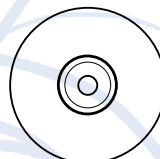
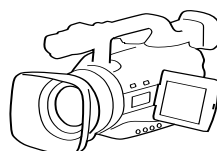


L'éducation aux médias

Un kit à l'intention
des enseignants,
des élèves, des parents
et des professionnels



L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

Un kit à l'intention des enseignants, des élèves,
des parents et des professionnels

Responsable éditorial
Divina Frau-Meigs

© UNESCO - 2006

Responsable éditorial : Divina Frau-Meigs

Responsable de projet : Hara Prasad Padhy

Graphisme : Sophie Mouterde

Crédits photo : UNESCO (Bakaeva Guljan, Habby Bugalama, Mario Borg), Palestinian Broadcasting Corporation.

Impression : Buguet-Comptour - Mâcon

Tous droits réservés. La reproduction d'un extrait quelconque de ce livre, par quelque procédé que ce soit, tant électronique que mécanique, est interdite sans l'autorisation écrite de l'éditeur. Les organisations sans but lucratif peuvent cependant copier et distribuer librement des extraits de cette publication dans la mesure où elles n'en tirent aucun avantage financier.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les auteurs sont responsables du choix de la présentation des faits figurant dans cet ouvrage, ainsi que des opinions qui y sont exprimées, lesquelles ne sont pas nécessairement celles de l'UNESCO et n'engagent pas l'organisation.

sommaire

Remerciements	4
Préface	5
Introduction	7
Proposition de programme d'enseignement modulaire	9
Manuel à l'intention des enseignants	21
Manuel à l'intention des élèves	53
Manuel à l'intention des parents	63
Manuel des relations éthiques avec les professionnels	85
Manuel de maîtrise de l'Internet	105
FAQ : Foire Aux Questions	159
Glossaire raisonné de l'éducation aux médias	175
Références, ressources et bonnes pratiques	195
Contributeurs	205

REMERCIEMENTS

Ce kit est en grande partie le produit du "projet MENTOR", co-financé par l'UNESCO et l'Union Européenne, avec le soutien du CLEMI, du CEDEFOP et de Mizar Multimedia. Sous l'impulsion de feu Lluís Artigas de Quadra (UNESCO), ce projet a réuni des chercheurs et des enseignants spécialistes de l'éducation aux médias, en provenance de tout le bassin méditerranéen. Ensemble, ils ont évoqué la formation des enseignants et élaboré le programme d'enseignement modulaire ainsi que les stratégies de développement national et international (consultables sur le site www.mediamentor.org). Face à la demande internationale, l'UNESCO a décidé de mettre les résultats de MENTOR à la disposition d'autres régions du monde. Nous souhaitons remercier vivement tous les participants et les contributeurs du "projet MENTOR". MENTOR est désormais devenue une association professionnelle pour le développement international de l'éducation aux médias.

Nous exprimons notre gratitude au Conseil de l'Europe pour nous avoir accordé la permission de reproduire la version intégrale du *Manuel de l'Internet*.

PRÉFACE

Depuis le début des années 1960, l'UNESCO a non seulement identifié le rôle critique des médias dans l'évolution sociale, mais a aussi décrit les politiques concrètes, les programmes et les stratégies à mettre en œuvre pour l'utilisation de médias de toutes sortes à des fins de développement. L'UNESCO est aussi sensible à l'idée de création et de soutien d'espaces de dialogue. A une époque où la communication en tant que médiation est devenue le moyen privilégié de transmettre l'information et la connaissance, faire passer les frontières culturelles aux formes dialogiques de la communication et de la conversation est peut-être ce qui est le plus nécessaire. A cette fin, au cours de ces dernières années, l'UNESCO a été impliquée dans la promotion de la liberté d'expression et l'accès universel à l'information et à la connaissance. Elle reconnaît le rôle important de l'éducation aux médias dans la préparation des jeunes pour les sensibiliser au libre échange de l'information et de la connaissance en appréciant les médias et en participant à leurs divers usages. L'accès libre et équitable à l'information et à la connaissance est une composante essentielle pour autonomiser les individus et assurer leur participation dans les sociétés du savoir. Ceci est désormais possible en encourageant l'enseignement systématique de l'éducation aux médias et en l'inscrivant dans les programmes d'enseignement.

Dans le contexte de la mondialisation des médias, et suite au récent Sommet Mondial sur la Société de l'Information, qui a souligné l'importance de l'éducation, des médias et de l'apprentissage à distance, les objectifs de l'UNESCO sont de développer une prise de conscience et d'engager un débat de fond sur le rôle des médias dans la société, non seulement pour la communication, mais aussi pour l'information et la transmission des connaissances. Cette nouvelle publication, *L'éducation aux médias. Un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels*, inclut cinq manuels et fournit une large palette de recommandations et d'idées sur la façon d'introduire l'éducation aux médias comme matière et comme sujet dans les programmes d'enseignement scolaire. Ce kit a été développé pour satisfaire aux besoins d'une grande variété de personnes impliquées, directement ou indirectement, dans l'éducation aux médias. Composé de neuf sections, avec des points d'entrée et des styles d'apprentissage variés, il vise à être utile non seulement aux enseignants, mais aussi aux apprenants, aux parents tout comme aux professionnels.

Ce Kit de formation propose une vision complexe et complète de l'éducation aux médias, englobant tous les médias, anciens et nouveaux. Il cherche à montrer de nouvelles voies pour que les individus puissent valoriser leur participation dans la vie politique et culturelle de la société par les médias. En particulier, il promeut l'accès des jeunes aux médias, tout en augmentant leur appréciation critique des maintes activités de ces derniers. Il se place dans une perspective de développement durable et essaie de relever certains des défis qui se posent aux sociétés du savoir, et plus particulièrement le fossé numérique. Il promeut le partage des ressources, donne des détails sur les stratégies et les outils disponibles et capitalise sur les bonnes pratiques. Dans sa perspective à long terme, il essaie de favoriser une dynamique numérique : rendre l'éducation aux médias accessible à tous peut permettre d'atteindre la masse critique nécessaire à un dialogue et des échanges constructifs qui dépassent les frontières culturelles des médias.

Abdul Waheed Khan
Directeur-Général adjoint, pour la Communication et l'Information

INTRODUCTION

"mieux vaut ALLUMER
une LUMIÈRE que MAUDIRE
L'OBSCURITÉ"

La socialisation des jeunes par les médias est un phénomène qui gagne en ampleur. Une grande partie du capital culturel de la planète leur est transmise par toutes sortes de supports avec lesquels ils sont très familiers. Ceci implique un changement d'attitude de la part des différentes personnes-ressources qui accompagnent enfants et adolescents dans leur développement, y compris la possibilité pour elles de s'approprier ce phénomène par auto-formation. C'est ce que suggère l'organisation de ce kit : traiter à la fois les moyens d'éduquer aux médias et de *s'éduquer* aux médias, tout au long de la vie. Il indique une double démarche possible pour l'utilisateur, tantôt en position d'apprenant, tantôt en position d'enseignant.

Ce kit propose un prototype de programme d'éducation aux médias pour la qualification de base des professeurs d'école secondaire. Cette éducation devient bien plus importante avec l'introduction des nouvelles technologies numériques, car il devient essentiel que chaque citoyen puisse rechercher et produire de l'information et qu'il puisse communiquer sur les réseaux, en toute autonomie. Eduquer et s'éduquer, informer et s'informer, tels sont les besoins actuels.

Mais si l'éducation aux médias devient de plus en plus cruciale pour la formation des enseignants, elle ne saurait s'arrêter à eux. D'autres acteurs sont impliqués et doivent être sensibilisés aux besoins des jeunes, comme les parents et encore les journalistes, les producteurs et les diffuseurs, c'est-à-dire tous les professionnels des médias. L'ensemble du kit offre à chacun la possibilité de se familiariser avec la culture des autres acteurs, – culture médiatique, culture familiale, culture scolaire, – dans un esprit de dialogue.

Sa conception s'est focalisée sur les jeunes: d'abord leur cercle proche, ensei-

gnants et parents, ensuite, le cercle élargi des professionnels des médias, et enfin celui des pairs avec lesquels ils échangent sur les réseaux. Le manuel destiné aux élèves est ainsi encadré par ceux destinés aux enseignants et aux parents, puis suivent le manuel des relations éthiques avec les professionnels et le manuel de maîtrise de l'Internet pour naviguer sur les réseaux. Sont ainsi pris en compte les besoins d'acquisition des compétences nécessaires pour décrypter les différents genres de messages et d'informations ainsi que les enjeux de citoyenneté au-delà de l'école et de la famille.

LES OBJECTIFS DE CE KIT

> **Donner des bases solides et durables** pour une éducation aux médias large et systématique destinée aux enfants dès leur plus jeune âge, tant à l'école que dans les familles et dans les médias ;

> **Proposer des documents-cadres**, sous la forme de manuels, pour aider ceux qui veulent développer l'éducation aux médias. Ils ont pour but d'exposer une vision du cursus scolaire intégrant l'éducation aux médias dans toutes ses dimensions (initiation au langage audiovisuel et sonore, analyse de programmes, compréhension du fonctionnement économique des médias, droits du public, protection des mineurs, autorégulation et régulation...) ;

> **Aider à la formation** en proposant de généraliser des modules de formation initiale et de formation continue dans les cursus à l'attention des enseignants de tous les degrés mais aussi en dehors de l'école, par des initiatives pluridisciplinaires pour introduire des actions de sensibilisation des jeunes et des parents à l'éducation aux médias ;

> **Sensibiliser tous les acteurs**, y compris les décideurs et les diffuseurs, au fait que l'éducation aux médias est un élément fondamental d'une pédagogie de la démocratie qui permettrait à l'école de retrouver sa mission de formation du citoyen sachant lire, écrire, compter, s'informer et communiquer ;

> **Développer parmi les membres du public** des compétences de communication

et une conscience critique autonome, capable de discernement entre les intérêts authentiques et légitimes des médias et ceux des publics ;

> **Construire une nouvelle citoyenneté** démocratique, active, et participative, basée sur la responsabilité individuelle et collective ainsi que sur la solidarité et la coopération par la communication ;

> **Soutenir le pluralisme**, la diversité culturelle, et le partage des connaissances dans une perspective de développement solidaire.

L'UTILISATION MODULAIRE DE CE KIT

Les différents manuels proposés offrent un large éventail de perspectives mais ils sont construits de manière similaire :

- > Une rapide mise en contexte
- > Une présentation de l'environnement concerné (école, famille, médias)
- > Un développement des concepts-clé (productions, langages, représentations, publics),
- > Une proposition sur la façon dont ils pourraient être enseignés à l'école ou appliqués en société
- > Des suggestions d'activités

Les objectifs et les présupposés théoriques qui fondent ces approches sont aussi explicites que possible. Les concepts-clé fournissent une approche générale et systématique de l'éducation aux médias, que l'on peut appliquer à toute une série de médias et que tous les acteurs peuvent s'approprier. Ils ne sont pas organisés hiérarchiquement, et peuvent se prendre à différents moments, mais ils sont tous à réactiver, quelle que soit l'entrée choisie.

Les sections proposent une appropriation différenciée de ces concepts-clés qui se retrouvent avec une redondance recherchée dans les manuels à l'intention des différents acteurs impliqués dans le processus de socialisation des jeunes aux médias. Ces concepts sont à croiser avec plusieurs manuels, l'utilisateur étant invité à adopter des points de vue différents, celui des enseignants, des élèves, des parents, des professionnels – toujours avec la curiosité d'un apprenant. Ces modules sont à appliquer sur plusieurs supports, et pas exclusivement les médias dominants, comme la télévision (support privilégié car elle alimente l'environnement culturel des jeunes) ou l'Internet (qui met en évidence de nouvelles pratiques) mais aussi des médias mineurs, utilisables à l'école et de faible coût, comme la photographie, la radio ou la vidéo.

Le procédé pédagogique utilisé tout au long du kit est de l'ordre du questionnement. Il s'agit d'amener les élèves et les adultes à se poser des questions. Les réponses sont ensuite à élaborer en commun et individuellement. Celles apportées ici sont présentes davantage pour initier le débat et le dialogue que pour le clore définitivement. Il n'y a pas de matériel pédagogique spécifique, car il peut être adapté localement et modulairement. Quelques exemples sont mentionnés, mais surtout des références sont données qui renvoient à des sites Internet ou à des publications de l'UNESCO ou d'autres institutions, souvent libres de droits. Ce qui importe, c'est la mise en réseau et une perspective de développement qui rende ces modules transférables, modifiables, adaptables, pour répondre aux besoins actuels des sociétés du savoir partagé.



PROPOSITION DE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT MODULAIRE

L'éducation aux médias occupe une place de plus en plus importante dans la formation initiale des enseignants. Ce document offre un prototype de programme d'enseignement modulaire pour l'éducation aux médias pour la qualification de base des enseignants de collège. Il propose également différentes stratégies pour intégrer ce programme modulaire dans les politiques nationales et régionales d'éducation.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Créer un programme d'enseignement unifié d'éducation aux médias qui puisse être utilisé dans l'ensemble des pays d'une région, comme par exemple les pays du pourtour méditerranéen, et au-delà si possible.

Prendre en considération les différences culturelles et sociales car les enseignants ne forment pas un corps homogène et les styles pédagogiques varient de pays à pays. De même pour la prise de conscience de l'importance de l'éducation aux médias. Leur relation aux médias et leur utilisation dans le contexte scolaire peut différer nettement. En outre, leur discipline de départ et leur programme peuvent être ouverts ou pas à l'incorporation de matériels et ressources issus des médias.

Convaincre de l'importance d'adopter un programme d'enseignement modulaire pour la formation de base des enseignants. Ce programme d'enseignement commun peut être employé dans différents pays avec différents degrés d'incorporation.

Cible principale : Professeurs de collège du secondaire

Niveau d'application du programme d'enseignement modulaire :

Le programme d'enseignement proposé peut être traité à deux niveaux :

- > Un niveau initial général, qui aborde les connaissances de base et les méthodes pédagogiques liées à l'éducation aux médias.
- > Un niveau avancé qui incorpore l'éducation aux médias et ses stratégies pédagogiques spécifiques dans des séquences de cours de disciplines telles que les langues, les sciences sociales, les arts plastiques...

Méthodologie

La proposition de programme d'enseignement se fonde sur une série de six modules qui sont considérés comme le socle fondamental de toute formation à l'éducation aux médias. Chaque pays ou établissement de formation sera libre de décider de la manière de les adopter et de les adapter à ses choix et possibilités nationales ou locales. Chaque module exige un volume minimum de douze heures d'enseignement. Le contenu de chaque module doit être encadré ou incorporé dans une méthodologie fondée sur l'expérimentation et sur des ateliers de mise en main des outils de production, pour donner aux futurs professeurs une connaissance appliquée de leurs activités pédagogiques. Le sixième module

pourra varier d'importance et de volume horaire selon son emplacement au niveau initial général ou au niveau avancé.

CONTENU

DES MODULES

Module 1 - Pourquoi ?	L'environnement culturel des médias
Module 2 - Quoi ?	La production des médias
Module 3 - Quoi ?	Les langages des médias
Module 4 - Quoi ?	Les représentations dans les médias
Module 5 - Qui ?	Les publics en réception
Module 6 - Comment ?	Les étapes pédagogiques

MODULE 1 POURQUOI ?

L'environnement culturel des médias

Argumentaire

Ce module vise à montrer que les médias font partie d'un environnement et sont à considérer dans le contexte d'une culture spécifique et d'un pays (ses institutions, ses données démographiques et sociales, son évolution historique...). Il se propose également de démontrer que la socialisation des jeunes est un processus qui n'est plus effectué par les acteurs traditionnels seulement (la famille, l'église, l'école) mais également par les médias.

Objectifs

- > Montrer aux professeurs la portée et les enjeux de l'éducation aux médias.
- > Introduire les professeurs aux médias.
- > Sensibiliser les professeurs à l'importance de la culture médiatique chez les jeunes.

Éléments

- > Les médias dans la vie des jeunes (effets sociaux des mass medias).
- > Les pratiques culturelles.
- > La socialisation par les médias.

Durée recommandée de la formation

12 -18 heures (une semaine au moins, avec des cours en présentiel) + développement de projets et travaux en collaboration.

MODULE 2

QUOI ?

La production des médias

Argumentaire

Ce module vise à montrer que les médias créent une culture qui leur est propre, en raison de leur histoire spécifique et de leur évolution dans un pays donné (par exemple, le modèle des médias de service public par opposition à celui des médias commerciaux). Il a pour but de créer une prise de conscience des relations de pouvoir diverses qui les ont façonnés et qui ont affecté la production de contenus dans une société particulière.

Objectifs

- > Augmenter la connaissance des professeurs concernant les médias.
- > Clarifier les rapports entre les institutions médiatiques et les autres institutions générées par une société.
- > Promouvoir la prise de conscience des relations entre pouvoir et productions de contenu.
- > Souligner les dimensions commerciales des médias et de la production de l'information.

Éléments

- > Définitions.
- > histoire et évolution des médias et des Technologies de l'Information-Communication (TIC).
- > Institutions médiatiques (systèmes, régulation, économie...).
- > Médias et droits et responsabilités des producteurs et diffuseurs.
- > Médias et sociétés.

Durée recommandée de la formation

24 heures (deux semaines, avec des cours en présentiel) + développement de projets et travaux en collaboration.

MODULE 3

QUOI ?

Les langages des médias**Argumentaire**

Ce module vise à montrer que chaque support médiatique véhicule des ressources sémiotiques spécifiques (le texte, l'image, le son) qui le rendent comparable aux langages naturels. Leurs utilisations et leurs fonctions (divertissement, information, transmission...) doivent être évaluées pour une meilleure compréhension de leur impact et pour l'augmentation des compétences de communication, formelles et informelles, des apprenants.

Objectifs

- > Identifier les différentes langages, leurs codes, leurs fonctions et leurs buts.
- > Fournir aux professeurs une expérience pratique de ces différents langages.
- > Tenir compte des compétences informelles acquises par les apprenants dans leur consommation quotidienne des médias.

Éléments

- > Langages de l'écrit, de l'image et du son.
- > Interaction des médias (audiovisuels, multimédia...).
- > Promotion et validation des compétences informelles.

Durée recommandée de la formation

24 heures (deux semaines, avec des cours en présentiel) + développement de projets et travaux en collaboration

MODULE 4

QUOI ?

Les représentations dans les médias**Argumentaire**

Ce module vise à montrer que les médias sont des constructions mentales et imaginaires de la réalité et qu'il existe différents degrés de relation entre les productions de fiction et de non-fiction créant des attentes auprès des publics, particulièrement par le biais de la notion de genre (actualité, télé-réalité, docudrame, etc.). Il a pour but d'analyser l'évolution plus récente des médias en termes d'intertextualité et

d'hybridation des genres, et ce d'autant plus qu'apparaissent des productions et des pratiques participatives liées à l'usage croissant d'Internet et de la téléphonie mobile.

Objectifs

- > Identifier différents textes, genres et contenus des médias, leurs fonctions et leurs buts.
- > Sensibiliser les professeurs aux pressions et variations dans la production de textes et genres médiatiques.
- > Acquérir les compétences formelles pour distinguer différentes productions médiatiques et leurs divers degrés de construction de la réalité.

Éléments

- > Diversité des médias, des genres et des contenus.
- > Typologie des genres (actualité, fiction, documentaire, divertissement, publicité).
- > Intertextualité et hybridation (réalité, fiction, réalité virtuelle, vraisemblance, authenticité).

Durée recommandée de la formation

24 heures (deux semaines, avec des cours en présentiel) + développement de projets personnels et en collaboration.

MODULE 5

QUI ?

Les publics en réception**Argumentaire**

Ce module vise à montrer que la socialisation des jeunes aux médias peut prendre des formes différentes : attitudes passives ou actives, sensibilité aux effets ou appropriation par les usages, réception ou production personnelle. Il a pour but de faire prendre conscience que ces stratégies d'appropriation s'accompagnent d'un certain nombre de droits et de devoirs des publics, qui peuvent différer des droits et devoirs des producteurs et diffuseurs (propriété intellectuelle, droit de citation...).

Objectifs

- > Répertorier diverses expériences en relation aux médias.
- > Fournir aux professeurs la gamme des



- stratégies d'appropriation des jeunes.
- > Encourager les jeunes apprenants à prendre conscience de leurs droits et responsabilités dans la production de médias.

Éléments

- > Médias et stratégies de marketing pour le ciblage des publics.
- > Processus et conditions de réception, audiences.
- > Compétences interprétatives, analyses critiques et civiques.

Durée recommandée de la formation

12 -18 heures (une semaine, avec des cours en présentiel) + développement de projets personnels et en collaboration.

MODULE 6 COMMENT ?

Les étapes pédagogiques

Argumentaire

Ce module vise à apprendre à apprendre et à enseigner à enseigner. L'éducation aux médias peut favoriser de nouvelles pratiques éducatives et des pédagogies innovantes, particulièrement liées au travail en collaboration, aux productions centrées sur des projets et aux modes d'évaluation différenciée (intermédiaire et finale, tout comme individuelle et collective). Ce module a également pour but d'augmenter les capacités des enseignants et des apprenants en les aidant à concevoir des cours et des matériels basés sur les besoins et les productions locaux.

Objectifs

- > Acquérir des capacités de direction de projet.
- > Développer des compétences pour diriger et évaluer les projets d'apprenants.
- > Concevoir des contenus de cours locaux et les évaluer individuellement et collectivement.

Éléments

- > Elaboration de projets dans le cadre des matières déjà existantes.
- > Description des objectifs.
- > Conception d'activités pédagogiques, en utilisant des supports médiatiques spécifiques, des données et des productions

(bulletins, bandes sonores, cassettes vidéo, journaux en-ligne...).

- > Evaluation des résultats.

Durée recommandée de la formation

24 heures (deux semaines).

Recommandations

Ces modules peuvent être adaptés aux besoins locaux. Afin de sensibiliser les professeurs à l'importance de l'éducation aux médias, il est suggéré de préparer une conférence préliminaire en ménageant un temps de discussion et débat. L'objectif de ce processus est d'assurer davantage de cohérence avec le système scolaire et de réduire les résistances au changement.

Ces modules peuvent aussi être utilisés comme une base programmatique par des professeurs en auto-formation ou par des enseignants désireux d'appliquer ces compétences et connaissances acquises en classe. Les contenus de ces modules sont développés dans les manuels à destination des enseignants et à destination des élèves qui peuvent servir d'appui à la formation initiale des maîtres... En outre, les activités et stratégies pédagogiques proposées ou suggérées peuvent être utilisées dans des contextes non scolaires et para-scolaires, impliquant des acteurs comme les parents et les professionnels.

