

Entretien avec...

**Bernard Stiegler** ..... 3

## LE CONCEPT DE MÉDIA EN INFORMATION-DOCUMENTATION

**Fiche notion essentielle Média** ..... 8

Média ou information : Quelle éducation ..... 9  
*Thierry Adnot*

Médias d'information et didactisation dans le secondaire ..... 12  
*Pascal Duplessis*

Former les collégiens aux usages du Web ..... 16  
*Marion Carbillet*

## ENJEUX D'UNE ÉDUCATION AUX MÉDIAS

21 ..... Penser Internet en termes d'enjeux  
*Dany Hamon*

25 ..... Les nouveaux médias - Sphère publique, sphère privée  
*Olivier Dhilly*

30 ..... Vers une culture numérique lettrée  
*Julien Gautier*

## LE JOURNAL ET L'ÉCOLE

Presse jeunesse – Le rôle éducatif du journal ..... 36  
*Entretien avec Pauline Leroy*

La juste place du journal ..... 38  
*Patrick La Prairie*

## ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET ÉDUCATION À L'INFORMATION

40 ..... La convergence médiatique  
*Olivier Le Deuff*

42 ..... Éducation à l'information et éducation aux médias -  
cousines ou voisines ?  
*Jacques Kermeis*

## CHRONIQUE...

**1974-1976 : premier projet de statut** ..... 46



Présidente : Françoise Albertini  
Suivi éditorial : Ivana Ballarini-Santonocito  
Création graphique : Kthy Drouadène - [www.papillonage.fr](http://www.papillonage.fr)  
Imprimerie de Rudder – Avignon

Abonnement servi aux adhérents  
Vente au numéro : 10€

FADBEN  
CDI

FÉDÉRATION  
DES ENSEIGNANTS DOCUMENTALISTES  
DE L'ÉDUCATION NATIONALE

25, rue Claude Tillet - 75012 PARIS - 01 43 72 45 60 - [fadben@wanadoo.fr](mailto:fadben@wanadoo.fr) - [www.fadben.asso.fr](http://www.fadben.asso.fr)

ISSN 1260-7649

Les médias et les jeunes... vaste domaine d'interrogations pour un thème d'actualité qui ne cesse d'interpeller l'école depuis l'introduction, en 1976, de l'utilisation de la presse comme support pédagogique, en passant par l'éducation à l'image et à la télévision, jusqu'à l'incessante révolution du numérique qui, par le phénomène de convergence médiatique décrit par Olivier Le Deuff, focalise sur un seul support toutes les activités informationnelles, qu'elles soient scolaires ou pas, en leur donnant une ampleur jusque là inégalée.

Le concept de Média, souvent noyé dans un flou polysémique, mérite d'être précisé. Les articles ici réunis en abordent les différents aspects, des plus traditionnels comme la presse et les médias d'information ou *mass-médias*, ce que Bernard Stiegler appelle les « industries de programme », aux « nouveaux médias » liés à l'émergence d'Internet. Un cadrage conceptuel théorique complété par un recentrage didactique sur l'enseignement des médias. Qu'en est-il aujourd'hui et quelles perspectives ouvrir pour aller vers le développement d'une culture lettrée, dans la tradition de l'école, intégrant les médias dans leur évolution actuelle ? interroge Julien Gautier. La fiche notion publiée ici vient compléter le travail de didactisation des savoirs scolaires info-documentaires entamé avec le *Médiadoc* de mars 2007. L'article de Thierry Adnot poursuit la réflexion de La Fadben sur l'enseignement de l'information-documentation, faisant ressortir la place de l'éducation aux médias (EAM) en écho avec le module lycée proposé dans le *Médiadoc* d'octobre 2008. Pascal Duplessis propose un travail de didactisation centré sur les médias d'information d'où il tente de dégager les contenus déclaratifs de l'EAM. Marion Carbillet fait part de son expérience de terrain et de sa réflexion qui l'ont amenée à conceptualiser les nouveaux usages du Web en tant qu'apprentissages à intégrer à sa pratique de professeur documentaliste.

L'éducation aux médias a fait l'objet de deux rapports, celui de l'Inspection Générale en 2007, et celui du sénateur David Assouline en 2008. Tous deux soulignent la part essentielle à tenir par les professeurs documentalistes dans cette éducation, et s'il est vrai que le domaine de l'information-documentation ne saurait se réduire à l'éducation aux médias, les problématiques et les apprentissages qu'elle recouvre en font partie intégrante. Les professeurs documentalistes sont-ils prêts à s'emparer de cet objet de savoir comme d'un nouveau paradigme venant asseoir leur professionnalité enseignante ? se demande P. Duplessis. Avec Jacques Kerneis nous tenterons de mieux cerner quels sont les rapports de voisinage qui rapprochent ou différencient ces voisins que sont l'information et les médias, toutes deux embarquées dans le vaisseau de la culture informationnelle où elles ont à cohabiter avec les TIC, ces *mnémotechnologies*, selon le terme de B. Stiegler, qui sont des supports de mémoire permettant de l'extérioriser, de la fixer et de la transmettre, des supports de construction, de production et de transmission des savoirs et de la pensée.

Si l'interrogation sur les nouveaux médias est souvent prégnante, l'entretien avec B. Stiegler les ressitue dans la continuité des techniques de la mémoire dont la pre-



mière, qui subsiste toujours (et plus que jamais !), est l'écriture. D'où l'importance d'introduire une dimension historique dans l'enseignement des médias pour faire ressortir cette logique de continuité face à l'illusion de la rupture et de la nouveauté. Ces supports, à l'origine de la construction de la pensée elle-même, déterminent notre relation au monde et aux autres. Il y a là une dimension citoyenne et politique à laquelle s'attache Olivier Dhilly en évoquant la problématique de la sphère privée et de la sphère publique. Quelle conscience en ont les jeunes dans leurs pratiques et quelles conceptions de l'homme et de la cité en découlent ? Dany Hamon s'interroge ainsi sur les enjeux sociétaux et culturels qui découlent du rapport que les jeunes entretiennent avec Internet.

La relation aux médias devient un phénomène de société auquel l'école se trouve confrontée, mais peut-elle à elle seule apporter les réponses et les solutions permettant aux jeunes de l'appréhender ? Au Congrès de la FADBen en mars 2008, Philippe Meirieu en appelait à un « sursaut citoyen » et politique pour une approche éducative et sociétale élargie des problèmes soulevés par les médias. Pour Pauline Leroy et Patrick La Prairie un rapprochement entre journalistes et enseignants, allant dans ce sens, semble indispensable.

Un enseignement à penser en termes d'enjeux. A l'école donc de se saisir de ce concept polymorphe, d'en faire un véritable *pharmakon* jouant son rôle de contre-poison face à une société souvent peu soucieuse de valeurs humaines. Aux enseignants de s'emparer de ces nouveaux usages médiatiques, même s'ils les maîtrisent souvent moins bien que les jeunes, afin de mettre du sens, d'apporter les éléments conceptuels plus stables et pérennes permettant l'analyse et le recul critiques nécessaires à un usage inventif et socialisant, à rebours des usages stéréotypés et destructurants induits par les « industries médiatiques » dénoncées B. Stiegler. Ceci afin de permettre ce que Gilbert Simondon appelle l'individuation et la construction de la personne, l'émergence de la pensée. S'il revient à chaque enseignant de se servir des médias comme support d'apprentissages, il revient aux professeurs documentalistes de s'en emparer en tant qu'objet d'enseignement, l'abordant sous ses différents aspects, aussi bien historique, économique, politique et citoyen que structurel, systémique et fonctionnel. D'en trouver les portes d'un accès réflexif et critique à une culture informationnelle lettrée donnant de la lisibilité, du sens et de l'inventivité à ce qui n'était que pratique intuitive.



Entretien mené par :

Ivana Ballarini-Santonocito  
Alexandre Serres

## Sur la culture informationnelle

**Q. :** *La culture informationnelle est une problématique qui nous tient à cœur et votre avis sur cette notion nous intéresse. Tout d'abord, quelle importance attachez-vous à la nécessité d'une formation, voire d'une éducation, à la culture informationnelle, à tous les niveaux du système éducatif, depuis l'école jusqu'à l'université ? Comment définiriez-vous cette culture ? Quels objectifs devrait-elle viser et quels contenus devrait-elle transmettre aux élèves ? Est-ce qu'il s'agirait d'une formation instrumentale à la maîtrise des outils, comme c'est actuellement le cas dans la représentation dominante du ministère, ou est-ce qu'il faut élargir cette formation à une formation théorique, réflexive, sur les outils ?*

**Bernard Stiegler (BS) :** J'ai un point de vue un peu radical sur cette question. Il peut paraître totalement utopique parce que pratiquement impossible à mettre en œuvre. J'ai beaucoup promu l'analyse critique des médias dans l'enseignement. Quand j'étais directeur de l'INA j'ai passé un accord avec l'Éducation nationale pour la conception de programmes de formation à l'audiovisuel. Je pense cependant aujourd'hui que ces choses-là, qu'il faut sans doute faire, ce sont des « emplâtres sur des jambes de bois », pour parler familièrement. Nous sommes aujourd'hui confrontés à une explosion des médiations informationnelles dans tous les domaines de l'existence, y compris la vie domestique – avec ce que l'on appelle les « objets communicants » et « l'Internet des objets » : le frigo qui communique avec le supermarché, les objets domestiques intelligents, etc. Nous vivons désormais dans un monde totalement informatisé, et dont l'information de savoir est une petite partie. C'est celui de ce que j'ai appelé l'hypermatériel<sup>1</sup>.

Dans un monde comme celui-là se posent mille questions, dont celle des menaces contre ce que

<sup>1</sup> Dans *Économie de l'hypermatériel et psychopouvoir*, Mille et une nuits, 2007

l'on appelle la *deep attention*, l'attention formée à l'école, l'attention profondément attentive, celle de l'intellect qui réfléchit, qui analyse. Car les formes de captation de l'attention, qui se font aussi par des moyens informationnels mis en œuvre par les médias, entrent en conflit avec la formation de l'attention qu'assurent l'école et, plus généralement, les éducateurs. Tout cela se fait avec les technologies des médias qui sont aussi celles que l'on met en œuvre désormais en milieux scolaires.

Or, je considère que la première de ces mnémotechnologies est l'écriture : celle-ci constitue la technologie de base. Lorsque le présentateur du JT énonce l'actualité et lit le prompteur, il y a de l'écriture. J'aime rappeler que la philosophie est née d'un conflit de techniques de communication : la philosophie est née d'un conflit avec les sophistes qui mésusaient de l'écriture. La philosophie est née de la critique de ce que Platon appelle un *pharmakon*, un remède qui peut être aussi un poison. Platon voulait redresser ces sophistes en mettant au point une autre pratique du savoir qui est la philosophie – et qui passe bien entendu elle aussi par l'écriture, mais vue comme un remède. Cependant, Platon ne thématise jamais sa pratique de l'écriture.

Mon point de vue radical, que j'ai exprimé au cours d'un congrès du Clémi, consiste à plaider pour qu'on ne donne pas l'agrégation aux candidats qui n'ont pas étudié l'histoire de la formation de la pensée à travers ses instruments en général, à commencer par l'écriture, et jusqu'à la place du cinéma en ethnologie ou en histoire contemporaine, en passant par le télescope et le microscope dans la formation de la science expérimentale et par ce que Mallarmé nomme l'instrument spirituel dans le domaine poétique<sup>2</sup>. Dans cette approche, on étudierait le rôle qu'a joué l'écriture dans la formation de la grammaire

<sup>2</sup> Une telle idée repose sur des analyses de l'instrumentalité des savoirs résumées dans *Ars industrialis* et Bernard Stiegler, *Réenchâtrer le monde. La valeur esprit contre le populisme industriel*, Flammarion, 2006

et dans l'histoire de l'orthographe... ce qui serait passionnant pour les professeurs comme pour les élèves car cela nécessiterait une approche pluridisciplinaire des supports du savoir. Il faut dès aujourd'hui inventer des formations pour les élèves et les professeurs en formation, et poser en principe qu'on ne peut pas étudier correctement la physique si on ne connaît pas l'histoire du télescope. Comment comprendre les grandes questions de la science contemporaine, si on ne connaît pas le rôle que l'instrument joue en mécanique quantique ou encore la place de l'informatique dans le devenir biotechnologique de la biologie ? Or, le public n'y est absolument pas formé, ni les élèves, ni même les professeurs. Il faudrait théoriser ces questions dans toutes les disciplines, et concevoir des enseignements spécifiques, avec des épreuves spécifiques, aussi bien pour l'agrégation que pour les formations universitaires de base, et refonder l'ensemble de la conception de l'enseignement.

Mon deuxième élément de réponse est que ces réalités sont devenues la première activité industrielle mondiale, directement ou indirectement. C'est pourquoi l'on parle de société de la connaissance : la mémoire, les bases de données, l'information sont devenues le secteur industriel de pointe, tandis que le savoir est devenu la première fonction industrielle – comme « R&D » aussi bien que comme « marketing stratégique ». S'il faut donc concevoir un enseignement de base sur l'histoire des disciplines du point de vue de l'histoire des supports, il faudrait aussi élaborer un enseignement de base sur notre époque, c'est-à-dire sur la recherche aujourd'hui, en fonction de cette dimension des savoirs désormais industrielle et de part en part technologique.

Troisièmement, quelque chose de fondamental qui est en train de se produire aujourd'hui : les réseaux numériques sont en train de créer une véritable révolution par rapport à ce qui dominait jusqu'à la fin du XX<sup>ème</sup> siècle, ce que décrit Adorno sous le nom d'*industries culturelles*, et qui sont remises en causes avec l'apparition des technologies dites collaboratives, et plus généralement du réseau Internet où les personnes qui sont destinataires des informations sont aussi productrices, non seulement d'informations, mais aussi de *metadata*. Si ce phénomène ne date que d'une dizaine d'années, nous n'en sommes qu'à la préhistoire : cela va se développer d'une façon très considérable. Ce qui pose beaucoup de questions car il s'agit de technologies de contrôle redoutables. C'est pourquoi il est fondamental que les citoyens aient conscience de ce que sont les *metadata*. Ils en sont producteurs,

consciemment ou pas, mais qu'ils en aient conscience ou pas, ils ne mesurent pas toutes les conséquences possibles de cette production. Les métadonnées existent depuis la Mésopotamie, où l'on a trouvé des tablettes d'argiles qui décrivaient des stock tablettes et qui constituaient en cela des catalogues. Les métadonnées existent depuis 4000 ans. Il n'y a jamais eu de métadonnées qui n'aient pas été produites par des démarches de contrôle *top down*, c'est-à-dire hiérarchiques, descendantes et centralisées : contrôle impérial en Mésopotamie, puis royal, puis républicain, et finalement managérial, mais dans tous les cas exercé par des pouvoirs de synchronisation. Les métadonnées permettent de mettre en relation des données. La production de données est une activité diachronique, pour employer une terminologie saussurienne, et cependant ces données ne sont sociales que dans la mesure où elles peuvent être synchronisées. Mais il y a des conditions techniques – et pharmacologiques – de cette synchronisation. Depuis le néolithique, dans nos sociétés, l'écriture et, de façon plus générale, la grammatisation, a permis le stockage, l'analyse, la valorisation, la capitalisation de toutes ses manières de vivre, de ses savoir faire, devenus ainsi des savoirs théoriques, ce qui a produit des systèmes de catalogage, de fichiers, permettant de les catégoriser, de les faire entrer dans des systèmes de représentation du monde : de les synchroniser.

Les pouvoirs centraux sont des producteurs de métadonnées, que ce soit le parlement, le pape, le roi, le mandarin chinois, l'académie française de Richelieu... Un tel pouvoir est un processus *top down*, c'est à dire hiérarchique et descendant. Or, depuis 1992, depuis l'apparition du *world wide web*, la production de métadonnées – c'est à dire des éléments de base de la synchronisation – est devenue un processus *bottom up*, c'est à dire ascendant<sup>3</sup> : la métadonnée numérique est produite par des gens de manière empirique, qui n'ont pas du tout l'ambition de prendre le pouvoir, mais simplement ils veulent participer. Ces métadonnées sont pour l'instant extrêmement frustes.

La question de la formation aux technologies de l'information doit être aujourd'hui posée du point de vue de ce contexte où tout le monde devient producteur, non seulement d'information, mais de méta-information. Du coup, on peut faire travailler les élèves sur leurs propres pratiques quotidiennes ; il y a là un énorme chantier de formation à ouvrir, et c'est une nécessité fondamentale. Les élèves d'aujourd'hui développent ces

3 Ce point de vue est largement développé dans *Pour en finir avec la mécroissance : quelques réflexions d'Ars Industrialis*, Christian Fauré, Alain Giffard et Bernard Stiegler, Flammarion.

pratiques, et sont en avance sur leurs professeurs, sur un mode empirique et nécessairement naïf, qualificatif qui n'a rien de péjoratif ici. Le retard du professeur peut devenir un point de repère s'il donne à penser la question du retard et donc le processus qui l'a produit. Mais si ce retard n'est pas pensé, cela devient un décrochage entre le professeur et ses élèves, c'est-à-dire aussi entre deux générations. Il y a donc trois questions à traiter : la formation des enseignants sur l'importance des supports, l'industrialisation des activités informationnelles, la production et le contrôle des métadonnées.

Une approche théorique et formelle devrait être mise en œuvre par des professeurs spécialisés qui n'enseigneraient pas seulement les méthodes de travail liées aux technologies de l'information mais l'histoire des supports et la théorie de leur place dans la constitution même des savoirs. Il faudrait ensuite que les autres professeurs pratiquent ces techniques dans les autres disciplines, et que le cinéma, la vidéo et la pratique des médias numériques prennent leur place dans l'histoire, la transmission et la production des savoirs, comme l'écriture qui est de toute évidence le médium commun à toutes les formes de connaissances enseignées. Il faudrait pour cela repenser et enrichir le concept des manuels scolaires qui ont été conçus à l'époque de Jules Ferry - d'ailleurs génialement - au sens où ils consistaient à établir un cahier des charges, sous l'autorité de l'inspection générale mais réalisé par des éditeurs privés. Il faudrait que les disciplines passent aujourd'hui par les pratiques de l'audiovisuel et du web de façon structurelle, que l'on arrive à une pratique massive de cette culture, que les manuels soient conçus dans cette perspective et en partie sur ces supports eux-mêmes. Un enseignement historique de la place des supports doit être associé à une pratique généralisée.

**Q.** : *Il faut distinguer deux formes d'intégration des supports informationnels dans l'enseignement : d'une part l'utilisation, la pratique de ces supports intégrée aux situations d'apprentissages dans toutes les disciplines et d'autre part un enseignement spécifique sur ces supports et ces pratiques en tant qu'objets d'apprentissage. Ainsi le document peut être un outil au service des apprentissages disciplinaires mais aussi un objet d'enseignement en tant que tel.*

**BS** : Pas seulement le document, le support en général. C'est la façon de regarder l'objet qui fait qu'il devient un objet de savoir. Lorsque Marcel Détiéne écrit *Les savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*, où il montre comment l'écriture a per-

mis l'appréhension de la langue comme objet et non plus comme flux, la catégorisation analytique devient possible.

Il y a donc trois niveaux d'enseignement : d'une part l'épistémologie documentaire des disciplines, examinant comment les matériels du savoir conditionnent la formation même des savoirs. D'autre part la théorie de la documentation et du traitement des documents. Enfin, la pratique des disciplines elles-mêmes à travers ces techniques documentaires, comment on pratique l'écriture en histoire ou en géographie, comment ces disciplines sont changées par le cinéma, par exemple pour l'histoire du XX<sup>ème</sup> siècle, et ce qu'apporte la numérisation des archives textuelles ou non aux pratiques des historiens, mais aussi des enseignants et de leurs élèves, les problèmes que cela pose et les questions nouvelles qui en surgissent. La cartographie connaît de nos jours un renouveau évident : cela devrait devenir un objet de pratiques géographiques nouvelles. Il faut que ces trois niveaux soient pensés ensemble, mais en même temps de façon bien distincte, car ce ne sont pas les mêmes approches du tout.

## **Culture informationnelle, culture informatique, culture des médias**

**Q.** : *Sur la question de culture informatique et culture informationnelle, on voit bien qu'il y a des liens très forts entre l'enseignement de l'informatique et la recherche d'information, les aspects documentaires. Comment se positionne selon vous cette culture informationnelle par rapport à celle informatique, d'une part et, d'autre part, à la culture des médias ? Ce que les américains appellent la transliteracy.*

**BS** : Depuis l'origine des premières formes d'écriture jusqu'à l'informatique et à la biotechnologie, l'évolution des mnémotechniques relève d'un processus de grammatisation. La grammatisation est ce qui permet de discrétiser, au sens mathématique du terme, un signal et de ce fait de le reproduire. Par exemple, je peux discrétiser la langue avec une trentaine de signes diacritiques : les lettres de l'alphabet. L'alphabet permet de retranscrire n'importe quelle langue du monde dont il accomplit la discrétisation littérale. Il existe trois discrétisations : littérale, analogique et numérique. Elles n'ont pas les mêmes modalités de socialisation et ne produisent pas les mêmes effets épistémiques. Typiquement, on ne

fait pas de calculs sur des grammatisations analogiques, alors que l'informatique est faite pour faire des calculs, des traitements. Dans le cas de l'analogique, la discrétisation est insensible pour le destinataire. Quand je regarde la télévision, cela m'apparaît comme un flux continu : cela se présente comme si je regardais par la fenêtre. Pour l'appareil c'est discret, si ce n'était pas discrétisé il ne pourrait pas le traiter, il ne pourrait pas moduler le signal. En passant de l'appareil analogique à l'appareil numérique, des parties du signal m'apparaissent en tant que discrètes, et c'est ce qui rend possible ce qu'on appelle l'interactivité : je peux alors agir sur l'information, la transformer, et non seulement la subir.

La question de l'enseignement des médias informationnels et du « décodage des médias » est liée à une époque caractérisée par des technologies qui transforment cette époque elle-même, processus dont il s'agit de rendre les élèves conscients autant qu'il est possible, ce qui suppose évidemment que les enseignants le soient eux-mêmes, et ce n'est manifestement pas le cas car ils n'ont pas été formés pour cela. Ces réalités ne sont pas seulement technologiques, mais sociales. L'information, par exemple, est d'abord une marchandise : ce qui fait sa valeur économique, sinon épistémique, c'est que tout le monde n'y a pas également accès.

Les médias analogiques, qui vont rapidement devenir les médias de masse (la radio, la télévision) bouleversent la face du monde, ce qui est important à comprendre ce sont les effets qu'ils ont produit. On peut faire décoder des émissions par les élèves autant que l'on veut, si l'on n'a pas d'abord mis en évidence le sens historique de l'apparition de ces médias, et en quoi ils transforment par exemple la calendarité sociale, un tel « décodage » n'est pas très utile. Quant à l'informatique, il ne sert à rien d'enseigner les langages de programmation qui changent d'ailleurs sans cesse et que les jeunes vont découvrir par eux-mêmes dans leurs pratiques. La véritable question est de faire comprendre aux élèves les enjeux du processus de grammatisation dans ses différents aspects, avec ses spécificités technologiques et sociales, et qui ne concerne d'ailleurs pas que le langage où la perception audiovisuelle, mais aussi les gestes des ouvriers avec la machine outil, et plus généralement, tout ce qu'intègre l'automatisation.

Les élèves et les professeurs eux-mêmes sont perdus devant une multitude de faits technologiques qui se développent en tous sens dans ces domaines, alors que c'est toujours le processus de grammatisation qui déroule diversement ses

effets. Si on n'a pas cette vision d'ensemble, on ne peut pas comprendre ce qui se produit, ni donc accéder à l'intelligibilité qui fonde tout enseignement. Le concept de grammatisation, que je tiens de Sylvain Auroux et que j'ai élargi, permet de définir des époques et des techniques qui apparaissent et qui ne disparaissent jamais, contrairement à ce qu'on pense. En aucun cas l'informatique ne fait disparaître la lecture et l'écriture, c'est au contraire une archi-lecture qui change les conditions de la lecture et de l'écriture. Il est important de comprendre les processus de transformation dans la durée, et de savoir décrire historiquement et spatialement les choses. Aujourd'hui on va étudier comment se fait le JT mais peut-être que dans dix ans il n'existera plus. L'essentiel est de comprendre la cohérence historique des événements et des époques. L'information et la communication sont des industries qui supposent des appareils de production. Il faut comprendre où sont les rapports de force, où sont les grandes ruptures technologiques. Par exemple, la grille de programmes a rythmé la vie des gens, mais c'est maintenant une organisation en pleine régression avec ce qu'on appelle la *catch up* télévision ou la *catch up* radio.

