans l'esprit des fondateurs, il y a depuis l'origine cette idée que l'École doit familiariser/initier les élèves à la *lecture des journaux*, les ouvrir au monde en leur permettant de *comprendre l'actualité*. Cette idée peut trouver sa légitimité à l'École et son fondement dans :
 - a. le fait que le journal est d'abord un support de l'écrit, et qu'à ce titre il trouve sa place dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, dans l'étude des formes et des genres à aborder en classe, notamment dans le cadre du cours de français (c'est la solidarité du « monde de l'écrit » qui défend ses valeurs et préserve ses formes, ses prérogatives) mais aussi dans celui du « Socle commun » ;
 - b. une tradition bien française de l'enseignement, de la pratique du débat argumenté à la formation de l'esprit critique (à laquelle font écho celles d'un journalisme d'idées et d'un journalisme de commentaire qui ne sont pas la même chose qu'une description factuelle de l'actualité – mais pas non plus qu'une présentation spectaculaire des événements) et qui correspond bien à la représentation que se fait du citoyen l'École de la République, héritée de l'esprit des Lumières, un citoyen ouvert sur le monde, engagé dans le monde.

C'est bien cette idée de l'éducation aux médias qui a inspiré les fondateurs du CLEMI : il s'agissait de former de futurs citoyens, des lecteurs éclairés, ouverts sur le monde et sur l'actualité, interrogeant les textes dans leur matérialité (et pas seulement de transmettre un patrimoine littéraire)⁴.

2. Cette ambition des pionniers s'est longtemps heurtée à une méfiance de certains acteurs de l'École, sous-tendue par une **conception** plus « **défensive** » que constructive de l'éducation aux médias.

Avec la révolution numérique, les vieux démons refont surface, et l'on brandit à nouveau les épouvantails de la dispersion et de la manipulation des esprits. Une conception « protectionniste » de l'éducation aux médias, comme moyen d'alerter et de protéger l'enfant contre les dangers de la télévision (et d'Internet), contre l'influence de la publicité, contre les représentations de la violence et de la pornographie, semble reprendre le dessus ; elle est très largement partagée par les parents et met les responsables de l'École en porte-à-faux. Ce n'est plus ici la crainte de voir les enfants endoctrinés par des journaux partisans qui déforment la réalité, c'est plutôt la peur ancestrale des images, qui ne s'est pas éteinte avec le Concile de Nicée et qui ressurgit régulièrement dans notre histoire.

Loin de nous ici, l'intention de dénigrer ou de sous-estimer l'importance de ce point de vue. Simplement, si l'on ajoute cela au fait que les enseignants ont des responsabilités de plus en

4. Le prolongement de cette conception promue par les pionniers est un apprentissage de l'écriture journalistique, tel qu'il a été défendu notamment par Jacques Gonnet : pour comprendre comment fonctionne un journal, il faut y entrer par la pratique : le manipuler, le démonter, l'écrire... D'où le développement d'activités en ateliers autour des journaux (écriture d'articles par les élèves, fabrication de Unes, de journaux, ateliers radio etc.) ; d'où aussi le développement de partenariats féconds avec les professionnels de la presse, qui sont bien placés pour témoigner et faire appréhender leur travail aux élèves – et pour accompagner les enseignants.

plus lourdes à assumer en matière d'éducation⁵ et que, pour bon nombre d'entre eux, ils hésitent encore à s'engager dans des domaines qui les obligent à enseigner autrement, à renouveler entièrement leurs outils et leur pédagogie, à inventer de nouveaux scénarios d'apprentissage, à travailler en interdisciplinarité – sans doute en partie par manque de formation –, cette conception défensive se révèle être un frein majeur et persistant à la progression de l'éducation aux médias dans le système scolaire. L'injonction du Socle risque de ne pas suffire à lui redonner une véritable impulsion. Et l'absence de l'éducation aux médias comme composante explicite dans le cahier des charges des IUFM n'y aide pas.

3. La troisième approche est, bien sûr, celle que nous défendons tous ici et qui a fait l'objet des principales préconisations du rapport remis en août par l'inspection générale au ministre. Il s'agit d'une **conception intégrative et partenariale** de l'éducation aux médias dans les enseignements.

Sans doute y a-t-il dans la mission de l'École quelque chose de conservatoire, qui doit la mettre à l'abri des tentatives de dispersion ou de détournement pouvant porter atteinte à la cohérence de son projet et à ses fondements. Pour autant, c'est bien dans le présent que les élèves ont à vivre, c'est bien aussi demain et dehors, et si l'École doit être le lieu de préservation de certaines valeurs et références patrimoniales – un lieu aussi de résistance – ce n'est pas en devenant un « sanctuaire » mais bien en donnant aux élèves les moyens de leur autonomie et de leur liberté qu'elle y parviendra ; c'est en leur transmettant un socle de compétences – c'est-à-dire un ensemble cohérent (combiné) de connaissances, capacités et attitudes intellectuelles – qui leur permettra de vivre plus éclairés et moins soumis et qui les rendra capables de cet « usage vertueux » des outils modernes d'information et de communication (que préconisait le ministre au salon Educ@tice il y a quelques jours). Ceci suppose d'intégrer à l'enseignement les supports que le siècle propose : nouveaux médias, nouveaux outils, nouveaux langages, pour qu'ils en aient une pratique libre et intelligente.

J'en viens donc à la définition que l'inspection générale a retenue dans son rapport sur le sujet et je finirai par les propositions qui en ont découlé.

L'éducation aux médias a été définie comme « **toute démarche visant à permettre à l'élève de connaître, de lire, de comprendre et d'apprécier les représentations et les messages issus de différents types de médias** auxquels il est quotidiennement confronté, de s'y orienter et **d'utiliser de manière pertinente, critique et réfléchie** ces grands supports de diffusion et les contenus qu'ils véhiculent ».

Les apprentissages qui découlent de cette définition relèvent, selon nous, de trois grands champs traditionnels de compétences – esthétiques, sémiologiques et civiques – qui s'interpénètrent et qui sont les suivants :

- **La formation esthétique** : il s'agit de la connaissance des œuvres iconiques, cinématographiques et télévisuelles, du point de vue de leurs formes, de leurs modes de signification, de

5. Cf. toutes les « éducation à... » la santé, l'environnement, la sécurité routière..., qui viennent se surajouter aux enseignements disciplinaires au fur et à mesure que la société engendre de nouveaux besoins, auxquels les disciplines ont du mal à répondre indépendamment les unes des autres et en dehors d'une logique de compétences – qui implique que les connaissances soient mises en œuvre et mobilisées à travers des situations concrètes d'apprentissage...

l'histoire des représentations; cette connaissance participe de la culture générale et des repères fondamentaux pour la formation de l'esprit, particulièrement pour des élèves immergés dans le monde de l'image dès leur naissance.

- **La maîtrise des langages** : il s'agit d'apprendre à décrypter les codes et à percevoir les procédures à l'œuvre dans différents types de textes et de langages médiatiques, en se plaçant principalement du point de vue de la réception, c'est-à-dire du lecteur. Ceci implique de faire réfléchir les élèves sur les notions de représentation, de médiation, de dénotation et de connotation, de subjectivité, d'interprétation... , mais aussi de les rendre capables de s'approprier ces langages et ces modes de communication pour produire eux-mêmes du sens.
- **L'éducation à la citoyenneté** : l'école doit donner aux élèves les instruments de leur autonomie et de leur responsabilité, en leur enseignant la distance intellectuelle, en développant leur esprit critique, en leur apprenant les règles d'un bon usage des moyens d'information et de communication, en leur transmettant les valeurs, les concepts et les outils propres à garantir leur propre protection en même temps que le respect d'autrui.

Il s'agit surtout de leur faire prendre conscience que les conditions de production de l'information, le support ou le canal de diffusion ne sont jamais neutres : qu'ils conditionnent la forme des messages, induisent une série de choix et donc surdéterminent leur contenu⁶.

Cette définition présente l'avantage de pouvoir réunir toutes les formes de médias et de rassembler toutes les disciplines autour d'objectifs communs pour l'École – ce qui répond bien à la logique interdisciplinaire du Socle.

De cette façon, l'étude des médias doit trouver sa place dans les apprentissages plus traditionnels et s'inscrire aisément dans le cadre des disciplines scolaires, sans entrer nullement en contradiction avec elles.

Cette intégration est à nos yeux primordiale : l'éducation aux médias ne doit pas être une discipline séparée, déconnectée des matières fondamentales, sans quoi elle serait très vite marginalisée.

- 4. Les principales propositions du rapport** : pour que ne continue pas à se creuser une forme de « fracture médiatique » ni à s'accroître, comme disait Philippe Meirieu, le « grand écart mental » qu'ont à faire les élèves entre l'École et la vie, il semble urgent de :
- a. **refonder la légitimité de l'éducation aux médias à l'École sur un discours politique fort** et sans ambiguïté (ce qui implique aussi une définition claire et affirmée du concept et des objectifs);

6. S'agissant de la presse écrite par exemple, les élèves doivent prendre la mesure de la spécificité du texte journalistique. Il résulte de la combinaison d'un certain nombre de facteurs dont la connaissance est essentielle à la liberté du lecteur : connaissance des modes de production et des circuits de l'information, environnement politico-économique, impératifs de fabrication, contraintes de temps et d'espace, mise en page, ligne éditoriale... Apprendre au lecteur les mécanismes de sa lecture implique d'enseigner aussi ce qui fait la spécificité du support journal par rapport au livre.

- b. **rendre plus lisible dans les programmes l'éducation aux médias** en élaborant un référentiel de compétences qui permettrait de traverser et de rassembler les disciplines autour d'axes bien identifiés, de construire et d'évaluer une progression de la maternelle au lycée ;
- c. **ancrer l'éducation aux médias dans des lieux de pratique** transversale : dispositifs interdisciplinaires existants, CDI, ateliers artistiques (extension possible en ateliers médias), projets innovants..., s'appuyant sur les projets d'établissements ;
- d. désigner dans chaque établissement (et les **former**) **des professeurs référents** pour encadrer et animer ces dispositifs ;
- e. mettre l'accent sur la pratique en s'appuyant sur des **partenaires professionnels** et/ou en amplifiant les partenariats existants (rôle important du CLEMI dans ce domaine) ;
- f. renforcer la formation initiale des professeurs, en accord avec la logique des compétences du Socle, et continuer à développer la formation continue⁷ (en partenariat avec le CLEMI) ;
- g. veiller au **pilotage pédagogique** du dossier, notamment dans les académies où le travail des correspondants CLEMI et des professeurs n'est pas suffisamment valorisé ni encadré par les corps d'inspection territoriaux ;
- h. encourager la **production et la diffusion de supports et de ressources pédagogiques**, conçus en partenariat avec les médias ;
- i. resituer l'éducation aux médias dans un **projet culturel global**, impliquant d'autres ministères, tous les acteurs de la société et les partenaires concernés (parents, éditeurs et médias, chercheurs...).

7. Si l'on considère que l'éducation aux médias doit être dispensée systématiquement à tous les élèves, **c'est à travers la formation initiale et continue des professeurs (et des personnels d'encadrement) que cette généralisation pourra se réaliser.** De manière plus large, il faudrait que tous les IUFM aient conscience de cette nécessité de former les professeurs, avec la perspective d'un réinvestissement plus fort de ce domaine dans les disciplines ; cette formation aurait pour objectif de les inciter à utiliser les médias avec leurs élèves, de les persuader des enjeux et de l'intérêt que représente l'usage pédagogique de ces outils pour leur travail et de leur faire connaître les éléments et les ressources indispensables pour dispenser cette éducation. En effet, intégrer la presse, écrite ou audiovisuelle, à son enseignement ne s'improvise pas. De plus, les mutations constantes de l'univers communicationnel impliquent qu'un certain nombre de réalités technologiques, mais aussi économiques et sociales soient comprises et assimilées. L'éducation aux médias fait émerger un domaine de compétences assez particulier puisqu'il évolue plus vite parfois que sa formalisation par le système éducatif.

Une formation équivalente devrait être prévue pour les personnels d'encadrement, et notamment pour les chefs d'établissement qui sont souvent la clef de voûte des initiatives réussies au niveau des collèges et des lycées.

Pour tous les lauréats des concours d'enseignement, la formation en IUFM devrait comporter un volet d'éducation aux médias (information d'une demi-journée, plus une préparation d'une mention complémentaire pour former de futurs professeurs ressources). Le public de la formation initiale reste en effet marginal dans les actions de formation organisées par les IUFM (entre 4 et 6 % d'une promotion), alors qu'il représente un enjeu important pour la diffusion des pratiques d'éducation aux médias.

■ **Marilyne Rémer** / Adjointe au chef du bureau de la formation initiale des enseignants à la direction générale de l'Enseignement supérieur

Le nouveau cahier des charges de formation des enseignants est né dans la logique de la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. Un même esprit prévaut aussi bien dans la formation des élèves que dans celle dispensée aux futurs enseignants. En instaurant le Socle commun de connaissances et de compétences pour les élèves et en l'articulant autour de sept piliers, la loi a inscrit de fait l'interdisciplinarité au cœur de l'enseignement, puisque plusieurs disciplines concourent à l'acquisition d'une même compétence. Le cahier des charges de la formation des maîtres est construit selon ce même principe d'acquisition de compétences, ce qui renforce une approche que les futurs enseignants auront à mettre en œuvre avec les élèves qui leur seront confiés.

Le concept d'interdisciplinarité ou de transdisciplinarité peut certes conduire à penser que les enseignements sont assurés par d'autres et qu'en définitive, personne ne s'en charge. Or le Socle commun implique une approche transdisciplinaire et invite à modifier la conception d'un enseignement cloisonné dans les disciplines. Il raisonne en compétences, qui ne sont pas l'apanage d'une seule discipline. Ainsi, l'apprentissage du français ne sert pas qu'à la littérature mais aussi à l'éducation aux médias.

C'est pourquoi le cahier des charges présente dix compétences à acquérir sans hiérarchie. Cette conception explique l'absence d'un module spécifique « éducation aux médias ». Le cahier de la formation des maîtres répond aussi à la volonté de s'inscrire dans une éducation ouverte, utilisant la notion de compétence dans le sens utilisé au sein de la Communauté européenne, c'est-à-dire former un individu à développer son autonomie et son esprit critique. L'enseignant est lui aussi amené à développer ses propres compétences, en particulier en matière de compréhension des médias, afin qu'elles servent de bases à l'enseignement de sa discipline.

En outre, le futur enseignant doit faire face à des problèmes d'ordre pragmatique, comme ses relations avec la classe. Les éléments du cahier des charges dans leur ensemble doivent être autant de points lui permettant de trouver une réponse aux questions qu'il se pose et de construire son identité professionnelle. La formation initiale des enseignants ne parachève pas son parcours mais, au contraire, l'ouvre. De plus, la formation des enseignants se réalise sur la durée : le néotitulaire est ainsi accompagné durant ses deux premières années d'exercice ; il peut aussi bénéficier d'une formation continue afin de s'adapter aux mutations extrêmement rapides du monde contemporain. Ainsi, la première tâche des enseignants est d'assurer leur propre formation.

■ **Patrick Baranger** / Président de la CDIUFM

Je ne suis pas aussi optimiste que Marilyne Rémer et Catherine Bizot. Il n'est pas fait mention de l'éducation aux médias dans le cahier des charges de la formation des enseignants. En tant que directeur d'IUFM, il ne se passe pas une semaine sans qu'un interlocuteur militant ne vienne dénoncer l'absence d'une « éducation à » auprès de moi. Je me laisse tout d'abord convaincre puis je me souviens que le modèle français de formation des enseignants est le suivant :

- ▶ quatre ans de travail sur une discipline (licence puis préparation au concours) ;
- ▶ quelques mois de formation professionnelle.

Sur une trentaine de pays européens, seuls quatre pays dont la France suivent encore ce modèle dit consécutif. Les autres ont choisi un modèle dans lequel la formation professionnelle et académique est simultanée.

Je souscris à l'analyse de mon ancien collègue Philippe Meirieu, qui affirmait que l'année de préparation au concours est une année de bachotage et que l'année de formation professionnelle est une année de surmenage. Est-il alors opportun d'y ajouter une quarantaine de formations de type « éducation à » ? Par ailleurs, les professeurs stagiaires ne les demandent pas.

Un professeur des écoles passe trois années à se spécialiser dans une discipline, qui peut ne pas être enseignée à l'école élémentaire. Ensuite, il aborde toutes les disciplines qui y sont enseignées lors de la préparation au concours, qui ne dure qu'un an. Enfin, il suit 400 heures de formation en alternance avec stage en responsabilité, c'est-à-dire le temps d'un trimestre de l'école primaire.

Les IUFM n'ont pas les moyens de mettre en place des modules d'enseignement spécifiques. En revanche, ils peuvent recourir à des modes de sensibilisation par écrit ou en ligne, qui pourraient être construits par le réseau des IUFM et du CLEMI.

En tant qu'enseignant-chercheur spécialiste de l'école, je constate qu'Internet bouleverse les modes d'organisation du savoir. Nous avons en France dans l'enseignement secondaire une tradition de transmission du savoir organisée en disciplines. En parallèle, nous introduisons de nombreux éléments (« éducations à ») parce qu'ils ne peuvent s'insérer dans ces disciplines. Certes, l'entrée dans le savoir par les disciplines n'est pas incompatible avec l'entrée par les compétences. Toutefois, il convient de résoudre le problème de l'articulation de ces moyens d'accès. Une compétence est l'aptitude à mobiliser des ressources dans des situations particulières pour résoudre des problèmes particuliers, par exemple appliquer les principes de géométrie à la pose d'un carrelage. Elle diffère de l'approche disciplinaire par son côté pragmatique. Les entreprises, les familles, la société dans son ensemble sont demandeuses de cette approche par l'agir et non plus seulement du connaître.

Je crains que la notion de compétence représente dans l'école française un « grumeau culturel ». Je reste cependant optimiste quant à notre capacité à le dissoudre dans la pâte de l'enseignement.

EN QUOI LES MÉDIAS ONT-ILS BESOIN DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ?

■ Rémi Bouquet des Chaux / Journaliste à *La Montagne*

Dans le cadre de mes fonctions, au sein de l'équipe de rédaction en chef de *La Montagne*, je suis en charge des opérations communes à la presse et à l'école. Je suis délégué de l'Association régions presse enseignement jeunesse (ARPEJ), qui regroupe les journalistes de la presse quotidienne régionale. D'une manière générale, il existe un consensus sur l'utilité de l'éducation aux médias et de sa nécessité. Un rapport récemment remis au ministre de l'Éducation évoque même une urgence concernant cette éducation. En tant que spécialistes de l'Éducation nationale, vous êtes naturellement conduits à travailler sur ce sujet. Sous un angle différent, plus original, on peut s'interroger sur l'intérêt, pour les médias, de travailler à l'éducation aux médias.

■ Patrick Pépin / Médiateur de *Radio France*

Je suis journaliste et actuellement médiateur de Radio France, essentiellement de *France Inter* et de *France Culture*, avec lesquelles le public entretient une relation de grande proximité. Je suis également saisi, dans une moindre mesure, par les auditeurs de *France Info* et de *France Bleu*, une chaîne que je connais bien puisque j'en ai été le créateur. J'accomplis ma mission de médiation depuis le mois de janvier 2005. Je me considère comme l'ambassadeur des citoyens auprès des équipes éditoriales et le pédagogue du travail de ces dernières auprès du public. J'ai souhaité devenir médiateur après une longue carrière de journaliste, au cours de laquelle j'ai occupé quasiment tous les postes. En même temps, j'ai toujours porté un intérêt fort pour la pédagogie de notre métier. J'ai notamment été, pendant huit ans, directeur général de l'École supérieure de journalisme de Lille. Après avoir considéré le métier du point de vue de ses fondamentaux pédagogiques, il m'a paru intéressant d'analyser de quelle manière le travail des journalistes est perçu. Je m'intéresse tout particulièrement aux relations entre la pédagogie et le journalisme. Je précise que, dans le cadre de mon activité de médiation, je ne m'adresse pas à des consommateurs de radio, dont l'interlocuteur est le service des auditeurs. Je suis en relation avec des citoyens, qui nous interpellent sur notre responsabilité sociale et politique. Mon rôle est de déterminer si la promesse éditoriale de la radio publique a été honorée, ou non. J'essaie de travailler sincèrement et honnêtement, même si cela ne satisfait pas toujours le public. Je ne crois pas en l'objectivité en journalisme, ni aux certitudes en matière de relations entre les journalistes et les citoyens.