LE CONTEXTE

STRATÉGIQUE

D'INTÉGRATION

DE CE PROGRAMME

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS DANS LES ÉCOLES : UNE DISCIPLINE AUTONOME

Dans plusieurs pays, en particulier dans le monde anglophone, l'éducation aux médias est aujourd'hui une discipline de spécialité assez bien établie dans les établissements secondaires. Lorsque les élèves peuvent commencer à choisir de nouvelles options de spécialité – généralement au cours du deuxième cycle de l'enseignement secondaire – on observe une demande crois-

sante en faveur de ces cours. Alors qu'ils étaient originellement spécialisés dans l'étude du film, ils portent principalement aujourd'hui sur l'ensemble des médias. Au cours des vingt dernières années, et en particulier au cours des dix dernières, le nombre des élèves qui suivent ces cours de spécialité dans le domaine des "études médiatiques" a régulièrement augmenté. Ce phénomène a été favorisé par l'expansion phénoménale des cours sur les médias dans l'enseignement supérieur. En principe, ces cours offrent une expérience prolongée de l'éducation aux médias qui couvre de manière approfondie une large gamme de sujets. La plupart d'entre eux combinent la "théorie" à la "pratique", et ils abordent l'ensemble des "concepts-clé" présentés dans les modules.

Cependant, il faut souvent beaucoup lutter pour que de tels cours soient proposés. Les professeurs d'éducation aux médias ont très souvent entendu l'argument selon lequel « le programme est déjà surchargé ». Même dans des conditions relativement accueillantes, les enseignants ont souvent des difficultés à mettre en place un nouveau cours optionnel, confrontés qu'ils sont aux revendications concurrentes des autres matières du programme. L'instauration d'un nouveau cours suppose inévitablement qu'on investisse dans de nouveaux équipements et de nouvelles ressources, et qu'on s'engage sur le long terme à assurer une dotation en personnel.

Malgré leur popularité auprès des élèves, les cours d'études médiatiques sont toujours restés exposés aux coupes budgétaires ; les professeurs qui assurent l'enseignement de spécialité dans le domaine des médias n'ont jamais pu bénéficier d'une "valorisation structurée de leur carrière". Bien trop souvent, les cours d'études médiatiques sont introduits par de jeunes enseignants passionnés et déterminés, pour être interrompus lorsque ces personnes changent d'affectation.

En définitive, le sort de ces cours de spécialité dépend beaucoup du contexte général de la politique éducative, et en particulier du financement et de la façon dont s'exerce le contrôle du programme sco-

laire. Un contrôle centralisé des programmes scolaires – qui aujourd'hui se renforce dans beaucoup de pays – a souvent pour résultat une baisse des horaires consacrés aux matières optionnelles ou aux matières de spécialité, et un déclin de la formation et du financement qui sont nécessaires à leur développement. Dans les pays où on a affaire à un "marché" plus décentralisé, les études médiatiques ont souvent tendance à prospérer, parce que les élèves veulent clairement choisir cette matière. Néanmoins, on aurait tort d'affirmer qu'à ce niveau, les études médiatiques seraient davantage qu'une matière minoritaire : en tant que cours optionnel qui n'est proposé que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, il ne jouera jamais qu'un rôle marginal. En outre, on considère encore dans certains établissements que les études sur les médias sont une "option facile" qui convient particulièrement aux élèves médiocres. Cette définition est renforcée par le fait qu'on propose parfois cette matière en la présentant comme une alternative à des disciplines plus "universitaires".

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS DANS L'ENSEMBLE DU PROGRAMME

Les défenseurs de l'éducation aux médias ont souvent affirmé qu'on devrait la considérer comme un élément de *toutes* les matières du programme. On peut donner plusieurs raisons en faveur de cet argument. Premièrement, on peut avancer le fait que tous les enseignants utilisent différents types de médias dont ils se servent comme "auxiliaires pédagogiques" – il ne s'agit pas seulement des médias audiovisuels, mais aussi des manuels et d'autres imprimés. Par exemple, les professeurs d'histoire utilisent très fréquemment – aux côtés de supports imprimés – des films ou des photographies qui constituent des sources donnant accès aux faits. Les professeurs de géographie s'appuient sur des comptes-rendus anthropologiques qui décrivent la vie dans d'autres cultures, et qui peuvent faire appel à la vidéo ou à l'imprimé. Les professeurs de sciences utilisent la télévision pour présenter des processus complexes ou pour illustrer leurs effets, ce qu'on ne pourrait pas réaliser



directement dans la classe. Si notre préoccupation est d'encourager les élèves à adopter une attitude "critique" envers les médias, ou si nous voulons les inciter à les utiliser d'une manière plus informée, les médias dont on se sert en classe devraient certainement aussi être appréhendés selon cette perspective.

On peut aussi appliquer cet argument à l'usage qu'on fait de la *production* médiatique à l'école. On utilise parfois des médias comme la vidéo ou la photographie pour enregistrer des activités conduites en classe. Ils peuvent aussi permettre aux élèves de présenter leur travail sous une nouvelle forme. Certaines personnes ont affirmé que ce type de production médiatique représente une nouvelle *méthode d'apprentissage* qu'on peut utiliser dans de nombreuses situations. Dans certains établissements secondaires par exemple, un certain nombre de disciplines du programme, comme les arts plastiques, l'histoire et les sciences, font ainsi appel aux activités de production médiatique : plutôt que de rédiger leur travail sous la forme de dissertations, les élèves utilisent des moyens audiovisuels. En présentant leur travail dans un format médiatique, et en s'adressant à un public qui n'est seulement formé de leur professeur, on peut donner aux élèves la possibilité de reformuler leurs connaissances existantes, et d'approfondir davantage leurs apprentissages.

En outre, on pourrait soutenir qu'une bonne partie des connaissances que les élèves possèdent sur les matières scolaires – les idées de "sens commun" qu'ils peuvent entretenir sur les sciences et la technologie, sur d'autres pays ou sur le passé – dérivent au moins en partie de la présentation qu'en font les médias. Les médias, bien sûr, ne prétendent pas nécessairement présenter leur objet factuellement. La perception que les élèves peuvent avoir de la vie au XIX^{ème} siècle peut provenir principalement de séries dramatiques en costume d'époque, alors que leur attitude à l'égard de la science et de la technologie peut devoir beaucoup à la science-fiction. Aussi infondé ou dépourvu de pertinence qu'on puisse considérer ce savoir, c'est pourtant à leurs risques et périls que les ensei-

gnants n'en tiennent pas compte. Une variante plus radicale de cet argument suggérerait que le programme lui-même est une médiation : il s'agit d'une représentation du monde construite, non d'un reflet neutre de celui-ci. Du fait de l'interrogation qu'elle engage sur la façon dont le monde est représenté, et donc sur les processus par lesquels on construit le savoir, on peut penser que l'éducation aux médias remet en cause l'épistémologie dominante qui sous-tend le programme scolaire dans son ensemble.

Pour toutes ces raisons, on pourrait considérer que l'éducation aux médias joue un rôle important dans l'ensemble du programme scolaire. Cependant, cette perspective risque de réduire l'éducation aux médias à un rôle instrumental qui la mettrait simplement au service des autres disciplines. On ne doit pas confondre un enseignement qui *étudie* les médias avec un enseignement qui *fait usage* des médias – même si cette confusion pourrait se répandre du fait de la diffusion des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation. Dans ce contexte, on peut aussi présenter des objections logistiques. Dans les établissements secondaires, où les disciplines de spécialité sont beaucoup plus institutionnalisées, les mouvements pluridisciplinaires n'ont généralement pas connu un destin favorable, en particulier dans les établissements où ils sont lancés à partir d'une base institutionnelle relativement faible. Une question dont tous les enseignants sont responsables peut rapidement ne plus être la responsabilité de qui-conque. C'est la raison pour laquelle les professeurs en éducation aux médias ont eu tendance à considérer que l'existence d'un département spécialisé en études médiatiques représente une précondition à la formulation – et en particulier à la *mise en œuvre* – de politiques pluridisciplinaires.

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DES LETTRES

Historiquement, les professeurs de langue et de lettres se sont particulièrement préoccupés de l'éducation aux médias. En pratique, alors que certains professeurs en éducation aux médias qui enseignent dans les écoles ont reçu une formation dans d'autres disciplines (en particulier en arts plastiques et en éducation civique), la plupart sont d'abord diplômés de littérature, et beaucoup des professeurs qui assurent un enseignement de spécialité en études médiatiques restent aussi professeurs de lettres. Un grand nombre de programmes de lettres prévoient que les cours abordent des médias comme la publicité et les journaux, et beaucoup de professeurs de lettres couvrent souvent certains aspects de la télévision populaire comme les séries dramatiques ou les feuilletons.

De fait, beaucoup soutiendraient que la distinction entre l'enseignement des lettres et l'éducation aux médias est d'emblée douteuse. Une définition large de la maîtrise de la lecture et de l'écriture suggérerait qu'on ne doit pas considérer les médias imprimés indépendamment des autres formes de langage et de communication. La distinction entre la "littérature" et d'autres formes d'écriture – et par extension d'autres formes d'expression culturelle – est une distinction qui varie selon les époques et les cultures. Ces dernières années, beaucoup de critiques universitaires ont remis en cause cette distinction, en avançant que la notion de "littérature" elle-même représente une forme d'élitisme, et que la culture populaire mérite tout autant d'être étudiée sérieusement.

Ces arguments sont aujourd'hui largement reconnus, même si l'on peut douter qu'ils aient exercé une influence profonde sur l'enseignement des lettres, en particulier dans les écoles. Dans la pratique, les approches pédagogiques qu'on adopte pour étudier des textes littéraires sont souvent très différentes de celles qui sont appliquées aux médias. On considère souvent que les études littéraires consistent à faire "apprécier" aux élèves les œuvres de cer-

tains auteurs de génie. L'analyse systématique des textes médiatiques, est par comparaison encore assez rarement pratiquée dans les classes de littérature. On peut aussi relever un fait sans doute plus important : plusieurs des concepts-clé de l'éducation aux médias sont largement absents de l'enseignement des lettres. L'accent plus "sociologique" qui conduit à insister sur la production médiatique et le public des médias, par exemple, ne trouve pas d'équivalent évident dans l'enseignement des lettres, même si rien en principe n'empêcherait les professeurs de lettres d'analyser la structure économique de l'industrie de l'édition, ou la façon dont les livres sont commercialisés et distribués aux lecteurs. Les critiques soutiendraient qu'en négligeant ces aspects, l'enseignement des lettres adopte une approche essentiellement individualiste de la production culturelle et de sa réception.

Dans une certaine mesure, on pourrait considérer que l'éducation aux médias représente une remise en cause fondamentale des valeurs et des approches en vigueur dans l'enseignement des lettres traditionnel. Pourtant dans beaucoup de pays, la littérature constitue un élément-clé de l'enseignement de la langue maternelle, et joue à ce titre un rôle central dans les programmes scolaires. Dans ces circonstances, il est important de défendre l'éducation aux médias, et d'insister sur le fait qu'elle constitue une dimension majeure de l'enseignement des langues et des lettres, même s'il est possible qu'à long terme, la littérature et l'éducation aux médias soient regroupées au sein d'une discipline plus englobante.

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Dans beaucoup de pays ces dernières années, des critiques et des décideurs ont remis en cause la notion de "culture générale", et ils ont soutenu l'idée qu'il faudrait faire en sorte que l'école soit plus proche des réalités du monde du travail. On pourrait considérer que l'expansion et la restructuration de l'industrie des médias, dans le sillage de la dérégulation et des



nouvelles technologies ouvrent ici de nouvelles possibilités, en particulier pour les groupes sociaux qui ont été historiquement sous-représentés. Dans quelle mesure faudrait-il donc considérer que l'éducation aux médias *telle qu'elle est enseignée dans les écoles* constitue un moyen pour former les jeunes à des emplois dans l'industrie des médias ?

Dans certains pays, c'est l'industrie des médias elle-même qui a historiquement assumé la responsabilité de former les gens aux emplois de ce secteur. Dans des domaines comme la radio et la télévision ou le journalisme par exemple, des plans de formation continue ont permis d'accomplir le plus gros de cette tâche. Dans d'autres pays cependant, les universités assurent l'essentiel de la formation professionnelle, par exemple par le biais des "écoles de journalisme". Pourtant même dans ces pays, on ne peut bénéficier d'une formation professionnelle que dans l'enseignement supérieur ou l'enseignement post-scolaire. Elle s'adresse aux gens de plus de 16 ans : il n'est pas encore fréquent de considérer que cette formation incombe à l'école.

Néanmoins, le développement général de ce qu'on appelle l'enseignement professionnel au cours de la dernière décennie a des implications particulières pour l'éducation aux médias. Les cours qui sont axés sur la pratique et qui prétendent assurer une formation sur le tas dans le domaine de la production médiatique sont devenus très en vogue – sans compter qu'ils sont très lucratifs pour les organismes qui les proposent. Un des problèmes évidents que ce phénomène pose est qu'on risque de réduire l'éducation aux médias à une forme de formation technique d'où disparaîtrait la dimension "critique" qui caractérise la théorie des médias – bien que ce ne soit pas nécessairement le cas dans la pratique. Pour les étudiants, la question la plus importante est sans doute celle de savoir si ces cours sont effectivement à la hauteur de leurs attentes, qui est de donner accès aux emplois de l'industrie des médias. En pratique, on peut douter que beaucoup de ces cours prétendument "professionnels" remplissent leurs promesses et qu'ils dotent les étudiants des compétences

requises pour occuper ce genre de postes. On peut aussi douter que ces formations soient reconnues par l'industrie des médias.

Ces questions s'appliquent avant tout aux cours concernant les médias qui sont proposés dans l'enseignement supérieur et l'enseignement post-scolaire, bien que des pressions se fassent aussi sentir dans le second cycle de l'enseignement secondaire pour qu'on adopte cette approche plus professionnelle, en particulier lorsqu'on traite du cas des élèves dont on pourrait par ailleurs considérer qu'ils sont en situation d'"échec" scolaire. D'un point de vue stratégique, l'enseignement professionnel peut ouvrir de grandes possibilités à l'éducation aux médias, même si elles pourraient bien se révéler à double tranchant. Dans ce domaine aussi, on peut s'attendre à des luttes qui auront pour enjeu le *statut* de l'éducation aux médias et sa capacité à combiner la "théorie" et la "pratique".

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET LES TIC

L'arrivée des technologies numériques de l'information et de la communication (TIC) place les éducateurs spécialisés dans les médias devant un ensemble complexe de possibilités et de problèmes. D'une part, les TIC représentent un important thème nouveau pour eux. On ne peut proposer un enseignement sur les médias contemporains sans prendre en compte le rôle d'Internet, des jeux d'ordinateur et de la convergence entre les "anciens" et les "nouveaux" médias. Ces nouvelles technologies recèlent aussi un potentiel important en matière de production médiatique. Il est de plus en plus facile d'avoir accès, par exemple, à la manipulation d'images numériques et au montage numérique, technologies qui permettent aux élèves d'exercer un contrôle créatif beaucoup plus important que celui qu'autorisait "l'ancienne" technologie. Elles permettent aussi d'explorer certains aspects plus conceptuels du processus de production (comme la sélection et la construction des images) d'une façon beaucoup plus directe et beaucoup plus concrète.

D'autre part, certaines personnes semblent considérer ces technologies comme

une panacée éducative. Comme ce fut le cas de la télévision à une époque antérieure, le risque existe qu'on les conçoive simplement comme des outils neutres ou des instruments – comme n'étant rien de plus que des “auxiliaires pédagogiques”. Dans ce contexte, il semble vital d'insister sur le fait que la “maîtrise du numérique” devrait traiter des questions plus “critiques” – par exemple celles qui portent sur la production et la représentation – auxquelles se sont traditionnellement intéressés les éducateurs spécialisés dans les médias.

Cependant, ces nouvelles technologies remettront inévitablement en cause les limites du domaine des “médias” considéré comme discipline autonome du programme – limites qui sont de toute façon problématiques. A mesure que les médias convergent, la logique en vertu de laquelle on sépare les médias de la parole des médias visuels ou les technologies électroniques des technologies qui ne font pas appel à l'électronique apparaîtra de plus en plus contestable. Ce faisant, il se peut que les frontières qui séparent des disciplines du programme auparavant autonomes – en particulier celles qui touchent à la “culture” en général – en viennent à sembler tout à fait obsolètes.

Dans le même temps, ces technologies peuvent aussi remettre en cause les limites qui démarquent l'institution scolaire des autres contextes, fort nombreux, dans lesquels un apprentissage peut prendre place. Les cultures numériques constituent des sites d'apprentissage en elles-mêmes. L'usage commun que font les enfants des jeux d'ordinateur ou d'Internet mobilise un grand nombre de processus d'apprentissage informels, dans lesquels les relations qui lient les “enseignants” et les “apprenants” sont souvent très démocratiques. Les enfants apprennent à se servir de ces médias en grande partie par essai et erreur – par l'exploration, l'expérimentation et le jeu. La collaboration avec d'autres personnes – qui peuvent être effectivement présentes ou présentes sous des formes virtuelles – constitue un élément fondamental de ce processus. Les formes traditionnelles d'enseignement, qui impliquent la transmission d'un corps fixé d'informations, sont en grande partie dépourvues de pertinence

dans ce contexte. Pour certain de leurs partisans au moins, les TIC remettent fondamentalement en cause des notions d'enseignement et d'apprentissage dépassées.

A un certain niveau, les éducateurs spécialisés dans les médias répondront sûrement de façon pragmatique à ces évolutions. Dans beaucoup de pays, on investit aujourd'hui massivement pour doter les écoles de TIC. Ces investissements peuvent offrir des possibilités importantes qu'on aurait tort d'ignorer. Pourtant, les éducateurs spécialisés dans les médias doivent aussi participer au débat plus général qui entoure ces évolutions, et – comme dans le cas de l'enseignement des langues et des lettres – il peut s'avérer qu'ils adoptent une position nécessairement critique à l'égard des idéologies éducatives officielles.

Chacun de ces lieux dans lesquels on dispense l'éducation aux médias présente des défis différents et offre des possibilités différentes. Pourtant, les perspectives de changement éducatif dépendent clairement du climat politique plus général et des contraintes logistiques et économiques qui s'imposent aux écoles. Dans ce contexte, on peut prévoir que l'avenir de l'éducation aux médias ne dépendra pas seulement des arguments philosophiques avancés par ses défenseurs – aussi convaincants soient-ils – mais aussi des réalités pragmatiques de la politique éducative. En effet, la promotion de l'éducation aux médias exige l'adoption d'une stratégie multidimensionnelle.

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS HORS ÉCOLE

Si l'éducation aux médias se focalise principalement sur l'école, il n'en demeure pas moins que les limites entre l'école et les autres instances éducatives tendent à se brouiller. Il y a désormais un intérêt croissant pour le potentiel d'apprentissage au-delà de la salle de classe. Dans cette section, nous noterons brièvement quelques modalités qui existent pour l'éducation aux médias “informelle”, au-delà des murs de l'école.



LES CENTRES DE MÉDIAS COMMUNAUTAIRES

L'utilisation de médias légers comme la vidéo pour développer les capacités d'expression d'une communauté a une longue histoire dans beaucoup de pays. Elle est souvent associée à des arguments en faveur d'une démocratisation accrue, non seulement des médias, mais aussi du processus politique en général. Dans le contexte de luttes de libération dans des pays comme l'Afrique du Sud, par exemple, la vidéo et d'autres médias alternatifs ont été utilisés pour pallier la pénurie d'informations organisée par les médias contrôlés par l'État. À l'inverse, aux États-Unis, la mise à disposition de chaînes d'accès communautaire a été exigée pour le câble, malgré de réelles disparités dans le pays. De telles ressources doivent être mises librement à la disposition des individus et des groupes politiques, quelles que soient leurs motivations. Néanmoins, la mise à disposition de médias de proximité de cette sorte est perçue comme un processus essentiellement *éducatif*, même si les buts éducatifs ne sont pas toujours clairement explicités. Ces centres offrent un grand potentiel pour les jeunes professionnels des médias qui peuvent s'y impliquer, particulièrement ceux des groupes désavantagés qui ne pourraient pas autrement avoir accès aux médias.

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS AVEC LES PARENTS

Dans beaucoup de cas, un grand nombre d'initiatives d'éducation aux médias se focalise sur les parents plutôt que sur les enfants. Beaucoup de lieux de culte et d'organisations activistes ont produit des documents prodiguant des conseils destinés aux parents. Ces entités ont même parfois conçu des manuels d'enseignement à utiliser à la maison. Leurs motivations ont été ici aussi quelques peu diverses. Beaucoup de documents de vulgarisation à l'intention des parents adoptent une approche fortement protectionniste. Par exemple, on propose aux parents des stratégies pour réduire le temps que les enfants passent devant la télévision, ou pour leur apprendre à résister aux messages publicitaires. De

telles approches sont explicitement normatives et prescriptives, et visent souvent à réduire le sentiment de culpabilité de parents qui ne se sentent pas "à la hauteur". Si les parents doivent être impliqués, il faut les traiter comme des participants actifs, plutôt que simplement leur prescrire ce qu'ils devraient ou ne devraient pas faire. Toutes les initiatives pédagogiques à l'intention des parents se doivent en outre de prendre en compte les différences culturelles et les conditions parfois très difficiles dans lesquelles ils élèvent leurs enfants.

La diversité de ces approches hors l'école est telle qu'il est difficile de les catégoriser et de les couvrir toutes. Mais il est clair qu'elles ne sont pas nécessairement alignées sur des buts sociaux "progressistes". Tandis que de telles approches informelles à l'éducation aux médias ont tendance à employer une rhétorique "de libération" ou "d'autonomisation", elles sont fréquemment caractérisées par le protectionnisme. Comme pour l'éducation "formelle", les différents contextes nationaux et les institutions qui encadrent un tel travail jouent un rôle déterminant dans les méthodes employées et les buts explicités.

UNE STRATÉGIE

DE DÉVELOPPEMENT

En dépit de l'importance croissante des médias et de l'urgence d'expliquer le caractère crucial de l'éducation aux médias, les progrès dans ce domaine ont été en général lents et inégaux. Une innovation éducative de ce genre constitue un processus complexe, et elle exige la mise en œuvre d'un ensemble de stratégies et de tactiques. On ne peut simplement la rendre obligatoire, et la force ou la logique des arguments ne permettront pas à elles seules de la réaliser.

L'expérience de plusieurs pays suggère que la promotion et le développement de l'éducation aux médias dépendent de la présence d'une série d'éléments interdépendants, et de la formation de partenariats entre un ensemble de parties prenantes. Certains d'entre eux fonctionneront à l'échelon international, d'autres à l'échelon

national, d'autres encore à l'échelon local. Toute intervention doit nécessairement prendre en compte les facteurs particuliers qui sont en jeu à chaque échelon, ainsi que les relations changeantes qui prévalent entre ces échelons. Les éléments suivants font partie de ceux qu'il faudrait considérer :

> **Cadres d'action politique.** Il est nécessaire de disposer de documents-cadres clairs, cohérents, et qui fassent autorité, dans lesquels on définit l'éducation aux médias, et où l'on donne les raisons de son introduction. Il est évidemment nécessaire que ces documents recueillent un consensus général ; ils doivent être brefs et solidement argumentés ; ils doivent être rendus public et largement diffusés.

