

– DUPLESSIS Pascal. *Les médias d'information et leur didactisation dans le secondaire : fonctions, enjeux, contenus conceptuels*. Médiadoc n°2, avril 2009, p. 12-15
Disponible sur <http://lestroiscouornnes.esmeree.fr/didactique-information/les-medias-d-information-et-leur-didactisation-dans-le-secondaire>

Les médias d'information et leur didactisation dans le secondaire

Fonctions, enjeux, contenus conceptuels

Pascal Duplessis
2009

Un tournant dans l'éducation aux médias ?

Éduquer par les médias, éduquer aux médias ou encore éduquer aux médias par les médias ? Sans doute les trois issues sont-elles nécessaires et complémentaires. L'intérêt éducatif des médias a fort bien été identifié par David Assouline dans son rapport d'information au Sénat¹. Reprenant les quatre fonctions qu'il leur prête, mais tout en restreignant notre champ aux seuls médias d'information, il nous est déjà possible de rappeler qu'ils constituent :

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

Si les deux premières fonctions attirent un large consensus et suffisent à elles seules à dessiner le visage de l'éducation aux médias (EAM) à l'école, les deux suivantes sont en revanche moins convoquées, du moins de manière explicite. La dernière, notamment, a de quoi attirer notre attention, tant elle a longtemps pâti d'un non dit. Difficile équilibre à tenir, en effet, pour l'éducation aux médias, que de devoir atteindre, d'un côté, un haut niveau de compétences et, de l'autre, d'être contenue dans une « voie traversante »² aux disciplines et donc soumise aux aléas des équipes et des programmes. Les deux rapports de l'IGEN (2007)

¹ France. Sénat. Commission des affaires culturelles. Rapport d'information sur l'impact des nouveaux médias sur la jeunesse. Sénat, Session ordinaire de 2008-2009, Commission des affaires culturelles ; [rédigé] par David Assouline. Paris : Sénat, 2008

² France. IGEN. IGAENR. (2007). L'éducation aux médias : Enjeux, état des lieux, perspectives [en ligne]. Inspection générale de l'Éducation nationale ; [rédigé] par Catherine Becchetti-Bizot et Alain Brunet. Association Régions Presse Enseignement Jeunesse (ARPEJ), 2007.
http://www.pressealecole.fr/IMG/pdf/rapport_inspection_generale.pdf

et du Sénat (2008) permettront-ils de se dégager de ce cadre général tracé en 1982 par la déclaration de Grünwald³ ?

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

Bénéfices d'une pratique des médias d'information

La pratique des médias d'information pour voir plus loin, pour voir mieux, pour mieux se voir...

Est-il encore besoin de rappeler combien la pratique des médias d'information par nos élèves doit être favorisée parce qu'elle leur permet de voir plus loin (médias spectacles), de voir mieux (médias spéculatifs) et même de se mieux voir (médias spéculaires) ? Les médias d'information ne se limitent pas au fait de permettre au regard de se porter géographiquement plus loin que les limites de notre quartier, ils nous déplacent également hors de notre périmètre d'intérêt, nous décentrent de nos préoccupations immédiates et nous font découvrir la figure de l'Autre, saisie comme un ailleurs de soi. Cette vision n'est pas seulement spectaculaire, au sens où elle ne parlerait qu'aux yeux, elle est aussi spéculative dans la mesure où elle sollicite l'esprit par la recherche des causes qui produisent les faits et des enjeux qui les éclairent. Comprendre un événement, avec l'aide du journaliste, c'est d'abord se tenir à l'écart de l'opinion commune et sortir de la prison intellectuelle où elle nous tient. Cette mise à distance représente un défi aussi bien pour nous, que pour la presse en général qui connaît aujourd'hui une mutation d'une ampleur sans précédent, suite au basculement rapide du modèle économique et à l'émergence de l'offre numérique. La pratique des médias, enfin, développe une fonction spéculaire puisqu'elle nous incite à toujours nous voir dans les objets et les reflets du monde. Découvrir l'autre et l'autrement font ainsi prendre progressivement conscience au sujet de la relativité de son être et de sa relation aux êtres, tout en l'amenant à construire son identité en regard de l'altérité.

Argumentaire pour une éducation aux médias d'information

Lever les illusions...

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

³ UNESCO. Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias [en ligne]. Ministère des affaires étrangères et européennes, 1982. <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/DeclGrunwald.pdf>

Média de l'immédiat

En premier lieu, considérons que le média est saisi comme un média-agenda, puisqu'on attend d'abord de lui qu'il donne la date et l'heure. De fait, il nous ramène sans cesse à l'instant, au « tout de suite » et à l'oubli du passé. La valorisation de la réactivité l'oblige, nous oblige, à subir le diktat de l'air du temps. A bien y regarder, l'actualité exerce une tyrannie en tant qu'elle impose une mise en « acte » perpétuelle du monde. Son actualisation, son obsédante mise à/jour, nous inscrit dans une histoire séquencée en récit, à la manière d'un feuilleton où les principes sont la dramatisation et la linéarité. L'actu est résolument inscrite dans le présent, et par conséquent dans l'acte et dans l'action. Le média oppose ainsi l'agir au réfléchir comme il oppose la brièveté de l'instant, parfaitement saisie dans l'expression « flash d'actualité », à la durée nécessaire à toute réflexion et à toute étude, ou encore l'éphémère à la culture. Le primat de la nouveauté (les « nouvelles ») dévalorise à nos yeux ce qui est passé en lui déniait tout intérêt. L'illusion de l'immédiateté consiste ainsi à faire croire qu'événement et fait sont synonymes, puisque tout ce qui nous est donné à voir l'est immédiatement, dans la fulgurance du moment et dans l'évidence de nos sens. La confusion, qu'une éducation appropriée doit pouvoir réduire, réside dans cette idée que l'on pourrait avoir une prise directe sur le réel, saisi comme fait, alors que nous n'aurons jamais accès qu'à l'événement qui résulte de sa mise en scène médiatique. Le fait lui-même nous échappera toujours, par définition, puisqu'il est fait. Et même si nous le voyons en direct (pensons au 11 septembre 2001) que savons-nous, simples spectateurs, de ce qui se vit là en dehors de ce que nos yeux voient au travers d'un écran ? Du fait ne subsistera en réalité que ce qui en est à la fois dit et contredit, montré et occulté, retenu et exclu, déformé et reconstruit.

