

Education aux médias : modes et permanences **par Jacques Gonnet**

in "Education et Médias"

dossier coordonné par Jacques Gonnet

Université de Paris III

Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (Clemi)

Eduquer aux médias en vue d'une nouvelle citoyenneté devient une revendication banale. Au point qu'il se révèle difficile de trouver des arguments contraires à ce qui apparaît comme une évidence : les médias structurent notre quotidien, à l'Ecole d'apprendre à s'en distancier pour faire de l'enfant un citoyen autonome et libre.

Ce consensus porte en germe ses propres limites. Tout le monde étant apparemment convaincu de ce schéma simple, les discours politiques sur l'éducation aux médias se ressemblent beaucoup d'un pays à l'autre. En revanche les recherches sont parfois difficiles à mettre en perspective parce qu'elles ne portent que sur des aspects fragmentaires d'un ensemble en fin de compte assez flou, croisement de deux champs immenses, susceptibles de toutes les projections et de toutes les interprétations

Tout se passe en fin de compte comme si l'on avait fait l'économie d'un examen de ce concept, notamment pour tenter de mieux cerner pourquoi il apparaît avec tant de force aujourd'hui. Est-il possible d'en discerner des sources dans l'histoire de la pensée ? quelles sont les raisons de son urgence ? au cours du XX^e siècle, la nécessité d'une éducation aux médias est apparue comme une revendication majeure aussi bien de l'Unesco, du Conseil de l'Europe que des acteurs des systèmes éducatifs un peu partout dans le monde. Y a-t-il moyen de reconnaître dans les discours tenus des permanences et des effets de mode ?

Certes, ce consensus offre bien des avantages : conviction d'être dans le sens de l'histoire, d'offrir des réponses immédiates, pratiques, à des inquiétudes sur le pouvoir des médias, sur la nécessité d'adapter l'Ecole à notre temps. Toutefois, l'inconvénient qu'il présente est sérieux : à analyser d'un peu près les différents propos on s'aperçoit que leurs auteurs ne s'écoutent guère et que souvent ils ne parlent plus du même sujet.

Aussi l'ambition de ce dossier (1) est-il de revenir en arrière, de montrer la permanence des interrogations, parfois depuis l'Antiquité (sur la notion d'influence, par exemple, centrale dans l'imaginaire suscité par les médias), mais aussi leur dimension contemporaine, tant il est vrai que la "mode" actuelle sur cette thématique n'est pas le fruit du hasard. Nous présentons ci-dessous un bref résumé des articles pour mettre en valeur leur déclinaison.

- Pour comprendre la situation actuelle, il n'est pas inutile de partir des enjeux. Pourquoi se soucier des médias ? Robert Ferguson explique combien une "éducation" est importante du triple point de vue pédagogique, intellectuel et politique. Fondée sur l'idée que "les messages sont fabriqués", l'auteur plaide pour que les publics (qui "changent et se transforment comme une amibe" parce qu'à différents moments de la semaine nous pouvons tous faire partie des publics les plus divers) aient conscience que les médias possèdent le "pouvoir de définir", que les plaisirs qu'ils suscitent méritent d'être analysés et que la représentation du politique nous concerne tous. L'éducation aux médias devient alors une "invitation à revisiter les fondements politiques, éthiques, moraux et économiques des sociétés".

- Cette éducation a été voulue dès les années 60 par des organismes comme l'Unesco. Des experts s'interrogeaient alors sur les effets des médias mais aussi sur leurs possibilités éducatives. C'est l'époque où l'on imagine que les médias sont peut-être la solution aux problèmes d'alphabétisation dans le tiers-monde. On retrouve tous ces courants dans la complexité des définitions de l'éducation aux médias qui apparaissent souvent comme des juxtapositions d'opinions différentes.

En France, un livre servira de repère : "L'école parallèle" (Ed. Larousse) de Louis Porcher. Il témoignera très en avance d'une nécessité de dépasser le "mauvais rôle" donné aux médias par de nombreux enseignants pour aborder toutes les hypothèses de travail en commun. Vingt-cinq ans après, Louis Porcher accepte le jeu de repenser son ouvrage pour nous livrer, aujourd'hui, d'autres perspectives.

- Un des points de convergence qui existe entre les différents programmes d'éducation aux médias tourne autour d'une émergence de la "pensée critique" de l'élève. Or une analyse sérieuse de ces programmes entraîne Jacques Piette à constater que ce concept est loin d'être clairement défini chez les chercheurs. Dès lors il alerte la communauté scientifique sur les dangers de ce flou. Surtout, il propose de ne plus entièrement centrer le travail de l'élève sur les

connaissances liées aux médias mais d'envisager, avec autant d'importance, les aspects liés aux apprentissages cognitifs et métacognitifs que l'on souhaite favoriser à l'école.