**Q.** : *Par rapport à l'informatique, pensez-vous qu'il faut déconstruire, au sens théorique, soulever le capot des ordinateurs ? N'est-il pas important de mettre un peu d'opacité derrière ce qui apparaît transparent, évident aux élèves, comme le fonctionnement des moteurs de recherche, par exemple ? A travers le web 2.0 justement, on voit bien que des nouveaux enjeux apparaissent, non pas seulement économiques mais citoyens, politiques et sociaux. Comment voyez-vous le rôle des enseignants par rapport à ces questions-là ? L'école ne devrait-elle pas s'en emparer ?*

**BS** : Nous sommes ici dans le très court terme, car cela fait très peu de temps que tout cela existe. Nous n'arrivons pas à suivre, nous sommes en pleine explosion. Il faut être capable de prendre un peu de recul. Sur la question des moteurs de recherche, c'est une réalité qui pose des questions aux économistes, qui ne savent pas toujours les penser parce qu'ils rompent avec les modèles classiques. Les espaces du web 2 sont producteurs de ce que l'on appelle des externalités positives que l'économie elle-même ne sait pas penser. C'est un problème d'immaturité des savoirs théoriques face à ces objets extrêmement récents avec lesquels on est obligé de travailler un peu à l'aveugle. Il faudrait faire des cellules de veille théorique, nourrir des débats où les enseignants et les chercheurs pourraient se former en permanence, avec les

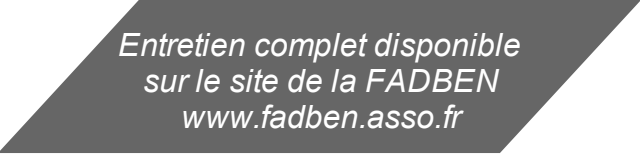
difficultés et les risques du travail à chaud. Il faut développer des pratiques critiques, car il y a deux types de pratiques : soit on croit que *Google* est devenu le monde, sans distance critique, comme devant le JT, sans aucune conscience que tout cela est monté, dans le cas du JT par une rédaction, dans celui de *Google* par un algorithme et l'organisation qui l'exploite ; soit on en a une pratique critique et on se sert de l'instrument pour critiquer l'instrument lui-même, pour en avoir une pratique réflexive et analytique. On pourrait imaginer des exercices, il y a des choses à faire aux élèves : il faut faire des cours magistraux aussi bien que des exercices pratiques.

**Q.** : *Mais* souvent les élèves pensent savoir faire et sont réticents aux cours magistraux...

**BS** : Le cours magistral ne marche pas quand il est mauvais ou quand le savoir n'est plus crédible. Le cours doit apporter des réponses aux questions que les élèves se posent, sinon il y a décrochage. Ceci étant rappelé, c'est devenu difficile parce que si l'on a fonctionné pendant des décennies et même des siècles sur la base d'un enseignement qui était formé par la consolidation d'un savoir constitué, aujourd'hui la situation est très différente, les élèves entendent dans les médias des choses que l'on ne sait même pas comment qualifier sur le plan théorique, et ce parce que les savoirs technoscientifiques évoluent beaucoup plus vite que leur théorisation – un peu comme les pratiques des élèves qui évoluent plus vite que celles des éducateurs ! Si on fait cours comme si tout cela n'existait pas, les élèves n'écoutent même pas. Les enseignants doivent aussi faire cours sur leur « non savoir », sur ce qu'ils ne savent pas, ignorance magistrale qui ne doit pas devenir un sujet de panique mais un élément dynamique. Le professeur est là pour apporter la mémoire, la connaissance accumulée, la robustesse et la profondeur de temps des notions qui pensent ce qui fonctionne parfois depuis 4000 ans, comme l'indexation des tablettes d'argile mésopotamiennes, par exemple. J'ai souvent affaire à des étudiants qui en savent plus que moi sur certains points : c'est une chance pour moi et pour eux si cela nous donne l'occasion de penser ensemble. Il faut qu'il y ait des échanges intergénérationnels à travers des cours très coopératifs. Le professeur est là aussi pour prendre ce que les élèves lui apportent et les aider à le remettre en forme, ce que les élèves apprécient beaucoup.

Sur les technologies numériques, les jeunes en savent souvent plus que nous, cela fait partie de la structure même de ces technologies, il faut

l'accepter et même s'en réjouir. Cela veut dire qu'il faut inventer une nouvelle dialectique au sens de Platon : quand l'élève se pose une question, cela nourrit le maître et le fait réfléchir. La dialectique, c'est très participatif : c'est la base même du dialogue. Le cours doit intégrer cet espace dialogue. A l'époque où les technologies du web 2 et du collaboratif se développent, il faut en tenir le plus grand compte. Les technologies collaboratives sont des *hypomnémata* dialogiques. Si j'étais professeur de collège, j'essaierais de créer un réseau social de ma classe, par exemple. Pour cela il faudrait créer des cours spécialisés, mais qu'il faudrait d'abord dispenser aux enseignants eux-mêmes.



Entretien complet disponible  
sur le site de la FADBEN  
[www.fadben.asso.fr](http://www.fadben.asso.fr)



# Média

NOTION ORGANISATRICE

## INFORMATION

NOTIONS ASSOCIÉES

Code

Donnée informationnelle

Droit de l'information

Economie de l'information

Message

Structuration de l'information

Type d'information

## CARACTÉRISTIQUES

### Niveau débutant

Est un dispositif de communication de l'information  
Utilise un support technique

### Niveau avancé

Structure l'information  
Inclut des usages spécifiques  
Influence la perception du monde

### Caractéristiques optionnelles

Utilise une technologie de communication  
Repose sur un support de communication  
Constitue une source d'information  
Permet la publication de l'information  
Permet la diffusion de l'information  
Permet la transmission à distance de l'information

## EXEMPLES

### - Média technologie :

. Internet . Analogique . Numérique  
. Imprimé . Câble . Ondes hertziennes

### - Média support :

. Le web . La télévision . La radio  
. L'édition . La presse . Le cinéma

### - Média source :

. Le Monde . Gallimar . Arte . France Inter . Aol  
. Mon Quotidien . Mango . TF1 . Nova . Wikipedia  
. Archéojunior . Nathan . France3 . Europe 1 . Free

## CONTRES-EXEMPLES

### - Média technologie :

. L'écran de l'ordinateur . L'écran de télévision . Le balladeur

### - Média support :

. Le théâtre . La musique . Le sport

### - Média source :

. Renault . Canon . Un dictionnaire . Un journal  
. Un moteur de recherche

### Niveau de formulation débutant :

Un média est un **dispositif de communication** qui utilise un **support technique**. Il permet la *publication*, la *diffusion* ou la *transmission à distance de l'information*.

### Niveau de formulation avancé :

Au sens étroit, un média est un **dispositif de communication** qui utilise un **support technique**. Il permet la *transmission à distance*, la *publication* et la *diffusion de l'information*. Au sens large, les médias recouvrent tous les moyens de communication de l'information, techniques ou non techniques, qui laissent des traces éphémères (radio, TV, parole) ou durables (document, presse écrite, internet...). Les *mass-média* recouvrent tous les vecteurs de diffusion massive de l'information (presse, radio, TV...).

Les médias sont des objets complexes, qui entrent notamment dans trois dimensions :

- > une *technologie de communication* : Internet, réseaux de télécommunications, imprimerie, diffusion hertzienne, etc.
- > un *support de communication* : imprimé, Web, télévision, radio, presse, etc.
- > une *source d'information* : un titre de journal, un groupe de presse, une chaîne de TV, un éditeur, un site web, un blog, etc.

Chaque média **structure l'information** qu'il véhicule, induit des **usages spécifiques** et influence notre **perception du monde**.



# Média ou information : Quelle éducation ?

**Thierry Adnot**

Professeur documentaliste  
Bureau national FADBEN

L'actualité replace l'éducation aux médias au centre des interrogations sur le métier. Le récent rapport de David Assouline à la commission culturelle du Sénat<sup>4</sup> en octobre 2008 l'interroge à travers le prisme des évolutions technologiques du web 2.0. Les prescriptions officielles restant très dispersées, les professeurs documentalistes, malgré leur investissement historique dans la Semaine de la Presse, ne réussissent pas à se positionner clairement dans leurs pratiques professionnelles quotidiennes entre les apprentissages info-documentaires, l'introduction des médias dans les séquences pédagogiques et les exigences du B2i. Quelle peut être dans ces conditions l'articulation des savoirs et des compétences en information-documentation avec l'éducation aux médias ? Quel est le rôle afférent des savoirs informationnels dans l'acquisition par l'élève de la notion de média ?

## L'Éducation aux médias, dimension citoyenne de la culture de l'information ?

On est passé du concept de maîtrise de l'information à celui de culture de l'information voire culture informationnelle. L'UNESCO a recentré la notion de maîtrise de l'information sur le besoin d'information et la construction de l'esprit critique. Brigitte Juanals va encore plus loin en différenciant trois niveaux de compétence : la maîtrise de l'accès à l'information, la culture de l'accès à l'information et la culture de l'information<sup>5</sup>. Cette dernière constitue le niveau final et intégrateur des deux premiers, elle introduit les notions d'éthique et de citoyenneté.

4 Assouline, David. *Les nouveaux médias : des jeunes libérés ou abandonnés ?* Rapport d'information à la commission culturelle du Sénat, 22 octobre 2008. Disponible sur :

<http://www.senat.fr/rap/r08-046/r08-046.html>

5 Juanals, Brigitte. *La culture de l'information: du livre au numérique*. Hermès-Lavoisier, 2003. 243 p.

Les différents congrès de la FADBEN ont fait ressortir la nécessité de dépasser le niveau de l'accès à l'information pour prendre en compte la dimension citoyenne d'une éducation à l'information, dimension qu'elle partage avec l'éducation aux médias. Le 6<sup>ème</sup> congrès de Dijon en 2002, *Temps des réseaux, partage des savoirs* prend en compte l'arrivée des réseaux dans l'accès à l'information, le 7<sup>ème</sup> congrès de Nice en avril 2005, *Information et démocratie : formons nos citoyens !*, détermine les enjeux éducatifs et sociétaux d'une éducation à l'information associée à l'exercice de la citoyenneté, le 8<sup>ème</sup> congrès de Lyon en mars 2008, *Culture de l'information : des pratiques aux savoirs*, amorce la réflexion sur les contenus à enseigner et, conjointement, fait apparaître que les médias sont une partie intégrante de cette culture.

## Éducation aux médias éducation à l'information

En analysant les textes de l'UNESCO ainsi que nos pratiques quotidiennes, nous constatons que le champ de la culture informationnelle se partage en éducation à l'information (EAI), éducation aux médias (EAM) et éducation à l'informatique (EATIC). Alexandre Serres a travaillé sur l'identification de ces territoires et les frontières entre ces trois éducations<sup>6</sup>. La frontière est brouillée par le caractère polysémique de la notion d'information : *info-knowledge* si l'on s'intéresse au savoir et à sa transmission, *info-news* pour les médias et *info-data* en informatique. L'éducation à l'information et l'éducation aux médias se rejoignent sur l'identification des sources et la critique de l'information. Par contre si l'*info-news* revêt un

6 Serres, Alexandre. *De la culture informationnelle : définition(s), territoires, acteurs, contenus, enjeux, questions vives...* [en ligne]. Séminaire du GRCDI, « Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? », Rennes, 14 septembre 2007. GRCDI, 2007. [http://www.uhb.fr/urfist/seminaireGRCDI\\_2007](http://www.uhb.fr/urfist/seminaireGRCDI_2007)

caractère inédit et éphémère lié à l'actualité, l'*info-knowledge* s'intéresse plus à la production, à la conservation et à la transmission des savoirs, ce que Bernard Stiegler appelle les « techniques de la mémoire », devenant aujourd'hui des « mnémotechnologies ». L'attention portée au sens est essentielle du point de vue de l'EAI, à l'opposé de l'aspect quantitatif ou technique de l'*info-data* considérée comme objet de communication.

Ivana Ballarini-Santonocito et Pascal Duplessis distinguent trois catégories de média<sup>7</sup> : le média support, qui constitue l'aspect technologique de la communication, le média type (les *mass media*) qui influe sur la structure des documents produits, enfin le média source qui explore l'intention de communication et la rhétorique propre. Didactiser la notion de média, c'est tout d'abord faire disparaître la confusion qui règne entre ces trois catégories. Confusion souvent entretenue par les dispositifs actuels d'éducation aux médias.

## Programmer une éducation aux médias

La déclaration de Grunwald sur l'éducation aux médias, faite en janvier 1982 à l'initiative de l'UNESCO, proposait d' « *organiser et soutenir des programmes intégrés d'éducation aux médias* »<sup>8</sup>. Vingt-cinq ans plus tard, en janvier 2007, l'UNESCO fait paraître un kit d'éducation aux médias, modèle de programme pour donner aux enseignants une qualification minimale dans ce domaine<sup>9</sup>. Cet enseignement comprend sept modules : l'environnement culturel des médias, la production des médias, les langages des médias, les représentations des médias, les publics en réception, les étapes pédagogiques. Mais le document pose aussi la question de l'autonomie de l'éducation aux médias, autonomie qui évite sa marginalisation dans le cursus de l'élève, car « *on ne doit pas confondre un enseignement qui étudie les mé-*

7 Ballarini-Santonocito, Ivana, Duplessis, Pascal. « Média ». In *Petit dictionnaire des concepts info-documentaires*, janvier 2007. Disponible sur : <http://www2.ac-rennes.fr/savoirscdi/culturepro/actualisation/Duplessis/dicoduplessis.htm#media>.

8 UNESCO. Déclaration de Grunwald sur l'éducation aux médias, janvier 1982. Disponible sur : [http://www.unesco.org/education/pdf/ME-DIA\\_F.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/ME-DIA_F.pdf).

9 UNESCO. *L'Éducation aux médias : un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels*, 2006. Disponible sur : [http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL\\_ID=23714&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=23714&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

*dias avec un enseignement qui fait usage des médias* »<sup>10</sup>.

Le CLEMI propose une lecture plus traditionnelle de l'éducation aux médias en déterminant sa place dans chaque programme de discipline<sup>11</sup>. Mais, comme l'UNESCO, il distingue éducation aux médias et éducation par les médias en proposant cinq axes de lecture des programmes : les ouvertures sur une éducation aux médias, la lecture de l'image, les médias comme objet d'étude, les médias comme supports pédagogiques, les activités et productions des élèves. L'analyse de ce tableau montre que les savoirs correspondants sont dispersés dans les disciplines sans grande cohérence. Aucune connaissance spécifique n'apparaît dans le socle commun. L'axe média objet d'étude est le parent pauvre des éléments repérés. Néanmoins, nous pouvons constater le rôle prépondérant de l'ECJS dans la formation des élèves aux médias.

Pour la FADBEN, l'éducation aux médias fait partie intégrante du développement d'une culture informationnelle chez l'élève. Un module en information-documentation a été proposé dans le cadre de la réforme des lycées en prenant appui, d'une part, sur la détermination de savoirs scolaires de mieux en mieux identifiés, et, d'autre part, sur les pratiques professionnelles des professeurs documentalistes qui privilégient l'ECJS, les TPE et le B2i pour mettre en place leur enseignement.

Afin de mettre en valeur la place des médias dans un programme modulaire en information-documentation, nous avons tenté d'établir, dans le tableau qui suit, une correspondance entre les concepts clés de l'UNESCO et les savoirs scolaires info-documentaires, favorisant ainsi leur mise en place concrète dans les objectifs pédagogiques du module.

10 *Ibid.* p. 14

11 CLEMI. *Lecture des programmes scolaires sous l'angle de l'éducation aux médias*, juin 2008. Disponible sur : <http://www.clemi.org/fr/l-eam-dans-les-programmes/>



# Médias d'information et didactisation dans le secondaire

Fonction, enjeux et contenus conceptuels

Pascal Duplessis

IUFM des Pays de la Loire

## Un tournant dans l'éducation aux médias ?

Éduquer par les médias, éduquer aux médias ou encore éduquer aux médias par les médias ? Sans doute les trois issues sont-elles nécessaires et complémentaires. L'intérêt éducatif des médias a fort bien été identifié par David Assouline dans son rapport d'information au Sénat<sup>12</sup>. Reprenant les quatre fonctions qu'il leur prête, mais tout en restreignant notre champ aux seuls médias d'information, il nous est déjà possible de rappeler qu'ils constituent :

- un support à l'enseignement, afin d'ancrer ou d'illustrer le cours ;
- un outil de construction de la citoyenneté, puisque véhiculant les valeurs de démocratie liées à la liberté d'expression, au droit à l'information et à la pluralité de la presse ;
- une source de créativité, lorsqu'il est notamment question des journaux scolaires ;
- un objet d'étude, qui doit alors s'appuyer sur une didactique spécifique.

Si les deux premières fonctions attirent un large consensus et suffisent à elles seules à dessiner le visage de l'éducation aux médias (EAM) à l'école, les deux suivantes sont en revanche moins convoquées, du moins de manière explicite. La dernière, notamment, a de quoi attirer notre attention, tant elle a longtemps pâti d'un non-dit. Difficile équilibre à tenir, en effet, pour l'éducation aux médias, que de devoir atteindre, d'un côté, un haut niveau de compétences et, de l'autre, d'être contenue dans une « voie traversante »<sup>13</sup> aux disciplines et donc soumise aux

<sup>12</sup> France. Sénat. Commission des affaires culturelles. *Rapport d'information sur l'impact des nouveaux médias sur la jeunesse*. Sénat, Session ordinaire de 2008-2009, Commission des affaires culturelles ; [rédigé] par David Assouline. Paris : Sénat, 2008

<sup>13</sup> France. IGN. IGAENR. (2007). *L'éducation aux médias : Enjeux, état des lieux, perspectives* [en ligne]. Inspection générale de l'Éducation nationale ; [rédigé] par Catherine Becchetti-Bizot et Alain Brunet. Association Régions Presse Enseignement Jeunesse

aléas des équipes et des programmes. Les deux rapports de l'IGEN (2007) et du Sénat (2008) permettront-ils de se dégager de ce cadre général tracé en 1982 par la déclaration de Grünwald<sup>14</sup> ?

Afin de soutenir les préconisations formulées par les responsables de ces rapports, lesquels s'accordent sur le rôle de référent et d'acteur pédagogique qu'est amené à jouer le professeur documentaliste, il s'avère urgent et nécessaire de renforcer la réflexion commune sur les fins de l'EAM et d'élucider ses contenus.

## Bénéfices d'une pratique des médias d'information

Est-il encore besoin de rappeler combien la pratique des médias d'information par nos élèves doit être favorisée parce qu'elle leur permet de voir plus loin (médias spectacles), de voir mieux (médias spéculatifs) et même de se mieux voir (médias spéculaires) ? Les médias d'information ne se limitent pas au fait de permettre au regard de se porter géographiquement plus loin que les limites de notre quartier, ils nous déplacent également hors de notre périmètre d'intérêt, nous décentrent de nos préoccupations immédiates et nous font découvrir la figure de l'Autre, saisie comme un ailleurs de soi. Cette vision n'est pas seulement spectaculaire, au sens où elle ne parlerait qu'aux yeux, elle est aussi spéculative dans la mesure où elle sollicite l'esprit par la recherche des causes qui produisent les faits et des enjeux qui les éclairent. Comprendre un événement, avec l'aide du journaliste, c'est d'abord se tenir à l'écart de l'opinion commune et sortir de la prison intellectuelle où elle

(ARPEJ), 2007.

[http://www.pressealecole.fr/IMG/pdf/rapport\\_inspection\\_generale.pdf](http://www.pressealecole.fr/IMG/pdf/rapport_inspection_generale.pdf)

<sup>14</sup> UNESCO. Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias [en ligne]. Ministère des affaires étrangères et européennes, 1982. <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/DeclGrunwald.pdf>

nous tient. Cette mise à distance représente un défi aussi bien pour nous, que pour la presse en général qui connaît aujourd'hui une mutation d'une ampleur sans précédent, suite au basculement rapide du modèle économique et à l'émergence de l'offre numérique. La pratique des médias, enfin, développe une fonction spéculaire puisqu'elle nous incite à toujours nous voir dans les objets et les reflets du monde. Découvrir l'autre et l'autrement font ainsi prendre progressivement conscience à la personne de la relativité de son être et de sa relation aux êtres, tout en l'amenant à construire son identité en regard de l'altérité.

## **Argumentaire pour une éducation aux médias d'information**

Voilà pour la nécessité d'une pratique des médias. Mais quel argumentaire développer pour l'éducation aux médias ? Nous l'aborderons ici au travers de trois approches radicales : dans son rapport à l'instant (média de l'immédiat), comme indissociable d'un discours (média médiateur), en tant qu'écran (média intermédiaire). Chacune de ces dimensions est génératrice d'illusions propres à entraver la véritable fonction des médias d'information, le rapport au monde qu'ils instaurent et, partant, notre condition d'homme et de citoyen. La levée de ces illusions est de nature à justifier cette éducation dont la première fonction reste de conjurer les risques compromettant l'« à venir » de l'enfant.

En premier lieu, considérons que le média est saisi comme un média-agenda, puisqu'on attend d'abord de lui qu'il donne la date et l'heure. De fait, il nous ramène sans cesse à l'instant, au « tout de suite » et à l'oubli du passé. La valorisation de la réactivité l'oblige, nous oblige, à subir le diktat de l'air du temps. A bien y regarder, l'actualité exerce une tyrannie en tant qu'elle impose une mise en « acte » perpétuelle du monde. Son actualisation, son obsédante mise à jour, nous inscrit dans une histoire séquencée en récit, à la manière d'un feuilleton où les principes sont la dramatisation et la linéarité. L'acte est résolument inscrite dans le présent, et par conséquent dans l'acte et dans l'action. Le média oppose ainsi l'agir au réfléchir comme il oppose la brièveté de l'instant, parfaitement saisie dans l'expression « flash d'actualité », à la durée nécessaire à toute réflexion et à toute étude, ou encore l'éphémère à la culture. Le primat de la nouveauté (les « nouvelles ») dévalorise à nos yeux

ce qui est passé en lui déniait tout intérêt. L'illusion de l'immédiateté consiste ainsi à faire croire qu'événement et fait sont synonymes, puisque tout ce qui nous est donné à voir l'est immédiatement, dans la fulgurance du moment et dans l'évidence de nos sens. La confusion, qu'une éducation appropriée doit pouvoir réduire, réside dans cette idée que l'on pourrait avoir une prise directe sur le réel, saisi comme fait, alors que nous n'aurons jamais accès qu'à l'événement qui résulte de sa mise en scène médiatique. Le fait lui-même nous échappera toujours, par définition, puisqu'il est fait. Et même si nous le voyons en direct (pensons au 11 septembre 2001) que savons-nous, simples spectateurs, de ce qui se vit là en dehors de ce que nos yeux voient au travers d'un écran ? Du fait ne subsistera en réalité que ce qui en est à la fois dit et contredit, montré et occulté, retenu et exclu, déformé et reconstruit.

Ainsi la seconde illusion est-elle de penser qu'il n'y a pas de médiation entre le fait et nous qui en serions les témoins, que ce média qui donne à voir ce réel est totalement neutre et objectif, qu'aucun dire ne vient brouiller cette évidence qui nous fait être, là et maintenant, au cœur de l'actualité. Ici, l'éducation peut œuvrer à la prise de conscience de ces « médias médiateurs » entre le réel et nous. Puisque de l'information est créée, c'est bien qu'il existe un créateur, un responsable (co-)organisateur de la mise en scène médiatique, que nous appellerons la « source » de l'information. L'événement qui parvient jusqu'à nous est alors un construit, réalisé au prix d'arbitrages faits de sélections et d'ellipses, de montages et de réagencements, mais également lié à un contexte et structuré par un objectif. La source s'exprime alors au travers d'un discours particulier, empreint d'un regard et d'un esprit aimantés par ce but et guidés par une stratégie de communication. Un code, une syntaxe, une rhétorique propres à chaque média-source composent ce discours qu'il importe de reconnaître et d'identifier si l'on veut s'extraire de son influence. Toute source agit en effet selon certaines fins, qu'elles visent la conversion, l'influence de l'opinion, la consommation ou l'enrichissement culturel.

La troisième illusion est celle qui consiste à croire en la transparence des médias et de leurs écrans, à penser qu'ils donnent à voir directement, sans intermédiaire. Cet accès, souvent aménagé par le biais du « direct » ou du « en direct de », laisse entendre que l'information circule en droite ligne, sans obstacle ni détour, et sans intermédiaire. C'est oublier un peu vite que l'épaisseur de l'écran, comme toute lentille inter-

ceptant un rayon lumineux et le dévient selon les lois de l'optique, transforme et déforme en même tant qu'il informe. L'analogie du média d'information et de l'écran matériel permet alors de mieux comprendre pourquoi le média peut être, à la fois, saisi comme offrant une interface nécessaire à notre vision (télé-)scopique du monde et comme faisant écran à la saisie de celui-ci. Ecran-interface du monde tout d'abord, dans la mesure où nous ne le percevons que grâce à lui. Et puisque c'est le mouvement qui attire notre regard, il nous le montre quand il bouge ou, au besoin l'agite au moyen de son dispositif médiatique. Le risque qui apparaît ici est de se voir circonscrire la réalité -ce qui est montré- aux limites d'un cadre tracé par les impératifs d'un discours particulier, à la fois technologique et socioculturel. Ainsi l'écran interface, en cadrant le monde, se met à faire écran au monde. En imposant ce qu'il faut regarder, il génère du hors cadre, désignant avec emphase tel objet aux dépens de tant d'autres, hiérarchisant pour nous les événements selon des critères qui font partie de son discours implicite. On pourrait ainsi mesurer l'opacité d'un média à l'angle de réfraction qu'a subi l'information lors de la traversée de ses écrans.