> **Programmes d'enseignement.** A la nécessité de formuler les objectifs de manière générale, s'ajoute celle de présenter une documentation plus spécifique qui expose les grandes lignes d'élaboration des programmes et leur mise en pratique. Des documents de ce genre doivent contenir : un modèle clair de la progression de l'apprentissage qui soit appropriée à des temps particuliers du programme ; des détails sur les résultats précis auxquels cet apprentissage doit parvenir ; des critères et des procédures d'évaluation. Chaque document de ce genre devrait idéalement laisser une grande place à la flexibilité et à l'autonomie des enseignants, tout en garantissant néanmoins la comparabilité et l'existence de normes reconnues par tous.

> **Formation professionnelle des enseignants.** Documents-cadres et programmes bien intentionnés sont sans valeur si du personnel formé n'est pas là pour les appliquer. Les programmes de formation initiale et de formation continue devraient comporter des éléments de formation dans le domaine de l'éducation aux médias, et ils devraient faire partie du développement professionnel continu des enseignants. Etant donné la complexité du domaine, cette formation doit être complète et soutenue.

> **Implication du secteur industriel des médias.** A maints égards, les médias constituent le véhicule le plus naturel de l'éducation aux médias. La collaboration

entre les enseignants et les producteurs de médias comporte des avantages évidents, par exemple lorsqu'il s'agit d'avoir accès aux ressources pédagogiques appropriées, d'informer les enseignants et les élèves sur les évolutions contemporaines que connaît l'industrie des médias, ou de s'occuper des ambitions professionnelles des élèves. Parmi les institutions qui pourraient avoir un rôle à jouer dans ce domaine, on pourrait mentionner les instances de régulation de l'industrie des médias et les ministères qui sont concernés par ces questions.

> **Implication des parents.** Si l'on veut que l'éducation aux médias se révèle pertinente et applicable au-delà de la salle de classe, il est clair que les parents et les personnes qui s'occupent des enfants ont un rôle vital à jouer. Alors qu'il y a dans ce domaine des exemples de pratiques adéquates qu'il serait profitable de partager et qui pourraient être plus largement diffusés, il s'agit en général d'un domaine dont on a peu exploré les possibilités.

> **Implication des mouvements de la jeunesse.** Une autre dimension-clé de l'éducation aux médias consiste à mettre des équipements à la disposition de groupes de jeunes plus ou moins indépendants, et à leur proposer une formation et un soutien. Ces groupes peuvent se réunir dans des contextes scolaires formels, mais il est probable qu'ils fonctionneront de manière plus efficace dans des situations moins formelles. Les éducateurs spécialisés dans les médias ont beaucoup à apprendre de ce genre d'éducation donnée par les "pairs" qui prend place dans ces contextes.

> **Supports et ressources pédagogiques.** Malgré la nature changeante et parfois éphémère du contenu de l'éducation aux médias, certains documents pédagogiques peuvent avoir une certaine longévité s'ils sont produits avec soin et de façon professionnelle. On peut aussi s'en servir en considérant qu'ils représentent en eux-mêmes un moyen de se former, en particulier lorsqu'ils sont accompagnés de la documentation appropriée. Il peut être très profitable d'offrir une formation supplémentaire qui viendrait appuyer leur usage.



> Auto-organisation des professionnels.

Toutes les parties-prenantes du partenariat qui sous-tend l'éducation aux médias – les enseignants, les producteurs, les parents et les jeunes – doivent continuellement avoir la possibilité de partager les expériences et les faits qui ressortent de leur pratique, d'échanger des ressources, et de collaborer lorsqu'il s'agit de produire de nouveaux plans et de nouveaux projets de programmes.

> Recherche et évaluation. Il est évident que la pratique de l'éducation aux médias devrait refléter les progrès théoriques actuels de notre compréhension des relations que les jeunes entretiennent avec les médias, et ceux qui sont accomplis dans le domaine de la pédagogie. Il faut qu'un dialogue plus intense s'engage entre les chercheurs universitaires qui étudient ces questions et les éducateurs qui travaillent directement avec les jeunes.

> Echange et dialogue internationaux.

Alors que c'est à l'échelon local ou national qu'il convient d'organiser la plupart des activités liées aux médias, plusieurs d'entre elles peuvent tirer grandement profit d'un dialogue international. Les initiatives actuelles de l'UNESCO en matière d'éducation aux médias essaient de tenir compte de ces divers facteurs, au niveau national et international. Il est nécessaire que ce dialogue et ces échanges se développent dans la durée, ils ne doivent pas prendre simplement la forme de conférences ponctuelles qui seraient séparées par des intervalles de plusieurs années.



manuel à l'intention des ENSEIGNANTS

Ce manuel a pour but d'expliquer en quoi consiste l'éducation aux médias. Il en retrace l'évolution historique et propose une définition du domaine autour de quatre concepts-clé : production, langages, représentations, publics – qui renvoient au “programme d'enseignement modulaire”. Il examine également les différentes approches pratiques et pédagogiques qu'il est possible d'adopter dans le cadre de l'éducation aux médias. Il ne s'agit pas de spécifier un “canon” de textes ni un corpus spécifique mais d'encourager un cheminement critique et créatif dans l'esprit des élèves tout en cultivant leur curiosité.

QUE SONT LES MÉDIAS ?

Un “médium” est « un moyen, un instrument, ou une action qui permettent d'intervenir », si l'on en croit le dictionnaire et les origines latines du terme. Il s'agit d'une substance ou d'un canal qui peut véhiculer ou transmettre des effets ou des informations. Nous utilisons un médium lorsque nous voulons communiquer *indirectement* avec quelqu'un – plutôt qu'en étant présent en personne ou en nous trouvant directement devant lui. Le terme “médias” est simplement le pluriel contemporain de “médium”.

La définition du dictionnaire nous donne une indication fondamentale au sujet des médias. Ces derniers ne nous présentent pas une fenêtre transparente sur le monde. Ils nous offrent un canal par lequel

des représentations et des images du monde peuvent être communiquées *indirectement*. Les médias *interviennent* : ils nous proposent des versions sélectives du monde, et non un accès direct à celui-ci.

Le terme “médias” fait ici référence à l'ensemble des moyens de communication modernes : la télévision, le cinéma, la vidéo, la radio, la photographie, la publicité, les journaux et les magazines, la musique enregistrée, les jeux d'ordinateur, l'Internet et les mobiles. Les *textes* médiatiques sont les programmes, les films, les images, les sites web, etc., que ces différentes formes de communication véhiculent.

Beaucoup de ces formes de communication sont appelées médias “de masse”, ce qui sous-entend qu'elles touchent un large public. Pourtant, certains médias ne visent

qu'un public très restreint ou un public spécialisé, et leur étude peut aussi se révéler importante. Certaines personnes pourraient en outre avancer que des formes de communication plus traditionnelles, comme les livres, sont aussi des "médias", puisqu'ils nous présentent eux aussi des versions ou des représentations du monde.

Les approches décrites ici peuvent s'appliquer à l'ensemble des médias – depuis les films populaires à gros budget jusqu'aux photographies instantanées que les gens prennent dans leur vie quotidienne en passant par la dernière vidéo musicale, le dernier jeu d'ordinateur à la mode ou encore les classiques les plus célèbres du cinéma ou de la littérature. Tous ces médias méritent également d'être étudiés.

QU'EST-CE QUE

L'ÉDUCATION

AUX MÉDIAS ?

Les textes médiatiques utilisent souvent conjointement plusieurs "langages" ou plusieurs formes de communication – des images visuelles (fixes ou animées), la dimension audio (son, musique ou paroles) et le langage écrit. L'éducation aux médias a pour but de faire acquérir aux élèves une compétence générale, dont l'objet ne se limite pas au texte imprimé mais englobe aussi ces autres systèmes symboliques constitués d'images et de sons.

Beaucoup de gens pensent que cette compétence constitue une forme de "maîtrise". Ils sont d'avis que, dans le monde moderne, cette maîtrise des médias est tout aussi importante pour les jeunes que la maîtrise plus traditionnelle de l'imprimé. L'éducation aux médias est donc le processus d'enseignement et d'apprentissage qui porte sur les médias. La *maîtrise* des médias en est le résultat : il s'agit des connaissances et des aptitudes que l'élève acquiert.

La "maîtrise" des médias met nécessairement en jeu une "lecture" et une "écriture" des médias. Par conséquent, l'éducation

aux médias a pour but de développer chez les élèves une compréhension critique *ainsi qu'une* participation active. Elle permet aux jeunes de construire des interprétations et de formuler des jugements informés lorsqu'ils se trouvent en position de consommateurs de médias. Elle les rend aussi capables de devenir par eux-mêmes des producteurs de médias. L'éducation aux médias consiste à développer les capacités critiques *et* créatrices des jeunes.

L'objet de l'éducation aux médias est d'apporter un enseignement et des connaissances *qui portent sur* les médias. Il ne faut pas la confondre avec un enseignement qui serait conduit *en faisant usage* des médias – comme c'est, par exemple, le cas lorsqu'on se sert de la télévision ou des ordinateurs pour enseigner les sciences ou l'histoire. Il est bien évident que ces médias éducatifs proposent aussi des versions ou des représentations du monde. Mais l'éducation aux médias ne s'intéresse pas à l'usage instrumental qu'on peut faire des médias lorsqu'on les utilise comme "auxiliaires pédagogiques". Elle ne saurait être confondue avec la formation professionnelle aux médias.

Ce manuel comporte trois sections principales.

> La première ("Pourquoi ?") présente les différentes raisons de l'introduction de l'éducation aux médias, et elle retrace son évolution historique (module 1).

> La deuxième ("Quoi ?") propose une définition de l'éducation aux médias qui est fondée sur quatre concepts-clé (modules d'apprentissages 2, 3, 4 et 5).

> La troisième ("Comment ?") examine différentes approches pratiques qu'on peut adopter dans l'enseignement et l'acquisition de connaissances concernant les médias (module 6).

La place de l'éducation aux médias ("Où ?") dans les programmes scolaires et en dehors d'eux apparaît dans la section "contexte stratégique d'intégration" de la proposition de programme d'enseignement modulaire.

SECTION I

L'environnement
CULTUREL
Des médias

Les médias constituent sans aucun doute un aspect très important de la vie des enfants et des jeunes d'aujourd'hui. Dans les pays les plus industrialisés, des études ont à maintes reprises montré que les enfants passent plus de temps devant la télévision qu'à l'école, ou qu'ils accordent à cette activité plus de temps qu'à aucune autre, à l'exception du sommeil. Si l'on ajoute le temps qu'ils consacrent aux films, aux magazines, aux jeux sur ordinateur et à la musique, il est clair que les médias occupent une place de premier choix dans leurs activités de loisirs. Beaucoup de chercheurs et critiques ont avancé l'idée que les médias ont aujourd'hui remplacé la famille et l'école pour devenir l'instance de socialisation majeure de la société contemporaine.

Plus généralement, on ne peut nier l'importance économique, sociale et culturelle des médias dans le monde moderne. Les médias sont un secteur industriel majeur. Ils dégagent des bénéfices et créent des emplois. C'est par leur intermédiaire que nous prenons connaissance de la plupart des informations dont nous disposons sur les événements politiques ; ils nous présentent des idées, des images et des représentations (factuelles ou fictionnelles) qui inévitablement façonnent notre vision de la réalité. Dans le monde contemporain, les médias sont sans aucun doute le moyen d'expression culturelle et de communication le plus important : une participation active à la société suppose nécessairement qu'on fasse usage des médias modernes.

Dans cette perspective, la justification de l'éducation aux médias semblerait aller de soi. L'essentiel de l'argument consiste à soutenir que l'éducation doit *mieux correspondre* à la vie que les enfants mènent en dehors de l'école, et à la société dans son ensemble. Pour beaucoup d'enfants, le fossé qui sépare le monde de l'école du monde de la vie quotidienne est considéra-

ble, et il prend des proportions alarmantes. Plutôt que d'ignorer les médias – comme beaucoup d'éducateurs essaient encore de le faire – nous devons commencer par reconnaître qu'ils constituent un fait bien établi de notre vie. Que nous pensions que les médias jouent un rôle positif ou au contraire un rôle négatif dans la vie des enfants, nous ne leur rendons pas service en faisant comme s'ils n'existaient pas.

On définit souvent l'argument en faveur de l'éducation aux médias à partir d'une analogie avec l'argument qui justifie l'alphabétisation universelle. On reconnaît généralement que la maîtrise du médium de l'imprimé constitue un présupposé fondamental de la participation à la société contemporaine. Or, de nos jours, la communication met de plus en plus en jeu les langages audiovisuels des médias modernes. Les enfants et les adultes ont besoin de pouvoir maîtriser l'ensemble de ces systèmes symboliques. Ils ont besoin de pouvoir lire et écrire avec compétence et sens critique le "langage des médias" aussi bien que le langage écrit.

Pour que le monde de l'éducation et le monde de la communication médiatique entrent en contact de cette manière, un effort de collaboration entre les enseignants, les élèves, les parents, les producteurs de médias et les décideurs est nécessaire. Ce processus exige aussi des éducateurs qu'ils définissent avec clarté et rigueur leurs objectifs et leurs méthodes, et qu'ils soient prêts à repenser beaucoup des principes fondamentaux de l'éducation. L'éducation aux médias représente de ce point de vue un défi important, qu'il nous faut absolument relever.

MODULE I POURQUOI ?

UNE ÉPOQUE

DE CHANGEMENT

Ces dernières années, l'environnement médiatique a connu plusieurs évolutions qui rendent d'autant plus urgent qu'on s'occupe de la question de l'éducation aux médias. Les changements suivants font partie des plus importants :



> **Evolutions technologiques.** Avec l'arrivée de la télévision multi-chaînes, de la vidéo, des ordinateurs et d'Internet – auxquels s'ajoute toute une série d'autres technologies – les médias électroniques se sont énormément répandus. L'écran du salon est maintenant le lieu où l'on reçoit un large éventail de biens et de services électroniques et une pléthore d'informations et de divertissements. Si l'on en croit les passionnés, ces évolutions technologiques se sont traduites par un élargissement du choix dont dispose le consommateur – même si certains suggèrent qu'on leur donne simplement davantage d'occasions de voir les mêmes choses, sans que la diversité globale se soit réellement accrue. Cependant, ces changements n'affectent pas seulement la consommation des médias. La baisse du coût de la technologie a aussi ouvert de nouvelles possibilités qui peuvent donner aux gens l'occasion de devenir par eux-mêmes des producteurs de médias : en utilisant la vidéo et Internet, les individus peuvent beaucoup plus facilement créer et distribuer leurs propres textes médiatiques.

> **Evolutions économiques.** Les médias sont inséparablement liés à la commercialisation plus générale de la culture contemporaine. Dans beaucoup de pays, les médias de service public ont perdu du terrain face aux médias commerciaux : par exemple, les chaînes de télévision et les stations de radio publiques ne sont plus aujourd'hui qu'une option parmi de nombreuses autres, et leur audience a décliné en conséquence. Pendant ce temps, différentes formes de publicité, de promotion et de parrainage se sont régulièrement introduites dans la sphère publique, à mesure que les sociétés commerciales cherchaient de nouveaux marchés. Des domaines comme la politique, le sport, la santé – et même l'éducation – ont été de plus en plus "envahis" par les forces commerciales. Ce fut le cas même dans les pays où les médias étaient auparavant soumis à un contrôle important de l'État et à la censure. Dans les sociétés pluralistes, la réglementation des médias mise en place par les gouvernements semble de plus en plus impuissante face aux forces commerciales.

> **Evolutions sociales.** La plupart des commentateurs sociaux s'accordent à dire que le monde contemporain se caractérise par un sens toujours plus marqué de la fragmentation et de l'individualisation. Les systèmes de croyances et les modes de vie établis s'érodent, les hiérarchies familiales sont renversées. Les liens sociaux traditionnels – comme les liens familiaux ou communautaires – n'ont plus d'emprise dans ces sociétés plus hétérogènes et plus mobiles. Dans ce contexte, on en vient à considérer que l'identité est une question de choix personnel plutôt qu'une question de naissance ou de destinée. On pense souvent que les médias sont la source principale de ces nouvelles formes plus individuelles d'identité et de style de vie. L'importance croissante des "créneaux" commerciaux a obligé les producteurs à s'adresser à des groupements sociaux de plus en plus divers. Ce faisant, les individus sont aussi, dit-on, devenus plus divers – et dans une certaine mesure plus autonomes – du point de vue de l'usage et de l'interprétation qu'ils peuvent faire des biens culturels.

> **Mondialisation.** L'équilibre entre l'échelon local et l'échelon global se modifie d'une manière complexe et inégale tant d'un point de vue économique que d'un point de vue culturel. Les grosses corporations – basées dans les pays industrialisés les plus riches – dominent le marché : des marques globales offrent aujourd'hui un langage international ou une "culture commune", en particulier chez les jeunes. En même temps, les nouvelles technologies permettent aussi des communications plus décentralisées et plus localisées, ainsi que la création de "communautés" qui transcendent les frontières nationales – en particulier par l'intermédiaire d'Internet. Pendant ce temps, le fossé qui sépare les riches des pauvres – tant à l'intérieur des nations qu'entre elles – semble s'élargir. Ces inégalités se manifestent aussi du point de vue de l'accès à l'information et aux technologies médiatiques. Tout le monde n'a pas la possibilité de choisir librement entre différents médias – et donc, peut-être – de choisir son mode de vie et son identité.

Quelle que soit la façon dont on les interprète, ces évolutions sont incontestable-

ment à double tranchant. D'un même mouvement, elles créent de nouvelles inégalités et en abolissent d'anciennes. Elles semblent offrir de nouveaux choix aux individus cependant qu'elles semblent en interdire ou en nier d'autres. Quoiqu'il en soit, elles rendent la nature de la citoyenneté contemporaine beaucoup plus complexe et beaucoup plus ambiguë.

Les médias modernes jouent un rôle central dans tous ces processus, et ce fait a des implications particulières pour les enfants et les jeunes. Aux yeux de l'industrie globale des médias, les jeunes constituent des consommateurs-clé, et il arrive fréquemment que leurs goûts et leurs préférences définissent les tendances que suivent les autres consommateurs. Il est impossible de séparer la formation et le développement d'une "culture des jeunes" – et plus récemment d'une "culture des enfants" globale – des opérations commerciales conduites par les médias modernes.

Tant dans le domaine de la recherche qu'à l'intérieur du débat public, on considère souvent que les enfants sont les personnes qui sont les plus vulnérables à l'influence des médias. Pourtant, on pense aussi que leurs relations aux médias se caractérisent par une assurance et une compétence qui font défaut à la majorité des adultes. On les définit à la fois comme des innocents qui ont besoin de protection et comme une génération compétente qui maîtriserait les médias. Quelle que soit la position qu'on adopte, il reste que les adultes sont de moins en moins capables de contrôler l'usage que font les enfants des médias. Aujourd'hui, les enfants peuvent avoir accès aux médias "destinés aux adultes", et ils y ont effectivement accès, par l'intermédiaire du câble, de la vidéo ou d'Internet, et ce, beaucoup plus facilement que leurs parents n'ont jamais pu le faire. Ils possèdent aussi leur propre "sphère médiatique", que les adultes peuvent trouver de plus en plus difficile à pénétrer et à comprendre. Que l'on considère les dispositifs technologiques (comme la puce électronique qui limite l'accès à certains programmes) ou des modifications apportées aux dispositions réglementaires, les moyens de contrôle semblent être de moins en moins

efficaces. La prolifération de la technologie médiatique, associée à la modification du statut social des enfants, signifie qu'on ne peut plus les enfermer dans le "jardin secret" traditionnel de l'enfance, si tant est qu'ils l'aient jamais été.

Les formes que prennent les changements technologiques et structurels qu'a connu l'environnement médiatique contemporain exposent les jeunes enfants à de nouveaux dangers importants, mais ils leur offrent aussi de nouvelles possibilités. Les médias numériques – en particulier Internet – augmentent considérablement le potentiel de participation active. Pourtant, ils créent aussi un environnement dans lequel s'ouvrent des choix déconcertants, qui ne sont pas tous sans danger. Pendant ce temps, la grande majorité des enfants qui n'ont pas encore accès à ces possibilités risquent de plus en plus de subir une forme d'exclusion et de se voir privés de certains droits.

Dans cette situation nouvelle, la question de l'éducation aux médias devient de plus en plus urgente. Nous devons donner aux enfants la possibilité de relever les défis que présente ce nouvel environnement médiatisé. Nous devons pour cela nous appuyer sur les nouveaux styles d'apprentissage et les nouvelles formes d'expression culturelle que les médias modernes mettent à leur disposition, et étendre ces nouveaux types de communication. C'est seulement de cette manière que les enfants d'aujourd'hui pourront remplir leur rôle de citoyen actif au sein des sociétés globales qui émergent en ce moment et qui se caractérisent par leur complexité et leur orientation commerciale.

DE LA PROTECTION À LA PRÉPARATION

Comme n'importe quel domaine de l'éducation, l'éducation aux médias est traversée par un débat sur ses méthodes et ses objectifs fondamentaux qui est toujours en cours. Peu d'enseignants ont reçu leur formation initiale dans le domaine de l'éducation aux médias. Par conséquent, ils ont tendance à aborder cette discipline avec des bagages assez différents, et avec des



motivations diverses. Pour certains, l'éducation aux médias représente une solution à un problème – une façon de contrecarrer des évolutions de la société que personnellement ils désapprouvent. Pour d'autres, elle constitue un moyen de "former la conscience critique" – une façon de permettre aux jeunes de prendre le contrôle des moyens de production médiatique, et de tirer profit des possibilités qu'ils recèlent. L'éducation aux médias est donc le point où se concentrent un grand nombre de peurs, de préoccupations et d'aspirations, dont certaines peuvent se révéler fondamentalement incompatibles.

On peut néanmoins faire apparaître que la réflexion qui sous-tend l'éducation aux médias a connu un changement historique important. Historiquement, l'éducation aux médias fut souvent à ses commencements une entreprise défensive : son but était alors de *protéger* les enfants des dangers dont les médias seraient porteurs. Dans cette perspective, on s'attache à démasquer les messages trompeurs et les fausses valeurs que les médias véhiculeraient, on encourage par là les élèves à les rejeter ou à aller au-delà d'eux. Cependant, l'éducation aux médias a évolué, et elle a eu tendance à adopter une approche dont le but était de faire acquérir aux élèves une conscience critique. Dans ce cas, l'objectif consiste à *préparer* les enfants à comprendre la culture des médias qui les entoure, et à y participer activement. Cette approche met l'accent sur la compréhension critique et l'analyse, et, de plus en plus, sur la production médiatique qui serait l'œuvre des élèves eux-mêmes.