- Quel est le statut du chercheur qui travaille sur cette éducation aux médias ? s'interroge Geneviève Jacquinot. Soulignant le fait que la plupart des "bonnes questions" sont issues de la pratique, elle nous incite à revisiter ces oppositions artificielles. D'autant que les médias sont "surinvestis idéologiquement" parce que nous sommes tous lecteurs, auditeurs et téléspectateurs. Aussi pour comprendre ce qui se passe effectivement dans l'éducation aux médias, Geneviève Jacquinot plaide pour une approche plus fine de la réalité immédiate. Ainsi est-il dangereux de considérer que la passion et l'enthousiasme des élèves comme des professeurs pour les médias suffisent à assurer la pertinence et la persistance des acquis et des apprentissages.

- Sur le terrain, en France, les pionniers de l'éducation populaire, dans les années soixante, développaient des démarches où l'on abordait tout aussi bien le cinéma, les littératures populaires, les expressions musicales, les graphismes de la BD ou de la publicité... L'étude de la presse ou de l'information s'insérait dans cette culture de masse nous rappelle Christian Hermelin. L'un des fondements de l'éducation populaire s'appelle "conscientisation", qui peut se traduire par "la compréhension critique des systèmes qui nous gouvernent comme forme d'accès à la citoyenneté". C'est dans cette perspective qu'il faut replacer les actions d'aujourd'hui sur la "presse à l'école" ou sur la télévision. Dans une continuité immédiate du mouvement d'éducation populaire qui, par bien des aspects, "reste un projet actuel et moderne".

- Ce monde extérieur qui nous est ainsi donné à voir, l'enseignant va tenter, avec ses outils d'analyse, de le déchiffrer. Mais il éveille inévitablement un monde intérieur qui n'a guère sa place à l'école. Or ne pas prendre en compte ces résonances, c'est se priver d'un élément constitutif de notre rapport aux médias, faire fausse route dans une éventuelle "éducation aux médias". L'émotion, la souffrance du monde, mais aussi sa joie, réveillent en nous constamment des affects et des représentations que nous ne maîtrisons pas. Mais rien n'interdit à l'enseignant d'en faire une source d'échange avec l'enfant qui, alors – souligne Jacques Lévine – prend un autre statut. D'autant qu'à dix ans, comme le décrit Odile Chenevez, "les enfants se sentent concernés".

- Une des constatations que nous apportent les études statistiques concerne le temps passé devant le petit écran par les enfants. Et les chiffres, souvent, nourrissent les polémiques. Il est d'autant plus intéressant de suivre le travail de Manuel Pinto qui appréhende le phénomène télévisuel dans des milieux socio-économiques différents, au Portugal. Il met en évidence qu'une partie importante du temps passé devant la télévision par les enfants est ainsi occupé parce qu'il n'existe rien d'autre à faire, parce qu'il n'existe aucune contre-proposition. Dès lors on saisit bien que la signification du temps moyen global de consommation télévisuelle est à interpréter avec prudence. Il faut sans doute, en préalable, décrire les multiples façons d'être enfant, de vivre son enfance.

- Est-il possible de présenter une typologie des propositions actuelles dans le paysage français ? s'interroge Frédéric Lambert. L'auteur nous invite à découvrir cinq positions, de "l'option zéro" (pas de médias à l'école) au projet d'un enseignement spécifique à l'image et aux médias. Il souligne que l'origine scientifique de celui qui prend position influence nécessairement ses choix. Les sciences de l'information et de la communication, les sciences de l'éducation, la sémiotique, la sociologie, l'histoire ne produisent ni les mêmes méthodes, ni ne construisent les mêmes choix de corpus. Mais les médias imposent une "transdisciplinarité" qui brouille les cartes. Raison de plus pour découvrir ces logiques cachées des différentes prises de position et les décrire.

- Tous ces travaux suscitent enthousiasme et espoir. Le caractère quasi militant des enseignants qui se mobilisent, l'engouement des élèves qui jouent le jeu donnent une image forte des activités médias à l'école. Pour autant on ne saurait se dispenser d'un regard attentif sur les résultats. L'évaluation que proposent Evelyne Bevert et Thierry de Smedt tente d'identifier ce qui se passe entre enseignants et élèves. Elle provoque une prise de conscience chez l'enseignant de sa propre pratique. En ce sens, elle se définit comme une prospective. Elle facilite un réinvestissement pour réduire l'écart entre ce que l'on croit que l'on fait et la réalité. Compte tenu de la complexité des situations, les auteurs sont prudents, ils réfléchissent au cas par cas. Raison de plus pour prêter la plus grande attention à leurs conclusions.