Que peut attendre la presse de l'enseignement de la presse à l'école ? Avant tout, il faut rappeler qu'il existe, en France, une relation historique très forte entre l'enseignement et l'information. Ce lien a pris naissance avec le mouvement des Lumières et sa volonté que le public dispose d'un savoir pour être éduqué, avant de se renforcer considérablement durant la Troisième République. Le thuriféraire de l'école libre, laïque et républicaine, accessible à tous, est d'ailleurs l'initiateur de la première loi majeure sur la presse : il s'agit de Jules Ferry. Sous la Troisième République, le législateur conçoit l'information comme une continuation logique de l'École. Cette dernière forme les citoyens et la presse doit les informer et les maintenir en état de citoyenneté. En outre, nous sommes soumis à des fondamentaux constitutionnels. Au-delà des aspects purement marchands,

L'information est avant tout une liberté publique fondamentale : la liberté d'expression, centrale dans la Constitution française.

Il est dans l'intérêt des médias d'être enseignés à l'école, l'objectif étant de former des lecteurs, capables de comprendre ce qui est expliqué et de lire des images. De plus, une appréciation citoyenne du monde doit passer par une lecture critique des médias. L'école doit donc proposer un minimum d'outils critiques à celui qui apprend, sans quoi il ne sera pas capable d'exercer sa citoyenneté. Ce point est d'autant plus fondamental que le citoyen n'est pas rationnel face à la presse. Il choisit rarement le meilleur rapport qualité-prix, privilégiant souvent *Gala* au quotidien *Le Monde*. D'une manière générale, sans un minimum de bagages culturels, on ne peut donner du sens aux faits. Les citoyens s'inscrivent dans une logique de plus en plus critique à l'égard des médias alors que la qualité de la presse ne s'est certainement pas dégradée. L'augmentation du niveau d'éducation conduit à une amélioration du niveau culturel de la population, ce qui lui permet de mieux comprendre l'actualité. La généralisation de la fonction de médiateur s'explique d'ailleurs par le fait que nous devons répondre à un public plus éduqué et mieux formé. La formation aux médias à l'école est également essentielle parce que les médias sont devenus le principal référent culturel.

Si l'on ne forme pas, à l'école, des citoyens prêts à défendre ce bien public qu'est une presse libre, il ne faut pas attendre de la société marchande qu'elle le fasse. Nous sommes co-responsables de la survie de ce bien public qu'est la presse, donc de la liberté publique en général. J'ai participé en Suisse, avec d'autres confrères à la création d'une fondation qui, depuis maintenant 15 ans, met en place des radios d'urgence dans le monde, dans le cadre de situations particulièrement graves. L'une d'entre elles fonctionne actuellement en République démocratique du Congo. Elle est essentielle pour l'évolution du processus de paix et de reconstruction de ce pays. La création de ces radios d'urgence nous a permis de comprendre que le journalisme se pratique exactement de la même manière dans tous les pays et toutes les situations. Ces radios sont indispensables à un minimum de sociabilité citoyenne, au même titre que l'école.

■ **Matteo Zacchetti** / Direction générale de la Société d'information et des médias de la Commission européenne

Au sein de la direction générale de la Société d'information et des médias de la Commission européenne, je travaille dans l'unité en charge du programme européen de soutien à l'audiovisuel et à l'éducation aux médias. Voici 50 ans, six pays ont signé le Traité de Rome, acte de naissance de l'Europe. Aujourd'hui, elle compte vingt-sept états membres et près de cinq cents millions d'habitants aux langues, cultures et traditions très diverses, ce qui impose de consentir un effort supplémentaire de compréhension du monde et de ses représentations, donc d'éducation aux médias. Aristote disait : « *sans l'image, la pensée est impossible* ». Umberto Eco, pour sa part, pose la question suivante : « *une société démocratique se sauvera-t-elle si elle fait du langage de l'image une stimulation de la pensée critique et pas une invitation à l'hypnose ?* ».

L'éducation aux médias peut se définir comme la faculté d'accéder aux médias, de comprendre et d'évaluer les différences entre les contenus médiatiques et de créer de la communication dans des contextes variés. Ces trois éléments sont fondamentaux. L'accès aux médias peut nous paraître naturel, mais il ne l'est probablement pas pour certaines populations européennes marginalisées ou dans certains pays du monde. L'éducation aux médias concerne naturellement tous les médias, qu'il

s'agisse de la télévision ou de la presse écrite, mais aussi du cinéma, de la littérature, de l'Internet, de la radio ou des jeux vidéos. Cette éducation renvoie à des valeurs fortes, comme la citoyenneté, la liberté, le droit et la démocratie, mais aussi à l'autonomie des citoyens. Elle leur confère la capacité d'opérer des choix autonomes, d'en comprendre les motivations et de se protéger, par exemple, d'images qu'ils ne souhaitent pas voir.

Une politique européenne d'éducation aux médias est devenue nécessaire avec l'émergence de l'Internet et des technologies numériques qui ont bouleversé le monde des médias. Nous sommes passés d'un mode de communication entre un média et des citoyens à un univers dans lequel chacun communique avec l'autre. La consommation et l'usage des médias ne cessent d'évoluer et de nouveaux défis apparaissent, comme la sécurisation de l'Internet ou l'e-accessibilité. Par ailleurs, l'éducation aux médias doit être considérée dans le cadre général de la politique audiovisuelle européenne. En particulier, le Traité de Lisbonne vise à créer, au sein de l'Union européenne, une société de la connaissance, compétitive et inclusive. La politique audiovisuelle européenne est régie par la directive sur les services des médias audiovisuels⁸, qui fait suite à l'ancienne directive sur la télévision sans frontières. Cette nouvelle directive est le premier texte de cette portée à évoquer l'importance de l'éducation aux médias, assignant même à la Commission européenne une obligation de rendre compte du niveau d'éducation aux médias dans les différents pays de l'Union.

Entre 2002 et 2005, l'Union européenne a financé 30 projets d'éducation aux médias. Le programme « Médias 2007 »⁹ offrira de nouvelles opportunités de financement, en particulier pour la promotion de festivals. Nous soutenons des projets axés sur l'éducation aux médias et des initiatives prises par les écoles dans le cadre de festivals cinématographiques. De son côté, le programme « Safer Internet Plus »¹⁰ vise à sécuriser l'Internet. Par ailleurs, nous avons constitué, voici deux ans, un groupe d'experts européens qui se réunit régulièrement et nous avons lancé une concertation publique qui nous a permis d'établir un dialogue avec différentes institutions et des citoyens. Nous avons également réalisé une étude¹¹ sur l'éducation aux médias en Europe, qui sera présentée prochainement à Bruxelles avant d'être publiée sur notre site Internet. En outre, la Commission devrait adopter, avant la fin de l'année, une communication¹², document politique qui sera soumis au Parlement et au Conseil européen pour être discuté par les états membres. Il s'agira du premier document politique sur l'éducation aux médias en Europe. Ce texte insistera particulièrement sur un certain nombre de concepts, comme la sensibilisation et la connaissance, mais aussi l'approche critique des médias.

8. Directive 2007/65/EC – http://ec.europa.eu/avpolicy/reg/avms/index_en.htm

9. http://ec.europa.eu/information_society/media/index_en.htm

10. Décision n°854/2005/EC of the European Parliament and of the council of 11 May 2005 establishing a multiannual Community Programme on promoting safer use of the Internet and new online technologies

11. Current trends and approaches to media literacy in Europe
http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/studies/index_en.htm

12. A European approach to media literacy in the digital environment – COM (2007) 833 final
http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/ec_com/index_en.htm

■ **Claude-Yves Robin** / Directeur général de *France 5*

Je travaille depuis 20 ans dans l'audiovisuel, dont 18 ans dans le secteur privé. J'ai créé, en Haute-Savoie, la première chaîne de télévision hertzienne privée régionale voici près de 20 ans. J'ai ensuite travaillé pour des chaînes câblées avant d'intégrer *France 5* voici deux ans. Les médias ont tout à gagner de l'éducation aux médias. Je salue, à cet égard, l'engagement du CLEMI, dont *France 5* est partenaire. Le citoyen du vingt-et-unième siècle doit savoir décrypter les médias, d'autant que le « bruit médiatique » s'est considérablement amplifié au cours des dernières années. Désormais, il n'existe plus de pénurie de moyens de communication, ni de barrières technologiques au développement des médias, si bien que l'on peut développer les canaux de communication d'une manière quasiment infinie. Or, du fait de leur abondance, les médias ont de plus en plus de difficultés à toucher un public. La création d'un nouveau média significatif impose donc un investissement lourd que seuls les grands groupes privés ou les pouvoirs publics peuvent consentir. Ce paradoxe, qui n'est pas suffisamment mis en avant, explique les contraintes auxquelles sont aujourd'hui confrontés les médias.

France 5 participe activement à la démarche d'éducation aux médias. Cette chaîne tente d'approfondir certains sujets, comme l'histoire du téléspectateur, de la publicité ou des jeux télévisés, sous la forme de documentaires et de magazines. Elle propose également des programmes sur les relations entre les différents pouvoirs et la télévision qui sont approfondis sur son site Internet et dans le cadre des rencontres organisées par le CLEMI. L'excellent documentaire intitulé *Pouvoirs et télévision* ne sera diffusé que trois ou quatre fois en quatre ans, mais le site Internet propose un accompagnement pédagogique accessible en permanence.

En tant que directeur général de *France 5*, je suggérerai trois éclairages complémentaires en matière d'éducation aux médias.

Mutation du paysage audiovisuel

Près de la moitié des 57 millions de téléspectateurs du paysage audiovisuel français a accès à une offre élargie de 18 à 200 chaînes. La profusion des chaînes, des usages et des modes de réception existe également pour la radio, où le *podcasting* modifie la temporalité du rapport aux médias. Il en est de même pour l'Internet. Ainsi, *France 5* compte sur la participation des médiateurs éducatifs pour l'aider à enrichir ses contenus. En outre, le public a évolué. Voici vingt ans, l'adulte gérait l'accès aux médias et le choix des programmes des enfants. Voici dix ans, il influait encore sur le temps de consommation audiovisuelle. Désormais, du fait de la généralisation de l'Internet et de la multiplication du nombre d'écrans, l'adulte a encore une fonction de conseil et de responsabilisation, mais n'est plus le censeur de la consommation médiatique des enfants.

Prégnance des aspects économiques dans les médias

Le financement de contenus riches et ambitieux est devenu très coûteux, de même que la fiabilisation des informations et le respect du professionnalisme, par le recours à des journalistes formés alors que des blogueurs ont une influence grandissante, par exemple dans le monde de la mode. Un média pérenne doit réaliser un travail de recherche et un travail éditorial qui lui imposent de réaliser des investissements aussi lourds que le secteur industriel. Pour continuer à exister, les médias doivent investir

de plus en plus alors que le citoyen a l'habitude d'accéder facilement à l'information qu'il recherche sur l'Internet. Il existe une contradiction entre cette immédiateté et la logique de long terme dans laquelle sont contraints de s'inscrire les groupes de communication. À cela s'ajoutent des obligations réglementaires de plus en plus fortes, notamment d'investissement dans la production, de protection du public et de programmation.

Un public averti, plus exigeant et capable de comprendre les enjeux de la télévision

Aujourd'hui, une image volée avec un téléphone mobile et, éventuellement, retouchée avant d'être diffusée sur l'Internet peut être considérée comme non-manipulée par les jeunes. Ces derniers ont besoin de médiateurs éducatifs capables de leur faire comprendre qu'une image peut être détournée, voire créée de toutes pièces, sans quoi notre système démocratique en pâtira.

Le monde médiatique est traversé de multiples paradoxes auxquels le service public, lui-même, ne peut échapper. En effet, il doit toucher un public aussi large que possible pour justifier son existence au regard de l'État actionnaire. Pour prospérer et préserver sa différence, le service public doit être proche de son public et tenter en permanence de mieux le comprendre, notamment par le biais des médiateurs et de l'Internet. Le nouveau slogan de *France 5*, « Faisons connaissance », est d'ailleurs destiné à mettre l'accent sur la nécessité de développer la communication avec le public.

■ Alain Brunet / Inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale

J'appartiens à l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche ; nous avons, Catherine Bizot et moi-même, aidés par un groupe d'inspecteurs généraux de l'Éducation nationale, rédigé le rapport sur l'éducation aux médias. Patrick Pépin a évoqué la relation historique entre l'école et l'information, dont l'objectif était de maintenir le citoyen en état de citoyenneté. Je ne suis pas certain que ce lien, quelque peu idéal, existe encore aujourd'hui pour l'ensemble de nos concitoyens. Cela étant, tous les intervenants sont issus de médias qui éduquent aux médias, comme *France 5*. L'immense diversité des médias rend à la fois plus facile et plus difficile l'éducation aux médias. D'une part, l'énorme quantité d'informations disponibles quotidiennement permet de trouver ce dont l'on a besoin. D'autre part, il est nécessaire de savoir faire des choix, ce qui est complexe.

Par ailleurs, le temps de l'école n'est pas celui des médias. Le « *grand écart mental entre l'école et la vie* », évoqué par Philippe Meirieu, subsiste. Les médias, qui sont censés éclairer sur les choses de la vie, sont relativement éloignés de l'école. De plus, on assiste, depuis quelques années, à une déstructuration de l'espace médiatique qui aboutit à une sorte d'émiettement de l'émetteur. Aujourd'hui, tout le monde peut être émetteur d'information, ce qui pourrait avoir des effets négatifs, mais aussi, d'une manière plus positive, conduire à l'émergence d'une nouvelle citoyenneté.

Les institutions doivent donc probablement apporter une réponse différente à la question de l'éducation aux médias. Quatre points sont fondamentaux. Premièrement, 25 ans après la création du CLEMI, un message fort doit être délivré par le ministre, tenant compte de l'évolution du paysage médiatique, mais aussi de l'école. Deuxièmement, l'éducation aux médias mérite une place

beaucoup plus importante au sein de l'établissement scolaire et de la classe. Troisièmement, la formation initiale à l'éducation aux médias dans les IUFM doit être considérablement renforcée. Quatrièmement, il est nécessaire de se doter d'un outillage national et académique plus puissant. Le CLEMI est naturellement indispensable, mais il doit disposer d'une autonomie accrue, notamment en matière budgétaire. Au niveau académique, les délégués du CLEMI doivent bénéficier d'une reconnaissance institutionnelle du recteur, qui leur confèrera une capacité d'action et une autorité réelles. Pour ce faire, ils pourraient devenir des délégués académiques à l'éducation aux médias. En outre, il faut sensibiliser les inspecteurs territoriaux à l'éducation aux médias, dont certains pourraient devenir référents sur ce sujet.

ÉCHANGES AVEC LE PUBLIC

■ Patrick La Prairie / Chargé de la mission Presse-École, *Ouest France*

Quantitativement, la plupart des médias n'ont pas intérêt à développer l'esprit critique des « récepteurs » de leurs produits. Certains médias assument véritablement une mission civique, mais la majorité trouve simplement dans la *Semaine de la presse à l'école*, par exemple, l'occasion de se faire connaître. Cela étant, les journalistes qui estiment avoir une responsabilité civique ont besoin de lecteurs citoyens. En cela, ils ont intérêt à participer aux échanges organisés avec les jeunes et les enseignants.

■ Claude-Yves Robin

Nous devons défendre les médias traditionnels par la fiabilisation de l'information. Il est certainement possible, en étant un peu racoleur et hypocrite, de gagner des lecteurs à court terme. L'éducation aux médias doit permettre, grâce au développement de l'esprit critique, de distinguer les médias qui ont une exigence en termes de contenu et qui s'inscrivent dans une stratégie d'avenir, de ceux qui sont un peu moins regardants sur la qualité de l'information. Le citoyen doit être à même de faire la distinction entre les véritables médias d'information fiables et les médias de divertissement. Dès lors, la citoyenneté sera préservée et l'avenir des médias sera mieux assuré qu'aujourd'hui. Par ailleurs, le chiffre d'affaires publicitaire de la presse a diminué de 20 % entre 2006 et 2007 et l'année 2008 pourrait être marquée par des problématiques économiques majeures. Or les aspects économiques peuvent impacter directement les contenus dans la mesure où il existe un risque de privilégier l'information légère.

■ Matteo Zacchetti

Le simple fait de discuter du citoyen est rassurant alors que de nombreux documents issus de la Commission européenne ou des états membres évoquent plutôt le consommateur. Il est bon de revenir à la notion de citoyenneté. À mon sens, on peut établir un parallèle entre l'éducation aux médias et l'alphabétisation qui s'est généralisée au début du vingtième siècle : pour être un citoyen à part entière et participer à la vie démocratique, il faut être capable de décrypter les médias.

■ Patrick Pépin

La problématique de la citoyenneté concerne les médias de référence, de *Rue 89* à *La Montagne*, en passant par *France Inter*, c'est-à-dire les médias généralistes dont la fonction de base est

citoyenne. La presse spécialisée n'est pas, à mon sens, concernée par ce sujet. Cela étant, l'intrusion des citoyens dans la production éditoriale en tant qu'acteurs n'est pas nouvelle et ce phénomène s'est toujours régulé. En revanche, l'élément nouveau tient au fait que les citoyens questionnent en permanence ceux à qui ils ont confié la responsabilité de les informer.

Si l'on considère les relations entre les médias et les citoyens, on peut distinguer trois phases. D'abord, la méfiance à l'égard des médias de masse, consubstantielle à leur naissance. Ensuite, au cours de la première guerre mondiale, on est passé de la méfiance à une sorte de défiance liée à la volonté de l'armée de maîtriser le contenu de l'information. Après la guerre, au regard du témoignage des *Poilus* sur la réalité qu'ils ont vécue, les citoyens comprennent que les médias leur ont menti. Enfin, à la suite de la chute du Mur de Berlin, de la première guerre du Golfe et, en France, du référendum sur le traité européen, on a assisté à une disparition définitive de la confiance à l'égard des médias de référence qui, à un moment donné, ont été en décalage par rapport à leur public. Celui-ci, extrêmement exigeant, ne cesse d'interroger les médias, ce qui est considérablement facilité par l'Internet. Aujourd'hui, le public a les moyens de faire directement et très rapidement connaître son point de vue aux rédactions. L'intervention du public dans le processus de production éditoriale est devenue une réalité que les rédactions doivent enfin admettre, ce à quoi elles ne sont pas encore totalement prêtes.

Par ailleurs, la crise des médias est indissociable de la crise de la citoyenneté que nous connaissons aujourd'hui. Le public, mieux informé, est critique, mais exerce peu sa citoyenneté. Les citoyens ont la presse qu'ils méritent, et inversement.



CONFÉRENCES

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS DANS LA PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE

Yves SOULÉ / Formateur lettres IUFM / Université Montpellier II ;
équipe de recherche LIRDEF-ALFA (dir. D. Bucheton ; J-Ch. Chabanne) ;
membre du CLEMI de l'académie de Montpellier

La mise en place du Socle commun, le référentiel de compétences relatives à l'éducation aux médias et le rapport de l'Inspection générale nous invitent à reconsidérer l'inscription des médias dans le cursus scolaire des élèves mais aussi des enseignants, en formation initiale et continue, et par conséquent à mieux définir les liens entre le CLEMI et les IUFM.

En intitulant mon intervention « L'éducation aux médias dans la professionnalité enseignante », je souhaite aborder ces deux enjeux que rend encore plus complexes l'actuelle confusion des filières universitaires qui revendiquent les médias, chacune avec des arguments pertinents, comme enjeu de recherche privilégié : sciences du langage, sciences de l'information et de la communication, arts du spectacle, sociologie.

