

Édito...

Par Gildas Dimier

I y a deux ans, en réaction aux attentats contre *Charlie Hebdo* et contre le supermarché *Hyper Cacher*, Mediadoc consacrait l'un de ses numéros aux libertés. Parce que la succession d'événements nous a appris, malheureusement, qu'il ne s'agissait pas là d'un épiphénomène, nous avons pris le parti de nous confronter directement à ce fait qui ébranle notre mode de vie au quotidien : les formes de radicalisation les plus violentes.

Il nous apparaît d'autant plus important de devoir approfondir ce sujet qu'il n'épargne pas les plus jeunes, lesquels peuvent être la cible, sur les réseaux sociaux notamment, d'une propagande très élaborée dont l'objectif est l'embigadement à des fins terroristes. L'École se doit d'être là un rempart essentiel, rôle dont elle a commencé à se saisir, les professeurs documentalistes, parmi d'autres, pouvant endosser les fonctions de pare-feu pour démonter les ressorts sectaires d'un discours convaincu et méthodique dont les motivations sont irrationnelles et l'issue meurtrière.

Je tiens à remercier Séraphin Alava pour son appui à la coordination de ce dossier, lequel propose des contributions devant permettre aux professeurs documentalistes de s'emparer de cette question sensible, devenue prégnante. Il nous propose lui-même un article qui questionne en profondeur la relation nouvelle à l'information et aux médias qui résulte des nouveaux espaces de diffusion et des nouveaux usages, lesquels doivent nous conduire à repenser la construction du sens. A cette fin Hasna Hussein analyse les rouages de la propagande djihadiste sur les réseaux sociaux, nous apportant de la matière pour envisager une didactisation à partir de laquelle élaborer un contre-discours qui puisse être formulé auprès des jeunes. C'est ce que propose Rose-Marie Farinella, professeure des écoles, avec des élèves de CM2, et Véronique De Leener, au sein de l'association MAKs vzw à Bruxelles, lesquelles ont mis en œuvre des projets pour aborder ce sujet avec les jeunes.

La rubrique *Ailleurs* nous conduit cette fois en Uruguay, où Julia Demasi et Silvana Harriett nous proposent de découvrir la situation et le rôle des bibliothécaires scolaires dans ce pays. Après plusieurs témoignages présentant différents contextes nationaux, il apparaît, manifes-

tement, que le modèle français des professeurs documentalistes n'est pas unique et, sous bien des aspects, mais sans chauvinisme, davantage développé dans ses fonctions que chez nos collègues étrangers.

Pour clore ce numéro avec la rubrique *Varia*, Olivier Le Deuff nous invite à découvrir le concept de « documentalité », défini par Maurizio Ferraris. Si le sujet est parfois complexe, il constitue une entrée foisonnante qui, à terme, peut rendre au document une dimension originale essentielle. Enfin, Natacha Robert, nous relate le projet de webradio « Ondes de choc », qu'elle a mis en œuvre dans le lycée agricole où elle est en poste. Une belle réussite, inspirante pour qui souhaite travailler ce média avec les élèves.

Il reste, pour conclure, à évoquer la nouvelle circulaire de missions des professeurs documentalistes. Publiée fin mars dernier, nous avons pris le parti de prendre le temps de l'analyse et de la réflexion. Mais nous l'évoquerons, avec application, dans le respect du temps de l'attente, après trente ans d'une longue parturition, comme dans celui d'une espérance ambitieuse mais raisonnable, car le soleil, sans doute, se lève aussi.

La bibliothèque s'invite en classe :
**projet de formation
à la culture
de l'information
au Colegio Seminario
de Montevideo**



◆ **Julia Demasi**

Bibliothécaire scolaire au Colegio Seminario de Montevideo

◆ **Silvana Harriett**

Professeure d'histoire au Colegio Seminario de Montevideo

Choix terminologique et contexte uruguayen

La culture de l'information est un terme connu dans le monde hispanophone, mais il n'est pas sans ambiguïté. En Uruguay, on parlera plutôt de compétences informationnelles, selon une acceptation en réalité plus proche de la maîtrise de l'information. C'est le cas au Colegio Seminario de Montevideo dont la bibliothèque scolaire propose des « ateliers de recherche d'information » dans une approche qui mobilise des capacités heuristiques. Cependant, la mise en œuvre de ces ateliers ne reflète pas la situation des bibliothèques scolaires uruguayennes, lesquelles, si leur développement a été encouragé depuis les années 1980, dépendent de statuts et de personnels très hétérogènes. Par ailleurs, la fonction dévolue aux bibliothèques scolaires concerne principalement l'acquisition et la mise à disposition de ressources, imprimées au départ et, depuis une dizaine d'années, numériques, dans l'enseignement public avec la mise en place du projet expérimental *One laptop per child* (OLPC). Pour autant, si le

Ministère de l'Éducation et de la Culture et la Faculté d'Information, qui forme les bibliothécaires, ont pu travailler sur la publication de documents qui répertorient les savoirs informationnels, leur inclusion dans le cursus des élèves hors du projet OLPC n'est pas simple.

Le Colegio Seminario de Montevideo est une institution éducative qui a en charge les niveaux maternel, primaire et secondaire (élèves de 4 à 18 ans) du cycle éducatif pré-universitaire institué par le gouvernement uruguayen. Il est de confession catholique, fondé et administré par la Compagnie de Jésus depuis 1880. Ce fut un séminaire sacerdotal jusqu'en 1919, exclusivement masculin jusque dans les années 1970, période à laquelle les institutions éducatives religieuses uruguayennes ouvrirent leurs portes aux élèves des deux sexes¹. En 2006, il fut officiellement nommé « Colegio Seminario »². Il compte environ 120 élèves par niveau, soit un peu plus de 1800 élèves en tout. Dans l'intention de proposer un cursus scolaire unifié pour l'ensemble des trois niveaux, ont été créés en 2007 une Direction

¹C'est le cas depuis le début du 20^{ème} siècle dans l'éducation publique.

²Colegio seminario [en ligne]. Disponible sur : <http://www.seminario.edu.uy/index.php/es/> (consulté le 15 mai 2017).

académique et dix départements, chacun supervisant l'enseignement d'une discipline.

Cependant, dans ce contexte, les bibliothécaires scolaires restent un impensé, sans qu'un rôle spécifique leur ait été attribué. Les fonctions de ces personnels ne sont pas encadrées d'un point de vue législatif et, dans l'essentiel des situations, leur statut administratif est flou. Les bibliothèques scolaires sont placées, dans la grande majorité des cas, sous la responsabilité d'un professeur, lequel n'a aucune formation professionnelle spécifique pour mener à bien son activité. Il en est de même pour l'implication pédagogique des bibliothécaires scolaires qui dépend de volontés locales, sans contenus spécifiquement identifiés. De fait, le rôle des bibliothécaires scolaires n'est pas aussi développé et établi qu'en France.

Naissance du projet des ateliers de recherche

La mise en œuvre des « ateliers de recherche d'information » ne constitue pas une innovation en soi mais se situe dans la continuité de trois initiatives préalables, dans une démarche complémentaire. La première concernait la notion de plagiat, pour laquelle un document officiel académique³, adressé aux étudiants passant le baccalauréat, a été créé. La deuxième a donné lieu à la rédaction d'un document type, à l'initiative des professeurs de langue espagnole et de littérature. Ce document, dont il n'existe pas de version en ligne, regroupe un ensemble de préconisations pour que les élèves apprennent à indiquer leurs sources selon les normes bibliographiques utilisées par l'*American Psychological Association* (APA). Pour finir, les «ateliers de recherche d'information» ont pu s'inspirer des travaux du Département d'Informatique Éducative, lequel avait expérimenté la mise en place d'ateliers de pratique de recherche d'information sur Internet.

Ce sont ces bases qui ont inspiré le travail réalisé lors des « ateliers de recherche d'information ». Ceux-ci sont expérimentés depuis 2013 dans les cours de Sciences économiques Sociales (dernière année du secondaire) et le Projet interdisciplinaire

(dernière année de primaire). Ces deux matières offrent des contextes similaires, les élèves devant faire des recherches sur un thème, en groupe, afin de rédiger un rapport selon des normes déterminées. La grande différence de ces cours réside dans l'âge des élèves, respectivement de 12 et 18 ans, ce qui suppose de devoir adapter les contenus au niveau des élèves.

Ces premiers ateliers, reconnus comme bénéfiques pour les élèves par les enseignants, ont été étendus en 2016 à d'autres projets en histoire-géographie et en philosophie. Ils concernent différents niveaux du secondaire et ont un peu plus ouvert la porte à de nouvelles collaborations avec les bibliothécaires scolaires. Ainsi, nous observons une hausse du nombre de projets intégrant les ateliers de recherche. Cela s'intensifie en fonction des compétences que le *Colegio Seminario* veut mettre en valeur, en lien avec les objectifs d'enseignement, parmi lesquelles les compétences communicationnelles et numériques.

Présentation des ateliers et formation des intervenants

Les ateliers se déroulent durant l'année scolaire, selon des projets qui peuvent impliquer plusieurs professeurs encadrant des élèves d'un même niveau dans le cursus scolaire. Dans ce contexte, l'apport du bibliothécaire scolaire est intrinsèquement lié à la discipline et à une convergence entre trois éléments :

- les savoirs que les élèves doivent acquérir en fonction de leur âge et les cours qu'ils suivent, selon l'avis de leurs professeurs ;
- le temps dont dispose le professeur pour que les élèves puissent travailler durant les ateliers de recherche ;
- ce que le bibliothécaire scolaire peut apporter en matière de contenus d'apprentissage et de logistique.

D'un point de vue formel, les ateliers présentent une première partie expositive avec la projection d'un diaporama d'environ une demi-heure qui privilégie l'apport d'images plutôt que de textes.

³*Colegio seminario. Orientaciones sobre honestidad académica y plagio* [en ligne]. Disponible sur : http://www.seminario.edu.uy/images/stories/documento_honestidad_academica_y_plagio.pdf (consulté le 15 mai 2017).

Cette présentation orale met l'accent sur la dimension heuristique du processus de recherche, en s'appuyant sur les éléments suivants :

- étayage de l'activité de recherche d'information pour que les élèves développent une attitude autonome ;
- importance des structures sémantiques dans les requêtes (polysémie, synonymie, métonymie, phrases nominales, mots étrangers, etc) ;
- présentation des outils et des interfaces de recherche (Google, Google Scholar, OPAC, bases de données universitaires), et initiation aux opérateurs booléens ;
- évaluation de l'information (pertinence, critères de qualité).

Concrètement, les cas pratiques portent sur un thème choisi par le professeur de discipline. Cela suppose d'anticiper une différenciation entre chaque atelier, en veillant à adapter les contenus exposés au niveau des élèves, de sorte qu'ils soient compréhensibles et applicables. C'est sans doute la clé du succès pour un atelier. Ce ne peut pas être « une boîte à outils » que l'on recycle encore et encore. Chaque atelier doit être différent. Sur ces bases, le travail est supervisé par le bibliothécaire scolaire et l'enseignant, chacun accompagnant les élèves dans leurs recherches.

De fait, les fonctions de chacun doivent être clairement définies, la difficulté résidant dans le manque de formation de la majeure partie des bibliothécaires scolaires. Une perspective essentielle de formation pour concevoir et instaurer ces ateliers réside dans l'intérêt d'établir un pont entre le monde de l'information (ressources, bases de données, équations de recherche) et les pratiques des élèves, et de connaître les deux, de manière approfondie, en mettant ses connaissances régulièrement à jour sur ces sujets. Cela concerne autant de nouveaux outils et interfaces que l'étude et l'évaluation des pratiques des élèves. Toutes les erreurs sont précieuses car elles mettent en lumière les processus mentaux, et elles doivent constituer un apport pour organiser les contenus des ateliers.

La formation professionnelle et la réalité du travail de bibliothécaire scolaire doivent faire de lui un acteur de première importance. Mais les enseignants, les psychopédagogues ou les autres acteurs intéressés par ces ateliers gagneraient aussi à être formés pour apprendre à travailler ces compétences informationnelles avec le bibliothécaire scolaire.

Vers une pérennisation de ces ateliers ?

Malheureusement, pour le moment, il n'y a pas eu d'évaluation quantitative des ateliers. En revanche, d'un point de vue qualitatif, les professeurs de discipline en reconnaissent tout l'intérêt. L'élément le plus concret, bien que non quantifiable, est le constat fait par l'ensemble des professeurs soulignant que les étudiants réalisent leurs recherches d'information de manière plus fluide. Il en est de même avec les élèves qui affirment que cela leur est profitable. Mais il reste très difficile de mesurer à quel point ils ont compris et mis en application, tout au long de l'année, ce qu'ils ont pu apprendre. Sur ce point, il faudrait pouvoir assurer un suivi sur la durée de leur scolarité.

L'implication du bibliothécaire scolaire du *Colegio Seminario* dans le cursus des élèves a permis d'introduire une formation à la maîtrise de l'information. Mais c'est une initiative individuelle qui se maintient par la conviction de l'apport fondamental tant pour les élèves que pour les bibliothécaires scolaires. Ces derniers apportent une nouvelle fonction à la bibliothèque dans l'institution, bien que pour cela, il faille investir beaucoup d'heures qui ne sont ni reconnues, ni rémunérées.

Outre des convictions fortes, le terrain a été rendu favorable grâce aux bonnes relations nouées avec différents acteurs de l'établissement, notamment les directeurs des départements de Sciences Sociales, de Langue et Littérature espagnoles, d'Informatique Éducative et d'Anglais du secondaire. On ne doit pas sous estimer l'importance du lien humain dans le succès (ou l'échec) de nombreuses initiatives.

Malgré ce point positif, l'absence de formation spécifique d'un grand nombre de bibliothécaires scolaires est une limite qui pourrait, à terme, les écarter de ces «ateliers de recherche d'information». Leur pérennisation, sous des conditions à déterminer, dépendra en grande partie du devenir institutionnel et de l'éventuel renouvellement du personnel de la bibliothèque du *Colegio Seminario*.

Indépendamment de ce que réserve l'avenir, ces années de collaboration ont été productives et très bénéfiques pour les élèves, sources d'expériences formatrices pour les enseignants disciplinaires et les bibliothécaires scolaires. Assurer la formation d'individus compétents en matière de recherche et de traitement de l'information a trouvé dans ces ateliers un terrain de mise en œuvre largement positif.

Plaidoyer pour une éducation humaine aux médias

ou

comment redonner du sens à l'information

Le professeur
documentaliste
à l'épreuve des
radicalisations

◆ Séraphin ALAVA

Professeur des Universités, Expert Unesco « médias et radicalisation »
Université de Toulouse Jean Jaurès

Aveu :

Oui je l'avoue, quand jeune docteur et professeur documentaliste, je pensais à l'information, elle me semblait être fille de la raison et de la logique. Pour décoder ces données, pour construire un raisonnement à partir de l'information, je disposais de deux maîtres tutélaires : l'intellectuel et le journaliste. L'un assurait la construction de la connaissance à partir de raisonnements rationnels et expérimentaux et l'autre validait tout cela par des recoupements professionnels objectifs et valides. Oh ! Comme j'étais aveugle...

«Tout est consultable dans les rayonnages de la bibliothèque. L'histoire minutieuse de l'avenir, le catalogue fidèle de la Bibliothèque, des milliers et des milliers de catalogues mensongers, le fait vérifique de ta mort, la traduction de chaque livre en toutes les langues, les interpolations de chaque livre dans tous les livres.» (Borges, 1941)

Et si alors l'accumulation des livres, la poursuite incessante de l'information n'était pas l'alpha et l'oméga de la réflexion ? Si, comme le dit Borges,

le monde est fait de « milliers de catalogues mensongers ». Alors ? Comment construire du sens ? Qui peut m'aider dans cette quête de vérité ? Et que faire ? Voilà le chantier de notre conception même de l'éducation à la culture des médias et de l'information à penser. Voilà la conception même de l'information à redessiner. Le sens critique tant de fois invoqué dans les textes, les discours, les rêves des professionnels existe-t-il ? Et comment le produire ? Mes vérités n'étaient donc que provisoires et humaines.

Dis-moi, pourquoi éduquer aux médias et à l'information ?

Sauver le patrimoine médiatique : dans une dernière enquête réalisée par mes soins auprès des jeunes étudiants (18-26 ans) de l'Université (2016), à la question « Pour vous informer sur l'actualité vous ? » ils sont 65 % à indiquer « Je regarde YouTube » et 72 % « Je lis les actualités sur Google ». Si on demande à ces jeunes quelle

est la source la plus crédible pour avoir une bonne information, ils sont 52 % à citer un ami proche. Ces quelques chiffres nous alertent sur ce paradoxe qui fait que les jeunes se sentent de plus en plus impliqués dans l'actualité. Ils s'engagent, participent à la vie citoyenne mais une partie importante de la jeunesse n'utilise pas ou plus les médias traditionnels comme sources d'information. Éduquer aux médias serait alors une urgence culturelle pour redonner goût aux médias, lutter contre la sécheresse médiatique et valoriser les médias d'information donc les grands quotidiens. Cette éducation patrimoniale a sa place dans la semaine de la presse, sorte de journée du patrimoine des journaux.

Devenir l'avocat des médias et des journalistes : mais le constat est plus critique, me semble-t-il. Le sondage de 2015 d'*Opinion Way* « *Les Français et les propos haineux sur Internet* » nous alerte sur une méfiance importante des jeunes face aux médias traditionnels. Dans cette enquête, si 72% de la population générale considère que la presse papier est crédible, les jeunes ne sont plus que 62 %. Nous avons poursuivi ce travail d'analyse en 2016 (Alava, 2016 en cours de publication). Les chiffres sont plus alarmants encore car 62 % des jeunes considèrent que la presse écrite est orientée et ne dit pas toute la vérité, 71 % pensent que la télévision cache des choses et 72 % des jeunes pensent que la source la plus crédible se trouve au cœur des réseaux sociaux. Dans ce contexte, l'éducation aux médias et à l'information n'est plus seulement une valorisation des formes anciennes de l'information mais bien un plaidoyer envers la presse, les journalistes et l'ensemble des professionnels de l'information. Mais doit-on le faire ?