Tout média, en tant qu'écran intermédiaire générant un rapport d'immédiateté au temps, à l'espace et aux causes, produisant un discours médiateur d'intérêts particuliers, est opaque. Et c'est par l'analyse critique de cette opacité, par la mise en évidence de l'épaisseur même du prisme médiatique que l'on peut légitimer, concevoir et organiser l'éducation aux médias.

## Quels contenus déclaratifs pour l'EAM ?

C'est bien sûr tout le projet et l'action du CLEMI depuis sa création en 1982. Mais ce n'est que très récemment, et à la suite de l'inscription de l'EAM dans le *Socle commun de connaissances et de compétences* (2006), qu'il a cherché à rationaliser ses contenus d'enseignement, en proposant notamment aux professeurs du primaire et du collège un référentiel de compétences. Cet outil a pour but de donner une meilleure visibilité aux compétences relatives à la maîtrise des médias et de formaliser les savoirs à construire<sup>15</sup>. Il est paru en même temps que le rapport IGEN qui plaçait justement la constitution d'un référentiel au troisième rang de ses préconisations. A la ma-

nière du Socle commun, il décline les compétences en différents domaines, au nombre de cinq, et les articule en connaissances, capacités et attitudes. La progression curriculaire est établie à partir d'un déroulé des compétences en trois paliers, pour le CE1, le CM2 et la 3<sup>ème</sup>. Ces cinq domaines de compétences de l'EAM sont ainsi définis :

1. Prendre conscience de sa propre relation à l'univers médiatique.
2. Caractériser les médias et les langages médiatiques.
3. S'informer par les médias.
4. Produire des messages médiatiques.
5. Juger de la place et du rôle des médias dans la société.

Ils correspondent respectivement aux dimensions réflexive, définitoire, critique, créatrice et sociologique de l'EAM et, de ce fait, explorent bien l'étendue du territoire à couvrir. S'agissant plus précisément du volet déclaratif de ces compétences, relatif aux connaissances, notons que le référentiel liste des savoirs généraux, sans toujours les corréler à des notions et concepts. Un descriptif plus précis de ces entités permettrait cependant de mieux circonscrire les savoirs à enseigner et de fournir un programme de contenus utiles à la formation des enseignants responsables. Encore faudrait-il, comme le fait Alexandre Serres lorsqu'il s'intéresse aux territoires de la culture de l'information, chercher ce qui relie l'EAM à ses deux voisins, l'éducation à l'information (EAI) et l'éducation aux TIC (EATIC) et ce qui les sépare<sup>16</sup>. Au-delà du repérage des confusions institutionnelles et des distinctions épistémologiques radicales, l'étude qu'il présente plaide pour un rapprochement des trois cultures dans une même entreprise didactique. Elle s'attache en outre à repérer les notions spécifiques à chaque *literacy*, et celles qui sont partagées. Il ressort par exemple que l'EAI et l'EAM « ont un territoire, non seulement partagé, mais commun, « en co-propriété » : celui de l'évaluation de l'information ». La presque totalité des notions partagées le sont de fait relativement à cette problématique. Ceci ne saurait en effet nous étonner, tant cette préoccupation est devenue cruciale, suite aux mutations du numérique, et notamment dans cette approche éducative qui caractérise ces *literacy* actuellement. Il y a donc toute légitimité, et tout intérêt, pour le professeur documentaliste, à investir le territoire de l'EAM avec les outils conceptuels qu'il maîtrise.

<sup>15</sup> Ce document sans titre, daté de novembre 2007, semble avoir été peu valorisé. Il est disponible sur quelques sites académiques, dont celui de Nancy-Metz, à l'adresse <http://www3.ac-nancy-metz.fr/clemi-lorraine/spip.php?article122>

<sup>16</sup> Serres Alexandre. De la culture informationnelle : définition(s), territoires, acteurs, contenus, enjeux, questions vives...[en ligne]. Séminaire du GRCDI, « Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? », Rennes, 14 septembre 2007. GRCDI, 2007. [http://www.uhb.fr/urfist/seminaireGRCDI\\_2007](http://www.uhb.fr/urfist/seminaireGRCDI_2007)

Dans cette voie, et afin de prolonger le travail d'inventaire engagé par le CLEMI au travers de son référentiel, nous avons de notre côté cherché à repérer et à classer, sous forme de carte, quelques unes des principales notions convoquées lors de l'éducation aux médias. Très rapidement, nous avons dû marquer le pas devant leur très grand nombre, dès lors qu'il fallait rendre compte des différents (mass)-médias. Aussi avons-nous choisi de privilégier les savoirs relatifs aux médias d'information imprimés, non sans pouvoir renoncer totalement à ouvrir quelques portes sur l'information télévisuelle, radiophonique ou numérique. Nous invitons d'ailleurs ceux qui voudraient pousser ces portes à le faire en s'emparant de cette carte dans sa version numérique<sup>17</sup>.

## Enseigner les médias : un changement de paradigme

Il nous reste, pour conclure, à rappeler la convergence des préconisations des deux rapports institutionnels déjà cités ici en matière d'enseignant référent dans chaque établissement pour l'EAM. Ces textes, en quelque sorte, donnent raison des actions pédagogiques des professeurs documentalistes entreprises depuis longtemps en ce domaine, mais encore de leur légitimité à coordonner et/ou à prendre en charge des modules d'enseignement. Ces personnels ont en effet beaucoup d'atouts en main, autant du point de vue éducatif, puisqu'ils participent au développement de la pensée critique et de la prévention des risques relatifs aux médias, du point de vue didactique, puisque leur expertise dans ce domaine ne cesse de se confirmer, que du point de vue, enfin, pédagogique. Héritière en bonne part du mouvement de l'Education nouvelle, l'information-documentation a su intégrer de nombreuses techniques et démarches pédagogiques propices à cette éducation aux médias, telles la pédagogie active, le travail sur document et la démarche de projet.

Il n'en reste pas moins que l'éducation aux médias comprend deux dimensions principales, celle d'apprendre les médias et celle d'apprendre par les médias. Trois des quatre fonctions identifiées par David Assouline appartiennent à cette deuxième catégorie puisqu'il est question d'utiliser les médias comme leviers pour acquérir autre chose : des programmes disciplinaires, des attitudes citoyennes et créatives. Une seule fonction

prend les médias pour objet d'enseignement-apprentissage, lorsqu'il s'agit justement d'apprendre les médias. Cette partition qui fait des médias, d'un côté, un objet pour savoir et, de l'autre, un objet de savoir est bien connue du professeur documentaliste qui voit là le prolongement de ce qui se joue depuis trente ans au sujet de l'information. L'information (documentaire) est-elle un objet support instrumenté pour illustrer le cours et construire des savoirs disciplinaires par la voie de la médiation documentaire, ou bien constitue-t-elle un objet d'étude spécifique et particulier, composant de la culture de l'information ? Enseigne-t-on par l'information ou doit-on enseigner l'information ? Cette question ne vise pas à supplanter la première proposition par la seconde bien entendu, mais bien à les distinguer sur le plan épistémologique. L'emploi de la préposition **par** place l'objet « médias » ou « information » en position d'auxiliaire et d'adjuvant aux programmes disciplinaires ou à toute autre « éducation à », tandis que l'absence de préposition positionne les médias, c'est le cas de le dire, en objet direct de l'enseignement. On voit bien ici comment l'attribution d'un statut épistémologique à l'objet enseigné peut être étroitement coordonné au statut professionnel de ceux qui en ont la charge. Le « professeur documentaliste » est-il auxiliaire des enseignants ou enseignant lui-même ? Si la question paraît inopportune pour certains, elle se vit pourtant au quotidien pour la plupart de nos collègues. De fait, avoir considéré depuis plusieurs décennies l'information comme support cognitif ou méthodologique éventuel des programmes disciplinaires n'a jamais permis aux enseignants documentalistes de dépasser le statut d'auxiliaire qui prévalait à la création de leur corps. Par contre, la conversion épistémologique qui ferait passer les médias et l'information de l'état de support à celui d'objet d'étude entraînerait, du même coup, une mutation sans précédent du processus de professionnalisation, ouvrant la voie pour une discipline dédiée à l'intégration des élèves à la culture de l'information, laquelle comprend les dimensions médiatiques et informationnelles. Il ne s'agit ni plus ni moins que d'un changement profond de paradigme. Sommes-nous prêts à l'assumer ?

<sup>17</sup> Carte complète, sous Mindmanager, disponible sur le site des Trois couronnes :

Elle reste cependant un travail en cours à disposition de tous.



# Former les collégiens aux usages du web

De l'expérimentation intuitive à la promotion de nouveaux savoirs scolaires

Marion Carbillet

Professeur documentaliste

Professeur documentaliste depuis neuf ans, je ressentais il y a encore quelques mois de cela un certain désappointement concernant mon métier. J'avais le sentiment d'un décalage entre mes missions de formation à la recherche d'information, les récentes évolutions technologiques et les changements comportementaux de mes élèves. Je me suis donc penchée sur les nouveaux usages du web et j'ai tenté de les prendre en compte dans ma pratique professionnelle. Au gré d'expérimentations ponctuelles, nées d'interrogations et d'affinités avec mes collègues, je me suis interrogée sur les nouveaux savoirs à enseigner en terme d'éducation aux médias et sur la place de cet enseignement dans l'ensemble de mes activités pédagogiques. Moins de deux ans après, je fais le bilan de ce cheminement empirique.

## Découverte du web contributif et collaboratif

### Mon entrée dans l'univers des blogs

Tout a commencé par une interrogation personnelle sur les pratiques de blogueurs de mes élèves. Il s'agissait d'un domaine dans lequel je me sentais complètement dépassée. J'ai décidé de me former en créant un blog personnel contributif de critiques littéraires (1). Le but était, dans un deuxième temps, de créer un blog de CDI (2), à vocation littéraire lui aussi. Le *Web pédagogique* s'est révélé être la plate-forme idéale, permettant la contribution des élèves tout en me donnant un droit de regard et de correction sur les articles.

La première fois que nous avons fait écrire des élèves sur le blog *La bonne page*, nous étions en cours de français en troisième. Nous avons fait précéder la séance d'une heure de débat

et d'information sur les droits et devoirs liés à la publication. Nous avons construit un tableau présentant des cas d'infraction au droit lié à la publication en ligne. S'appuyant sur le document *Blog Note* du CLEMI (3), les élèves, travaillant en groupe, devaient nommer l'infraction et dire qui en était le responsable. Chaque cas incitait au débat libre dans la classe. J'ai refait cette séance avec les quatrièmes à l'occasion de la création d'un blog de voyage (4). Cette année, pour évaluer la pertinence de ce travail, je suis allée voir les blogs personnels des élèves. J'ai relevé peu d'infractions au droit d'auteur et au droit à l'image. J'ai réalisé cependant que notre formation comportait des manques, notamment dans le domaine de la protection de la vie privée des adolescents. J'ai donc conçu une nouvelle séance s'appuyant cette fois-ci sur le document de la CNIL (5). Lors d'un débat libre, les collégiens ont exposé leurs habitudes de blogueurs, en s'arrêtant beaucoup sur l'hébergement particulier fourni par les *skyblogs* (profils, publicité, etc.). À la suite de cette heure, ils ont participé à un concours d'affiches intitulé *Nos conseils pour bien bloguer*, à destination de leurs camarades. Le prix de la meilleure affiche étant décerné par un jury d'enseignants, d'élèves et de parents.

### Émergence d'une nouvelle mission

Cette première expérience m'avait ouvert les yeux sur une urgence : il fallait intégrer de façon forte **la formation à la publication** dans ma pratique professionnelle. Depuis, je favorise au maximum la création de blog au collège, préférant multiplier les blogs spécifiques plutôt qu'un blog trop général. Un blog, pour marcher, c'est-à-dire pour que les élèves aient envie de l'alimenter, doit « coller » à une actualité, à un groupe. Un blog de voyage, par exemple, permet de revenir sur des souvenirs communs. Récemment, des élèves de troi-

sième m'ont demandé de leur créer un blog d'écriture : elles trouvaient celui du CDI encore trop général, donc impersonnel. J'ai d'abord eu du mal à cerner leurs attentes. Qu'attendaient-elles de moi, elles qui étaient déjà multi-blogueuses ? Cherchaient-elles ma validation de leurs écrits ? Voulaien-elles une audience différente ? Il y avait un peu de cela, mais aussi une volonté d'avoir un blog à elles sur le *web pédagogique*. Elles étaient familières de l'interface, et en particulier de la possibilité pour chacune d'avoir un compte personnel. Elles ont d'ailleurs refusé ma proposition de changer d'hébergeur et j'ai créé pour elles le blog *La taverne des mots*<sup>18</sup>. Il serait néanmoins important de multiplier les hébergeurs pour familiariser les élèves avec cette diversité et leur permettre de comparer ce qui leur est proposé. De la même façon qu'il est nécessaire de toujours se demander face à une information en ligne ce qui a amené son auteur à la publier, il paraît essentiel d'aider nos élèves à se poser des questions sur les outils « gratuits » qui sont mis à leur disposition.

### Découverte du web collaboratif... par la collaboration

Suite à ces premières expériences de blog, j'ai ressenti une grande soif de formation. Par tâtonnement une fois de plus, j'ai découvert *netvibes* (7) et le temps que cet outil pouvait me faire gagner dans ma démarche. Ayant accès à de plus en plus d'informations, j'ai traversé une période de lectures intenses qui m'ont faite entrer de plain pied dans le web contributif et collaboratif. J'ai alors découvert un nouveau rapport au savoir et au droit d'auteur. Parmi les productions qui m'ont le plus appris, je peux citer :

- *Litterae* de Marie qui m'a ouvert les portes du monde heuristique (8).
- *Cicla 71*, un groupe d'élèves et une enseignante de français qui surveillent l'actualité du web et font part de leur veille et de leurs interrogations. Leur blog *On ne naît pas internaute, on le devient !* est un bel exemple de formation à la citoyenneté sur Internet (9).
- Le travail de veille quotidienne de Christine Griset (10).
- Les écrits d'Olivier le Deuff (11) et Pascal Duplessis (12) qui ont nourri mon besoin de conceptualisation et d'apport notionnel.

<sup>18</sup> <http://lewebpedagogique.com/taverne/>

J'ai décidé d'ouvrir un blog professionnel intitulé *Mes docs de doc* (13) pour participer aux échanges, et surtout rendre la pareille à ceux qui m'avaient aidée. Il me semblait en effet que je devais à mon tour offrir mes documents pédagogiques et mes réflexions à ceux qui en auraient besoin. J'ai appris que l'on pouvait facilement communiquer avec des personnes qui publient, demander de l'aide et en obtenir. Par ce biais j'avance plus vite encore.

## Conceptualisation et positionnement

Mes premières expérimentations, ma recherche d'information et d'auto-formation avaient mis en lumière de nouveaux savoirs à transmettre aux élèves. Mais elles faisaient aussi émerger de nouvelles questions. Après avoir découvert les bienfaits de la construction de cartes heuristiques, je me suis appliquée à l'exercice pour y répondre.

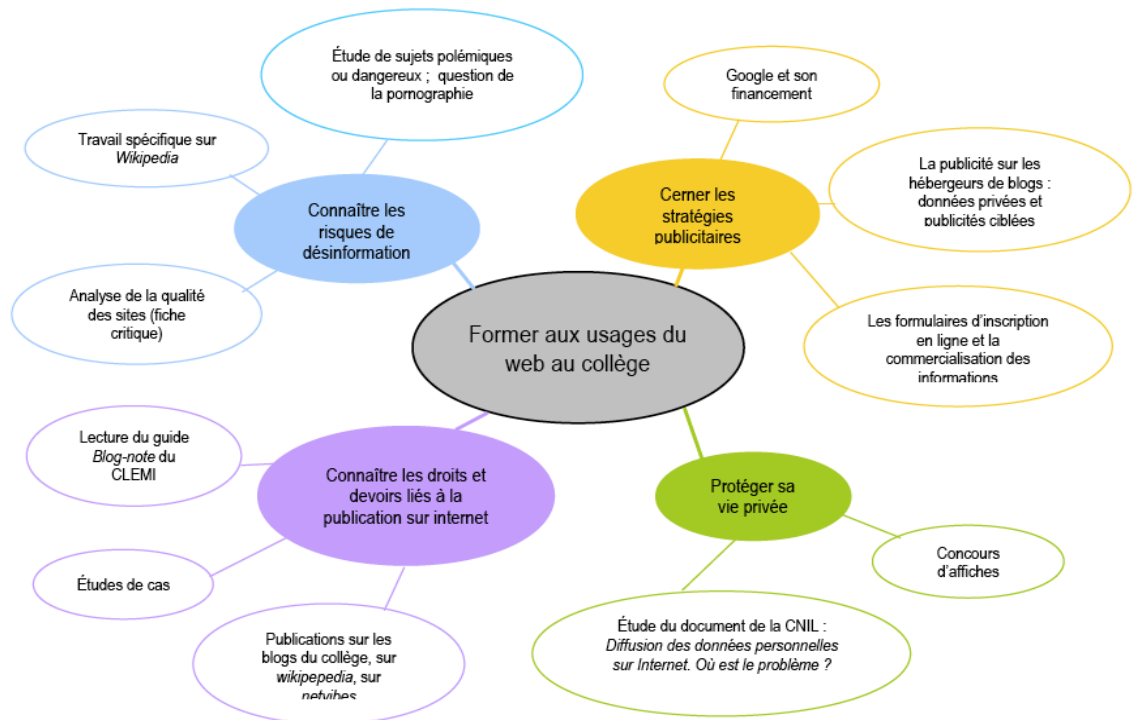
### Contenus de l'éducation aux médias et pratique professionnelle

Avec la sortie du rapport Assouline (14), j'ai ressenti le besoin de délimiter plus précisément le contenu de la formation à mettre en œuvre. Celle-ci s'organise autour des quatre pôles suivants :

- Connaître les risques de désinformation.
- Connaître les droits et devoirs liés à la publication sur Internet.
- Cerner les stratégies publicitaires.
- Protéger sa vie privée.

La carte qui suit (Fig. 1) développe ces pôles de formation.

Fig. 1 : Contenus de formation pour une éducation aux médias



### Quel bilan aujourd'hui ?

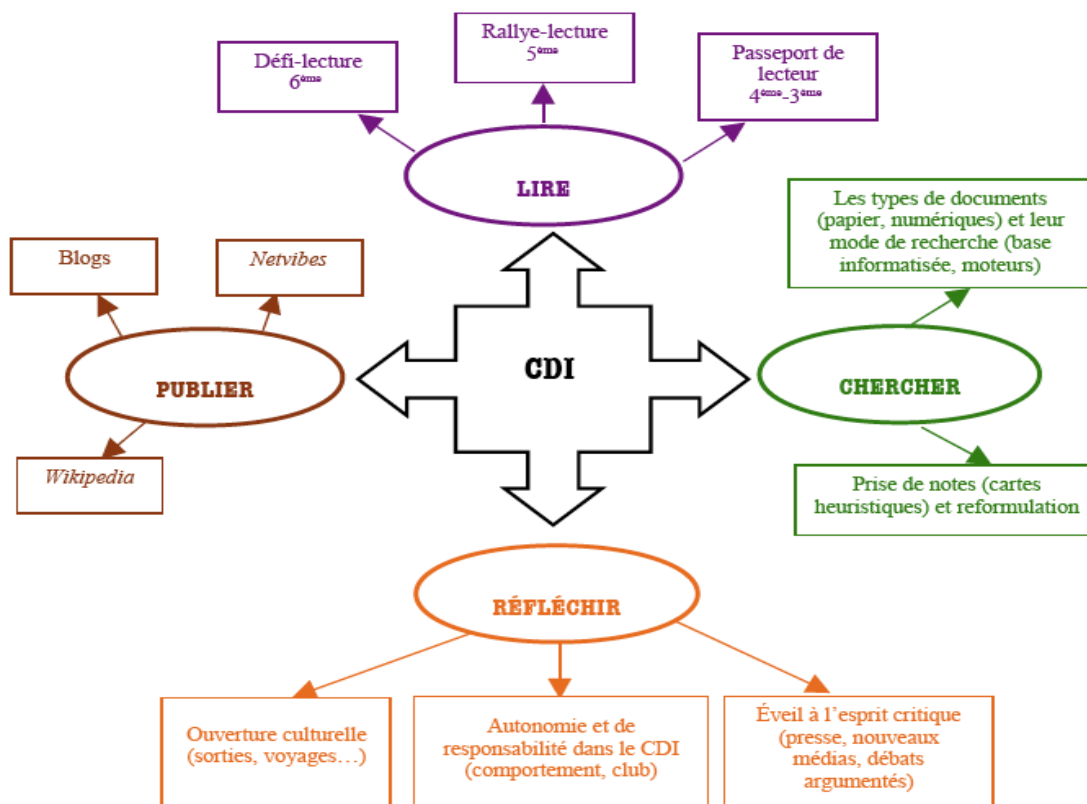
Il est un point sur lequel j'ai des difficultés à monter des séances, c'est celui intitulé « Connaître les risques de désinformation ». Il est difficile de trouver des enseignants qui ont du temps à accorder aux questions du négationnisme ou de la pornographie en libre accès. Je pense aussi qu'il y a sur ces sujets, pourtant fondamentaux, un manque collectif de formation. Pour la question de l'analyse de la qualité des sites, nous avons, avec un enseignant de technologie, établi une grille d'évaluation de fiabilité. Le but est que cette grille soit réutilisée à chaque recherche, de façon à ce que les élèves se posent systématiquement les mêmes questions. L'idéal serait que les élèves construisent eux-mêmes cette grille. Des séances d'écriture sur *Wikipedia* sont prévues en quatrième, en géographie. Chaque élève aura en charge d'abonder l'article concernant son village. Cela nous permettra de revenir sur la notion de wiki et de travail collaboratif, sur les polémiques concernant *Wikipedia* et sur les risques de durcissement de sa politique éditoriale.

Pour le reste des points de la carte, je les aborde tous en quatrième et troisième. Les élèves ont nécessairement une activité d'écriture sur blog dans l'année, avec insertion d'image, ce qui permet de valider plusieurs item du B2i. Nous travaillons donc en amont les droits et devoirs et la notion de vie privée. La question de la publicité est une question qui revient, quel que soit l'outil étudié dès que l'on éduque au regard critique. Celle du financement y est liée. J'aimerais que face aux nouveaux outils qui leur sont proposés, mes élèves développent le réflexe de se poser la question de leur financement. Cette carte soulève un problème de fond : elle ne peut être vraiment utile si elle n'est pas construite en collaboration avec mes collègues. Il nous faudrait des temps communs de réflexion pour une prise de conscience partagée.

### Éducation aux médias et activités pédagogiques au CDI

C'est une nouvelle fois par une carte heuristique (Fig. 2) que j'ai pu répondre à cette question. Je l'ai initialement construite à l'intention des élus au Conseil d'administration. Cette

Fig.2 : Éducation aux médias et activités pédagogiques au CDI



construction riche (et longue : j'ai réalisé plusieurs cartes avant d'arriver à celle-ci !...) m'a permis de comprendre l'importance que j'accordais à l'activité de publication. Elle ne nie pas pour autant les autres aspects de mon métier : la promotion de la lecture en est un pilier fondamental, que je revendique. Par ailleurs il me semble que la formation à la responsabilité et à l'autonomie, au comportement libre et respectueux des autres dans le lieu spécifique qu'est le CDI est un axe important autour duquel je construis ma pratique.

## Pour conclure....

La réflexion que j'ai entamée ces derniers mois m'a amenée à considérer autrement mes missions de professeur documentaliste. Je réalise que j'y ai trouvé un souffle nouveau, une légitimité autre qui m'aide à aller vers mes collègues. Grâce à eux, le *Netvibes* du CDI prend une vraie dimension pédagogique, en même temps qu'il devient un lien avec les familles. Grâce à eux encore, la méthode de la

carte heuristique est testée dans plusieurs disciplines, dans différents niveaux et dans des applications pédagogiques variées. Pourtant aujourd'hui de nouvelles questions se posent. La première est celle d'une réflexion collective. Elle me semble absolument nécessaire pour que l'action que nous avons entamée se révèle véritablement pertinente. La deuxième est celle de l'évaluation des acquis des élèves en fin de troisième. C'est là la limite de mon expérimentation empirique : n'ayant pas eu au départ de vision globale, je ne pouvais penser à une évaluation en fin de collège. Maintenant je suis prête à l'envisager. Quelle forme prendra-t-elle ? Sur quels contenus portera-t-elle ? Les mois à venir me le diront. Ce qui est certain, c'est qu'aujourd'hui mes lectures et ma veille me donnent une place réelle quand il est question d'éducation aux médias... Et je crois bien que, dans ce domaine, je suis devenue militante.

## Comment prendre en compte les nouveaux usages du web lors d'une recherche documentaire ?

*Exemple de séquence de recherche en SVT, classe de troisième.*

Voici une séquence programmée avec les classes de troisième pour le mois d'avril. Je n'en ai pas encore de bilan. Elle a été réfléchi conjointement avec l'enseignante de Sciences de la Vie et de la Terre. L'objectif principal est de faire présenter aux élèves des exposés oraux sur le thème de la responsabilité humaine en matière de santé et d'environnement.