De fait, l'éducation aux médias est une question socialement vive, mais une question socialement vive peut-elle devenir une question d'enseignement ? Entre résistance et engagement, les médias interpellent les pratiques enseignantes en activant des représentations, des concepts et des systèmes de valeurs souvent peu compatibles. Comme pour la citoyenneté ou le développement durable, le label « éducation à / au » laisse entendre que les enjeux de problématisation, d'argumentation, d'évaluation des bénéfices et des risques, d'engagement professionnel, ne sont pas clairement identifiés. D'où les difficultés de positionnement scolaire de ces formes d'éducation.

Alors que se dessine aujourd'hui un consensus institutionnel, revendiquer l'urgence d'une éducation aux médias ne suffit donc pas à l'inscrire dans le quotidien de la classe. Si les connaissances dans le domaine sont de mieux en mieux établies, leur transposition en savoirs enseignés pose toujours problème et les démarches demeurent encore ponctuelles, marginales.

Tout formateur IUFM et/ou CLEMI intervenant dans un stage médias est confronté à ces questions, mais les réponses qui sous-tendent nos pratiques, et dont je voudrais que nous débattions, supposent non seulement – en amont – une réflexion sur le positionnement institutionnel de l'éducation aux médias, mais surtout sur les attitudes et les aptitudes d'enseignement plus que sur les compétences requises. L'inscription dans le champ pédagogique et didactique d'une question socialement vive entraîne de fait un compromis de formation : en quoi un enseignant formé à une discipline quelle qu'elle soit, peut-il – le souhaite-t-il ? – s'approprier des objets de savoir spécifiques et les transmettre sans remettre en cause tout ou partie de ses modèles et habitus pédagogiques ?

Pour pouvoir inscrire l'éducation aux médias dans la formation, il faut donc analyser la place et l'impact des médias dans l'agir enseignant. Je le ferai en recourant au modèle des gestes professionnels sur lequel nous travaillons dans l'équipe de recherche de l'IUFM de Montpellier, lesquels recouvrent une autre question elle aussi vive pour la prise en compte de l'évolution du métier : peut-on – faut-il ? – analyser le plus finement possible les réalités du travail de l'enseignant dans la classe ? Qu'en est-il de *l'esprit d'enseignement* à l'heure et à l'épreuve de la professionnalité ?

Après avoir évoqué les conditions d'une reconnaissance et d'une lisibilité autre des médias à l'école, qui selon moi doivent constituer le temps fort de ce colloque, je présenterai rapidement le modèle des gestes professionnels pour le confronter ensuite aux enjeux de l'éducation aux médias afin de montrer que ce qui importe est avant tout la possibilité même d'un nouveau rapport au savoir dans et par la construction des savoirs médiatiques, entendu comme savoirs élaborés à partir d'une lecture critique des médias.

■ L'éducation aux médias, enfin ! (?)

Disciplinarisation ou ancrage disciplinaire

Dans l'équipe du CLEMI de Montpellier, nous sommes convaincus qu'il est temps de passer d'une approche qualitative et militante à une approche quantitative et didactiquement située.

Mais pas à n'importe quel prix !

Le refus – historique – de faire de l'éducation aux médias une discipline à part entière s'expliquait par la volonté d'implication de tous les enseignants face à la montée en puissance des médias et de leur influence intellectuelle et culturelle. L'argument est toujours légitime, tant l'impact des médias exige que tous les enseignants soient attentifs aux possibles comme aux dérives médiatiques.

Cependant, on ne saurait occulter la nécessaire réflexion sur la disciplinarisation de cet enseignement, telle que l'envisage le rapport de l'inspection générale. En effet, tant que les collègues, élèves et parents, ne sauront pas clairement qui enseigne l'éducation aux médias, quand, pendant combien de temps, avec quels objectifs et quelles finalités d'apprentissage – au regard des savoirs de base à transmettre, sa prise en compte restera sporadique, voire inexistante, *La Semaine de la presse* étant sur ce point l'événement représentatif de ce que l'on peut faire et le symbole de ce qui ne se fait pas : un enseignement intégré, systématique, progressif et non pas ponctuel, épisodique, événementiel.

Encore faut-il s'entendre sur les modalités de cette disciplinarisation ! Nul ne doute qu'un professeur documentaliste ou un conseiller d'éducation soient à même de se charger de l'éducation aux médias. Rattacher cet enseignement à la vie scolaire, aux centres de documentation, permettrait certes de lui fixer un cadre spatial, temporel et programmatique et de donner aux collègues des compétences renforçant un statut professionnel souvent remis en cause. Tous les élèves seraient en outre concernés, ce qui est l'objectif à atteindre !

Mais, je l'ai souligné précédemment, un tel dispositif entraînerait de fait une déresponsabilisation des autres disciplines, ce qui nous ramène au point de départ : comment faire en sorte que l'éducation aux médias puisse être résolument partagée, et possiblement transversale ?

Il faut donc, selon moi, clairement dissocier ce qui relève de la logistique pédagogique – heures, locaux, équipements consacrés à l'éducation aux médias – de l'organisation didactique : enseignants, contenus, objectifs, progression. Ce qui fait la force et l'intérêt des stages organisés par le CLEMI c'est la pluridisciplinarité, c'est-à-dire la pluralité des approches didactiques à la mesure de cette pluralité d'information dont on dit qu'elle est l'apanage des médias et qui, on le sait, mérite discussion.

On peut donc concevoir un pôle éducation aux médias ayant pour référent le professeur documentaliste mais à condition que la progression d'objectifs et la programmation d'activités associent étroitement d'autres disciplines.

Je prendrai ici l'exemple des heures consacrées dans mon IUFM au Lire-Ecrire-Parler dans toutes les disciplines. Ce qui n'était à Montpellier qu'un enseignement souhaité, donc peu répandu, il y a trois ans, devient une réalité didactique dès lors que des plages horaires ont été balisées dans nos emplois du temps et que nous avons pu mettre en place des réunions pour la préparation et l'animation conjointe des séances. C'est sur ce modèle-là que pourrait être pensée dans les établissements l'éducation aux médias.

L'intégration des savoirs médiatiques : un travail didactique à assumer

Mais le point crucial, une fois l'intendance assurée, demeure l'identification des savoirs médiatiques – ce que je sais des médias et ce que j'apprends par les médias – et leur intégration.

Prisonniers du quotidien de la classe, empêtrés dans les préconisations officielles, la plupart des enseignants utilisent peu les médias, voire ont de bonnes raisons de les ignorer totalement. Un maître de grande section ou de cours préparatoire peut-il aborder la combinatoire syllabique en découvrant le phonème [a] dans *La Montagne* plutôt que dans le manuel *Léo et Léa* ou le phonème [i] dans *Midi Libre* plutôt que dans *Ribambelle* ? Le professeur de première peut-il revendiquer le détour par l'étude du discours médiatique pour analyser dans un contrepoint productif le discours littéraire ? Y a-t-il des incompatibilités idéologiques telles que l'apprentissage de la lecture ou la préparation à l'épreuve anticipée de français interdiraient toute intrusion dans le monde des médias ?

À l'heure où la crispation disciplinaire sur les savoirs normés paralyse une véritable analyse des besoins de savoir de notre société, il est important de faire la part des choses entre les médias comme support éventuel d'enseignement et les médias comme indispensable objet d'étude.

Ce que peut apporter l'éducation aux médias c'est précisément un supplément d'âme professionnel autorisant une remise en cause de nos conceptions sur les savoirs : quels contenus ? quelles scénographies ? quels modes de transmission /communication ? Elle constitue pour moi un laboratoire d'expérimentation et d'expertise, une fenêtre sur l'appropriation par les élèves de connaissances et de valeurs que l'on dit niées par les médias, sans savoir vraiment si les médias sont les seuls responsables de cette déculturation, ou en feignant de croire qu'un salutaire retour en arrière sur les apprentissages fondamentaux viendrait résoudre tous les problèmes et gommer les nuisances médiatiques comme les abus didactiques.

Les caractéristiques et les contraintes d'une séquence médias, en classe comme en formation, sont pour l'essentiel identiques. D'une part articuler les savoirs médiatiques aux savoirs disciplinaires, d'autre part mesurer les effets de la réflexivité médiatique sur la réflexivité disciplinaire.

Rappelons tout d'abord quels sont les principaux registres d'intégration des savoirs pour voir ensuite comment l'éducation aux médias peut influencer sur chacun d'eux :

- *le registre social et relationnel*, qui autorise la construction d'une communauté d'expérience et de discours, relatifs à une discipline donnée et plus largement au champ scolaire.
- *le registre cognitif*, qui sous-tend l'examen critique des pratiques, des procédures et donne accès à la réflexivité.
- *le registre didactique*, où se lit la cohérence entre les objets de savoir d'une discipline et les modalités de transmission de ces savoirs.
- *le registre linguistique*, que définit l'ensemble des pratiques langagières de la classe (langage naturel / langage de spécialité ; gestion des interactions didactiques) par lesquelles transitent les savoirs.
- *un double registre identitaire*, qui consiste pour l'enseignant à effectuer les gestes de métier conformes aux attentes institutionnelles tout en développant des pratiques personnelles et pour l'élève à effectuer les gestes d'étude conformes aux attentes du maître tout en développant son propre rapport au savoir.

Or, dès l'instant où il s'autorise à faire de l'éducation aux médias dans la classe, c'est-à-dire, rappelons-le, à faire des médias un véritable objet d'étude et d'apprentissage, des ajustements s'opèrent qui affectent chacun des registres cités :

- *au plan social et relationnel*, l'exploitation de la presse ou de la télévision dans la classe modifie sensiblement les conditions d'échange et de co-construction des connaissances : la prise en compte du flux médiatique favorise en effet la construction d'une communauté d'expérience et de discours dans laquelle *se fondent* les disciplines comme instance de contrôle, de régulation. Le travail sur les recherches faites à partir d'Internet constitue sur ce point l'exemple le plus significatif.
- *au plan cognitif*, elle oblige l'enseignant à s'interroger sur les processus de compréhension et d'interprétation des messages médiatiques. Entre fascination (Ph. Meirieu parle de « sidération ») et distance critique (il faut alors parler de « considération »), seul l'examen de la consommation médiatique des élèves permet d'appréhender son impact sur les capacités attentionnelles, sur le temps de concentration (celui qu'exige par exemple la lecture d'un texte), lequel régresserait à mesure qu'augmenterait l'aliénation médiatique.
- *au plan didactique*, elle invite à réfléchir sur les modalités de fictionnalisation de l'information, de documentarisation de la fiction, prolongeant ainsi les travaux demandés au lycée sur l'argumentation (« Convaincre et persuader »). Mais elle permet surtout, si je m'en tiens à ma discipline, de mettre en tension des pratiques médiatiques qui visent la fragmentation, les clips et les clics d'un connexionnisme mou, avec la lecture littéraire qui est, elle, conditionnée par la maturation et la sédimentation narratives.
- *au plan linguistique*, elle renforce l'intérêt accordé à l'analyse de discours. L'étude des modalités énonciatives et interactionnelles que les différents genres journalistiques exploitent redonne en effet du sens à des savoirs linguistiques souvent rébarbatifs, dès lors qu'ils mettent à nu les mécanismes discursifs de la manipulation médiatique.

- *au plan identitaire* enfin, elle permet, au-delà même de l'expression des points de vue singuliers, un questionnement démocratique décisif sur les processus d'acculturation médiatique.

Mais comment rendre effectif cet ajustement pédagogique et didactique ?

■ Description du modèle de l'agir professionnel

Gestes et postures

L'équipe de recherche de l'IUFM de Montpellier, pilotée par Dominique Bucheton, élabore depuis trois ans un instrument d'analyse qui vise la transformation des pratiques pour plus d'efficacité professionnelle. Le concept central de ce modèle est celui de gestes professionnels, entendus comme des configurations d'actes, de comportements, de décisions, de réflexions qui déterminent l'action d'un enseignant.

Ces gestes de métier qui assurent la mise en place des formes et des genres scolaires, actualisent les 5 macro-préoccupations communes à tous les enseignants :

- le pilotage (spatial, temporel et pédagogique de la séance);
- l'atmosphère (cadre mis en place pour échanger, travailler et penser ensemble);
- le tissage (liens internes / externes à la séance, à la discipline, à l'école);
- l'étayage (les procédures d'aide / soutien, didactiques, pédagogiques, discursives...);
- le rapport aux savoirs.

Ils sont en outre soumis à des ajustements permanents qui favorisent le couplage de l'activité de l'enseignant avec la dynamique de la situation et l'activité des élèves. Ils sont donc modulaires, hiérarchisés, systémiques, dynamiques mais aussi singuliers.

D'où l'importance du second concept de notre modèle (D. Bucheton), celui de posture qui désigne un ensemble de gestes ajustés, propres au sujet enseignant, aux contextes et aux objets travaillés. Nous retenons pour l'heure quatre postures caractéristiques : posture de contrôle, d'accompagnement, de lâcher-prise et de conceptualisation.

Voici maintenant les résultats et conclusions auxquels nous a conduit l'utilisation de ce modèle en formation initiale et continue :

- l'ajustement dans l'action, dans la succession des tâches et l'orientation didactique nécessite des changements de posture du maître;
- les élèves sont sensibles aux changements de posture dans l'action;
- ils sont aussi sensibles aux logiques profondes qui les sous-tendent, notamment au rapport au savoir disciplinaire du maître;
- ces logiques entrent – ou non – en écho avec leurs propres logiques profondes.

Si l'on veut que les enseignants de manière massive et structurée acceptent de prendre en charge tout ou partie de l'éducation aux médias selon des modalités qui ne soient pas seulement programmatiques, c'est-à-dire contraignantes, mais véritablement posturales, il paraît donc indispensable d'entrer plus avant dans l'analyse de la professionnalité pour mesurer, dans la confrontation entre pratiques traditionnelles et éducation aux médias à quel point la construction de nouveaux savoirs suppose un rapport différent aux savoirs.

■ Des savoirs nouveaux et un rapport différent au savoir

Les médias dans les logiques profondes des enseignants

Que sont ces logiques profondes ? Les données d'arrière-plan qui fondent toutes les pratiques enseignantes. Pour l'essentiel, l'expérience de vie et de formation du sujet et du professionnel, ses croyances et ses valeurs, ces conceptions du langage, du métier, de la culture. Ces logiques profondes sur lesquelles l'analyse de pratiques permet de travailler constituent le rapport de chaque enseignant au savoir, c'est-à-dire « l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir », selon la définition de Bernard Charlot. Ce rapport au savoir se déclinant ensuite en « désir de savoir », « représentation du savoir », « rapports de savoir ».

On comprend mieux dès lors que l'explosion de la communication médiatique, le développement des outils de diffusion des connaissances, en remettant en cause les rituels et les routines d'enseignement viennent perturber notre rapport au savoir.

Mais dès lors, ce qui différencie un enseignant qui convoque volontiers les médias dans sa classe, en l'occurrence les savoirs médiatiques, avec celui qui s'y refuse, c'est l'autorisation qu'il se donne de les intégrer dans un rapport au savoir reconfiguré qui, s'agissant de l'oral, de l'écriture ou de la littérature par exemple, va le conduire à prendre en compte dans son enseignement les genres oraux télévisuels, les productions d'écrits en ligne, à évoquer le statut des œuvres et des auteurs à travers le prisme des médias et pas seulement des manuels.

Pour que l'éducation aux médias devienne un enjeu d'enseignement décisif, il importe surtout de travailler en formation ce rapport au savoir que les enseignants ont à construire. Donc de travailler sur les logiques profondes, et du sujet et du futur maître, qui vont sous-tendre ses gestes professionnels et ses aptitudes à les faire évoluer.

Sans cette approche réflexive, et pour reprendre des expressions qui disent l'impact des médias – qu'il soit positif ou négatif – « la peur des représentations » (Goody), « le grand malentendu » (Charon), « l'emprise du journalisme » (Bourdieu), « la construction du miroir social » (Charaudeau), « la liquidation de la faculté cognitive », « terrible catastrophe psychique, sociale, économique, et spirituelle » (Stiegler), « les dons de l'image » (Cambier), sorties de leur contexte, cristallisent des discours disponibles derrière lesquels un enseignant peut se retrancher, dénigrer à tort ou à raison les médias, faire passer pour de l'analyse critique ce qui n'est qu'un jugement de valeur.

D'où la nécessité de transcender les modèles de la réalité (scolaire et médiatique) pour évaluer les imaginaires mobilisés, les normativités à l'œuvre, les modalités de réalisation et de réception et la possibilité de s'en affranchir. La distance critique doit être une distance créatrice, plus exactement « mondificatrice » à même de nous démarquer de ce qui nous apparaît comme des cohérences sociales, culturelles, idéologiques, qu'elles soient légitimes ou néfastes.

Un tissage et un étayage réflexifs

L'éducation aux médias suppose donc un pilotage et une atmosphère particuliers (signalisation effective dans les programmes, les emplois du temps, les disciplines), mais elle implique surtout des modalités de tissage et d'étayage réflexifs. Engager les élèves dans un projet « médias » (visionnement, lecture-écriture, production), c'est d'abord, comme pour tout objet d'étude, signaler les caractéristiques fondamentales des médias (entreprises, supports technologiques, contenus, intentions, enjeux), dénoncer l'amalgame entre leur statut effectif (avoir des définitions claires sur ce qu'est un média, une information, un événement...), le rôle qu'ils jouent (information, divertissement, publicité) et les discours que l'on tient sur eux (rejet, suspicion, aliénation), pour ensuite présenter et construire des modèles d'analyse qui rendent compte du contrat de communication médiatique en relation réfléchie avec le contrat de communication didactique et disciplinaire.

Des savoirs pour l'éducation du futur

Que les savoirs médiatiques se heurtent aux savoirs scolaires normés s'explique parce que les conceptions, les modalités de transmission et d'appropriation scolaires – souvent plus que les contenus eux-mêmes – s'accommodent mal de l'intrusion d'un univers de discours concurrentiel. Tenus pour nomades, fragmentaires, non stabilisés dans la culture générale et l'expression des élèves, ils ne sont guère convoqués comme données disponibles pour la construction et le partage des connaissances. Le discours de suspicion à l'égard des médias est tel qu'ils ne font donc quasiment jamais l'objet pendant la formation initiale des enseignants d'une analyse, même partielle.

Or cette absence d'analyse non seulement interdit une véritable régulation critique mais empêche surtout de réfléchir sereinement à l'urgence d'une intégration des savoirs « nécessaires » à l'éducation du futur tels qu'Edgar Morin les a répertoriés. Il suffit de les mentionner :

- combat pour la lucidité réflexive
- exigence d'une connaissance située et qui permet de situer
- enseigner la condition humaine
- enseigner l'identité terrienne
- affronter l'incertitude pour enseigner l'adaptation et l'ajustement
- enseigner la compréhension
- développer une éthique du genre humain

pour comprendre qu'une éducation aux médias résolument inscrite dans le cursus scolaire faciliterait le développement des capacités intellectuelles indispensables à de pareils enjeux. Car quel que soit le regard porté sur les médias, quelle que soit la conscience que nous avons de leur impact, comment ignorer le rôle que joue le discours médiatique dans la construction et le brouillage des identités comme des certitudes ? Les nouveaux savoirs et les nouveaux rapports au savoir dépendent donc de la volonté de l'école d'articuler tous les univers de références et non de se replier sur les fondamentaux. Accepter le défi de l'éducation aux médias, c'est retrouver pour l'école des finalités humanistes, dès les années de formation initiale, qui ne se limitent pas à l'accumulation des contenus et des compétences si nécessaires soient-ils, mais qui les mettent en perspective.

■ Conclusion : propositions... pour un ajustement des savoirs et des pratiques

Je souhaite pour conclure faire des propositions qui s'inscrivent dans cette exigence de réflexivité professionnelle. Tout d'abord travailler à la mise en mots des pratiques (dire sa pratique scolaire comme médiatique), favoriser l'analyse des possibles professionnels (discuter et confronter les pratiques), élaborer des modélisations didactiques dans les différents champs disciplinaires pour requalifier l'ensemble des activités d'enseignement et faire de l'éducation citoyenne, de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux médias un atout pour une professionnalité mieux ajustée.

Si, pour reprendre le titre d'une colloque de l'Unesco, l'éducation aux médias est un « enjeu des sociétés du savoir », je considère qu'elle doit être un enjeu de formation pour les métiers du savoir. Apprendre avec l'actualité, c'est aussi apprendre l'actualité pour apprendre son métier d'enseignant.