Média médiateur

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

Média intermédiaire

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

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

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

Quels sont les contenus déclaratifs de l'EAM ?

C'est bien sûr tout le projet et l'action du CLEMI depuis sa création en 1982. Mais ce n'est que très récemment, et à la suite de l'inscription de l'EAM dans le *Socle commun de connaissances et de compétences* (2006), qu'il a cherché à rationaliser ses contenus d'enseignement, en proposant notamment aux professeurs du primaire et du collège un référentiel de compétences. Cet outil a pour but de donner une meilleure visibilité aux compétences relatives à la maîtrise des médias et de formaliser les savoirs à construire⁴. Il est paru en même temps que le rapport IGEN qui plaçait justement la constitution d'un référentiel au troisième rang de ses préconisations. A la manière du Socle commun, il décline les compétences en différents domaines, au nombre de 5, et les articule en connaissances, capacités et attitudes. La progression curriculaire est établie à partir d'un déroulé des compétences en trois paliers, pour le CE1, le CM2 et la 3ème. Ces 5 domaines de compétences de l'EAM sont ainsi définis :

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

Ils correspondent respectivement aux dimensions réflexive, définitoire, critique, créatrice et sociologique de l'EAM et, de ce fait, explorent bien l'étendue du territoire à couvrir. S'agissant plus précisément du volet déclaratif de ces compétences, relatif aux connaissances, notons que le référentiel liste des savoirs généraux, sans toujours les corrélés à des notions et concepts. Un descriptif plus précis de ces entités permettrait cependant de mieux circonscrire les savoirs à enseigner et de fournir un programme de contenus utiles à la

⁴ Ce document sans titre, daté de novembre 2007, semble avoir été peu valorisé. Il est disponible sur quelques sites académiques, dont celui de Nancy-Metz, à l'adresse <http://www3.ac-nancy-metz.fr/clemi-lorraine/spip.php?article122>

formation des enseignants responsables. Encore faudrait-il, comme le fait Alexandre Serres lorsqu'il s'intéresse aux territoires de la culture de l'information, chercher ce qui relie l'EAM à ses deux voisins, l'éducation à l'information (EAI) et l'éducation aux TIC (EATIC) et ce qui les sépare ⁵. Au-delà du repérage des confusions institutionnelles et des distinctions épistémologiques radicales, l'étude qu'il présente plaide pour un rapprochement des trois cultures dans une même entreprise didactique. Elle s'attache en outre à repérer les notions spécifiques à chaque *literacy*, et celles qui sont partagées. Il ressort par exemple que l'EAI et l'EAM « ont un territoire, non seulement partagé, mais commun, « en co-propriété » : celui de l'évaluation de l'information. » La presque totalité des notions partagées le sont de fait relativement à cette problématique. Ceci ne saurait en effet nous étonner, tant cette préoccupation est devenue cruciale, suite aux mutations du numérique, et notamment dans cette approche éducative qui caractérise ces *literacy* actuellement. Il y a donc toute légitimité, et tout intérêt, pour le professeur-documentaliste, à investir le territoire de l'EAM avec les outils conceptuels qu'il maîtrise.

Dans cette voie, et afin de prolonger le travail d'inventaire engagé par le CLEMI au travers de son référentiel, nous avons de notre côté cherché à repérer et à classer quelques unes des principales notions convoquées lors de l'éducation aux médias, en réponse aux quatre questions suivantes :

1. Quelles pratiques des médias ?
2. Comment est construite l'information journalistique ?
3. Comment exploiter l'information journalistique ?
4. Comment produire des messages médiatiques à l'école ?

Très rapidement, nous avons dû marquer le pas devant le très grand nombre de ces notions, dès lors qu'il fallait rendre compte des différents (mass)médias. Aussi avons-nous choisi de privilégier les savoirs relatifs aux médias d'information imprimés, non sans pouvoir renoncer totalement à ouvrir quelques portes sur l'information télévisuelle, radiophonique ou numérique. Nous invitons d'ailleurs ceux qui voudraient pousser ces portes à le faire en s'emparant de cette carte dans sa version numérique ⁶.

Enseigner les médias : un changement de paradigme

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

⁵ Serres Alexandre. De la culture informationnelle : définition(s), territoires, acteurs, contenus, enjeux, questions vives...[en ligne]. Séminaire du GRCDI, « Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? », Rennes, 14 septembre 2007. GRCDI, 2007. http://www.uhb.fr/urfist/seminaireGRCDI_2007

⁶ La version imprimée ci-dessous est réduite pour des raisons techniques. La carte plus complète, sous Mindmanager, est disponible sur le site des Trois couronnes : <http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/idoc> (rubrique Outils). Elle reste cependant un travail en cours à disposition de tous.

de nombreuses techniques et démarches pédagogiques propice à cette éducation aux médias, telles la pédagogie active, le travail sur document et la démarche de projet.

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