L'approche protectionniste cherche essentiellement à armer les enfants contre les dangers que les médias sont supposés présenter. Ces "dangers" ont bien évidemment reçu des définitions différentes selon les périodes et selon les contextes. Dans certains pays, l'objet de préoccupation des premiers enseignants qui dispensèrent l'éducation aux médias était fondamentalement *culturel*. Ils voyaient dans les médias une forme de "culture bas de gamme" qui empêcherait les enfants d'apprécier les valeurs et les vertus de la "culture haut de gamme". Dans d'autres pays, ce sont des

préoccupations *morales* qui semblent prévaloir. Dans ce cas, on considère que les médias inculquent aux enfants des valeurs et des comportements, concernant le sexe et la violence par exemple, qu'on juge inappropriés ou préjudiciables.

Enfin, on peut déceler une préoccupation *politique* – en particulier dans les formes d'éducation aux médias élaborées dans les années 1970. Elle se manifeste par l'idée que les médias contribueraient à encourager des idéologies ou des opinions politiques erronées. Dans chaque cas, on envisage l'éducation aux médias comme un moyen qui permettrait de contrebalancer la fascination que les médias semblent exercer sur les enfants et de neutraliser le plaisir qu'ils en retirent – elle permettrait ainsi d'empêcher qu'ils adhèrent aux valeurs que les médias sont censés promouvoir. Grâce à l'éducation aux médias, suppose-t-on, les enfants seront amenés à apprécier la culture haut de gamme, à adopter des formes de comportement moralement plus saines ou des opinions plus rationnelles et plus politiquement correctes.

Comme c'est le cas dans la recherche sur les médias, ces arguments ont tendance à ressurgir avec l'entrée en scène des nouveaux médias. Par exemple, l'arrivée d'Internet a été marquée par la résurgence de beaucoup de ces arguments protectionnistes en faveur de l'éducation aux médias. Internet est avant tout appréhendé comme un instrument qui permet aux enfants d'avoir accès à des contenus préjudiciables ou bien qui les rend victimes de l'exploitation commerciale. Dans ce contexte, l'éducation aux médias représente à nouveau pour certains une forme de vaccination – un moyen d'empêcher la contamination, à défaut de tenir les enfants complètement à l'écart des médias. Dans cette perspective, on néglige les avantages potentiels et les plaisirs que les médias peuvent procurer pour insister exclusivement – et dans certains cas de façon très exagérée – sur les torts qu'ils sont supposés causer.

Même si cette conception protectionniste de l'éducation aux médias est loin d'avoir disparu, on a assisté dans beaucoup de pays à une évolution progressive vers une

approche moins défensive. En général, les pays où les différentes formes de pratique de l'éducation aux médias sont parvenues à la plus grande "maturité" – à savoir ceux qui ont la plus longue expérience de l'enseignement de cette discipline et ceux où elle a connu les formes d'évolution les plus cohérentes – ont dépassé le protectionnisme. Dans cette perspective, on n'oppose plus aujourd'hui d'une façon aussi automatique l'éducation aux médias à l'expérience que les élèves peuvent avoir des médias. L'éducation aux médias n'est pas considérée comme une forme de protection, mais comme une forme de *préparation*. Son but n'est pas de préserver les enfants de l'influence des médias, ni par là de les amener à consommer exclusivement des programmes haut de gamme ou réputés tels. Elle cherche au contraire à leur permettre de prendre par eux-mêmes des décisions informées. Plus généralement, elle vise à développer la *compréhension* que les jeunes peuvent avoir de la culture médiatique qui les entoure, et elle a pour but de favoriser leur *participation* à cette culture. Au cours de cet enseignement, des préoccupations culturelles, morales et politiques se font inévitablement jour, mais elles sont abordées d'une manière qui encourage un engagement actif et critique de la part des élèves au lieu d'exiger d'eux qu'ils adhèrent à une position prédéterminée.

Ce changement d'accent a de multiples raisons, parmi lesquelles il faut compter les facteurs suivants :

> **Modification de la conception de la régulation.** Dans une certaine mesure, ce changement fait partie d'une évolution plus générale de la réflexion sur la régulation des médias. Alors que le protectionnisme est souvent guidé par des motivations positives qui partent des meilleures intentions, il peut aboutir à une situation où la participation active des enfants aux médias est limitée. Comme tel, on peut considérer qu'il contredit les droits de l'enfant à l'information et à la participation (formulés par exemple dans la Convention des Nations-Unies sur les Droits de l'enfant). Les instances de régulation des médias elles-mêmes s'éloignent de la censure pour mettre l'accent sur des "conseils aux consomma-

teurs" – dont l'éducation aux médias est souvent considérée comme une dimension.

> **Modification de la conception des médias.** L'idée que les médias seraient porteurs d'un ensemble uniforme de valeurs et d'opinions – ou qu'ils seraient invariablement nuisibles ou totalement dépourvus de valeur culturelle – n'est plus aujourd'hui aussi largement répandue. Certes, la diversité des opinions qui sont représentées dans les médias connaît encore des limitations importantes, mais le développement des formes modernes de communication s'est traduit par l'apparition d'un environnement plus hétérogène, voire fragmenté. De manière générale, on reconnaît aujourd'hui plus largement les avantages et les possibilités qu'offrent les médias au lieu de se contenter d'insister sur les torts qu'ils sont censés causer.

> **Modification de la conception des jeunes.** Il s'ensuit que l'idée selon laquelle les médias seraient une "industrie de la conscience" toute-puissante – qu'ils pourraient à eux seuls imposer de fausses valeurs à un public passif – a elle aussi été remise en question. Dans le cas des enfants, on a régulièrement contesté, puis abandonné, l'idée qu'on puisse les considérer simplement comme des victimes innocentes des effets des médias : des recherches contemporaines suggèrent que les enfants constituent un public beaucoup plus autonome et critique qu'on ne le suppose habituellement. Un enseignement sur les médias ne peut plus partir du principe que les jeunes seraient simplement des victimes passives de l'influence des médias.

> **Modification des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage.** Enfin, les éducateurs en sont venus à reconnaître de plus en plus que l'approche protectionniste n'est pas des plus efficaces lorsqu'on la met en pratique. C'est notamment le cas des domaines auxquels l'éducation aux médias accorde une importance si centrale – ce que les élèves considèrent comme leur propre culture et leurs propres plaisirs. Ils peuvent être portés à résister ou à rejeter ce que leur disent les enseignants. La reconnaissance de ces difficultés a conduit à l'apparition d'une perspective qui est



davantage centrée sur l'élève, et qui prend pour point de départ les connaissances et l'expérience que les jeunes ont des médias, plutôt que des impératifs éducatifs fixés par l'enseignant.

Dans cette perspective, la production de textes médiatiques par les élèves eux-mêmes acquiert aussi une importance beaucoup plus grande. Certes, le but premier de l'éducation aux médias n'est pas de former les producteurs de télévision ou les journalistes de demain – une tâche qui relève de l'enseignement supérieur ou de l'industrie des médias elle-même. Néanmoins, le potentiel participatif des nouvelles technologies – et en particulier d'Internet – augmente considérablement les possibilités qu'ont les jeunes de se lancer dans la production créatrice de médias, et celles qu'ont les enseignants de faire de même avec leurs élèves. En mettant l'accent sur le développement de la créativité des jeunes et sur leur participation à la production médiatique, les enseignants de cette discipline leur permettent de faire entendre leur voix. A long terme, ils jettent les bases de la production médiatique de l'avenir, qui sera, grâce à leur travail, plus démocratique et plus complète.

Cette perspective plus contemporaine sur l'éducation aux médias offre une définition plus efficace et plus cohérente des objectifs et des méthodes de cette discipline. En réalité, nous sommes évidemment conscients que les individus se lancent dans l'éducation aux médias avec des motivations et des buts très divers. Mais en définitive, quelle que soit l'approche adoptée, il est important de savoir quels sont les présupposés qui sous-tendent l'approche de la discipline, et sur quels faits ils reposent. Tous les programmes d'éducation aux médias contiennent des présupposés et des valeurs implicites dont nous avons discuté la nature. Ils sont tous fondés sur certaines conceptions des médias eux-mêmes, des jeunes et de la nature de l'enseignement et de l'apprentissage, et il est essentiel que ces conceptions soient clairement identifiées et qu'elles puissent faire l'objet d'un débat.

SECTION 2

DÉFINIR Le domaine

Dans le domaine de l'éducation, on peut choisir de définir un sujet ou une discipline donnés de bien des manières. On peut le définir à partir d'un *corpus de connaissances* – un ensemble de faits ou de contenus qui doivent être appris. On peut aussi le définir à partir d'un ensemble d'*aptitudes* – une série de compétences qui doivent être exercées et maîtrisées. En général pourtant, on a défini l'éducation aux médias en disant qu'elle repose sur la *compréhension de certains concepts*. Cette définition prend souvent la forme d'un ensemble de "concepts-clé". Cette approche possède plusieurs avantages clairs. Elle ne spécifie pas d'objets d'étude particuliers (un "canon" de textes inscrits au programme par exemple) : l'éducation aux médias peut ainsi répondre aux intérêts et aux passions des élèves. Elle ne spécifie pas non plus un corpus donné de connaissances – qui deviendrait rapidement dépassé dans un domaine comme celui de l'éducation aux médias.

Il existe différentes versions de ces "concepts-clé", dont plusieurs sont utilisées dans les documents-cadres qui fixent les programmes d'enseignement dans le monde entier. En pratique toutefois, ces différentes versions se chevauchent considérablement et peuvent se regrouper en quatre concepts : production, langages, représentations, publics. Ces concepts fournissent un cadre théorique qu'on peut appliquer à l'ensemble des médias contemporains, ainsi qu'aux médias "plus anciens". Dans les modules suivants, nous introduisons ces concepts l'un après l'autre, en miroir avec les résumés qui sont présentés dans le manuel destiné aux élèves.

MODULE 2

QUOI ?

PRODUCTION

A son niveau le plus élémentaire, la “production” met en jeu la reconnaissance du fait que les textes médiatiques sont fabriqués de manière consciente. Il faut du temps – et souvent beaucoup d’argent – pour produire des textes médiatiques. Bien que certains soit élaborés par des individus qui travaillent seuls, et qui ne destinent leur production qu’à eux-mêmes ou à leur famille et à leurs amis, la plupart des textes médiatiques que nous consommons sont produits et distribués par des groupes de personnes, qui souvent travaillent pour de grandes entreprises. Il faut donc reconnaître les intérêts commerciaux qui sont en jeu dans la production médiatique, et les moyens qui permettent de dégager des bénéfices – le moindre n’étant pas l’“exploitation” d’une propriété ou d’une marque données à travers un ensemble de médias. Il faut donc aussi se rendre compte que l’échelle à laquelle l’industrie des médias déploie ses activités est de plus en plus globale, et que l’équilibre entre les médias globaux et les médias locaux (ou autochtones) se modifie. Les élèves les plus avancés devraient pouvoir débattre des implications de ces évolutions en les examinant dans la perspective de l’identité nationale et de l’identité culturelle, et du point de vue des différents groupes sociaux qui peuvent avoir accès aux médias.

Examiner la *production* médiatique suppose qu’on considère les points suivants :

> **Les technologies.** Quelles sont les technologies qui sont utilisées pour produire et distribuer les textes médiatiques ? Quelle importance ont-elles pour le produit ?

> **Les pratiques professionnelles.** Qui produit les textes médiatiques ? Qui fait quoi, et comment ces différentes personnes travaillent-elles ensemble ?

> **Le secteur industriel.** Qui est propriétaire des entreprises qui vendent et achètent les médias ? Comment réalisent-elles des bénéfices ?

> **Les liens entre les médias.** Comment les entreprises vendent-elles les mêmes produits à travers différents médias ?

> **La régulation.** Qui contrôle la production et la distribution des médias ? Existe-t-il des lois à ce sujet et quelle est leur efficacité ?

> **La diffusion et la distribution.** Comment les textes touchent-ils leurs publics ? De quel choix et de quels moyens de contrôle les publics disposent-ils ?

> **L’accès et la participation.** Qui fait entendre sa voix dans les médias ? Quels sont ceux qui en sont exclus, et pourquoi ?

En analysant la production, les élèves pourraient se concentrer sur des études de cas qui examineraient des institutions ou des entreprises médiatiques particulières. On trouverait évidemment parmi elles des entreprises qui conduisent des opérations à l’échelle globale et qui ont des intérêts dans un grand nombre de médias différents, comme News Corporation de Rupert Murdoch ou la BBC. L’objet de cet examen serait de mettre au jour la façon dont les différents secteurs de ces entreprises sont interconnectés et se renforcent mutuellement. Une autre approche pourrait consister à étudier la vente et la distribution internationales de formats télévisuels, comme *Loft story* ou *Qui veut gagner des millions* ? On se pencherait dans ce cas sur le commerce global des médias, et sur la façon dont ces formats sont utilisés et réinterprétés dans des contextes nationaux particuliers. Cependant, il est important que les élèves aient aussi connaissance d’autres modèles de production médiatique. Ils pourraient ainsi s’intéresser aux organismes publics de diffusion ou à des organisations plus petites comme des groupes médiatiques “alternatifs” à but non lucratif ou des publications qui sont produites par des minorités, et comparer leurs pratiques de travail et leur idéologie à celles des grandes entreprises. Il faudrait aussi qu’ils aient connaissance du travail mené par les instances de régulation.

La meilleure façon d’étudier la production consiste souvent à réaliser des travaux qui mettent en jeu certaines recherches. Les élèves pourraient ainsi chercher à savoir quelles sont les sociétés qui sont propriétaires de leurs magazines préférés, et quels autres titres ou quelles autres entreprises elles possèdent. Ils pourraient étudier la structure de propriété croisée qui caracté-



rise l'industrie de la télévision dans leur pays. Une autre possibilité consisterait à analyser la façon dont un médium particulier cible différents publics : on pourrait par exemple étudier la façon dont différentes chaînes de télévision se forgent une "identité de marque", ou la façon dont les magazines féminins s'adressent à différentes parties de leur lectorat, ciblé en termes d'âge et de classe sociale.

Enfin, il est important de souligner qu'on peut aussi soumettre à cet examen les expériences que les élèves eux-mêmes peuvent avoir dans le domaine de la production médiatique. Au moment de rédiger leurs propres magazines ou de tourner leurs propres vidéos par exemple, les élèves seront confrontés au choix des méthodes de travail et des technologies qu'ils utiliseront, et ils devront déterminer comment ils définissent leur public et comment ils doivent le cibler. Ils devront aussi affronter toute sorte de limitations lorsqu'ils voudront produire et distribuer leur produit fini. Une réflexion systématique sur ces expériences peut leur permettre d'acquérir une compréhension plus directe de la façon dont l'industrie des médias fonctionne.

MODULE 3

QUOI ?

LANGAGES

Chaque médium possède son propre "langage" – ou une combinaison de langages – qu'il utilise pour communiquer du sens. La télévision par exemple utilise le langage parlé et écrit, ainsi que le "langage" des images animées et du son. On peut considérer que ces dimensions forment un langage dans la mesure où elles utilisent des codes et des conventions avec lesquels nous sommes familiers et que nous comprenons généralement. Par exemple, on peut avoir recours à un type particulier de musique ou d'angle de caméra pour signaler certaines émotions. On peut composer une page de journal ou organiser une succession de plans à l'intérieur d'un film selon un certain type de "grammaire". Comme dans le cas du langage verbal, on ne peut produire un énoncé doué de sens dans ces "langages médiatiques" qui si l'on opère des

choix *paradigmatiques* – à savoir un choix parmi une série d'éléments équivalents – et des combinaisons *syntagmatiques* – c'est-à-dire un groupement de différents éléments pour former des séquences ou des combinaisons. Dans ce cas, il existe des "règles" linguistiques, qui peuvent être enfreintes ; il existe des idiolectes ou des genres que nous connaissons bien et qui utilisent des combinaisons particulières de tropes ou de dispositifs linguistiques. En analysant ces langages, nous pouvons parvenir à une meilleure compréhension de la façon dont les médias produisent des significations.

Examiner les différents *langages* des médias suppose qu'on considère les points suivants :

> **Les significations.** Comment les médias utilisent-ils différentes formes de langage pour véhiculer des idées ou des significations ?

> **Les conventions.** Comment ces différentes utilisations du langage deviennent-elles familières et comment en viennent-elles à être généralement acceptées ?

> **Les codes.** Comment les "règles" grammaticales des médias sont-elles constituées ? Que se passe-t-il lorsqu'elles sont enfreintes ?

> **Les genres.** Comment ces conventions et ces codes fonctionnent-ils dans des textes médiatiques différents, comme les actualités ou le genre de l'épouvante ?

> **Les choix.** Quels sont les effets qui résultent du choix de certaines formes de langage, comme un type particulier de prise de vue ?

> **Les combinaisons.** Comment la signification est-elle véhiculée par la combinaison ou la succession des images, des sons ou des mots ?

> **Les technologies.** Comment les technologies exercent-elles un effet sur la construction du sens ?

L'étude du langage des médias devrait mettre en jeu une observation et une analyse minutieuses. Par exemple, beaucoup d'éducateurs aux médias utilisent une approche globalement sémiotique pour analyser les images fixes, comme celles qu'on trouve dans la publicité. On pourrait encourager les élèves à examiner systématiquement

des éléments comme le cadrage et la composition, l'usage des couleurs, les polices de caractères et le graphisme, les effets spéciaux, etc., pour évaluer la construction d'une "image-produit" particulière. De même, les élèves pourraient étudier les règles et les conventions des journaux télévisés, et prêter attention à la "mise en scène" du studio, à l'usage de l'éclairage, à la tenue du présentateur et à ses gestes, ainsi qu'à l'organisation des différentes séquences à l'intérieur d'un bulletin d'information.

Il est souvent difficile d'identifier les aspects "syntagmatiques" du langage médiatique, précisément parce qu'ils sont devenus si naturels et si largement acceptés. Pour attirer l'attention des élèves sur ce point, il peut être nécessaire de leur demander d'examiner des textes qui se proposent consciemment d'"enfreindre les règles" : ils pourraient, par exemple, comparer la continuité du montage qu'on peut observer dans un film hollywoodien traditionnel au montage d'un film d'art ou d'une vidéo musicale "alternative".

L'étude du langage médiatique met souvent en jeu l'analyse minutieuse de textes particuliers. Elle suppose qu'on "rende étrange le familier" en examinant en détail la composition et l'organisation de certains textes. Par exemple, on peut y parvenir en réalisant le découpage technique d'un spot publicitaire télévisé, ou en "déconstruisant" physiquement une image en la décomposant en ses éléments constitutifs. La comparaison constitue un autre moyen utile d'analyser le langage des médias. La comparaison de plusieurs exemples d'un genre particulier – par exemple des publicités vantant un type particulier de produit, ou des photographies de mode – peut former une base intéressante à partir de laquelle il est possible d'identifier des conventions partagées ainsi que des structures de variation à l'intérieur du genre.

Cependant, cela ne signifie pas qu'il faille limiter à l'analyse la compréhension du langage des médias. Ici encore, l'expérience de la production de textes médiatiques – et l'exploration systématique des "règles" du langage médiatique – peut permettre d'ob-

tenir plus directement des éléments de compréhension nouveaux. Prendre une photographie, par exemple, suppose toute une série de choix linguistiques qui concernent la composition des objets dans la prise de vue, le cadrage et l'angle de la caméra, l'éclairage, la mise au point, etc. Combiner la photographie à un texte écrit ou à d'autres images (par exemple dans une mise en page ou un photomontage) met en jeu d'autres choix qui ont trait à la façon dont on doit définir la signification de la photographie. Ces choix peuvent intervenir sans qu'on y réfléchisse. L'un des buts de l'éducation aux médias est d'encourager les élèves à s'interroger sur les choix qu'ils ont effectué, et à examiner leurs conséquences.

MODULE 4

QUOI ?

REPRÉSENTATIONS

La notion de "représentation" est un des principes fondateurs de l'éducation aux médias. Les médias ne nous offrent pas une "fenêtre transparente sur le monde", mais une *version* médiatisée du monde. Ils ne présentent pas simplement la réalité, ils la représentent. Même lorsqu'elle se rapporte à des événements de la vie réelle (comme dans les actualités et le documentaire), la production médiatique met en jeu une sélection et une combinaison des événements, la formation d'une histoire à partir d'eux, et la création de personnages. Par conséquent, les représentations médiatiques nous invitent inévitablement à appréhender le monde d'une certaine manière plutôt que d'une autre. Elles sont nécessairement "biaisées" plutôt qu'objectives. Cela ne veut pourtant pas dire qu'elles trompent le public en lui faisant prendre des représentations pour la réalité : le public compare aussi les médias avec ses propres expériences, il porte des jugements sur leur "réalisme", il évalue donc jusqu'à quel point il peut se fier à eux. En outre, on peut considérer que les représentations médiatiques sont réelles d'une certaine manière sans pour autant l'être lorsqu'on les appréhende dans une autre perspective : nous pouvons savoir que quelque chose est une œuvre de l'imagination,



et pourtant reconnaître qu'elle peut nous parler de la réalité.

Examiner les *représentations* médiatiques suppose qu'on considère les points suivants :

> **L'expression de la vérité.** Comment les médias prétendent-ils dire la vérité sur le monde ? Comment essaient-ils de paraître authentiques ?

> **La présence et l'absence.** Qu'est-ce qui est inclus dans le monde des médias, et qu'est-ce qui en est exclu ? Qui parle, et qui fait-on taire ?

> **La partialité et l'objectivité.** Les textes médiatiques appuient-ils des conceptions du monde particulières ? Communiquent-ils des valeurs morales ou politiques ?

> **Les stéréotypes.** Comment les médias représentent-ils des groupes sociaux particuliers ? Ces représentations sont-elles exactes ?

> **Les interprétations.** Pourquoi le public accepte-t-il certaines représentations en les considérant comme vraies, ou en rejette-t-il d'autres en les tenant pour fausses ?

> **Les influences.** Les représentations médiatiques ont-elles une incidence sur la façon dont nous appréhendons des groupes sociaux particuliers ou des questions sociales ?

L'étude des représentations médiatiques soulève donc inévitablement des questions difficiles qui concernent les idéologies et les valeurs. Dans certains cas, ces valeurs apparaissent clairement. Par exemple, les élèves ne devraient pas avoir de difficultés à identifier la "ligne" politique d'un journal donné, au moins telle qu'elle apparaît dans les éditoriaux. Cependant, ils peuvent avoir plus de problèmes lorsqu'il s'agit de reconnaître comment cette ligne se manifeste dans la sélection et le traitement des faits, tant dans les mots que dans les images. Ici encore, la comparaison entre différents journaux constitue une technique utile. Avec les *stéréotypes*, nous avons affaire à un autre aspect de la représentation que les élèves connaissent bien. Ils peuvent se familiariser avec l'argument selon lequel les médias ignorent les minorités ou les groupes moins puissants, ou qu'ils les montrent

sous un mauvais jour. Cependant, il est important qu'ils examinent les différentes fonctions des stéréotypes, tant pour les producteurs que pour les publics. Il est aussi important qu'ils évitent la conclusion trop facile qui consiste à penser qu'on pourrait simplement remplacer les stéréotypes par des représentations "exactes".