- "Les différentes disciplines regroupées sous la rubrique des sciences sociales ont été conditionnées par le milieu dans lequel elles sont nées". Keval-J. Kumar part de cette réflexion du sociologue indien S.-C. Dube pour nous rappeler que l'éducation aux médias n'échappe pas à la règle. Reprenant l'histoire récente de ce mouvement en Occident, l'auteur s'attache à redéfinir les mêmes concepts avec les attentes des pays en voie de développement. Il estime ainsi que la caractéristique de l'approche non-occidentale tourne autour du rôle de la "communauté", fondamentalement différente : "les buts sont le développement et la libération de la communauté comme un tout plutôt que la promotion d'individus autonomes ou d'adultes avisés, ou même que la protection des individus contre le pouvoir de manipulation des médias".

- Illustration des propos de Keval-J. Kumar ? Dans un billet d'humeur, Michael Palmer regarde autour de lui, le temps d'un déplacement, des enfants à Moscou, au Maroc, à Minsk et au Mexique. L'auteur ne joue pas au spécialiste, il laisse émerger des réflexions à chaud, des scènes prises sur le vif, dans une crudité que les discours rôdés finissent par masquer. Les portraits de Siriochka, Omar, Natalya et Travis nous rappellent une réalité du monde dominé par les marchands du temple. Et si cette déclinaison de la citoyenneté, des médias et de l'éducation servait d'abord à cela, un "cri du cœur" pour préserver l'essentiel, la dignité de l'homme ?

Des logiques différentes

Les différentes approches proposées par les chercheurs rassemblés dans ce numéro thématique ont pour objectif d'éclairer les débats actuels. Certes, l'exercice est toujours frustrant dans la mesure où l'on souhaiterait le prolonger pour amener d'autres confrontations. Aussi n'est-il peut-être pas inutile de proposer ici une "grille" de lecture pour tenter de mieux cerner la spécificité de ces discours sur "l'éducation aux médias et à la citoyenneté", leur originalité par rapport aux propos qui traitent uniquement de l'un ou l'autre de ces thèmes.

Il semblerait qu'une caractéristique de la "posture" éducation aux médias puisse se définir par une conscience de la nécessité de conjuguer trois logiques qui sont toujours à l'œuvre dans les programmes et les pratiques décrites, au moins dans le monde occidental.

- L'interrogation philosophique est la première logique à l'œuvre.

Il faut entendre cette interrogation au sens où Socrate fait prendre conscience aux autres hommes de leur propre non-savoir, de leur non-sagesse. Platon décrira souvent la naïveté feinte, l'ironie, l'attitude candide que prend Socrate et qui fait dire à un personnage de la République : "Voilà bien l'ironie ordinaire de Socrate ! Je le savais, moi, et j'avais prédit à la compagnie que tu refuserais de répondre, que tu feindrais l'ignorance et que tu ferais tout plutôt que de répondre si on te posait une question."

Tous les discours sur l'éducation aux médias reprennent à leur compte cette nécessité d'une interrogation du savoir, appliqué aux médias. Certes, ils ne se réfèrent pas explicitement à l'ironie socratique mais plutôt à la sémiologie qui est alors convoquée pour dévoiler les codes. Il reste que dans l'histoire de la pensée, c'est avec la figure de Socrate qu'apparaît la nécessité, pour reprendre le mot de François Châtelet, de "réveiller les consciences endormies dans le bon sommeil des idées reçues".

Retenons par ailleurs la perspective dans laquelle s'inscrit Socrate et qui sera fondatrice de la philosophie : le refus de l'opinion courante, des maîtres à penser, la recherche d'une attitude critique, d'une rupture critique. Seule une telle attitude est susceptible de restaurer la fonction de la parole qui est détournée par les sophistes. La cité, le politique ne peut se bâtir que sur une conscience partagée.

Notons enfin, pour mémoire que cette ironie socratique interroge le "savoir" mais reste distante, critique. En ce sens, elle ne facilita pas une tentative de construction de la science telle que l'a proposée Platon qui cherche à dépasser l'entreprise critique radicale de son maître. Dans les discours sur l'éducation aux médias, nous retrouverons souvent ce souci de dépasser l'attitude critique pour bénéficier des savoirs possibles que nous apportent les médias.