La recherche portera uniquement sur des sites Internet.

Durant cette séquence, programmée sur cinq heures de cours, en classe entière, et en co-animation, les élèves vont visiter les sites répondant à leur recherche présents dans BCDI (la première sélection aura été faite conjointement par les enseignantes ; les sites insérés par la documentaliste). Les élèves devront donc différencier les documents Internet des autres documents. Ils devront ensuite sélectionner les plus pertinents à leurs yeux. La sélection faite, et dans le but de créer une page *netvibes* sur le *netvibes* du CDI, ils devront m'envoyer les adresses intéressantes par messagerie interne, en précisant la source et faisant un cours résumé de présentation. Cette page *netvibes* servira de sitographie collective, consultable à la maison pour continuer le travail.

Les notions info-documentaires abordées sont : document primaire, document secondaire, prise de notes, site web, résumé, et source (15).

## Sitographie - Bibliographie

1. Mon blog de critiques littéraires :  
<http://lewebpedagogique.com/echangeonsnoslectures/>
2. Mon blog du CDI  
<http://lewebpedagogique.com/labonnepage/>
3. Le guide *Blog-Note* du CLEMI  
<http://www.presse.ac-versailles.fr/spip.php?article100>
4. Le blog du voyage en Espagne  
<http://www.lewebpedagogique.com/voyageenespagne>
5. Le guide de la CNIL sur les données personnelles  
[http://www.cnil.fr/fileadmin/documents/La\\_CNIL/actualite/donnees\\_personnelles\\_sur\\_Internet\\_ou\\_est\\_le\\_probleme.pdf](http://www.cnil.fr/fileadmin/documents/La_CNIL/actualite/donnees_personnelles_sur_Internet_ou_est_le_probleme.pdf)
6. *La taverne des mots* : Le blog d'écriture des élèves de troisième  
<http://lewebpedagogique.com/taverne/>
7. Le *netvibes* du CDI  
<http://www.netvibes.com/cdibrassac#Accueil>
8. Litterae  
<http://lewebpedagogique.com/litterae/>
9. CICLA 71  
<http://cicla71.typepad.com/cicla71/>
10. La veille de C. Griset sur *Cactus Acide*  
<http://www.culturedel.info/cactusacide/?p=60>
11. Le guide des égarés de O. Le Deuff  
<http://www.guidedesegares.info/>
12. Les Trois couronnes de P. Duplessis  
<http://esmerée.fr/lestroiscouronnes/>
13. Mon blog professionnel  
<http://mesdocsdedoc.over-blog.com/Isiblog>  
<http://lewebpedagogique.com/Isiblog/>
14. Le rapport Assouline  
<http://www.senat.fr/rap/r08-046/r08-046>
15. Fadben. « Les savoirs scolaires en information-documentation ». *Médiadoc*, mars 2007

# Penser Internet en termes d'enjeux

**Dany Hamon**

Chercheur en Sciences de l'Éducation attachée à l'équipe Escol/ESSI - Université de Paris 8

Les médias sont avant tout des instruments créés par les hommes pour répondre à leurs besoins et qui vont à leur tour contribuer par leurs caractéristiques (que les hommes sont aussi amenés à faire évoluer) à changer leur environnement.

## Internet, porteur de modèles culturels

Les spécialistes des sciences de l'information et de la communication se sont interrogés pour savoir si Internet était un unimédia, un plurimédia ou un média de masse. Derrière ces interrogations se profilent des questionnements sur des modèles de société. Francis Balle estime qu'Internet n'est qu'un réseau, le média étant le World Wide Web (deux notions aujourd'hui parfois confondues). La notion de média doit être réservée aux outils de communication qui apportent autre chose que le simple fait de communiquer. Néanmoins en récapitulant l'ensemble des médias qui l'ont précédé, il devient à la fois l'héritier mais aussi celui qui va permettre à chaque média de se surpasser [Balle 2001]. Cette transcendance des médias traditionnels grâce à la numérisation annonce cependant l'idée de la « société de l'information » qu'il faut entendre comme « société de l'industrialisation de l'information ». L'information est toujours un pouvoir, une monnaie d'échange qui va prendre part au développement de nos sociétés [Harvey 1999]. C'est donc une société en mutation qui s'appuie fortement sur Internet comme concept mobilisateur au point d'être porté en mythe par les discours socio-politiques et économiques. Ce qui ne devait être qu'un « milieu », le média, est devenu « centre » [Breton 1997]. Pourtant, si Internet devient un formidable système de transmission et d'accès à un nombre incalculable d'informations, il ne peut non plus être défini comme média, selon Dominique Wolton, dans la mesure où aucun public n'est prédéfini sur le réseau contrairement à des médias comme la radio, la presse ou la télévision. La notion de média est en effet supposée renvoyer à l'existence d'une communauté, ce qui

ne lui apparaît pas être le cas d'Internet, puisqu'il est avant tout un monde soumis aux logiques marchandes, au commerce électronique à l'échelle mondiale plutôt qu'un espace de liberté où des communautés de langue, de valeurs, de références échangent [Wolton 2000]. Serge Proulx se demande d'ailleurs si le web ne va pas devenir en fin de compte un « média de masse », étant délesté peu à peu de ses capacités interactives au profit de la *push technology*, soit une logique dominée par l'offre au détriment de la demande sociale des usagers ordinaires. Internet deviendrait ainsi un système de diffusion de masse d'un nouveau genre très sophistiqué en matière de ciblage [Proulx 2004]. Derrière ces représentations d'Internet se dessinent la transformation de notre société et des tensions entre deux conceptions du monde sur le réseau, une logique de marché qui s'est appuyée sur son infrastructure et ses caractéristiques pour accélérer sa croissance et une logique de partage gratuit des connaissances, qui est à l'origine de son développement. L'essentiel est donc bien de déterminer le modèle culturel que les médias véhiculent ainsi que le projet qu'ils portent concernant le rôle et l'organisation du système de communication de la société [Wolton 2000]. C'est pourquoi il apparaît important de s'intéresser aux caractéristiques du réseau mises en avant dans les discours, et aux enjeux de ses usages dans la société.

## Comprendre les enjeux sociétaux

La connectivité mondiale du réseau est une des principales caractéristiques mises en avant lorsqu'on évoque Internet, bien qu'elle ne soit pas totalement effective. Internet est devenu le symbole majeur d'un phénomène de mondialisation qui pourtant ne date pas d'aujourd'hui, puisqu'il s'inscrit dans un processus continu de l'évolution de l'humanité [Deneuil 1999]. Il doit l'universalité de son développement à la mise en place de son infrastructure par les entreprises de télécommunications à travers les différents pays, mais aussi

grâce au choix d'un système de normes ouvertes institué par ses créateurs. Tim Berners-Lee insistait d'ailleurs sur le fait que s'il avait choisi de placer le réseau entièrement sous son contrôle, celui-ci n'aurait pas « décollé ». Son expansion semble encore aujourd'hui tributaire de son caractère « ouvert », mais elle est aussi soumise à de nombreux enjeux (politiques, économiques, socio-culturels et éducatifs). Internet sert en effet un modèle culturel qui ne correspond pas à la doctrine de certains gouvernements dans le monde. Son adoption est également en rapport avec le niveau d'éducation et l'accessibilité financière. L'UIT (Union Internationale des Télécommunications) a ainsi établi en 2002 un indice d'accès numérique (DAI), devenu aujourd'hui TDI, en vue de construire un classement universel, reposant sur onze indicateurs (accès, utilisation, compétences...) [UIT 2009]. Elle place aujourd'hui encore en tête les pays nordiques et la Corée (période 2002-2007), mais fait néanmoins apparaître une nette progression des pays d'Europe de l'Est après celle des pays émergents (Asie et Amérique latine) précédemment. Nous remarquons donc une forte progression de l'accessibilité du réseau à une population mondiale qui a pour conséquence une dématérialisation croissante des territoires et des échanges. Ces changements remettent en question les sociétés qui s'appuyaient principalement sur le principe de délimitation territoriale, notamment dans l'organisation de leurs compétences administratives. Plusieurs espaces-temps sont amenés à cohabiter (mondial, national, local), perméables les uns aux autres. Internet devient ainsi à la fois un outil de communication planétaire qui peut tendre à l'uniformisation et, parallèlement, un outil de micro-communications amenant un mouvement inverse de spécification [Balle 2001]. Il conduit à une fragmentation de la société en de multiples groupes, tribus ou communautés dans lesquelles les individus sont amenés à se déplacer, leur demandant une plus grande flexibilité identitaire. Loin des modèles sociaux de référence, chacun se construit plusieurs appartenances, même de façon quotidienne, revendiquant le droit d'être absolument « soi-même », ce qui légitime socialement tous les modes de vie [Leite de Castro 2007]. Ces constructions deviennent propices à un enrichissement de l'identité pour les uns mais peuvent aussi en fragiliser d'autres qui seraient en manque de repères.

La société de consommation s'est empressée de répondre à cette diversification, voire de la stimuler. Elle s'est d'ailleurs appuyée sur l'instantanéité du réseau pour assurer sa toute puissance permettant aux individus de satisfaire dans l'immédiat leurs désirs individuels en vue de leur

bien-être. Mais elle a également engendré le sentiment d'une urgence omniprésente et d'une rentabilité à court terme [Aubert 2003]. Cette exigence du « tout tout de suite » qui régule aujourd'hui la société toute entière (consommateurs, entreprises...) a un certain nombre d'effets pervers (omniprésence du temps présent, superficialité). Les médias (Internet, Télévision...) s'appuient fortement sur cette logique de l'instantanéité et une certaine esthétique du disparaître [Leite de Castro 2007]. Les contenus circulent très rapidement pour être aussitôt oubliés. Face à cette profusion d'informations, difficiles à gérer, les individus tendent vers une certaine indifférence, voire une apathie et une attitude de fatalité face à l'avenir [Lipovetsky 1983].

C'est donc dans cette société « adulescente » et numérique qu'ont grandi les adolescents. Ils ne sont généralement pas en rupture avec leurs parents ni avec la société. Les sociologues notent au contraire une grande continuité dans les systèmes de valeurs. Ils adhèrent, comme leurs parents, à un libéralisme de mœurs et attendent d'eux qu'ils les aident à franchir les étapes qui les mènent à l'indépendance. Néanmoins, ils attachent une grande importance au caractère personnel, non contraint de leurs décisions et de leurs choix de vie, et sont plutôt individualistes [Galland, Roudet 2005]. Alors qu'ils jouissent d'une plus grande autonomie relationnelle dans leur famille, ils sont dans une période de fort désir relationnel avec leurs pairs, favorisée par les nouveaux médias numériques. Ils vont leur permettre d'entretenir ces réseaux de sociabilités et d'accroître la possibilité de construire leur monde en parallèle avec celui de la famille [Metton 2006]. Ils se sont donc emparés naturellement des moyens qui entraînent en phase avec leurs valeurs et répondaient à leurs attentes.

## Comprendre le rapport des jeunes à Internet

Les études européennes successives concernant les jeunes et Internet [Bévort, Breda 2001 ; MEDIAPRO 2006] permettent de constater la permanence de tendances de fond. Les jeunes utilisent Internet essentiellement dans le cadre familial ou chez des amis et toujours aussi peu dans le cadre scolaire. Les pairs restent toujours aussi importants pour ces usages même s'ils préfèrent souvent apprendre seuls en tâtonnant. La communication est un élément moteur de leur connexion alors que la création des pages Web reste encore frileuse même si la France apparaît en tête au niveau de cette activité. Les blogs ont



d'ailleurs une durée de vie limitée et demeurent souvent en sommeil. Ces jeunes semblent particulièrement avertis des dangers possibles sur le réseau (virus, identité masquée...), par les médias ou par leurs parents mais en ont rarement fait l'expérience eux-mêmes. Par contre, entre les deux enquêtes, les jeunes ont totalement changé de représentations quant à la fiabilité des informations sur le Net. Une majorité d'entre eux (68%) se disent aujourd'hui méfiants alors qu'ils n'étaient que 16% en 2000. Et ils demandent un plus grand contrôle de la part des fournisseurs d'accès. L'accès à Internet dans les établissements scolaires de tous les pays concernés par ces enquêtes est en théorie possible. Pourtant 65% des jeunes français déclarent ne jamais l'utiliser à l'école alors qu'une grande majorité d'entre eux en ont un usage régulier voire intensif chez eux (tous les jours ou plusieurs fois par semaine). Ils souhaiteraient l'utiliser davantage dans le cadre scolaire avec un accès plus libre, mais l'école est perçue comme un lieu de limitations et de restrictions de ces usages. Selon ces chercheurs, toutes les fonctions importantes pour les jeunes existent hors de l'école, comme l'essentiel de leurs apprentissages (surtout de l'auto-apprentissage et de l'apprentissage entre pairs) alors que l'école s'enferme dans une crainte du réseau, réduisant l'accès, interdisant certaines pratiques sans aucune nécessité, notamment la fonction communicationnelle d'Internet et échoue à transmettre les compétences de recherche documentaire, de production créative et une démarche critique. Pourtant certaines démarches réussissent.

## **A l'école de donner du sens aux mutations sociétales**

Les médias dans le cadre scolaire sont porteurs d'une offre (de l'institution, de l'enseignant) et doivent être considérés comme des moyens d'actions en vue de répondre à des objectifs. Ils portent aussi des transformations possibles par l'apport d'une nouveauté mentale nécessaire à leurs usages [Rabardel 1995]. Cependant les objectifs des enseignants et ceux des élèves entrent-ils en résonance ? Notre étude concernant l'appropriation d'Internet par les élèves de collège [Hamon, 2006] a montré que cette rencontre pouvait avoir lieu autour des usages d'Internet. Certains enseignants ont choisi de l'utiliser pour remobiliser leurs élèves et donner du sens aux apprentissages, tout en leur donnant des clés, que tous ne possèdent pas, face à la société numérique d'aujourd'hui.

Bien que de nombreux éléments entrent en interaction dans cette appropriation d'Internet par les collégiens, nous pouvons en ressituer quelques-uns, émergeant de l'analyse de leurs discours. Les compétences acquises sont d'abord à destination des usages extra-scolaires, ce qui semble déjà répondre en partie aux objectifs des enseignants documentalistes, mais face à une démobilité croissante des élèves envers la culture scolaire, est-ce suffisant ? Ce qui est en jeu aujourd'hui, c'est bien sûr le développement de ces compétences (recherche plus aisée des informations, validation de leur pertinence, gestion de leur identité numérique...) mais aussi l'acquisition des repères conceptuels enseignés par chaque discipline dans le cadre de l'institution scolaire et qui deviennent particulièrement nécessaires au sein d'une société fragmentée. A ceux-ci doivent s'ajouter aujourd'hui de nouveaux savoirs dont certains ne peuvent être transmis que par des enseignants spécialisés dans ce domaine (qui gouverne Internet ? quelles sont les tensions en jeu entre les modèles de société véhiculés par le réseau ? à quels niveaux peut-on les trouver ? quelles valeurs se cachent derrière la gestion des moteurs de recherche, les logiciels libres ou propriétaires ?...).

Lorsque les enseignants parviennent à construire des dispositifs à la fois souples dans les relations (convivialité) et exigeants dans les projets (des démarches ambitieuses et abouties), les élèves, quels qu'ils soient, prennent plaisir à se déplacer vers les savoirs scolaires selon leur rythme, entre affirmation de soi, valorisation et enrichissement. La banalisation de ces usages, favorisée par un accès à des pratiques personnelles dans le cadre scolaire pour les plus faibles usagers (club Internet...) et par une régularité des usages dans les disciplines, peut les amener à changer leurs représentations d'un monde scolaire qu'ils considèrent souvent comme figé, rempli de frustrations et de solitude.

## **Conclusion et perspectives**

Ces adolescents attendent donc de l'école un accès au réseau ou une formation complémentaire à celle acquise auprès de leurs pairs, de leur famille élargie, des experts sur Internet ou des associations. Elle concerne aussi certains logiciels (pages web, palettes graphiques, etc). Ils souhaitent une plus grande sécurité dans les usages d'Internet mais aussi profiter pleinement de toutes les possibilités offertes par le réseau, élément important de leur construction identitaire. En partenariat avec ces acteurs, il est essentiel

que l'école puisse y répondre également tout en apportant sa spécificité grâce à la professionnalité de ses enseignants documentalistes. Ils apparaissent particulièrement aptes à co-construire avec les élèves les compétences nécessaires pour s'adapter aux évolutions de cette société numérique. Ils doivent aussi être des partenaires de l'ensemble de la communauté éducative pour œuvrer à une banalisation des usages. Mais l'école est aussi un lieu fondamental d'accès à tous à une culture scolaire qui peut permettre à l'ensemble des élèves de mieux comprendre les enjeux de ce monde numérique devenu « invisible ». Il convient donc aujourd'hui plus que jamais de porter une attention particulière à la forme de ces apprentissages (introduire du collectif, du jeu, de la créativité [EUROMEDUC 09]) et à la cohérence des valeurs que portent l'institution scolaire et ses acteurs à travers ses choix (pédagogiques, matériels...) seule garantie de redonner de l'intelligibilité et de la profondeur à ce monde en mouvement afin qu'il fasse sens.

---

## Bibliographie

- Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence*. Eres
- Balle, F. (2001). *Le journal du Net*. Propos recueillis par Philippe Guerrier in : [http://www.journaldunet.com/itv/it\\_balle.shtml](http://www.journaldunet.com/itv/it_balle.shtml)
- Bevort, E., Breda, I. (2001). *Les Jeunes et Internet, Représentations, usages et appropriations*. CLEMI. [http://www.cleml.org/jeunes\\_Internet.html](http://www.cleml.org/jeunes_Internet.html)
- Breton, P. (1997). *L'utopie de la Communication. Le mythe du village planétaire*. La Découverte
- Denieul, F. (1999). *Internet et les sept piliers du XXI<sup>e</sup> siècle. Concepts pour la Nouvelle Economie*. Connaissance Partagée
- EUROMEDUC (2009). *L'appropriation d'Internet par les jeunes*. Séminaire européen d'éducation aux médias 16-18 février 2009, Université d'Algarve Faro, Portugal. <http://www.euromeduc.eu/spip.php?rubrique13>
- Galland, O, Roudet, B (dir.) (2005). *Les Jeunes européens et leurs valeurs. Europe occidentale, Europe orientale*. La Découverte
- Hamon, D. (2006). *L'appropriation d'Internet par les élèves de collège*, Thèse s/dir. J. Crinon Escol/ESSI Univ. Paris 8
- Harvey, P-L. (1999). *Cyberespace et Communauté. Appropriation, Réseaux, Groupes virtuels*. Québec : PU Laval
- Leite De Castro, F-C. (2007). *Le postmoderne ou l'hémorragie du discours*. <http://www.sens-public.org/spip.php?page=auteurs> (20/12/ 2008)
- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. Gallimard
- *Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias*. Synthèse réalisée par E. Bevort et I. Breda. CLEMI. [http://www.cleml.org/international/mediapro\\_b.pdf](http://www.cleml.org/international/mediapro_b.pdf)
- Metton, C. (2006). *Devenir grand : le rôle des TIC dans la socialisation des collégiens*. Thèse s/dir D. Pasquier. EHESS.
- Proulx, S. (2004). *La révolution Internet en question*. Montréal : Québec-Amérique
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin
- Union Internationale des Télécommunications (UIT 2009). *Un nouvel indice de développement des TIC (TDI). Comparaison entre 154 pays sur une période de cinq ans (2002-2007)*. Genève.
- Wolton, D. (2000). *Internet et après ? Une théorie critique des nouveaux médias*. Flammarion.

Les nouveaux médias

## Sphère publique, sphère privée, une question éminemment politique

Olivier Dhilly  
CLEMI

---

Si les médias occupent une place essentielle dans la vie publique de l'espace politique, ils nous confrontent également sans cesse à la question de la séparation entre la sphère publique et la sphère privée. Le développement des nouveaux médias semble rendre encore plus quotidienne cette question. Les blogs, les réseaux sociaux, la place de l'individu producteur de contenus, la traçabilité des comportements, etc., suscitent un engouement mais aussi sans cesse des mises en garde. C'est ainsi que l'éducation aux médias prend toute sa place, non pas uniquement en ce qu'elle interroge la valeur de l'information, notre rapport à l'image ou le pouvoir des médias, mais aussi en ce qu'elle nous impose de facto de nous interroger sur les distinctions qui sont au fondement du politique et qui engagent notre citoyenneté. Qu'est-ce qui définit notre vie privée ? Qu'est-ce qui constitue l'espace public ? Comment penser leurs rapports ?... Autant de questions inévitables pour qui veut apprendre à s'orienter dans le monde contemporain et qui participent de la réflexion critique nécessaire à toute éducation citoyenne.

### Une question partout présente

Avec le développement des médias, semble revenir de manière constante une interrogation sur les rapports entre la sphère publique et la sphère privée. Cette question n'est pas nouvelle, elle parcourt toute l'histoire de la pensée politique, de la pensée grecque à nos jours, en passant par Kant ou Rousseau, pour ne citer que ces deux philosophes. Le fait est qu'avec les nouveaux médias, la question semble parfois brûlante : elle ne renvoie pas uniquement aux lecteurs de la presse *people* ou, parfois, d'une presse plus sérieuse, elle ne renvoie pas non plus seulement à des stratégies de

communication plus ou moins maîtrisée de la part des politiques, elle renvoie également aux pratiques quotidiennes que tout un chacun peut avoir en tant que nous sommes devenus des producteurs de messages médiatiques. Les mutations de ces dernières années semblent donc nous confronter quotidiennement à cette question qui interroge à la fois chacun en tant que citoyen mais aussi les usages et les comportements de tous. C'est une évidence de dire que les outils à notre disposition ont considérablement évolué ces dix dernières années. Il suffit pour cela de passer deux minutes à regarder un téléphone portable pour constater que la téléphonie est une fonction parmi d'autres à un point tel qu'une société essaye de relancer sur le marché des téléphones qui ne feraient que téléphoner, visant ainsi les générations qui se trouvent dépassées par la rapidité des évolutions techniques.

Mais si nous souhaitons nous attarder plus précisément sur les jeunes générations qui sont immédiatement concernées par l'école et la question de l'éducation, limitons-nous d'abord, dans le cadre de cet article, à des outils peut-être encore plus révolutionnaires et que le développement d'Internet rend possibles. Je me permets d'utiliser à dessein le terme de révolution ici et j'essayerai, dans la suite de mes propos de le justifier rapidement. Ces cinq dernières années ont vu se développer de manière exponentielle les blogs, et ces derniers temps les réseaux sociaux. Nous le savons, si les journaux intimes se présentaient avant tout, comme leur nom l'indique, comme n'ayant pour lecteur que l'auteur, les blogs sont rédigés pour être lus par d'autres. De même, le développement des réseaux sociaux conduit à des situations parfois délicates : des photographies de soirées visibles par un grand nombre, des informations personnelles qui circulent... à un point tel que des recruteurs

consulteraient le net pour se renseigner sur les postulants avant même les entretiens d'embauche. Il y a peu de temps, un journaliste du *Tigre*<sup>19</sup> s'est ainsi appliqué à reconstruire la vie privée d'un individu avec de nombreux détails simplement à partir des données qu'il trouvait sur le net. Des sites fonctionnant comme des meta-moteurs<sup>20</sup> permettent de trouver, en entrant le nom d'une personne, tous les éléments (textes, photos, vidéos...) la concernant et qui auraient pu être publiés sur des sites divers. Il y a peu de temps, le réseau *Facebook* s'était octroyé un droit définitif d'exploitation de toutes les données que chaque inscrit entrainait sur son espace. Face à une fronde des usagers, une marche arrière a été très vite envisagée. Ces situations sont connues de tous et renvoient à la question traditionnelle des rapports entre la vie publique et la vie privée. Elles peuvent être une occasion, dans une démarche éducative d'initier une interrogation avec les élèves sur cette question éminemment politique. Je souhaiterais ainsi montrer, en proposant quelques points d'analyse, en quoi une éducation aux médias contribue, sur ce point précis, à une éducation à la citoyenneté et préciser en quel sens on peut entendre ici cette dernière expression. Pour cela, je vais rapidement m'attacher à montrer en quoi cette question, qui apparaît avant tout à travers la nécessité d'une protection de la vie privée, engage en réalité une réflexion beaucoup plus générale sur les rapports entre public et privé. Il s'agira alors de saisir en quoi la question des rapports entre ces deux notions est au cœur d'enjeux politiques précis. En d'autres termes, à côté d'une réponse juridique nécessaire, l'école, à travers une éducation aux médias, peut remplir ici sa mission d'éducation à la citoyenneté si elle permet une approche critique face à des concepts dont la complexité ne peut se satisfaire d'une réponse « clef en main ».

## Vie privée, vie publique

Nous le voyons à travers les exemples très rapidement évoqués, la question est ample et

19 En janvier 2009, le magazine le Tigre a réalisé le portrait d'un inconnu sur Internet, Marc L\* : <http://www.le-tigre.net/Marc-L.html>

20 Spock par exemple, est un moteur permettant de telles recherches ou encore <http://www.cvgadget.com>. On voit d'ailleurs apparaître désormais aux Etats-Unis des sociétés proposant comme service d'effacer sur le net, à la demande des individus, les traces qui pourraient rester...

touche de nombreux domaines et de nombreuses pratiques. Mais il peut paraître plus simple de partir des pratiques des élèves qui peuvent, ici, devenir un moyen de rencontrer la question sur d'autres plans.