Les élèves tiennent souvent à évaluer les représentations médiatiques du point de vue de leur "réalisme", mais on devrait les inciter à réfléchir sur ces jugements et sur les différents critères qu'on utilise pour les formuler. A cet égard, il est important d'examiner des textes dont le caractère "imaginaire" est clairement marqué, ou des textes qui jouent avec la distinction entre l'imaginaire et le réel, ainsi que des textes qui adoptent le style documentaire. Les élèves les plus avancés pourront débattre des implications de ces différents types de "réalisme" et de leurs niveaux dans la perspective de l'influence que peuvent exercer les médias.

Ici encore, l'expérience de la production médiatique peut permettre d'obtenir des éléments de compréhension importants. Les élèves peuvent explorer les questions qui concernent l'exactitude et les biais lorsqu'on leur demande de construire des représentations opposées d'une institution ou d'un domaine qu'ils connaissent bien, qui éventuellement pourraient viser des publics différents. Il est souvent plus productif d'étudier la complexité des débats qui entourent les stéréotypes – et les "images positives" ou les "images négatives" – en encourageant les élèves à constituer leurs propres représentations des questions sociales, et en les poussant à réfléchir sur la façon dont les publics y répondent.

MODULE 5

QUI ?

PUBLICS

L'éducation aux médias elle-même a souvent été informée par des présupposés simplistes sur les publics des médias. On considère souvent que le "public de masse" est crédule et qu'il se laisse facilement influencer – ce qui serait particulièrement

le cas des enfants et des jeunes. Pourtant, certaines recherches suggèrent que les publics sont beaucoup plus subtils et divers que cette idée le laisserait penser. A mesure que les médias se sont répandus, ils ont dû se disputer l'attention et l'intérêt des gens. Il n'est pas facile de trouver un public ni de le conserver. Les producteurs peuvent s'imaginer qu'ils savent ce que différents groupes de personnes veulent, mais il est souvent difficile d'expliquer pourquoi certains programmes trouvent la faveur du public, et d'autres pas. L'étude des publics suppose qu'on examine comment ils sont ciblés et mesurés, et comment les médias sont diffusés et distribués. Elle suppose aussi qu'on observe comment les individus et les groupes sociaux utilisent les médias, les interprètent et y répondent. Par conséquent, un des éléments indispensables de l'éducation aux médias consiste à débattre de ces différentes conceptions du public, à essayer de comprendre l'usage que nous-mêmes et les autres faisons des médias, et à engager une réflexion sur cet usage.

Examiner les *publics* des médias suppose qu'on considère les points suivants :

- > **Le ciblage.** Comment les médias visent-ils des publics particuliers ? Comment essaient-ils de les séduire ?
- > **L'accroche.** Comment les médias s'adressent-ils à leurs publics ? Quelles suppositions les producteurs de médias font-ils au sujet de leurs publics ?
- > **La diffusion.** Comment les médias touchent-ils leurs publics ? Comment les publics ont-ils connaissance des différents médias dont ils peuvent disposer ?
- > **Les usages.** Comment les publics utilisent-ils les médias dans leur vie quotidienne ? Quelles sont leurs habitudes d'utilisation, et quelles formes ces utilisations prennent-elles ?
- > **L'interprétation.** Comment les publics interprètent-ils les médias ? Quelles significations en tirent-ils ?
- > **Les formes du plaisir.** Quels plaisirs les publics tirent-ils des médias ? Qu'apprécient-ils, et que n'apprécient-ils pas ?
- > **Les différences sociales.** Quel est le rôle du sexe, de la classe sociale, de l'âge

et de l'origine ethnique dans le comportement des publics ?

L'étude des publics, comme celle de la production, consiste donc en partie à découvrir comment l'industrie des médias fonctionne. Par exemple, les élèves pourraient examiner comment on mesure l'audience télévisuelle ou le lectorat d'un journal, et s'intéresser à la façon dont ces informations sont alors utilisées, par exemple pour fixer le tarif des publicités. Ils pourraient aussi étudier comment des groupes sociaux particuliers ou certaines catégories de publics sont ciblés, par exemple en comparant la mise en page et le graphisme de couverture que différents magazines utilisent. Ils pourraient aussi se demander quelles suppositions font les instances de régulation des médias au sujet des publics. On peut aussi envisager de demander aux élèves d'effectuer des recherches plus personnelles, qui pourraient par exemple consister à examiner comment l'industrie des médias accorde une attention particulière aux admirateurs de certains artistes, et comment ils s'organisent et communiquent entre eux (par exemple sur Internet).

Comme dans le cas des représentations, il est aussi probable que l'étude de ces questions mettra en jeu une part considérable de débats. Par exemple, les élèves auront connaissance des débats publics auxquels des questions comme la violence dans les médias ou la censure ont pu donner lieu. On doit attirer leur attention sur les différentes motivations qui animent les personnes qui participent à ces débats. Il faut que les élèves analysent les différentes hypothèses qu'on formule en règle générale sur différentes fractions du public, ainsi que les faits sur lesquels reposent ces hypothèses.

L'étude des publics doit aussi mettre en jeu une part de réflexion personnelle et de recherche de première main. Par exemple, on pourrait encourager les élèves à tenir des "journaux médiatiques", et à confronter et comparer leurs résultats à ceux de leurs camarades. On pourrait aussi leur demander d'observer l'usage qu'on fait chez eux des médias. Au cours de ce travail, on devrait pousser les élèves à réfléchir sur les avantages et les inconvénients de diffé-



rentes méthodes de recherche, et sur la validité et la fiabilité des informations qu'elles permettent d'obtenir. Des recherches de ce genre conduisent souvent à soulever la question des différences sociales dans l'usage des médias. Elles conduisent aussi à se demander dans quelle mesure on peut formuler des généralisations sur ces différences. Ici encore, l'expérience de la production – qui peut, par exemple, consister à essayer de cibler un public particulier, et à prendre alors en compte ses réponses – peut faire surgir des éléments de compréhension importants.

LES CONCEPTS-CLÉ MIS EN PRATIQUE

Ces concepts-clé sont à penser dans leur interdépendance : chaque concept constitue une porte d'entrée possible à un domaine de l'éducation aux médias, qui fait nécessairement appel à tous les autres. Comme tels, ils offrent un moyen d'organiser la réflexion sur les activités ou les séquences de travail qu'on pourrait entreprendre : on peut les appliquer aux activités *créatrices* (par exemple, la prise de photographies) aussi bien qu'aux activités *analytiques* (par exemple, l'étude des publicités ou des actualités).

Afin d'illustrer la façon dont les concepts-clé peuvent être mis en œuvre dans la pratique, nous proposons trois exemples de planification d'un programme d'enseignement dans le domaine de l'éducation aux médias. Ils s'adressent tous à des enfants âgés de 11 à 14 ans. Chaque unité de travail ou séquence de cours est conçue pour s'étendre sur plusieurs leçons. Elle comprend une série d'activités pour la classe brièvement présentées. Parmi ces activités, on compte des discussions menées en petits groupes et en classe entière, un enseignement directement dispensé par le professeur, des jeux de rôle et des simulations, des analyses textuelles minutieuses, des rédactions et des activités de production médiatique.

EXEMPLE 1 Enseigner *Les Simpsons*

Cette unité de travail ou séquence de cours offre un bon exemple de la façon dont on

peut utiliser un texte (dans ce cas, une émission de télévision) pour conduire une *étude de cas* qui mobilise les 4 concepts-clé de l'éducation aux médias. Cette unité de travail comprend les activités suivantes :

> **Visionner la séquence d'ouverture.** On demande aux élèves de regarder attentivement la séquence d'ouverture plusieurs fois, en notant ses éléments principaux. Puis des discussions de groupe examinent des questions comme le style visuel, l'usage du son, l'image de la ville natale des *Simpsons* et les éléments de la séquence qui changent à chaque épisode. Les élèves sont alors invités à résumer par écrit ce que cette séquence leur a appris sur *Les Simpsons*, et à expliquer comment elle suscite des attentes qui portent sur l'épisode tout entier.

> **Reconstituer l'arrière-plan et le contexte.** On présente aux élèves une brève introduction sur l'histoire des comédies de situation diffusées à la télévision qui mettent en scène des familles, de *I Love Lucy* à *Married with Children*. On leur demande alors de faire apparaître les différences et les similarités qu'elles présentent, du point de vue de la classe sociale, du type de familles et du décor. Puis on propose aux élèves une introduction aux *Simpsons*, et on leur demande d'examiner en quoi cette émission diffère des émissions précédentes qui appartiennent à ce genre.

> **Étudier les personnages.** On demande aux élèves de rédiger une étude de personnage qui prend pour objet un des personnages des *Simpsons*, puis de comparer leur analyse à celle que contiennent les matériels promotionnels.

> **Décomposer l'intrigue.** Après la projection d'un épisode, on demande aux élèves de décomposer l'intrigue et de reconnaître la nature de l'humour qui transparaît dans chaque événement. On encourage les élèves à réfléchir aux différents types d'humour (satire, farce, absurde, humour noir, etc), puis on leur propose d'effectuer une autre analyse d'un épisode de leur choix.

> **Décrypter les conventions.** En s'appuyant sur leur analyse de ces deux épisodes, on demande aux élèves d'examiner comment cette émission utilise les conventions de son genre – et comment elle s'en écarte aussi. Par exemple, on les invite à étudier comment elle utilise les conventions de la comédie de situation, comment elle se sert de l'animation pour "enfreindre les règles" de la vraisemblance et dans quelle mesure on peut la considérer comme "réaliste". Puis on leur propose de rédiger une analyse critique détaillée d'un épisode.

> **S'informer sur le secteur industriel de l'audiovisuel.** On donne ici aux élèves des informations sur le processus de production (écriture du scénario, animation, ventes à l'étranger, programmation, techniques commerciales, etc.). Puis on leur demande d'étudier la jaquette d'une cassette vidéo des *Simpsons*, et de découvrir le rôle que jouent différentes sociétés dans la production et la commercialisation. Enfin, ils doivent entreprendre des recherches sur les produits liés aux *Simpsons* en examinant comment ils ciblent différents publics, et comment ils sont soumis aux exigences de la société de production en matière de droit d'auteur.

> **Evaluer les débats.** On présente aux élèves une série de jugements sur *Les Simpsons*, qui vont de recensions positives émanant de journaux aux critiques exprimées par le président G.W. Bush. Puis on leur demande d'évaluer ces jugements, et d'en débattre, à la lumière de leurs propres réponses, en se concentrant sur l'idée que cette émission présente des "modèles de comportement négatifs".

> **Elaborer une simulation.** Enfin, on demande aux élèves (en groupe) d'entreprendre une simulation, où ils définissent les axes principaux d'un dessin animé mettant en scène une famille qui correspond à leur pays. On leur demande d'imaginer les personnages, les décors, un échantillon d'intrigues et de réfléchir à la façon dont ils pourraient promouvoir leur spectacle au moyen de certaines techniques commerciales. En plus de présenter leur travail devant toute la classe, ils doivent aussi rédiger un exposé raisonné de leurs propositions.

Cette unité de travail traite des quatre concepts-clé grâce à l'étude intégrée d'un texte. Elle permet de couvrir différentes dimensions abordées dans plusieurs modules, transversalement :

- > **La production.** Processus de production, techniques de commercialisation, distribution internationale.
- > **Les langages.** Genre (la comédie de situation), forme (animation), codes et conventions.
- > **Les représentations.** Réalisme, stéréotypes, valeurs morales, images de la famille.
- > **Les publics.** Ciblage des publics, interprétations, influences, plaisir (comédie).

EXEMPLE 2 Vendre la jeunesse

Cette unité de travail ou séquence de cours est organisée de façon plus thématique, dans la mesure où elle est centrée sur un genre (la publicité) et sur un thème ("la jeunesse") qui traversent plusieurs médias. Elle se penche sur la publicité qui prend spécifiquement pour cible les jeunes, et sur des questions plus générales que pose cette forme de publicité et qui concernent la culture des consommateurs. Cette unité de travail comprend les activités suivantes :

> **Lire les publicités.** L'unité commence par la description d'une boisson particulière, le "Produit X", qui fut rédigée par un fabricant de boissons. On demande aux élèves d'identifier le produit X parmi la gamme des boissons qui sont produites par cette société. Ce faisant, on les invite à réfléchir sur la façon dont la publicité définit l'image et la qualité du produit, sur le ciblage de publics particuliers, et sur la façon dont le graphisme des logos prévus pour le produit reflète tous ces aspects.

> **Créer une image.** Les élèves poursuivent le travail en suggérant des idées qui permettraient de faire vendre le Produit X (on peut leur révéler le produit réellement en question, comme une boisson sucrée pétillante) qu'ils comparent ensuite aux publicités dont ce produit a réellement fait l'objet. Puis, ils entreprennent l'analyse détaillée de trois publicités qui font partie de la campagne assurant la promotion de cette boisson, en se penchant sur les tech-



niques visuelles, le montage et la bande son. On leur demande de réfléchir tout spécialement à la façon dont ce produit est ciblé sur un public jeune, à la façon dont cette stratégie transparaît dans les techniques de commercialisation et le choix de la marque, et à la façon dont les jeunes sont représentés dans ces publicités.

> **Evaluer le marketing.** Enfin, on distribue aux élèves un article tiré d'un journal spécialisé dans la publicité qui traite de la campagne assurant la promotion de cette boisson, et on leur demande d'étudier comment l'agence de publicité et la société ont conçu la campagne de marketing. La discussion est ici centrée sur des questions comme la programmation de la campagne et le placement des publicités, et sur les hypothèses que les producteurs ont pu formuler sur leurs publics.

> **Analyser la programmation.** On demande aux élèves de regarder autant de pauses publicitaires télévisées que possible lorsqu'ils sont chez eux. Puis on leur propose d'examiner l'ensemble des publicités qui ciblent leur classe d'âge, et on les incite à se demander à quel moment elles ont le plus de chance d'être programmées.

> **Formuler les stratégies d'accroche du public.** En s'appuyant sur ce qu'ils ont vu chez eux, on demande aux élèves de citer les publicités qui ont le plus efficacement retenu leur attention, et on les invite à expliquer par quels moyens elles ont atteint ce résultat. Les élèves disent quelles publicités ils préfèrent, et ce qui les séduit en elles, puis ils partagent leurs résultats avec toute la classe. Ce faisant, ils se demandent quelles hypothèses les publicitaires ont pu formuler à leur sujet en tant que public-cible, et ils s'interrogent sur leur degré d'exactitude.

> **Décrypter la perspective des annonceurs.** Les élèves lisent une série de jugements exprimés par un responsable d'une agence de publicité sur le public des jeunes. On demande aux élèves de débattre sur ces jugements, puis de les évaluer en les comparant à une série de publicités produites par cette agence qu'ils auront eu l'occasion de visionner. Après une discus-

sion en groupes, on invite les élèves à rédiger un texte qui analyse une campagne publicitaire de leur choix, dans lequel ils devront discuter de la façon dont elle essaie de cibler un public de jeunes. On leur propose d'examiner quels types d'images et quels types d'identité ces campagnes essaient de vendre à leur classe d'âge.

> **Concevoir une publicité.** La dernière activité de cette unité est une simulation, où l'on demande aux élèves de jouer le rôle d'une agence de publicité qui est chargée de commercialiser un nouveau produit céréalier ciblé sur leur classe d'âge. On leur donne une description du produit, et on les incite à en déterminer les caractéristiques qui pourraient séduire le public-cible et leurs parents, qui seront les personnes qui l'achèteront. Grâce à une séance de "remue-méninges", ils définissent l'image ou la "personnalité" du produit, et ils envisagent des stratégies de commercialisation possibles. Ils poursuivent le travail en concevant le graphisme du logo et la forme de l'emballage, en élaborant le scénario ou le découpage technique d'un spot publicitaire télévisé, et ils suggèrent la plage de programmation la plus appropriée. Les élèves sont invités à présenter leurs idées en expliquant le ciblage de leur campagne et en montrant comment leur stratégie est conçue pour séduire le public.

Cette unité de travail traite des quatre concepts-clé grâce à l'étude intégrée d'un thème médiatique. Elle permet de couvrir différentes dimensions abordées dans plusieurs modules, transversalement :

> **La production.** Le travail des agences de publicité, des programmeurs de télévision et des sociétés commerciales.

> **Les langages.** Les codes et les conventions de la publicité, la création de l'"image d'un produit".

> **Les représentations.** L'image des jeunes et les valeurs qui leurs sont attribuées.

> **Les publics.** Ciblage des publics, influences, plaisirs et préférences.

EXEMPLE 3 Photographie et identité

Cette unité de travail ou séquence de cours examine la photographie et le film documentaire, et elle permet de s'interroger sur

la façon dont ils sont utilisés pour représenter et construire des identités. Elle s'intéresse donc beaucoup moins aux "médias de masse" populaires que les deux unités précédentes. Cette unité propose les activités suivantes :

> **Examiner des portraits.** On montre aux élèves une série d'images qui sont tirées de l'album d'une jeune fille de 14 ans. On leur demande de discuter les différences qu'elles présentent, par exemple du point de vue de l'endroit où elles ont été prises, ou de la raison pour laquelle elles le furent, du point de vue des différentes poses et des différentes expressions qu'on peut y trouver, et des différents types d'images auxquelles on a affaire (par exemple, instantanés, portraits formels, groupes de famille, etc.). On leur demande aussi de dire à quelle photographie correspondent les légendes que la jeune fille a elle-même rédigées.

> **Produire un documentaire-photo.** On leur demande ensuite d'ordonner les photographies de façon à construire un court "documentaire-photo" sur cette jeune fille et de débattre sur les différentes façons de procéder. On leur propose de préparer le plan d'une bande son et de suggérer quelle musique on pourrait utiliser. On les invite à comparer leurs productions et à débattre sur la façon dont la jeune fille elle-même aurait pu vouloir que les images soient organisées pour différents publics. Cette activité permet d'introduire une question cruciale, celle qui concerne le degré d'exactitude ou de fidélité d'une photographie.

> **Explorer un documentaire.** Les élèves regardent ensuite un court documentaire de la BBC intitulé *Photo-You* qui prend pour thème les photomaton comme ceux qu'on trouve souvent dans les gares ou les aéroports. D'autres productions documentaires locales ou nationales peuvent être substituées. Avant la projection, on les invite à réfléchir sur les différentes fonctions du genre documentaire (par exemple : enseigner, exposer une idée personnelle, persuader, divertir, etc.). Puis on leur demande de citer des exemples qui illustrent la façon dont *Photo-You* et d'autres documentaires parviennent à atteindre ces différents buts.

> **Evaluer les conventions documentaires.**

On propose ensuite aux élèves une introduction dans laquelle on leur présente un ensemble de techniques qui sont utilisées dans les documentaires (comme l'entretien, la compilation d'archives, la reconstruction, la narration en voix off, etc.), et on leur demande de citer celles qui sont utilisées dans *Photo-You* ou tout autre documentaire choisi, et quels effets elles produisent.

> **Démonter le montage.** On demande aux élèves d'entreprendre une analyse détaillée de *Photo-You* ou de tout autre documentaire choisi, en procédant séquence par séquence. À chaque étape, on leur pose des questions sur les choix effectués par les réalisateurs, sur les différentes techniques utilisées, sur le placement de la caméra, sur la sélection des images et des sons, etc. Puis on leur demande de monter à nouveau le film en se servant d'images fixes stockées sur un CD-Rom. Travaillant en groupe, on les invite à produire une version du film qui expliquera aux gens comment obtenir de bonnes photos dans un photomaton, une autre qui persuadera les gens des avantages que présente l'installation de photomaton, ou une dernière qui permettra de former les gens pour qu'ils prennent soin des photomaton et les nettoient. Après avoir examiné ces alternatives, on leur propose d'écrire au réalisateur pour lui présenter leur réponse personnelle à ce film.

> **Rédiger des commentaires.** On propose ici aux élèves de rédiger un commentaire qui porte sur un autre fragment de film documentaire, dont le sujet peut avoir une résonance locale ou un lien avec leur vie quotidienne ou scolaire. À nouveau, on demande à des groupes d'élèves de rédiger des commentaires qui reflètent différentes perspectives sur ces images, puis on les invite à les comparer, en réfléchissant à la façon dont le commentaire peut modifier la signification des images.

> **Préparer un projet.** Les élèves doivent ici préparer un projet de documentaire court, à destination d'une chaîne de télévision. On les invite à évaluer le projet que le réalisateur a soumis pour *Photo-You* ou



tout autre documentaire choisi, et à déterminer quels aspects du projet n'ont pas été retenus dans la version finale du film.

> **Simuler un documentaire.** Enfin, on demande aux élèves de réunir les projets qu'ils ont rédigés en vue de tourner un film de cinq minutes dont le sujet est « *Un jour de la vie de notre école* ». On leur distribue des notes prétendument rédigées par un responsable des programmes, et on leur demande d'examiner en détail les critères qu'ils utiliseront pour sélectionner le film qui sera tourné. Enfin, ils effectuent le travail préparatoire, et ils tournent le film lui-même.

Cette unité de travail traite des quatre concepts-clé grâce à une étude intégrée d'une question concernant les médias. Elle permet de couvrir différentes dimensions abordées dans plusieurs modules, transversalement :

> **La production.** Le travail des réalisateurs de documentaires et des responsables des programmes.

> **Les langages :** les codes et les conventions de la photographie et du documentaire, l'usage du commentaire, du son et des images.

> **Les représentations.** L'image des identités individuelles et des institutions (l'école).

> **Les publics :** comment les documentaires essaient d'enseigner quelque chose, de persuader, de convaincre les publics de leur authenticité, etc.

SECTION 3

QUELQUES PRINCIPES PÉDAGOGIQUES GÉNÉRAUX

Cette section permet de faire ressortir plusieurs principes généraux qui caractérisent un enseignement réussi dans le domaine de l'éducation aux médias. On peut les classer sous trois rubriques : objectifs généraux, planification du programme d'enseignement et pédagogie.

OBJECTIFS

Du point de vue des objectifs généraux, l'approche que suivent ces séquences de cours est clairement orientée vers la *préparation* plutôt que vers la *protection*. Le travail ne part pas du principe que les élèves seraient des victimes passives de la manipulation des médias, ni de l'idée qu'ils auraient besoin d'être vaccinés contre leur influence. La deuxième séquence de cours qui porte sur la publicité, par exemple, part du principe que les élèves sont capables de comprendre les différents moyens que les annonceurs utilisent pour les cibler, et qu'ils sont en mesure de réfléchir sur la façon dont les choix et les valeurs qu'ils adoptent en tant que consommateurs peuvent être informés par les images médiatiques. On reconnaît les plaisirs que les élèves tirent de la publicité, et on les explore, mais on suppose aussi que les élèves sont capables de prendre par eux-mêmes des décisions rationnelles et informées. Aucune de ces séquences de travail ne se propose de "venir au secours" des élèves pour les protéger contre des effets des médias que certains considèrent comme négatifs.

