

L'éducation aux médias : Une composante essentielle du capital culturel des élèves

Dr. Fabrice Barthelemy
Centre culturel et de coopération linguistique
Istanbul



Synergies Algérie n° 2 - 2008 pp. 109-116

Résumé : « L'éducation aux médias » reste un concept sans véritable consistance ni contenu, un fourre-tout aux pratiques hétéroclites. Parce que tout processus d'éducation implique une communication, cette éducation aux médias devient indispensable à tout bon enseignant -peut-être davantage pour les langues étrangères - et elle doit passer par une formation à leur compréhension, aussi bien qu'à leurs modalités de fonctionnement.

Mots clefs : Education aux médias, communication, représentations.

Abstract : Media education is a priority for the education of the young generations, born with images and sounds, and should be taken in charge by school to be democratic. Representations, on both sides, will have to change in order to open a necessary field of cooperation between professionals of media and education.

Key words : Media, communication, education.

« Un éducateur est toujours un communicateur ; toute éducation implique une communication, un échange, une relation intersubjective (individuelle ou non). »¹

La réflexion sur une formation citoyenne aux médias a été alimentée dès les années 1960 par les courants *presse-école* et *audiovisuel* ; elle s'est constituée autour de l'actualité, cordon ombilical entre médias (qui s'en nourrissent) et école (qui ne peut ignorer les faits de la société civile). Cependant, la pénétration médiatique dans la citadelle scolaire se fait toujours par « doses homéopathiques »² et met en lumière un décalage de plus en plus perceptible entre réalités scolaires et réalités technologiques et virtuelles de notre nouvel environnement. Mutations des technologies d'information, mutations de la communication, le monde d'aujourd'hui a tout de ce village global défini autrefois par Marshall McLuhan : cela affecte aussi bien nos représentations de l'espace et du temps que nos modes de travail, relations ou processus d'acquisition des savoirs. L'omniprésence des médias engendre un habitus médiatique que l'école ne peut plus ignorer et le flux d'informations véhiculées bouleverse les découpages traditionnels de l'imprimé.

Devenus socialement incontournables, les systèmes médiatique et scolaire,

comme les acteurs qui les composent, entretiennent des rapports timides qui ne sont pas à la hauteur des défis à relever, tant l'évolution de ce nouvel environnement technologique a été rapide et massive. Informer et éduquer relèvent de deux mondes qui pourraient s'unir, mais chacun semble prendre le parti de les traiter séparément. Les journalistes ne manquent jamais l'occasion (ni d'occasions) de "tirer sur l'ambulance" et dans les "salles des profs", les médias sont régulièrement accusés de tous les maux, sources des difficultés rencontrées avec les élèves.

Images et stéréotypes

Comment expliquer la persistance de ces tensions, Quels en sont les enjeux ? Faits d'hostilité, de défiance ou de répulsion, les rapports conjoncturels qui se sont noués sont aujourd'hui moins passionnels, mais restent teintés de méfiance, de tensions plus ou moins latentes, voire, ce qui est pire, d'une certaine lassitude. Quelques-unes des principales sources de ce conflit tiennent à l'influence supposée des médias sur nos frêles têtes blondes (notamment celle des images). D'autres sont liées à la notion de culture dont les enseignants se sentent dépositaires et qu'ils estiment menacée. Certaines tournent encore autour du temps et de sa gestion : un temps médiatique perdu au détriment d'activités plus culturelles (comme la lecture), qui détruirait le soir ce que les pédagogues ont mis la journée à construire. Le nœud du problème ne se trouve-t-il pas au niveau des représentations mentales des journalistes et des enseignants, acteurs potentiels d'une coopération durable ?

Communes et communicables, elles constituent une partie de l'univers individuel de chacun, elles sont présentes dans la vie des groupes, s'élaborent, se combinent, se repoussent, se partagent. Ensemble organisé d'opinions et d'informations, système de classification et de hiérarchisation, fruit de schèmes de pensée individuels et collectifs, elles guident et orientent les attitudes, c'est-à-dire les prises de position des acteurs.