La protection de la vie privée est devenue une revendication centrale de nos sociétés modernes et contemporaines. L'atteinte à la vie privée est considérée comme une atteinte à la liberté et au bonheur des individus. Notre droit, plus particulièrement en France, fournit sur ces questions un arsenal juridique permettant de remettre en cause toute exposition d'une personne indépendamment de sa volonté. Il s'inscrit dans le prolongement d'une tradition qui sépare ce qui relève du public, du monde commun, lieu du débat citoyen, de ce qui relève de la sphère propre et individuelle. C'est en ce sens qu'il paraît immédiatement essentiel, face à tout débordement, de rappeler le droit et de montrer la transgression qu'il y a à dévoiler la vie privée d'un autre. La question devient un peu plus délicate lorsqu'il s'agit de discuter face au dévoilement volontaire de sa propre vie privée. En dehors de tout attentat à la pudeur, là encore condamné par la loi, le discours généralement tenu consiste à faire part du danger qu'il y aurait à trop se montrer alors que l'on perd la maîtrise de l'usage qui sera fait des éléments exposés. Avec un tel argument, la réponse renvoie alors à l'intérêt particulier de l'individu, certes essentiel, mais qui ne conduit pas nécessairement et de manière immédiate à un enjeu politique et citoyen. L'occasion est alors sans doute offerte de donner, dans une perspective d'éducation, une dimension toute autre à ce problème. En d'autres termes, pourquoi faut-il protéger la vie privée et surtout, ce qui est plus fondamental ici, qu'est-ce qui définit cette séparation entre la vie privée et la vie publique ?

La question semble d'abord tranchée aisément. La vie privée est ce qui est propre, intime, ce qui « ne regarde pas les autres », alors que la vie publique est ce qui doit « tomber sous le regard » des autres. La naissance, la mort, la sexualité, d'une manière générale, ce qui se passe généralement dans le foyer est privé, lieu d'ailleurs que l'on oppose à la place publique, lieu du débat politique. A ce niveau de réflexion, deux premières remarques peuvent être faites. Tout d'abord, en ce sens, c'est avant tout l'espace public qui est synonyme de liberté. Il ne faut pas oublier que le

terme « privé » signifie également « absence », « manque » : « être privé de quelque chose » c'est ne pas pouvoir en bénéficier. Ainsi, celui qui n'aurait qu'une vie privée est celui à qui manquerait la vie publique. Comment, dans ces conditions, si l'espace public est le lieu de la liberté, peut-on considérer que la protection privée sauvegarde la liberté ? Définir immédiatement le privé comme ce qui ne regarde pas les autres et qui est propre, semble immédiatement problématique. Comment fixer précisément la limite ? En effet, le développement des technologies, aussi bien des biotechnologies que des technologies de l'information et de la communication, semble bouger les lignes, ou tout au moins faire apparaître dans la sphère publique des questions qui jusqu'alors ne relevaient que de la sphère privée. Pour ne prendre que deux exemples, le débat sur l'euthanasie pose la question de la place que peut occuper la puissance publique dans la question de la mort, de même, les débats sur le contrôle des naissances et l'avortement ont conduit à se demander si la question du fœtus relevait d'une affaire publique ou d'une affaire privée<sup>21</sup>.

## L'espace public, lieu de la liberté

La complexité de la question tient au fait que les enjeux sont fondamentaux quant à la place du politique. Dans des analyses qui ont fait date, la philosophe Hannah Arendt<sup>22</sup> s'est attachée à rendre compte de ces transformations que nous venons d'évoquer dans notre première remarque. La distinction public/privé trouve son origine dans la détermination du champ politique comme lieu commun à l'intérieur duquel l'homme se développe en tant qu'homme dans un échange avec les autres sur des valeurs qui norment les comportements au sein de la cité. C'est ainsi à partir de la définition de l'homme comme animal politique, définition que l'on trouve chez Aristote, que le champ du public est défini. L'espace public, par exemple, l'agora de la cité, est ce lieu dans lequel l'homme accomplit ses fonctions les plus hautes alors que l'espace privé, le foyer, est celui dans lequel il satisfait essentiel-

lement ses besoins. Si l'espace privé est celui de l'éphémère, l'espace public est celui dans lequel l'homme s'inscrit dans une durée qui le dépasse, participant à la construction de la cité et à ses développements par delà son existence finie. L'espace public est ainsi la grandeur du politique et son existence fait que l'homme n'est ni un simple animal ni un barbare<sup>23</sup>. Arendt montre alors comment, de cette distinction clairement énoncée et présente dans la tradition grecque, nous en sommes venus à une confusion des genres, à une perte de l'espace public.

## Big brother is watching you

Le spectre qui hante Arendt et d'ailleurs aussi notre culture contemporaine, est celui du totalitarisme. Remarquons simplement que face au développement d'entreprises comme *Google* ou encore à la décision de *Facebook* évoquée plus haut de conserver les données privées des internautes inscrits, de nombreux discours faisant référence au *Big brother* de 1984 émergent sans cesse. La transparence de la vie privée de chacun à travers la maîtrise globalisée des données personnelles et le traçage des comportements sur le Net font immédiatement penser à cette dépossession que tout individu subirait, dépossession qui mettrait en danger l'humanité elle-même. Si Arendt poursuit une telle analyse sur la perte du monde commun, de l'espace public et donc du politique, c'est parce qu'elle cherche à rendre compte de cet événement nouveau apparu au XX<sup>ème</sup> siècle à travers les régimes totalitaires. Or, ce qui caractérise, entre autre, ces régimes est la disparition de la distinction entre l'espace public et l'espace privé et donc la perte du monde commun. Il suffit, par exemple, pour le saisir, de constater cet effort poursuivi par les régimes totalitaires pour embrigader les enfants dès le plus jeune âge, les privant ainsi de la sphère familiale (sphère privée) et supprimant *de facto* toute sphère publique qui n'existe que par opposition à la première.

21 Barbara Duden, *L'invention du fœtus*, ed. Descartes et C<sup>o</sup>, 1995

22 *La Condition de l'homme moderne*, H. Arendt, Calmann-Lévy, Payot.

23 Aristote dans *La Politique* montre ainsi que tout individu qui vit en dehors de la cité est soit un barbare soit un dieu. Un barbare parce qu'il ne se développe pas en tant qu'homme, ou un dieu parce qu'il n'a pas besoin des autres hommes pour se développer et pour exister.

## Des enjeux citoyens

Il ne s'agit pas de revenir dans le cadre de cet article sur les éléments précis qui nourrissent l'analyse d'Arendt<sup>24</sup> permettant de comprendre cette disparition du public, mais de souligner cette actualité de sa pensée dans les réactions que nous pouvons avoir face aux comportements que nous voyons se développer avec les nouveaux médias. Ces mises en garde que nous entendons s'inscrivent bien, à de nombreux niveaux, au cœur des analyses cherchant à comprendre la spécificité de cet événement qui a traumatisé notre conscience contemporaine. C'est ici, pour retrouver notre question initiale, que nous pouvons voir les premiers éléments qui peuvent nourrir un travail éducatif et réflexif à partir des nouveaux médias. Si certaines pratiques peuvent paraître anodines à de nombreux jeunes usagers, il peut paraître essentiel de rappeler les enjeux qui les sous-tendent. C'est ici qu'il peut alors devenir possible, toujours à partir de ces pratiques, d'interroger aussi plus globalement les médias d'information et la manière dont ils abordent cette question des rapports entre la vie publique et la vie privée. L'actualité et son analyse, devient alors un terrain riche d'exemples. Mieux encore, nous pouvons saisir en quoi son étude retrouve, au regard de ce que nous avons rapidement présenté, des enjeux citoyens et politiques.

Mais quand bien même nous aurions commencé à souligner les enjeux de la question, nous n'avons pas pour autant réglé de manière définitive ce qui préside à la distinction entre ces deux sphères. C'est ici que nous rejoignons notre deuxième remarque qui engageait une interrogation sur les rapports entre le développement des techniques et des technologies et la question de la frontière entre le public et le privé. Je souhaiterais, désormais proposer des pistes rapides de réflexion qui per-

---

24 Pour donner rapidement des éléments de réponse à la question posée plus haut, précisons simplement qu'Arendt situe la disparition de la distinction à travers la naissance d'une nouvelle catégorie : le social. C'est alors contre la société que va se développer un discours de protection du privé et de l'intime qui nous conduira à voir dans la protection de la vie privée, une sauvegarde de notre liberté. Cette liberté n'est plus alors à proprement parler la liberté politique du citoyen débattant au cœur de l'espace public, mais celle de l'individu se protégeant de la contrainte et des pressions sociales. Le développement du social conduit alors à un brouillage des distinctions entre le public et le privé jusqu'à la disparition de ces deux sphères. L'Etat totalitaire n'est pas un Etat dans lequel le privé disparaît au profit du public, mais cet Etat dans lequel il n'y a plus ni privé ni public.

mettront, peut-être, de montrer encore mieux les enjeux de cette séparation dans des débats d'actualité qui sont au cœur d'une éducation citoyenne et qui participent essentiellement d'une éducation aux médias.

## Le public et le privé en mouvement ?

Nous remarquons donc ce qui semblait se poser la question des rapports entre public et privé au regard du développement des technologies. Or, nous pouvons souligner que l'idée d'un espace public pur comme lieu de débat, comme sphère du politique, opposé à la sphère privée repose, entre autre, sur une certaine conception de l'espace et du lieu. La place publique de la démocratie athénienne est structurée au sein de la cité, elle-même séparant le lieu de l'humanité (l'intérieur des frontières de la cité) du *no man's land* de la barbarie (l'extérieur de la cité). Ainsi, lorsqu'elle s'attache à rendre compte de la disparition du politique, Arendt s'attarde sur trois événements : la Réforme, la naissance de la physique moderne et la découverte du nouveau monde. Ces deux derniers éléments renvoient bien ainsi à une transformation de notre rapport au lieu et à l'espace et participent, selon ces analyses, à la perte d'un monde commun. Ils constituent une révolution pour revenir sur le terme rapidement évoqué au début de cet article.

Or, il serait difficile de nier que le développement des technologies transforme bien notre rapport aussi bien au temps qu'à l'espace et au lieu, et recèle alors également une dimension révolutionnaire. Si l'on ne veut pas tomber dans un discours de la nostalgie en regrettant sans cesse une certaine conception du politique qui aurait disparu et en voyant dans le progrès des techniques la perte de l'humanité, difficile alors de ne pas se demander si ces développements ne nous contraignent pas à interroger à nouveaux frais les rapports entre public et privé. Il ne s'agit pas pour autant de remettre en cause cette distinction. Nous avons essayé de le souligner rapidement, sa disparition est immédiatement liberticide. Mais nous pouvons nous interroger pour savoir si la

séparation entre ces deux sphères doit être pensée de manière définitive et anhistorique<sup>25</sup>.

## Comprendre les enjeux du débat

Or, cette question est bien au cœur de la réflexion politique contemporaine et de la question citoyenne. Parmi ces pistes rapides que nous évoquons, nous ne pouvons ignorer que cette question de la distinction entre le public et le privé conduit, par exemple, la pensée de la laïcité. Notre tradition française républicaine repose bien ainsi sur la séparation entre la chose publique et la chose privée. Elle s'inscrit dans la tradition d'une pensée pure de l'espace public qu'il s'agit radicalement de séparer de toute revendication communautariste ou identitaire. C'est en ce sens que la laïcité est bien définie comme un principe de notre République. Les débats récents que nous voyons apparaître au sein de la société sur la « laïcité positive » ou la « discrimination positive » et qui sont au cœur d'une réflexion citoyenne, engagent une réflexion sur la distinction entre le public et le privé et la conception que nous pouvons avoir de leurs rapports<sup>26</sup>. L'objet n'est pas ici de prendre partie ni de trancher en prétendant remettre aussi légèrement en cause des principes fondamentaux. Si les évolutions techniques, et en particulier pour ce qui nous concerne ici celles des pratiques médiatiques des jeunes usagers ou des médias, nous contraignent à penser, c'est dans le sens d'un travail réflexif qui définit ce que nous qualifions généralement comme étant une des finalités essentielles de l'école à savoir la formation de l'esprit critique.

---

25 Ces points sont développés dans un article plus complet en ligne sur le site du clemi : <http://www.cleml.fr/ressources/outils-d-analyse/analyses/public-privé/> l'objet du présent article n'étant pas de construire précisément une réflexion sur les rapports public/privé, mais de montrer comment cette réflexion est nécessaire et surtout comment l'éducation aux médias engage une réflexion citoyenne et politique.

26 Le modèle d'intégration républicaine repose ainsi sur le principe d'un espace public pur étranger à toute détermination ou revendication identitaire reléguée dans la sphère privée. Il s'agit alors radicalement de distinguer le citoyen de l'individu. D'aucuns soulignent les limites de ce modèle dans son rôle d'intégration. A l'opposé, le modèle communautarien insiste sur la nécessaire reconnaissance des identités constitutives de la personne. Il s'agit alors de refuser l'idée d'un espace public pur et de revendiquer la nécessaire présence, dans la sphère publique, des identités. Le risque est alors celui d'une balkanisation de la société et donc de la dissolution de l'unité. C'est donc bien, une fois encore la question des rapports entre le public et le privé qui sont en jeu.

## Éducation aux médias : des enjeux politiques

Nous avons essayé, de manière sans doute beaucoup trop rapide, de proposer des pistes de réflexion à partir de situations auxquelles nous ne cessons d'être confrontés. Le cadre de cet article ne permet pas la discussion ni une construction plus élaborée des problèmes rencontrés<sup>27</sup>. Toutefois, il s'agissait d'indiquer que les enjeux des pratiques, aussi bien des jeunes que des médias d'information au sein de la cité, ne sont pas minces. La question n'est pas simplement celle d'une curiosité plus ou moins malsaine ou d'intérêts particuliers qu'il s'agirait de préserver en prévision d'un entretien d'embauche ! Face à tout débordement, il faut rappeler le droit. Ceci constitue une étape nécessaire<sup>28</sup>. Mais tout travail d'éducation suppose aussi la nécessité d'une réflexion. C'est ainsi une double orientation que nous retrouvons et qui se trouve au cœur de toute éducation aux médias : un travail sur les pratiques médiatiques des jeunes mais aussi un travail sur les médias eux-mêmes et chacun trouvera à tout moment dans l'actualité des éléments suscitant cette réflexion. L'éducation aux médias comme éducation critique est donc radicalement une éducation citoyenne que l'urgence des évolutions nous oblige à placer au cœur de l'école.

---

27 Les analyses d'Habermas à la suite de Kant sur la naissance de l'espace public comme contemporain du développement de la presse ou encore les débats contemporains sur les identités ou le communautarisme seraient essentiels pour approfondir la question.

28 Il ne s'agit en rien ici d'exclure la dimension juridique même si elle n'occupe pas de place dans nos propos parce que tel n'était pas l'objet ici. Cette dimension fait évidemment partie d'un travail d'éducation aux médias.



## Vers une culture numérique lettrée

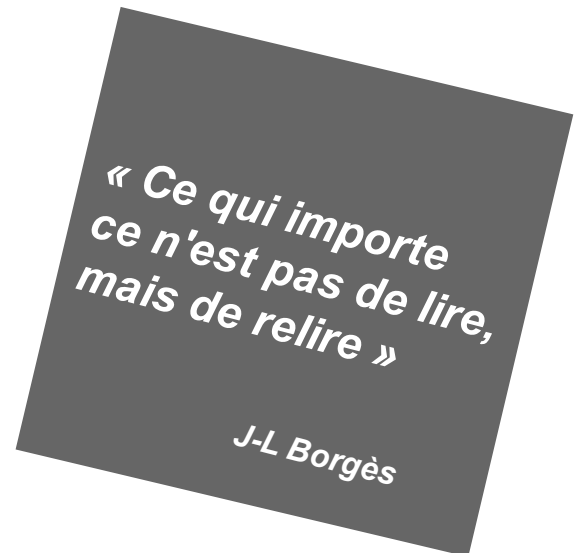
Julien Gautier

Professeur de philosophie

Depuis une dizaine d'années environ, est menée en France une politique de l'Éducation nationale en faveur du développement des TIC au sein du système scolaire, mais force est de constater que cette politique a été, et demeure plus que jamais, insuffisante et, pire, mal orientée. Nous voudrions en livrer ici une analyse critique, et surtout proposer quelques principes et directions en vue de ce qui en serait une profonde réorientation. Pour le dire déjà en quelques mots, nous voulons soutenir qu'un grand nombre des aspects de ce problème, et des solutions à envisager, tournent autour de l'articulation à établir, à l'école et par l'école, entre la vieille culture livresque et ce que nous appellerons « une culture numérique lettrée » ou savante, encore balbutiante.

### Les TIC à l'école : constat

La politique d'introduction des TIC à l'école conduite jusqu'ici a consisté en un effort d'équipement matériel et logiciel des établissements scolaires, certes incontournable en tant que tel, mais qui a pris d'emblée la forme d'un certain assujettissement à l'offre existante des industriels du secteur : ce faisant, l'institution scolaire renonçait déjà en un sens à jouer un rôle actif dans l'informatisation de l'école, et se contentait d'adopter, sans se poser de questions, les standards de l'informatique grand public. L'outil lui échappait ainsi, faute d'avoir correctement estimé, ni même peut-être envisagé que son choix même pouvait avoir une dimension stratégique. Parallèlement, côté contenu, dans une démarche adossée à la nouvelle politique européenne des « autoroutes » puis de la « société de l'information », il s'est agi avant tout de dresser une liste de « compétences » techniques de base à acquérir – gestion des machines, administration minimale des systèmes, formation aux usages les plus courants : mail, web, traitement de texte, recherche, etc. Cet ensemble de compétences ou d'habiletés était énoncé comme devant désormais faire partie du bagage technico-cognitif minimal attendu d'un homme ou d'une femme de la nouvelle époque en train de se dessiner.



Cette démarche *a minima*, sans grande ambition ni apparemment sans grand danger, s'est accompagnée d'un discours, en France, en Europe et dans le Monde, sur la nécessité de favoriser l'« intégration » des jeunes générations en leur donnant de quoi répondre aux « besoins » de cette nouvelle « société de l'information », autrement dit, mais sans le dire, de leur faire acquérir les habitudes d'usage réclamées par elle. Elle consistait donc essentiellement en une **adaptation à la demande**, aux critères et aux produits des industries qui dominent entièrement le secteur, et visait à parachever ainsi l'intégration à cette « société de l'information » elle-même, à son informatisation intégrale. Comme l'a bien montré Alexandre Serres<sup>29</sup>, cette logique adaptative, à fondement comportementaliste et à visée principalement économique, est manifeste dans un grand nombre de textes internationaux, notamment politiques, qui posent la nécessité d'enseigner cette maîtrise ou culture de l'information (*Information Literacy*) aux jeunes générations. Ainsi par exemple, en France, la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* de 2005 intègre désormais au *Socle commun de connaissances et de compétences* la « maîtrise des techniques *usuelles* de l'information et de la communication »<sup>30</sup>. La dimension d'abord utilitaire et socialisante de ces démarches est particulièrement explicite dans la définition que donne le *Grand dictionnaire terminologique* de l'Office

29 A. Serres, « La culture informationnelle », Mars 2008 : [http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/26/71/15/PDF/A.Serres\\_Problematique\\_culture\\_informationnelle.pdf](http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/26/71/15/PDF/A.Serres_Problematique_culture_informationnelle.pdf)

30 <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm> (c'est nous qui soulignons).

Québécois de la Langue Française (OQLF, 2002) de la notion d'*Information Literacy* ou de culture de l'information : « ensemble de compétences permettant de reconnaître l'existence d'un besoin d'information, d'identifier l'information adéquate, de la trouver, de l'évaluer et de l'exploiter en relation avec une situation donnée, dans une perspective de résolution de problème. »<sup>31</sup>. C'est bien cette perspective qui conditionne également l'essentiel des compétences et l'orientation même du Brevet Informatique et Internet français (B2i). Malgré les déclarations d'intention assez ambiguës, selon lesquelles il s'agit de « dispenser à chaque futur citoyen la formation qui, à terme, le mettra à même de faire des technologies de l'information et de la communication *une utilisation raisonnée*, de percevoir les possibilités et les limites des traitements informatisés, de faire preuve d'*esprit critique* face aux résultats de ces traitements »<sup>32</sup>, le contenu effectif du brevet ainsi créé consiste pour l'essentiel à faire acquérir un « bagage minimum » constitué des opérations informatiques « de base », en vue principalement d'une utilisation d'abord « efficace » des outils concernés, et devant se conformer à certaines règles d'usage<sup>33</sup>. Enfin, au delà du B2i, dans un grand nombre de textes, l'enjeu politique de cette « alphabétisation » numérique est le plus souvent réduit à celui de la compétitivité au sein de ce qui est défini comme une « économie de la connaissance », ainsi qu'en témoigne la *Stratégie de Lisbonne* qui fixe à l'Union Européenne l'objectif de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde »<sup>34</sup>.

## Développer une culture numérique

Or, l'institution scolaire, à condition qu'elle comprenne et évalue correctement ce qui est ici en jeu, ne peut ni ne doit avoir pour rôle d'accompagner servilement le développement de ce nouveau milieu technique et psychique dans lequel grandissent déjà largement les enfants d'aujourd'hui, milieu dont les normes et les usages sont définis pour l'essentiel suivant les critères des multinationales du secteur. D'une part, selon

31 La note associée à cette définition précise clairement l'enjeu d'abord socio-économique de ces compétences à acquérir : « La maîtrise de l'information nous permettra, grâce à ces compétences, de survivre et d'avoir du succès dans la société de l'information, notamment par la maîtrise des technologies donnant accès à cette information. »

32 BO du N°42 du 23 Novembre 2000 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/42/encart.htm> (nous soulignons).

33 Le B2i insiste notamment beaucoup sur le nécessaire respect de la propriété intellectuelle.

34 Cf. [http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon\\_strategy\\_fr.htm](http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_fr.htm)

nous, parce que l'école n'a pas à être seulement au service de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, ni à se déterminer d'abord en vue du développement économique des nations : elle se doit de rester fidèle aux idéaux d'émancipation individuelle et de formation intellectuelle tels que la philosophie des Lumières, en particulier, en ont posé le primat. D'autre part, parce que les instruments dont nous nous entourons en général, et les instruments cognitifs en particulier -les TIC sont bel et bien des « technologies de l'esprit »<sup>35</sup>, tout comme les médias audiovisuels-même que les supports de la transmission culturelle -*volumen*, *codex*, livre imprimé, enregistrement analogique puis numérique, etc.- ne sont pas neutres ni ne jouent un rôle secondaire ou auxiliaire qui pourrait être négligé : ils forment le *milieu instrumental* dans lequel et *par lequel* se développent et se réfléchissent les psychés individuelles, ils ont donc à leur égard un rôle *constitutif* ; ils représentent d'autre part, en tant que technologies de la mémoire ou mnémotechniques, les nouvelles formes et objets dans lesquels s'inscrivent, s'écrivent et se conservent les expériences humaines de notre époque, bref de nouveaux vecteurs de culture et d'individuation collective. Ainsi l'état général de ce milieu psychotechnique, les bons usages et les més-usages qui en sont faits ou peuvent en être faits, son développement et son « contrôle » même, devraient être l'objet d'une attention toute particulière, *a fortiori* de la part du système scolaire et universitaire, dont on pourrait dire que c'est en un sens la mission même.

C'est pourquoi celui-ci devrait chercher à conquérir une position de force et une crédibilité scientifique, au sens large, dans ces nouveaux domaines pour pouvoir prétendre établir des critères de référence, définir des *corpus*, faire mûrir les pratiques et les estimer, voire développer par lui-même ou sous sa direction les solutions logicielles ou matérielles spécifiques dont il aurait besoin. La formation au plus haut niveau des enseignants, documentalistes ou non, est donc ici un préalable essentiel, ce qui suppose évidemment en amont un effort très conséquent en termes de recherche théorique et pratique, et la constitution de véritables « disciplines » et de *cursus* universitaires reconnus en ces matières. C'est à ces conditions que l'école -primaire et secondaire- pourrait alors dispenser, en aval, les éléments de ce qui serait une « culture numérique » de référence, faite à la fois de pratiques et d'objets -un *corpus* d'œuvres numériques et non seulement numérisées, par exemple- choisis pour leur valeur culturelle et formatrice, comme

35 Selon l'expression de Bernard Stiegler.

elle a transmis, et s'efforce de transmettre encore en ce sens, les éléments d'une culture lettrée pluri-séculaire. A rebours d'une logique d'adaptation servile et à courte vue, l'école doit donc selon nous pouvoir jouer et assumer un rôle *prescripteur* dans ces domaines, et ce dès le primaire, ce qui suppose d'abord d'élever le niveau d'expertise et les moyens de recherche du système scolaire tout entier. De même qu'elle n'apprend pas seulement à lire et à écrire mais aussi *comment il faut lire et ce qu'il faut lire*, il faudrait qu'elle acquiert les moyens, politiques et intellectuels, de définir et d'enseigner des règles et des canons pour une « culture numérique » possible. Car ces nouvelles techniques et ces nouveaux supports doivent être considérés par l'école comme de *nouveaux instruments du savoir et du sentir*, un nouveau milieu de connaissance et de création, à comprendre, à promouvoir et à transmettre, et qui vient non pas se substituer mais s'ajouter et même s'articuler, quoiqu'encore difficilement, à la culture proprement livresque, dont la transmission et la continuation ont été jusqu'ici, et restent, ses missions fondatrices et directrices.