De manière générale, la plus grande partie du travail est donc *déductive* plutôt qu'*inductive* : il s'agit de faire en sorte que les élèves parviennent à leurs propres conclusions à partir des faits qui leur sont présentés, et non à forcer leur adhésion à une position prédéfinie. Dans la séquence de travail qui porte sur *Les Simpsons* par

exemple, on présente aux élèves une série d'arguments sur les problèmes moraux et politiques que pose cette émission, et on les incite à réfléchir systématiquement sur ces questions. Il est clair que cette approche n'est pas de celles qui chercheraient à éviter ou à ignorer les questions complexes, mais son but n'est pas de répandre une forme de "contre-propagande".

PLANIFICATION DU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT

Chacune de ces séquences de travail tente de traiter des quatre concepts-clé d'une manière intégrée et holistique. Tandis que l'accent porte sur différents points à différents moments, on suppose implicitement que les élèves ont besoin de comprendre comment ces différents éléments des médias se rapportent les uns aux autres. Ainsi, la première unité sur *Les Simpsons* traite-t-elle clairement de chacun des concepts-clé, en se penchant tour à tour sur la production, les représentations, les langages et les publics ; la dernière activité (comme dans toutes les autres unités) intègre en fait toutes ces perspectives au sein d'une même exploration pratique de leurs rapports mutuels.

Il est bien évident que des différences de focalisation sont inévitables : toutes les unités de travail ne couvriront pas de la même manière tous les concepts-clé. Par exemple, la troisième unité qui porte sur la photographie et le documentaire insiste probablement davantage sur les différents aspects du langage médiatique que sur la production. Cependant, les explications précédentes font clairement apparaître que n'importe quel concept-clé peut servir (au moins potentiellement) de "porte d'entrée" vers tous les autres. Par conséquent, on considère implicitement que la signification émerge des *relations* qui prévalent entre les différents concepts-clé. Ainsi, l'unité sur la publicité envisage implicitement la production d'une "culture jeune" comme un phénomène qui tire son origine d'une négociation entre l'industrie des médias et les besoins ainsi que les attentes des publics. De même, les questions concernant le réalisme que l'unité sur *Les Simpsons* soulève

laissent entendre que les spectateurs forment aussi des jugements critiques sur la façon dont les médias représentent le monde : le réalisme n'est pas simplement une propriété des textes, il est aussi une perception qui est le fait des spectateurs ou des lecteurs.

PÉDAGOGIE

Les trois séquences de cours données en exemple utilisent toute une série de stratégies pédagogiques. Parmi elles on trouve : le travail personnel, le travail en petit groupe, le travail en classe entière, la présentation d'informations par l'enseignant et les élèves, l'analyse critique et la production pratique ainsi que des stratégies comme la simulation, l'analyse textuelle et des recherches conduites par les élèves. À certains égards, on pourrait décrire cette approche en disant qu'elle est 'centrée sur l'élève', en ce sens qu'elle insiste fortement sur le fait que les élèves partagent leurs connaissances et leurs opinions, et sur le fait qu'ils tirent leurs propres conclusions sur les questions étudiées. Toutes ces unités partent du principe que les élèves ont déjà des connaissances sur les thèmes qui vont être traités, et que ces connaissances non seulement possèdent une valeur intrinsèque mais constituent aussi des ressources utiles pour approfondir la réflexion.

Cependant, on reconnaît aussi que les élèves *ignorent* certaines choses, et qu'on doit les leur apprendre. Par exemple, la troisième unité sur le documentaire se propose explicitement de présenter un enseignement sur les techniques du film documentaire, ou sur la façon dont les producteurs 'adaptent' leurs idées aux attentes des sociétés de télévision. Dans certains cas (par exemple en ce qui concerne le langage médiatique), il s'agit de rendre explicite ce que les élèves savent déjà implicitement – de transformer des connaissances "passives" en connaissances "actives". On y parvient en conduisant des analyses systématiques et en poussant les élèves à partager leurs idées et à les comparer avec celles de leurs camarades. Dans d'autres cas (par exemple, en ce qui concerne la production), ce processus met en jeu la transmission directe d'informations que les élè-



ves ne connaissent pas au préalable. Elle peut prendre la forme d'informations que l'enseignant fournit directement ou de recherches que conduisent les élèves. En ce sens, l'apprentissage dans le domaine de l'éducation aux médias met en jeu une négociation continue entre les connaissances existantes et les nouvelles connaissances. Le module suivant traite de façon plus détaillée des questions qui concernent la pédagogie dans le domaine de l'éducation aux médias.

MODULE 6 comment ?

L'ÉDUCATION

AUX MÉDIAS

MISE EN PRATIQUE

Les séquences de cours utilisent toute une série d'approches pédagogiques. Peu d'entre elles sont particulières à l'éducation aux médias : on pourrait tout aussi bien trouver certaines d'entre elles en usage dans l'enseignement de l'éducation civique ou de l'histoire par exemple. Cependant, les éducateurs qui se consacrent à l'éducation aux médias ont élaboré progressivement un répertoire de techniques pédagogiques qui sont adaptées à certains aspects du programme. Dans ce module, nous examinerons six de ces techniques : l'analyse textuelle, l'analyse contextuelle, les études de cas, les traductions, les simulations, et la production. Les trois premières sont plus analytiques, tandis que les trois dernières sont plus pratiques. Il ne s'agit en aucun cas d'une présentation exhaustive des techniques d'enseignement, mais elle donne une bonne idée de la gamme des approches que tout cours dispensé dans le domaine de l'éducation aux médias peut mettre en jeu.

Ces approches sont implicitement sous-tendues par des questions et des présupposés qui concernent la nature de l'*apprentissage*. Comme nous l'avons laissé entendre, les élèves possèdent déjà de nombreuses connaissances sur les médias – il est presque certains qu'ils en ont beaucoup plus dans ce domaine que dans les autres disciplines du programme. L'idée selon laquelle

les enseignants, lorsqu'il s'agit de l'éducation aux médias, ne sont plus les spécialistes, possède un certain degré de vérité. Néanmoins, il est probable que les élèves ignorent encore beaucoup de choses, et il est important que les professeurs les leur apprennent. La relation qui unit les connaissances existantes aux nouvelles connaissances, et les implications de cette relation pour l'apprentissage, seront examinées de façon plus générale dans la dernière partie de ce module.

ANALYSE TEXTUELLE

L'analyse textuelle constitue probablement l'aspect de l'éducation aux médias que les enseignants qui ont auparavant enseigné la littérature ou l'art connaissent le mieux. Il est important de commencer par distinguer l'analyse *textuelle* de l'analyse de *contenu*, bien que ces deux stratégies soient utiles pour les enseignants qui travaillent dans le domaine des médias. L'analyse de contenu est une méthode reconnue qu'on utilise dans l'étude universitaire de la communication : elle met en jeu l'analyse quantitative d'un corpus de matériels relativement important qui utilise des codes ou des catégories prédéterminés. Par exemple, les élèves peuvent évaluer les proportions respectives d'image et de texte qu'on trouve dans une série de journaux, ou la quantité d'espace qu'ils consacrent à la publicité. Ils peuvent aussi 'compter' le nombre de femmes et d'hommes qui apparaissent dans des publicités, ou recenser les types de rôles qu'ils y occupent. L'analyse de contenu peut prendre beaucoup de temps lorsqu'elle est réalisée en classe, mais elle permet de tester rigoureusement des hypothèses et d'identifier des tendances qui traversent un échantillon important.

L'analyse textuelle en revanche permet de travailler en profondeur plutôt qu'en amplitude. Elle a tendance à s'attacher à des textes isolés pour les examiner en détail. Les textes choisis sont souvent très courts ou d'une portée limitée : on considère par exemple une seule photographie, une publicité, une séquence d'ouverture, une bande-annonce, ou une vidéo musicale. L'analyse textuelle suppose une extrême attention aux détails, et une interrogation rigou-

reuse. Il faut dissuader les élèves de formuler des jugements immédiats, et les inciter à fournir la preuve de ce qu'ils avancent. En conduisant une analyse de ce genre, on 'rend étrange le familier' – on considère quelque chose que les élèves peuvent très bien connaître, et on leur demande d'examiner très attentivement sa composition. On les invite à réfléchir sur les raisons pour lesquelles il a été conçu de cette manière. Cette activité permet aux élèves de comprendre que les textes visuels et audiovisuels doivent être "lus" comme d'autres textes.

Examinons comment des élèves pourraient conduire l'analyse textuelle d'une publicité télévisuelle par exemple. L'analyse textuelle commence généralement par une *description* : les élèves doivent citer tout ce qu'ils peuvent voir et entendre dans le texte, et en dresser la liste. A cette étape, l'enseignant peut recouvrir l'écran et demander aux élèves d'écouter attentivement la bande-son : ils doivent alors décrire le type de musique qu'elle contient, les effets sonores, le langage, le ton de la voix du narrateur, l'usage du silence, etc. L'enseignant peut ensuite couper le son et inviter les élèves à se concentrer seulement sur les images, par exemple en utilisant la touche "arrêt sur image" du magnétoscope. Ici, le travail devrait en partie consister à identifier ce qu'on peut voir – en s'attachant par exemple à l'usage des décors, aux gestes, à la couleur, etc. – et en partie à déterminer *comment* ces choses sont montrées – en étudiant par exemple, l'usage des angles de caméra, la composition, l'éclairage. L'enseignant peut suggérer aux élèves de repérer les plans, en indiquant chaque changement de plan, et en examinant attentivement comment on passe d'un plan à l'autre, et en considérant aussi l'allure et le rythme du montage. Enfin, on demandera aux élèves d'étudier la façon dont ces différents éléments sont combinés au sein du texte considéré dans sa globalité.

C'est seulement à l'issue de ce processus de description détaillée que les élèves devraient passer à la deuxième étape de l'analyse textuelle, dans laquelle on les invite à étudier la *signification* du texte. Ici encore, cette activité doit commencer de manière systématique, en repérant les

connotations et les associations que les différents éléments du texte évoquent. Par exemple, les élèves pourraient examiner des images particulières, des éléments d'un décor ou des séquences musicales particulières, et expliquer ce à quoi ils leur font penser. Ils pourraient se pencher sur la façon dont l'éclairage, le son ou la couleur sont utilisés pour créer une émotion ou une atmosphère particulières, ou étudier comment des angles ou des mouvements de caméra particuliers placent le spectateur par rapport à la scène. Le "test de la commutation" constitue ici une approche utile. Il consiste à demander aux élèves d'imaginer comment la signification d'un texte changerait si on modifiait un de ses éléments – par exemple, si les producteurs avaient utilisé un personnage différent, un autre morceau de musique, ou un autre style de graphisme. L'"intertextualité" aussi est importante dans cette étude : on devrait suggérer aux élèves de penser à d'autres textes (ou d'autres genres) auxquels ce texte semble faire référence, ou avec lesquels il semble avoir un rapport.

Les élèves peuvent enfin passer à la troisième étape, où on les incite à formuler des *jugements* sur le texte dans son ensemble. Ces jugements peuvent porter sur les valeurs ou les idéologies qu'ils ont repérées dans le texte. Dans le cas de notre publicité télévisée par exemple, nous découvrirons probablement que le produit est associé à des qualités qui sont d'une certaine manière considérées comme positives. La publicité peut, par exemple, affirmer que le produit est "naturel", "simple", "attirant" ou "scientifique", ou que son utilisateur deviendra meilleur – qu'il sera plus fort, plus raffiné ou plus attirant, par exemple. Cette analyse devrait permettre aux élèves de comprendre comment la publicité affirme ce genre de position, et elle devrait les rendre capables de formuler des jugements informés sur les valeurs qui sont invoquées. Ces jugements peuvent aussi porter sur la "qualité" du texte – en d'autres termes, ils consistent à évaluer son efficacité à nous convaincre de ce qu'il affirme, ou à communiquer la signification qu'il porte. Comprise en ce sens, la "qualité" concerne aussi le plaisir esthétique. Cette analyse devrait avoir pour résultat de per-



mettre aux élèves de comprendre *comment* le texte est parvenu ou pas à créer un sentiment de vive émotion, de fascination ou d'énergie par exemple.

Ces explications ne doivent évidemment pas laisser penser que l'analyse textuelle se déroule toujours d'une manière aussi bien réglée : la signification d'un texte particulier et les jugements que les élèves formulent à son sujet, peuvent faire l'objet de négociations et de débats considérables. Le but n'est pas que les élèves parviennent aux mêmes conclusions, mais qu'ils conduisent leur analyse de manière systématique et rigoureuse.

Il est évident que l'analyse textuelle suppose l'acquisition d'un vocabulaire technique de la part des élèves, par exemple lorsqu'il s'agit de décrire les différents types d'angle de caméra ou les transitions entre les plans. Cependant, il est très important que cette analyse ne dégénère pas en une activité mécanique et routinière : on devrait l'utiliser avec modération et combinée à d'autres activités. L'analyse textuelle devrait aussi avoir une dimension pratique. On pourrait demander aux élèves de "déconstruire" une image en isolant chacun de ses constituants, de légender chaque partie en rédigeant un commentaire analytique, ou de construire le découpage technique d'un texte composé d'images animées. Ces activités peuvent conduire à la construction de montages à partir d'images "trouvées" ou à opérer le découpage technique d'une planche-contact ou de courtes séquences vidéos. Lorsqu'on la considère en elle-même, l'analyse textuelle peut ressembler à l'enseignement de la grammaire formelle : pour qu'elle ait un sens pour les élèves, il faut l'appliquer à des textes réels dans des contextes réels, et l'explorer de manière pratique.

ANALYSE CONTEXTUELLE

On procède à l'analyse textuelle en isolant un texte du contexte dans lequel il se trouve habituellement. Alors que cette démarche peut constituer un moyen très efficace de "rendre étrange le familier", elle n'est pas non plus sans danger. En nous penchant attentivement sur le *contexte*, nous serons en mesure de comprendre les liens qui

unissent des formes particulières de langage médiatique à deux autres concepts-clé de l'éducation aux médias : la production et les publics.

Une technique utile consiste ici à encourager les élèves à se concentrer sur les éléments d'un texte qu'ils négligent sans doute habituellement. Par exemple, les séquences d'ouverture et les séquences finales d'un film ou d'une émission de télévision peuvent donner des informations importantes sur la façon dont le texte est ciblé pour un public particulier, et sur les différentes fonctions que le processus de production met en jeu. Par exemple, les séquences d'ouverture sont souvent utilisées à la télévision pour définir le public visé et lui "vendre" l'émission. Elles peuvent présenter un bref résumé des aspects du programme qui sont les plus séduisants pour son public – il peut s'agir de personnages, de décors ou d'intrigues caractéristiques. Une analyse textuelle détaillée de la musique ou du montage par exemple peut révéler beaucoup de chose sur les hypothèses que les producteurs formulent sur leur public. Le générique d'ouverture ou le générique de fin peuvent aussi contenir des informations sur les personnes qui ont produit le texte, sur les sociétés qui en sont propriétaires ou qui le distribuent, sur les différentes fonctions qui sont mobilisées pour le réaliser, etc. Repérer ces informations peut permettre d'éveiller l'attention des élèves sur les intérêts financiers (et peut-être idéologiques) que le texte peut représenter. Cette technique est souvent très efficace lorsqu'on l'utilise dans une perspective comparative – par exemple, lorsqu'on compare les séquences d'ouverture de deux émissions appartenant à un genre télévisuel donné qui visent des publics différents, ou lorsqu'on examine quelles sont les sociétés qui produisent et distribuent deux représentations opposées d'une question sociale particulière.

Une autre technique consiste à rassembler des informations sur la façon dont un texte donné a été commercialisé et distribué au public. On peut pour cela examiner les magazines qui annoncent les programmes de télévisions, les catalogues de vidéos, le matériel présenté en vitrine des magasins,

les publicités et les affiches de film, les sites web, les bandes annonces et les communiqués de presse. Les sociétés qui travaillent dans le domaine des médias mettent souvent à disposition des “dossiers de presse” que l’on peut exploiter pour trouver ces informations. Les élèves devraient évaluer ces domaines, en prêtant attention aux affirmations dont le texte est l’objet, et aux méthodes qui sont utilisées pour en assurer la promotion. Dans beaucoup de cas, ils se rendront compte de l’importance des techniques commerciales qui utilisent plusieurs médias, et des liens qui unissent les différentes sociétés qui sont impliquées dans ce processus – dont le champ d’action peut être global. Lorsque cela est possible, il est utile de comparer des documents de ce genre qui proviennent de plusieurs cultures – on peut par exemple examiner comment un film a été commercialisé dans deux pays différents.

De plus, les élèves devraient chercher des informations sur la réception du texte, en utilisant la presse professionnelle ou les pages “médias” des journaux nationaux – ils pourraient par exemple recueillir des données sur les indices d’audience télévisuelle, sur les recettes et sur les critiques. Cette recherche incitera les élèves à examiner l’efficacité avec laquelle un texte touche son public-cible. On devrait pourtant aussi pousser les élèves à réfléchir sur la façon dont on obtient ce type d’informations, et sur leur fiabilité. Ils devraient aussi s’interroger sur la façon dont on s’en sert pour planifier de futures opérations. Dans certains cas, on sensibilisera les élèves à la façon dont les sociétés spécialisées dans les médias recherchent délibérément la controverse pour vendre leurs produits. Considéré globalement, ces activités devraient contribuer à rendre les élèves conscients des motivations économiques qui se cachent derrière l’industrie des médias, et de la nature souvent compétitive et risquée de cette entreprise.

Il est souvent plus facile de réaliser ces activités à partir des médias visuels, même si l’on peut disposer de ce genre d’informations contextuelles pour un certain nombre d’autres médias. L’industrie de la musique se révèle particulièrement fructueuse dans

ce cas : les élèves peuvent commencer par étudier des jaquettes de CD, des affiches et des publicités, puis examiner toute la gamme des techniques de promotion (à la fois “officielles” et “non-officielles”) qui entourent les artistes à succès. Ces documents donnent souvent des indications très claires sur la façon dont des publics particuliers sont ciblés, et sur la façon dont les produits sont différenciés les uns des autres sur le marché. On peut aussi utiliser la presse professionnelle de l’industrie de la musique, les dossiers de presse des maisons de disques, les sites web des admirateurs (fans) et les magazines qui leur sont destinés, pour explorer les liens qui unissent les différentes sociétés impliquées, et les luttes qui ont parfois lieu entre les fans et les producteurs. Il peut aussi être intéressant pour les élèves d’examiner comment des artistes particuliers peuvent avoir essayé de changer de public (ou de l’élargir) au cours de leur carrière, et comment cette tentative se traduit concrètement dans les moyens qui sont utilisés pour les présenter et les commercialiser.

D’un point de vue pédagogique, ce type d’analyse contextuelle permet d’éviter que les élèves se focalisent trop étroitement sur l’explication textuelle. Elle les pousse à reconnaître que les textes médiatiques ne viennent pas simplement de nulle part, mais que la promotion et les techniques de commercialisation constituent des aspects cruciaux parmi les mécanismes qui font qu’un texte trouve son public. En même temps, il est important que les élèves n’en viennent pas à penser que ces activités ne sont qu’une forme de conspiration destinée à manipuler le public. A cet égard, il est important d’examiner des exemples de produits médiatiques qui ne parviennent pas à toucher un public, ou qui ne permettent pas de réaliser des bénéfices (ce qui est, et de loin, le cas de la majorité de ces produits). Ils devraient aussi étudier comment les publics peuvent s’approprier les significations et les modifier – parfois d’une manière que l’industrie des médias n’apprécierait pas.



ÉTUDE DE CAS

Cette approche largement contextuelle caractérise encore davantage la troisième technique : l'étude de cas. Ici, on encourage les élèves à conduire une recherche approfondie sur un thème médiatique de leur choix. Il est évidemment important que les professeurs qui enseignent l'éducation aux médias prennent en compte les intérêts de leurs élèves et les controverses contemporaines ; mais cette attention peut se révéler très astreignante et réclamer beaucoup de temps. Dans certains cas, l'enseignant aura la possibilité de rassembler les informations nécessaires, mais le plus souvent, les élèves devront le faire eux-mêmes. Par conséquent, les recherches et les enquêtes conduites de manière indépendante doivent jouer un rôle important dans l'éducation aux médias.

Le type le plus simple d'étude de cas est centré sur la production, la commercialisation et la consommation d'un texte particulier. Il s'agit dans une certaine mesure d'un prolongement de l'analyse contextuelle. Le lancement de nouveaux produits médiatiques offre une occasion particulièrement utile d'entreprendre ce type d'étude de cas : les élèves pourraient se concentrer sur le lancement d'un nouveau spectacle télévisé ou d'un nouveau magazine pour les jeunes, sur la sortie d'un nouveau long métrage, ou sur une campagne publicitaire en cours par exemple. Les élèves pourraient rassembler des informations dont nous avons expliqué la nature dans la section précédente et (si possible) organiser une rencontre avec les producteurs.

Un deuxième type d'étude de cas met en jeu l'analyse d'une question particulière à travers plusieurs médias. Par exemple, les élèves pourraient choisir d'explorer l'usage qu'on fait des animaux dans la publicité. Ils pourraient procéder à cette étude en choisissant des exemples particuliers qu'ils examineront attentivement, en utilisant la presse professionnelle, en observant les réponses du public, et en consultant les groupes de pression et les organismes de régulation concernés. Les élèves peuvent aussi choisir de s'intéresser à la couverture que les médias consacrent à un événement

particulier, comme une élection ou un événement sportif important, ou à un fait divers. Dans ce cas, ils pourraient étudier comment une affaire se diffuse, à mesure qu'un média nourrit les autres.

Une troisième approche met en jeu l'examen du public des médias. Par exemple, les élèves pourraient élaborer de petits questionnaires et les faire remplir, ou tenir des "journaux médiatiques" réguliers. Ces deux techniques permettraient d'étudier les différentes formes d'usage qu'on peut faire des médias. Ils pourraient faire des observations de terrain ou conduire des entretiens qui porteraient sur des groupes de publics particuliers – et qui peut-être seraient centrés sur un texte ou un genre particuliers. On pourrait aussi inciter les élèves à comparer leurs résultats avec ceux qu'ont obtenu certaines recherches conduites sur les publics et qui ont fait l'objet d'une publication (par exemple avec les indices d'audience). On pourrait les inviter à présenter leurs résultats sous différentes formes tant visuelles qu'écrites.

Enfin, les élèves pourraient choisir d'examiner le travail effectué par une seule société ou une seule organisation qui se consacre aux médias. Il ne doit pas nécessairement s'agir d'une grande corporation : ils peuvent tout aussi bien étudier une petite organisation dirigée par un groupe minoritaire, un journal local ou une instance de régulation, entités qui pourraient plus volontiers fournir des informations. Si les élèves entreprennent une étude de terrain, ils peuvent la conduire par l'observation. Ici encore, les élèves auront besoin d'utiliser les sources des "initiés", comme les ouvrages de références de l'industrie, la presse professionnelle ou les documents fournis par les relations publiques de la société.