Enseignants et journalistes s'accrochent réciproquement une image fidèle à celle, plus générale, qui circule dans l'opinion publique, comme l'ont montré de nombreux sondages. Le discours des interviewés laisse émerger soit une vision indifférenciée des fonctions et des rôles, soit une interprétation manichéenne et stéréotypée de leurs différences. Avec un métier qui, souvent, s'est imposé à eux, les acteurs présentent dans chaque champ une grande diversité de parcours et de motivations. Réticents à appliquer la qualité de *vocation* à leurs trajectoires, ils mettent en relief leurs identités : on peut aujourd'hui constater l'érosion du sentiment corporatiste et de la sacralisation du métier, qui constituaient un frein à toute innovation et perspective coopérative.

Pour les enseignants, les médias suscitent une indifférence de circonstance et un intérêt pédagogique limité. Ils ne vivent pas leur utilisation en classe comme une opportunité de renouveau pédagogique ; simples supports, ils n'offriraient que l'intérêt d'appartenir à l'ère du temps et l'inconvénient de ne jamais être exactement adapté aux cours. Focalisés sur la télévision, les enseignants s'inscrivent toujours dans les dynamiques de paradigmes critiques. Le petit écran serait responsable de la violence de leurs élèves, générerait fatigue et paresse, expliquerait enfin le

manque d'investissement des enfants en classe en distillant une culture dont les valeurs se situent aux antipodes de celles qu'ils pensent devoir véhiculer (créativité ≠ passivité ; formation ≠ divertissement ; effort ≠ plaisir ...).

Dualisme originel : derrière l'opposition école-médias, il faut lire une opposition entre culture cultivée et culture de masse : on craint que la culture « savante » soit pénétrée par une culture « superficielle », toute action de formation aux médias devient en fait une approche « vaccinatoire »³ : il s'agit surtout d'immuniser les jeunes générations contre les effets négatifs des médias. Les contenus des programmes d'éducation aux médias sont intimement - le plus souvent inconsciemment - liés aux divers courants de recherche sur la communication de masse, aux représentations de l'influence des médias. Or, il ne faut ni succomber à la hantise d'une invasion médiatique abrutissante, ni prêter aux médias toutes les vertus pédagogiques et émancipatrices.

Symétriquement, c'est à travers leurs propres expériences scolaires que se construit l'image enseignante chez les professionnels des médias. Sévères vis à vis de l'école -lieu clos et hermétique- les journalistes mettent en avant la rigidité du système, son inadaptation aux exigences de la société contemporaine, le malaise ou la crise qu'elle traverse. La « *citadelle* » et ses défenseurs sont affublés d'une imagerie médicale péjorative (« *malaise, malade, fatigué, sclérosé...* »). Le statut des enseignants est mis en avant (le fonctionariat avec ses avantages et ses travers) pour souligner leurs privilèges dans la gestion d'un temps qu'ils ont et qu'ils prennent.

Communication et (re)présentation

Les enseignants réfutent la notion de communication pour définir leur fonction, ils se réfèrent implicitement à un modèle communicatif partiel et réducteur qui relègue au second plan la problématique de la réception, de l'activité du sujet, de la construction du sens. La relation émetteur-récepteur est abreuvent, comme en témoigne les occurrences d'un vocabulaire à forte connotation péjorative, qui montre l'analogie avec le domaine nutritif (« *gaver, ingurgiter, gober, bourrer* »). Quant aux journalistes, ils ont tendance à réduire l'enseignement, apprentissage de savoirs stratégiques - c'est-à-dire de savoirs abstraits, moyens d'accès à d'autres connaissances - à un simple processus informatif. Le public des enseignants, tiers absent de la communication médiatique, justifie un intérêt *circonstanciel* des journalistes : s'adapter aux besoins, exigences et caractéristiques de publics moins confiants, plus sceptiques et critiques.