De toute façon, la situation a considérablement évolué depuis le lancement de ces premières politiques : il ne sera bientôt plus nécessaire ou presque d'expliquer le fonctionnement de base de ces outils aux élèves de collège, car ils en ont déjà un usage très familier, largement constitué en dehors de l'école<sup>36</sup>, mobilisant de multiples logiques, solutions et plateformes d'échange et de communication. Ces générations d'élèves en « savent » plus que leurs enseignants en la matière, tant ils sont précocement immergés dans ces nouveaux médias. Mais ce « savoir » n'est souvent qu'une familiarité ou habitude d'usage -voire une manie, à la frontière de l'addiction- qui s'accompagne en fait d'une grande méconnaissance technique des appareils et des systèmes en eux-mêmes. On pourrait dire que les jeunes d'aujourd'hui en sont des usagers très efficaces, et ce d'autant plus qu'ils en ignorent les rouages et les fondements : ils y opèrent massivement les yeux fermés, *eyes wide shut*. Il y a aussi là une voie importante à approfondir pour l'école : augmenter non pas le niveau de « compétence » des élèves -c'est à dire leur niveau d'usage-, mais leur savoir technique de ces appareils et de ces

36 Selon une étude du Credoc de 2007, le niveau d'équipement informatique des foyers a doublé entre 2000 et 2007, et s'élève en 2007 à plus de 65% de foyers équipés d'au moins un ordinateur (la plupart du temps connecté à l'Internet). Mais l'étude précise que 83% des 12-17 ans disposent d'un ordinateur, et plus de la moitié d'entre eux ont accès à Internet, alors que seul 1 adulte sur 2 a déjà « surfé » sur le Net. Par ailleurs, l'écart d'équipement et d'usage lié à la CSP tend à se réduire. Il s'agit donc bien désormais d'un marché de masse, et principalement axé sur les jeunes générations.

systèmes, la connaissance de leur histoire et de leur fonctionnement interne, et développer plus largement une culture technique. En attendant, cette nouvelle situation d'immersion précoce signifie aussi qu'aujourd'hui l'influence prégnante exercée sur la jeunesse par les industries qui contrôlent ces secteurs et le marketing est plus grande qu'auparavant, et continue de s'accroître, ce qui confère son caractère de crise à la situation. Car, dans le même temps, les études sociologiques montrent que le rapport des enfants et des adolescents aux « institutions de programme »<sup>37</sup> traditionnelles que sont l'école et la famille, prend la forme d'un certain discrédit, tend à devenir plus conflictuel et moins assuré : il y a bien une crise de la « culture légitime », culture dont l'école est porteuse par principe, et, au-delà, une brisure dans les relations inter-générationnelles qui tend à enfermer enfants et adolescents dans des relations entre pairs et à les rendre tout à fait étrangers, voire hostiles, aux valeurs culturelles portées par le monde adulte et scolaire. La sociologue Dominique Pasquier, qui a bien étudié ce qu'elle appelle la « culture lycéenne », analyse ainsi ce renversement : « Il y a en effet un renversement du schéma de la reproduction dans les jeunes générations : aujourd'hui, les hiérarchies culturelles s'élaborent plus au sein des groupes de pairs que par transmission verticale, des parents aux enfants. On assiste à un décrochage de la culture humaniste et à un renforcement du pôle de la culture populaire, avec un poids central de la culture commerciale comme culture commune entre les jeunes. »<sup>38</sup>

## Lutter contre l'illettrisme numérique

Car il faut bien comprendre que se joue ici ce que le philosophe Bernard Stiegler analyse comme une bataille pour la captation du désir, le contrôle des esprits, qui oppose de plus en plus frontalement les pratiques et la logique du marketing aux processus de transmission familiaux et scolaires : or, les médias audiovisuels et les nouveaux outils de communication sont les instruments essentiels et le terrain privilégié de cette bataille, entre autres parce qu'ils sont les vecteurs de cette « culture commerciale », fabriquée par le marketing, et dont Dominique Pasquier souligne le « poids central (...) comme culture commune entre les jeunes ». Pour le mo-

37 Selon l'expression de Bernard Stiegler, qui distingue ces « institutions de programme » des « industries de programme » ou si l'on veut médiatiques au sens large.

38 « Les lycéens et la culture », entretien accordé par D. Pasquier à la revue *le Débat*, Mars-Avril 2007. (C'est nous qui soulignons).

ment, les acteurs dominants de la « société de l'information » sont en effet des firmes dont le but est principalement de capter du « temps de cerveau disponible »<sup>39</sup>, de solliciter l'attention et l'activité de l'utilisateur dès le plus jeune âge, pour satisfaire des annonceurs publicitaires, ce qui les amène à entrer en concurrence, et même en conflit, en premier lieu avec le temps et la logique scolaires. Une politique des médias et des « TIC » à l'école ne peut se permettre d'ignorer la réalité ni la gravité de cette concurrence nouvelle, et doit au contraire, selon nous, en partir et y répondre.

De plus il est maintenant établi que cette exposition précoce et croissante aux médias et aux nombreux terminaux numériques favorise chez les enfants le développement d'un certain type d'attention psychique, en quelque sorte multi-tâches ou multi-polaire, vigilante et volatile à la fois, au détriment des possibilités d'attention soutenue. Or cette attention éclatée est presque antinomique avec l'attention requise par une posture d'étude, celle de l'école, et c'est sous cet angle d'abord qu'il faudrait appréhender les problèmes de concentration, voire d'« hyper-activité » des élèves en classe, dont se plaignent fréquemment les enseignants d'aujourd'hui. Il est certain en effet que cela affecte déjà la manière de travailler en général des élèves et en particulier leur rapport aux textes et aux œuvres, principaux supports de l'école, leur pratique de lecture, leur *manière de lire* et, par là même d'*écrire*. Dans des études qu'il a menées sur les pratiques de lecture numérique, Alain Giffard<sup>40</sup> qualifie de « pré-lecture » l'acte de lire le plus couramment pratiqué lorsque l'on navigue sur le Web : la lecture y ressemble à une sorte de scannage, fait de repérage et de sélection, au mieux d'un pré-montage. Il distingue cette forme de lecture numérique de la « lecture d'étude », classique, livresque et lettrée, telle qu'elle s'est constituée historiquement depuis le Moyen-Âge autour de l'objet-livre. Or, cette pré-lecture a précisément les caractéristiques du mode d'attention très réactif et volatil entraîné par la surexposition aux médias : elle se révèle réactive/instable, multidirectionnelle/superficielle. Alain Giffard montre ainsi que le risque est grand que la « pré-lecture » numérique devienne la « lecture de référence » des prochaines générations de collégiens qui font partie de ce que l'on appelle les *di-*

*gital natives*, ce qui pourrait rendre quasiment impossible l'enseignement et la pratique de la lecture lettrée : « Technique par défaut, risque de confusion entre pré-lecture et lecture, entre lecture d'information et lecture d'étude, entre les différentes attentions, place de la simulation, contexte d'autoformation, arrivée de la génération des "natifs du numérique" dont certains prennent la lecture numérique comme référence : tous ces éléments peuvent se combiner. Le risque est grand alors de ce que certains chercheurs anglais appellent *reading without literacy*, une lecture sans savoir lire qui est la forme la plus menaçante d'illettrisme électronique. »<sup>41</sup>

On peut soutenir en effet que cette pré-lecture n'est pas une « véritable » lecture, parce que lire -de manière soutenue, profonde ou attentive- c'est toujours déjà *relire*, et (re)lire c'est en un sens toujours déjà *écrire*. La pré-lecture au contraire est une simulation de lecture : la lecture numérique telle qu'elle est souvent pratiquée *ressemble* à une lecture effective, elle parcourt les principales opérations de toute lecture, mais ne s'intériorise pas, ne résonne pas en elle-même, ne laisse pas trace d'elle-même, ne s'inscrit pas. Elle est simple lecture ou lecture simple là où la lecture soutenue est par principe lecture redoublée, comme pliée sur elle-même, lecture de lecture, et en ce sens déjà *écriture* : écriture intérieure qu'une annotation effective (celle laissée dans les marges d'un livre, par exemple) vient parfois matérialiser. Privé de cette dimension itérative et réflexive, comme privée de mémoire, la pré-lecture numérique tend à se réduire à une opération mécanique de repérage et de collecte, qui ne peut prendre vraiment sens qu'à la condition de se prolonger en une lecture d'étude.

De son côté, la textualité numérique produit un effet de « mise à plat » et de dissémination ou de fragmentation des textes, et en particulier des œuvres, du fait de l'homogénéité et du type d'unité du support -la page web-, ce qui renforce les effets d'éclatement et de discontinuité, et surtout ce qui revient de fait, comme y insiste Alain Giffard, à confier au lecteur, et sans que celui-ci ne s'en rendre toujours compte, une grande responsabilité de lecture, inédite jusque là<sup>42</sup> : sur le Web, on ne trouve en un sens que des « extraits » -même lorsque le texte est intégral- reliés « librement » entre eux -de manière plus ou moins étroite et pertinente, bien souvent de manière chaotique-, et c'est au « visiteur », comme on dit de manière significative, d'organiser

39 Selon l'expression de Patrick Le Lay alors PDG de TF1.

40 Alain Giffard, spécialiste des technologies de l'écrit, qui a été notamment directeur informatique de la « TGB » et concepteur de la bibliothèque numérique de la Bibliothèque nationale de France, a publié de nombreux articles et essais sur l'hypertexte, les bibliothèques et la lecture numériques, les pratiques culturelles de l'Internet, dont certains sont disponibles sur son blog : <http://alaingiffard.blogspot.com/>

41 <http://alaingiffard.blogspot.com/culture/2007/12/subjectivits-nu.html>

42 Dans le monde du livre, cette responsabilité est largement partagée avec les auteurs et les éditeurs.



presque entièrement son voyage ou son errance, de s'orienter dans sa « navigation », de constituer son objet. Sinon, si le lecteur n'a pas les moyens de compléter ainsi sa lecture, c'est la page html elle-même, telle qu'elle est, qui fera à ses yeux unité et sens : ainsi, deux ou trois pages reproduisant des extraits du *Contrat Social* de Rousseau pourront apparaître comme constituant à elles seules l'ensemble de l'ouvrage aux yeux de certains élèves.

## Apprendre à lire et à écrire avec le Web

Notons enfin l'instabilité structurelle, mais masquée, du Web : celui-ci n'a pas la constance ni la consistance d'un livre -objet fini et stable, broché, paginé, etc.-, ni d'une bibliothèque, mais doit plutôt être comparé, comme on l'a déjà fait, à une sorte d'organisme indéfini, en incessante reconfiguration, même si certaines régions peuvent demeurer relativement fixes un temps : la durée de vie moyenne d'une URL serait d'une centaine de jours. D'où les tentatives et les difficultés d'une politique patrimoniale du Net : que signifie conserver ce qui est à ce point changement ? Or, cette obsolescence rapide des chemins de navigation et du contenu même, le Web s'effaçant en quelque sorte à mesure qu'il s'écrit, complique, côté sujet, la constitution et la mémorisation de parcours consistants -comment suis-je arrivé déjà jusqu'à ce site ? se demande-t-on souvent !- La disparition d'une page ne laissant aucun vide, c'est un peu comme si elle n'avait jamais existé. Ainsi se produit un effet de plein, voire de plénitude, qui masque en fait l'instabilité chronique et l'incomplétude du contenu mis en réseau : beaucoup d'élèves pensent qu'il y a « tout » sur Internet et que ce qui n'est pas sur Internet n'existe pas non plus en dehors. En tout cas, cette instabilité et cette sorte d'amnésie, même ou surtout lorsqu'elle reste inaperçue du lecteur, rend elle aussi plus difficile la pratique du Web en tant qu'instrument de mémoire et par là d'apprentissage. Notons à cet égard le paradoxe qui fait que les visites sur le Net sont systématiquement enregistrées par les prestataires de services (les *hits* font l'objet d'un intense *profiling*<sup>43</sup>), mais qu'il est pour le moment pratiquement impossible à l'utilisateur lui-même, si ce n'est par bricolage, de conserver des traces élaborées de ses propres lectures en ligne (au delà de l'historique simpliste des logiciels navigateurs), et par là de constituer celles-ci en de véritables expériences de lecture.

43 Ce qui permet, comme le montre Alain Giffard, la constitution d'une véritable *industrie* de la lecture, dont les outils *AdSense* et *AddWords* de Google sont les meilleurs représentants.

Le Web est presque sans mémoire pour l'utilisateur final, ce qui lui interdit de fait de le manipuler comme l'équivalent d'une sorte de bibliothèque personnelle, tant il est difficile, littéralement, de s'y retrouver.

D'un point de vue plus général, on peut dire que le Web -au sens large du système formé par le réseau lui-même, son architecture, son langage et ses interfaces- est un outil pour l'instant techniquement très incomplet et pauvre lorsque l'on veut essayer d'en faire un instrument d'étude ou de savoir, un instrument « scolaire » ou « savant », et non seulement de communication ou de vie quotidienne : presque tout ce qui fait l'utilité et la fécondité d'une bibliothèque notamment - un *corpus* déterminé, organisé, hiérarchisé, spatialement disposé, présenté et incarné par des documentalistes-, y fait défaut. Et de fait, les recherches sur le Net les plus averties sont justement celles pratiquées par des individus ayant intégré, pratiqué et pratiquant encore les méthodes de la culture lettrée classique, ce qui leur permet d'assurer par eux-mêmes les fonctions que l'outil ne remplit pas de lui-même ou donne seulement l'impression de remplir, en les simulant : à cet égard, il faut déjà prendre garde à ce que ces « savoir-lire » ne disparaissent pas avant d'avoir pu trouver leurs équivalents numériques, ce qui implique de continuer à les enseigner activement. Mais il faudrait aussi se soucier de concevoir des appareils et des logiciels de lecture numérique dotés de nouvelles fonctions, notamment d'annotation et d'archivage élaborés, conçues en vue d'une finalité d'étude, et cette recherche pourrait constituer une perspective de travail intéressante et utile pour l'école et notamment ses centres de documentation. De plus, il est certain que les possibilités inédites de lecture et d'écriture offertes par le texte numérique et notamment de type html -via l'hypertexte en particulier- sont encore loin d'avoir été exploitées ou étudiées pour elles-mêmes : imaginer comment elles pourraient être mises au service de la formation intellectuelle des enfants et des adolescents est bel et bien une tâche décisive, à condition de ne pas seulement « introduire » telles quelles ces techniques dans l'école mais de parvenir à les convertir en instrument de culture.

C'est pourquoi, selon nous, il ne peut s'agir seulement, pour l'école, de former à la recherche documentaire, au sens restreint de l'expression, car le risque est d'ores et déjà que la lecture *en entier* se résume à une pratique de recherche d'information. Or, la recherche d'information en tant que telle n'a de sens que si elle est faite depuis des exigences d'étude et en vue de productions de nouveaux objets d'étude possible. De

même, côté apprentissage de la production, les documents ou textes ainsi choisis -et non plus simplement collectés ou extraits du Net- ne devraient plus être purement agrégés, redispisés, recomposés ou mis en page en vue de leur circulation, mais bel et bien lus, relus, étudiés puis finalement comme réécrits au sein de la rédaction d'un nouveau texte unitaire. Un véritable travail scolaire qui pourrait éventuellement venir à son tour enrichir un fonds documentaire. Durant l'expérience des TPE au Lycée, qui s'est voulue justement un terrain privilégié de mise en pratique des TIC à l'école, de très nombreux travaux ont consisté essentiellement dans cette série d'opérations de collecte et de mise en forme sans transformation : l'information a circulé, mais par là peu de choses ont été étudiées -au sens fort- ni même apprises, peu de connaissance produite. Or cette logique de la circulation, par principe rapide, de l'information est justement celle qui rythme déjà massivement la vie des jeunes générations et occasionne les conséquences précédemment évoquées. C'est pourquoi l'école doit plutôt jouer ici le rôle d'un remède ou d'un contre-poison.

De ce point de vue, à moins d'un remaniement conceptuel en profondeur, la notion de « culture de l'information » ne nous paraît pas pouvoir désigner une telle démarche, dans la mesure où cette expression renvoie dans son fond à un sens cybernétique : le traitement de l'information. Il s'agit toujours essentiellement de définir, chercher, sélectionner, stocker, échanger et redistribuer des données répondant à un besoin ou à un problème. L'information est en effet fondamentalement une notion quantitative ou quantifiable, qui impose d'elle-même la réduction du « contenu de sens », par nature non calculable et équivoque. L'information se manipule, s'additionne, se collecte, s'organise, se dispose, s'échange, se distribue, se calcule ; alors que la connaissance ou le savoir s'intériorise au cours d'interactions complexes entre un sujet et un objet, eux-mêmes médiatisés par des instruments. Mais il faudrait entrer ici dans une réflexion bien plus précise sur les rapports entre les grandes notions qui se trouvent au croisement des théories de la culture et des sciences de l'information, notions dont les frontières conceptuelles, épistémologiques et juridiques sont justement chahutées par la nouvelle configuration technologique : information, connaissance, document, corpus, œuvre, texte, etc.

## Pour conclure...

Pour conclure et résumer, une des questions fondamentales que pose, d'abord à l'école elle-même, le rapport entre l'institution scolaire et les nouveaux médias en général, est donc pour nous celle-ci : comment articuler la culture lettrée pluri-séculaire, telle que l'école en est depuis longtemps la dispensatrice et le sanctuaire, et la culture numérique encore introuvable ou en gestation, et qui se constitue largement en dehors d'elle ? Il y a là sans conteste un problème et une mission essentiels pour l'école en général, et qui ne peuvent que concerner, voire préoccuper les enseignants documentalistes et les centres de documentations en particulier. Plus précisément, comment hisser les usages de cette sorte de « lecture illettrée » qu'est la pré-lecture numérique au niveau de ce qui serait une « lecture numérique lettrée », permettant de pratiquer ces nouveaux instruments dans le sens d'une émancipation des esprits par l'étude ? Comment faire des nouveaux médias, plus largement, de véritables instruments spirituels, pour qu'ils ne soient plus d'abord des outils de captation mentale et de conformation sociale ? Comment faire émerger ce dont nous avons tant besoin, à savoir les futurs « lettrés » et aussi, mais non seulement, des « clercs » de la prochaine culture numérique ?

Presse jeunesse

## Le rôle éducatif du journaliste

Entretien mené par Aurélie Aillet

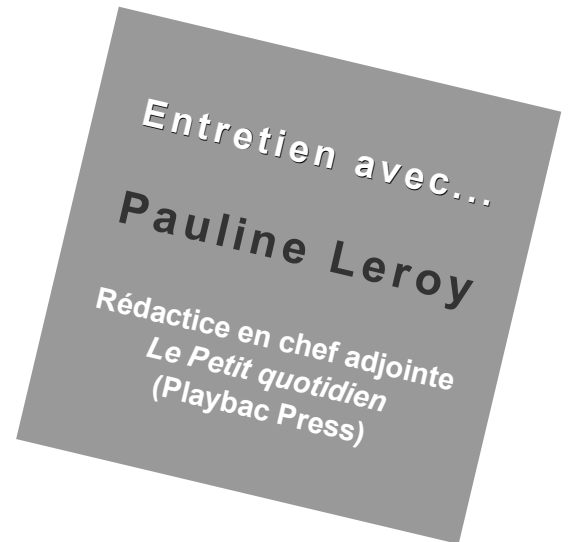
Professeur documentaliste  
Bureau National FADBEN

**Q :** *Être journaliste pour la jeunesse, est-ce un métier à part dans le journalisme ? Quelles règles se fixe un journaliste de presse jeunesse ?*

**Pauline Leroy (PL) :** Dans le groupe *Playbac Press*, tous les journalistes sont des journalistes professionnels sortis d'école de journalisme ou ayant une expérience dans un organisme de presse traditionnelle. Le journaliste pour la jeunesse exerce le même métier qu'un journaliste traditionnel chargé de transmettre et d'expliquer l'information après l'avoir validée. La difficulté supplémentaire avec les enfants est de bien adapter notre discours à leurs connaissances, leur vocabulaire. Pour ne pas perdre le lecteur, nous sommes obligés de vulgariser, d'utiliser des mots simples, des phrases courtes. Plus particulièrement avec la tranche d'âge des lecteurs du *Petit Quotidien* (dès 6 ans), nous ne devons pas perdre de vue que ces enfants apprennent tout juste à lire. Nous nous arrêtons beaucoup plus sur les détails, chaque mot, chaque phrase sont réfléchis pour faciliter la compréhension chez l'enfant. Je pense que l'on peut tout expliquer à des enfants, il faut juste simplifier l'information sans tomber dans le travers des raccourcis. Nous faisons également attention à traiter des sujets qu'ils aiment, tout en les amenant vers des sujets plus complexes qui ne les intéressent pas naturellement. La règle la plus importante concerne la vérification des informations. La recherche de la vérité est d'autant plus mise en avant que nous nous adressons à des enfants qui n'ont pas la capacité critique d'un adulte. Nous avons une plus grande responsabilité sur la véracité des informations. Nous nous fixons comme règle de les ouvrir sur le monde, de développer leur curiosité en les informant sur tous les sujets, ceux qu'ils aiment bien sûr, mais aussi sur des sujets d'actualité quotidienne.

**Q :** *Qu'est-ce « qu'un sujet qui plaît » ?*

**PL :** Pour connaître les sujets qui plaisent, nous disposons d'un outil sur le Web<sup>1</sup> où nous demandons chaque mois aux lecteurs de voter pour leur sujet favori. Ils choisissent les sujets qu'ils ont préféré lire durant le mois. Ceux qui reviennent le plus fréquemment chez les lecteurs du *Petit Quotidien* sont ceux sur les animaux, l'environnement, l'espace, les



sciences, les dinosaures, ou la préhistoire. Les sujets qui fonctionnent le moins sont ceux sur le sport et le cinéma. Les enfants ne lisent que ce qui les intéresse. Par exemple, un sujet sur le rugby alors que le lecteur fait du foot, ça ne l'intéresse pas, de même pour le cinéma, « je ne lis pas la critique d'un film que je n'ai pas vu ». Il est important que les sujets fassent écho chez l'enfant pour qu'il s'y intéresse, et par conséquent lise l'article. Mais ces enquêtes ne sont que des outils qui nous permettent de faire des tests sur certains sujets. Nous prêtons aussi attention aux programmes scolaires pour traiter des sujets que l'on sait abordés à l'école. Par exemple, le thème de l'Égypte fonctionne bien chez les lecteurs du *Petit Quotidien* et *Mon Quotidien* car il est abordé à l'école. Mais nous choisissons parfois de dépasser le programme scolaire quand un sujet en vaut la peine. Par exemple, lorsque nous avons choisi de traiter un sujet sur les « Justes », nous savions que ce thème est plus compliqué et pas ou peu abordé par la tranche d'âge de nos lecteurs. C'est surtout le public de *L'Actu* qui étudie la Seconde Guerre mondiale à l'école. Nous essayons de coller à leur niveau de scolarité, nous bénéficions d'ailleurs de l'aide d'un enseignant qui relit les maquettes avant édition. C'est une forme d'audit, il nous conseille sur le choix des mots, nous dit si les articles sont trop difficiles par rapport à la tranche d'âge. C'est une aide précieuse pour ne pas perdre de vue notre lectorat. Nous souhaitons que nos journaux soient un outil de lecture quotidienne mais aussi qu'ils soient réutilisés par les enfants, dans un devoir, un exposé pour l'école.

**Q :** *Pouvez-vous nous présenter les spécificités d'un journal d'actualité adressé à la jeunesse ?*

<sup>1</sup> <http://www.playbac.fr/index.php>



*Dans sa structure éditoriale ? Dans la présentation des actualités ?*

**PL :** La maquette classique du *Petit Quotidien* contient peu de texte, le concept est de ne pas dépasser plus de dix minutes de lecture par jour. Les enfants reçoivent cinq numéros par semaine, nous sommes conscients qu'ils ont une semaine chargée entre les devoirs et les activités diverses. Notre objectif est de développer chez eux des habitudes de lecture, et surtout des habitudes de lecture de presse quotidienne. Pour cette raison, nous utilisons des procédés classiques dans la presse quotidienne, avec des rubriques fixes, des techniques de lisibilité (titres, légendes), des sujets qui plaisent, afin de donner des repères aux lecteurs. Mais nous n'hésitons pas à sacrifier ces repères pour traiter des sujets plus importants, qui sortent de l'ordinaire. La maquette classique montre ses limites lorsque nous avons besoin de plus d'explications. Nous disposons de trois titres, *Le Petit Quotidien* pour les 6-9 ans, *Mon Quotidien* pour les 10-13 ans et *L'Actu* à partir de 14 ans. Nous pouvons donc créer une continuité dans la lecture de presse, nous fidélisons nos lecteurs. Mais au-delà, nous n'avons aucun moyen de savoir si nos abonnés continuent à lire de la presse quotidienne, nous l'espérons ! Notre responsabilité de journaliste chez *Playbac* est de faire un journal « ludo-éducatif ». Il faut équilibrer entre ce qu'ils aiment et ce qui nous semble important d'aborder, les actualités sérieuses. C'est de l'« éducatif » que nous faisons en traitant des sujets d'actualité. C'est aussi toute la richesse de mon métier, les sujets sont tellement variés. Les lecteurs ne savent jamais ce qu'ils vont trouver dans leur boîte aux lettres, tous les jours c'est une surprise.