Alors que ces différents types d'étude de cas insistent sur des dimensions différentes, elles donnent l'occasion de traiter des *relations* qu'entretiennent plusieurs des concepts-clé. Une étude de cas s'intéressant à *Loft story*, par exemple, pourrait permettre de couvrir avec profit les points suivants :

> **Production.** Le processus de production, les diffuseurs et les annonceurs, la

commercialisation qui s'effectue à travers différents médias, les ventes mondiales.

> **Langage.** Montage, style visuel, le mélange entre les différents genres que sont le documentaire, le feuilleton et le jeu télévisé.

> **Représentation.** Le "réalisme" et le mensonge, le jeu de l'acteur, la construction des personnages, les valeurs morales.

> **Public.** Les taux d'audience, les critiques, la "télévision interactive", la réponse du public.

Conduire une étude de cas de ce genre suppose donc qu'on ait accès à un ensemble de sources. En plus de regarder l'émission et d'en analyser des extraits, les élèves examineraient la couverture dont elle fait l'objet dans d'autres médias, ils liraient la publicité proposée par la société de production, ils visiteraient les sites web qui lui sont consacrés, ils liraient la presse professionnelle et ils feraient des recherches sur la façon dont d'autres personnes réagissent à l'émission.

L'approche de l'étude de cas exige donc que les élèves acquièrent des compétences de "chercheurs" – que l'on enseigne rarement dans le cadre des programmes scolaires. Ces compétences concernent en partie la collecte des informations – à laquelle on procède par exemple en utilisant les bibliothèques ou Internet, en demandant des renseignements auprès des sociétés qui travaillent dans le domaine des médias, ou en conduisant des enquêtes ou des études de terrain. Cependant, elles concernent aussi l'évaluation de ces informations. Les élèves peuvent trouver qu'il est relativement facile de localiser des documents sur Internet, par exemple ; mais ils doivent former des jugements prudents et informés sur leur degré de fiabilité. Ici, comme dans le cas de n'importe quel autre texte médiatique, les élèves doivent être conscients du fait que ce qu'ils ont rassemblé est une *représentation* qui a été produite par des gens qui ont des intérêts particuliers. Ils doivent donc évaluer les documents de manière critique. De même, lorsqu'ils entreprennent des recherches sur les publics, les élèves doivent réfléchir sur les limitations et les biais qui sont inhérents aux méthodes qu'ils ont choisies, et ils doivent s'interroger sur la représentativité de leurs échantillons.

Enfin, il est important que les élèves soient conscients du fait qu'une étude de cas est un *exemple* – il s'agit, précisément, de l'étude d'un cas particulier ayant trait à des tendances plus générales. Il ne faut pas considérer l'éducation aux médias comme une discipline qui donnerait aux élèves la liberté d'accumuler une grande quantité d'informations sur leurs passions médiatiques. Il faut les inciter à repérer les questions plus générales qui sont en jeu dans les médias. À cet égard, il est important qu'on invite les élèves à présenter leurs recherches au professeur et à leurs camarades à intervalles réguliers, et qu'on leur demande de présenter un résumé de leurs principaux résultats. Le débat et le questionnement devraient favoriser une approche plus distanciée et plus réflexive.

TRADUCTION

Cette approche est avant tout centrée sur les questions du langage médiatique et de la représentation, mais elle peut aussi mettre en jeu les problèmes plus contextuels que nous venons de traiter. La "traduction" s'intéresse essentiellement aux différences qui apparaissent lorsqu'un texte-source donné est employé dans différents médias ou dans différents genres. Cette approche peut être aussi bien analytique que pratique.

Dans l'approche qui insiste sur l'analyse, les élèves doivent se pencher sur le traitement d'une question donnée dans deux médias différents, ou pour deux publics différents. Cette étude pourrait consister, par exemple, à examiner comment un moment-clé d'un texte de fiction imprimé a été adapté dans deux films différents. Les élèves pourraient aussi comparer la façon dont un thème donné a été abordé à travers une forme fictionnelle et une forme factuelle. Ils peuvent étudier systématiquement quels sont les éléments qui restent les mêmes dans les deux versions, et quels sont ceux qui changent – et il est très important qu'ils déterminent les raisons de ces différences. Au cours de ce travail, les élèves examineront comment des idées et des questions sont représentées de différentes manières dans des genres différents ou dans des formes médiatiques différentes, ou lorsqu'on s'adresse à diffé-



rents publics. Ils étudieront comment on peut présenter un texte donné de plusieurs manières.

Ainsi, dans le cas de la fiction, ils devraient acquérir une compréhension plus claire de la façon dont différents médias traitent de certains aspects d'un texte comme la construction des personnages, les décors, le temps et la narration. Ils parviennent à se rendre compte qu'il peut être impossible de montrer dans un médium ce qu'on peut pourtant communiquer dans un autre. Dans le cas de l'information, ils devraient examiner comment les traitements différents que des médias différents proposent d'une question conduisent inévitablement à une vision du monde partielle ou "biaisée". Les élèves pourraient ainsi choisir un groupe de personnes que les médias ont tendance à présenter d'une manière caractéristique, comme c'est le cas des réfugiés par exemple. Ils pourraient rassembler tout un ensemble de documents présentés dans différents médias (comme la couverture journalistique de l'affaire, les informations diffusées par des œuvres de charité et des groupes de pressions qui s'occupent des réfugiés, et même de la fiction), et procéder à leur analyse, en comparant le type d'informations que chacun de ces canaux peuvent véhiculer. Ce genre d'activité montre aussi comment la nature du public visé par un texte peut influencer le message idéologique ou moral dont il est porteur.

Dans l'approche qui est davantage axée sur la pratique, les élèves doivent "traduire" eux-mêmes un texte d'un média dans un autre – ils doivent par exemple traduire un fait présenté par un journal en un sujet pour les informations télévisées, ou une nouvelle en une séquence cinématographique, ou vice-versa. Si les équipements de production ne sont pas disponibles, les élèves pourraient traduire un texte écrit sous la forme d'un scénario ou d'un story-board. Ce genre de travail permet aux élèves de se rendre compte des possibilités et des limitations qui sont inhérentes aux différents médias. Il leur permet de comprendre comment les significations se modifient lorsqu'on les présente sous des formes différentes ou lorsqu'on les transpose d'un média à un autre. Ces activités permettent

d'aborder des questions qui portent sur les codes et les conventions de différentes formes de langages médiatiques dans une perspective très pratique. Dans le cas de la traduction d'une fiction qui part d'une version imprimée pour aboutir à une version cinématographique ou vidéo par exemple, les élèves peuvent être confrontés à la difficulté que présente le traitement de la narration à la première personne, ou des changements de point de vue narratifs. Inversement, la traduction d'un film en un texte imprimé peut poser certains problèmes lorsqu'il s'agit de trouver des équivalents verbaux du son et des effets visuels qu'on utilise dans le film pour créer une atmosphère ou du suspense.

Dans les deux cas, il est important de traiter les questions contextuelles que nous avons présentées dans la section précédente. Les contraintes et les possibilités qui sont inhérentes à différents médias ne sont pas seulement déterminées par leurs caractéristiques intrinsèques : elles dépendent aussi du contexte de production et du public visé. Un des problèmes de l'usage qu'on fait dans les cours de littérature du "film tiré du livre" réside dans le fait que ces questions contextuelles sont fréquemment ignorées. On compare un texte littéraire "classique" à une adaptation cinématographique destinée au marché de masse, et on constate presque inévitablement que cette dernière est imparfaite. Pourtant, les personnes qui ont vu le *Roméo et Juliette* de Baz Luhrmann sont beaucoup plus nombreuses – la différence se compte en millions – que celles qui ont assisté à une représentation du texte original de Shakespeare au théâtre. Il est nécessaire d'évaluer les qualités et les mérites propres à chacune de ces versions en prenant en compte les différents publics qu'elles cherchent à toucher, ainsi que leurs objectifs généraux. Comme le laissent supposer ces remarques, l'analyse des médias devrait être à la fois textuelle *et* contextuelle.

SIMULATION

La simulation est une technique très appréciée dans l'éducation aux médias. C'est une forme de jeu de rôle : elle consiste à placer les élèves dans la position des producteurs

de médias, même si c'est d'une façon essentiellement fictive. La simulation constitue un instrument particulièrement utile pour traiter des questions qui concernent la production – par exemple celle des processus et des différentes fonctions que mobilise la production dans l'industrie des médias, et celles qui concernent la façon dont les producteurs équilibrent les contraintes financières, technologiques et institutionnelles dans leur travail. On présente en général aux élèves une série de choix qu'ils doivent effectuer ou de problèmes qu'ils doivent résoudre, puis on les encourage à réfléchir sur les conséquences de leurs décisions comparées à celles qu'ont prises d'autres groupes au sein de la classe. L'enseignant peut aussi "jouer le rôle" du responsable des programmes ou du producteur exécutif.

Il n'est pas nécessaire que les simulations parviennent jusqu'au stade de la production elle-même. On peut ainsi demander aux élèves de jouer le rôle d'un réalisateur de télévision qui fait une offre à une chaîne de télévision pour une nouvelle série dans un genre donné – une série pour les enfants par exemple. Ici, on leur demandera de rédiger une description de la série, d'expliquer quels sont ses attraits pour le public cible, et d'ébaucher les personnages, de résumer les intrigues, et d'évaluer les coûts de la série. On peut aussi leur demander d'introduire de nouveaux personnages hypothétiques dans une émission existante (par exemple un feuilleton), ou de concevoir un nouveau lieu dans lequel elle pourrait se dérouler. Ils pourraient aussi travailler à partir d'un texte existant et le "reconditionner" pour un public différent. On peut bien évidemment appliquer cette approche à d'autres médias : les élèves pourraient aussi devenir des auteurs qui essaient de vendre des projets de nouveaux romans "à succès" à un grand éditeur, ou des journalistes qui cherchent à lancer un nouveau magazine.

Dans certains cas, cette approche peut atteindre un degré de complexité considérable. Par exemple, plusieurs simulations sur l'industrie de la musique ont fait l'objet d'une publication. On demande aux élèves de former un groupe imaginaire, de le faire

signer avec une maison de disques, de chercher de la publicité et une couverture médiatique, etc. Dans ce genre de simulation, différents groupes dans la classe peuvent jouer le rôle de différents groupes d'acteurs : les directeurs, les agents, les maisons de disques, les stations de radio, etc. La même approche peut s'appliquer pour explorer l'industrie du film. Ici, des groupes d'élèves jouent le rôle de sociétés de production concurrentes : ils doivent concevoir des idées de scénarios, citer des acteurs célèbres et des réalisateurs susceptibles d'assurer les ventes, et établir un budget. Ces idées doivent ensuite être "adaptées" ou "vendues" à un autre groupe d'élèves qui jouent le rôle de commanditaires financiers possibles. Grâce à ces activités, les élèves se rendront compte que le succès ne dépend pas seulement de l'originalité ou des attraits de leurs idées elles-mêmes, mais aussi de l'organisation globale de l'opération et de son potentiel de commercialisation et de vente à l'échelle mondiale.

Les élèves peuvent aussi simuler les activités qui sont conduites dans d'autres domaines du secteur industriel des médias. Par exemple, on peut leur proposer un exercice de programmation télévisuelle, dans lequel on leur demande d'établir à quel moment on doit diffuser un ensemble donné d'émissions dans la plage horaire du soir, programmation qui sera peut-être en concurrence avec une autre chaîne dont on aura déjà fixé le programme. Cette activité encourage les élèves à réfléchir sur la façon dont différents publics sont ciblés à différents moments de la journée, et sur la façon dont les chaînes se créent une identité particulière. La régulation est un autre aspect de l'industrie qu'on peut explorer de cette manière. Par exemple, on pourrait présenter aux élèves des exemples de films qui doivent être classés ou qui doivent recevoir des autorisations pour pouvoir être visionnés par un public appartenant à certaines classes d'âges et leur demander de justifier leurs décisions.

Dans certains cas, les simulations peuvent aller jusqu'à l'étape de la production. Par exemple, on peut traiter de manière extrêmement efficace des questions qui concernent la sélection et la construction des



actualités en réalisant une simulation pratique. Dans ce cas, les élèves jouent le rôle d'une équipe de production (rédacteur en chef, producteurs, présentateurs). On leur présente un flux continu de faits de différente nature pendant plusieurs heures (ou plusieurs leçons). On introduit de plus des contraintes de production – qui peuvent par exemple prendre la forme d'informations de dernière minute ou de consignes données par la direction de la station. Les élèves doivent choisir, mettre en forme et organiser les différents faits pour constituer un court bulletin d'information (pour la radio ou la télévision) qui vise un public-cible particulier, et qui est enregistré "en direct" à un moment fixé à l'avance.

Le scénario photographique est une autre approche qui est fréquemment utilisée. Dans ce cas, on donne aux élèves une série d'images fixes qu'ils doivent sélectionner et ordonner pour construire le découpage technique d'une séquence filmique. On peut utiliser ce genre d'activités pour explorer la façon dont fonctionne le montage pour créer une émotion ou une atmosphère, ou pour étudier la façon dont on peut construire différents types de récits à partir du même matériau. On peut aussi donner des instructions à différents groupes d'élèves pour qu'ils élaborent des produits finaux différents, et comparer leurs résultats. On peut aujourd'hui trouver des documents de ce genre sur CD-Rom (on peut ainsi se passer des ciseaux et de la colle). Certains d'entre eux proposent aussi des images animées et des sons, ce qui permet aux élèves d'étudier les effets que produisent différentes combinaisons ou différentes séquences.

Les simulations possèdent l'avantage évident d'offrir une expérience directe et pour ainsi dire sur le tas de certains aspects des médias qu'il est souvent difficile de traiter autrement. Par exemple, l'enseignement sur la production médiatique et l'industrie des médias court le risque de surcharger les élèves d'informations. Dans ce domaine, la simulation constitue une approche beaucoup plus active et beaucoup plus accessible. Simuler la production médiatique qui s'adresse à des publics différents et réfléchir aux moyens qui permettent de les séduire représentent une façon

attrayante d'aborder ce domaine, qui peut parfois sembler assez "abstrait".

Cependant, comme c'était déjà le cas avec les études de cas, une des tâches principales des enseignants consiste ici à permettre aux élèves de se rendre compte des questions plus générales qui sont en jeu. Du fait de l'implication personnelle immédiate qui caractérise la simulation, les élèves peuvent avoir des difficultés à prendre de la distance à l'égard de ce qui se produit, et négliger de réfléchir sur les conséquences de leurs choix. De ce point de vue, il est particulièrement important que les élèves fassent un compte-rendu de leurs activités à l'issue de la simulation : il faut les inciter à évaluer leur propre travail et celui de leurs camarades, et les pousser à examiner les similarités et les différences que le monde "fictif" de la simulation présente avec le monde réel de l'industrie des médias. La valeur d'une simulation dépend aussi beaucoup de la nature et de la qualité des informations de départ – c'est-à-dire de la façon dont on présente aux élèves les domaines médiatiques sur lesquels ils vont travailler, et des contraintes qu'on impose pour conduire la simulation. On doit clairement expliquer aux élèves la nature de leur rôle particulier, et dans quel cadre institutionnel ils vont agir. Il faut leur proposer des problèmes qui soient suffisamment stimulants, et les choix qu'ils effectuent devraient avoir une portée véritable. On ne doit pas considérer que la simulation n'est qu'une forme de théâtre.

PRODUCTION

La plupart des approches que nous avons discutées jusqu'ici mettent plus ou moins en jeu une forme de production médiatique. L'utilisation pratique, entreprise sur le tas, des technologies médiatiques constitue souvent la façon la plus directe, la plus attrayante et la plus efficace d'explorer un thème donné. Il s'agit aussi de l'aspect de l'éducation aux médias qui a le plus de chance de susciter l'enthousiasme des élèves. Le travail pratique ouvre un espace relativement "sûr", dans lequel les élèves peuvent explorer la façon dont ils s'investissent affectivement dans les médias, et dans lequel ils peuvent représenter ce qui

les passionne et ce qui les préoccupe. Si l'on veut faire acquérir aux élèves une maîtrise complète des médias, il faudrait que la "lecture" et l'"écriture" des médias soient inséparablement liées. Pour toutes ces raisons, la production médiatique constitue un aspect central et indispensable de l'éducation aux médias – même s'il est souvent celui qui pose le plus de problèmes aux enseignants.

Certains professeurs sont encore assez sceptiques sur la valeur éducative du travail de production. Ils soutiennent que la production des élèves ne va souvent guère au-delà de l'imitation stupide des médias dominants. Cependant, des recherches récentes ont remis en cause cette idée. Des chercheurs ont montré que l'usage que font les élèves des formes et des genres médiatiques populaires manifeste souvent une compréhension claire du "langage médiatique", et qu'il se caractérise par une forme de distance ironique dont la portée est au moins potentiellement "critique". En rendant explicite ces dimensions de leur travail, et en demandant aux élèves d'y réfléchir par la suite, on peut les inciter à adopter une approche plus réflexive sur des concepts comme ceux de représentation, que l'on traite parfois d'un point de vue plutôt mécaniste.

L'arrivée, ces dernières années, de la technologie numérique a créé de nouvelles occasions dans ce domaine. Bien souvent, cette technologie coûte moins cher que la technologie qu'elle remplace et elle est plus facile à utiliser : par exemple, il est beaucoup plus simple de monter une vidéo sur un ordinateur que d'utiliser l'ancien équipement analogique ; on peut obtenir des images instantanées à un prix bien moindre avec des caméras numériques qu'avec des caméras traditionnelles. Dans beaucoup de cas, les élèves ont aussi la possibilité d'obtenir des résultats très "professionnels". En outre, l'Internet leur permet de distribuer leurs productions à des publics plus larges.

Du point de vue de l'apprentissage, ces évolutions ont plusieurs implications importantes. En utilisant le montage numérique et un logiciel de manipulation d'images, les élèves ont maintenant la possibilité d'acquie-

rir une compréhension du "langage médiatique" d'une façon beaucoup plus directe et intuitive que ce qu'on pouvait obtenir par la seule analyse. Grâce au jeu et à l'exploration, les élèves peuvent transformer leur connaissance "passive" ou inconsciente du langage médiatique (qu'ils ont acquise en tant que consommateurs) en une connaissance "active" et consciente. Ces technologies créent aussi de nouvelles occasions de réfléchir : le partage de leur travail de production au moyen d'Internet et les réactions de publics réels peuvent aider les élèves à évaluer leur travail d'une manière beaucoup plus réfléchie.

Cependant, la production médiatique ne suppose pas nécessairement qu'on ait accès à un équipement faisant appel à des techniques de pointe. On peut faire beaucoup d'activités avec des appareils photo jetables qui sont peu coûteux, ou même avec des crayons, des ciseaux et de la colle. En outre, il est important que les activités de productions gardent une échelle raisonnable et qu'elles restent gérables, en particulier dans les premiers temps. Les élèves éviteront les déceptions s'ils comprennent les limites de la technologie dont ils peuvent disposer, et s'ils ajustent leurs ambitions aux possibilités qu'elle offre. Comme c'est le cas de toutes les autres formes d'"écriture", il est nécessaire que les compétences de production soient acquises de manière structurée et progressive : les élèves qui se lancent avec enthousiasme dans la réalisation de leur propre long métrage apprendront peu de choses hormis l'échec. Dans les premiers temps, les activités devraient procéder pas à pas, en passant de l'analyse textuelle à des expériences d'exploration de la technologie sur le tas, et de là à des productions modestes à petite échelle, comme des bandes-annonces ou des séquences d'ouverture, plutôt que de viser d'emblée la production de textes "complets".

Une discussion approfondie de ces questions exigerait d'autres développements, pour tenir compte du fait que la technologie médiatique change si rapidement. Les enseignants ont de plus en plus de difficultés à définir ce que les élèves devraient apprendre dans cette discipline, et com-



ment ils devraient l'apprendre. La production est un domaine dans lequel les enseignants doivent céder aux élèves une partie de leur autorité et de leur pouvoir de contrôle, et dans lequel ils doivent leur laisser un espace d'exploration – ce que beaucoup de professeurs ont du mal à faire. Cependant, quelques avertissements généraux sont ici de mise.

Premièrement, il est important de reconnaître que – même dans les écoles qui sont les mieux pourvues – le travail de production médiatique peut poser des problèmes importants de gestion de la classe. Les enseignants devront concevoir des moyens de rationner l'accès des élèves aux équipements, et ils devront veiller à ce qu'ils puissent surmonter les obstacles technologiques qui ne peuvent manquer de se présenter. Le travail de production suppose que les élèves travaillent en groupe sur des périodes relativement longues ; une telle entreprise exige souvent grandes compétences en matière de communication et de gestion du temps. Les élèves doivent apprendre à se fixer leurs propres objectifs, à rendre leur travail à l'heure, à résoudre les conflits, à distribuer les responsabilités au sein du groupe, etc. En outre, les élèves peuvent dès le départ avoir des niveaux de compétence différents en matière de production, acquis lors d'expériences en dehors de l'école. Si l'on ne veut pas que certains groupes d'élèves exercent une sorte de domination, il faut traiter ces questions explicitement plutôt que de s'en remettre au hasard.

Deuxièmement, il faut que le travail de production médiatique soit efficacement intégré aux différents types d'analyses critiques que les élèves conduisent à d'autres occasions dans le cours. Il est bien sûr facile d'être accord sur le fait qu'en principe, la "théorie" devrait être liée à la "pratique", mais il est souvent beaucoup plus difficile de mettre cette idée en œuvre. Il faut définir dès le départ les objectifs et les paramètres du travail de production, et ces derniers doivent être clairement communiqués aux élèves. Les professeurs doivent avoir connaissance des questions conceptuelles que le projet a pour but d'aborder, et ils doivent veiller à ce que les élèves les aient

constamment à l'esprit. Le succès dépend en partie de l'intervention du professeur, qui doit être efficace et se produire au bon moment. Il faut régulièrement encourager les élèves à prendre de la distance à l'égard de ce qu'ils font, et les pousser à réfléchir sur les conséquences de leurs choix. Cette exigence peut être formellement intégrée au processus de production : on peut demander aux élèves de participer régulièrement à des "réunions de production" avec le professeur, et même d'établir une forme de "contrat" qui les incitera à conduire une auto-évaluation continue et à faire un bilan du projet à mesure qu'il avance.

L'auto-évaluation est ici une attitude intellectuelle particulièrement cruciale. L'évaluation de leur propre travail de production pratique et de celui de leurs camarades, et l'examen de la réaction du public à ce travail, incitent les élèves à se pencher sur les rapports que les intentions et les résultats entretiennent. Ils peuvent ainsi se rendre compte de la complexité du processus qui préside à la formation du sens. Loin de réduire la production à une simple illustration de la théorie, cette procédure peut permettre aux élèves d'acquérir de nouveaux éléments de compréhension théorique. Ainsi, comme dans le cas des simulations, il est vital que les élèves présentent un compte-rendu à la fin du processus et qu'ils évaluent formellement leur travail. Ils peuvent avoir du mal à y parvenir immédiatement, il est donc souvent sage d'attendre que l'implication émotionnelle des élèves dans leur travail se soit un peu estompée. Un autre moyen très précieux pour aider les élèves à parvenir à ce résultat consiste à conduire cette évaluation dans le contexte d'une discussion avec la classe entière, et à prendre en compte les réponses d'autres publics (si l'on peut en avoir connaissance).