Loin d'opposer comme on le fait trop souvent la culture scolaire à la culture médiatique, la culture de l'écrit à celle des écrans, inscrire l'éducation aux médias dans le champ scolaire nous donne l'occasion de nous situer, selon la formule de Hall « au-delà de la culture » c'est-à-dire au-delà de tous les conformismes culturels. Expérimenter une éducation aux médias véritablement intégrée reviendrait alors à opposer à la domination des logiques profondes un potentiel d'autonomie, de singularité, d'imagination pédagogique.

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS DANS L'ÉLABORATION DES SAVOIRS ET DANS LA CONSTRUCTION DES IDENTITÉS PROFESSIONNELLES

« *Je clique, donc je sais mieux ?* »

Thierry De Smedt / Professeur à l'université catholique de Louvain (Belgique),
Département de communication, Groupe de recherche en médiation des savoirs

Dans cette approche, je tente de parcourir deux étapes

Je cherche en premier lieu à identifier la contribution originale de l'éducation aux médias, dans le processus général par lequel les jeunes construisent leurs savoirs, que ce soit à l'école ou en dehors de celle-ci.

Cette première étape devrait me permettre de dégager certaines priorités en matière d'intégration cohérente de l'éducation aux médias au sein du dispositif scolaire. Cette question est à mon sens urgente aujourd'hui, à l'heure où bien des pratiques d'éducation aux médias sont présentes sous diverses formes, à l'école, mais où elles ne sont toujours pas généralisées. De plus il me semble qu'en Europe, les pratiques scolaires d'éducation aux médias se sont surtout articulées au système d'enseignement au fil d'initiatives de terrain. La question d'une articulation plus globale, pensée comme telle, au sein d'une vision contemporaine de l'école du vingt-et-unième siècle, reste, à mon sens, posée.

Éducation aux médias. De quoi parlons nous ?

L'éducation aux médias a été **pratique** avant d'être **concept**. La notion d'éducation aux médias n'a pas été inventée dans un cabinet d'écriture ou un laboratoire de recherche. C'est une notion qui s'est auto-construite, à travers de multiples démarches autonomes, trouvant peu à peu sa propre manière de se désigner, voire de se définir. La notion d'éducation aux médias est donc bien plus immanente que transcendante. Pourtant, il est aujourd'hui nécessaire de théoriser cette dénomination, non pour la figer dans une définition définitive, mais pour lui permettre d'évoluer par rapport à elle-même, en échappant aux métaphores et connotations plus ou moins clandestines qui, après avoir servi à la faire connaître socialement, entretiennent à présent un flou exotique autour de la fonction d'éducateur aux médias. Entre gourou et saltimbanque, siffleront les langues ironiques.

Regard rétrospectif sur l'éducation aux médias

Dans la plupart des pays d'Europe, ce que nous appelons aujourd'hui « éducation aux médias » est le résultat d'une convergence chronologique de différentes pratiques éducatives, apparues dans les milieux scolaires, associatifs et familiaux.

Ces pratiques se sont développées dans le milieu scolaire, autant dans le cadre de cours disciplinaires traditionnels, que dans la vie parascolaire de l'école, voire dans des espaces scolaires que j'appellerai « transitionnels », où l'enseignement spécifique de la matière s'entrouvre à des thèmes et des actions extérieurs au champ traditionnel de la discipline, mais avec un désir authentique de

construire un savoir systématisé, qui se démarque de la récréation. Cette dernière trouve en elle-même sa finalité, dans la qualité des instants vécus.

Ces pratiques ont aussi vu le jour dans le monde associatif. La plupart des grands noms contemporains des médias ont ainsi forgé leurs compétences médiatiques au sein d'associations civiles, politiques, philosophiques ou religieuses. Celles-ci n'avaient pas forcément les médias pour objet, mais elles y recourraient à divers titres.

Dans les familles, l'apparition des médias (journaux, cinéma, radio, disques et télévision) a entraîné des postures d'appropriation liées aux attitudes et aux valeurs propres à chaque famille. Les médias sont entrés dans la vie familiale, désignés et pensés selon des cadres conceptuels et appréciatifs typiques des différents groupes sociaux auxquels appartenaient les familles.

Des années soixante aux années quatre-vingt-dix, les milieux scolaires, associatifs et familiaux ont, malgré leurs diversités et leurs différences, accompli un lent travail de construction de ce qui apparaît aujourd'hui comme un noyau d'éducation aux médias, issu d'un triple mouvement de repérage réciproque, de nucléation et d'institutionnalisation. Aujourd'hui, dans la plupart des pays d'Europe, le paysage éducatif est habité par différents agents (privés, services publics, structures d'État) qui pratiquent, sous des formules diverses, l'éducation aux médias. Ainsi, en 2004, la base de données « Média Educ » (financée par un projet européen) présentait 108 organisations qui s'étaient signalées à ce titre, à partir de vingt pays de l'Union européenne¹.

Il est clair que même aujourd'hui, l'éducation aux médias est une nébuleuse, si on considère la variété de ses objectifs, de ses méthodes et de ses ancrages institutionnels. Déjà en 2001, Jacques Gonnet², alors directeur du CLEMI, décrivait avec perspicacité ce noyau flou de pratiques multiples, apparaissant, selon l'angle de vue, tantôt comme un ensemble cohérent, tantôt comme un assemblage hétéroclite. Je tenterai pour ma part, d'en voir les aspects communs. Personnellement, j'y vois deux finalités relativement communes :

Construire une culture médiatique du XXI^e siècle.

Cette première finalité, peut-être la plus évidente, répond simplement à l'ampleur phénoménale de la densité médiatique contemporaine. Incontestablement, les médias ont cessé d'être des vecteurs rares et isolés de représentations symboliques singulières du monde. Ils constituent aujourd'hui un environnement permanent, potentiellement global, dans lequel la réalité est médiatisée en figures symboliques relativement cohérentes, à la fois génératrices et miroirs des principales représentations sociales. En dépit de leur diversité, les multiples pratiques d'éducation aux médias contribuent à construire une culture (une contre-culture ?) capable de faire de la « bulle médiatique » un objet de pensée, au lieu de la laisser produire ses effets en toute ingénuité.

Articuler le développement de la personne et le développement social.

À l'image du phénomène médiatique, les multiples pratiques d'éducation aux médias mettent toutes en jeu l'axe personne – société. Si l'expérience médiatique (en réception ou en expression) est fondamentalement singulière et personnelle, elle porte sur des objets (les médias) collectifs et suscite des effets communautaires : les représentations sociales d'origine médiatique. Pensons

1. Une analyse des caractéristiques générales de ces structures, réalisée par Patrick Verniers, est disponible à l'adresse <http://www.media-animation.be/Construire-une-identite-europeenne.html>

2. Gonnet Jacques, *Éducation aux médias - Les controverses fécondes*, Hachette Éducation, Ressources Formation, 2001.

aux grands thèmes de l'imaginaire collectif contemporain dont les programmes de télévision sont les vitrines. Notons cependant qu'aujourd'hui, la réalité d'Internet semble changer le paradigme classique de la massification par les médias, souvent décrit par la sociologie critique de la fin du vingtième siècle. L'observation de la pratique et des représentations d'Internet par les jeunes les fait apparaître comme relativement diversifiés et formant de multiples microcosmes de semblables fortement connectés, même si des phénomènes de masse restent visibles, comme par exemple faire un blog et communiquer par la messagerie instantanée.

Outre ces deux finalités, il semble généralement que par diverses méthodes, les pratiques d'éducation aux médias se donnent fréquemment pour objectifs :

- ▶ d'*amener* le public à une compréhension plus complète du fonctionnement des médias (télévision, radio, presse, cinéma, bande dessinée, technologies de l'information et de la communication...) et à une approche plus lucide de leurs langages et de leurs stratégies de persuasion ;
- ▶ de *susciter* chez lui un comportement responsable et autonome face aux médias et à leurs contenus en l'incitant à opérer des choix personnels motivés ;
- ▶ de l'*inciter* à découvrir comment ses émotions, ses attentes, peurs ou désirs, modulent sa réception et son interprétation des messages que les médias véhiculent ;
- ▶ de *stimuler* son intérêt pour le monde environnant, la réalité que prétendent montrer les sons et les images ;
- ▶ d'*élargir* progressivement le champ de ses perceptions et de ses représentations conscientes, mais avec une conscience critique.

Mais, dans ce cas, quel type de construction des savoirs vise l'éducation aux médias ? Au vu de la diversité des pratiques, la réponse n'est pas évidente. Je limiterai mon approche à ce qui émerge, selon moi, de l'examen des pratiques scolaires.

La construction des savoirs a toujours préoccupé l'école. Cette construction relève avant tout de l'enseignement des disciplines scolaires. Ces disciplines ont traditionnellement fait l'objet d'un enseignement basé sur la formulation des contenus disciplinaires présentés dans les programmes et les manuels. Cependant, les enseignants ont toujours eu recours à des illustrations, provenant des sources les plus variées. Longtemps, d'ailleurs, la multiplication des matériaux scolaires illustratifs a été un des indicateurs les plus pertinents de la « richesse », au sens propre et au sens figuré, des établissements scolaires. À mesure de leur apparition et de leur disponibilité, les médias classiques ont intéressé l'école comme matériaux illustrant certaines disciplines : histoire, géo, éducation physique, langue française, littérature, sciences sociales, philo... Leur usage en classe a d'ailleurs suscité les premières réflexions scolaires sur l'éducation aux médias, lorsque les enseignants qui y recourraient ont constaté, par expérience, que les contenus médiatiques n'avaient souvent pas le pouvoir pédagogique qu'on pouvait en attendre : après la lecture d'un journal ou la vision d'un programme télévisé, les élèves ne semblaient pas avoir « appris » la matière en proportion de la sophistication et de la qualité des textes, des images et des sons qui leur avaient été présentés.

Ce phénomène a déjà été décrit et analysé en profondeur dès les années soixante-dix par Geneviève Jacquinot³. Il a contribué efficacement à distinguer la structuration des savoirs scolaires, et leur mode d'apprentissage, de celle des savoirs médiatiques.

En France, l'éducation aux médias a, pour une grande part, porté sur la connaissance et la compréhension de l'actualité. Cette approche apparaît dès la fin de la guerre 40-45, grâce notamment à une forte implication du milieu de la presse écrite dans les écoles. Le CLEMI peut être considéré, depuis sa fondation, comme un héritier fort de ce courant dans lequel les médias deviennent l'objet d'un travail scolaire sous l'angle de leur fonction informative. **L'ARPEJ (Association régions presse enseignement jeunesse) ou le journal *Ouest-France* sont représentatifs de cet engagement de la presse française dans l'éducation à l'actualité médiatique.**

La conjonction de ces différents courants a peu à peu mené à un renforcement de l'intérêt de l'école envers des documents médiatiques comme des objets spécifiques de connaissance, caractérisés par des dimensions qui leurs sont propres :

- ▶ *Formelle* : leurs langages ;
- ▶ *Thématique* : leurs manières de découper le monde en catégories qui ne coïncident pas avec les cartes de concepts issus des disciplines scolaires ;
- ▶ *Procédurale* : les processus de leur fabrication, de leur diffusion et leur réception par différents publics ;
- ▶ *Pragmatique* : leurs conséquences sur les représentations sociales et les événements contemporains.

La distinction : savoirs scolaires – savoirs médiatiques s'est ainsi imposée comme une exigence forte dans la définition des types de connaissance manipulés par l'école et appropriés par les élèves. Cette distinction a fait l'objet d'une réflexion à l'occasion de rencontres scientifiques. On en trouve des éléments publiés dans les actes de deux colloques organisés par le Groupe de recherche en médiation des savoirs, à Louvain-la-Neuve⁴.

Il en ressort que le rapport au savoir sous-tendu par l'éducation aux médias fait entrer dans la classe un matériau cognitif d'un type nouveau.

La formulation médiatique d'un savoir y est appréhendée non comme un corpus académiquement structuré, mais comme un objet qui fait problème. Cette nature problématique invite à promouvoir autant chez les enseignants que chez les élèves une approche des documents médiatiques sous des angles multiples et sous diverses dimensions relativement nouvelles dans la tradition scolaire :

- ▶ *Conceptuelles* : quels mots, quels signes portent le contenu de ce document ?
- ▶ *Culturelles* : quels implicites sont présumés par celui-ci ?
- ▶ *Économiques* : quels moyens financiers sont mobilisés pour le faire exister et circuler ?
- ▶ *Techniques* : quels procédés instrumentaux sont utilisés ?
- ▶ *Politiques* : quels pouvoirs sont exercés pour et par ce document ?

3. Geneviève Jacquinot-Delaunay, *L'école devant les écrans*. Paris : ESF, 1985. *Image et pédagogie. Analyse sémiologique du film à intention didactique*. Paris : PUF (préface de Christian Metz), 1977. *Structures spécifiques du message audiovisuel didactique*, thèse de 3^e cycle. Vincennes : Université de Paris VIII, 2 vol., 1975.

4. <http://www.comu.ucl.ac.be/reco/grems/agenda/formel/default.htm>

En retour les savoirs scolaires classiques se trouvent susceptibles d'une pareille approche conduisant in fine l'école elle-même à être envisagée comme une sorte de média. Elle tend à perdre, de ce fait, une partie de sa nature absolue en tant que dispensatrice de savoir et de génératrice de construction de connaissances. C'est peut-être un recul de l'image traditionnelle de cette institution, mais c'est peut-être autant une opportunité nouvelle de son enrichissement et de son évolution. Nous y reviendrons dans la conclusion.

Une recherche menée au CLEMI sur les effets de l'éducation aux médias, de 1994 à 1996, apporte quelques lumières sur la manière dont l'éducation aux médias exerce des effets sur les connaissances scolaires. Il apparaît que, dans le cadre restreint des établissements scolaires étudiés, les enseignants ne relèvent que peu d'effets à court terme sur les apprentissages des savoirs scolaires. Les changements les plus visibles concernent d'autres dimensions des compétences des élèves, telles que leurs compétences de spectateurs et lecteurs médiatiques, leur motivation à fréquenter l'école et leur participation à la vie collective de la classe⁵.

Toutefois, les nouveaux usages d'Internet par les jeunes bouleversent déjà ces observations et obligent à prendre en compte de nouvelles pratiques de construction des savoirs. L'enquête internationale Médiapro⁶ montre clairement que les nouveaux médias introduisent une nouvelle donne dans le rapport des jeunes (12-18 ans) aux savoirs médiatiques.

Citons quelques éléments nouveaux :

- ▶ Internet et les technologies électroniques en réseau sont un média bien présent dans la vie des jeunes Européens, surtout dans les foyers.
- ▶ La communication se fait *tribale*. Elle est dense entre les membres des petites communautés que des jeunes qui se connaissent bien forment ensemble.
- ▶ L'apprentissage de l'usage de ce média par les jeunes est spontané, avec un rôle important joué par les amis proches.
- ▶ Il est un lieu de découverte progressive, non sans crises, de l'espace public, essentiellement à travers l'usage de plus en plus fréquent des blogs.

De son côté, le paysage médiatique lui-même est en mutation. Cette mutation rapide croise rarement la vie scolaire et n'exerce à première vue que des effets indirects sur celle-ci.

L'essentiel de l'appropriation d'Internet par les jeunes se joue à la maison. Les usages scolaires relatés par les jeunes sont restreints et sur-régulés.

Contrairement aux prévisions, les médias ne convergent pas (encore ?) vers un vecteur informatique unique. Les médias s'intègrent par « juxtaposition coordonnée » plutôt que par fusion. Ils fonctionnent simultanément et en parallèle dans l'univers quotidien des jeunes.

5. *Évaluation des pratiques en éducation à l'image et aux médias, les effets sur les enseignants et les élèves - Étude de cinq sites considérés comme pilotes (1994-1996)*. Évelyne Bevort, Thierry De Smedt, Hélène Cardy et Isabelle Garcin-Marrou, avril 1999, CLEMI.

6. http://www.mediapro.org/conference_francais.htm

Le rapport relatif à la situation en France, signé par Evelyne Bevort et Isabelle Breda, est disponible en ligne à l'adresse http://www.clemi.org/international/mediapro/Mediapro_b.pdf

Internet est bel et bien un média unanimement apprécié par les jeunes, mais avec des nuances souvent critiques.

Dans la sociologie des publics, le groupe amical croise en permanence le groupe familial.

Le blog devient un modèle important de présentation sociale de soi, avec son langage spécifique mêlant l'expression individuelle originale, la réaction des membres de la tribu et les grands modèles médiatiques populaires.

Alors que les caractéristiques techniques d'Internet invitent à prédire de nouvelles attitudes d'usagers chez les jeunes, ceux-ci apparaissent, au contraire, généralement très (trop ?) sages.

- Ils ne sont pas méchants. Au contraire, ils cultivent souvent un idéal de respect, soucieux de ne pas dégrader leurs relations amicales.
- Ils se décrivent fidèles à leurs sites favoris et peu explorateurs. Déjà en 2001, Jacques Piette écrivait dans un rapport sur les usage d'Internet par les jeunes : « Dans l'immensité du Web, je tisse fidèlement ma petite toile ». À bien des égards, cette description semble encore d'actualité. Cela confirme une hypothèse inattendue par certains mais prédite par d'autres : la performance technique du média ne suscite pas automatiquement des attitudes de recherche lointaine chez les usagers. Ce phénomène est peut-être amplifié par l'abondance des discours d'adultes et d'éducateurs sur la dangerosité et la non fiabilité des contenus d'Internet.

Et pourtant, ils naviguent. Ils déclarent apprécier de ne plus être soumis au flux contraignant des médias synchrones. La radio, le cinéma et la télévision leur semblent moins passionnants, parce « qu'on ne peut que zapper, sans chercher ce qu'on voudrait », comme le dit une jeune fille dans un des entretiens. Dans le nouveau paysage des médias en réseau, le clic brise le flux du programme traditionnel.

Une culture nouvelle semble s'annoncer chez les jeunes, avec vraisemblablement ses nouvelles formes de savoirs et d'échange de ceux-ci.

En voici quelques facettes.

- Le dispositif de communication « Peer to peer » (échange entre pairs) gagne du terrain sur le schéma traditionnel du « broadcast » (communication à sens unique d'un pôle dominant vers une multitude de récepteurs plus passifs).
- Les blogs deviennent un nouveau lieu de formulation médiatique des savoirs, sous un format original, qui ne relève ni du modèle scolaire traditionnel, ni du modèle médiatique classique, ni de la correspondance privée.
- Ces nouvelles pratiques d'expression médiatiques entre pairs font augurer d'un espace de « premédiativité » qui pourrait, sous certaines conditions de respect de la part des enseignants, faire l'objet d'une pédagogie scolaire.
- Dans cette nouvelle communication médiatique entre semblables, le contraste des petites différences semble de mise. Il s'agit pour chacune et chacun d'afficher sa singularité, mais sans en venir à rompre avec la collectivité du groupe.
- Les micro-récits de vie forment souvent, comme dans les médias et au contraire de l'école, la base expressive des partages de savoir entre pairs. Ce sont de petites narrations segmentées et locales (pragmatiques) plutôt qu'une large inscription dans l'agora des

espaces publics. On y retrouve cependant des formes expressives assez proches de certaines compositions scolaires traditionnelles : mes vacances en Espagne, ma chambre...

- Ces nouvelles pratiques médiatiques s'inscrivent dans un agencement juxtaposé de médias (tv, Ipod, sms, mms, msn...) que les jeunes utilisent simultanément, mais sur une base documentaire (accès aux informations) et relationnelle commune, selon des modalités partagées avec leurs amis, selon les circonstances.
- Faut-il le répéter, de nombreux signes, mais surtout les récits que font les jeunes eux-mêmes montrent que ces modèles sont en évolutions rapides au fil de l'histoire des groupes d'amis, des périodes de l'année et des événements qui surviennent. Cela invite à considérer que les savoirs deviennent eux aussi circonstanciels : leur validité et leur pertinence ne sont plus celles des savoirs formels des disciplines et des livres : théoriques, généraux et universels. Ces nouveaux savoirs combinent des caractéristiques des sociétés que Pierre Lévy appelait « pôle de l'oralité primaire » : des savoirs faits de rites et de pratiques, avec les caractéristiques qu'il entrevoyait déjà en 1990 dans le pôle « informatico-médiatique » : les acteurs de la communication partagent le même ensemble de références communes, la mémoire sociale est objectivée dans les dispositifs techniques et construite par la modélisation et la simulation.