« *Il y aurait à réfléchir sur le moralisme des gens de télévision : souvent cyniques, ils tiennent des propos d'un conformisme moral absolument prodigieux. Nos présentateurs de journaux télévisés, nos animateurs de débats, nos commentateurs sportifs sont devenus des petits directeurs de conscience qui se font, sans trop avoir à se forcer, les porte-parole d'une morale typiquement petite-bourgeoise, qui disent «ce qu'il faut penser» de ce qu'ils appellent «les problèmes de société», les agressions dans les banlieues ou la violence à l'école.* » (Bourdieu, 1996)

Les journalistes, les médias face à l'invasion du numérique, à la perte des lecteurs, à l'industrialisation des médias, à l'apparition du journalisme citoyen sont aujourd'hui confrontés à une crise existentielle qu'ils cachent bien souvent par une incapacité à considérer l'analyse critique de leur métier comme essentielle et d'utilité publique pour cette éducation aux médias et à l'information toujours si essentielle.

Lutter contre la radicalisation cognitive des jeunes : ce qui a été de tout temps entendu mais marginal tant l'éducation et la culture nous armaient pour nous construire une pensée autonome et libre, aujourd'hui la pensée complotiste envahit l'espace public. Dans une enquête de 2015 du CSA, 17 % des sondés se déclaraient d'accord ou très d'accord avec cette phrase « *Ce n'est pas le gouvernement qui gouverne la France on ne sait pas en réalité qui tire les ficelles* » (CSA, Atlantico, 2015). Ce chiffre est plus important chez les jeunes qui pensent à 32 % que les médias mentent et cachent des choses sur les attentats. Pour ces jeunes, les médias traditionnels sont disqualifiés et 40 % jugent les forums de discussion plus crédibles contre 25 % en moyenne dans la population, 36 % jugent les vidéos sur Internet plus crédibles et 25 % les blogs ou les réseaux sociaux. Se dessine alors un autre enjeu à l'éducation à la culture des médias et de l'information qui relève d'une dimension humaine et citoyenne pour aider les jeunes à se construire une pensée autonome qu'elle soit critique ou non, qu'elle soit intégrative ou de rupture, qu'elle soit sociale ou asociale. L'éducation humaine aux médias et à l'information est alors un atelier de réflexion sur la liberté de penser par soi-même loin des impératifs médiatiques et des interdits radicaux.

La radicalisation cognitive commence-t-elle par une fermeture à l'information et au monde ?

« *Le but de l'éducateur n'est plus seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, mais de rechercher avec lui, les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent.* » (Freire, 1982)

La radicalisation peut commencer très tôt chez les jeunes. Pour éviter cette fermeture des esprits et la fin du dialogue, l'éducation à la culture de l'information et des médias est un levier pour la fraternité et l'intelligence. Face à la submersion des informations produites par la numérisation et la connexion des réseaux humains et digitaux, nous sommes aujourd'hui face à un enjeu révolutionnaire « *Comment identifier et dire la vérité ?* ».

De Trump à Soral, de Daech à Dieudonné, la réalité est aujourd'hui contestée, outragée, modifiée par des théories complotistes et alternatives que nous devons d'abord combattre à l'école par une éducation aux médias et à l'information offensive. Il est donc essentiel de repenser cette éducation pour la sortir d'une stricte éducation patrimoniale aux médias pour la placer dans l'espace social de l'argumentation, de la documentation et du débat afin de construire les nouvelles formes d'info-apprendre de demain.

Umberto ECO et la fin de l'information

Au-delà de la confrontation des idées et des valeurs, le monde numérique, fait de tweets, de buzz et de théories manichéennes, est en train de construire une réalité alternative au sens orwellien. Sans y prendre garde, nous sommes en train de changer de monde. Si Beuve-Mery pouvait dire « *Le journal, c'est la réflexion et la radio l'émotion* » aujourd'hui, nous pouvons dire « *L'Internet, c'est la pulsion* » (Lauru, 2009). Car le monde, à la fois par son accélération totale du temps et sa volonté libérale du sens, a peu à peu fait imploser notre relation aux savoirs, à l'information et au sens. Cette révolution presque invisible nous domine si fortement qu'il est nécessaire de sortir momentanément du jeu des médias pour comprendre le motif inhumain qui se dessine. Cette dilution lente de l'information a trois causes essentielles que nous devons comprendre pour agir en éducateurs et en citoyens.

« *Un excès d'informations rend insensible à l'information* » (Eco, 2016). Peu à peu, sous le tsunami des informations, sous l'influence redondante de l'identique, les jeunes se détachent des médias. Quand la même opinion est copiée et recopiée,

quand la part de l'analyse cède devant l'émotion et l'audience, l'information perd de sa pertinence et les jeunes ne croient plus en la valeur des opinions.

Les sources d'informations les plus utilisées par ces jeunes pour s'informer sont à 53 % les réseaux sociaux, à 44 % les amis, à 42 % le « bouche à oreilles » (Alava, 2016). La jeunesse est donc aujourd'hui de plus en plus détachée des modalités classiques d'information. L'information qui forge l'opinion des jeunes n'est plus médiée par des journalistes et cela doit nous alerter sur notre capacité collective à diffuser des analyses et des arguments.

« *Les journaux ne sont pas faits pour divulguer les informations mais pour les couvrir* » (Eco, 2016). L'information dans son traitement médiatique a beaucoup changé. L'idée que le travail du journaliste est essentiellement un travail réflexif et objectif a laissé la place à l'inforéalité où la lutte contre le zapping devient l'alpha et l'oméga des médias. Émouvoir plus que décrire, alerter plus qu'expliquer, participer plus que comprendre, les médias en ligne ont aujourd'hui du mal à conquérir de nouveaux publics et les jeunes s'éloignent de ces sources documentées et se méfient des journalistes. 35 % des jeunes de 18 à 26 ans interrogés par nos soins (Alava, 2016) déclarent que la télévision n'est pas crédible, 38 % pensent les journaux non crédibles et globalement les sources les plus crédibles pour les jeunes sont, dans l'ordre : 65 % Wikipédia, 42 % les vidéos YouTube, 38 % les post Facebook et 15 % les sites d'alter-informations -Alter Info, Réseau Voltaire, Les moutons enragés, etc.. Cette rupture entre les jeunes et leurs médias doit nous interroger. Il n'est pas question pour moi ici de dire qui est responsable, mais bien de montrer en quoi une éducation aux médias et à l'information est aujourd'hui un enjeu citoyen fondamental.

« *Ce qui forme une culture n'est pas la conservation, mais le filtrage. Et Internet est le scandale d'une mémoire sans filtrage, où l'on ne distingue plus l'erreur de la vérité* » (Eco, 2009). Quand il s'agit de faire le tri entre le vrai ou le faux, de savoir distinguer l'information de l'interprétation, nous sommes souvent en grande difficulté sur le Web tant aujourd'hui est devenue palpable cette phrase prémonitoire de Huxley écrite à Orwell par-

lant de la surveillance généralisée des populations « l'oligarchie régnante trouvera des moyens moins difficiles et moins coûteux de gouverner » (Huxley, 1949) et ce moyen est l'excès d'information.

Tout est accessible aujourd'hui et les codes éditoriaux, les modalités de diffusion, le style et l'écriture des médias et du cinéma ne se différencient plus des propos haineux, discriminatoires et radicaux. Un propagateur d'idéologie raciste ou terroriste a potentiellement le même accès sur l'Internet. Plus les jeunes désertent les médias, plus ils apprivoisent des formes nouvelles d'informations. 52 % des jeunes de notre enquête disent s'informer en regardant un post ou une vidéo sur *You Tube* plutôt que de lire un article en ligne.

La propagation « virale » des rumeurs ou des informations est devenue un mécanisme dominant que les journalistes recherchent eux-mêmes. « *Si tu likes, tu approuves et tu es complice* » est un slogan que le Ministère de l'Éducation souhaite diffuser pour montrer le danger de la diffusion virale de propos ou d'actions cyberviolents. Le Web est sans filtre, mais il n'est pas sans réaction, car rien n'oblige à faire en permanence la course au buzz, ni à être complice par nos post de propos haineux et mensongers.

« *Sur Internet, les insultes et le harcèlement entre internautes se libèrent et se banalisent. Le Label Respect Zone est un outil inédit pour contrer positivement la cyberviolence.* »¹.

Cette action conduite par des jeunes et des citoyens montre bien que rien n'interdit même sur le Web de valoriser des actions citoyennes, de promouvoir des sources d'informations objectives, de valoriser l'échange et le débat à la place de la violence et de la radicalisation. Internet n'est pas à lui seul le problème. Internet est aussi la solution et cette solution passe par une éducation aux médias et à l'information ancrée dans la réalité des pratiques d'information et d'intervention de la jeunesse.

Vers une éducation humaine et citoyenne des nouveaux médias

Face à la radicalisation violente des jeunes et à la coupure de plus en plus évidente entre une France des médias dits traditionnels et une France des réseaux numériques, l'Éducation nationale a lancé une mobilisation de l'École pour renforcer l'éducation aux médias et à l'information. Cette orientation s'inscrit pleinement dans la réforme des programmes et devrait ouvrir la voie à une formation accrue des jeunes face aux dangers des fléaux que sont le buzz, la désinformation, les théories de la rupture, la théorie du complot. Il était temps, mais sans une refondation de notre rapport global à l'information, nous serions encore perdants dans cette bataille. L'éducation aux médias et à l'information ne peut pas seulement être une éducation patrimoniale expliquant aux jeunes la beauté, la qualité des médias traditionnels. Cette vision d'un monde perdu qu'il faudrait protéger ne peut permettre une véritable mobilisation des jeunes. En effet les recherches portant sur les processus de radicalisation des jeunes nous montrent qu'au cœur de la radicalisation il y a l'envie, le besoin, la quête de sens et ce sens n'est pas de l'information, aussi objective soit-elle. L'éducation aux médias et à l'information doit alors devenir un élément de la quête de sens pour une jeunesse qui cherche à répondre à ces questions. Coemanius dans la grande didactique rappelait ces trois principes au cœur de l'art d'apprendre :

« *Trois choses donnent à l'élève la possibilité, le pouvoir d'apprendre : poser beaucoup de questions, chercher les réponses et les enseigner aux autres.* »²

Nous devons donc proposer aux élèves de vraies situations d'information et de communication où ils puissent construire leur parcours documentaire et informationnel. Le jeune doit partir de ces questionnements sans tabou, sans filtre. Il doit maîtriser les trois facettes de la médiation docu-

¹ Respect Zone [en ligne]. Disponible sur : <http://www.respectzone.org/fr/> (consulté le 05 mai 2017).

² Coemanius. *La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous* (1627-1632), trad. de Marie-Françoise Bosquet-Frigout, Dominique Saget, Bernard Jolibert. 2 e éd. revue et corrigée. Paris, Klincksieck, 2002.

mentaire afin de pouvoir construire des savoirs à l'aide d'informations. Orpailleur de données souvent cachées et difficilement analysables, le jeune doit agir pour prévenir.

Il doit devenir l'orfèvre de ces informations afin de pouvoir, grâce à une éducation sémantique et citoyenne, devenir l'alchimiste de ses savoirs et non l'esclave des théories complotistes (Alava, 1996). Il doit enfin conduire son parcours et choisir une stratégie permettant de gérer ses interactions et de faire évoluer ses savoirs antérieurs. L'élève est à la fois « apprenant », « navigant » et « s'informant » et ces trois rôles sont à la fois synchroniquement et diachroniquement constitutifs du « savoir apprendre ».

Pour une approche paradoxale des missions du professeur documentaliste

Offrir au sein des espaces documentaires des situations variées et utiles qui dépassent le libre-service et qui assurent une réelle formation de l'utilisateur, construire au sein des centres de documentation ou des bibliothèques des situations d'apprentissages documentaires en s'appuyant sur les savoirs des jeunes, refuser de dresser des cathédrales au monde médiatique, c'est en effet une situation PARA-DOXALE (qui sort de la norme) mais qui peut être la mission essentielle du professeur documentaliste dans une éducation humaine aux médias. Vouloir donner aux jeunes les occasions de mettre en commun leurs idées, leurs expériences construites au sein des réseaux, auprès des quotidiens, au cœur des médias, les conduire à travailler en réseaux, c'est revendiquer une autre façon de concevoir le savoir et essayer d'œuvrer pour une conception collective et sociale du partage des connaissances. Paradoxe volonté pédagogique et éducative de penser le lien entre la société et la science, paradoxe conception des réseaux de connaissances, paradoxe vision d'un collectif apprenant dans un monde social pris dans le tourbillon de la violence et de la radicalisation, oui, nous devons revendiquer d'être paradoxaux car celui qui approche l'information est au cœur des révolutions humaines. S'informer c'est vivre l'ex-

périence de la vérité. Non pas celle d'or et d'airain des idées établies, non pas celle des dogmes et des axiomes mais vivre la fabrique patiente de sa vérité, seul objectif de l'école émancipatrice.

Penser et militer enfin pour une médiation documentaire qui ne s'enferme pas dans les ghettos disciplinaires, dans les spécificités statutaires, dans les chapelles idéologiques, dans les fausses certitudes des patrimoines médiatiques, c'est vouloir laisser l'espace et le temps à l'expérience documentaire de chacun, c'est désirer faire émerger dans la société une autre façon de penser l'information comme un processus ouvert et interactif. C'est croire en cette maxime : « *La vocation première d'un chercheur est de créer de l'information nouvelle et non pas de manipuler d'une manière de plus en plus élaborée l'information déjà disponible.* » (Joliot-Curie, 2001) C'est donc faire de l'expérience documentaire une alchimie qui construit l'humain en produisant le sens.

L'école a trop souvent tendance à laisser le libre champ aux *habitus* informationnels des élèves. Enfermés dans une conception cristallisée du savoir, nos bibliothèques, nos centres de documentation doivent relever le défi de la transformation du monde de la connaissance, de l'information et de la documentation. Ils doivent savoir devenir des lieux de médiation, de formation et d'enseignement. Au cœur de l'information le professeur documentaliste doit donner vie à l'envie d'apprendre qui s'alimente dans la culture de l'information. Paradoxalement en faisant voler en éclat les barrières des rayonnages et des stocks d'informations, l'Internet oblige chacun à repenser la virtualisation des usages et nous pousse à repenser nos relations humaines et communicationnelles. Trouver une information, c'est chercher au cœur de soi et du social ce que nous n'avons jamais perdu pour le mettre en dialogue et en confrontation avec l'autre.

« *C'est mon intuition personnelle qu'un cinquième peut-être, de toute communication humaine sert à l'échange de l'information, tandis que le reste est dévolu à l'interminable processus de définition, confirmation, rejet et redéfinition de la nature de nos relations avec les autres.* » (Watzlawick, 1972)

S'informer n'est donc pas ouvrir grand les bras, mais ouvrir sa conscience dans un échange social

et humain. Bien sûr le monde ouvert informationnel produit des dragons monstrueux, l'échange citoyen produit la confrontation des idées et la mise en commun de nos valeurs et de nos certitudes. En relevant ce défi de l'éducation aux médias et à l'information nous construisons de l'intelligence qui relie et non qui emprisonne.

Conclusion

Les médias sociaux modifient fondamentalement les espaces de diffusion de l'information, ils proposent d'autres espaces de médiation des savoirs que nous devons explorer dans une quête de sens. Ces médias sociaux sont aujourd'hui des espaces médiatiques qui ont une influence positive ou négative sur la construction du sens. Pour éduquer à l'information nous devons repenser celle-ci loin des certitudes car nous ne réussirons

pas à convaincre les jeunes en leur imposant le respect face aux anciennes formes de communication, mais nous devons les aider à découvrir l'alchimie de la signification qui se construit dans l'action. Il y a au fond si peu de choses qui sont vraies ou fausses et les tentatives des médias pour contrer les « *Fake news* » montrent la vraie nature de la vérité. La vérité est sociale et humaine, elle relève d'un débat citoyen et s'érige en vérité universelle par la simple adhésion des humains.

« *Être citoyen, c'est prendre la parole* » (Joseph Wresinski, fondateur d'ATD quart Monde)³. Dans une démarche nouvelle, nous devons proposer une éducation humaine et citoyenne aux médias et à l'information grâce à laquelle s'informer, se questionner et communiquer sont autant d'armes éducatives pour refonder au XXI^e siècle « l'éphémère équilibre de l'apprendre » comme levier du « vivre ensemble ».