**Q :** *Comment abordez-vous l'actualité sérieuse, difficile ?*

**PL :** Pour des sujets plus difficiles, nous utilisons une maquette particulière : « cinq questions pour comprendre ». Nous y consacrons environ quatre ou cinq journaux par an. Nous posons des questions simples (Où ? Qui ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?) mais indispensables à la compréhension d'un événement complexe. Cette maquette donne une plus grande souplesse pour entrer dans des sujets plus compliqués, comme cela a pu être le cas pour la guerre de Gaza ou la libération d'Ingrid Bétancourt. Nous nous imposons surtout la règle du « zéro opinion » pour ces journaux. Nous opposons systématiquement les différentes opinions présentes dans un débat. L'explication du débat d'idées et des polémiques sur les sujets constitue la base de notre métier de journaliste. Par exemple, les enfants adorent les félins, nous faisons donc des titres où l'on aborde les espèces de félins menacées d'extinction. Mais les félins attaquent aussi les hommes et nous l'expliquons aux enfants. Nous ne voulons pas donner une vision manichéenne du monde. Donner le pour et le contre

dans tous les sujets fait partie de l'éducation des enfants. Cela est nécessaire pour développer chez eux la critique du monde qui les entoure, même si parfois les enjeux sont beaucoup plus compliqués. Après la parution d'un numéro traitant d'un sujet délicat, nous recevons généralement des courriers de parents nous reprochant d'avoir pris parti. Mais comme les courriers proviennent autant d'un côté que de l'autre, je considère que nous avons réussi à être neutre puisque chaque partie nous accuse de défendre l'autre ! Nous traitons aussi de sujets qui sont plus proches de l'actualité des adultes (les élections présidentielles américaines par exemple). Ces actualités plus larges, il est important de les comprendre. Cela peut être aussi de l'information de proximité, d'une grande ampleur, on en parle à la maison, à l'école. Nous devons l'expliquer aux enfants, cela relève de notre responsabilité de journaliste. Lors de grands mouvements de grève, c'est toute la vie quotidienne de l'enfant qui est bouleversée (écoles fermées, absence de transport). Alors pourquoi ces changements, quelles en sont les causes ? Leur expliquer cela c'est aussi les rendre acteurs de leur quotidien. Traiter ces sujets nous semble important même si l'on se rend compte que finalement les lecteurs n'ont pas apprécié, nous avons joué notre rôle d'information sur ces sujets de société.

**Q :** *Pouvez-vous nous présenter les ateliers de fabrication d'un journal proposés par Playbac ?*

**PL :** Ces ateliers peuvent concerner les enfants individuellement, souvent des abonnés ou des groupes scolaires. Les enfants y fabriquent leur propre journal, de la rédaction de l'article au dessin de presse, en passant par la mise en page de la Une, ils font tout. Ils repartent avec leur journal à la fin de l'après-midi. Un poste de journaliste a été créé pour ces animations, il tient le planning, prépare les thèmes possibles pour la fabrication du journal. Mener ces animations demande beaucoup de temps et d'organisation. Lorsque nous le pouvons, nous aimons aussi participer à ces ateliers, partager un moment avec les enfants.

**Q :** *Dans un contexte de mutation de la presse, comment envisagez-vous l'évolution de la presse jeunesse ?*

**PL :** Nous essayons différentes idées : *Quoti* pour une tranche d'âge située en-dessous de 6 ans mais cela n'a pas fonctionné, nous n'avons pas suffisamment de lecteurs. Nous avons rencontré un problème similaire avec *Mes infos du mois*. Quant à la presse numérique, la rédaction travaille sur des maquettes codées en XML, qui nous permettront ensuite un basculement vers des supports numériques, en prévision d'un changement. Mais nous attendons un modèle économique plus probant. En l'état, la presse jeunesse papier a encore de beaux jours devant elle !

Education aux médias

## La juste place du journal

**Patrick La Prairie**

Ouest-France

Chargé de mission Presse-école

L'histoire s'accélère, et notamment l'histoire des médias. « On change de siècle tous les dix ans ». Pas facile pour le citoyen de trouver la bonne posture. Que dire alors de l'enseignant et du journaliste... D'autant que cette accélération est exponentielle. On va de plus en plus vite vers du toujours plus rapide, jusqu'à l'avènement récent de l'instantané disponible (presque) partout, en texte, en son et en image. On change d'ère (technologique) et on change d'aire (territoires). C'est formidable au double sens du terme : cela fait peur et cela fait plaisir... On retrouve cette ambivalence dans la relation qu'ont des adultes étrangers à ce monde nouveau face aux *digital natives*, ces jeunes qui ont toujours baigné dans l'ère d'Internet et des mobiles. On comprend mieux ainsi les défis pour les professionnels de l'instruction et de l'éducation. Et pour les professionnels de l'information...

### Journalistes, enseignants : mêmes combats ?

Nous ne parlerons pas ici de tous les médias mais des médias d'information, censés rendre compte du monde qui va, bien ou mal. La presse est bien au cœur du cyclone que représente cette accélération du temps des médias. Et les journalistes qui se sentent en charge d'une mission civique sont souvent « déboussolés », eux aussi. Il se demandent jusqu'où s'adapter aux nouveaux comportements, et donc, osons le mot, au « marché ». Celui des annonceurs qui cofinancent les journaux, et celui des lecteurs-acheteurs. « Donner le plaisir de lire, faire court, donner à voir », ces consignes sont légitimes, elles correspondent aux nouvelles pratiques des lecteurs. La crise de la presse - moins de lecteurs de quotidiens et moins de ressources publicitaires - met en péril le modèle économique... et peut-être le modèle démocratique. Face aux défis de l'instantanéité et de la gratuité, le rendez-vous quotidien avec du papier payant (et souvent loin de nos circuits de vie) fait problème. Cette réalité économique et sociétale s'impose à tous. Et le virage est pris : pas (plus) question d'opposer le papier et le Net. Désormais les journaux se veulent des « entreprises d'information plurimédias ». La question des supports ne peut pas être déconnectée de celle des contenus, du traitement de l'information, de la crédibilité de

l'offre journalistique. Jean-Marie Charon, sociologue des médias, a fort bien décrit ce « grand malentendu entre les journalistes et leur public ». C'est dans ce contexte difficile – certains parlent de « dernière chance » ou de « questions de survie » - que les journaux doivent trouver leur place dans l'éducation aux médias. Et leur fonction aux côtés des enseignants.

### Plusieurs attitudes possibles

Une attitude envisageable, tentante, de type « promotionnel », est de mener des opérations auprès de ces publics captifs que représentent les élèves dans leur établissement. Constatant que « tous nos lecteurs de demain sont en classe aujourd'hui », le journal/entreprise va faire en sorte que des exemplaires soient mis entre les mains des élèves et étudiants. Cela ne peut se faire en catimini. Des accords sont donc passés, avec convention signée entre le chef d'établissement (souvent des lycées avec classes post Bac) qui permettent la mise à disposition de dizaines ou de centaines d'exemplaires. Sur la base d'un équilibre entre les services rendus : un journal à mi-tarif contre une organisation de la diffusion facturée au même prix. Résultat : c'est gratuit, du « gagnant-gagnant »... et cette diffusion est bien validée par l'OJD<sup>44</sup>, base de référence pour établir les tarifs publicitaires. Cette pratique s'est développée, d'abord dans la presse nationale puis dans la presse quotidienne régionale.

Une autre attitude, est de coopérer en amont avec l'éducation nationale sur des opérations « pédagogiques et citoyennes ». Cette démarche, qui vise plus l'apprentissage que l'appropriation, est facilitée par la légitimité et la compétence des équipes du Clémi dans les académies. Je présenterai ici une opération emblématique de la presse à l'école dans l'ouest : les « classes-presse ». Et qui n'existe, dans ces termes, nulle part ailleurs...

44 Office de Justification de la Diffusion

## Les classes-presse : un modèle de partenariat

Dans l'ouest, où dix départements sont concernés, sur les douze couverts par Ouest-France, l'expression « classe-presse » correspond à des critères très précis. L'opération est menée par un Comité de pilotage, coordonné par le Clémi académique, qui comprend l'inspection académique, l'enseignement catholique, les journaux partenaires et le Conseil général. Si *Ouest-France* est partout présent, ses concurrents, différents selon les départements, le sont aussi. Il s'agit le plus souvent de quotidiens (*Le Télégramme* en Finistère, Côtes d'Armor et Morbihan, *Presse-Océan* en Loire-Atlantique, *Le Courrier de l'Ouest* à Angers, *Le Maine Libre* au Mans) mais aussi d'hebdomadaires en Finistère, en plus des quotidiens en Ille-et-Vilaine, en Mayenne et dans l'Orne où *Ouest-France* est le seul quotidien. La répartition entre les titres se fait en fonction de leur place dans le département. Chaque titre parraine une classe. Le journaliste intervient au moins deux fois devant les élèves, une fois pour répondre aux questions sur son métier et le traitement de l'information, une autre fois sur l'écriture dite journalistique. L'opération concerne seulement les collégiens (Segpa comprises).

La classe a été candidate puis sélectionnée par le Comité de pilotage sur la base du projet annoncé et de l'engagement transversal de plusieurs enseignants en relation avec le professeur documentaliste. Le nombre de classes admises dépend d'abord de l'investissement financier du Conseil général (qui cofinance les journaux et le supplément, cf. plus loin), mais aussi de la capacité des rédactions à accompagner les classes-presse.

Chaque classe-presse reçoit pendant huit à dix semaines le journal parrain, en nombre suffisant pour que chaque élève puisse le lire (et l'emporter chez lui). Les enseignants concernés reçoivent les deux titres parrains. Puis la classe reçoit pendant deux semaines les deux journaux concurrents, pour inciter à un travail de comparaison. Les classes étudient un thème « éducatif ou citoyen » différent chaque année et choisi en accord avec les Clémi et les Conseils généraux. Ce thème est le même pour tous les départements (je manie la diplomatie pour mettre tout le monde d'accord !). Il y eut « le respect », « la réussite », « féminin-masculin », « découvrir », « dialogue et partage », « le développement durable » et, cette année, « Nourrir, se nourrir ». Le thème est décliné en rubriques. Un supplément, encarté dans les quotidiens, publie les meilleurs articles et permet de valoriser le travail d'écriture (textes et images) des élèves. Ce supplément donne tout son prix à l'apprentissage d'une écriture journalistique ou simplement efficace : écrire pour être lu, par le plus grand nombre. En Bretagne, le site Internet *Phare* du rectorat est la

plateforme de l'opération. Les articles et photos y sont envoyés. Et restent visibles. Un challenge d'écriture récompense les classes, qui envoient un de leurs articles, choisi par les élèves et chargé de les représenter au concours. Mais certains départements, comme l'Ille-et-Vilaine, veulent s'éloigner de cette idée de compétition et inaugurent l'idée d'une simple évaluation (avec retour des remarques du jury) de l'article envoyé.

Les évaluations réalisées chaque année confirment que les objectifs premiers : apprendre à bien lire le journal, à écrire pour être lu et travailler un thème éducatif, sont en grande partie atteints. Les enseignants trouvent à la fois « lourde » et très « riche » cette opération. Mais sa valeur tient aussi aux « bénéfices collatéraux » observés :

- Le triangle famille/élèves/enseignants trouve une occasion, rare, de se conforter. Le journal et les écrits d'élèves servent de médium pour créer ou renforcer les liens.
- Les élèves en difficulté avec les exercices scolaires révèlent et/ou valorisent des compétences enfouies.
- Les journalistes (re)découvrent le monde du collège et le travail des enseignants ; cela facilite la compréhension et le traitement de ces réalités dans la presse...

Les élèves devenus jeunes adultes deviendront-ils davantage lecteurs de presse ? Une étude américaine montre que ces opérations « presse-école » menées dans la durée et avec la double facette lecture/écriture laissent une empreinte forte chez les jeunes de cet âge et peuvent modifier leur comportement de lecture quand ils parviennent à l'âge adulte. Ils deviendraient deux fois plus lecteurs de presse... Les journaux, inquiets pour leur avenir et pour leur crédibilité, doivent donc intégrer la dimension « presse-école » dans leur stratégie de changement. Les enseignants soucieux du développement de la lecture et de l'ouverture au monde de leurs élèves doivent investir ce champ transversal qui incite à une pédagogie nouvelle et plus active. Les collectivités locales en charge du lien social et de la vie de la démocratie doivent encourager ces démarches citoyennes. Au cœur de ce triangle vertueux, dans les établissements : les responsables de CDI ! Et dans les journaux : les journalistes chargés des relations presse-école. Hélas, ils sont peu nombreux. Pourtant la stratégie du Clémi -penser et pratiquer l'éducation aux médias en partenariat avec les professionnels- devrait inciter les journaux à disposer, tous, d'un vrai « service presse-école », ou au moins d'un responsable qui puisse être l'interlocuteur du monde enseignant. Dans la presse quotidienne régionale, cette fonction est exercée, depuis plus de trente ans, par les délégués de l'Arpej, Association Régions Presse Enseignement Jeunesse, émanation du Syndicat de la presse quotidienne régionale. La plupart des grands titres régionaux ont un délégué (cf. la liste des contacts sur le site de l'Arpej : [www.pressealecole.fr](http://www.pressealecole.fr)).

# La convergence médiatique

**Olivier Le Deuff**

Professeur documentaliste  
ATER à l'université de Lyon 3

Les travaux actuels sur l'éducation aux médias au niveau international s'accordent sur le phénomène de convergence. Un des principaux artisans de cette théorie est Henry Jenkins qui a consacré d'ailleurs un ouvrage<sup>45</sup> à cette

des TIC à toutes les sphères de la réalité et repenser, à partir de là, les « littéracies » informationnelles. Autrement dit, il faudrait faire une « révolution copernicienne » dans la conception et la définition des différentes formations à l'information : partir

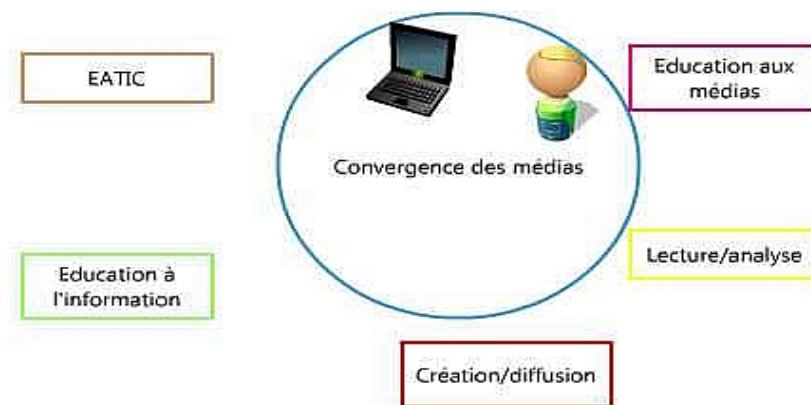


Fig. 1: La convergence des médias

culture de la convergence. En quoi consiste-t-elle donc ? Il s'agit de considérer désormais que la recherche d'informations, la lecture d'informations et la publication d'informations se déroulent autour d'une convergence d'outils que sont les moteurs de recherche, les blogs, les wikis, les forums et les réseaux sociaux parmi les plus importants. Il s'agit aussi de considérer que la segmentation autrefois opérationnelle entre les différentes littératies n'est plus optimale pour comprendre et former les usagers. Un constat désormais partagé, exprimé également par Alexandre Serres qui en appelle par conséquent, et de manière similaire, au rassemblement de la formation à l'information, de la formation à l'informatique - ou tout au moins aux outils informatiques - et de l'éducation aux médias. L'éducation aux technologies de l'information et de la communication (EATIC) demeure toutefois le domaine qui reçoit au final le plus de reconnaissance institutionnelle : « Il faut donc prendre toute la mesure de la numérisation et de la généralisation d'Internet et

de la réalité des pratiques et des techniques de l'information, des enjeux qui leur sont liés et bâtir ensuite une culture informationnelle globale, intégrant toutes les dimensions de l'information, notamment ces trois cultures spécifiques, portant d'une part sur les médias, la documentation et les bibliothèques, d'autre part sur l'informatique et les outils. Il faudrait y intégrer l'éducation aux images, plus que jamais nécessaire à l'heure de l'explosion des documents vidéos. Il resterait à y ajouter la « cinquième dimension », essentielle [...] : la dimension communicationnelle. »<sup>46</sup> Il faut préciser ici que cette démarche de regroupement n'est pas celle du B2i qui pourrait reposer sur une convergence mais qui ne distingue pas clairement une formation. Ce constat est également effectué par Sue Thomas, une des principales contributrices au projet de *transliteracy*<sup>47</sup>. Elle pré-

45 Jenkins, Henry (2006) *Convergence Culture : Where Old and New Media Collide*. New York University Press.

46 Serres, Alexandre. « Tentative de comparaison des trois cultures : culture des médias, culture de l'information, culture des TIC. Document annexe », *Séminaire du GRCDI, Rennes, 14/09/2007*. Site de l'URFIST de Rennes, 2008. [http://www.uhb.fr/urfist/files/SeminaireGRCDI\\_2007\\_A.Serres\\_TerritoiresCultInfo\\_TableauComparaison.doc](http://www.uhb.fr/urfist/files/SeminaireGRCDI_2007_A.Serres_TerritoiresCultInfo_TableauComparaison.doc)

47 Thomas, Sue et ali. *Transliteracy: Crossing divides*. First Monday, Vol 12, N° 12, 3/12/ 2007 <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/>

cise que si la de convergence n'est pas totalement nouvelle, ce sont les médias d'Internet qui en constituent l'accélérateur. Il faut donc passer d'une convergence observée à une convergence des moyens de formation.

## Media literacy

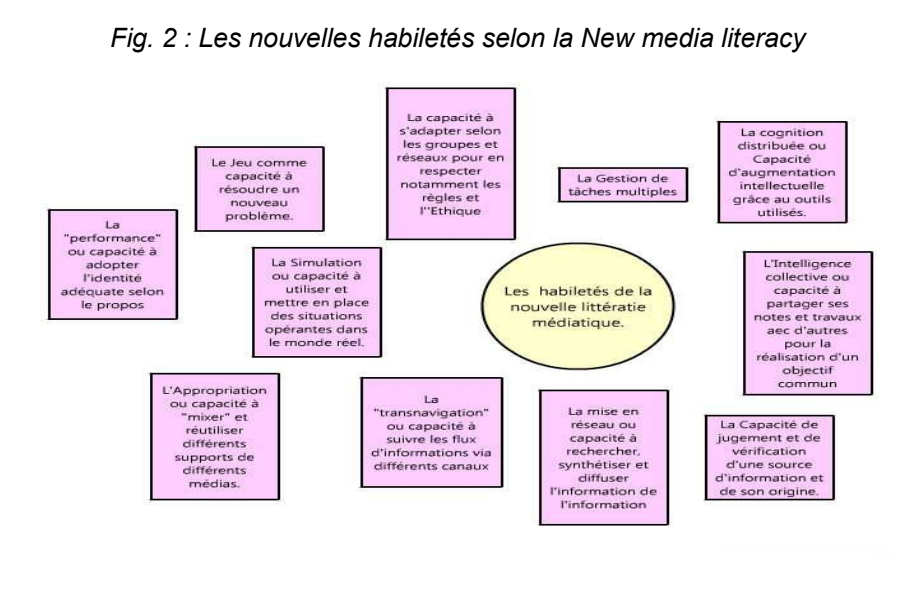
Le concept de *media literacy* n'a pas de réel équivalent francophone si ce n'est la traduction « littératie médiatique » employée par les québécois. En effet, le concept d'éducation aux médias ne recouvre pas totalement les mêmes objectifs et la distinction entre *media literacy* et *media education* est parfois faite : « La littératie médiatique concerne la capacité de passer en revue et d'analyser les messages qui ont pour but de nous informer, de nous divertir et

d'une trentaine de spécialistes du domaine : « La littératie médiatique est la capacité à accéder, analyser, évaluer et créer des médias dans une variété de formes. »<sup>49</sup>

## New media literacy

Le projet de *new media literacy* est mené par le scientifique Henry Jenkins, directeur du programme des études des médias comparés à l'université du Massachussets (MIT). Ce dernier tient d'ailleurs un blog<sup>50</sup> et incite les chercheurs à bloguer afin de mieux saisir des opportunités des nouveaux médias. Le projet est visible sur le site dédié intitulé *New media literacy* et dont le sous titre est « *connect, communicate, create, collaborate* ». L'équipe de la nouvelle littératie des médias a pro-

Fig. 2 : Les nouvelles habiletés selon la New media literacy



que l'on cherche à nous vendre tous les jours. C'est la capacité d'apporter une pensée critique sur tous les différents types de médias, depuis les clips et les divers environnements Web jusqu'aux contenus publicitaires [...] Il s'avère nécessaire de poser des questions pertinentes sur ce qui est visible, et de constater ce qui ne l'est pas là. C'est l'instinct de remettre en question ce qui se cache derrière les médias -les motifs, l'argent, les valeurs et l'appartenance- et être conscient de la façon dont ces facteurs influent sur le contenu. »<sup>48</sup> Cette volonté d'inscrire la *media literacy* d'une manière plus active se retrouve également dans d'autres projets. Une définition plus claire et élargie avait ainsi émergé aux États-Unis en 1992 lors de la réunion à Aspen (*Aspen Institute Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*) qui avait réuni plus

deux cents spécialistes du domaine. Ce document a produit un document de synthèse (*white paper*)<sup>51</sup> fort intéressant qui explique les objectifs de cette nouvelle littératie et les habiletés qui en découlent (voir Fig. 2). La définition avancée par Jenkins est clairement ancrée dans une vision culturelle qui ne repose pas que sur des outils. Cela explique également son positionnement critique vis-à-vis de l'expression *digital natives* de Prensky. Finalement ce n'est pas seulement une nouvelle littératie qui est décrite mais une nouvelle culture des médias. Il reste encore à s'accorder sur les contenus et les fondements de cette formation.

[ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2060/1908](http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media_literacy.cfm)

48 Citation originale dans l'article *What is media literacy ?* [en ligne] [http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media\\_literacy/what\\_is\\_media\\_literacy.cfm](http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media_literacy.cfm)

49 Citation originale : « Media Literacy is the ability to access, analyze, evaluate and create media in a variety of forms. »

50 *Confessions of an Aca-fan : the official weblog of Henry Jenkins*. <http://www.henryjenkins.org/index.html>

51 Henry Jenkins et al. *Confronting the Challenges of Participatory Culture : Media Education for the 21st Century*. MacArthur foundation. 2008. [http://www.digitalllearning.macfound.org/atf/ct/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](http://www.digitalllearning.macfound.org/atf/ct/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF)



# Éducation à information et éducation aux médias : cousines ou voisines ?

Jacques Kerneis

Professeur documentaliste  
IUFM de Bretagne

**C**ousines ou voisines ? Filons cette curieuse métaphore avant de reprendre pied dans la réalité de la formation et de l'établissement scolaire. Je le ferai d'un double point de vue : celui d'un professeur documentaliste attaché à son métier et travaillant depuis longtemps sur les médias<sup>52</sup> et celui d'un docteur qui achève une thèse en didactique de l'éducation aux médias. Il s'agit des libres propos de quelqu'un qui est convaincu que la dichotomie entre « militants » et « scientifiques » est ruineuse. En effet, le fonctionnement de la science elle-même est fondé sur des valeurs épistémiques. D'autre part, les valeurs ne sont entièrement subjectives et peuvent faire l'objet de discussions rationnelles. C'est une discussion de ce type que je souhaiterais initier à travers cet article.

Il me faut tout d'abord expliquer l'origine de cette métaphore. Alexandre Serres était bien prudent, mais précurseur, quand il déclarait au congrès de la Fadben à Nice (2005) que : « former à la méthodologie n'est pas à l'évidence suffisant, et il faudrait intégrer dans ce champ la formation aux rôles, aux enjeux, aux différents aspects de l'information dans nos sociétés [...] voire même l'éducation aux médias et à l'image. On le voit le champ est vaste et appelle, de façon pressante, un travail collectif de discussion et de réflexion ». L'année suivante, dans le texte qu'il présentait lors d'un séminaire où il se posait la question suivante : « l'éducation aux médias fait-elle partie de la culture informationnelle ou est-elle une proche cousine ? ». Il terminait son paragraphe en écrivant : « entre l'éducation à l'information (EAI) et l'éducation aux médias (EAM) circulent de multiples enjeux, notions et thématiques communes aux deux cousines qu'il faudrait bien expliciter ». Dans un article<sup>53</sup> écrit presque au même moment il parlait de trois voisins, en évo-

quant également l'éducation à l'informatique. C'est de là que vient l'idée de réfléchir à la nature, assez complexe il est vrai, des relations entre ces différents domaines.