Par conséquent, il est visible qu'à travers leurs nouvelles pratiques médiatiques, les jeunes construisent un modèle de savoir et d'identités nouvelles qui, même s'il évolue encore rapidement, aura certainement une portée sur leur vie d'adulte. Ce savoir est à l'évidence d'un autre modèle que celui de l'école, mais il est vraisemblablement aussi d'un autre modèle que celui des savoirs médiatiques de la fin du vingtième siècle.

Il semble donc que le clivage entre les savoirs scolaires et les savoirs nés de l'échange entre pairs à travers les nouveaux médias en réseau se creuse en permanence. Ce fossé sépare :

- la culture scolaire avec ses savoirs disciplinaires donnant une vision académique et administrative des identités professionnelles
- ... et la culture domestique, foisonnante, tribale avec ses savoirs issus des pratiques médiatiques, qui propose une vision médiatique des identités professionnelles, provenant de la publicité, des jeux, des fictions, des séries et des informations de plus en plus nombreuses, y compris d'origine scientifique, que s'échangent et se reformulent les jeunes entre eux.

Comment articuler ces deux modèles sans réduire l'un à l'autre et sans faire croire que l'autre modèle n'existe pas ? C'est bien là le défi actuel de l'éducation aux médias... et de l'école en général. Heureusement, les sciences cognitives proposent quelques pistes intéressantes en suggérant une pédagogie basée sur la mise en « profil »⁷ de ces différents modèles de connaissance, afin de les comparer dans ce qui les distingue. Toutefois, cette pédagogie implique une nouvelle pratique de l'épistémologie, puisqu'elle ne prend plus les savoirs comme des objets, mais comme des systèmes historiques, techniques et sociaux. Sur ce terrain, c'est peut-être l'école qui se montrera la plus

7. La « mise en profil » est expliquée par Jean-Pierre Meunier dans son article : Connaître par l'image, © Jean-Pierre Meunier (Recherches en communication n°10, 1999, pp. 35-75), <http://www.comu.ucl.ac.be/reco/grems/jpweb/rec10/connaître.htm>

résistante, car en dépit des nombreuses crises qu'elle a connues, elle continue souvent à enseigner les savoirs dans la tradition populaire du livre, c'est-à-dire comme des objets qui doivent être assimilés pour eux-mêmes, sans se préoccuper des circonstances historiques qui les ont engendrées. Avec une ironie envers nous-mêmes, reconnaissons que nous sommes nombreux à avoir étudié la géométrie euclidienne sans savoir qui était Euclide et pourquoi il a gagné la course au hit-parade des matières scolaires. Même si nous l'eussions su, cela ne nous aurait probablement pas facilité l'étude de la géométrie. Le problème est qu'aujourd'hui, les savoirs issus des pratiques médiatiques ont pris une grande ampleur dans la vie des jeunes et qu'ils semblent ne pas les connecter spontanément aux pratiques scolaires, excepté lorsque leur culture familiale les engage à construire des relations entre les deux univers de savoirs, plus différents, en réalité, par leur structure que par leurs contenus.

Ouvertures éducatives

Dans son histoire, l'école a successivement adopté différentes attitudes face à l'essor des médias modernes. Cette situation se rejoue au quotidien dans la vie des classes.

- ▶ Refuser la technoculture médiatique.
- ▶ Mettre l'école « au goût du jour », en y faisant entrer les médias comme auxiliaires d'enseignement : l'éducation par les médias.
- ▶ Nier la tension entre les savoirs disciplinaires et les savoirs médiatiques, mais introduire un cours disciplinaire d'éducation aux médias, manière indirecte de confiner les médias aux espaces didactiques affectés à leur étude.
- ▶ Fonder le travail pédagogique sur le rôle nouveau du pédagogue : développer les compétences d'organisation et d'explicitation des savoirs implicites fournis par les médias.

C'est à mes yeux la dernière attitude qui se justifie de plus en plus. Le paradigme de l'éducation aux médias refonde le paradigme scolaire et invite l'institution scolaire à se repenser dans la perspective d'une culture médiatique de plus en plus généralisée sous l'effet croisé des pratiques médiatiques des usagers et de l'évolution des systèmes technomédiatiques.

L'enfant devient un « **Terminal cognitif** », comme le disait Geneviève Jacquinet-Delaunay dans plusieurs communications⁸ et publications⁹, dès la fin des années quatre-vingt-dix. Il est « en ligne » avec des sources multiples d'information qu'il doit forcément synthétiser et transformer en savoirs personnels ou partagés. L'accès aux données pose de moins en moins de problèmes, mais la manière de les trier, de les organiser et d'en faire « savoir » repose sur les compétences méthodologiques issues, actuellement, du patrimoine de la culture familiale et communautaire, tant que l'école hésite à aborder les nouveaux contenus médiatiques.

Il est donc urgent que les enseignants développent leur activité d'éducation aux médias en s'écartant de plus en plus de la lutte contre la mauvaise influence cognitive des médias, vers le développement de la compétence des jeunes à organiser cognitivement la profusion des matériaux médiatiques à partir desquels ils se construisent leur connaissance du monde.

8. Conférence débat de Geneviève Jacquinet-Delaunay, donné à Paris sur le thème « le pédagogue et les médias », le 25 octobre 2001 à Paris, à l'invitation du CLEMI.

9. Jacquinet-Delaunay, Geneviève, « La télévision : terminal cognitif », *Réseaux*, n° 74, novembre/décembre 1995, pp.11-29.

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS : ENTRE PHARMACOLOGIE ET THÉRAPEUTIQUE

Bernard Stiegler / Philosophe

La question du rapport entre l'éducation et les médias est structurelle et constitutive de l'enseignement. D'une certaine manière, la philosophie est née lorsque Socrate s'est opposé aux sophistes en les accusant d'exploiter le temps de cerveau disponible chez les jeunes athéniens. Platon soutiendra que les Sophistes trompent et manipulent leur auditoire par les techniques du langage conquises à travers leurs pratiques de l'écriture, comme techniques de rhétorique et de captation de l'attention de leurs auditeurs. Cette idée a été développée dans le dialogue intitulé *Gorgias*, dans *Phèdre*, un dialogue capital pour l'éducation aux médias en ce sens qu'il pose le problème de l'écriture, qui est le nouveau média de l'époque, comme étant celui du *pharmakon*. Socrate rencontre Phèdre qui vient de chez Lysias, un rouleau sous son manteau, sur lequel est écrit un discours sur l'amour rédigé par Lysias, que Phèdre veut apprendre par cœur. Socrate explique alors à Phèdre qu'il « apprend » ainsi à ne pas penser par lui-même, c'est-à-dire à se faire duper. Socrate ajoute que l'écriture, qui présente l'indubitable l'intérêt de lutter contre la faillibilité de la mémoire, peut aussi faire perdre la mémoire. C'est en cela que l'écriture est un *pharmakon*, c'est-à-dire à la fois un remède et un poison.

Jacques Derrida, après avoir repris les analyses de Husserl sur le rôle de l'écriture dans la constitution de la géométrie (Husserl, *L'Origine de la géométrie*, introduction de Jacques Derrida), montrera dans *La pharmacie de Platon* que le support artificiel de la mémoire est la condition de la *dianoia*, c'est à dire de la pensée dialoguant avec elle-même, et donc de la mémoire vivante, ainsi que de la réminiscence, qui est pour Platon la condition du savoir. Platon, pour sa part, incline plutôt à voir dans la technique de l'esprit qu'est une mnémotechnique comme l'écriture ce qui affaiblit l'activité de la pensée, voir ce qui l'empêche.

Si l'on estime que le support artificiel de la mémoire, quel qu'il soit, est un *pharmakon*, et que tout média est un tel *pharmakon*, nous sommes confrontés, avec la question de la place des médias en général dans l'enseignement, à un problème de pharmacologie qui doit être traité, d'une part, en tant que pharmacien et, d'autre part, en tant que thérapeute. Le pharmacien conçoit le *pharmakon*, et le thérapeute prescrit son administration pour prendre soin de ceux qu'il s'agit d'éduquer. Je considère la géométrie, l'histoire, les mathématiques ou le droit, par exemple, comme des thérapeutiques de cette pharmacologie qu'est l'écriture. Alors que les Sophistes vendaient leur enseignement aux auditeurs, les patrons des chaînes de télévision, soumises à des obligations d'audience, vendent le temps d'attention de leurs téléspectateurs aux annonceurs publicitaires.

L'apparition de la radio puis de la télévision de masse sont des phénomènes très récents. En 1939, 55 % des Français ne disposaient d'aucune radio. La circulation des énoncés publics se produisait à l'église, sur la place du village et à l'école. Aujourd'hui 98 % des foyers français sont équipés de postes de télévision. Aux Etats-Unis, des pédopsychiatres étudient les problèmes de la *M generation*, c'est-à-dire de la génération des médias, en faisant des corrélations de plus en plus étroites avec le fait que de plus en plus d'enfants souffrent d'un syndrome de déficit attentionnel qui nuit à

leur éducation. Aux Etats-Unis, l'attention des adolescents est captée par les médias en moyenne six heures par jour, et si l'on compte les temps de captation par plusieurs médias simultanément, on évalue ce temps à huit heures et demie par jour. Une étude de Christakis et Zimmerman, pédopsychiatres de l'université de Washington, établit que les enfants qui sont prématurément exposés aux médias audiovisuels, (40 % des bébés d'un an sont dans ce cas, et 90 % des enfants de trois ans) souffrent de phénomènes de connections synaptiques irréversibles qui diminuent significativement leurs capacités d'apprentissage. En France, la Caisse Nationale d'Allocations Familiales a publié, au mois de juin dernier, un rapport établissant une corrélation entre l'augmentation du temps de consommation télévisuelle des jeunes gens et la diminution de leurs chances de faire des études supérieures. En Allemagne, un institut de criminologie de Hambourg a fait une corrélation entre le nombre de téléviseurs par famille et les cas de délinquance juvénile.

Si les médias sont pharmacologiques, cela signifie que l'éducation aux médias doit être avant tout la *critique* des médias, et non leur dénonciation. Il s'agit de discerner ce qui est spécifiquement en jeu dans chaque type de *pharmakon*. Les médias sont un enjeu depuis la naissance de la philosophie, c'est-à-dire des sciences. La Réforme est une révolution de la vie de l'esprit qui est induite par l'imprimerie, à quoi répond la Contre-Réforme, et dont résultent de grandes transformations thérapeutiques où se formera une République des Lettres qui sera aussi une révolution des savoirs. Au dix-neuvième siècle, Jules Ferry a œuvré à l'émancipation de tous les membres de la Nation en leur permettant d'apprendre à lire et à écrire, c'est-à-dire de s'approprier les médias de référence de l'époque : le livre imprimé et la presse. A partir de la deuxième guerre mondiale se sont développés les médias audiovisuels qui ont pu contribuer à faire vendre les excédents de production de la société capitaliste, par nature exposée à la baisse tendancielle du taux de profit. Ainsi, le contrôle du comportement des individus par la captation de l'attention est devenu la clé du développement économique. Or le développement de la société consumériste a conduit les industries de programmes à devenir des concurrents et même des adversaires de ces institutions de programmes que sont les établissements d'enseignement.

Jules Ferry a instauré l'école obligatoire afin de capter l'attention de l'enfant pendant un temps suffisant pour le former et l'obliger à acquérir la pratique d'un média, c'est à dire d'un *pharmakon*, par l'intermédiaire d'un thérapeute, en l'occurrence un instituteur formé aux différentes matières enseignées. Voici encore dix ans, il était impossible d'imaginer le niveau d'abomination et de honte qu'atteindrait aujourd'hui la télévision, tendance baissière en termes de « valeur esprit », pour reprendre des mots de Valéry, et à laquelle n'échappe pas Arte, soumise elle aussi à des critères d'audience particulièrement drastiques. Néanmoins, cette évolution des médias audiovisuels n'est pas une fatalité. Force est en revanche de constater qu'elle contamine la presse dans son ensemble, ainsi que toute l'activité éditoriale. Cependant, le problème est dans le défaut de thérapeutique, et non dans le *pharmakon*. Lorsqu'il n'y a pas de thérapeutique apparaissent les trafiquants de *pharmaka*, c'est à dire de drogues. Enfin, avec la numérisation, nous avons assisté à l'apparition de nouveaux médias qui bouleversent totalement aussi bien cette pharmacologie que les savoirs thérapeutiques qu'elle exige.

On considère désormais que cette éducation doit faire partie du Socle commun, ce qui est très positif dès lors qu'il s'agit de développer une véritable pratique des médias, et non de former des téléspectateurs exempts de tout esprit critique. Mais celle-ci doit commencer par l'analyse et la

critique de tous les types de pharmacologies médiatiques et de thérapeutiques afférentes depuis l'origine de l'enseignement que seule l'écriture rendit possible.

L'apprentissage de la géographie ou des mathématiques, par exemple, impose au préalable d'apprendre à lire et à compter, c'est-à-dire d'intégrer le média littéral. Aristote, contrairement à Platon, considère qu'il ne faut pas rejeter les techniques des Sophistes. Il faut les analyser et les critiquer par exemple pour fonder la logique. Aujourd'hui, nos relations interpersonnelles se fondent sur l'écriture, mais aussi les autres médias. Nous avons besoin d'un nouveau Martin Luther pour engager la véritable Réforme thérapeutique – et laïque – qu'exigent non plus l'imprimerie, mais l'audiovisuel et les médias numériques.

L'une des premières actions devrait consister à inscrire comme préalable, dans la préparation aux concours du CAPES et de l'agrégation, l'étude pharmacologique et thérapeutique de l'histoire des médias depuis l'origine de l'enseignement, c'est-à-dire aussi des sciences, ce qui renouvellerait d'ailleurs en profondeur l'épistémologie qui en a bien besoin. Cela permettrait aux enseignants et à leurs élèves de s'interroger sur les problèmes de notre époque tout en étudiant ceux des siècles passés depuis l'origine antique des savoirs. Cette évolution suppose que les pouvoirs publics, nationaux et internationaux, consacrent des moyens au développement de nouvelles techniques éducatives. Lorsque Jules Ferry a instauré l'enseignement public obligatoire, il n'a pas créé un service public d'édition qui aurait prodigué la bonne parole. Il s'est appuyé sur l'industrie éditoriale existante. Mais il a institué des inspections générales chargées de veiller à la qualité des ouvrages produits par les éditeurs, et qui étaient les disciplines thérapeutiques requises pour la prescription du *pharmakon* littéral et imprimé à l'ensemble de la nation, en vue de lui prodiguer les soins que constituent les savoirs acquis, et de la protéger des poisons que peuvent aussi constituer les *pharmaka* en général.

Avant un apprentissage, l'éducation aux médias doit être un combat pour la renaissance de l'enseignement – à la hauteur des ambitions de Jules Ferry, qui concrétisa les pensées de Kant et de Condorcet, aussi bien que des défis de notre temps.



SYNTHÈSE & CONCLUSION

FORMER LES ENSEIGNANTS DE DEMAIN

François Audigier / Professeur à l'université de Genève
Grand témoin du colloque

Ce texte mêle et prolonge l'intervention orale que j'ai faite le vendredi matin, seconde journée du colloque, et celle que j'avais préparée en guise de conclusion à la suite des présentations et débats de la dernière journée. J'ai adapté le style oral pour cette forme écrite, en conservant en partie le côté plus spontané de celui-là. Cela signifie notamment que certains thèmes, sans se répéter stricto sensu, peuvent être repris avec des décalages dus à la dynamique même du colloque. Ce texte ne prétend pas être fidèle à la totalité des idées et des réflexions émises et échangées durant ces deux journées. Les unes et les autres furent de très grande qualité, souvent passionnantes, propices à susciter prolongements et débats. Tout en m'efforçant de faire place à la pensée des autres, j'assume totalement la dimension subjective de mes propos, que celle-ci s'exprime dans le choix des thèmes que j'ai sélectionnés, ou dans le point de vue que j'énonce en écho ou en prolongement. Si je puise en priorité dans les séances tenues avec l'ensemble des participants, j'introduis, autant que faire se peut, les travaux des ateliers en remerciant leurs animateurs de m'avoir transmis les points essentiels de leurs débats, dès la fin de ceux-ci. Sauf rares exceptions, je ne nommerai pas les auteurs de tel ou tel propos, de telle ou telle idée. Le risque serait trop grand de trahir des pensées précises, mais ce que le lecteur trouvera de plus intéressant dans ces quelques pages leur revient.

Enfin, je rappelle que je ne suis pas spécialiste des médias ou de l'éducation aux médias (EaM). Tout au plus puis-je faire état de curiosités et de préoccupations anciennes, intérêt pour l'actualité, né lorsque j'étais élève de lycée au moment de la fin de la guerre d'Algérie, introduction de l'étude de l'actualité dans mes cours lorsque j'étais enseignant en lycée et en collège, présence constante dans mon enseignement universitaire... Didacticien des sciences sociales, je travaille sur les enseignements et les apprentissages relatifs à l'histoire, à la géographie et à l'éducation à la citoyenneté, et étudie l'ensemble de ces domaines disciplinaires, les conceptions des acteurs, élèves et enseignants, les pratiques de classe, les savoirs et les pratiques de références, les curriculums, tout cela inséré dans des systèmes scolaires qui ont leur histoire, leurs modalités propres de fonctionnement, etc.

Tout au long de ces deux journées, de nombreux termes ont été employés et rarement précisés. Il va de soi que le faire systématiquement eut alourdi les débats et interventions au point de les transformer en séances de vocabulaire totalement ennuyeuses et hors de propos. Toutefois, il convient de nous méfier de ce qui devient alors une sorte de consensus, d'accord non débattu autour de quelques termes et expressions, accord qui masque les débats dont les uns et les autres sont constamment l'objet dans le monde professionnel et dans le monde scolaire et universitaire.

Le terme de médias et l'expression d'éducation aux médias sont évidemment au premier rang. J'y reviens plus loin un court moment, ne serait-ce que pour suggérer une certaine périodisation de cette préoccupation bien plus ancienne qu'on ne le pense souvent.

Comme tous les participants, quelles que soient leurs positions au sein de nos institutions d'éducation et de formation, j'ai beaucoup appris au cours de ces deux journées. La présence importante de professionnels des médias y contribua largement, soulignant l'intérêt pour ne pas dire la nécessité d'une ouverture, plus encore de partenariats, entre le monde des médias, les mondes des médias et les mondes de l'enseignement et de la formation. Toutefois, si l'ouverture des mondes de l'École est fortement recommandée et souhaitable, je ne peux éviter de m'interroger sur la réciproque. Si la « vraie vie » est du côté du monde des médias qui en livrerait l'image, les images, monde lui-même inséré voire assujéti au monde économique, une autre « vraie vie » est celle de l'École, avec ses contraintes, ses formes d'organisation, ses temporalités. Dans une époque où il est de bon ton de dénoncer l'inadaptation voire la ringardise du monde scolaire et des enseignants, il serait sans doute souhaitable que l'ouverture ne soit pas unidirectionnelle.