³ ATD Quart Monde [en ligne]. Disponible sur : <https://www.atd-quartmonde.fr/qui-sommes-nous/notre-histoire/20-1956-1968-la-decouverte-dun-peuple/> (consulté le 05 mai 2017)

Bibliographie

- Alava, S. (1996). Bricolage et braconnage cognitifs. *Cahiers Pédagogiques*. [en ligne]. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00654424/document> (consulté le 05 mai 2017)
- Borges, J.L. (1941). *La bibliothèque de Babel : Fictions*. La Pléiade
- Bourdieu, P. (1996). *De la télévision. Raisons d'agir*, Payot
- Coemenius. (2002). *La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous : Comenius (1592 - 1670)*. Édition de Bernard Jolibert. 2^e éd. (1^{ère} éd. : 1992) Traduction de Marie-Françoise Bosquet-Frigout, Dominique Saget et Bernard Jolibert. Éditions Klincksieck
- CSA, Atlantico. (2015). *17% des Français pensent que les attentats de Charlie Hebdo et de la porte de Vincennes relèveraient d'un complot : un thermomètre de l'état de la société* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.atlantico.fr/decryptage/17-francais-pensent-que-attentats-charlie-hebdo-et-porte-vincenne-releveraient-complot-thermometre-etat-societe-yves-marie-cann-197196-3.html#ROrEDKDFirRbwRia.99> (consulté le 05 mai 2017)
- CSA. (2015). *Attentats : près d'un Français sur cinq penche pour un complot*. [en ligne]. Disponible sur : http://www.francetvinfo.fr/faits-divers/attaque-au-siege-de-charlie-hebdo/attentats-pres-d-un-francais-sur-cinq-penche-pour-un-complot_806483.html (consulté le 05 mai 2017)
- Eco, U. (2009). *Le Web, c'est le coma éthylique assuré ! : Propos recueillis pour Télérama par Catherine Portevin*, Publié le 10/10/2009 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.telerama.fr/livre/umberto-eco-internet-encourage-la-lecture-de-livres-parce-qu-il-augmente-la-curiosite,47983.php> (consulté le 05 mai 2017)
- Eco, U. (2016). *Les médias participent à la falsification permanente de l'information* : propos recueillis par pierre de Gasquet le 21 décembre 2015 pour Les échos. [en ligne]. Disponible sur : https://www.lesechos.fr/20/02/2016/lesechos.fr/021712596682_umberto-eco----les-medias-participent-a-la-falsification-permanente-de-l-information--.htm#B5eBCQ4buHXjbl3K.99 (consulté le 05 mai 2017)
- Freire, P. (1982). *Pédagogie des opprimés*. Maspero
- Huxley (1949). Lettre d'Aldous Huxley à George Orwell, 1949 Par *The Dissident* le 29 juin 2016
- Joliot-Curie, P. (2001). *La recherche passionnément*. Odile Jacobs. [en ligne]. Disponible sur : <https://books.google.fr/> (consulté le 05 mai 2017)
- Lauru D. (2009). « Internet, pulsions et lien social », *Empan*, 4/2009 (n° 76)
- Opinion Way. (2015) *Les jeunes et les discours de haine*. Sondage OpinionWay pour l'UEJF, réalisé les 18 et 19 février 2015. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.crif.org/sites/default/fichiers/images/documents/sondage-opinionway-pour-luejf-les-propos-haineux-sur-internet-fevrier-2015.pdf> (consulté le 05 mai 2017)
- Watzlawick p., Helmick Beavin j., Jackson d. (1972). *Une logique de la communication*. Seuil

Le recrutement numérique des adolescent.e.s par Daesh :

Les chants « anasheed » djihadistes

◆ Hasna Hussein

Sociologue des médias et du genre. Chercheuse associée au Centre Émile Durkheim (UMR5116, Bordeaux)

Les groupes djihadistes violents s'adaptent de plus en plus aux évolutions du web, qu'ils utilisent comme « une véritable plateforme opérationnelle »¹. Daesh, par exemple, utilise Internet, et particulièrement les réseaux sociaux, pour diffuser sa propagande officielle², mais aussi pour recruter parmi une population jeune. L'arsenal propagandiste de Daesh constitue en effet un pilier essentiel de sa stratégie globale³. Cet arsenal médiatique joue un rôle important dans le processus de recrutement - même si Internet à lui seul ne mène pas à la radicalisation - car il favorise l'adhésion de l'individu au groupe. Quels sont donc les canaux numériques les plus utilisés par Daesh ? Quelles sont les principales techniques numériques spécifiques déployées par ce groupe terroriste ? Les réseaux sociaux deviennent-ils un espace à risque pour les jeunes ? Et comment faire face à cela ?

La machine médiatique de la terreur

Les vidéos de propagande constituent un outil essentiel dans la stratégie de recrutement de Daesh destinée principalement aux jeunes. Le groupe terroriste utilise les réseaux sociaux, particulièrement *Youtube*, *Facebook* et *Twitter* pour diffuser ces vidéos de propagande qui se caractérisent par un « professionnalisme » plus ou moins important. Ces vidéos diffusent des images d'assassinats, de sermons appelant au djihad violent contre toute forme d'altérité qui ne partage pas l'idéologie daeshienne, mais aussi des vidéos de promotion dudit califat et de sacralisation de ses composantes (gouvernance « islamique », soldats, valeurs...). Le groupe utilise principalement *Youtube* pour diffuser ses dernières productions audiovisuelles disponibles en une trentaine de langues⁴, ainsi que d'autres réseaux tels que *Vimeo* ou *Sendvid*. Daesh mobilise un nombre impor-

¹ Marc Hecker, « Web social et djihadisme : Du diagnostic aux remèdes », *Centre des études de sécurité (IFRI)*, Focus stratégique, n° 57, juin 2015.

² Charlie Winter, « The Virtual 'Caliphate': Understanding Islamic State's propaganda strategy », et « Documenting the Virtual 'Caliphate' » Quilliam Foundation, juillet et octobre 2015.

³ Hasna Hussein, « La propagande de Daesh », *Esprit*, n° 428, Octobre 2016. [En ligne]. Disponible sur : <http://esprit.presse.fr/news/frontpage/news.php?code=459> (consulté le 05/05/2017).

⁴ La société de production médiatique en langues étrangères de Daesh Al-Hayat Media Center produit des vidéos en français, anglais, turc, allemand, russe, afghan, bengali, indonésien, uyghur, chinois, sorani, italien...

tant de ses sympathisants, notamment parmi les femmes, qui participent activement à cette forme de *jihad virtuel*, pour télécharger et diffuser ces productions sur les différents sites. Daesh télécharge en moyenne entre 2 et 3 vidéos de propagande par jour. On estime le nombre des vidéos produites par les sociétés médiatiques de Daesh à plus de deux mille. Face à ce flux continu, les politiques de contrôle élaborées par les géants d'Internet semblent peu efficaces. *Youtube* par exemple supprime seulement les vidéos contenant des images violentes et laisse les vidéos de propagande que le groupe terroriste utilise pour diffuser son idéologie meurtrière et recruter. Il est, en outre, nécessaire de signaler que la suppression d'une vidéo violente nécessite plusieurs heures, voire même plusieurs jours. Face à cela, Daesh a développé une stratégie spécifique de téléchargement mise en œuvre par ses membres. Le téléchargement d'une vidéo de propagande se fait plusieurs fois par plusieurs personnes depuis plusieurs endroits. Les autres réseaux tels que *Vimeo* ou *Sendvid* sont moins stricts par rapport aux productions djihadistes violentes. Daesh utilise en outre des sites de téléchargement internationaux tels que *4shared* ou encore *Adfly* principalement pour ses productions audiovisuelles.

Les membres de Daesh et ses sympathisants sont aussi très actifs sur d'autres réseaux sociaux, notamment *Facebook* et *Twitter*, qui ont une grande notoriété auprès des jeunes et adolescent.e.s. Cette branche de l'armée numérique de Daesh est multifonctionnelle : télécharger les vidéos et images de propagande, informer, communiquer, créer des identités numériques multiples, bâtir des réseaux diversifiés et globalisés, *liker*, partager, communiquer, repérer des cibles potentielles, séduire et recruter. Même si *Facebook* et *Twitter* suppriment les comptes et les contenus violents qui font la promotion de l'idéologie de Daesh, dès leur signalement par d'autres usagers, il demeure difficile de contrôler les usages déviants.

Le groupe terroriste investit beaucoup le *blogging*. Ce service permet à Daesh une meilleure accessibilité aux contenus via les moteurs de recherche (*Google* et *Yahoo*) ainsi qu'une flexibilité en matière d'organisation et d'esthétique. Les principales plateformes utilisées sont *blogger.com*, *Wordpress*, *Nasher.me* ou encore *Just-paste*. Les contenus disponibles sur ces sites sont aussi accessibles depuis les réseaux sociaux via des icônes de social-media afin de leur offrir une meilleure visibilité. Les professionnels des médias de Daesh prêtent une attention particulière à la capacité qu'auront les lecteurs à pouvoir partager leurs productions sur la Toile en un minimum de temps. L'objectif principal est d'accentuer grandement la visibilité et donc le nombre d'usagers. Ainsi, ils utilisent assez souvent des boutons *Retweet* et *Facebook share* afin d'offrir une grande capacité de partage. Mais quels sont les principaux produits médiatiques destinés aux jeunes et adolescent.e.s qui circulent sur les réseaux sociaux et les sites djihadistes ? Et quels discours véhiculent-ils ?

Les *anasheed*, un outil d'apprentissage et d'adhésion

La propagande officielle de Daesh est ultra-ciblée. Elle s'adresse aux jeunes et adolescents, avec des produits ayant une capacité de séduction assez élevée auprès de ces catégories d'âges. Le produit phare demeure les *anasheed* (chants rituels) djihadistes. Ce genre « musical » constitue en effet un alternatif à la musique prohibée dans l'idéologie salafiste. Il s'agit des « chants polyphoniques, hétérogènes sur le niveau de sophistication des plans sonores, systématiquement travaillés avec des logiciels audio rajoutant des effets divers (réverbération, écho, *delay*, filtres) »⁵. Les *anasheed* djihadistes sont des « poésies récitées » dont l'objectif principal est l'appel au jihad violent. Il existe aujourd'hui plusieurs centaines d'*anasheed* djihadistes diffusés en différentes langues : arabe, français, anglais, allemand, bengali,

⁵ Luis Velasco-Pufleau, « Après les attaques terroristes de l'État islamique à Paris. Enquête sur les rapports entre musique, propagande et violence armée », *Transposition. Musique et sciences sociales*, 5/2015. [en ligne]. Disponible sur : <https://transposition.revues.org/1327#bodyftn29> [consulté le 19/02/2017].

afghan, turc, chinois, russe, indonésien, uyghur, sorani, etc. Daesh possède plusieurs sociétés de production spécialisées en ce genre médiatique, dont la plus célèbre est *Ajnad*. Pour les jeunes, les *anasheed* constituent un outil d'initiation et de préparation au djihad, mais aussi d'apprentissage et d'adhésion au groupe. « Il y a les combattants qui chantent des poésies incitant à la bataille. Il y a aussi le chant de ceux qui se préparent au combat chantant des poèmes pour se vanter au moment de la rencontre »⁶. Ces fragments de *nasheed* (singulier d'*anasheed*) en français confirment ces propos :

« Avance, avance, avance, avance,
Sans jamais reculer, jamais capituler,
Avance, avance, avance, avance,
Guerrier invaincu, l'épée à la main tue-les ! »
(« Avance »)

Les *anasheed* de batailles « Battle hymns »⁷ sont disponibles avec plusieurs sous-titrages, comme le *nasheed* en langue arabe intitulé *Ghorabâ* (« Étrangers ») et sous-titré en français et en turc. Ces *anaheed* contribuent à la construction d'une image idéalisée et sacrée du « soldat d'Allah », un mythe mobilisateur pour les jeunes des deux genres (les filles sont séduites par cette image et les critères de virilité masculine qu'elle véhicule) :

« Étrangers, Étrangers, Étrangers, Étrangers,
Étrangers, on incline les fronts que pour Allah
Étrangers, on a choisi ceci comme devise de
la vie
Si vous demandez des nouvelles de nous,
Alors nous ne nous inquiétons pas des tyrans
Nous sommes les soldats d'Allah »
(« Étrangers »)

Plusieurs enquêtes réalisées auprès des djihadistes rentrés de Syrie ou d'Irak montrent en

effet un usage intensif des *anasheed*, principalement pendant la phase d'endoctrinement et d'embrigadement. Dans la première phase, celle de l'endoctrinement, l'individu est soumis à l'acceptation et à l'apprentissage de la doctrine djihadiste violente. Alors que la deuxième, celle de l'embrigadement, marque l'intégration de l'individu dans le groupe ou la communauté, dont il s'approprie les gestes, les codes et les comportements⁸. Les *anasheed* constituent ainsi un outil important d'apprentissage et d'adhésion aux valeurs et croyances qui sont inculquées aux cibles de la propagande. Jihed Haj Salem, un sociologue tunisien, a publié une étude (en langue arabe) en 2014⁹ dans laquelle il traite de l'usage des *anasheed* par les djihadistes, et de leur rôle dans le processus de radicalisation. Le sociologue tunisien raconte l'anecdote suivante : « lors d'un entretien avec un jeune djihadiste, celui-ci nous montre une vidéo prise sur son portable lors d'une cérémonie de mariage d'un ami à lui. On y voit un groupe de jeunes djihadistes interpréter un *nasheed* avec beaucoup d'enthousiasme » (notre traduction). Le chercheur insiste sur ce rite, notamment pendant ce genre de cérémonie, qui précède le sermon sur le mariage en islam. Le rite des *anasheed* djihadistes est souvent accompagné d'autres pratiques, dont le fait de soulever les drapeaux de l'État islamique, de prononcer le takbîr (crier « Allah ouakbar ! ») et de tirer des feux d'artifices, tout cela dans un contexte d'interaction et d'effervescence sociale caractéristique de l'aspect festif et fraternel que les mouvements djihadistes mettent en avant pour recruter. Pour les membres novices, ces rites facilitent, selon le chercheur, l'adhésion au groupe et participent à la formation d'une « identité collective » :

« Dans le sentier d'Allah
Nous marcherons vers les portes

⁶Nasir al-din al-Albani, « La musique en islam. Chants soufis, anashid islamiques et les instruments de musique », Bruxelles, Al-Hadith, 2013, p. 80 [cité dans Luis Velasco-Pufleau, *Ibid*].

⁷Said Behnam propose quatre catégories d'*anasheed* djihadistes: « chants de bataille » (« battle hymns »), « chants de martyr » (« martyr hymns »), « chants de deuil » (« mourning hymns ») et « chants de louange » (« praising hymns »). « Hymns (Nasheeds) : A contribution to the Study of the Jihadist Culture », *Studies in Conflict and Terrorism*, vol. 35, n° 12, 2012.

⁸Franck Buling, « Radicalisation sur Internet : méthodes et techniques de manipulation », in *Les cahiers de la sécurité et de la justice*, n° 30, 4ème trimestre 2014.

⁹Le chercheur a réalisé 8 entretiens auprès de jeunes djihadistes entre 19 et 28 ans et interrogé des individus de leur entourage social. Jihed Haj Salem, « La jeunesse djihadiste à Douar-Hicher. Étude de cas ethnographique », in *Le salafisme Djihadiste en Tunisie : États des lieux et perspectives*, Institut tunisien des études stratégiques, Tunis, 2014.

*Du paradis
Où nos vierges (Hoûr) nous attendent
Nous sommes des hommes qui aimons la mort
Comme vous aimez votre vie
Nous sommes des soldats qui combattons
De jour comme de nuit » (« Dans le sentier d'Allah », nasheed français)*

Ou encore une vidéo d'un *nasheed* (singulier *anasheed*) en langue arabe sous-titrée en français intitulée « Ma caravane de la sagesse » paru en 2013, qui s'adresse directement à la jeunesse et les « générations futures » avec un discours de supériorité. Cette vidéo a été vue plus d'un million de fois :

*« Elle a soufflé comme le vent fort
Elle a jailli comme une flamme lumineuse
Elle est devenue comme la jeunesse déterminée
Elle s'est envolée comme le faucon fier
Elle est devenue comme la jeunesse déterminée
Elle s'est envolée comme le faucon fier »*

L'objectif principal est de responsabiliser cette jeunesse aux sujets de la « gloire de l'islam » et de la « restauration du califat » afin de les motiver à rejoindre la « cause sacrée » :

*« Ô mes frères, le jihad est le chemin
Du retour à l'honneur et à nos jours de Gloire
La promesse d'Allâh restera pour toujours
Le combat pour sa cause est le plus grand bénéfice » (« Dans le sentier d'Allah », nasheed français)*

Des *anasheed* pour renforcer la colère et ritualiser la violence

Les *anasheed* constituent une forme de soutien au djihad, mais aussi un moyen pour renforcer la

colère des jeunes. La rhétorique victime et apocalyptique de certains *anasheed* favorise l'activation de « sentiments primaires (racisme, xénophobie, superstitions) et de représentations sociales fortes à l'aide de mots et de symboles appelés « leviers »¹⁰. Franck Bilingue, spécialiste des questions de radicalisation sur Internet, décortique les techniques de manipulation des groupes djihadistes. Selon ce chercheur, il existe quatre leviers utilisés par ces groupes en vue de bloquer le sens critique chez le spectateur : « leviers de vertu » par le biais de l'appel aux valeurs de l'islam, de la liberté, de la justice, de l'indépendance, de la fraternité, de la pureté..., « leviers poisons » à travers l'association de mots à valence négative tels que l'Occident/Satan, Chrétiens et Juifs/infidèles, mécréants..., « leviers d'autorité » en faisant référence aux autorités religieuses ou morales intouchables (Allah, prophète, compagnons...) et « leviers de conformisme » à travers l'appel à la solidarité et à la pression émotionnelle et collective (Oumma).

Les *anasheed* véhiculent un discours identitaire et victime capable de susciter la colère des jeunes en quête de sens et assoiffés de vengeance envers la société, le système et ses représentants (la police, l'armée et les institutions, notamment l'école). De ce fait, la stratégie d'attraction de Daesh, comme celle du nazisme, réside dans la nature de l'offre : « la lutte, le danger et la mort »¹¹. Les hymnes et *anasheed* jouant sur la fibre identitaire et le sentiment national occupent une place importante pour les deux idéologies fascistes. Ces chants rituels reposent, comme nous avons pu le montrer, sur un vocabulaire « idéaliste » du « caractère » et de la « détermination » qui appartient à l'éthique du surhomme (surmusulman, pour Daesh). Ils reposent sur une forme d'exaltation d'un hérosme militaire et viril exaltant la guerre éclair à travers des métaphores guerrières (nous, des hommes qui aimons la mort ; qui combattons de jour comme de nuit ; soldats d'Allah...).