À la différence de la plupart des professions, une autre caractéristique fondamentale des métiers d'enseignant et de journaliste a trait à la relation au public ; situation présente (ou virtuellement présente) où il convient de faire face - et de ne pas la perdre -, d'être soumis aux regards des autres. Le formateur est un être vu, en permanente représentation. Les pédagogues sont bel et bien, qu'ils le veuillent ou non, en situation de représentation.

L'aptitude à la dramaturgie, à la mise en scène théâtrale est une qualité qu'ils partagent avec d'autres professions (médias, voire politiques), comme sont parfois analogues les moyens utilisés au moment de cette représentation (voix, gestuelle, gestion de l'espace...) ; ils se situent dans une perspective de transmission orale. Regardé, écouté, davantage peut-être dans le cadre de l'apprentissage d'une

langue (qui passe par l'observation et l'imitation), l'enseignant doit en être conscient et s'y préparer, s'y entraîner ; sa parole est parfois pour l'apprenant le seul modèle de confrontation avec la langue cible.

L'activité de base de l'enseignement est celle d'une relation humaine marquée par des dimensions affectives, émotionnelles, séductrices. Pourquoi un enseignant est-il meilleur qu'un autre ? Pourquoi cela se passe-t-il bien avec certains et non avec d'autres ? Pourquoi les apprenants préfèrent-ils un formateur plutôt qu'un autre ? C'est que l'enseignement ne se définit pas comme un simple acte de transmission de savoirs⁴, indépendamment des individus, de ce qui fait qu'ils sont tels qu'ils sont. La dimension affective, extrêmement liée à celle de la séduction et sur laquelle il vaut mieux ne pas trop investir - les apprenants oublient vite leurs enseignants une fois atteint leurs objectifs fonctionnels (les examens) -, fait bien partie de l'enseignement, et plus encore peut-être lorsque celui-ci n'est pas subit. Cette dimension rejoint celle de la représentation ; les mises en scènes sont constitutives de tous les métiers de la communication et du spectacle.

La gestion de l'espace fait partie de ce rôle. L'acteur ou le pédagogue est le plus souvent face à son public : guère à l'aise dans les déplacements, peu d'enseignants se risquent hors de leur scène, qu'ils sont par ailleurs très réticents à partager (lieu de pouvoir symbolique). La classe est un lieu de représentation, un espace où l'enseignant-comédien « fait semblant d'être ce qu'il n'est pas, mais montre en même temps qu'il n'est pas ce qu'il montre »⁵.

Fortement corrélative à la gestion de l'espace, celle du temps est tout aussi primordiale. La formation initiale de ces « êtres vus » à qui l'on n'apprend pas à mettre en valeur les effets ainsi produits⁶, devrait donner davantage de relief à ces dimensions et, en réalité, inscrire une formation à la communication à son programme.

Le temps scolaire, inscrit dans la durée et le passé, s'oppose à celui des médias, présent et éphémère. Les enseignants critiquent le manque de distance (durée dans le temps) et de réflexion que l'actualité et les contraintes professionnelles imposent aux journalistes. Ils voient d'un mauvais œil le temps de fréquentation médiatique de leurs élèves, temps passé au détriment d'activités scolaires ou culturelles (essentiellement la lecture) qui leur semblent détruire, le soir, ce qu'ils ont mis du temps à construire durant la journée.

Le premier est linéaire, inclut des notions de début, de fin ou de continuité : chaque chose doit être faite en son temps et son organisation séquentielle se fait en unités séparées. Ce temps "*monochrome*" se distingue du temps médiatique qualifié par Edward T. Hall de "*polychrone*". Il se caractérise par la simultanéité, sa gestion tolère l'interruption, l'enchevêtrement des activités, la superposition.