Sur un tout autre plan, et parce que c'est une question majeure pour le présent et l'avenir de la formation et de l'enseignement, je relève rapidement un très fort accord avec les propos de M. Baranger qui rappelait avec vigueur que la formation professionnelle d'un professeur des écoles dure actuellement, en termes d'heures de formation à l'IUFM, l'équivalent d'un trimestre de scolarité d'un élève du primaire. Pour les professeurs du secondaire, la situation n'est pas vraiment plus favorable. Dans ces dispositifs de formation, l'éducation aux médias peine nécessairement à s'insérer. Cette difficulté est d'autant plus forte que de plus en plus de domaines ou de préoccupations sociales, c'est-à-dire non inscrites de façon évidente et préalable dans les disciplines scolaires actuellement reconnues (à l'exception des langues étrangères au primaire), frappent à la porte de l'école : éducation à la santé, au développement durable, à l'orientation, questions liées à l'égalité des hommes et des femmes, etc. Entre tout cela, il faut arbitrer, ignorer les unes, accorder quelques miettes horaires à d'autres, inviter les formateurs à insérer l'une ou l'autre dans leur domaine de formation ou la proclamer transversale au risque alors soit de le laisser à l'initiative de convaincus, ce qui semble être massivement le cas pour l'EaM, soit de ne jamais rien voir puisque si tout le monde s'en occupe, si mon voisin doit s'en occuper pourquoi le ferais-je moi-même ? Sur un plan plus général, ces demandes sociales sont en cohérence ou en connivence avec un mouvement plus ample, plus profond et international, mouvement qui met au premier plan les compétences comme organisatrices des programmes scolaires et autres curriculums. M. Baranger, reprenant quelques métaphores culinaires utilisées par des intervenants précédents, comparait cette relation entre compétences et disciplines à celle qui peut surgir sous la spatule du cuisinier entre la pâte et les grumeaux, appelant alors à un travail permettant de dissoudre les grumeaux dans la pâte. Si la métaphore était parlante, manière de... parler, lorsque, hors débat, j'ai demandé à son auteur ce qui, des compétences ou des disciplines, était le grumeau ou la pâte, il m'a très honnêtement dit que le débat restait ouvert !!! Sous cette image plaisante se lève un défi majeur quant à la transformation de nos systèmes éducatifs. L'EaM est alors en plein dans la tourmente. Considérant l'importance et l'actualité de cet objet j'y reviens à la fin de ce texte.

Dans ces quelques pages, je commence par énoncer ce que j'ai perçu comme trois fortes tensions, avant de suggérer d'organiser certaines interrogations de l'EaM autour de trois phases de sa brève

histoire puis de lister quelques convergences et thèmes de travail présents dans les séances plénières et dans les ateliers. Je poursuis en relevant plusieurs absences ou discrétions et conclus, comme je viens de l'écrire, en proposant une hypothèse sur les réformes actuelles de nos curriculums, lesquelles impliquent aussi l'EaM.

■ 1. TROIS TENSIONS

La première tension porte sur la vitesse d'évolution de nos deux ensembles : d'un côté, un monde des médias qui évolue, change, se modifie à très grande vitesse ; de l'autre, des institutions d'éducation et de formation qui courent derrière, entre des initiatives novatrices, souvent passionnantes, mais dispersées comme de tout petits îlots dans des océans d'absence, et les injonctions de la « Centrale », comme on disait autrefois, des autorités scolaires, qui accumulent les rapports, les circulaires, les déclarations en évitant soigneusement d'arbitrer et de choisir entre des prescriptions multiples voire contradictoires.

Pour tenter de comprendre ce qui est souvent perçu comme un approfondissement de cet écart, certains cherchent à identifier obstacles ou difficultés : au premier rang bien évidemment les enseignants, insuffisamment dynamiques et englués dans leurs routines ; la formation qui fait cruellement défaut et dont j'ai mentionné précédemment les limites, au moins temporelles ; le cloisonnement des disciplines qui semble plus fragile à l'école élémentaire ; etc. Curieusement, dans cette liste si fréquemment utilisée, ne figurent pas les élèves qui sont d'habitude au premier rang des coupables pour empêcher l'école d'atteindre ses buts. Il va de soi que l'analyse est alors non seulement un peu courte mais plus encore, elle passe à côté de déterminants majeurs, par exemple : les modes de sélection et d'orientation avec notamment la hiérarchie des disciplines et des savoirs scolaires ; la forme scolaire telle que décrite et analysée par des historiens et sociologues autour de la force des découpages de l'espace, du temps, des savoirs, de la manière de regrouper et de faire avancer les élèves tout au long de leur scolarité, de la puissance de l'écrit, etc. J'y reviens plus longuement dans le dernier moment de ce texte.

Toutefois, même s'ils n'ont pas été désignés comme coupables, les élèves, plutôt les jeunes, furent invités dans certains propos. Ainsi lorsque Jean-Marie Dupont introduisit les propos de Mme Bizot, il souligna le fait que les jeunes se sont emparés des Nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), mais que l'École n'avait pas construit les outils de maîtrise. Que sont ces outils alors que, de fait, les jeunes (catégorie toutefois bien hétérogène !) maîtrisent très bien ces technologies, la preuve ? Ils s'en servent constamment, massivement. Alors ? Alors ? L'EaM ne devrait-elle pas être inversé. Ce serait aux jeunes d'apprendre aux moins jeunes l'usage de ces NTIC !!! Mettons les enseignants à l'école de leurs élèves... Cette remarque témoignerait aussi d'un possible glissement de l'EaM vers une éducation aux NTIC. Si ces dernières font partie de notre monde et que la nécessité de leur prise en compte ne se discute même pas, le risque d'un glissement vers des apprentissages techniques au détriment d'une interrogation sur le monde et l'actualité est bien réel. Les relations écrit-écran/écrit-papier sont un objet de travail à ne pas ignorer. L'ambiguïté est ici permanente ; ainsi, une enquête menée en Suisse romande se félicitait du fait que le nombre de jeunes qui lisaient la presse quotidienne était en augmentation. Cette belle nouvelle demande à être prise avec prudence puisqu'il s'agit, chacun l'aura reconnu, de la lecture de la presse gratuite...

La seconde tension est dans le projet même du colloque. Elle invite à construire des relations entre diverses préoccupations, domaines, qui ne sont pas nécessairement liés, plus encore qui fonctionnent selon des temporalités, des modalités d'évaluation, des inscriptions institutionnelles, etc., différentes et souvent contradictoires.

J'y repère un premier ensemble, lui aussi très hétérogène, où se placent l'exigence de contextualisation et la nécessaire réflexion ou tentative de réflexion, plus générale, sur les médias et l'éducation aux médias, la formation des enseignants et la formation des formateurs et la recherche, appelée comme un appui nécessaire. Cette dernière est encore insuffisamment développée, chacun le reconnaîtra. Les travaux disponibles et les orientations à mettre en œuvre oscillent entre, ou combinent des orientations différentes : recherches non centrées sur le monde scolaire, pour produire des connaissances sur les médias, leurs conditions de production, de diffusion et de réception ; recherches pour produire des connaissances raisonnées sur les pratiques dans le monde scolaire. Si les premières n'ont guère été évoquées, ce n'était pas l'objet du colloque, les secondes n'ont bénéficié que d'un simple rappel de nécessité. Mais si, dans leur construction et dans leur mise en œuvre, ces deux grandes familles de recherche sont évidemment distinctes, il importe que les secondes s'appuient aussi sur les premières. Il est également important, toujours pour les recherches portant sur les pratiques scolaires, qu'elles associent des chercheurs, des enseignants et des formateurs. Nous en avons très largement fini, espérons-le, avec une conception obsolète qui voulait que les chercheurs ou les experts produisent des orientations plus ou moins prescriptives que les enseignants et les formateurs n'auraient plus qu'à mettre en œuvre. Chaque profession, chaque position et rôle, construit des compétences qui sont indispensables aux autres ; la collaboration des uns et des autres, dans le respect des expertises et des métiers de chacun est une condition primordiale pour de bonnes recherches.

Un second ensemble réunit de petits îlots déjà évoqués, notamment dans les ateliers : les bricolages en situation, toutes les initiatives et activités que, formateurs et/ou enseignants, nous mettons en place dans nos institutions, dans le cadre de nos enseignements.

Le troisième ensemble concerne le projet posé à l'ouverture du colloque par les organisateurs, celui d'une mise en réseau, d'une mutualisation des compétences. On ne peut qu'adhérer à un tel projet. J'y vois cependant deux questionnements préalables. Le premier renvoie à un paradoxe bien connu : praticien de l'EaM, que souhaiterai-je comme contenu de ce site ? Quelles connaissances des expériences des autres et selon quelles modalités ? Quelles ressources ? Comment répondre à de telles questions puisque j'ignore ce que les autres ont à mutualiser ?... Le second renvoie à une contrainte, elle aussi largement partagée, celle du temps. Oui, je rêve d'un site qui me fasse économiser du temps pour le consacrer à des tâches qui soient à l'aval des recherches d'informations, des contrôles de celles-ci, etc., qui me propose une sorte de validation rapide de son contenu, validation qui concerne à la fois la pertinence par rapport aux réalités, aux événements, aux situations, pertinence didactique, pertinence éthique... Banalité que celle du trop-plein d'informations dans lequel nous baignons tous et qui, paradoxalement, ne produit pas nécessairement plus d'ouvertures, plus d'intérêts ou plus de connaissances sur notre vaste monde.

La troisième tension prolonge la précédente quant à ce qu'il est intéressant, souhaitable, possible de partager en matière d'EaM. D'un côté, cela s'est aussi largement exprimé dans les ateliers, il y a la présentation de réussites, même partielles ; de l'autre, ce qui reste souvent dans l'ombre, nos doutes, nos échecs, eux aussi partiels ; nos incertitudes. La première attitude rejoint tout un mouvement

actuel autour des « bonnes pratiques » et de leur diffusion. J'y lis aussi, surtout, un très fort désir de reconnaissance de la part de leurs auteurs, de leurs metteurs en œuvre, désir d'autant plus fort que nous sommes dans une institution scolaire qui n'a guère l'habitude de valoriser les initiatives, pour ne pas parler des médias qui, le plus souvent, ne traitent de l'École que par un concert de lamentations « c'était mieux avant ! » surtout lorsque l'on ne veut pas connaître cet « avant » autrement que dans des clichés réducteurs et illusoire, voire mensongers. Mais comment transmettre et quoi transmettre de ces essais proclamés comme réussis ? Comment énoncer en quelques pages, avec quelques outils plus « modernes » ce qui a demandé des heures et des heures de réflexion, de tâtonnement, d'échanges et de constructions collectives, lorsque des équipes d'enseignants sont en jeu ? Doit-on mettre l'accent sur ce « qui a marché », et alors, selon quels critères ? Doit-on aussi, mettre l'accent sur les doutes, les obstacles, les difficultés et les manières dont tout cela a été levé, résolu ? Certes, les deux devrait-on dire, mais ici comme pour d'autres domaines d'éducation, la forme et le contenu des ressources utiles aux enseignants restent des objets de travail trop peu abordés.

Dans cette perspective, la construction d'un réseau fut présentée comme un projet à mettre en place. Quels qu'en soient l'intérêt, le contenu et les dimensions, pour tout réseau il faut un régulateur, une personne compétente qui recueille, sollicite, provoque, relance, dynamise, traduit... , compétente sur les techniques, compétente sur les contenus. Question de moyens ?

À ces trois tensions identifiées à partir des travaux de la première journée, je ne résiste pas à ajouter une **quatrième** qui découle directement de la conférence finale. **La dénonciation de ce qu'est devenu la télévision** fut si massive et si absolue que je me suis retrouvé face à un dilemme douloureux : ce média mérite-t-il encore d'être regardé-écouté ? Ou convient-il de l'exclure définitivement ? Entreprise de crétinisation des cerveaux destinée à produire du temps disponible ? Ou ensemble de productions autrement plus complexes ? Devons-nous, dois-je, avoir honte de regarder de temps à autre tel ou tel programme, d'y prendre de l'intérêt, du plaisir ? Et nos élèves, devons-nous les mettre en garde, non pas de façon critique en n'excluant ni l'intérêt ni le plaisir, mais de façon systématique et injonctive contre l'écran, les écrans ? Finalement, Brecht avait sans doute raison, si le peuple ne correspond pas à ce qu'on attend de lui, le « on » étant sans doute nos « élites » (parisiennes ?), la seule solution est de changer le peuple... Il y a des propos dont la démagogie flatte certaines parties de nous-mêmes mais qui sont des obstacles à toute pensée. Il n'est pas question d'ignorer la puissance croissante des pouvoirs financiers et les conséquences que cela a sur la production d'images-sous-mouvement qui construisent nos imaginaires et nos regards sur le monde, mais d'une part d'en prendre la mesure, d'autre part de ne pas ignorer ce qui se produit d'intéressant parce qu'il y a encore des individus, des groupes, des institutions qui croient à l'intelligence, aux intelligences, des publics.

Quelles que soient la pertinence de ces trois tensions devenues quatre et la manière dont le lecteur, présent ou non à ces journées, les recevra, je souligne aussi, ce qui est évidemment attendu, **l'accord général sur l'importance d'une forte EaM**. Il se forme autour de cette éducation un groupe d'initiatives, voire un groupe de pression, même s'il n'apparaît pas aussi efficace que d'autres : éducation en vue du développement durable qui est, en France, une injonction officielle, éducation à la santé qui se présente comme une urgence devant certains comportements, etc. Cela nous rappelle aussi et très simplement que l'École est un lieu de compétition entre des disciplines, des domaines d'éducation, des intentions, des attentes sociales, plus ou moins pris en charge par des groupes de pression.

Autour de l'EaM prend place aussi l'idée selon laquelle certaines pratiques sociales s'estompent, se modifient, d'autres naissent, s'inventent, se développent. Face à cela, nous pouvons y voir, comme le suggère une des positions énoncées à propos de la quatrième tension, ce qui serait une « défaite de la pensée » ou y voir l'invention permanente du futur, invention qui est aussi notre responsabilité et qui, tout en nous rappelant l'exigence d'une mise en perspective temporelle, spatiale et sociale, nous met en garde contre toute nostalgie. Selon plusieurs historiens, si nous réfléchissons en termes de longue durée, nous serions dans un temps de « révolution » dans l'histoire de l'humanité aussi intense que la révolution néolithique. Un long siècle inachevé, commencé autour des années 1950-1960 et marqué par l'urbanisation croissante, une mondialisation du capitalisme qui a des contenus, une extension, des modalités et un rythme jamais connus jusqu'alors, l'invasion des écrans et du numérique... Nous n'avons pas fini de tenter d'y mettre un peu d'ordre pour y comprendre quelque chose !

■ 2. TROIS PHASES DANS L'EaM ?

Tout en rappelant le défi impossible d'une définition de l'EaM, je reviens sur cette expression et esquisse une périodisation dont le but est de tenter de préciser ses différentes significations. Nous avons tous remarqué, même si cela a été peu pris en compte, que l'EaM est un espace à dimensions et à contenus variables. Une conception tout à fait pragmatique dirait simplement que l'EaM est ce que font ceux qui s'en réclament. Certes ! Mais nous restons alors dans l'incertitude totale, puisqu'aucun répertoire, même non-exhaustif, n'est possible. Thierry De Smedt nous a proposé une définition des médias que j'ai notée ainsi : « L'ensemble des dispositifs techniques ayant la capacité de transmettre un message au moyen de signes ». Certes ! Mais alors, selon un point de vue constructiviste¹, le premier média est le langage. Ainsi définis, les médias sont partout et tout enseignement est aussi, surtout, éducation aux médias. Si je fais plus précisément référence à mon métier de didacticien des sciences sociales, nous ne connaissons le monde social, les sociétés présentes et passées, que par l'intermédiaire de médias. Pour l'historien, c'est évident, la connaissance du passé est une connaissance par trace, une connaissance constamment « médiée ». Pour le présent et notre propre passé, nous avons bien une petite pincée de connaissances par des expériences vécues, mais elles aussi construites par nos langages et nos cultures, petite pincée située, recouverte, complétée par des tonnes d'informations et de connaissances qui nous viennent des autres, directement ou indirectement. Bref, pour l'essentiel, nous ne connaissons le monde que grâce aux autres et par leur intermédiaire.

À l'autre extrémité, manière d'écrire, il y a l'actualité, ce qui surgit. Je cite ici Philip Roth : « Or l'élection de Lindbergh avait pour moi levé tout doute sur ce chapitre : la révélation de l'imprévu, tout était là. Retourné comme un gant, l'imprévu était ce que nous, les écoliers, étudions sous le nom d'"histoire", cette histoire bénigne, où tout ce qui était inattendu en son temps devenait inévitable dans la chronologie de la page. La terreur de l'imprévu, voilà ce qu'occulte la science de l'histoire, qui fait d'un désastre une épopée » (*Le complot contre l'Amérique*, p.140-141).

Entre un point de vue large, tellement large que les médias sont partout et donc l'EaM difficile à repérer, identifier, orienter, impulser, et la question de l'actualité, pensée à travers la presse écrite

1. Je me référerai simplement ici aux travaux de von Glassersfeld, par exemple, *Introduction à un constructivisme radical*. In P. Watzlawick, (dir.), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*, pp.19-43. Paris : Seuil.

et aujourd'hui totalement renouvelée avec le numérique, je suggère donc trois approches qui sont aussi trois temps, trois moments. Comme les stades de Piaget sur le développement du raisonnement ou ceux de Kohlberg sur le développement moral, la deuxième n'efface pas la première et la troisième vit avec les deux autres et les transforme : une approche de l'EaM, qui n'est pas nécessairement revendiquée comme telle, où les études plus systématiques des textes et surtout des images sont insérées dans des disciplines scolaires, par exemple l'histoire, approche qui prend rapidement son essor au cours du xx^e siècle ; la préoccupation croissante de l'actualité, autour des études de la presse écrite, approche que je date, sous réserve d'inventaire plus précis, des années soixante et dont la naissance du CLEMI marque une reconnaissance officielle ; le temps du numérique qui bouleverse tout.

La première approche est celle d'une insertion disciplinaire. Elle présuppose que toute lecture d'un texte ou d'une image est sous la dépendance et le contrôle d'un mode de pensée spécifique. On ne lit pas, on ne commente pas de la même manière un tableau de Goya ou de David en histoire, en dessin ou en arts plastiques, en littérature ou en français. Dans un article publié en 1938, George Lefèvre, historien de la Révolution française, exprimait ses doutes quant à la possibilité pour des élèves, avant les dernières classes du lycée, à pouvoir commenter une image d'histoire de façon pertinente. Selon lui, toute analyse d'une image doit se référer au contexte culturel, technique, social, économique, politique, ce qui implique un ensemble de connaissances insuffisamment maîtrisées avant ces classes. L'absence de cette maîtrise conduit à l'anachronisme, grave péché pour l'historien. Nous pourrions y ajouter le terme d'*a-topisme* en incluant les images contemporaines. Ne pas se tromper d'époque, de lieu, de société. Cette réserve n'a pas empêché les enseignants d'histoire d'introduire de plus en plus massivement des pratiques liées à la lecture des images. Comme toute « source », celles-ci peuvent avoir plusieurs utilités : prouver, questionner, illustrer... Plus profondément, et j'introduis ici un thème tout à fait fondamental, les images ont pour qualité première de construire nos imaginations, nos imaginaires, de faire image. Notre rapport au monde, notre rapport aux mondes d'avant et d'ailleurs se construit sous forme d'images, aussi, surtout. Penser les Révolutions de 1848 ou la situation actuelle au Soudan, implique que nous puissions nous « imaginer » des mondes différents du nôtre : une société encore massivement rurale mais des mouvements dans les villes, que des humains puissent risquer leur vie au nom de la liberté, des régimes autoritaires, une diffusion des informations qui ignore le téléphone ou tout moyen mécanique... ; un contexte géographique où domine la sécheresse, des villages qui n'ont pas grand-chose à voir avec ceux que nous connaissons, des techniques de culture et d'élevage qui ne font guère appel à des outils que nous considérons comme modernes ou à de quelconques produits chimiques... Ces approches gagnent à s'appuyer sur la comparaison, la diversité. Non pas une image sur tel ou tel objet, tel ou tel thème, non pas un tableau, mais plusieurs, mises en (toute petite) série, propice aux comparaisons, permettant de suggérer un peu de prudence contre des généralisations trop hâtives². Ici, je ne peux que suggérer ou rappeler l'intérêt des approches polydisciplinaires³, les interrogations disciplinaires

2. L'ouvrage intitulé *Europe est une femme*, La Nacelle (sans date) est un remarquable exemple de ce qu'apporte la comparaison, la mise en relation, en correspondance.

3. Voir en ligne un article que j'ai publié en 2006 : Interdisciplinarity at School – Theoretical and Practical Questions regarding History, Geography and Civic Education, erdisciplinarité... *Online Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*. http://www.sowi-onlinejournal.de/2006-4/pdf/audigier_interdisciplinarity_engl.pdf p.37-50.

sur l'image étant différentes et complémentaires. Sommes-nous dans une EaM ? Je laisse à chacun le soin d'y répondre ; peut-être convient-il de ne pas oublier que l'EaM et les disciplines scolaires n'ont pas les mêmes approches, les mêmes priorités.