Les *anasheed* djihadistes participent en outre au

¹⁰ Franck Bilingue, « Radicalisation sur Internet : méthodes et techniques de manipulation », in *Les cahiers de la sécurité et de la justice*, n° 30, 4^{ème} trimestre 2014.

¹¹ Scott Atran, « L'État islamique est une révolution », *L'OBS*, 02/02/2016. [en ligne]. Disponible sur : <http://tempsreel.nouvelobs.com/monde/20160129.OBS3681/l-etat-islamique-est-une-revolution-par-scott-atran.html> [consulté le 19/02/2017].

processus d'initiation à la violence chez les usagers. Le discours de haine qu'ils véhiculent vise non seulement à terroriser l'ennemi mais aussi à ritualiser la violence.

Le *nasheed* « Avance », dont nous avons cité un passage plus haut, confirme cette idée :

« Tue les traitres, attaque-les par surprise
Égorgé-les, fais leur payer leur traîtrise
Identifie l'hypocrite au cœur mort qui bat
Qui ne bat que pour les intérêts d'ici-bas

Il pense qu'Allah ne va pas le dévoiler
Quel vrai imbécile, inconscient au cœur voilé
Achève-le d'une balle dans la tête
Tel est le sort du criminel qui s'entête ! »

Ou encore, le *nasheed* plus récent en langue française intitulé « Pour Allah » :

« Pour Allah, celui que nous unifions (sic)
Pour Allah, nous les sacrifices
Pour Allah, oui nous vous terrifions
Pour Allah seul, nous avons fait cette joie
Tuez avec des cœurs remplis de joie
Nous vous tuerons sans aucune pitié »

Certains *anasheed* sont interprétés par des *munchidûn* (déclamateurs) parmi les plus populaires de Daesh. Mais qui sont ces « stars » ? Et quel rôle jouent-ils dans le recrutement des jeunes ?

Les *munchidûn*, stars de Daesh Voice

Daesh possède ses propres stars populaires parmi les sympathisants et grands consommateurs d'*anasheed* djihadistes. L'analyse d'un nombre important de ces *anasheed*, principalement en arabe et en français produits sur plusieurs années, révèle une évolution de l'exigence du groupe terroriste en matière de compétences et de qualité de voix. Les *munchidûn* (pluriel *munchid*) ou interprètes - pour éviter de dire « chanteurs », activité désignée *haram* - recrutés par Daesh doivent désormais répondre aux exigences du groupe terroriste. Ils possèdent de plus en plus des voix douces et mélodieuses, ce qui semble de prime

abord paradoxal avec la doctrine salafiste virilochristiane du groupe. Dans l'idéologie salafiste, les voix féminines, de la même manière que les voix masculines mélodieuses, font partie de la *awra*, zones du corps qui doivent être cachées, couvertes par pudeur et « respect de la religion ». Elles sont ainsi prohibées, car elles peuvent susciter la tentation (*fitna*) et éveiller dangereusement les pulsions de deux genres. Les anciennes générations de *munchidûn* tels Abû al-Layth al-Iraqî ou d'autres possèdent plutôt une voix plus rude, dans un dialecte irakien assez sec et parfois peu compréhensible dans le reste du monde arabe, quand les *munchidûn* actuels ont des voix plutôt suaves et chantent dans un arabe le plus littéraire possible.

Maher Mach'al était par exemple un des interprètes *munchidûn* les plus célèbres de Daesh et du public saoudien. Surnommé Abû az-Zoubayr al-Jazraoui, le jeune saoudien avait une expérience de cinq ans dans le domaine de chants islamiques sur les chaînes satellitaires religieuses. Le *munchid* va devenir une star au royaume suite à sa participation à un programme de chants islamiques diffusé sur la chaîne saoudienne *al-bidâya* (Le début). Maher Mach'al avait également travaillé comme présentateur et participé à plusieurs programmes de télé-réalité diffusés sur les chaînes du golfe. En 2011, il va interpréter un *nasheed* sur le thème de l'allégeance (*baya'nah*) à l'occasion des lancement des réformes sociétales par le roi Abdallah. Mais en 2013, il va prêter allégeance à al-Baghdadi et rejoindre les rangs des combattants de Daesh.

La star de Daesh participait activement à la propagande numérique du groupe terroriste. On le voyait dans plusieurs vidéos de propagande inciter les enfants à rejoindre Daesh. Le jeune *munchid* va réussir à convaincre d'autres collègues, dont Abû Thamer al-Mtirî ou encore Raed Fahd, à rejoindre l'édit califat. Ce dernier va se repentir après cinq mois et rentrer en Arabie saoudite. Maher Mach'al décède en juillet 2015 à Deir al-Zour à l'est de la Syrie dans une frappe de drone de la coalition.

La nouvelle génération des *munchidûn* de Daesh déclame principalement des poèmes écrits en

arabe littéraire (et dans plusieurs autres langues) afin d'assurer une large diffusion auprès des publics arabophones mais pas uniquement¹².

Quelle politique de prévention et de contre-discours ?

Les jeunes et adolescent.e.s constituent la cible principale de la propagande de Daesh. Selon les derniers chiffres de l'Unité de coordination de la lutte anti-terroriste (UCLAT), 20 % des personnes signalées « radicalisées » en 2016 (11175 personnes au total) sont des mineurs avec une majorité de filles. Les autorités françaises estiment à environ 400 le nombre des mineurs actuellement présents dans les zones de conflits tenues par Daesh. « Les deux tiers sont partis avec leurs parents, le tiers est composé d'enfants nés sur place et qui ont donc moins de quatre ans », a précisé récemment, lors d'une audition à l'Assemblée nationale le directeur général de la sécurité intérieure (DGSI), Patrick Calvar. La stratégie d'attraction déployée par cette propagande fonctionne toujours et comme prévue. Comment faire alors pour s'attaquer à ce radicalisme violent et immuniser nos jeunes contre cette idéologie meurtrière et néo-fasciste ? L'État français a adopté, depuis quelques années, une approche combinant le sécuritaire au militaire pour combattre ce radicalisme. Les dimensions idéologiques et religieuses dans ce processus ne sont toujours pas prises au sérieux par les autorités françaises. De plus, la contre-propagande étatique s'avère inefficace face aux flux continus de propagande djihadiste violente qui inondent le Web, particulièrement les réseaux sociaux.

Dans cette situation, une nouvelle réflexion autour des politiques de prévention et de contre-discours devient une urgence. L'objectif principal est d'éviter qu'un maximum de jeunes et d'adolescent.e.s basculent dans une radicalisation qui mène à la violence. À cet effet, il devient nécessaire, dans

le cadre d'une prévention pratique, de développer deux aspects auprès des jeunes : l'éducation aux médias et à l'information et le développement d'un sens critique. Cela nécessite un travail de formation préalable auprès de l'équipe pédagogique afin de les orienter vers des activités pratiques et efficaces. Les jeunes sont aussi des acteurs importants dans ce travail pédagogique. C'est pour cela qu'il faut les impliquer dans la réflexion et l'élaboration des actions proposées dans ce cadre : des groupes de parole, des ateliers de travail, ou encore des projections-débats autour des films, des documentaires ou des mallettes pédagogiques. Elles permettent de sensibiliser les jeunes sur les dangers du radicalisme violent à travers l'information et l'argument en vue d'instaurer un état de vigilance à l'égard d'un phénomène menaçant. Des capsules vidéo sur le modèle de *Storytelling* sur la base des témoignages de personnes repenties, par exemple, peuvent éveiller les jeunes aux techniques de manipulation utilisées par les groupes terroristes. De tels outils pédagogiques permettent d'activer ou débloquer le sens critique chez le public-cible à travers un discours argumenté par introduction de la vraie information ou de données crédibles. Quant aux groupes de parole, ils favorisent l'interaction physique, facilitant ainsi l'exercice d'un pouvoir d'influence et d'une capacité d'agir par l'échange. L'objectif de ces groupes consiste à motiver l'individu à dialoguer dans cette forme de proxémie où il se sent en sécurité. Ils favorisent également la connaissance sur le radicalisme violent et le développement d'un sens critique chez l'individu-cible.

Ce travail complexe nécessite alors l'implication de plusieurs acteurs à la fois : l'école, les enseignants, les éducateurs, les associations, les lieux de cultes, les familles, les politiques et les chercheurs. Car il y a urgence à prendre en charge la jeunesse et les mineurs en danger, et pour certains en souffrance. C'est le plus beau cadeau que l'on peut léguer aux générations futures.

¹² Pierre Conesa rapporte dans son ouvrage *Guide du petit djihadiste* que des salafistes indonésiens qui ne parlent pas un mot d'arabe ont cru diffuser des chants religieux à la sortie de la prière du vendredi à Jakarta, alors qu'il s'agissait de chansons d'amour libanaises. *Guide du petit djihadiste. À l'usage des adolescents, des parents, des enseignants et des gouvernants*, Fayard, 2016.

Le digital storytelling ou le récit numérique, une nouvelle méthodologie pour parler de la radicalisation en classe ?

◆ Véronique De Leener

Directrice MAKs vzw¹ - Bruxelles

Le 22 mars 2016, Bruxelles plonge dans l'horreur. Deux attentats ravagent la ville : un à la gare de l'arrêt de métro Maelbeek, l'autre à l'aéroport de Zaventem. Le bilan : 32 morts et 340 blessés. La panique s'installe dans la ville. La peur règne. Les habitants n'osent plus prendre le métro. Les hélicoptères survolent les quartiers populaires comme Molenbeek et Cureghem. Des policiers cagoulés et armés occupent les rues de ces quartiers. La population de confession musulmane tremble. Les habitants de Molenbeek ont peur et se sentent visés, stigmatisés. La presse internationale débarque à Molenbeek. La population se mobilise et se rassemble pour la paix.

Une collègue nous raconte. « Ce jour-là je rentre en voiture. Il n'y a pas de transports en commun. Je vois deux jeunes faire de l'auto-stop. Est-ce que je m'arrête ? Je porte le foulard. Et si je leur fais peur ? Je m'arrête et on fraternise. J'explique que ma religion n'a rien à voir avec ces extrémistes. Cette discussion nourrit un questionnement commun : « Que faire ? Comment aider ces jeunes à ne pas tomber dans la radicalisation ? Comment faire pour qu'ils ne soient pas stigmatisés ? » L'association MAKs vzw a du travail devant elle.

Maks, à Cureghem et à Molenbeek

L'association Maks œuvre depuis plus de 17 ans dans ces quartiers. Son objectif : l'insertion dans le monde professionnel en développant des aptitudes digitales. Chaque année, Maks travaille avec

2500 personnes âgées de 6 à 85 ans. Pour cela, l'association gère deux centres d'apprentissage en informatique, un à Cureghem et un autre à Molenbeek, ainsi qu'un service d'aide à l'emploi.

À partir de 6 ans, les enfants de ces quartiers participent à des activités créatives sur ordinateur, dans le cadre scolaire, ou sur les temps périscolaires. Les parents ou grands-parents se retrouvent dans des cours d'informatique pour débutants ou avancés. Des jeunes entre 15 et 18 ans sont formés pour devenir animateurs en programmation et donnent des cours à des enfants pendant les vacances scolaires. Ils y acquièrent des capacités pédagogiques, et approfondissent leurs connaissances et compétences en programmation.

Depuis cette année, Maks a lancé une école de programmation pour des jeunes chômeurs, afin de leur permettre de devenir développeurs web. Depuis plus de 10 ans déjà, Maks travaille le récit numérique comme une méthodologie pour augmenter l'*empowerment* ou « pouvoir d'agir » des habitants des quartiers défavorisés, afin de leur permettre de faire entendre leur voix et attirer l'attention sur des problèmes qui les préoccupent. C'est aussi un moyen pour faciliter leur insertion dans la société digitale comme citoyens.

Agir avec les jeunes, agir pour les jeunes : la quête d'identité chez les jeunes?

Les seconde et troisième générations des communautés immigrées venues de différentes parties du monde vivent une certaine déconnexion, une

¹ MAKs vzw [en ligne]. Disponible sur : <https://maksvzw.org/> (consulté le 15 mai 2017)

perte d'identité. Elles peuvent avoir le sentiment de ne pas être les bienvenues dans le pays d'accueil alors qu'elles ne sont plus profondément liées à la culture et aux traditions de leurs parents². Sur ces bases, alors qu'une éducation religieuse semble faciliter, dans certains cas, le passage à des idées radicales³, il semble que la génération plus jeune, qui paraît, *a priori*, mieux intégrée dans la société d'accueil et potentiellement plus distante avec la question religieuse, est plus vulnérable et apte à tomber dans le fondamentalisme ou à participer à la « sub-culture djihadiste ». La quête identitaire est reconnue comme une motivation essentielle à la radicalisation religieuse. Les ingrédients sous-jacents sont les mêmes : l'indignation face aux droits, le sentiment de persécution et le refus de la conformité.

En effet, les jeunes en recherche d'identité sont une terre fertile pour le recrutement des extrémistes. Le racisme vécu par les communautés minoritaires, une intégration non réussie, nourrissent les conflits sociaux⁴. En même temps, Daniela Pisoiu précise que, si certaines communautés sont confrontées à la privation, à la marginalisation ou à des crises identitaires, la plupart des terroristes ne sont pas, dans les faits, concernés par ces phénomènes. En Belgique, on estime le nombre de combattants partis en Syrie à 450. Au niveau européen, la France en recense 700, suivie par l'Allemagne (environ 600). Après la Belgique, nous retrouvons les Pays-Bas, la Suède et le Danemark. La Flandre livre 195 combattants syriens, Bruxelles 197, la Wallonie 47⁵.

Raconter sa vie, raconter pour ne pas tomber : le concept du récit numérique ou le digital story

Raconter des histoires, pratique sans âge, participe de la construction identitaire et forge l'appartenance culturelle. Nos ancêtres partageaient, lors de la veillée, des histoires assis autour du feu. Notre vie se construit d'histoires : nos parents nous

en racontent et nous, à notre tour, en racontons à nos enfants. Lors d'un entretien ou lors d'une visite chez le médecin, nous contons des tranches de notre vie. Au café, après le travail, on échange des histoires drôles ou moins drôles. C'est une manière de revenir, en faisant preuve de recul, sur notre quotidien et de le partager.

Les adolescents sont accoutumés à certaines plateformes numériques : ils postent des petites tranches de vie sur leur *Facebook* et ils partagent leur quotidien par SMS ou sur *Snapchat*. De photo en photo, par *Instagram*, ils partagent des bouts d'histoires.

Le récit ou l'histoire numérique se présente sous la forme d'une narration de 3-5 minutes qui se rapproche du conte oral. Dans l'histoire numérique, le réalisateur raconte une histoire personnelle, en voix off, traitant d'un sujet, d'un thème ou d'une question qui le touche. Le conte digital est illustré par des photos, montées sous la forme d'un petit film.

Le terme histoire numérique a été créé en 1994 par Joe Lambert, le fondateur du *Center for digital storytelling*, situé à Berkeley en Californie. Cette organisation qui porte actuellement le nom « *storycenter.org* » organise des ateliers de *digital storytelling* et Joe Lambert parcourt le monde entier pour expliquer la force du *digital storytelling*. Le *Center for digital storytelling* a développé les 7 éléments essentiels du *digital storytelling*⁶ :

- le point de vue : quelle est la perspective de l'auteur et quel est le point de vue qu'il veut partager ?
- la question dramatique : une question qui va attirer l'attention du spectateur et qui va recevoir une réponse à la fin de l'histoire ;
- un contenu émotionnel : le contenu doit se traduire dans une histoire personnelle très forte qui connecte l'audience à l'histoire ;
- la beauté de la voix : une façon de personnaliser son histoire en la racontant ;

²Tahir Abbas (Ed). *Islamic political radicalism: a European perspective*, Edinburgh University Press, 2007.

³Daniela Pisoiu. *Islamist Radicalisation in Europe: An Occupational Change Process*, Routledge, 2012.

⁴Carolin Goerzig & Khaled Al-Hashimi. *Radicalization in Western Europe: integration, public discourse, and loss of identity among Muslim communities*, London: Routledge, 2015.

⁵De Standaard. *Deze gemeenten leverden Syriëstrijdiers* [en ligne]. Disponible sur : http://www.standaard.be/cnt/dmf20160222_02142950. (consulté le 19 mars 2017).

⁶Center for Digital Storytelling . The 7 Elements of Digital Storytelling [en ligne]. Disponible sur : <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27&cid=27&sublinkid=31>. (consulté le 19 mars 2017).

- le pouvoir d'une musique qui embellit ou soutient l'histoire ;
- la simplicité : assez de contenu pour raconter l'histoire, mais sans surcharger le spectateur ;
- le « tempo » : le rythme de l'histoire et sa progression lente ou rapide.

Ce sont ces points que nous cherchons à travailler lors de partenariats avec les écoles des quartiers de Cureghem et de Molenbeek.

Le *digital storytelling*, un outil éducatif

Quelles qu'en soient les raisons, l'emploi d'outils informatiques à des fins éducatives est diversement installé dans les écoles. Pourtant, certaines études mettent en avant que l'utilisation d'outils informatiques peut être bénéfique pour les élèves. Des chercheurs comme Hibbing et Rankin-Erikssons (2003) et Boster, Meyer Roberto & Inge (2002) ont démontré que l'usage des outils multimédia dans l'enseignement aide les étudiants à retenir davantage les nouvelles informations et les aide également dans l'apprentissage de domaines disciplinaires plus complexes. Un professeur nous raconte : « les élèves sont enchantés de pouvoir s'exprimer à travers les nouveaux médias. La combinaison de discussions de groupe et l'utilisation des multimédias est originale : les élèves se sentent à l'aise avec ces outils informatiques. »

C'est en partant de ces constats que nous avons demandé aux élèves de construire leurs propres histoires à partir d'un contenu pédagogique défini par le professeur. Les élèves ont eu pour tâche de s'informer sur un sujet et de choisir un point de vue particulier pour illustrer leur histoire. Une telle activité suscite l'intérêt des élèves et leur apprend à réfléchir au contenu, à choisir un point de vue, à écrire un *Storyboard*. En cherchant les photos ou la musique sur le web, les notions de licences sous *creative commons* ou d'images et musiques libres de droit sont introduites. À travers cette activité digitale et créative, les jeunes acquièrent de nouvelles aptitudes digitales. Cette production est un élément d'apprentissage important, surtout pour les jeunes issus de milieux défavorisés. Par ailleurs, après la publication sur le web, les élèves ont la possibilité de partager leur histoire, la présentant à d'autres en vue de susciter des échanges entre eux, ce qui est un élément essentiel de notre projet.