## Des cousines qui se fréquentent peu ?

Ont-elles des liens de parentés ? Certes oui, si l'on considère qu'elles trouvent toutes leurs origines dans la mouvance de l'école nouvelle. Il n'est pas prudent à ce stade de déterminer qui est l'aînée, mais on leur connaît d'autres sœurs déjà citées : l'éducation à l'image et l'éducation à l'informatique (Tice). Elles sont toutes éprises de modernité et semblent toujours courir après le temps : elles participent à la société de l'information. Et oui, elles ont aussi cette passion commune : l'information. Mais, elles ne la pratiquent pas de la même manière, semble-t-il. L'une ne jure que par le *knowledge* (ça fait classe d'être en prise avec la connaissance !) et l'autre ne voit que par les *news* (c'est plus branché !). Elles sont au moins d'accord pour regarder de haut l'éducation à l'informatique qui ne s'occupe que de *data* (franchement, s'occuper de tuyaux et d'octets !). C'est vrai que cette information est vraiment pénible, elle se métamorphose sans cesse, n'existe même pas en elle-même (Jeanneret, 2007) et provoque des brouilles dans la famille et au-delà, dans tous les esprits<sup>54</sup>.

## Des voisines qui n'ont pas les mêmes horaires ?

Comme vous l'avez déjà perçu, il traîne de vieilles histoires entre elles. Elles ne se fréquentent pas beaucoup. Juste ce qu'il faut pour préserver les convenances. Il se trouve qu'elles ont découvert il n'y a pas si longtemps que leurs

52 Kerneis, J. (2004). « Voyage d'un documentaliste au pays de la recherche en éducation aux médias ». *Médiadoc*.

53 Serres, Alexandre (2007a). « Maîtrise de l'information : la question didactique ». *Les Dossiers de l'ingénierie éducative*, n° 57, p. 58-62.

<http://www.cndp.fr/archivage/valid/89418/89418-14447-18257.pdf>

54 Un fil RSS, par exemple, utilise et mêle les trois types d'informations.

terres se touchaient<sup>55</sup>. Certains prétendent même que le bornage des terrains a été mal fait et que les limites entre les propriétés sont on ne peut plus floues. Jacques Piette est de ceux-là, il a fait le voyage du Québec pour annoncer au congrès déjà cité, à Nice, un changement majeur, rendu nécessaire par l'évolution de la société. « Finalement, l'avènement d'Internet pose, sur le plan conceptuel, un tout nouveau défi à l'éducation aux médias. Il annonce le passage d'un paradigme d'enseignement centré sur le concept de message médiatique à un enseignement qui devrait être recentré sur le concept d'information ». Les tenants de l'éducation à l'information-documentation n'ont pas nié que l'arrivée brutale d'Internet a aussi tout chamboulé dans leurs habitudes : ça faisait un sujet de conversation tout trouvé !

## Qui la plus riche, qui la plus belle dans mon miroir ?

Ces voisins se sont donc découvert des points communs. Alexandre Serres a commencé dès 2007 à compter les concepts<sup>56</sup>. Il en a trouvé, en première analyse environ deux cents. Les deux tiers d'entre eux peuvent être partagés entre les trois « éducation à » considérées. Plus fort encore, sur les vingt-sept concepts (ou notions) communes, vingt-quatre sont en « co-propriété » selon sa propre expression entre EAI et EAM ! Il faut préciser que cette analyse est faite du point de vue de l'éducation à l'information. Alors, se dirige-t-on vers un mariage sous le régime de la communauté ? Il ne faut pas aller trop vite en besogne et ajouter à la confusion. Lors du colloque de l'ERTé qui a eu lieu à Lille en octobre 2008<sup>57</sup>, il précisait sa pensée. Il existe des différences : l'importance et le statut donné à l'aspect inédit en particulier. Un aspect qu'il développe fort bien dans l'article déjà cité (2007b). Il évoque également la question des forces vives et des posi-

55 J'avais oublié de vous dire qu'elles étaient de riches propriétaires terriennes.

56 Serres, Alexandre (2007b). « Information, media, computer literacies : vers un espace commun de la culture informationnelle ? », Séminaire du GRCDI, Rennes, 14/09/2007. URFIST de Rennes [http://www.uhb.fr/urfist/files/SeminaireGRCDI\\_2007\\_A.Serres\\_territoires\\_cultinfo.doc](http://www.uhb.fr/urfist/files/SeminaireGRCDI_2007_A.Serres_territoires_cultinfo.doc)

Serres, Alexandre (2007c). « Tentative de comparaison des trois cultures : culture des médias, culture de l'information, culture des TIC. Document annexe ». [http://www.uhb.fr/urfist/files/SeminaireGRCDI\\_2007\\_A.Serres\\_TerritoiresCultInfo\\_TableauComparaison.doc](http://www.uhb.fr/urfist/files/SeminaireGRCDI_2007_A.Serres_TerritoiresCultInfo_TableauComparaison.doc)

57 Serres Alexandre (2008). « Éducatives aux médias, à l'information et aux TIC : ce qui nous unit est ce qui nous sépare », *L'éducation à la culture informationnelle*, Colloque international de l'ERTé Culture informationnelle et curriculum documentaire, Lille, 16-18 octobre 2008. Intervention à la table ronde « Acteurs et territoires de l'éducation à l'information ».

tions institutionnelles. En effet, les êtres fictifs que nous avons décrits jusqu'ici vivent dans un environnement complexe que nous allons décrire en quelques mots. Nous commencerons par repérer les « airs de famille » :

- Il n'y a pas de discipline scolaire en vue, mais des supputations à géométrie variable entre intégration, interdisciplinarité...
- Chacun ressent la nécessité d'une évaluation afin de légitimer « l'éducation à » prônée.
- Elles ont une même finalité : un rapport distancié, critique par rapport à l'information.
- Une même volonté que cette éducation soit dispensée à tous les élèves.
- Des référentiels de compétences se calquant sur les progressions d'usage : allant globalement de l'analyse à la production. Ils sont donc très "marqués" par le domaine. Par exemple, les phases, "reconnues" de la démarche de recherche documentaire. Par contre, les concepts sous-jacents qui sont à la base des curriculums ont probablement beaucoup plus de similitudes et l'étude menée en ce sens tend à vérifier cette assertion.
- Une même justification, insuffisante à mes yeux, la place croissante prise par les médias dans la société en général et dans la vie des jeunes en particulier.

Cette liste est longue et mériterait plus de développements. Voyons maintenant les aspects qui différencient ces deux domaines voisins. Comme les points communs, ils s'imbriquent et deviennent des évidences que l'on finit par ne plus voir.

## Savoir parler sereinement de sujets qui figent

Nous évoquerons tout d'abord la situation française avant d'élargir la focale.

- Dans les établissements scolaires, il existe des professionnels de l'EAI : les professeurs documentalistes, alors que l'EAM est sensée reposer sur l'ensemble des enseignants.
- Le positionnement institutionnel n'est pas du tout le même. Alors que le Clémi est un opérateur du Ministère et bénéficie de cet appui, les professeurs documentalistes ne peuvent se faire entendre que par leurs associations professionnelles et les syndicats. Cette présentation ne prend pas en compte l'inspection générale dont nous reparlerons plus loin.
- Le travail de didactisation du champ de l'EAI est entamé depuis une dizaine d'années grâce à l'engagement militant de certains professeurs do-



documentalistes dont je salue ici le courage et la détermination. Pour l'EAM, la réflexion est assez récente. Par contre, de nombreux documents pédagogiques existent, mais ils sont insuffisants à nos yeux pour faciliter les apprentissages des élèves.

- Les professeurs documentalistes ont des visions assez variées de leur métier, alors qu'une culture assez homogène anime les formateurs du Clémi. Deux populations qui sont d'ailleurs peu comparables, de part leur fonction et de part leur nombre.

Deux rapports officiels font un état des lieux de l'éducation aux médias en France. Le premier a été produit en 2007 par les deux corps d'inspecteurs généraux (IGEN et IGAENR). Il dresse de mon point de vue un tableau assez lucide de la situation et constitue un objet d'étude intéressant. Il souffre cependant d'un petit défaut source de malentendus que l'éducation aux médias devrait traquer comme le fait avec brio Alain Rabatel<sup>58</sup> : l'effacement énonciatif. De quoi s'agit-il ? Le rapport comporte de longs passages en italique qui sont vraisemblablement des extraits de retranscriptions des entretiens menés avec les personnes auditionnées. C'est là une figure du genre « rapport », ce qui ne le rend pas moins problématique, je vais essayer de montrer en quoi. Parmi les dix propositions, il y a en a une qui concerne précisément les professeurs documentalistes : la création d'un professeur référent. Les rapporteurs écrivent que le professeur documentaliste semble bien placé dans l'établissement pour jouer ce rôle pivot. Suit un long passage en italique dont voici un extrait : « Comme pour l'initiation à la recherche documentaire, les documentalistes éprouvent parfois les plus grandes difficultés à trouver des collègues professeurs (toujours pressés par les programmes) disponibles pour une heure d'initiation au CDI avec la classe ». Ce discours ne semble pas dénué de bon sens, mais quel statut lui donner ? Qui s'exprime ainsi ? Des professeurs documentalistes ? Des formateurs Clémi ? Des inspecteurs ?<sup>59</sup> Comment sortir de cette situation de blocage ? Les rapporteurs précisent « qu'il faut qu'une telle mission soit cadrée de manière précise et un tant soit peu contraignante. Ce point n'est pas acquis et signifie éventuellement : d'inscrire l'éducation aux médias en tant que telle dans les missions des documentalistes (en amendant la circulaire de 1986) ; de demander

58 Rabatel, A. (2006). « L'effacement de la figure de l'auteur dans la construction événementielle d'un "journal" de campagne électorale et la question de la responsabilité, en l'absence de récit primaire ». *Semen*, 22, 71-85.

59 Cette imprécision concernant l'énonciation se répercute malheureusement sur le rapport suivant, celui d'Assouline.

qu'une part significative du temps attribué aux dispositifs transversaux soit consacrée à ce travail (un trimestre d'IDD en demi-groupe, par exemple) ou bien, comme on l'a vu, qu'une douzaine d'heures annualisées soient dégagées sur l'emploi du temps des élèves, pendant au moins une année ». Ils indiquent également « qu'actuellement, un certain nombre d'entre eux jouent un rôle d'incitation et d'entraînement de leurs collègues de disciplines dans ce domaine comme dans celui de la formation à la documentation ». Le parallèle est donc fait deux fois (une fois par les rapporteurs et une fois de façon anonyme), entre éducation aux médias et formation à la documentation. Ce seraient les mêmes qui seraient actifs et efficaces. Une évaluation assez sommaire<sup>60</sup> nuance le propos. Si ceux qui s'investissent le font assez fortement. Les rapporteurs écrivent : « en pratique, les documentalistes ne sont guère mobilisés par l'éducation aux médias, environ un sur deux, *Semaine de la presse* mise à part. Étudier les médias reste une activité ponctuelle, à la différence de la formation à la méthodologie documentaire, qu'ils pratiquent régulièrement. En outre, le travail sur l'éducation aux médias est très chronophage » (p. 37). Presque deux ans après sa publication, ce excellent rapport n'a donné lieu à la moindre directive ou inflexion de l'inspection générale en charge des professeurs documentalistes et, si l'on peut le trouver sur Internet, il ne figure pas où il le devrait : sur la page destinée aux rapports officiels des inspecteurs généraux sur le site du Ministère de l'éducation nationale.

Le second rapport, publié en 2008, est celui du Sénateur socialiste, David Assouline. Lui aussi fait un travail sans langue de bois qui concerne plus spécifiquement l'impact des nouveaux médias sur la jeunesse. Dans le rapport écrit, D. Assouline souligne avec raison que « la terminologie est variée et peu cohérente (confusions et croisements entre éducation à l'information, à la documentation, à la communication, aux médias...) » (p. 88). Il enfonce le clou en considérant que « le rapport de l'Inspection générale de juillet 2007 brosse un tableau assez alarmant de la situation de l'éducation aux médias ». (p. 85) Il souligne même que la mission « a pu relever une nette inquiétude chez les plus chevronnés des coordonnateurs du Clémi en académie. Les conditions sont loin d'être réunies aujourd'hui pour passer de ce stade du militantisme à celui de la généralisation ». Il insiste sur la nécessité de valoriser ce qu'il qualifie de « bonnes pratiques pédagogiques » en précisant qu'« Il est

60 Depuis, une étude de la DEPP a permis d'en savoir plus. Les professeurs documentalistes sont très souvent à l'origine des actions menées.

notamment important de partir des pratiques culturelles des jeunes, afin qu'elles ne soient pas opposées à la culture classique. C'est donc en travaillant sur les points de contacts et les convergences entre cultures numériques et classiques que l'école aura l'influence la plus grande ». Cet échec est à mon avis à relativiser, et nous allons essayer d'en faire apparaître quelques causes, en regardant de l'autre côté de la Manche.

Lors de sa communication sur l'*information literacy* (LI), au colloque de l'ERTé déjà cité, Sheila Webber déclarait que « l'éducation aux médias attire beaucoup plus l'attention. A mon avis certains problèmes sont trop médiatisés par la presse (pornographie sur Internet). A mon sens l'éducation aux médias (*media literacy*) fait partie de la LI. La technologie de l'information ou « littératie numérique » coïncide avec la LI et aide à la soutenir ». Cette prise de position est intéressante. Elle pourrait être faite par un français. L'éducation aux médias est plus visible et elle agace. Du coup, on a vite tendance, dans les milieux enseignants, à la trouver superficielle. Les causes de l'échec (relatif) sont nombreuses et bien identifiées dans les deux rapports précités. D'autre part, la manière d'aborder le sujet n'a aucune chance d'aboutir. Il faut donc absolument sortir de cette perception des choses.

## La nécessité d'un travail commun

Pour cela, il faut tout d'abord prendre en compte la dimension européenne et en particulier la communication de la Commission des communautés européennes qui date de décembre 2007. On y trouve une définition très large de l'EAM : « L'éducation aux médias est généralement définie comme la capacité à accéder aux médias, à comprendre et apprécier, avec un sens critique, les différents aspects des médias et de leur contenu et à communiquer dans divers contextes. [...] Les moyens de communication de masse sont les médias capables de toucher un large public par différents canaux de distribution. Par messages médiatiques, on entend le contenu informatif et créatif des textes, sons et images véhiculés par divers moyens de communication, dont la télévision, le cinéma, la vidéo, les sites web, la radio, les jeux vidéo et les communautés virtuelles ». Un article de la directive sur les services de médias audiovisuels (SMAV) instaure l'obligation, pour la Commission, de rendre compte des niveaux d'éducation aux médias dans tous les États membres. Il est clair que

nous sommes loin de la presse à l'école et des pratiques encore très centrées sur la presse écrite d'information<sup>61</sup>, nous vogueons du côté des industries de programmes que Stiegler souhaite renouveler ! Entendons-nous bien, il ne s'agit pas de dénigrer les actions qui fonctionnent grâce à l'engagement des enseignants et formateurs, mais de montrer leur potentiel et d'évoquer les écueils possibles<sup>62</sup>. Notre travail de recherche montre aussi la difficulté<sup>63</sup> que rencontrent des enseignants expérimentés à travailler au collège sur un lot d'infographies, par exemple. Des progrès peuvent être réalisés sur une telle approche, qui permettrait aux élèves de mieux identifier les caractéristiques, les spécificités des infographies dans la presse écrite, à la télévision ou sur Internet. Dans ce domaine, le « texte du savoir » est souvent lacunaire et une enquête du type de celle que suggère Odile Chenevez<sup>64</sup>, menée par les élèves, soutenue par les enseignants et, si possible enrichie par la visite d'un infographiste serait profitable.

Pour terminer ce long tour d'horizon, je conclurai que la voie me semble être du côté d'un travail en commun, associant aussi souvent que possible chercheurs et praticiens, en coresponsabilité sous l'égide de ce que l'on peut nommer « culture informationnelle » pour ne froisser personne<sup>65</sup>. Les professeurs documentalistes peuvent à juste titre revendiquer ce rôle de référent, s'ils le souhaitent. Ils peuvent le mener à bien en bénéficiant d'une formation prenant en compte l'ensemble des problématiques liées à cette culture informationnelle, les professeurs des autres disciplines pouvant y être associés. Les textes officiels, s'ils sont d'une grande utilité, ne créent pas spontanément les compétences correspondantes, même, ou surtout, dans un domaine si essentiel aujourd'hui. Cette formation passe par la construction d'une posture claire par rapport aux médias. Ces derniers oscillent sans cesse entre détestation et emballement enthousiaste, en cela ils sont des *pharmakon* (Stiegler) et doivent être appréhendés comme tels.

61 L'étude de celle-ci n'est pas remise en cause et le fait de se cantonner à celle-ci ne garantit pas une action plus assurée.

62 Toutes les études didactiques menées dans les différentes disciplines montrent d'ailleurs des marges de progrès appréciables.

63 Ces actions ayant de plus lieu dans le cadre du projet exemplaire, les classes-presse en Bretagne. Voir l'article de P. La Prairie

64 Chenevez, O. (2008). « Mobiliser les outils utiles à l'enquête : le cas de la démarche journalistique ». *Efficacité & Équité en Éducation*. Colloque international. Symposium Chevallard et al. « Didactique de l'enquête codisciplinaire et des Parcours d'étude et de recherche ». [http://ent.bretagne.iufm.fr/efficacite\\_et\\_equite\\_en\\_education/programme/symposium\\_chevallard.pdf](http://ent.bretagne.iufm.fr/efficacite_et_equite_en_education/programme/symposium_chevallard.pdf)

65 C'est dans ce sens que travaille le GRCDI (Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information). <http://culturedel.info/grcdi/>

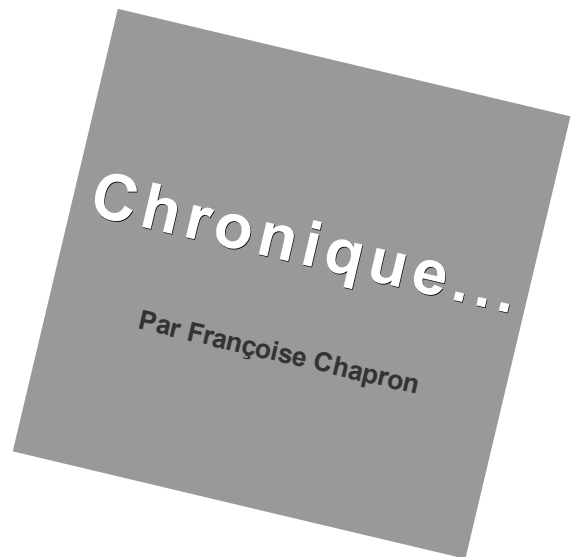
Documentalistes bibliothécaires

## 1974-1976 : premier projet de statut

La priorité de la FADBEN, dès 1973 est d'être la voix des documentalistes bibliothécaires issus de statuts et de corps très hétérogènes affectés par des procédures de recrutements variées depuis la création des bibliothèques et des services documentaires.

Les SDI (services de documentation et d'information) se sont développés au delà des grands lycées de la région parisienne en province et on commence à en implanter dans les gros collèges. Pour autant, leurs configurations, leurs fonctionnements, leurs moyens, les conditions de travail et les activités de leurs responsables sont pour le moins hétérogènes, sinon hétéroclites d'autant que la formation initiale est indigente (une semaine en CRDP et deux semaines de stage en collège et lycée).

De plus en plus de collègues, jeunes maîtres auxiliaires ou adjoints d'enseignement (titularisés avec une licence mais sans un CAPES), n'ayant plus d'affectation dans leur discipline d'origine sont nommés en SDI. Au contraire d'autres qui fuient l'enseignement, la majorité de ceux-ci souhaite continuer à exercer une fonction pédagogique dans un autre cadre, dont ils perçoivent à travers les expérimentations du Travail autonome et leurs initiatives locales, tout l'intérêt pour la rénovation des méthodes pédagogiques et la motivation des élèves, surtout après la rupture culturelle et éducative de mai 1968. Quelques responsables institutionnels comme l'Inspecteur général Marcel Sire, qui en a été un des premiers défenseurs, ou Georges Tallon, son successeur qui a cordonné deux rapports en 1973 et 1974, insistent sur la nécessité de concevoir un statut spécifique et cohérent pour leurs personnels. Une première tentative de statut a échoué au moment de la parution en 1970 du celui des nouveaux conseillers d'éducation. Le mandat prioritaire de la FADBEN naissante est



de défendre aussi la revendication d'un statut et la reconnaissance de la fonction pédagogique des CDI et des documentalistes.

L'année 1974 connaît un changement de septennat et une certaine ouverture marquée notamment par l'action de Joseph Fontanet qui introduit les 10%, partie de l'horaire hebdomadaire des élèves qui peut être consacrée à des activités pédagogiques, éducatives et culturelles non strictement dépendantes des programmes. A l'automne 1974, à la suite du rapport Tallon, dont il rédige une note de synthèse proposant sept fonctions pour les CDI, un groupe de travail est mis en place par la Direction des Personnels Enseignants. Y sont conviés des représentants des syndicats représentatifs des personnels du second degré SNES, SGEN, SNALC, CNGA<sup>66</sup> et la FADBEN jeune association professionnelle représentative, officiellement reconnue ainsi par la présence de Claude Pequignot, Président et de Claude Fournier, un des deux vice présidents. Durant presque deux ans, le groupe de travail ministériel dans lequel la FADBEN joue un rôle d'expert et de lien entre les responsables de syndicats qui communiquent pas ou peu entre

<sup>66</sup> Confédération des groupements autonomes, de tendance conservatrice, comme le SNALC, disparue depuis).

eux et dont les délégués ne sont pas tous des documentalistes, se réunit assez régulièrement et même à une certaine période, toutes les semaines<sup>67</sup>.

La demande d'un statut de certifié est écartée d'emblée par l'administration et le groupe concentre de ce fait sa réflexion sur la conception d'un statut inspiré de celui des CE/CPE (conseillers et conseillers principaux d'éducation)<sup>68</sup>. On propose donc la création d'un corps de CD et CPD, Conseillers et Conseillers principaux d'éducation, certes aligné comme pour les Conseillers principaux sur les grilles des certifiés, mais sans le statut d'enseignant. Au cours de cette longue négociation s'esquisse, avec des avancées, des reculs, des compromis, la structuration du statut mais aussi les mesures d'intégration qui accompagnent toute création d'un nouveau corps. L'échéancier et les pourcentages donnant lieu à des heures de discussion, des remises en cause d'une séance à l'autre, des reprises, liés aux rapports de forces en présence et aux contraintes posées par l'administration. C'est dans ce genre d'expérience que s'apprécie l'expression « combien de divisions ? » !

Au cours de la réflexion sur le statut, s'élabore aussi un texte de mission pour lequel vient siéger au sein du groupe, l'Inspecteur général Tallon dont la note de septembre 1974 présentée comme confidentielle alors qu'elle circule au sein de la profession, va constituer la base du texte paru en février 1977. Au bout de ce long processus, un accord se dessine. Il fait l'objet d'un « relevé de conclusions » signé par les organisations présentes, accompagné de leurs commentaires respectifs. C'est ce texte qui figure, comme le projet de statut et le futur texte de mission, dans la plaquette « **FADBEN Info** » envoyée en décembre 1976 aux adhérents.

Malgré ses imperfections soulignées, la profession, en attente forte d'un statut, est dévalorisée lorsqu'en mars 1977, est connu le refus de la « rue de Rivoli », aujourd'hui « Bercy », du projet de statut dont les mesures sont jugées trop coûteuses. Pour autant, le ministère publie la circulaire 77-077 du 17 février 1977 sur « les tâches des responsables de CDI ».

67 Travaillant aux côtés de Claude Fournier avant de rentrer au bureau national en octobre 1976, j'ai suivi toute la négociation en « différé »

68 la différence est liée à la possession ou non de la licence .Au fil du temps, le corps des CE s'éteindra.

Pour la première fois, on définit clairement les missions des CDI et on attribue à leurs responsables une fonction essentiellement pédagogique et une tâche d'enseignement aux élèves « des méthodes de recherche et de travail sur documents ».

Au bout du compte, malgré la déception compréhensible sur le moment et même s'il faudra attendre 1989 et la création du CAPES, l'échec du projet, qui écartait les documentalistes, dotés d'un statut comparable à celui des CPE ou des COP, du travail pédagogique direct avec les enseignants qu'ils revendiquaient, leur a sans doute évité de rester marginalisés officiellement dans des fonctions de gestion ou d'auxiliarat pédagogique. Forte de ce premier acquis, même si l'ambition de l'obtention initiale d'un statut n'a pas été remplie, la FADBEN, pleinement orientée vers la réflexion pédagogique, se saisit de ce texte pour « prouver le mouvement en marchant ». La parution du Manifeste en 1978 en sera l'étape nouvelle.