Ces différences (culturelles) existent à l'intérieur même de nos propres espaces, que ce soit d'un champ à un autre (les enseignants et les journalistes cultivent des cultures temporelles quasi-antagonistes) ou d'une génération à une autre. Dénoncer l'instabilité d'enfants qui ne tiennent plus en place dix minutes, inaptes à se concentrer une heure, c'est faire le constat de la prédominance d'une gestion et d'une représentation différentes de ces temps, comme de leur difficile cohabitation. Cet écart ne sépare pas seulement deux groupes d'âge différent, mais deux cultures divergentes.

De leur côté, les journalistes, sévères vis-à-vis de l'école, se sentent prisonniers d'un système compétitif, soumis à des contraintes temporelles fortes et à la pression de séquences courtes. Ils comprennent donc difficilement les rythmes de l'école, les jugent obsolètes, avec des « gardiens du savoir » qui leur paraissent enfermés dans une citadelle, lieu clos à toute intrusion journalistique, mais aussi aux adaptations qu'impose une société mouvante.

Education aux médias : un territoire à partager

Qu'ils le veuillent ou non, journalistes et enseignants sont impliqués dans des mécanismes interactifs, d'un point de vue professionnel ou plus personnel. Les professionnels des médias se trouvent directement concernés par le public de l'école qui forme une partie de leurs auditeurs (ou téléspectateurs.) Symétriquement, par leur omniprésence dans la vie quotidienne (sociale, culturelle, économique ou politique), les médias s'immiscent dans le système scolaire et la prise en compte du capital médiatique des élèves n'est plus superflue.

Public aux caractéristiques floues (l'école néglige la personnalisation et les médias en ont rarement une image exhaustive), ces jeunes sont encore source d'achoppement, de rivalité. Les enfants qui fréquentent librement les médias (contrairement à l'école) constituent un enjeu que se disputent ces deux institutions. Les hôtes électroniques qui pénètrent dans les cellules domestiques familiales modifient une image de l'enfance dont le concept coïncide avec l'apparition de l'imprimerie.

Érigée en défenderesse et/ou protectrice d'une enfance dont sa représentation n'a guère évolué, l'école accepte mal une définition nouvelle de son public. Or, ses « petits » sont devenus plus autonomes, gestionnaires, consommateurs (La Borderie parle du « *métier d'élève* »). Il est temps qu'elle incorpore les nouvelles attitudes de ces enfants des médias, plus contestataires, plus vite blasés, fonctionnant d'avantage à l'affectif, plus utilitaristes et interactifs.

Journalistes et enseignants auraient de bonnes raisons de coopérer, ne serait-ce que par leurs caractéristiques communes : ils exercent des métiers de la parole, occupent des positions similaires dans leurs champs respectifs, partagent public et médiation. Pourtant leurs divergences, qui ont commencé dès l'apparition des médias dans le monde social, semblent ne pas s'estomper en raison notamment de leurs représentations respectives négatives, mais aussi des cloisonnements disciplinaires et de la rigidité des systèmes auxquels ils appartiennent.

Le pronostic reste pessimiste lorsque l'on confronte froidement la liste des possibilités de coopération à celle des obstacles. Un public qui se recoupe, des rôles que l'on estime communs, une matière dont les contenus interfèrent (une actualité qui fait écho à l'histoire), sont pourtant autant d'éléments favorables à un processus d'interaction. Il demeure aussi quelque espoir, dans l'esquisse d'enjeux circonstanciels ou plus essentiels.

Il s'agit, pour le journaliste, de la possibilité d'être face à ce public absent physiquement de sa relation communicative. Par ce biais il entrevoit la possibilité de mieux satisfaire les demandes et motivations de son auditoire. Plus encore, cette centration participe d'un souci de retrouver et fidéliser des jeunes dont il constate la désaffection, voire la méfiance. Une reconquête qui trahit, en filigrane, le besoin de retrouver une certaine légitimité, de se situer sur une dimension « intellectualisante ».