Le projet digital storytelling par Maks

Le projet a été organisé par l'association Maks dans quatre écoles bruxelloises à forte densité de jeunes de la deuxième ou troisième générations issues de l'immigration. Cinq classes y ont participé, regroupant, dans la plupart des cas, des élèves suivant une filière technique ou professionnelle. Parmi eux, les compagnons de classe de Bilal Hatfi, un des jeunes responsables de l'explosion au Stade de France à Saint-Denis. Après l'attentat contre *Charlie Hebdo*, nous nous étions rendus compte que de nombreux jeunes ressentaient le besoin de parler non seulement de cet attentat, mais aussi de la publication des caricatures.

Maks a lancé une demande à la Région Bruxelloise pour établir des projets de *digital storytelling* à ce sujet. Nous étions en train de travailler sur ce projet lorsque les attentats à Bruxelles ont eu lieu.

Comment avons-nous procédé ? Tout d'abord nous avons fixé les objectifs de ce projet en collaboration avec la direction et les professeurs responsables⁷. Les élèves devaient réaliser, par groupes de deux ou trois élèves, des films de 1 à 3 minutes dans lesquels ils expliquaient leur point de vue face aux attentats. Cela a été réalisé dans le cadre du cours de français pour la recherche d'information, l'écriture d'un scénario, la lecture et l'enregistrement de la voix, la communication et les échanges entre les élèves dans la construction du scénario, avec des prolongements dans les cours d'actualité et d'histoire, ainsi que lors du cours artistique, pour ce qui relevait de la créativité, ou encore du cours d'informatique pour le travail de montage des films. Ce travail de réalisation d'une histoire numérique prend facilement de 20 à 30 heures de travail. Il a donc fallu que l'école s'organise pour libérer des heures de cours pour ce projet.

En ce qui concerne les outils, cela a nécessité un ordinateur avec l'application *Windows MovieMaker*, un appareil photo et un appareil d'enregistrement. Mais les élèves ont aussi pu réaliser des histoires numériques à l'aide de smartphones. Enfin, certains élèves ont utilisé le programme de montage de *YouTube*, ce qui leur a permis de travailler à distance en utilisant différents ordinateurs.

Comment se construit donc cette histoire numérique ?

Avant d'entamer le processus du *digital storytelling*, le professeur donne la possibilité aux élèves

de s'informer sur le sujet à traiter afin de pouvoir se forger leur point de vue sur la base des informations trouvées. Pendant ce projet, les élèves ont recherché des informations sur *Charlie Hebdo*, sur les caricatures, sur les attentats. Ils ont aussi rencontré Madame Ben Ali, dont le fils Sabri, 19 ans, est parti se battre en Syrie et y est décédé. Cette rencontre a eu un énorme impact sur les élèves, leur façon de penser les liens familiaux et l'importance d'un dialogue au sein d'une famille. C'est essentiel, comme nous l'avons vu, au regard de l'influence de la construction identitaire dans le phénomène de radicalisation.

Ces séances de recherche ont fait émerger des discussions sur la peur après les attentats, le regard sur les musulmans, la réaction du gouvernement, le terrorisme ou encore l'exclusion. A travers un processus personnel, ils parlent aussi de leur identité, de ce que cela signifie pour eux. Le *digital storytelling* permet de créer une plateforme sur laquelle les jeunes peuvent partager leurs idées, leurs opinions et leurs craintes.

Puis vient le moment de réfléchir à l'histoire que les élèves veulent narrer, de la travailler, de se la raconter et de donner le *feedback* aux autres. Quel est ton point de vue ? Que veux-tu que le spectateur sache ? Quelle est l'émotion que tu veux faire parvenir chez l'auditeur ? Après l'enregistrement de la voix, vient la recherche d'images et de sons. Les élèves sont tenus de chercher des images et des musiques libres de droits.

En tout, les élèves ont réalisé 34 histoires sur quatre sujets différents : les attentats, l'amour, le recrutement via les médias sociaux, le racisme que les jeunes vivent après les attentats⁷.

Le digital storytelling et le travail d'aptitudes nécessaires à un citoyen au 21^e siècle

Le *digital storytelling* travaille plusieurs types de compétences chez les jeunes : la rédaction ou la narration d'histoires, la recherche d'information sur le web, l'écoute et l'analyse des arguments des spécialistes, la recherche d'images et la réflexion autour du sens de l'image.

Le *digital storytelling* permet aussi de travailler les aptitudes digitales : organisation des photos, sons et textes, montage de films, ce qui apprend la patience et le sens de la précision.

Comme les élèves travaillent en petits groupes, le projet met aussi l'accent sur la collaboration et l'échange d'idées. Les élèves apprennent à échanger entre eux sur leur travail, dans le respect.

Le but du *digital storytelling* est aussi de partager ces images à travers les médias, appelant les pairs à regarder les récits et à en tirer des leçons.

Contrairement à l'enseignement frontal où le professeur explique un cours que les élèves suivent dans les livres scolaires, le professeur et l'élève deviennent co-créateurs d'une histoire, le professeur guidant l'élève dans ses choix et ses recherches. Les professeurs apprennent à connaître leurs élèves d'une nouvelle façon. Parfois surpris du vécu et des opinions des élèves, les professeurs comprennent mieux tel ou tel comportement d'un élève.

Un groupe de recherche (Davies, Fidler&Gorbis, 2011) a mis l'accent sur les aptitudes qui semblent être les plus importantes à développer pour le futur : donner du sens, l'intelligence sociale, la pensée adaptative, les compétences interculturelles, la pensée computationnelle, les littératies médiatique et informationnelle, la capacité d'ouverture d'esprit, le design transdisciplinaire, le management cognitif et la collaboration virtuelle. Des attitudes et des aptitudes qui renvoient à une réflexion de haut niveau et à des relations sociales qui ne peuvent être transférées vers des machines, l'ensemble impliquant une dimension éthique dans la capacité à prendre des décisions. Les travailleurs devront acquérir des aptitudes sociales qui leur permettent de collaborer et de construire des relations de confiance au niveau local ainsi qu'au niveau global, avec de grands groupes, dans des circonstances variées.

⁷ Précisons d'emblée qu'il n'y a pas en Belgique, comme en France, de professeurs documentalistes.

⁸ Maks vzw. De Rugzak [en ligne]. Disponible sur : <https://vimeo.com/168442557>. Consulté le 05 mai 2017
Maks vzw. Terreur in de wereld [en ligne]. Disponible sur : <https://vimeo.com/170233996>. Consulté le 05 mai 2017
Maks vzw. Institut Marius Renard [en ligne]. Disponible sur : <https://vimeo.com/165265413>. Consulté le 05 mai 2017.

Le *digital storytelling* met en place un environnement d'apprentissage qui permet d'apprendre ces aptitudes essentielles pour le futur. Cet environnement est ouvert et étendu. On peut créer des digital stories avec des smartphones, des tablettes et des caméras. Le *digital storytelling* peut être exploité au-delà des apprentissages scolaires, et ouvre une voie pour aborder des thèmes personnels, sociaux, historiques ou tout autre thème qui suscite l'intérêt des élèves⁹.

Conclusion

Le bilan des professeurs est très positif. Le fait de pouvoir réaliser un film ouvre d'autres perspectives aux jeunes. Cela dépasse le seul cadre scolaire. Les élèves se rendent compte qu'ils vont faire

entendre leur voix, qu'ils vont envoyer un message au monde entier. Cela rend les discussions bien plus profondes et intéressantes. « Je me rends compte que beaucoup d'élèves se sentent mal dans leur peau, après ces attentats, mais c'est la première fois qu'ils en discutent ouvertement. » Un professeur nous raconte : « Nous avons eu des discussions très intéressantes sur l'identité. Que veut dire être Belge en étant natif d'un autre pays ? »

Ensemble nous reconstruisons le dialogue, grâce aux médias numériques. Avec les médias nous redonnons la parole à ces jeunes dont le mode d'expression pouvait se limiter à la haine. Avec eux, nous traversons à inventer des formes nouvelles de l'existence et de la citoyenneté.

⁹Hannele Niemi, Vilhelmiina Harju, Marianna Vivitsou, Kirsi Viitanen, Jari Multisilta, Anne Kuokkanen. Digital Storytelling for 21st Century Skills in Virtual Learning Environments [en ligne]. Disponible sur : http://file.scirp.org/Htm/2-6302092_46248.htm# (consulté le 05 mai 2017)

Bibliographie

Boster, F. J., Meyer, G. S., Roberto, A. J., & Inge, C. C. (2002). *A report on the effect of the United Streaming application on educational performance*. Farmville, VA: Longwood University.

Davies, A., Fidler, D., & Gorbis. D. (2011). *Future Work Skills 2020*. Palo Alto, CA: Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute. http://www.iftf.org/uploads/media/SR1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf

Habilomedias. *Narration numérique pour la mobilisation communautaire* [en ligne]. Disponible sur : http://habilomedias.ca/sites/mEDIAsMARTS/files/lesson-plans/lecon_narration_numerique_pour_mobilisation_communautaire.pdf (consulté le 05 mai 2017)

Hannele Niemi, Vilhelmiina Harju, Marianna Vivitsou, Kirsi Viitanen, Jari Multisilta, Anne Kuokkanen. *Digital Storytelling for 21st-Century Skills in Virtual Learning Environments*. http://file.scirp.org/Htm/2-6302092_46248.htm#

Hibbing, A. N., & Rankin-Erikson, J. L. (2003). *A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers*. Reading Teacher, 56(8), 758.

Robin, Bernard R. *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom, In : Theory Into Practice*. The College of Education and Human Ecology, The Ohio State University

Info ou intox,

comment faire la différence sur Internet et les réseaux sociaux,

dès l'école primaire ?

◆ Interview de Rose-Marie Farinella

Professeure des écoles, ex-journaliste

Rose-Marie Farinella, votre travail avec des élèves de CM2 pour différencier info et intox a été remarqué. Pourriez-vous nous préciser le contexte dans lequel vous travaillez et ce qui a motivé la mise en œuvre de ce projet ?

J'ai très vite été préoccupée de recevoir un nombre croissant de fausses informations, dans ma boîte mail et sur Facebook. Je me suis alors demandé comment les internautes, et plus particulièrement les jeunes générations, parvenaient à se repérer sur le web. Si la circulation de rumeurs n'est pas un fait nouveau, celles-ci se diffusent plus rapidement et touchent beaucoup plus de monde avec Internet. Aussi, ai-je créé, au cours de l'été 2014, un scénario pédagogique ayant comme enjeu de donner des clés aux élèves pour faire la différence entre info et intox sur Internet et les réseaux sociaux. Mon objectif est de contribuer à aiguiser l'esprit critique des élèves pour leur éviter d'être manipulés. Distanciation et esprit critique sont nécessaires pour aborder une information et se forger sa propre opinion. Un esprit critique qui doit être d'autant plus aiguisé puisque n'importe qui peut écrire n'importe quoi sur la Toile, sans être soumis à aucune règle déontologique. Mon

projet est donc de faire des élèves des citoyens qui fassent barrage aux idées racistes et complotistes qui se répandent sur le web et, de manière plus systématique, de leur apprendre à repérer les fausses informations publiées scientifiquement ou par négligence.

À cette fin, pour la troisième année consécutive, je mets en œuvre une séquence avec des élèves de CM2 de l'école primaire de Taninges, en Haute Savoie, à raison de seize séances de quarante-cinq minutes. Ce scénario pédagogique s'inscrit dans le cadre du Parcours Citoyen et de la Semaine de la Presse et des Médias dans l'École.

Les élèves de CM2 peuvent sembler jeunes pour aborder avec eux ce genre de thématiques. Il apparaît néanmoins que cela vous semble important.

Oui, absolument. Tout simplement parce que la majorité d'entre eux surfe régulièrement sur Internet. Ils sont donc soumis aux mêmes risques que leurs aînés. Dès lors, pourquoi faudrait-il attendre ? Au contraire, il me semble indispensable de leur donner des outils d'auto-défense intellectuelle avant qu'ils n'entrent dans l'adoles-

cence, un âge particulièrement vulnérable, où ils risquent d'être tentés par les discours manipulateurs en tout genre. C'est pourquoi il est essentiel pour moi de donner du temps aux élèves pour réfléchir à la façon de réagir aux contenus haineux, racistes et manipulateurs, pour s'interroger sur ce que signifie la cybercitoyenneté, ou encore sur la manière de concilier cybercitoyenneté et liberté d'expression. Il me semble important de leur donner des bases en Éducation aux médias et à l'information (EMI), et en Enseignement Moral et Civique (EMC), qui seront approfondies par mes collègues du secondaire par la suite.

Ce sont là des notions qu'il peut sembler difficile d'aborder avec des élèves du primaire. Votre expérience professionnelle, après trois années d'expérimentation de cette séquence, vous donne t-elle une forme de lisibilité sur les savoirs qui peuvent être acquis par les élèves ?

Depuis que je mets en pratique ma séquence, il n'y a pas une séance où je ne suis émerveillée par la pertinence des remarques des élèves. Même jeunes, ils sont très réceptifs à ce type d'enseignement, qui constitue une première base de connaissances et de compétences indispensables avant de passer au collège, au même titre que le savoir lire, écrire et compter.

Chaque année les élèves travaillent cinq des sept compétences (les « 7C »), mises en lumière par Divina Frau Meigs, dans le MOOC DIY EMI proposé par l'Université de la Sorbonne Nouvelle.

- **La Compréhension** : ce qu'est un journal, un journaliste, une information, une fausse information, la recherche d'une information et son contexte, le décryptage d'images ;
- **L'Esprit Critique** : se forger son opinion, évaluer la fiabilité d'une information, différencier objectivité/subjectivité/partialité, différencier une opinion d'un fait prouvé ;

- **Citoyenneté** : lutter contre le racisme, respecter des valeurs de la république sur les territoires numériques ;
- **Créativité** : créer des contenus (des photos, des dessins, des affiches, des vidéos, des articles) ;
- **Consommation** : faire la différence entre publicité et rédactionnel, voir quelles sont les ressources financières des médias.

Je vous invite désormais, si vous le voulez bien, à développer un exemple de séquence que vous menez avec les élèves, afin que nous puissions apprécier votre travail.

Oui, bien entendu. Je consacre par exemple une séquence en éducation aux médias et à l'information sur la presse écrite papier et en ligne¹.

Pour reconnaître une fausse information, il convient avant tout de comprendre ce qu'est une vraie information. Cela suppose d'explorer les différents médias et le métier de journaliste. Cette profession exige un travail rigoureux de collecte, de vérification, de tri, d'analyse et de synthèse des faits. Dans le contexte récent, dramatique, j'ai abordé avec les élèves la nécessité de recouper les informations sur différents médias au sujet des attentats parisiens du 13 novembre, ainsi que sur l'arrestation, à Fillinges, un village situé à quelques kilomètres de notre école, d'un suspect qui possédait un drapeau de L'État islamique. En croisant l'information entre le *Dauphiné Libéré*, *Europe 1*, *France 3*, *La Tribune de Genève* et le *Messager*, les élèves ont constaté de grandes similitudes dans le traitement de ce fait divers, avec quelques éléments complémentaires, mais également un détail divergent : l'âge du jeune Savoyard mis en examen différait suivant les supports. Un détail qu'ils ont trouvé eux-mêmes ; je n'y avais pas prêté attention !

Les élèves ont constaté que les journalistes peuvent se tromper. Sans compter qu'ils ont leurs préférences, leurs opinions, leurs parti-pris. Ainsi

¹ L'ensemble de mon travail est en ligne. J'invite chacun à s'en emparer selon les objectifs qui sont visés. <http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/spip.php?article583>.

cela me permet de leur expliquer pourquoi il est important de toujours croiser les informations, même lorsqu'elles proviennent de sites réputés fiables.

Ces prérequis acquis, je peux ouvrir une deuxième séquence où je me concentre cette fois sur la vérification des sources en construisant chez les élèves une stratégie de recherche pour laquelle ils apprennent à croiser les informations sur plusieurs médias.

À la demande des élèves par exemple, nous avons cherché des renseignements concernant la « zone 51 ». En croisant l'information avec des sites fiables (l'encyclopédie Wikipédia et des médias tels que *TF1*, *Europe 1*, *Le Figaro*, *Libération*) et en écartant les sites non fiables (*Nouvel Ordre Mondial* et *Stop mensonges*), nous avons compris que cette zone 51 avait, servi de base militaire secrète à l'armée américaine pour tester des avions et non pour accueillir des aliens et leurs soucoupes volantes. Les élèves constatent ainsi l'importance de connaître les différents points de vue des protagonistes concernés par un événement pour avoir des éclairages différents de la réalité, mais aussi pour faire la différence entre rumeurs, opinions et faits prouvés.

Avec Internet, nous devons tous à la fois des consommateurs mais aussi des producteurs d'informations ; aussi nous faut-il, à l'instar des journalistes, vérifier les sources et croiser les informations. De manière moins approfondie certes, mais en y consacrant tout de même un laps de temps de recherche et de réflexion.