La seconde approche pose l'étude de l'actualité comme objet prioritaire. Je la date des années soixante, non sans rappeler que les Instructions officielles de 1923 pour l'histoire et la géographie à l'école primaire affirment qu'apprendre à exercer son esprit critique dans la lecture d'un texte d'histoire permet d'exercer ce même esprit dans la lecture du journal. Hypothèse de transfert peu argumentée et soucieuse de justification d'une utilité sociale et pas seulement identitaire, se donnent la main pour contribuer à légitimer cet enseignement de la discipline. Étudier la presse écrite ? Des pionniers s'y sont lancés, soutenus par quelques esprits novateurs comme le doyen de l'Inspection générale d'histoire, Louis François, dès les années cinquante ; ce développement est relayé par des publications émanant de la presse elle-même ; les plus anciens se souviennent sans doute des fiches éditées par *Le Monde* sous la responsabilité d'Yves Agnès et de Jean-Michel Croisandeau (*Lire Le Journal pour comprendre et expliquer les mécanismes de la presse écrite*, Avec 110 fiches pratiques. Éditions F.P. Lobies – 1979). Le contexte est favorable, la guerre d'Algérie, la construction de l'Europe, l'ouverture de la France au monde, la mise en évidence d'une mauvaise connaissance du monde actuel par les élèves, de leur monde, etc. L'histoire et la géographie sont au premier rang ; l'enseignement du français s'y intéresse aussi, la presse écrite comme genre, le souci de mettre les élèves devant des écrits sociaux et pas seulement des textes scolaires, le travail sur l'argumentation, etc.

De cette approche, je retiens deux idées fortes :

- ▶ *la presse qu'il s'agit d'étudier en classe est celle des adultes* ; autrement dit, le projet est de faire « entrer » les élèves dans le monde des adultes tel qu'il est construit par la presse écrite, monde des adultes avec ses préoccupations, ses conflits, la diversité de ses approches par la comparaison de journaux, etc. L'écrit domine. Même si une certaine importance est accordée à la mise en page, à l'aspect visuel du journal, quotidien ou hebdomadaire, voire aux illustrations, photos et dessins, ce sont les articles écrits qui sont le plus porteurs de l'EaM ;
- ▶ *l'introduction de l'actualité a toujours fait problème*. Sans que le terme aujourd'hui présent de *Questions sociales vives*⁴ soit équivalent, nous y retrouvons des préoccupations et des difficultés proches. L'actualité, comme les questions sociales vives, porte sur des objets, des thèmes, qui divisent nos sociétés, qui traduisent et expriment, la diversité des intérêts, des opinions, des croyances, des attentes, des valeurs... Et l'École a horreur de ce qui divise, surtout si cela risque d'introduire du conflit dans la classe. Je formulerai ici l'hypothèse de deux replis :
 - le premier, le plus ancien, est un *repli vers la forme*, vers une analyse de la disposition des différentes parties et rubriques des pages et de l'ensemble du journal. La forme refroidit le chaud de l'actualité ;

4. Voir Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

- le second s'affirme de plus en plus et met en avant le *simple constat de la diversité des opinions et des points de vue*. À société diverse et plurielle, manières diverses et plurielles de penser, de construire et de présenter ce qui se range sous le nom général d'actualité. Un premier pas, nécessaire sans doute, mais après, que faire d'un tel constat ? Comment se repérer dans cette diversité ? Comment aller au-delà du constat ? Avec quelles ressources et pour quel projet d'éducation ? Raisonner les opinions pour avoir soi-même une opinion raisonnée ? Etc.

Quelles que soient les réponses apportées ou non à de telles questions, rappelons que l'étude de l'actualité est peut-être aussi, surtout, un moyen indispensable pour que chacun se pense comme un co-citoyen, un co-habitant, avec les autres, ici et ailleurs. Quels que soient nos âges, nos expériences, nos insertions sociales et culturelles, nous sommes tous des contemporains.

La troisième approche bouleverse tout, du moins est-ce l'hypothèse souvent posée et que tout paraît confirmer. Plus qu'une approche aussi clairement centrée que la précédente, il s'agit d'un nouvel univers aux potentialités à la fois considérables, diverses et très hétérogènes. Chacun a évidemment reconnu l'univers numérique, celui de *L'écran global* (Seuil, 2007) comme le titrent Gilles Lipovetski et Jean Serroy dans un ouvrage récent, celui des réseaux sociaux qui se construisent hors de, ou indépendamment de toute référence à une quelconque institution, celui aussi de la domination technique qu'elle soit dans le matériel ou dans le software avec la prééminence de Google ou de Microsoft, celui du virtuel, etc. Simple utilisateur curieux et non spécialiste, je ne me hasarderai pas à énoncer quelques prétendues vérités à ce sujet. J'y note simplement, pour ce qui nous réunit, que notre rapport à l'actualité, plus largement aux autres, au monde, semble, est, mis sens dessus dessous.

Déjà, l'étude de l'actualité à partir de la presse écrite soulevait certaines difficultés. Celles-ci sont aujourd'hui totalement dépassées. Ce ne sont plus des institutions reconnues comme telles qui sont les producteurs quasi-exclusifs de cette actualité, mais des individus, solitaires ou regroupés selon des configurations variées et mobiles, auteurs d'initiatives multiples et foisonnantes, parfois éphémères. S'ouvre ainsi un espace qui apparaît sans limite et en renouvellement permanent, espace dans lequel les pouvoirs de ceux qui dominent les marchés et les inégalités qui structurent le monde semblent absents. J'écris bien « semblent » sous réserve d'un inventaire rigoureux.

Le numérique surgit ainsi dans un univers médiatique qui n'est plus celui des années soixante. Lors de ces dernières décennies, la presse d'information s'est transformée. Je n'entamerai pas la litanie de la crise de la presse quotidienne, mais je pointerai deux évolutions majeures pour l'EaM, deux évolutions presque emboîtées l'une dans l'autre : la première est le développement d'une presse de jeunes, non pas « les jeunes » comme une catégorie homogène, mais des jeunes par catégorie d'âge, des jeunes par centres d'intérêts. Cette diversité rejoint la seconde évolution relative au développement d'une presse de niche. La fragmentation de l'espace social et des imaginaires s'affirme sous couvert de liberté absolue et de reconnaissance de la diversité, ce à quoi s'oppose, pourrait s'opposer, le besoin et le désir de partage, de reconnaissance.

■ 3. ÉDUIQUER AUX MÉDIAS ?

JOUER SUR LES PRÉPOSITIONS ?

La formule consacrée comprend la préposition *à*. Dès lors que l'on modifie la préposition, cette lapalissade ouvre à quelques variations qui évoquent plusieurs approches, plusieurs orientations. Ainsi, pourrions-nous avoir, éduquer *avec* les médias, ce qui placerait ceux-ci comme supports de travail pour étudier, connaître le monde dont ils parlent. Les médias sont alors plutôt considérés comme des sources. Puisqu'ils construisent notre connaissance du monde, il est aussi intéressant de mieux savoir comment ils sont eux-mêmes construits. Nous glissons vers éducation *sur* les médias. Cela évoque non seulement une étude de la forme et des manières dont « on » passe des faits, du réel à l'article, au reportage, aux images-sons-mouvements mais également les systèmes techniques, les systèmes économiques et culturels, les rapports aux pouvoirs. Combien d'agences de presse de par le monde ? Combien de grands groupes internationaux ? Etc. Une autre thématique se fait jour, celle des usages sociaux des médias, usages qui ouvrent de nombreuses directions de travail, dont celle de la réception, puisque, in fine, le sens est construit par celui qui reçoit le message.

Les médias construisent notre agenda informatif. Ainsi, par exemple, pendant le mois de novembre dernier, la grève des « privilégiés » de la SNCF et de la RATP a largement occupé écrans, haut-parleurs et journaux-papiers. Cette première place a permis d'occulter presque totalement la décision des sénateurs de reporter et de modifier les conditions de taxation sociale des stocks-options. Quelques centaines de millions de perte pour la France à cause des grèves, 3 milliards de recettes en moins pour la sécurité sociale... et je ne parle pas d'une comparaison qui reste à faire entre le traitement médiatique des grèves de cette année et de celles de 1995 !

Quoi qu'il en soit des orientations retenues et des contenus effectivement présents, j'insiste à nouveau sur l'importance des images et de la dimension d'éducation à l'image, aux images. L'EaM ne saurait être réduite à ce seul aspect, mais, notamment dans les contributions des ateliers, celui-ci fut très largement présent. Cette intention rencontre de nombreux travaux sur la construction des connaissances, des représentations, du fonctionnement de l'esprit et de la mémoire. Ainsi, pour le psychologue américain, Jérôme S. Bruner, il y a trois modalités complémentaires qui construisent et organisent notre rapport au monde : enactive, les gestes et le corps ; iconique, les images ; verbal, le langage verbal. Ou encore, Serge Tisseron qui souligne que notre capacité à symboliser les expériences fait appel à deux moyens complémentaires, les images et le verbal. Cela nous invite à réviser l'importance quasi exclusive accordée à l'écrit dans notre système éducatif, mais également l'illusoire simplicité de l'image qui en fait le support privilégié de nombreux travaux avec les plus jeunes de nos élèves.

DES PRATIQUES ET DES ATTENTES ELLES AUSSI VARIÉES

Je fais ici un écho plus systématique tout en étant très rapide, aux travaux d'ateliers en énonçant quelques convergences et priorités que j'ai dégagées à la lecture des textes qui m'ont été remis, une sorte d'inventaire à la Prévert qui dit aussi la diversité des expériences et des pratiques, des intentions et des espoirs.

- ▶ La nécessité d'une attitude offensive en faveur de l'EaM dans les institutions de formation fut réaffirmée. Quelles que soient les limites temporelles que j'ai rappelées au début de ce texte, concernant la place de l'EaM dans la formation, il importe d'user des moyens disponibles pour imposer cette présence, d'autant plus que le Socle commun y fait explicitement référence.
- ▶ L'engagement des IUFM dans la Semaine de la presse et des médias dans l'école fut réclamé. Cet engagement peut, doit, se traduire par le soutien des directions aux initiatives prises par les formateurs, voire également par des initiatives impulsées par ces mêmes directions.
- ▶ L'importance des partenariats fut mise en avant. Je reprends toutefois une remarque d'un des animateurs qui soulignait que la nécessité de ce partenariat a été plus souvent affirmée dans les ateliers auxquels participaient des professionnels et/ou des membres du CLEMI que dans les ateliers regroupant uniquement des formateurs IUFM et des enseignants. Des expériences de collaboration, par exemple pour travailler sur la rédaction d'articles de presse avec horizon de publication, ont été mises en avant, expériences auxquelles des stagiaires en IUFM pourraient être associés.
- ▶ Cette direction de travail ouvre vers la production médiatique par les élèves. Des expériences nombreuses sont citées, allant de journaux d'établissement aux radios locales. Toutefois, un travail d'analyse et de réflexion reste souvent à mener autour de la spécificité de ce que j'appellerai les « productions médiatiques scolaires », c'est-à-dire des productions qui s'inscrivent dans les contraintes et impératifs de l'institution, de la forme scolaire.
- ▶ Les partenariats concernent également l'intérieur des IUFM. Mais, les collègues intéressés se heurtent à la rigidité de la définition des services, notamment lorsque deux enseignants, ou plus, donnent ensemble un même enseignement.
- ▶ Plusieurs voix se sont aussi inquiétées de la formation des formateurs. Travailler avec ou sur la presse écrite, l'image, le cinéma, la TV, dans ses multiples formes, ne s'improvise pas, ne devrait pas s'improviser. C'est aussi de la responsabilité de l'institution Éducation nationale que de favoriser la formation continue de ses personnels. Chacun sait ce que sont devenues, depuis quelques années, les initiatives en ce sens !
- ▶ Sur un plan plus pratique, l'unanimité semble s'être faite autour du refus d'un enseignement trop théorique et donc en faveur d'un enseignement appuyé sur des études de cas, des comparaisons, des mises en dialogue des conceptions des stagiaires, de mises en situations de production, comme dit précédemment.
- ▶ Du côté de la recherche, l'accent fut aussi mis sur les analyses de pratiques, notamment de pratiques de production. En croisant cet accent avec ce qui est écrit plus haut sur les recherches, je suggère à titre d'exemples, plusieurs orientations : sur les pratiques elles-mêmes dans leur diversité et dans la diversité que ce terme de pratique recouvre ; sur les modalités d'insertion de l'EaM dans les disciplines stricto sensu ou dans les collaborations entre disciplines ; sur les conceptions des acteurs ; dans une perspective prospective quant aux changements essentiels dus aux NTIC.

Avec tout cela, s'affirme le souhait d'un développement de l'EaM qui soit plus vigoureux et plus soutenu par les institutions. En complément, on peut aussi adopter une position plus modeste qui cherche avant tout à poursuivre et à amplifier ce qui se fait déjà, selon les forces disponibles, les

capacités d'invention de chacun, les collaborations qui se mettent en place. Je rappelle souvent qu'en classe, avec des élèves précis, on n'étudie pas La Révolution française ou l'agriculture au Sahel, mais trois petits textes, souvent découpés et réécrits, quelques images, une carte... Il en est de même avec l'EaM ; en classe, ce sont 3 extraits d'un seul ou d'un petit nombre de JT, quelques premières pages de quotidiens, etc. Nous rangeons cela dans des catégories ou des dénominations plus vastes, mais n'oublions pas ce que notre travail d'enseignant et de formateur a de partiel, de limité, pourtant aussi d'essentiel.

■ 4. THÈMES ET OBJETS DE TRAVAIL À PROLONGER, DISCRÉTIONS ET ABSENCES À INTERROGER

Plusieurs références ont été présentes au long de ces deux journées, à la fois comme orientations rappelées souvent avec force et comme thèmes de travail qu'il est nécessaire de prolonger et d'approfondir. À ces présences, j'ajoute quelques discrétions et absences qui sont aussi des exigences de ce travail commun annoncé et désiré.

PRÉSENCES

À tout seigneur, tout honneur, la **citoyenneté** fut à plusieurs reprises convoquée comme étant le but, la finalité de toute EaM. Cet appel semble faire consensus. D'ailleurs qui, dans une société démocratique, pourrait s'y opposer ? D'autant plus que dans la tradition française, la formation du citoyen est énoncée comme la raison même du projet scolaire. Toutefois, un tel mot, si consensuel soit-il, peut-être même parce qu'il apparaît très consensuel dans sa généralité, demande un peu d'examen critique. Je me limite à énoncer deux ambiguïtés ou tensions actuelles :

- nous serions passés *d'une citoyenneté d'obéissance et d'appartenance à une citoyenneté d'autonomie et de participation*. La première situe l'individu dans une communauté politique pensée comme stable dans sa forme et dans son avenir. Chacun y reconnaîtra aisément le mouvement de construction des États-nations tel que les XIX^e et XX^e siècles les ont produits, notamment dans notre univers européen. La seconde affirme la priorité accordée aux droits de chaque individu. Elle tend vers une citoyenneté plus « instrumentale », autrement dit une citoyenneté liée à un espace social où chacun cherche à obtenir le maximum d'avantages dans des négociations qui ne se font plus tant en référence à la loi que sur la base de contrats ;
- que ce soit en France ou dans un très grand nombre d'autres États, *l'éducation à la citoyenneté hésite entre deux conceptions*. La première réaffirme le socle politique et juridique de la citoyenneté, celle-ci étant pensée d'abord comme un statut accordé à un individu en fonction de son appartenance à une communauté politique, statut qui lui confère des droits et des obligations. La seconde accorde la priorité au « vivre ensemble », autour de valeurs et de comportements censés affermir une société tolérante, sans conflits majeurs. La première conception est directement liée à la loi et, dans une société démocratique, à la réaffirmation de l'égalité de tous les citoyens devant la loi ; la seconde penche vers une société de contrats, ceux-ci étant pensés comme des accords libres entre deux personnes physiques ou morales en situation de (prétendue) égalité.

Associer l'EaM à la citoyenneté revient à la lier à l'éducation à la citoyenneté. Être au clair, à peu près au clair, avec la conception du citoyen que l'on entend privilégier est alors une exigence. Les oppositions que je viens de rappeler sont des modèles d'analyse, étant entendu que la réalité est toujours beaucoup plus complexe et se situe dans les entre-deux que dessinent ces oppositions. Mais, j'insiste, il est illusoire de se contenter d'en appeler à la citoyenneté comme à une sorte de hochet consensuel, sans prolonger l'analyse sur les tensions et débats actuels qui sont aussi porteurs des tensions et conflits de nos sociétés. L'univers des médias n'a rien de consensuel, celui de la citoyenneté non plus.

La référence à la citoyenneté ouvre immédiatement un autre univers, totalement imbriqué et complémentaire, celui des **valeurs**. La citoyenneté est aussi une référence proclamée dans un certain nombre d'États totalitaires; elle n'implique pas en elle-même, par essence, un corpus de valeurs universelles et reconnues. Dans nos sociétés démocratiques, ce corpus se définit autour des droits de l'homme. Certes, mais à nouveau, encore convient-il de prolonger la réflexion. Les valeurs n'existent pas d'un point de vue « matériel »; ce ne sont pas des choses que l'on observerait en tant que telles. Elles dessinent un lieu à partir duquel nous évaluons les actions humaines, les situations, que ce soit celles qui existent ou celles que nous projetons de mettre en œuvre. Toute production, tout regard, toute analyse d'un média, d'une information, d'une émission, d'un journal, etc., inclut des valeurs. Il n'y a pas de point de vue neutre sur le monde social, sur les projets et les activités des humains, de point de vue où les mots, nos mots, seraient les choses, les choses dans une sorte d'essence, de vérité qui leur serait intrinsèque. Tout cela est connu et me conduit à interroger les valeurs que nous mettons en avant, ou qui sont simplement les références souvent implicites de nos travaux et approches. Des nombreuses fois où des valeurs furent présentes dans les propos des uns et des autres, je retiens seulement cette fréquente distinction pour ne pas dire opposition entre ce qui relève d'une éducation, d'une formation, évidemment bien comprise, et ce qui renvoie au plaisir, à la distraction.

D'autres thèmes ont été plusieurs fois invités, semblant faire consensus mais, comme dit à propos d'autres expressions, sans être vraiment certain de ce qu'ils recouvrent.

Je prends deux exemples :

- ▶ **l'esprit critique**, qui est bien sûr, la finalité ultime de toute formation intellectuelle réalisée à l'École. Mais qu'entendre par là ? Une distanciation ? Une dénaturalisation des constructions médiatiques ? Une confrontation des énoncés et de leur mise en scène ? Une prise de conscience de la pluralité des points de vue ? Un examen des messages quant à leur rapport à la réalité, à ce qui serait une certaine vérité opposée à une erreur ? On n'a pas le droit de dire n'importe quoi ; à l'École, nous n'avons pas le droit d'enseigner des énoncés tenus pour faux...
- ▶ la **culture commune**, terme souvent rappelé comme une des finalités de l'instruction obligatoire, une culture commune pour donner un contenu à l'espace public, pour que les citoyens aient suffisamment de repères et d'outils partagés pour débattre, etc. À nouveau, au-delà d'un accord général, le travail reste à faire, en particulier quant à la place que peut tenir l'EaM dans cette construction. Cette culture ne saurait se réduire à une seule dimension instrumentale dont, par exemple, l'esprit critique serait le pilier. La culture est aussi, d'abord, vision du monde, conception de la vie en société, des rapports avec les autres, de la co-citoyenneté, etc.

DISCRÉTIONS ET ABSENCES

Entre discrétions et absences, j'ai repéré trois thèmes dont deux sont plus spécifiques à l'univers scolaire.