- L'interrogation éducative est la deuxième logique à l'œuvre dans les discours et les propositions relatifs à l'éducation aux médias.

Plus précisément, le courant des pédagogies nouvelles, né à la fin du siècle dernier, va faire émerger une révision du statut de l'enfant dans sa relation aux savoirs. Or, cette pensée est constamment sous-jacente dans les propos qui nous intéressent. Les enfants, par exemple, sont des consommateurs de télévision. Ce "centre d'intérêt" (pour reprendre l'expression qu'Ovide Decroly met au centre de sa pédagogie) ne peut être ignoré. Il en va de la crédibilité de l'école. Avec des déclinaisons diverses les partisans d'une éducation aux médias qui s'inscrit dans une perspective citoyenne font remarquer que l'école tient là une extraordinaire possibilité pour faire évoluer les comportements. La multiplication des sources de savoir entraîne le maître vers un rôle d'accompagnement pour aider à la structuration, à la hiérarchisation des élèves. Mais ces derniers arrivent plus que jamais avec leurs questions, leurs expériences qui doivent trouver un écho dans l'enceinte scolaire. Les médias, qu'on s'en réjouisse ou qu'on le déplore, provoquent cette nouvelle donne.

Reste que l'Education nouvelle apporte au débat une autre dimension. En privilégiant systématiquement une attitude active de l'enfant, des médecins et des enseignants comme Korczak en Pologne ou Freinet en France ont jeté les bases d'un autre rapport à "l'outil". Un élève qui fabrique un journal scolaire découvre de l'intérieur les contraintes mais aussi la magie de l'écriture. On est loin de la rédaction artificielle à remettre au professeur sur les mérites comparés des vacances à la mer ou à la montagne...

Les médias, enfin, autorisent un foisonnement de ces expériences. Etre en position de création est un acte hautement valorisant pour un enfant. Mais il exige, à coup sûr, une réelle maîtrise du projet par l'enseignant, une explicitation des objectifs et du sens que l'on donne à son travail.

- La troisième logique à l'œuvre dans l'éducation aux médias vient d'une interrogation contemporaine promise à un bel avenir : quels sont les effets des médias ?

A défaut de pouvoir y répondre il est au moins essentiel de constater que nos représentations sont largement influencées par les médias. A tel point que se dessine un argument fort pour introduire les médias en classe : il faut apprendre les médias comme on apprend à lire. Dans une civilisation de l'écrit, il était admis que l'initiation à la lecture et à l'écriture faisait partie des savoirs de base. Il en est de même dans une société où l'analphabète de demain sera celui qui ne pourra pas "lire" les images, qui ne pourra se distancier des messages, qui ne connaîtra pas les codes.

Pour autant, il ne faudrait pas réduire à l'époque contemporaine certaines de ces interrogations. Ainsi la réflexion actuelle sur l'effet des médias trouve dans l'antiquité de multiples résonances, particulièrement chez Platon, qui lie l'influence au plaisir, et qui pointe dans le *Gorgias* les perversions toujours possibles de la démocratie.

La déclinaison de ces trois logiques doit se comprendre comme une tension à l'œuvre dans le travail sur l'éducation aux médias. Elles ne se situent pas en effet au même niveau puisqu'on pourrait parfaitement soutenir que la logique philosophique englobe les deux autres. Il s'agit en fait de trois préoccupations majeures qui apparaissent historiquement à des moments fort différents et qui se croisent, qui s'additionnent dans la pratique sur le terrain comme dans la recherche. Certains aborderont les médias à partir d'une approche politique et sémiologique pour décoder les médias, d'autres privilégieront le prisme de l'éducation nouvelle qui donnera la tonalité aux activités à accomplir avec les élèves, d'autres enfin considéreront qu'il vaut mieux commencer par mesurer le poids des médias dans la société, leur impact éventuel sur les comportements. Mais on peut faire l'hypothèse que la plupart se retrouveront pour reconnaître les trois dimensions proposées. Peut-être y a-t-il là une piste à creuser pour saisir la spécificité de cette dynamique si délicate à définir. Une dynamique qui traverse, certes, le champ de l'éducation et celui de la communication, mais dont les enjeux concernent d'abord le politique.

1. Education et Médias, revue *Educations*, Emergence éditions, décembre 1997

2. On se référera notamment aux actes du colloque du Grrem qui s'est tenu à l'Unesco du 21 au 25 avril 1997 et qui seront disponibles prochainement.