Privilégiez-vous une approche pédagogique pour aborder ces notions, parfois complexes, avec les élèves ?

À cet âge, les élèves peuvent avoir des difficultés de compréhension dès qu'ils sont confrontés à des notions trop abstraites. Tout en privilégiant l'aspect ludique des activités proposées, je m'emploie donc à les mettre en situation, de sorte qu'ils puissent se représenter les connaissances que je veux qu'ils s'approprient. Par exemple, pour qu'ils se fassent une idée concrète du métier de journaliste, je mets les élèves en situation d'interview, afin qu'ils comprennent la difficulté qu'il peut y avoir à transcrire la réalité, et qu'ils appréhendent les notions d'objectivité et de subjectivité à tra-

vers des improvisations. Avec ces jeux de rôles, ils réalisent que les témoignages sont parfois contradictoires et qu'un journaliste doit pouvoir mener ses investigations au-delà des seuls témoignages qu'il recueille. Je propose, par exemple, une mise en scène assez parlante aux élèves avec une manifestation contre la chasse. La « manif » est un échec selon les uns, et un succès d'après les autres. Comment rendre compte de cet événement de la manière la plus impartiale possible ? Surtout si le journaliste est un chasseur invétéré ou un écologiste convaincu...

Un moyen de rendre des savoirs intelligibles par les jeunes élèves est de passer par l'image. Je suppose que c'est un média qui a une place importante dans vos séquences ?

Il est en effet essentiel de traiter la question de l'image avec les élèves. D'abord parce qu'elle permet aux élèves de se représenter les choses, mais aussi parce qu'elle peut être un vecteur de déformation de la réalité. De fait, outre la nécessité d'analyser les sources, les élèves doivent également pouvoir comprendre l'importance de la contextualisation des textes et des images.

Une photo peut être manipulée de mille et une manières. On peut la modifier par la technique avec des logiciels comme *Photoshop*, mais aussi selon le choix du cadrage, par lequel il est possible de modifier un message.

Par exemple, les élèves et moi avons travaillé sur la photo d'une collègue de l'école s'apprêtant à découper un gâteau posé sur son bureau. En cadrant uniquement sur la main levée tenant le couteau et en plaçant le gâteau hors cadre, on laisse planer un doute sur ses intentions : va-t-elle découper les doigts des enfants qui l'entourent ? Réactions des élèves : « Si quelqu'un utilisait ce cliché pour le faire circuler sur la Toile, ça pourrait être catastrophique » ; « Cela pourrait créer des rumeurs » ; « La maîtresse ne pourrait plus trouver de travail et n'aurait plus à manger ».

On peut mentir sur la légende d'une photo, mentir sur l'histoire de cette photo : où, quand, comment, pourquoi elle a été prise ; donner des commentaires erronés. D'où l'intérêt de savoir analyser les détails d'une image, d'utiliser des services

comme *Google Maps* et *Street View* pour identifier le lieu où a été prise la photo ; mais aussi un service comme *Google image* et un site comme *Tineye* pour retracer son origine et son parcours sur la Toile. Pour chacune des photos observées ayant été trafiquée ou ayant une légende mensongère, les élèves ont émis des hypothèses sur les raisons pour lesquelles elle avait été mise en circulation et partagée. Pour faire du *buzz* ? Par négligence ? Pour convaincre ? Pour faire rire ? Pour nuire ? Ils ont constaté que les internautes diffusant des *hoax* jouaient souvent sur le registre du sensationnel et de l'émotionnel pour capter l'attention : en suscitant la peur, la pitié ou la haine.

La liste est longue des savoirs qu'il est essentiel de pouvoir aborder avec les élèves, et les professeurs documentalistes apprécieront le temps dont vous disposez pour cela. Pour avoir mené ces séquences depuis trois ans, quel bilan tirez-vous de leur mise en œuvre ?

Chaque année les élèves se donnent à fond dans ce projet dont les notions sont à leur portée, malgré leur jeune âge. Je vous invite, sur ce point, à consulter les évaluations et réactions retranscrites dans les bilans des séances de la première année d'expérimentation disponibles sur *Primtice* et *Eduscol*, ainsi que la progression, les exercices, les corrigés et les traces écrites². Vous pouvez également consulter les vidéos présentant mon projet sur la chaîne *Youtube* « *Hygiène Mentale* »,

une chaîne dédiée à l'esprit critique, où l'on voit les élèves à l'œuvre qui décryptent textes et images, raisonnent, débattent, argumentent autour des informations, de leur provenance, des causes et des conséquences de leur diffusion. Vous y verrez les élèves recevoir leur diplôme d'apprenti *hoax-buster*, lors d'une cérémonie au cours de laquelle ils prêtent serment sur la tête de la souris de leur ordinateur « avant d'utiliser ou de retransmettre une information, toujours je la vérifierai ».

Chaque année, les élèves créent des contenus et s'expriment librement sur ce qu'ils trouvent sur Internet : les *illuminati*, la zone 51, les reptiliens... et parler de leurs *youtubeurs* favoris (Didi Chandouidou, Tyranno...). Ils ont tant de questions à poser que l'an dernier j'ai dû instaurer un système de petits papiers pour noter celles que nous n'avions pas le temps de traiter en classe.

En juin dernier, un élève m'a demandé si mes cours lui serviront plus tard, même quand les technologies auront changé. Je lui ai répondu que ce qu'il avait appris avec moi lui servirait vraisemblablement toute sa vie ; même si la réalité virtuelle se généralise, même si d'autres technologies révolutionnaires apparaissent, il aura toujours besoin de solliciter son esprit critique, il aura besoin d'identifier les sources, de croiser les informations, de contextualiser les textes et les images, de trier les informations pour se forger sa propre opinion. Des compétences qu'il approfondira par la suite dans son cursus scolaire, notamment avec les professeurs documentalistes.

²Supra

La documentalité une théorie à intégrer dans les réflexions des professeurs documentalistes



◆ Olivier Le Deuff

Maître de conférence en Sciences de l'Information et de la Communication Université de Bordeaux 3

La théorie de la documentalité a été proposée par le philosophe italien Maurizio Ferraris dans plusieurs ouvrages et articles. Un livre intitulé *Documentality* paru en 2013 permettait d'apporter un éclairage conséquent sur cette nouvelle manière de voir la relation que l'humanité entretient avec les documents. Proche de Derrida et de ses théories sur l'écriture, le philosophe italien a proposé une théorie originale qui se démarque des visions dominantes qui font de l'information ou des données les éléments principaux qu'il faudrait contrôler. Il n'est donc pas ici question d'une société de l'information ou des données, mais d'une théorie de la documentalité. Cette théorie remet en cause le langage comme élément fondateur de l'humanité pour lui préférer une logique qui est celle de l'inscription ou de la trace. Nous présentons ici cette théorie interrogeant la manière dont elle pourrait prendre de l'essor et davantage de précisions dans une logique documentaire plus traditionnelle au sein des sciences de l'information et de la communication.

Une théorie fondatrice de l'humanité

Cette importance de la marque, de la trace se retrouve avec le développement des masses documentaires, notamment bureaucratiques, qui prend de l'essor au début du vingtième siècle. Cette expansion documentaire se poursuit avec les environnements numériques, qui accroissent le besoin de la preuve documentaire ou de l'inscription à un endroit et à un moment donné. Elle s'appuie sur le besoin de retrouver une marque, une inscription qui témoigne d'une action mettant en scène des acteurs identifiés, en quelque sorte le *schibboleth* de Derrida. On rappellera ici que *schibboleth*, qui renvoie à la circoncision, à la marque et à l'inscription notamment chez Derrida, est également le nom d'un dispositif utilisé dans les universités pour accéder aux services en ligne et à l'authentification¹ des utilisateurs. Le *schibboleth* marque aussi le fait d'une appartenance. La présence en ligne s'accompagne désormais de traces qui témoignent de nos actions et il en va de même pour les organisations, lesquelles intègrent cette mise en mémoire des traces dans leurs dispositifs.

¹ Wikipédia. *Shibboleth*. (Fédération d'identité) [en ligne]. Disponible sur : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Shibboleth_\(f%C3%A9d%C3%A9ration_d%27identit%C3%A9\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Shibboleth_(f%C3%A9d%C3%A9ration_d%27identit%C3%A9)) (consulté le 15 mai 2017).

La moindre de nos activités s'accompagne ainsi de parallèles documentaires qui attestent de la réalité de ces faits ou objets sociaux :

« Ainsi, l'explosion actuelle de l'écriture nous ramène à une caractéristique de notre espèce à laquelle on ne prête pas une attention suffisante : le fait que nous possédons des objets comme des dossiers, des stylos, des calepins, des téléphones portables et des ordinateurs. Que dans les chambres d'hôtel, à côté du téléphone fixe – utilisé uniquement pour parler avec la réception –, il y a un bloc-notes et un Bic ou un crayon (objets de notre cupidité – heureusement que l'on peut les emmener avec nous, contrairement aux serviettes). Qu'il existe dans les bars et les restaurants des dispositifs sophistiqués d'enregistrement qui impriment des reçus et des additions en échange de pièces, billets et cartes de crédit. Que dans nos poches nous ayons un objet que l'on appelle portefeuille, conçu justement pour conserver des documents. Tous ces dispositifs servent à enregistrer, ils potentialisent et réifient la mémoire. Or on a dit et répété, au siècle dernier, que notre société est celle de la communication. Bien, mais si cela était littéralement le cas, si communiquer était suffisant, le téléphone aurait dû devenir un auriculaire microscopique avec un micro en constante connexion vocale avec le monde. Les choses, au contraire, se sont déroulées autrement et, dans un certain sens, ne pouvaient que se dérouler autrement : une société où tout le monde parle sans interruption avec tous et partout n'est pas pensable – même si dans les trains italiens on n'en est pas loin –, alors qu'il est très commode de disposer d'archives qui sont toujours avec nous. Je l'ai fait remarquer dans le premier chapitre : après une course à la miniaturisation, les téléphones portables ont commencé à grossir, ils ont potentialisé leurs mémoires, agrandi leurs écrans, amélioré leurs claviers et sont devenus des machines à écrire et, surtout, à enregistrer. Ils sont devenus des dépôts d'archives : bibliothèques, discothèques, cinémathèques et pinacothèques. » (Ferraris, 2014)

L'évolution de la documentalité s'inscrit dans les différentes phases documentaires de l'organisation des connaissances. Dans ce cadre, la documentalité permet d'envisager une archéologie des savoirs qui dépasse la logique successive des périodes manuscrites, de l'imprimé et du numérique ou bien encore celle des médiasphères décrites par Debray pour proposer un regard surplombant qui oblige à replacer d'autres concepts comme condition d'examen des éléments fondateurs de l'humanité. Le degré ambitieux de la théorie de la documentalité étant posé, il convient d'en examiner les fondements.

Au commencement était... le document

La position de Ferraris s'inscrit dans celle de Derrida (Derrida, 1974) avec ses travaux sur l'inscription et la conception d'une grammaire pré-inscrite en quelque sorte, ce qu'il est possible d'appeler une grammatisation², si on suit également les travaux de Sylvain Auroux (Auroux, 1995) et ceux plus récents de Bernard Stiegler. Cette position est en opposition avec celle de l'intentionnalité de Searle. Sans vouloir revenir sur cette célèbre querelle que prolonge Ferraris, il faut comprendre que Ferraris remet en cause ce passage quasi magique qui fait qu'une intentionnalité collective confère à un objet physique un statut social. Selon Ferraris, l'intentionnalité repose sur la condition d'une documentalité, faite d'inscriptions et de traces donc. Searle évoque une ontologie invisible des actes sociaux, que réfute Ferraris. Le philosophe italien démontre que cette ontologie n'est pas du tout invisible, et qu'elle repose sur une matérialité documentaire plutôt que sur des conventions plus ou moins négociées. Ferraris rend de ce fait hommage à Derrida qui avait dans la grammaire compris l'importance de l'écriture dans l'avenir et mis en avant que rien de social n'existe en dehors du texte. Entendons Ferraris sur ce point :

²Voir la définition d'Ars Industrialis : « La grammatisation – expression qui prolonge et détourne un concept de Sylvain Auroux – désigne la transformation d'un continu temporel en un discret spatial : c'est un processus de description, de formalisation et de discrétisation des comportements humains (calculs, langages et gestes) qui permet leur reproductibilité ; c'est une abstraction de formes par l'extériorisation des flux dans les « rétentions tertiaires » (exportées dans nos machines, nos appareils). » « Grammatiser, c'est donc discréter, en vue de reproduire. Sera nommée gramma toute unité discrète inscrite dans un support technique de mémoire (*hypomnemata*) ». [en ligne] Disponible sur : <http://arsindustrialis.org/grammatisation> (consulté le 15 mai 2017).

Par « intentionnalité », je désigne la théorie proposée par John Searle, qui explique la construction de la réalité sociale à travers la règle « X compte comme Y dans C », soit l'objet physique X compte comme objet social Y dans le contexte C. Par exemple, ce bloc de papier (X) compte comme un livre (Y) à l'hiver 2014 (C). J'appelle « intentionnalité » cette théorie, car l'imposition de fonction, soit le fait de considérer X comme Y, le physique comme social, dépend de l'action d'une faculté que Searle définit comme « intentionnalité collective » et qui consisterait précisément dans la capacité de partager collectivement la croyance qu'un morceau de papier est un billet de banque, qu'un bloc de feuilles est un livre ou qu'un corps humain vivant est un professeur.

Par « documentalité », je désigne la théorie, que je considère alternative, selon laquelle la règle constitutive des objets sociaux est plutôt : « Objet = Acte inscrit », c'est-à-dire que les objets sociaux sont le résultat des actes sociaux (tels qu'ils engagent au moins deux personnes) caractérisés par le fait d'être inscrits sur un morceau de papier, un fichier d'ordinateur ou même simplement dans la tête des gens. J'appelle cette théorie « documentalité » parce qu'elle fait dépendre la construction de la réalité sociale de documents externes comme internes³. Dans cette théorie sont impliqués, concernant l'intentionnalité collective, deux postulats de force différente. Le premier est que l'intentionnalité collective n'est rien d'autre que l'addition d'intentionnalités individuelles se réalisant dans des documents, ou dans leurs prédecesseurs dans le cas des sociétés sans écriture, comme par exemple les rituels. Le deuxième est que l'intentionnalité individuelle, elle aussi, dépend d'une écriture au sens large, que j'appelle « archi-écriture »

Cette documentalité repose sur la logique d'une inscription, qui peut être celle du texte et donc de l'écriture, que Ferraris entend aussi comme archi-écriture⁴ dans la tradition derridienne. Il existerait par conséquent des logiques pré-inscrites plus

ou moins discrètes. Cette documentalité repose donc sur des traces qui, selon lui, précèdent même le langage. L'homme commence d'abord par créer des traces.

La documentalité est donc le concept qui rassemble l'inscription des actes sans quoi rien ne pourrait être finalement mémorisé et transmis. Le principe de la documentalité réside sur l'enregistrement, ce qui la relie de fait avec la mémoire, et les instruments de mémoire. Cette logique d'inscription permet de ne pas opposer de façon trop stricte les systèmes de mémoire interne (anamnèse) et externe (hypomnèse), et au contraire de les considérer comme complémentaires : l'inscription d'un acte social comme le mariage se manifeste par la présence de documents qui attestent du mariage. Si les deux mariés peuvent avoir inscrit dans leur mémoire la date et le souvenir de leur mariage, c'est bien le document institutionnel, qui apporte la preuve de cet acte, qui sera exigé. Cette documentalité peut être également attestée ou confortée par la présence de photos et de vidéos prises durant le mariage et qui peuvent être transmises et partagées sur le web.

Une nouvelle théorie du document ?

Le principe d'une ontologie sociale qui repose sur la documentalité aboutit à la fameuse question : qu'est-ce qu'un document ? Un exercice déjà effectué par le passé par Paul Otlet, Suzanne Briet, Mickael Buckland (2014) et Bernd Frohman (2009) notamment.

Le document peut être pensé en extension, c'est-à-dire au-delà de la seule logique d'organisation des connaissances, pour aller également sur les questions d'indexation des existences et sur les formes documentaires les plus complexes comme le sont les métadonnées. On peut alors retrouver la définition de Jean Meyriat qui consi-

³Le document interne est ici un document pré-écrit mais qui n'est pas extériorisé, comme une archi-écriture qui serait active dans nos modes de pensée.

⁴La trace est souvent considérée comme une archi-écriture qui est une forme d'intention primaire de la parole. L'archi-écriture implique des formes pré-écrites qui influent sur nos manières d'appréhender le monde. La théorie de la *différence* marque cette volonté de sortir de la vision binaire signifiant/signifié de la linguistique de Saussure pour montrer qu'il existe des construits culturels, mais aussi des transformations et des jeux dans l'action d'écriture-lecture.

dérait que le document pouvait être l'instrument d'une intention, mais qu'il était aussi souvent un document par attribution car l'intention n'était pas toujours évidente ni consciente. De ce fait, les métadonnées sont des éléments documentaires indéniables qui participent à l'expansion documentaire et qui sont des sources clef de notre documentalité actuelle.

Ferraris distingue deux types de documents, le document faible et le document fort :

« Un document fort est l'inscription d'un acte, une attestation qui résiste dans le temps et a une valeur sociale, alors qu'un faible est l'enregistrement d'un fait. L'enregistrement d'un fait peut être involontaire, comme lorsque les policiers scientifiques découvrent une trace, un archéologue détermine une découverte, ou un médecin remarque un symptôme de maladie dans un dossier clinique, dont le dernier est un document au sens faible, mais il est clairement intentionnel. Dans ce schéma, un document au sens fort est principalement lié à l'écriture, tandis que celui au sens faible peut-être, comme dans les traces et les découvertes, se rattache davantage à l'archéécriture. » (Ferraris, 2013, p. 267. Traduction par nos soins)

Ferraris nous précise par conséquent qu'*« un document faible n'est pas nécessairement une manifestation de l'esprit et s'avère le plus souvent même pas l'expression d'une intention »* (idem, p. 269). Ce point est clef, car l'extension documentaire s'appuie sur ces absences d'intention qui peuvent céder au primat de la pulsion, ce passage qu'on trouve dans celui du *tag au like* (Le Deuff, 2012) par exemple. Dès lors, effectivement on va retrouver une forte tendance à une production de documents par attribution qui feront sens pour d'autres et par d'autres au point parfois qu'on passe d'un document sans *intention* à un document en *détention*, car capté et utilisé par d'autres.