Une absence est la prise en compte de l'âge. L'EaM concerne en principe tous les élèves de la maternelle au lycée, soit de 6 à 18 ans si l'on considère les âges officiels. Quel que soit le sens quelque peu artificiel de ces coupures, entre le primaire, le secondaire I et le secondaire II (collège et lycée en France), l'EaM ne peut être la même dans ces différents degrés. Il y a à penser à la fois la discontinuité et les différences possibles dans les conceptions et les pratiques de l'EaM et la durée de la formation scolaire qui, elle, introduit l'idée de continuité, de progression possible.

Un **second thème discrètement présent**, notamment dans les ateliers, et lié au fonctionnement de l'École est **l'évaluation**. La légitimation d'une discipline, d'un domaine de formation, bref de tout ce qui « prend du temps » scolaire réside pour une grande part sur la place et l'importance accordées à l'évaluation. Dans le cadre de la formation des enseignants, les médias sont présents dans les dix compétences du métier auxquelles il s'agit de former les étudiants. Il reste, vaste chantier, à déterminer les modalités de l'évaluation de ces compétences. Le portfolio, pratique devenue très présente depuis quelques années, a été signalée comme un lieu où pouvait prendre place l'EaM. De manière plus générale, une question majeure demeure en suspens à propos de l'évaluation de ces dix compétences et de son rôle dans la certification de la formation : chaque compétence doit-elle être maîtrisée séparément et donc la certification ne serait accordée qu'à un candidat les maîtrisant toutes ? Ou bien se dirige-t-on vers une sorte de moyenne ? Dans ce cas, l'EaM risque d'être à la traîne.

Un **troisième thème** plus discret que totalement absent est celui de **l'hétérogénéité des pratiques médiatiques et des univers des jeunes**. Quelle que soit l'impression que donnent certaines enquêtes... médiatisées, le monde des jeunes doit être pensé comme pluriel. Les pratiques ne sont pas les mêmes pour tous, pas les mêmes émissions, les mêmes journaux ou les mêmes sites, surtout, pas les mêmes réceptions, les unes distancées, les autres plus dans l'adhésion immédiate... Fragmentations des pratiques, des curiosités, des intérêts... qui évoquent les tribus de Michel Maffesoli.

■ 5. RETOUR SUR LES « ÉDUCTIONS À... »

Pour terminer ce texte, je reviens sur l'interprétation que l'on peut donner aux résistances maintes fois rappelées dont l'EaM est la victime. J'avance l'idée selon laquelle, il est indispensable de mettre ces résistances en perspective en les contextualisant. Ce faisant, je prolonge mes interrogations concernant les relations entre la pâte et les grumeaux. Comme évoqué plus haut, j'emprunte ici aux historiens et aux sociologues, le concept de **forme scolaire** pour désigner le mode d'organisation et de construction de cette institution, récente dans sa diffusion et son universalisation, l'École. Cette forme, qui s'est répandue en Europe à partir des XVI^e-XVIII^e siècles et qui a servi de matrice à la mise en place de l'instruction obligatoire, est non seulement un mode d'instruction et d'éducation, mais aussi, plus fondamentalement, un mode de socialisation, c'est-à-dire une certaine manière de transmettre les principes, valeurs, normes de comportements et de savoirs qui sont nécessaires pour vivre ensemble dans les sociétés devenues développées. Pour résumer outrageusement, cette forme construit un espace-temps séparé du reste de la société, espace-temps qui détermine un découpage

du savoir et le construit; les élèves y sont regroupés par âge et censés progresser tous en même temps; l'écrit, comme outil de stabilisation des savoirs, de mise à distance et de mode d'expression des sujets y est privilégié; etc. Depuis fort longtemps, cette forme scolaire est l'objet de critiques, venues des mouvements d'éducation nouvelle mais aussi des autorités scolaires elles-mêmes. On lui reproche notamment la fragmentation des disciplines et de la connaissance, le fossé entre les savoirs scolaires et la vie, etc., d'où, des tentatives fréquentes pour susciter des rapprochements, des collaborations, des ouvertures. Les plus anciens se souviendront des « thèmes transversaux » introduits dans les collèges en 1985 ou des « 10 % » introduits dans les lycées à la fin des années septante, plus encore, de leur... échec. Dès lors, il ne suffit pas de publier, re-publier et re-re-publier des circulaires et autres injonctions ou incitations, mais de tenter de comprendre pourquoi ces intentions résistent.

Le cadre de ces conclusions n'est pas propice à une analyse développée des résistances et modifications actuelles de nos systèmes éducatifs. Toutefois, je suggère pour terminer ce texte deux hypothèses :

- ▶ la première a trait aux résistances. Elle énonce que la forme scolaire s'oppose à, transforme ou digère toute nouveauté que les autorités et/ou les acteurs demandent ou souhaitent introduire dans le système scolaire. Pour s'installer durablement dans l'enseignement, un nouveau savoir, une nouvelle intention de formation, doit, d'une manière ou d'une autre, se mouler dans la forme scolaire, obéir à ses contraintes. La forme emporte le contenu;
- ▶ la seconde est relative aux pressions, mouvements et intentions affirmés de transformation de nos systèmes scolaires. Certes, ces intentions sont en débat et/ou en concurrence avec des croyances ou des pressions pour, non seulement ne rien changer d'essentiel, mais plus encore revenir vers des figures largement obsolètes. Au-delà de ces aléas récents, je plaide pour l'existence de mouvements de fond, qui sur la durée, nous invitent, ou nous obligent, à modifier l'actuelle forme scolaire, voire à en inventer une nouvelle.

Pour préciser cette dernière et par là éclairer la première, je m'appuie, toujours à titre d'hypothèses, sur le concept de compétence et les évolutions de nombreux curriculums. Au-delà de ses significations différentes et de ses ambiguïtés, le concept de compétence est intrinsèquement associé à celui de situation. Repris dans les curriculums et autres programmes, socles, etc., il met en avant l'idée que les finalités et buts des apprentissages scolaires sont de construire des ressources, parmi lesquelles des savoirs, que l'individu, l'élève, pourra mobiliser dans des situations variées, principalement dans des situations sociales non-scolaires. En effet, la maîtrise des savoirs scolaires ne saurait se limiter à la résolution de tâches scolaires⁵. Les dites situations sociales ne sont pas, par nature, disciplinaires; cette évidence n'a sans doute pas encore été clairement prise en compte puisque très souvent les compétences ne sont pas liées à des situations mais comprises et énoncées comme des objectifs assez larges qui demeurent pour l'essentiel dans les logiques et les univers disciplinaires. Réduite dans ce cas, l'idée de compétence en situation resurgit dans des *Éducatifs* à..., dont j'ai donné quelques exemples au début de ce texte, des *Domaines généraux de formation*

5. Je raisonne ici à grands traits car, bien évidemment, les buts des apprentissages scolaires ont toujours été de « servir » dans la vie extra-scolaire. Mais cette croyance est aujourd'hui fortement battue en brèche : la distance culturelle entre les mondes des élèves et le ou les mondes scolaires, les difficultés de transfert de ce qui est construit à l'école vers la vie courante, etc.

au Québec ou encore des *Domaines sociétaux de formation* en Suisse romande. Ce qui est mis en avant, se révèle assez proche : santé, médias, orientation scolaire et professionnelle, vivre ensemble et citoyenneté, environnement et développement durable..., autant d'objets et de thèmes qui renvoient directement à des comportements attendus, à des compétences sociales et des pratiques souhaitées. Ainsi, les curriculums s'organisent aujourd'hui de plus en plus en tension entre des approches disciplinaires qui ont leur légitimité et leur pertinence, surtout lorsqu'il s'agit d'organiser l'éducation et la formation des jeunes générations sur une durée de neuf années au minimum, et l'attente de plus en plus affirmée de constructions de compétences les plus en prise possible avec le monde extra-scolaire, le « vrai » monde dit-on parfois pour disqualifier l'enseignement scolaire.

Ce mouvement est profond, cohérent avec les grandes opérations internationales d'évaluation (PISA) et avec les modifications dans la gestion des systèmes éducatifs où l'on met en avant les résultats, les outputs. Il correspond à trois grands changements qui affectent nos Écoles :

- un *changement du régime des savoirs*. Il ne s'agit plus de résoudre des problèmes scolaires en présupposant qu'il y aura transfert des compétences manifestées dans ce cadre vers des situations de vie courante ; il s'agit de mettre les élèves dans des situations qui soient les plus proches possible de cette vie. La question de l'utilité devient première, celle de la « vérité » devient seconde. La priorité n'est plus la transmission de savoirs considérés comme vrais, même provisoirement, parce que construits selon les opérations contrôlées d'une raison universelle, mais la construction, par le sujet, de compétences utiles dans la vie sociale, mobilisables en situation. Ce changement rejoint les propos de certains intervenants sur la délinéarisation des savoirs enseignés ou sur la modification de la forme, de la place et du statut de l'écriture ;
- un *changement du régime d'historicité*. Plusieurs intervenants ont souligné l'importance des temporalités différentes dans et avec lesquelles fonctionnent les médias. Certains chercheurs, historiens comme François Hartog, sociologues comme Zaki Laïdi, ont popularisé le terme de « présentisme » pour désigner cette manière contemporaine de penser le temps comme présent perpétuel, devant un futur incertain et une crise de l'avenir, un passé réduit à l'état de patrimoine et le délitement des récits collectifs d'appartenance. L'École est elle-même en tension entre l'introduction des élèves dans l'étude des grandes œuvres du passé et la projection de la formation et du temps de formation dans un futur incertain ;
- un *changement du mode de socialisation*. La construction d'un individu libre et conduit par la raison, libre parce que conduit par la raison et contribuant à la production d'un collectif harmonieux, fait peu à peu place à un individu pensé d'abord comme autonome, que ce soit dans son présent ou dans son futur. Dès lors l'école est presque sommée de mettre en place des situations d'autonomie, situations nécessaires pour la construction de cet individu nouveau. Le réseau est ici une référence qui semble dessiner un monde de relations horizontales, librement construites, consenties et pratiquées ; ces réseaux sociaux seraient la manifestation d'un monde plus égalitaire ; cela reste à démontrer mais est souvent présenté comme une évidence et une... libération.

Ainsi, la forme scolaire, telle que j'en ai rappelé quelques éléments, est mise à mal et nos systèmes éducatifs recherchent une nouvelle forme (scolaire ou non ? Cela reste ouvert), qui corresponde à

cette nouvelle forme de socialisation. Celle-ci peut aussi être interprétée comme un produit ou une modalité nécessaire au nouveau capitalisme mondialisé. Pour s'insérer dans ce monde et y survivre, l'individu doit répondre à de nouveaux critères d'*employabilité* parmi lesquels la *flexibilité* et la *mobilité* occupent une place dominante. Cet individu est sommé d'être toujours disponible, et de faire preuve constamment de capacités d'action et de décision. Sur un plan scolaire, la priorité est attribuée aux savoirs instrumentaux – lire, écrire, compter, parler –; la culture, comme vision du monde, devient un résidu. Certes tout cela est débattu, nourri de tensions, de conflits; certes, je ne fais qu'esquisser une interprétation qui est assurément contestable.

Au-delà de cette interprétation et des débats qu'elle soulève ou appelle, je termine ces quelques pages par un retour sur une question majeure pour l'EaM. Au-delà d'un apprentissage de l'objet en tant qu'objet technique, social, économique, politique, se pose de manière urgente celle des « images du monde », des conceptions du monde qui sont portées, construites, diffusées par ces médias, images et conceptions dont j'ai dit l'importance pour le citoyen et la culture. Bien sûr, images ou conceptions sont plurielles, du moins est-ce ainsi (sous réserve d'analyses plus argumentées), que nous est couramment présentée et justifiée la multiplication des réseaux et des ressources techniques. Accordant souvent la priorité à des analyses portant sur la forme, l'EaM est, en quelque sorte, rattrapée par la question des contenus, des *imaginaires sociaux*, pour reprendre la formule de l'historien Baczko, et donc aussi des valeurs, que les médias construisent, portent, transmettent. Étudiant les récits d'histoire et les récits de fiction, Michel de Certeau leur accorde aux uns comme autres, un rôle performatif, ils créent du réel, et un rôle injonctif, ils font agir. Or, ce sont bien des histoires que les médias nous racontent...

Mesdames, Messieurs les Directeurs et Formateurs,

Je vous remercie de nous avoir invités à votre séminaire de formation sur un thème d'actualité mis en avant par le CLEMI et la CDIUFM :

« L'éducation aux médias, ça s'apprend ! »

Je suis accompagné, aujourd'hui, par Mme Sylvie Benayoun qui suit plus particulièrement les relations avec l'Éducation nationale et par Christian Buffaz, directeur régional du Centre Auvergne.

Pourquoi la **GMF** est-elle aujourd'hui à vos côtés ?

Si la **GMF** est là aujourd'hui, tout commença officiellement en 1934. En effet, la **GMF** a été créée à cette date par 5 fonctionnaires d'administrations diverses, qui étaient des militants syndicalistes, mutualistes, coopérateurs, soucieux de renforcer la solidarité des fonctionnaires et de servir cette grande famille. Le premier président du Conseil d'administration de la **GMF** était d'ailleurs directeur d'école à Villers-Cotterêts.

C'est pourquoi, aujourd'hui nous sommes heureux et honorés de collaborer au service de la formation des enseignants en aidant à la réalisation du livret pédagogique « Éduquer aux médias ça s'apprend ! » et en soutenant les journées de formation sur ce thème : apprendre la pratique citoyenne des médias pour valoriser le pluralisme, la pratique de l'argumentation, la réflexion sur l'éthique, l'idée même de la démocratie.

Voilà le trait d'union avec la **Garantie mutuelle des fonctionnaires**. Car la **GMF** n'a jamais cessé de grandir en restant fidèle à ses principes essentiels : son idéal de solidarité, sa recherche de l'innovation et sa passion du dialogue. Je souhaiterais partager avec vous une information, un scoop, qui je le souhaite suscitera votre curiosité

Il s'agit de quelques-uns des éléments de la lettre de notre président et directeur général, Thierry Derez, au secrétaire général des Nations Unies, Monsieur Ban Ki Moon, en vue de soutenir le pacte mondial.

« La Garantie mutuelle des fonctionnaires est un acteur important de l'assurance des particuliers en France.

Avec ses filiales, elle emploie 6000 salariés et a plus de 3 millions de sociétaires.

Ses valeurs mutualistes la conduisent naturellement à être sensible aux questions de respect des droits de l'homme et d'environnement.

C'est dans ce contexte que nous souhaitons par la présente lettre apporter notre soutien aux dix principes du Pacte Mondial des Nations Unies concernant

les droits de l'homme, les droits du travail et la protection de l'environnement. Nous avons la volonté de faire progresser ces principes dans notre domaine d'influence et nous engageons à les intégrer dans la stratégie de notre Mutuelle, ses pratiques opérationnelles.

Nous nous engageons également à faire une déclaration publique sur ce sujet et à en informer nos salariés, nos partenaires et nos sociétaires et à rendre publics les résultats de nos actions en faveur de la bonne application des dix principes du Pacte Mondial».

Humanité, dynamisme, modernité, innovation, proximité, ouverture, dialogue. Voilà pourquoi nous sommes à vos côtés aujourd'hui et, au nom de la GMF, je souhaite le meilleur succès à votre projet, une mise en œuvre réussie.

Jacques Vignau

Directeur adjoint des partenariats, GMF

LES ATELIERS DU COLLOQUE

FORMATION PAR ALTERNANCE

- | ATELIER #1 | **Former les enseignants documentalistes à l'éducation aux médias dans le cadre de la formation professionnelle**
Colette Gauthier / IUFM d'Auvergne et
Pascale Fauriaux / Journaliste à *La Montagne* Clermont-Ferrand
- | ATELIER #2 | **Donner l'envie et les moyens aux stagiaires de participer à une éducation aux médias aujourd'hui**
Jacques Kerneis / Formateur TICE, images et médias, IUFM de Bretagne
- | ATELIER #3 | **La prise en compte de l'éducation aux médias dans les mémoires professionnels des PE2 et PCL2**
Anne-Marie Paterniti / Formatrice associée, IUFM d'Aix-Marseille

PARTENARIAT

- | ATELIER #4 | **Rencontres de « Visa pour l'image » : former des enseignants à accompagner la manifestation**
Marguerite Cros / Coordinatrice CLEMI de l'académie de Montpellier et Yves Soulé / Formateur lettres, IUFM Languedoc Roussillon

MÉTHODOLOGIE

- | ATELIER #5 | **Les médias comme forme de construction de la réalité sociale : interroger les représentations de l'environnement professionnel avec les néo-titulaires**
Didier Butzbach / Délégué académique du CLEMI, formateur associé, IUFM de Créteil
- | ATELIER #6 | **Diriger un parcours d'étude et de recherche autour d'un événement ou d'un problème de l'actualité**
Odile Chenevez / Coordinatrice du CLEMI, formatrice associée,
IUFM d'Aix-Marseille

TICE

- | ATELIER #7 | **Le C2i2e : des enjeux d'éducation au média Internet**
Bernard Catino / Formateur TICE, IUFM d'Aix-Marseille

- | **ATELIER # 8** | **Exemples de pratiques de formation relative à l'éducation aux médias : rapport aux compétences et aux nouvelles technologies**
Paulette Magnenat / Service école et médias, secteur formation, Genève, Suisse

- | **ATELIER # 9** | **Wikipédia de formation ou formation à Wikipédia ?**
Bernard Molinier / Formateur TICE, correspondant C2i2e, IUFM d'Auvergne et Jacqueline Begyn / Responsable de la formation des PLC1 Documentation

LANGUES

- | **ATELIER # 10** | **L'intégration du film dans les nouveaux programmes de langues vivantes**
Isabelle Le Corff / Maître de conférences et Roselyne Salvarrey / Formatrice, IUFM de Bretagne

- | **ATELIER # 11** | **Sa-voir lire les média dans le cours de langue vivante étrangère (LVE)**
Irma Velez / Maître de conférences en espagnol, formatrice éducation aux médias, IUFM de Paris

APPROCHES TRANSVERSALES IMAGE

- | **ATELIER # 12** | **Faire de l'éducation au développement durable avec le film engagé « Une vérité qui dérange » ?**
Didier Mulnet / Formateur Sciences et vie de la terre, IUFM d'Auvergne

- | **ATELIER # 13** | **Former et être formé à l'éducation aux médias en Europe**
Jean Perlein / Formateur, IUFM Nord Pas-de-Calais, coordonnateur pédagogique du projet Comenius EMECE « *Éduquer aux médias pour un espace civique européen* » et Sylvie Condette / Maître de conférences, IUFM Nord Pas-de-Calais, membre du projet Comenius EMECE

- | **ATELIER # 14** | **Éducation aux médias, éducation à la santé et missions de l'École : pour une approche transversale et pluridisciplinaire du contenu de formation initiale d'enseignants du premier degré**
Frank Pizon / Formateur, IUFM d'Auvergne, doctorant au laboratoire de recherche PAEDI

IMAGE

- | **ATELIER # 15** | **La télé-réalité : objet d'analyse en formation initiale**
Nicole Berreby / Formatrice, IUFM d'Aix-Marseille
- | **ATELIER # 16** | **Analyse du Journal télévisé : information et relativité, à partir du DVD-Rom « Apprendre la télé : le JT »**
Magali Brunel / Formatrice, IUFM de Nice
- | **ATELIER # 17** | **Prendre en considération les représentations et les pratiques des professeurs des écoles à l'égard du cinéma dans les parcours de formation initiale**
Philippe Bourdier / Formateur, IUFM d'Orléans-Tours, CLAM-ECLAT EA 3507 Paris VII

PRODUCTION DES ÉLÈVES

- | **ATELIER # 18** | **Observer les spécificités de l'écrit journalistique : un passage incontournable pour produire et comprendre un média**
Élisabeth Alazard-Schneider / Professeur de lettres, coordonnatrice du CLEMI de l'académie de Rouen
- | **ATELIER # 19** | **L'écriture journalistique sur le web : spécificités et indexation à la source**
Jacqueline Bégyn / Formatrice Capes documentation, IUFM d'Auvergne et Nicole Pavoni / Coordonnatrice académique du CLEMI, académie de Clermont-Ferrand
- | **ATELIER # 20** | **Éduquer aux médias : l'exemple du journal d'école**
Sylvie Pierre / Formatrice, IUFM de Lorraine, doctorante en information-communication Université Nancy 2