De son côté, l'enseignant soucieux de s'ouvrir au monde trouve là une motivation supplémentaire pour ses élèves. Les médias peuvent alors être considérés dans une perspective d'enrichissement de ses cours ou trouver leur place sur la palette d'outils dont il dispose (avec le risque de ne présenter que le seul avantage d'être dans l'air du temps.)

Bien plus que des intérêts circonstanciels, une véritable coopération entre ces acteurs s'esquisse dans une volonté conjointe de développer un esprit critique. Il s'agit pour le journaliste d'une aspiration personnelle (face aux pouvoirs) comme d'une volonté d'exercice, au nom de ce public, qui consiste à mettre en évidence un maximum d'éléments pouvant intervenir dans son jugement. Cette fonction critique s'exprime dans la définition des rôles qu'impose la « mission » journalistique.

Se situant plutôt du point de vue de la matière qu'ils enseignent, les pédagogues définissent aussi leur rôle dans une démarche idéologique qui englobe cette formation critique des esprits. Elle résulterait de l'enseignement dispensé et se développerait d'elle-même sans la nécessité d'une intervention pédagogique particulière.

Compétence en voie de banalisation, certes rapide, la maîtrise des technologies de communication et d'information ne va pas encore de soi, et les moyens (d'équipement) ne sont pas toujours à la hauteur des enjeux. De plus, les tenants de la légitimité ont toujours tendance à s'opposer à l'arrivée d'une nouvelle technologie, phénomène qu'avait mis en exergue M. McLuhan. L'attitude sereine à cet égard consisterait à ne pas les reléguer ni les négliger, mais tout au contraire à se les approprier, à les maîtriser d'une manière ou d'une autre, car ils font partie de la culture qui est celle de nos enfants, plus ou moins jeunes. En matière de formation, un long chemin reste encore à parcourir, malgré les efforts incessants des spécialistes du domaine (J. Gonnet, J. Jacquinet, L. Porcher ou d'autres), qui militent depuis un bonne trentaine d'année pour une véritable éducation aux médias, concept encore aujourd'hui trop fourre-tout. Une telle formation passe, cela semble aujourd'hui une banalité, par une réelle familiarisation technique avec les outils appropriés, et ce d'autant plus que les plus jeunes, donc les apprenants, les manipulent aisément (un enseignant sera mieux enclin à assumer une formation à l'image s'il sait faire fonctionner une caméra, un magnétoscope, ou un logiciel de traitements des images fixes ou mobiles), en plus d'une formation plus conceptuelle.

Que les enseignants le reconnaissent ou non, les médias sont entrés dans la classe, « de manière invisible, comme un constituant essentiel du capital culturel des élèves » que l'on ne peut ignorer. L'habitus médiatique engendre donc une autre relation au savoir et, vraisemblablement, une autre manière de le partager. Les médias affectent nos cadres (spatiaux, temporels mais aussi comportementaux) et, dans l'enseignement des langues, ils ne sont plus des auxiliaires, mais sont placés au centre du dispositif d'enseignement-apprentissage. Quels que soient les arguments invoqués pour rapprocher les systèmes éducatifs des médias qui apportent, eux aussi, informations et connaissances, il apparaît de plus en plus clairement qu'une démarche associative, collaborationniste, entre professionnels respectifs de ces champs constitue l'un des enjeux fondamentaux des années à venir.

Ensemble, ils revendiquent la volonté de contribuer à la formation d'un esprit

critique qui implique des fonctions didactiques et pédagogiques ; mais les contours et contenus de la pédagogie qui en serait le cadre restent bien vagues. Fourre-tout où s'entassent pratiques hétéroclites et concepts peu opératoires, l'éducation aux médias pâtit d'un manque de liens entre la recherche universitaire et les enseignants de terrain. Elle se construira probablement par « bricolage », selon le sens de Lévi-Strauss, c'est-à-dire avec les moyens du bord et par touches successives.