Le document fort repose quant à lui sur trois caractéristiques principales :

- Il ne repose pas sur une simple logique individuelle, mais désigne un acte public enregistré qui concerne au minimum deux personnes.
- Le deuxième aspect concerne la forme qu'il va recevoir du fait du rôle de celui qui va procéder à l'inscription. Ce qui fait du document un instru-

ment, et donc un symbole du pouvoir qui permet son inscription.

- Troisièmement, un document fort n'est pas qu'une simple inscription, il est performatif, c'est-à-dire qu'il produit des effets.

Il est sans doute parfois difficile de distinguer clairement si certains documents sont davantage faibles ou forts tant, justement, la conscience de la publicité n'est pas toujours évidente, et ce d'autant que ce qui relève de la sphère privée et de la sphère publique se complexifie.

Ferraris annonce que, selon lui, toute théorie du document doit prendre en compte sept éléments (idem p. 266) :

1. Les différents types de documents depuis les informels jusqu'aux plus formels.
2. Les différents aspects physiques et matériels qu'ils prennent.
3. Les différentes opérations qu'ils peuvent permettre et recevoir (remplir, signer, contre-signer, copier, authentifier, transmettre, invalider, détruire).
4. Les différentes actions qui peuvent être effectuées grâce aux documents (concessions, prêts, déclarations d'impôts, etc.).
5. Les différentes manières (heureuses et malheureuses) dont ces actes peuvent être effectués.
6. Les systèmes institutionnels (organisationnels finalement en français) à qui appartiennent ces documents et le rôle qu'ils jouent en leur sein.
7. La provenance des documents (différence entre original et copie, falsification).

Ces sept points sont assez connus des spécialistes du document et des professions qui les manipulent. On y retrouve ici pour beaucoup des éléments des sciences de l'information et de la communication, si ce n'est que le primat est davantage donné aux sciences de l'information et du document, alors que c'est l'inverse depuis un grand nombre d'années, en partie probablement du fait qu'un manque de travail sur les fondements disciplinaires pénalise la discipline depuis la fin des années 80, selon Robert Estivals.

Un web toujours documentaire ?

Si autrefois, on n'aurait rien su d'un appel téléphonique qu'on aurait manqué, ce n'est plus le cas actuellement où tout est enregistré, ce qui suppose également une sorte de contrat qui implique une réponse. Le web poursuit cette extension en constituant un univers de documents. Là où la documentalité nous permet d'évoquer un web documentaire, il faut le considérer non pas comme nous le faisions auparavant en imaginant qu'il était un web de documents savants ou scientifiques, mais qu'il est devenu un web de plus en plus social. Cet aspect social et médiatique n'est en fait rien d'autre que le triomphe de la documentalité selon Ferraris. Dès lors, nous demeurerions dans un web documentaire, mais dont il faut mesurer toute la portée. Ici, c'est un élément intéressant pour la position de la documentation qui devient alors primordiale quasiment au sens étymologique. Ce n'est pas une disparition de l'utilité de la documentation qui se produit, mais une inexorable extension qui ne cesse de se produire depuis le vingtième siècle, comme le montrent les travaux de Lisa Gitelman (Gitelman, 2014), ainsi que les efforts produits par Paul Otlet pour nous montrer l'ensemble de la richesse documentaire qui concerne également des documents bureaucratiques ou plus anodins. La documentation sort d'une vision trop littéraire pour nous amener sur des visions davantage techniques et organisationnelles avec des enjeux de pouvoir, de formation et de manipulation. La théorie de la documentalité est donc une chance dont il faut se saisir car elle permet, de plus, de lier aisément tous ces univers épars et éclatés qui touchent aux missions de formation du professeur documentaliste. La théorie de la documentalité permet de mieux justifier la nécessité de former à la documentation de soi autant qu'à la documentation pour soi (voir Le Deuff, 2014). Elle permet d'inclure les dispositifs techniques qui participent à cette extension :

« Mais il faudrait rappeler que, plus profondément, la *tekhnē* aime la *tabula*, ou mieux en dépend, justement parce que sans enregistrement il n'y a pas de technique (et, réciproquement, la *tabula* est prototechnique). Pensons aux logiciels qui représentent l'une des réalisations techniques du monde contemporain : ils sont de façon exemplaire des enregistrements (d'instructions) qui

rendent possibles des itérations (d'exécution). Mais pensons aussi au fait que, quand, dans le langage commun, on dit qu'un footballeur «a une bonne technique», on sous-entend qu'il possède un jeu efficace et que sa pratique est devenue comme une seconde nature. Dans tous ces cas (et dans beaucoup d'autres que l'on pourrait ajouter), «technique» révèle, dans les usages les plus ordinaires du langage, sa parenté avec l'enregistrement. Or la technique des techniques, pour notre expérience historique, est justement l'écriture. » (Ferraris, 2014)

Ce qui signifie qu'il s'avère opportun de penser les sciences de l'écrit dans cette articulation avec la documentalité. Un travail déjà effectué par Robert Estivals (Estivals, 1993) et qui connaît actuellement une reprise du côté de l'université Bordeaux Montaigne.

Ferraris (Ferraris, 2014) rappelle cette importance de concevoir l'homme qui pense dans une association étroite avec la technique et notamment les techniques de l'écriture :

« En d'autres termes, si nous laissons de côté le logocentrisme, nous avons une sorte d'illumination : eurêka ! L'esprit est une *tabula*, la pensée trouve sa condition de possibilité dans l'inscription. Et il est étrange que les images représentent toujours les penseurs renfrognés avec le menton dans les mains, alors que, de manière plus réaliste, on aurait pu les dessiner avec dans les mains non pas le menton, mais un crayon ou un iPad. » (Ferraris, idem)

Une documentalité qui s'exprime au quotidien et qui nous oblige à donner sens à nos actions via des preuves documentées, notamment pour se mouvoir. Impossible de prendre l'avion sans ses métadonnées. Métadonnées elles-mêmes corrélées à des systèmes référentiels. Dès lors, nos existences mêmes sont liées à cette production documentaire qui atteste de notre naissance, de notre date de naissance, de notre filiation, de nos diplômes, de notre nationalité, de nos compétences et expériences. Ces aspects rejoignent quelque part un des principes de l'éthique hacker et de sa méritocratie basée sur la capacité à produire quelque chose.

Le concept remplit finalement ce manque ou cette incertitude en ce qui concerne la possibilité pour un organisme vivant, et notamment un humain,

d'être considéré sous une forme documentaire. L'homme n'est donc pas un document comme les autres justement, à l'inverse de ce qu'avancait Olivier Ertzcheid (Ertzscheid, 2009) dans la lignée des travaux de Suzanne Briet (Briet, 1951). L'homme est un être documenté, voire un être de documents. Il s'avère en tout cas un homme augmenté par ses documents :

« Depuis que quelqu'un a laissé l'empreinte de sa main sur les parois d'une grotte, notre être ensemble en tant qu'êtres humains ne peut laisser de côté les inscriptions. Voilà pourquoi la conjugaison virtuelle de « I Pad » et de « You Tube » se complète avec la première personne du pluriel « We.doc » : nous sommes essentiellement ce que nos documents affirment de nous, et c'est pour cette raison que l'extension « .doc » a envahi notre vie avec autant de force. »

Le non-documenté ou le désindexé : symptôme d'une existence non attestée

Le développement de la preuve documentaire comme régime indiciaire de la preuve marque l'extension d'une documentalité à l'heure où la vérité nécessite des vérifications. Il faut démontrer par le document, notamment dans les domaines des compétences et de la formation. Si le diplôme a pu constituer jusque-là un document d'attestation, l'effondrement de la confiance envers les institutions, et notamment les institutions « délivrantes » comme les institutions de programme, aboutit à l'émergence de nouvelles formes documentaires qui font directement l'attestation de la qualité ou de la compétence. Cela signifie que se produisent de nouvelles formes documentaires qu'on pourrait qualifier d'« approbantes », en ce sens qu'elles apportent une preuve.

Le document d'approbation est alors celui qui atteste d'une qualité ou d'une compétence.

On constate que l'évolution même des papiers d'identité tend à changer au point que les éléments biologiques (type ADN) sont dorénavant plus importants que le document émanant de l'autorité elle-même. Une réflexion importante à l'heure où la généralisation des fichiers centralisés interroge.

Si l'angoisse porte majoritairement sur le fait d'une hyper-documentation et d'une sur-indexation des individus, l'inverse apparaît parfois pire lorsque vous êtes non documentés. En effet, les non-documentés correspondent aux « *undocumented* », c'est-à-dire les sans-papiers en français. Mais l'expression anglo-saxonne reflète mieux la réalité. Être non documenté, c'est être privé de droits. Quand les États ne sont plus aptes à délivrer des documents ou quand ils refusent de le faire, se pose alors la question des institutions ou des mécanismes de délivrance des documents d'existence.

Mais finalement, l'existence humaine semble ne pouvoir être envisagée sans cette documentalité :

« Un être humain qui n'a ni langage, ni habitudes, ni mémoire, c'est-à-dire un être privé d'inscriptions et de documents, pourrait difficilement cultiver des intentions, des sentiments ou des aspirations sociales. Nous grandissons par l'imitation et, au fur et à mesure, cette mimèsis engendre ce qui semble un comportement spontané : une conscience et des significations. C'est en ce sens qu'il y a une primauté de la lettre sur l'esprit ou, plus exactement, que l'esprit est une modification de la lettre, une dérivation : s'il n'y avait pas la lettre, il n'y aurait pas ce sous-produit de la lettre qu'est l'esprit, de même que, s'il n'y avait pas de mémoire, il n'y aurait pas cet effet collatéral de la mémoire qu'est la pensée. »

Bibliographie

- Auroux, Sylvain. (1995). *La Révolution Technologique de La Grammatisation*. Mardaga,
- Briet, Suzanne. *Qu'est-ce que la documentation ?* [Paris : Edit, 1951].
- Buckland, Michael. (2014). Documentality beyond documents. *The Monist* vol. 97, no. 2. Special issue on Documentality, 2014, pp. 179–186.
<http://www.themonist.com/issues-1920-present/issue-data-2010>
- Derrida, Jacques (1967) *De la grammatologie*, Paris: Editions de Minuit.
- Estivals (dir), Robert. (1993) *Les sciences de l'écrit : encyclopédie internationale de bibliologie*. Paris: Retz, 1993.
- Ertzscheid, Olivier. *L'homme est un document comme les autres*. Hermès 53, 2009, p. 33-40.
- Ferraris, Maurizio.(2014) *Âme et iPad*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2014.
- OpenEdition Books*. Parcours Numérique. [en ligne]. Disponible sur :
<http://parcoursnumeriques-pum.ca/doc-sociologie> (consulté le 15 mai 2017)
- Ferraris, Maurizio *Documentality: Why It Is Necessary to Leave Traces*. New York: Fordham University Press, 2013.
- Frohmann, Bernd. (2009). “Revisiting ‘What Is a Document?’” *Journal of Documentation* 65 : 291–303.
- Gitelman, Lisa.(2014) *Paper Knowledge: Toward a Media History of Documents*. Durham ; London: Duke University Press Books.
- Le Deuff, Olivier. (2012). *Du tag au like*. Fyp éditions.
- Le Deuff, Olivier. (2014). *La documentation dans le numérique*, Presses de l'Enssib.

Éduquer à l'information et à la citoyenneté : réalisation d'émissions de webradio en 2^{nde} générale et technologique

◆ Natacha ROBERT

Professeure documentaliste au lycée agricole public d'AUCH Beaulieu-Lavacant (32)

« Ondes de choc » : quand la webradio réveille la notion de pluridisciplinarité

Le projet « Ondes de choc » est co-porté avec Camille Fossaert, enseignante d'histoire-géographie des deux classes de seconde générale du lycée agricole d'Auch, depuis septembre 2016, sur toutes les heures possibles d'enseignement moral et civique (EMC) et d'accompagnement personnalisé (en information-documentation et souvent en histoire-géographie). Imaginé au printemps 2016, il s'inscrit dans une volonté plus large de développement de la radio comme support pédagogique dans notre établissement, et fait écho à d'autres sensibilisations ou réalisations sonores menées également, cette année, sur l'autre site du lycée, sur une temporalité différente, autour du thème de la liberté uniquement, avec les deux classes de seconde professionnelle. « Ondes de choc » associe également une

dimension vie scolaire : je suis intervenue avec la CPE, Delphine Cabos, pour la formation des délégués-élèves sur l'année, dans le but de leur faire réaliser des messages audio de prévention autour de l'identité numérique.

À l'origine du projet webradio de l'établissement, nous étions deux enseignants¹, ayant connu par ailleurs des expériences professionnelles ou bénévoles auprès de plusieurs radios hertziennes, à souhaiter mettre celles-ci au service de notre enseignement et de nos élèves d'une façon construite et pertinente. Nous avons eu la chance d'être complémentaires et de savoir nous concerter à chaque étape. Il est essentiel que tout projet de ce type soit porté par des personnes très investies, pouvant apporter leur aide à leurs collègues si besoin.

Une journée de formation, organisée au lycée fin juin 2016, ouverte à tous les personnels intéressés par la webradio et la radio, a été animée par la médiatrice TICE de Canopé Toulouse, Natacha

¹ Avec Frédéric Rouziès, enseignant d'éducation socioculturelle. Notons que nos deux disciplines ont en commun l'éducation aux médias et l'animation culturelle, dans l'Enseignement agricole.

Dubois. Les exercices pratiques qu'elle nous a fait faire en fonction de notre demande expresse, les outils, réflexions et expérimentations qu'elle nous a communiqués ont permis de lancer une synergie entre collègues. Le même jour, nous avons réalisé collectivement une émission de radio de 12 minutes, offrant différents types de sons. Elle a été diffusée en réunion pédagogique de fin d'année, en juillet, pour expliquer le projet webradio dans lequel nous nous lancions. Cette confrontation avec la réalité d'une création sonore, simple et rapidement obtenue mais de qualité, a porté ses fruits : dès la rentrée, plusieurs collègues ont apporté des idées de contribution ponctuelle à la future webradio.

Pourquoi la (web)radio ?

Les médias peuvent favoriser la participation active des citoyens dans la société et, par la place grandissante qu'ils ont prise dans la vie sociale, en particulier des jeunes, il est important de les intégrer dans un projet pédagogique. En tant qu'objet d'étude, mais aussi en tant que support de création, d'imagination et d'initiatives.

Chacun échange, écoute, analyse, co-construit et se construit dans le respect de l'intérêt et des droits de chacun, quand il faut penser une émission collectivement. Il s'agit bien, dans notre cas, d'une éducation aux médias, et non par les médias, pour reprendre la distinction opérée par Jacques Piette², qui oppose le fait de prendre les médias pour objet d'étude, comme dans notre projet, au fait de se servir de productions médiatiques pour enseigner une discipline.

En sondant les élèves au début de l'année, nous avons eu confirmation de leurs pratiques quotidiennes de la radio : pour eux, une radio est essentiellement commerciale, filmée pour être présente sur les réseaux sociaux, diffusant essentiellement de la musique. Nous partions donc de loin, avec notre projet de radio au contenu informationnel, conçue sur le modèle des radios associatives, et assumant le refus (par les porteurs du projet) de l'intégration de la vidéo dans l'expérience ! Nous pensons en effet que l'écoute est une capacité à développer de toute urgence chez les jeunes. En outre, ils sont ainsi amenés à découvrir et

comprendre plus facilement le processus de production de l'information, en en produisant eux-mêmes, selon différentes formes, et en tenant compte d'un public visé ou envisagé. Dans notre cas, le choix d'une solution web a ouvert les perspectives très largement : les élèves n'allait pas être entendus uniquement par leurs pairs, ce qui rajoutait une exigence au projet. Car si les années précédentes, les podcasts étaient déposés sur l'ENT du lycée, ils n'étaient pas autant audibles que ceux déposés désormais sur le site web spécialement créé en mars 2017. Nous avons également abordé des questions de vocabulaire spécifique à la radio ou au journalisme (chronique, interview, reportage, micro-trottoir, lancement, relance, papier...), et l'expression écrite a eu une grande place dans la préparation des émissions, ce qui nous permettait d'associer ponctuellement les enseignantes de français à nos travaux.



Ambiance studieuse et décontractée dans le studio

Dans ce projet et ses formes d'expression envisagées, une intermédialité est également recherchée : des webdocumentaires seront construits en mai à partir des émissions de radio des élèves. L'écriture mêlera ainsi plusieurs genres ou supports, toujours numériques. Le Numérique éducatif est en effet une priorité pour notre autorité, le Ministère de l'Agriculture.

Notre point de départ a été une réflexion sur l'humanisme, le partage, l'ouverture culturelle et le numérique, que nous souhaitions voir portée par une création radiophonique et une démarche simili-journalistique. « Ondes de choc » a donc présenté une double coloration « éducation à la

²PIETTE, J. « Médias : Les nouveaux enjeux ». *Vie pédagogique*, septembre 2006, n°140. [revue canadienne].

citoyenneté » et « éducation à l'information ». Les élèves ont été placés délibérément dans la posture de journalistes. Quatre thèmes d'émissions ont été choisis par les enseignantes : éthique et journalisme, le rôle social des médias, l'histoire de la laïcité, le respect de l'Autre.

Mise en œuvre pédagogique

De nombreuses références institutionnelles³, ainsi qu'un appel à projet régional⁴ sur les Valeurs de la République en juin 2016, ont donné un cadre à notre projet et nous ont confortées dans notre envie d'expérimenter une nouvelle forme de cours en EMC et une nouvelle approche de l'information, grâce à la création d'émissions radio.

Depuis 1984, soit bien avant la création du CAPES ou du CAPESA de documentation, les référentiels de l'Enseignement agricole inscrivent la documentation comme un enseignement à part entière, avec des objectifs et contenus précis⁵. Les personnels qui sont à la fois documentalistes et professeurs d'information-documentation travaillent donc dans un contexte favorable qui leur permet, comme dans notre cas, d'être associés à des moments pédagogiques, des modules d'enseignement, ou des projets pluridisciplinaires, d'une façon naturelle et évidente, pour leurs spécificités disciplinaires, y compris auprès de classes dont les programmes ne prévoient pas explicitement des heures d'information-documentation. L'accompagnement personnalisé est une possibilité pour intervenir en classe de seconde générale et technologique. Pour « Ondes de choc », la direction de l'établissement m'a attribué environ 25

heures par classe. Mais je suis également souvent intervenue avec Camille Fossaert sur ses heures de cours en EMC ou accompagnement personnalisé, sans que cela soit comptabilisé comme des heures d'enseignement pour moi, à ma demande.

Selon Pascal Duplessis⁶, la 3^{ème} matrice disciplinaire de l'information-documentation, celle qui nous place définitivement dans un rôle de professeurs, actuellement et depuis les années 2000, est la *matrice didactique*, dont l'objectif est la construction par l'élève de connaissances en information-documentation sur la nature et les enjeux de l'information et des médias dans notre société. C'est, en effet, totalement dans cet esprit que j'ai abordé le projet et les séances avec les élèves : comme une expérience d'éducation à l'information et à la culture informationnelle, avec des moyens différents des autres années, certes davantage sur le mode de l'accompagnement, puisqu'il fallait que les élèves soient actifs et fassent des expériences seuls : mon enseignement s'est diffusé par petites touches, en laissant le temps au temps grâce à l'installation du projet dans la durée, avec un seul objectif : enregistrer en mars 2017 une émission par groupe qui démontre une construction consciente et réfléchie maximale. Le choix de l'expérience webradio est conforté par ces mots de P. Duplessis : *il semble que le numérique ait joué un rôle de révélateur en rapprochant l'individu des médias et des moyens d'accès, de production et de diffusion de l'information. [...] le but de l'enseignement de l'Information-Documentation est aujourd'hui la compréhension et la critique raisonnée des médiations informationnelles contemporaines. C'est au travers de ce changement d'objets d'enseignement*

³ Programme d'enseignement de l'EMC en classe de seconde GT (BOEN spécial n°6 du 25 juin 2015). Note de service DGER N2007-2002 du 08 janvier 2007 (concept de vie scolaire intégrant une éducation à la citoyenneté, l'acquisition de l'esprit de tolérance et de solidarité...). Arrêté du 17 février 2016 relatif au référentiel des compétences des métiers du professorat dans l'Enseignement agricole (notamment point D3 pour les professeurs-documentalistes : collaborer avec les autres membres de l'équipe éducative pour favoriser l'accès à la culture et contribuer à la construction de la citoyenneté...). Les Valeurs de la République. 100% citoyens (2015-) [en ligne]. Disponible sur : <http://www.chlorofil.fr/vie-scolaire-et-etudiante/education-a-la-citoyennete/lenseignement-agricole-100-citoyen.html> (consulté le 05 mai 2017)

⁴ Appel à projet conjoint des réseaux régionaux des documentalistes (enseignants ou techniciens) et des enseignants d'éducation socioculturelle de l'Enseignement agricole en Occitanie. Nous avons dans ce cadre obtenu une subvention de 400 euros qui a été utilisée pour des interventions en classe de la Ligue de l'Enseignement du Gers, sur les thématiques citoyennes.

⁵ L'évaluation certificative de compétences propres au champ des SIC en filières bac professionnel et BTSA, spécificité de l'Enseignement agricole, affirme la double caractéristique de notre métier : documentalistes et enseignants d'information-documentation à la fois.

⁶ Duplessis, Pascal. Les trois matrices disciplinaires de l'Information-Documentation. Les Trois couronnes, mars 2017. [en ligne]. Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/les-trois-matrices-disciplinaires-de-l-information-documentation> (consulté le 05 mai 2017)

que s'opère le changement de posture didactique, c'est-à-dire que l'on passe de la méthode et du faire à l'intelligibilité et à l'étude [...].

J'ai fait le choix d'une entrée par la typologie des médias et les spécificités de la radio (écrire pour dire, préparer un sujet, enregistrer) ou encore par les moyens d'extraire et de concentrer l'information (déterminer des mots-clés pour envisager le traitement du thème, aller droit au but en diffusant un message) avec des documents et des exercices que j'avais créés. J'ai utilisé les premiers mois pour familiariser les élèves avec l'idée qu'ils allaient réaliser seuls une émission de radio. Nous avons également cherché des moyens pour qu'ils s'emparent au mieux de leur sujet. Ainsi, le groupe « éthique des journalistes » a suivi un cours d'une heure sur la notion d'éthique, avec l'enseignant de philosophie, et a eu le privilège de pouvoir interviewer en janvier (par écrit !) Raphaëlle Bacqué, grand reporter au Monde, qui s'est exprimée longuement sur son métier et les valeurs qu'elle défend dans l'exercice de celui-ci. Ses idées et propos ont été fidèlement exprimés et mis en perspective par les élèves, dans leur émission, avec une mise en scène qu'ils ont imaginée, très intelligemment. Des moments de radio comme celui-ci nous donnent envie de continuer l'aventure webradio pour longtemps !

C'est seulement dans la seconde phase du projet que les élèves ont mené seuls des « micro-couloirs » au lycée, et ont réalisé des reportages en ville, accompagnés par leurs deux enseignantes. Régulièrement, à partir de janvier, les demi-groupes faisaient aussi une conférence de rédaction pour construire de manière concrète, le déroulé de leur émission, et problématiser les contenus. Enfin, la dernière phase, celle de l'écriture des papiers, de la création du site de la webradio, ou du choix des élèves dont on entendrait la voix, a permis d'aborder la notion de propriété intellectuelle et le droit d'auteur.

Quels choix pratiques pour le travail des groupes ?

Nous avons divisé les deux classes en quatre demi-groupes de 17 ou 18 élèves, ce qui s'est révélé parfois difficile à gérer selon les activités, mais nous ne pouvions fonctionner avec davan-

tage d'heures, et ne souhaitions pas écarter du projet l'une des classes.

Nous avons opté pour un fonctionnement progressif tout au long de l'année scolaire, de façon à impliquer les élèves au maximum, en leur laissant le temps de s'emparer du projet, de se sentir responsables de la qualité des émissions réalisées, et d'imaginer leur contenu. Nous aurions pu choisir, comme sur l'autre site du lycée, de concentrer ce projet sur une semaine thématique, banalisée à l'emploi du temps. Mais le rendez-vous hebdomadaire d'une heure ou deux avec les élèves autour de ce projet, était, à nos yeux, une garantie d'un rapport modifié enseignantes/élèves et d'une personnalisation des émissions. Nous souhaitions, en effet, que ces dernières ne soient pas trop influencées par les vues des enseignantes, au profit des envies et des découvertes des élèves eux-mêmes. Les rencontres avec d'autres personnes ont été aussi très enrichissantes et irremplaçables : confrontés à d'autres points de vue, d'autres réalités que les leurs, les élèves en reportage ou en interview ont vu leurs certitudes bousculées parfois, et leur compréhension des sujets évoqués évoluer bien plus sûrement qu'à la lecture d'un article ou au visionnage d'un reportage en classe.

Le choix (sur la base du volontariat) de deux rédacteurs en chef par groupe a été fait en priorité pour donner une impulsion au jeu de rôle que nous leur demandions : former une vraie équipe de journalistes-animateurs radio autonomes, maîtres du conducteur de l'émission. Très vite, le besoin de passer par l'analyse de ressources documentaires (sur leur thème d'émission) s'est imposé aux enseignantes : puisque l'objectif avait été défini dès la rentrée, il fallait qu'ils se confrontent rapidement à du contenu, en vue de penser la façon dont ils pourraient le présenter à l'antenne. Les ressources ont été essentiellement repérées grâce à une veille documentaire sur Twitter que j'ai effectuée dès l'été 2016⁷. Au fur et à mesure de nos découvertes, ou des parutions de documents, nous réagissions et les utilisions dans le cours suivant. Cette réactivité concrète est une bonne façon de montrer aux élèves que l'information a de multiples origines, et que la notion

⁷ @nrobertinfodoc

d'actualité est essentielle lorsqu'on écrit une chronique ou prépare une interview...

En EMC, la création d'un contenu radiophonique était envisagée comme une alternative au cours, voire aux évaluations, plus classiques. En début de projet, nous avons réalisé oralement une évaluation diagnostique, après avoir annoncé l'objectif de l'année, pour déterminer les pratiques culturelles des élèves et leur connaissance des médias, notamment la radio. Puisque c'était une expérience menée sur l'année entière, une note globale d'investissement dans le projet a été donnée conjointement par les deux enseignantes, une fois les émissions enregistrées, à la manière d'une note de vie de classe. Nous avons valorisé les initiatives personnelles, les dépassements de soi devant ou derrière le micro, les efforts de coordination et d'entraide dans le groupe, la qualité des textes écrits puis lus. Les webdocumentaires seront également évalués. Mais la prise de responsabilité par chaque élève, qui devait auparavant s'auto-noter et justifier sa note par écrit, nous a semblé un lien supplémentaire intéressant avec les objectifs de l'EMC. Toutefois, en définitive, la vraie évaluation va être le retour des auditeurs, via ablocradio.fr et dans le lycée !

Un environnement matériel à construire

Pour concevoir collectivement le contenu et l'architecture des émissions, un document de collecte pour chaque groupe, partagé, était en ligne. Il a été nourri au long des mois, parfois en classe, parfois individuellement hors du cours, pour préparer les papiers qu'on entendrait dans l'émission. J'ai également conçu un tableau pour le conducteur de chaque émission, et le plus efficace a été de le faire remplir en groupe, pendant une heure de cours, en avançant minute par minute dans le déroulé estimé. Ce tableau comportait divers renseignements pour chaque moment : type de son, nom du fichier éventuel, noms des élèves présents sur le plateau ou à la technique, action des réalisateurs, durée... Mais au final, si ce document a été utile en janvier pour aider les élèves à se projeter dans l'émission future et dans leur rôle, c'est un autre type de document qui a été adopté en dernière phase. En effet, le script de l'ensemble de l'émission s'est avéré plus utile et pratique. Cela a donné davantage de fluidité à

l'enregistrement, que nous avons souhaité dans les conditions du direct.

Les studios ont été aménagés de la même manière sur les deux sites du lycée, distants de 3 kilomètres. C'est un investissement important, car nous avons voulu du matériel de qualité, ces studios ayant pour vocation à être fixes, ils pourront être utilisés à l'avenir, sur réservation, selon les besoins. Une fois les conditions matérielles réunies, tout était prêt pour enfin créer la webradio du lycée. Suite à des propositions des élèves de seconde, son nom a été soumis au vote de leurs pairs. Elle s'appelle donc A BLOC RADIO⁸. Nous avons souhaité lui dédier un site web : les informaticiens ont construit un site Wordpress, que le lycée héberge. Sa structure a été conçue par les deux enseignants porteurs du projet webradio global. Une formation sur l'architecture de l'information suivie quelques mois plus tôt (via un MOOC de l'ENS de Lyon) m'a été d'une grande aide. Nous avons opté pour une approche intuitive, ergonomique des contenus, dans la logique *expérience utilisateur*. Il fallait surtout imaginer une montée en puissance future, et permettre aux rubriques d'accueillir toutes sortes de productions sonores encore inconnues. Je me suis chargée enfin de l'alimentation des pages et de la charte graphique.



Investissement matériel, investissement des enseignants, investissement des élèves. L'équation de la réussite.

De la projection à la réalisation : quel bilan ?

Le projet « Ondes de choc » doit se terminer en mai, lorsque les webdocumentaires seront réalisés et que les élèves pourront faire le bilan de leur expérience dans une émission de nos partenaires gersois, Radio Coteaux et Gascogne FM. Ces radios locales vont par ailleurs diffuser les quatre émissions sur leurs ondes.

⁸A Bloc Radio [en ligne]. Disponible sur : <http://www.ablocradio.fr> (consulté le 10 mai 2017).

Toutefois, nous avons d'ores et déjà identifié les réussites et faiblesses du projet. Ainsi, pourquoi imposer les thèmes d'émissions ? Nous pourrions revenir sur ce principe l'année prochaine, notamment pour motiver davantage certains élèves, mais nous tenions à faire des émissions une transposition du programme d'éducation civique et morale, dans cette première expérience. Ensuite, les recherches documentaires sur les thèmes ne se sont pas enclenchées dès septembre. Nous avons, en effet, préféré sensibiliser les élèves d'abord à la notion de veille et de revue de presse, avec des modèles comme celle de la Matinale de France inter qu'ils ont écoute à plusieurs reprises, ou via la consultation de lirelactu.fr ou encore de nos sommaires quotidiens de périodiques sur E-sidoc. Les groupes étaient trop nombreux pour une réelle efficacité, et c'est en cours « classique » d'éducation morale et civique que des documents étaient parfois recherchés ou étudiés. Il y a sûrement un moyen de renforcer à l'avenir cet aspect de la préparation des émissions. Quant à l'écriture collaborative, elle a été expérimentée pendant ces derniers mois par des élèves qui n'en avaient pas toujours l'habitude, et les retours et résultats furent positifs. Au final, les émissions réalisées sont d'une qualité très satisfaisante, et nous avons tous beaucoup apprécié l'ambiance des enregistrements, détendue, souriante et impliquée à la fois. Mais nous avons manqué de temps pour travailler la lecture à voix haute des textes préparés. Et l'installation tardive du studio nous a privés d'une vraie formation à la technique pour les élèves « réalisateurs », avant le premier enregistrement. Nous avions heureusement pu visiter de « vraies » radios locales. J'ai pu ainsi découvrir que certains jeunes étaient très à l'aise devant un micro et se sentaient bien dans un studio. Enfin, quel meilleur retour à espérer que ces déclarations spontanées d'élèves heureux et fiers de l'assurance qu'ils avaient prise à l'oral grâce à la radio ? Ou que ces demandes insistantes de lancement du club webradio dès mai, sans attendre la rentrée ?

La place que j'ai occupée en tant que professeure documentaliste a été celle que j'ai choisie et qui me convient, grâce à la souplesse offerte par l'architecture des enseignements en seconde, et par cette longue expérience et la réelle appétence des enseignants de lycées agricoles pour les projets pédagogiques et à la co-construction

de séances ou séquences. Tantôt technicienne, grâce à ma connaissance de l'outil radio ou informatique, tantôt communicante ou encore « spécialiste » des médias, mais toujours enseignante et toujours enseignante en information-documentation. La seule limite que j'ai dû poser a été de ne pas sacrifier mes heures de gestion du CDI au profit des heures d'intervention sur ce projet, une fois les autres heures « webradio » épuisées. Chargée de cours auprès de 3 classes de BTSA notamment, j'ai un temps de service au CDI réduit et il est essentiel de garder une qualité de travail satisfaisante dans tous les domaines. Le tandem formé avec Camille Fossaert a été très complémentaire et a fonctionné d'abord parce que nous avions les mêmes exigences pour la qualité informationnelle de leurs émissions. Sans oublier un respect mutuel, précieux, pour nos disciplines et nos champs de compétences.

Dès le départ élaboré en interdisciplinarité et en transversalité, l'objectif du projet « Ondes de choc » était d'apporter du lien dans la communauté éducative, du lien également entre les enseignements d'EMC et d'information-documentation, tout en initiant une relation constructive et curieuse des élèves avec la radio. Nous cherchions une synergie autour de valeurs universelles, fondatrices du vivre ensemble sur notre établissement. Nous savons, d'ores et déjà, que notre projet webradio sera le point de départ d'un travail durable pour nous, autour du son. Ainsi, le 1er Printemps de la radio⁹ que nous avons tenu à organiser le 20 mars 2017, pour nos quatre classes de secondes générales et professionnelles, mêlant rencontre avec un grand témoin journaliste, et ateliers de découvertes radiophoniques, nous a convaincus de la richesse d'un tel travail collectif. Nous avons désormais des moyens matériels pérennes, du recul sur nos expériences, et quasiment deux clubs radio extra-scolaires avec des élèves motivés : un ensemble de points forts sur lesquels nous appuyer pour faire grandir la webradio du LEGTA d'Auch et développer désormais une éducation à la radio chaque année auprès des élèves de seconde en priorité. Cela permettra aux élèves, nous l'espérons, d'apprendre à ouvrir « l'œil de leur oreille »¹⁰, observant et restituant le monde dans lequel ils évoluent, et surtout de s'interroger pour être de vrais acteurs de leur époque ! Et sans doute d'aimer cela !

⁹ Plus d'informations sur <http://www.ablocradio.fr/index.php/sample-page/la-webradio-bl/notre-actu/>

¹⁰ Pour reprendre un terme de Dominique Jameux, musicologue et producteur radio.



Président:
Gaëlle Sogliuzzo

Suivi éditorial:
Gildas Dimier

Création graphique:
Kthy Drouadène - www.papillonnage.fr
Agnès Le Dem

GROUPE IRO - La Rochelle

Abonnement servi aux adhérents
Vente au numéro : 10 €

www.apden.org

ISSN 1260-7649