L'école doit prendre cette nouvelle matière en charge par souci égalitaire, car nul ne peut se satisfaire des aléas dont elle est aujourd'hui dépendante : intérêt et formation des enseignants, bénévolat. Il s'agit de donner aux enfants une armature intellectuelle, conceptuelle, transférable qui leur permette d'ordonner les flux informationnels. Pour se pérenniser, l'éducation aux médias doit se constituer comme discipline à part entière, sans en exempter les autres ; elle est de la responsabilité de tous. Les savoirs et les façons d'apprendre se déplacent de plus en plus vers ceux qui, jadis, devaient venir à eux.

Il conviendrait de s'accorder sur la définition de ce concept fondamental, puisque fédérateur d'une volonté commune. Il y a en effet fort à parier que la polysémie du terme est à l'origine de ce consensus, chacun l'investissant de significations et valeurs différentes. Déterminer une définition claire et opératoire permettrait de générer une forte adhésion et de s'appuyer sur des stratégies pédagogiques correspondantes. Un sentiment de proximité existe qu'il convient de susciter et alimenter par une collaboration permanente qui débouchera sur un changement dans les mentalités des acteurs.

L'attitude sereine à l'égard des médias consiste à ne pas les reléguer ni les négliger, mais tout au contraire à se les approprier, à les maîtriser, d'une manière ou d'une autre, car ils font partie de la culture qui est celle de nos enfants, plus ou moins jeunes. En matière de formation, un long chemin reste encore à parcourir, malgré les efforts incessants des spécialistes du domaine (J. Gonnet, J. Jacquinet, L. Porcher ou d'autres), qui militent depuis une bonne trentaine d'année pour une véritable éducation aux médias, concept encore aujourd'hui trop fourre-tout.

Une telle formation passe, cela semble aujourd'hui une banalité, par une réelle familiarisation technique avec les outils appropriés, et ce d'autant plus que les plus jeunes, donc les apprenants, les manipulent aisément (un enseignant sera mieux enclin à assumer une formation à l'image s'il sait faire fonctionner une caméra, un magnétoscope, ou un logiciel de traitements des images fixes ou mobiles), en plus d'une formation plus conceptuelle inscrite dans le cadre plus général d'une formation à la communication.

Que les enseignants le reconnaissent ou non, les médias sont entrés dans la classe, « de manière invisible, comme un constituant essentiel du capital culturel des élèves » que l'on ne peut ignorer. L'habitus médiatique engendre donc une autre relation au savoir et, vraisemblablement, une autre manière de le partager. Les médias affectent nos cadres (spatiaux, temporels mais aussi comportementaux) et, dans l'enseignement des langues, ils ne sont plus des auxiliaires, mais sont placés au centre du dispositif d'enseignement-apprentissage. Quels que soient les arguments invoqués pour rapprocher les systèmes éducatifs des médias qui apportent, eux aussi, informations et connaissances, il apparaît de plus en plus

clairement qu'une démarche associative entre professionnels respectifs de ces champs, collaborationniste, constitue, malgré les difficultés évoquées, l'un des enjeux fondamentaux des années à venir.

Notes

- ¹ L. Porcher, 2006.
- ² L. Porcher, 1994.
- ³ L. Mastermann, L. et F. Mariet F, 1994.
- ⁴ F. Barthelemy, F. 2000.
- ⁵ L. Porcher, 1994. Op. cit.
- ⁶ L. Porcher, 2006. Op. cit.
- ⁷ E. T. Hall, 1984.

Bibliographie

- Barthelemy, F. 2000. *Journalistes-enseignants : concurrence ou interaction ?* L'Harmattan.
- Hall, E. T. 1984. *La Danse de la vie*. Éd. du Seuil.
- Mastermann, L. et Mariet, F. 1994. *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90 (Un guide pour les enseignants)*. Éd. du Conseil de l'Europe.
- Porcher, L. 1994. *Télévision, culture, éducation*. Éd. Armand Colin.
- Porcher, L. 2006. *Les médias entre éducation et communication*. Vuibert.