Le point essentiel est sans doute ici que – dans le contexte de l'éducation aux médias – la production ne constitue pas une fin en soi. Le but de l'éducation aux médias n'est pas d'assurer une formation qui permette de trouver un emploi dans le secteur industriel des médias: il s'agit là d'une tâche qu'il vaut mieux laisser à l'enseignement supérieur ou à la profession elle-même. Certes, l'éducation aux médias devrait permettre

aux jeunes de “s’exprimer” d’une manière créatrice ou artistique, et leur donner la possibilité d’utiliser les médias pour communiquer. Cependant, son but premier n’est pas de les former pour qu’ils acquièrent certaines compétences techniques. Dans le cadre de l’éducation aux médias, la production doit être associée à une réflexion et à une auto-évaluation systématiques. On doit pousser les élèves à prendre des décisions et des choix informés sur ce qu’ils font. L’éducation aux médias a pour but de favoriser une participation *critique* aux médias, mais la participation considérée en elle-même ne fait pas partie de ses objectifs premiers.

SURVEILLER L’APPRENTISSAGE DES MÉDIAS

Les différentes approches pédagogiques que nous avons décrites dans ce module reposent implicitement sur un ensemble de présupposés qui concernent la nature de l’enseignement et de l’apprentissage dans le domaine de l’éducation aux médias. De façon générale, elles commencent toutes par reconnaître la validité de ce que les élèves savent *déjà* sur les médias ; elles mettent toutes en jeu un “apprentissage actif” de la part des élèves. Néanmoins, on ne devrait pas en conclure que l’éducation aux médias n’est de ce fait guère plus qu’une “célébration” du savoir existant des élèves. Toutes ces stratégies supposent implicitement que les élèves *ignorent* certaines choses, et qu’ils ont besoin de les apprendre. Elles impliquent toutes l’acquisition de nouvelles compétences et de nouvelles connaissances, soit au moyen d’un enseignement que leur dispense le professeur, soit au moyen d’enquêtes et de recherches conduites par les élèves eux-mêmes. On demande aux élèves de rendre explicite ce qu’ils savent déjà, de réfléchir systématiquement sur ces connaissances, et à partir de là d’aller plus avant. L’éducation aux médias est donc loin d’être une option facile, comme on la décrit parfois : même si elle devrait procurer un certain plaisir, elle doit aussi être une discipline rigoureuse et intellectuellement stimulante.

A cet égard, la relation entre la “théorie” et la “pratique” est cruciale. Il est évident que

l’équilibre entre l’analyse critique et la production pratique, ainsi que leurs relations, varieront probablement d’une séquence de cours à l’autre. Néanmoins, on considère de plus en plus qu’un bon enseignement se caractérise par une interaction entre ces deux aspects. Pour revenir à l’analogie avec la maîtrise de la lecture et de l’écriture, c’est dans un mouvement d’aller et retour *entre* les différents modes du langage qu’une grande partie des apprentissages cruciaux peuvent se produire. Ainsi, la production peut permettre aux élèves de transformer des connaissances “passives” (qui ont été acquises par l’analyse) en connaissances “actives” (qu’il est nécessaire de posséder pour communiquer de nouvelles significations). Elle devrait inciter les élèves à rendre explicites leurs connaissances existantes et à les formaliser, même s’il peut être nécessaire de conduire par la suite une réflexion critique pour que ce but soit pleinement atteint.

Néanmoins, il est nécessaire d’approfondir les recherches et les débats sur la nature de l’apprentissage dans le domaine de l’éducation aux médias. La conception de l’éducation aux médias qui en faisait une forme de “vaccination” idéologique ou de “démystification” – conception qui prévalait dans les années 1970 et 1980 – a de plus en plus été remise en cause, à la lumière de nouveaux résultats de la recherche universitaire, et à la lumière de l’expérience de la classe. Dans une certaine mesure, on peut considérer que cette évolution représente une forme de “maturation” : il était peut-être inévitable que certaines questions difficiles concernant l’efficacité et les motivations de l’éducation aux médias soient soulevées, à mesure que cette discipline laissait derrière elle son époque pionnière. Beaucoup de ces interrogations sont issues des recherches conduites dans les classes par les enseignants eux-mêmes.

La question la plus fondamentale concerne peut-être ici la nature de la compréhension conceptuelle. L’éducation aux médias est en général fondée sur un ensemble de “concepts-clé”. Pourtant, nous savons relativement peu de choses sur la façon dont les élèves acquièrent une compréhension de ces concepts, ou sur la relation que ces



concepts entretiennent avec les connaissances et la compréhension existantes des élèves. Ce fait pose à son tour des problèmes importants lorsqu'il s'agit d'évaluer les élèves. Les professeurs d'éducation aux médias ont besoin d'une base plus solide à partir de laquelle ils puissent évaluer ou estimer la compréhension des élèves, et ainsi déceler des faits qui témoignent d'une progression dans l'apprentissage des élèves. Malgré plusieurs tentatives pour mettre au point un modèle de progression, on est toujours confronté à une incertitude considérable lorsqu'il s'agit de savoir quelles connaissances sur les médias on devrait attendre des élèves à des âges différents, et quelles sont les conditions qui doivent être réunies pour qu'ils passent d'un niveau de compréhension au niveau suivant. À cet égard, on est confronté à des problèmes particuliers lorsqu'il s'agit d'évaluer le travail de production créatif des élèves, et de déterminer le rapport de la "théorie" à la "pratique". Le danger évident qui menace le modèle conceptuel est qu'il

pourrait s'avérer indûment rationaliste. Nous devons trouver des moyens qui permettent de prendre en compte les relations *affectives* que les élèves entretiennent avec les médias, et qui permettent d'aborder plus directement les questions qui concernent la valeur culturelle ou la valeur esthétique. Nous avons avant tout besoin de savoir si l'éducation aux médias exerce réellement une influence sur les relations que les élèves entretiennent avec les médias, et comment elle pourrait parvenir à ce résultat.

Ces questions sont relativement élémentaires, et toute nouvelle discipline y est confrontée. L'éducation aux médias ne continuera à se développer que si elle peut les traiter de manière efficace et cohérente. De ce point de vue, les professeurs en exercice devraient jouer le rôle le plus important dans ce débat, en association avec les autres acteurs en prise avec les jeunes.



manuel à l'intention des élèves



Ce manuel a pour but d'encourager les élèves à s'interroger sur les médias qu'ils utilisent tous les jours, en les incitant à essayer de mieux connaître leur fonctionnement. Il insiste sur l'analyse de quatre concepts-clé : production, langages, représentations, publics, – qui renvoient au “programme d'enseignement modulaire”. En miroir au guide des enseignants, il vise à suggérer un cheminement critique et créatif dans l'esprit des élèves tout en cultivant leur curiosité.

QUE SONT LES MÉDIAS ?

Nous utilisons un médium lorsque nous voulons communiquer *indirectement* avec d'autres gens – plutôt qu'en étant présent en personne ou en nous trouvant directement devant eux. Le terme “médias” est simplement le pluriel de “médium”.

Le terme “médias” fait référence à l'ensemble des médias de communication modernes : la télévision, le cinéma, la vidéo, la radio, la photographie, la publicité, les journaux et les magazines, la musique enregistrée, les jeux d'ordinateur et l'Internet.

Beaucoup de ces formes de communication sont appelées médias “de masse”, ce qui sous-entend qu'elles touchent un large public. Pourtant, certains médias ne visent qu'un public très restreint ou un public spécialisé, mais ils peuvent aussi avoir de l'importance.

Les *textes* médiatiques sont les émissions, les films, les images, les sites web, etc., que ces différentes formes de communication véhiculent.

Les textes médiatiques utilisent souvent plusieurs types de communication en même temps – images visuelles (fixes ou animées), dimension audio (son, musique ou paroles) et langage écrit.

QU'EST-CE QUE

L'ÉDUCATION

AUX MÉDIAS ?

L'éducation aux médias est un enseignement qui *prend* les médias *pour objet*. Il ne faut pas la confondre avec un enseignement qui s'effectue *au moyen* des médias – comme c'est le cas, par exemple, lorsqu'on utilise la télévision ou Internet pour acquérir des connaissances sur d'autres matières scolaires.

L'éducation aux médias s'intéresse aux médias que nous rencontrons dans notre vie quotidienne en dehors de l'école – les émissions de télévision que nous regardons et que nous apprécions, les magazines que nous lisons, les films que nous voyons, la musique que nous écoutons.

Ces médias nous entourent, et ils jouent un rôle important dans notre vie. Les médias nous aident à comprendre le monde et notre place dans ce monde. C'est la raison pour laquelle il est si important que nous les comprenions et que nous les étudions.

L'éducation aux médias met en jeu aussi bien la *production* de médias que leur *analyse*. Dans ce manuel cependant, nous insistons principalement sur l'analyse.

MODULE 1 POURQUOI ?

QUESTIONNER

LES MÉDIAS

Notre but n'est pas de vous empêcher de regarder vos émissions de télévision préférées, ni de vous protéger contre des influences que certaines personnes considèrent comme pernicieuses. Nous ne cherchons pas non plus à faire en sorte que vous acceptiez un point de vue particulier sur les médias.

Notre but est simplement de vous encourager à vous interroger sur les médias que vous utilisez tous les jours, et de vous inciter à essayer de mieux connaître leur fonctionnement.

Dans ce manuel, nous étudierons en détail quatre questions-clé :

Production : qui fait les médias ?

Langages : comment les médias communiquent-ils des significations ?

Représentations : comment les médias présentent-ils une image du monde ?

Publics : comment les gens comprennent-ils les médias ?

MODULE 2

QUOI ?

PRODUCTION

Les textes médiatiques ne viennent pas simplement de nulle part. Leur production réclame du temps – et parfois beaucoup d'argent. Certains sont élaborés par des individus qui travaillent seuls, uniquement pour eux-mêmes ou pour leur famille et leurs amis. Cependant, la plupart des textes médiatiques que nous consommons sont produits et distribués par des groupes de gens qui travaillent souvent pour de grandes sociétés. Les médias sont un domaine où l'on réalise des affaires considérables : les films et les spectacles télévisés à grand succès permettent d'engranger de gros bénéfices. Les médias se déploient aussi à une échelle globale : les mêmes films, les mêmes disques et les mêmes formats télévisuels se retrouvent à travers le monde.

QUATRE CONCEPTS
ET QUESTIONS-CLÉ

Examiner la *production* médiatique suppose qu'on considère les points suivants :

Les technologies. Quelles sont les technologies qui sont utilisées pour produire et distribuer les textes médiatiques ? Quelle importance ont-elles pour le produit ?

Les pratiques professionnelles. Qui produit les textes médiatiques ? Qui fait quoi, et comment ces différentes personnes travaillent-elles ensemble ?

Le secteur industriel. Qui est propriétaire des entreprises qui vendent et achètent les médias ? Comment réalisent-elles des bénéfices ?

Les liens entre les médias. Comment les entreprises vendent-elles les mêmes produits à travers différents médias ?

La régulation. Qui contrôle la production et la distribution des médias ? Existe-t-il des lois à ce sujet, et quelle est leur efficacité ?

La diffusion et la distribution. Comment les textes touchent-ils leurs publics ? De quel choix et de quel contrôle les publics disposent-ils ?

L'accès et la participation. Qui fait entendre sa voix dans les médias ? Quels sont ceux qui en sont exclus, et pourquoi ?

EXEMPLES

1. News Corporation

News Corporation est un exemple de grande société multinationale spécialisée dans les médias. News Corporation, dont Rupert Murdoch est propriétaire, fut d'abord une société éditrice de journaux. Elle possède aujourd'hui des intérêts dans la télévision, le cinéma et Internet. Elle est propriétaire des réseaux de télévision Fox, de Times Newspaper, de la Twentieth Century Fox et de Star TV. Voyez si vous pouvez découvrir de quelles autres sociétés et de quelles autres marques News Corporation est propriétaire. Quels liens ces entreprises entretiennent-elles ? Quels avantages et quels inconvénients présente le fait que les médias soient dirigés par de grandes sociétés de ce genre ?

2. Loft story

Le programme de télé-réalité *Loft story* est un exemple de format télévisuel qui a été vendu à travers le monde. Ce format fut créé par une société de télévision des Pays-Bas, et différentes versions de celui-ci ont depuis été diffusées dans plus de 40 pays. *Loft story* a aussi inspiré la production de nombreux programmes de télé-réalité dans lesquels des gens ordinaires se voient imposer certaines épreuves, et où le public peut voter pour faire cesser la participation d'un candidat. Voyez si vous pouvez trouver d'autres exemples de ce genre d'émission. Comment utilisent-elles d'autres médias comme la presse et Internet ? Ces spectacles sont-ils "interactifs", et donnent-ils un certain pouvoir aux spectateurs, comme certaines personnes le prétendent ?

3. GAP (Global Action Project)

GAP est une petite organisation qui travaille avec des jeunes pour produire des cassettes vidéo et des émissions de télévision. Son siège est situé à New York, mais elle a travaillé avec des jeunes dans beaucoup de pays, par exemple au Guatemala, en Irlande et en Israël. Il s'agit d'une structure à but non lucratif qui est financée par des organisations de bienfaisance et des fondations. Voyez si vous pouvez trouver des informations sur ses productions, et sur le lieu de leur diffusion. Existe-t-il des sociétés de production du même genre dans votre pays ? A quelles difficultés les organisations de ce type se heurtent-elles ? Pourquoi ne sont-elles pas davantage présentes sur les chaînes de télévision dominantes ?

POUR ALLER PLUS LOIN

> **Propriété.** Considérez un exemplaire de votre magazine préféré ou le journal qui est lu dans votre famille. Voyez si vous pouvez découvrir quelle société en est propriétaire. De quelles autres sociétés est-elle propriétaire, notamment de quelles autres sociétés travaillant dans le domaine des médias ?

> **Choix de la marque.** Considérez deux chaînes de télévision de votre pays. Comparez les logos et le graphisme qu'elles utilisent, et examinez les liens qui existent entre les émissions. Quel genre d'identité ou d'impression essaient-ils de faire surgir ? Qui semblent-ils viser ?

> **Marchandisage.** Considérez un phénomène médiatique à la mode – un nouveau film ou un nouveau jeu d'ordinateur. Examinez l'ensemble des autres médias qui l'entourent : couverture de presse, offres gratuites, publicité, produits promotionnels. Comment essaient-ils de toucher le maximum de publics ?

QUESTIONS A DÉBATTRE

> **Mondialisation.** Examinez la liste des films ou des disques qui remportent le plus de succès. Combien d'entre eux ont été produits dans votre pays ? De quels autres pays viennent-ils ? Pensez-vous que nous finirons tous par nous voir proposer les



mêmes médias – et ce fait a-t-il une importance ?

> **Commercialisation.** Quelle est la proportion de médias qui, dans votre pays, sont produits en vue d'obtenir des bénéfices commerciaux ? Quelle est la proportion de ceux qui sont produits par le gouvernement ou par des organisations non commerciales ? Quels sont les avantages et les inconvénients d'un système "public" par opposition à un système "qui repose sur le marché" ?

> **Contrôle.** Si les médias sont contrôlés par de grandes sociétés, les minorités ont-elles plus de difficultés à faire entendre leur voix ? Certains médias offrent-ils plus d'occasion de participer que d'autres ?

MODULE 3

QUOI ?

LANGAGES

Chaque médium possède son propre "langage" – ou une combinaison de langages – qu'il utilise pour communiquer des significations. La télévision, par exemple, utilise le langage parlé et écrit, ainsi que le "langage" des images animées et du son. On dit que ces différentes dimensions forment un "langage" parce qu'elles utilisent des codes et des conventions avec lesquels nous sommes familiers et que nous comprenons généralement. On peut, par exemple, avoir recours à un type particulier de musique ou d'angle de caméra pour signaler certaines émotions. On peut composer une page de journal, ou organiser une suite de plans à l'intérieur d'un film, selon un certain type de "grammaire". En analysant ces langages, nous pouvons parvenir à une meilleure compréhension de la façon dont les médias produisent des significations.

QUESTIONS-CLÉ

Examiner les différents *langages* des médias suppose qu'on considère les points suivants :

> **Les significations.** Comment les médias utilisent-ils différentes formes de langage pour véhiculer des idées ou des significations ?

> **Les conventions.** Comment ces différentes utilisations du langage deviennent-elles

familiales et comment en viennent-elles à être généralement acceptées ?

> **Les codes.** Comment les "règles" grammaticales des médias sont-elles constituées ? Que se passe-t-il lorsqu'elles sont enfreintes ?

> **Les genres.** Comment ces conventions et ces codes fonctionnent-ils dans des textes médiatiques différents – comme les actualités ou le genre de l'épouvante ?

> **Les choix.** Quels sont les effets qui résultent du choix de certaines formes de langage – par exemple un type particulier de prise de vue ?

> **Les combinaisons.** Comment la signification est-elle véhiculée par la combinaison ou la succession des images, des sons ou des mots ?

> **Les technologies.** Comment les technologies exercent-elles un effet sur les significations qui peuvent être construites ?

EXEMPLES

1. Les images dans la publicité

Les publicitaires utilisent les images et le graphisme pour exprimer l'unicité et la valeur de leur produit. Par exemple, ils utilisent les couleurs et la lumière pour créer une émotion, des angles inhabituels de caméra pour dramatiser une scène, ou des polices de caractères particulières pour créer un style. La tenue et les attitudes des personnes qui sont représentées dans les publicités sont soigneusement étudiées pour montrer comment le produit vanté les rend plus fortes, plus attirantes ou plus intelligentes. Comparez plusieurs publicités différentes qui font la promotion d'un type de produit particulier. Comment les annonceurs font-ils naître l'idée que le produit est classique ou moderne, qu'il est naturel ou qu'il fait appel à la haute technologie, qu'il est raffiné ou terre à terre ?

2. Les codes des informations télévisées

Les informations télévisées obéissent à des règles et à des conventions très strictes. Les présentateurs sont vêtus avec élégance ; ils sont généralement assis derrière un bureau ; ils sont filmés en plans rapprochés ; ils manifestent rarement leurs émo-

tions ; ils regardent directement la caméra – ce que personne d'autre n'a le droit de faire. Les informations commencent par les dossiers "sérieux", et elles se terminent par des affaires plus plaisantes ; elles sont souvent centrées sur des événements dramatiques ou inhabituels ; elles ont tendance à présenter des hommes politiques et des célébrités plutôt que des gens ordinaires. Pourquoi certains faits deviennent-ils des "informations" alors que ce n'est pas le cas de certains autres ? Pourquoi tous les programmes d'information ont-ils tendance à beaucoup se ressembler ?

3. Le langage du montage

Les réalisateurs prennent grand soin de sélectionner et de combiner leurs plans de façon à raconter une histoire ou à créer les effets qu'ils souhaitent obtenir. La plupart des longs métrages utilisent le montage linéaire qui obéit à des règles précises. Par exemple, lorsque nous voyons un plan dans lequel un personnage regarde hors du cadre, puis lorsque nous passons à un autre plan qui présente un objet ou une personne, nous supposons automatiquement qu'il s'agit de ce que le personnage regarde. Beaucoup de vidéos musicales et certains films expérimentaux utilisent le montage par adjonction d'images, qui combine des plans pour suggérer des sentiments et des idées. Regardez une séquence de film et essayez de vous concentrer exclusivement sur le montage. Est-il rapide ou lent, lisse ou heurté ? Comment contribue-t-il au récit ou comment permet-il de créer une atmosphère ?

POUR ALLER PLUS LOIN

> **Gestes.** Rassemblez des photographies qui sont tirées d'un magazine de mode et qui présentent des femmes et des hommes. Comparez les poses, la façon dont les modèles regardent l'objectif (ou se regardent les uns les autres, ou regardent en dehors du plan), l'usage de l'éclairage et des couleurs. Quelles sont les ressemblances et les différences, et qu'en concluez-vous ?

> **Discussion radiophonique.** Enregistrez une émission de discussion radiophonique (un programme de libre antenne ou une

émission d'entretiens). Soyez attentif au type de langage qui est utilisé, et à la personne qui contrôle la discussion. A quelles règles les émissions de discussion radiophonique obéissent-elles ? Quels sont les types de discours qui ne sont pas autorisés ?

> **Découpage technique.** Réalisez le découpage technique d'une publicité télévisée que vous avez enregistrée. Dessinez chaque plan, en montrant s'il s'agit d'un plan rapproché ou d'un plan large, s'il est filmé en plongée ou en contre-plongée, et en indiquant comment on passe d'un plan à l'autre. Comment le publicitaire utilise-t-il le "langage" visuel pour raconter une histoire ou pour donner au produit une identité particulière ?

QUESTIONS A DÉBATTRE

> **Langages alternatifs.** Voyez si vous pouvez trouver des exemples de films ou de vidéos qui "enfreignent les règles" ou qui essaient de créer un langage différent – par exemple, des films expérimentaux tournés par des artistes. Ces films sont-ils plus difficiles à comprendre ou plus difficiles à apprécier que les films dominants ? Pourquoi est-ce le cas/n'est-ce pas le cas ?

> **Mélanges des genres.** Considérez des textes médiatiques qui mélangent ou qui combinent les genres – comme les parodies de film d'horreur ou les docudrames à la télévision. Quels problèmes le mélange des genres pose-t-il ? Quelles nouvelles idées peut-on communiquer en utilisant ce procédé ?

> **Nouvelles technologies.** Les technologies numériques mettent à notre disposition de nouvelles formes de langage médiatique – par exemple dans les jeux d'ordinateur ou Internet. Comment ces nouvelles technologies ont-elles influencé les "anciens" médias comme les journaux, la télévision ou les disques ?



MODULE 4

QUOI ?

REPRÉSENTATIONS

Les médias ne nous offrent pas seulement une fenêtre sur le monde. Ils ne présentent pas simplement la réalité, ils la re-présentent. Les producteurs de médias font inévitablement des choix : ils sélectionnent et ils combinent, ils transforment les événements en histoires, ils créent des personnages, ils nous invitent à appréhender le monde d'une certaine manière. Les médias nous présentent des versions de la réalité. Mais les publics comparent aussi les médias avec leurs propres expériences, ils évaluent jusqu'à quel point ils peuvent se fier à eux. Les représentations médiatiques peuvent être réelles d'un certain point de vue, et fictives d'un autre point de vue : nous pouvons savoir qu'un programme ou un film est une œuvre de l'imagination et pourtant reconnaître qu'elle peut nous parler de la réalité.

QUESTIONS-CLÉ

Examiner les *représentations* médiatiques suppose qu'on considère les points suivants :

- > **Le réalisme.** Ce texte est-il conçu pour être réaliste ? Pourquoi certains textes semblent-ils plus réalistes que d'autres ?
- > **L'authenticité.** Comment les médias prétendent-ils dire la vérité sur le monde ? Comment essaient-ils de paraître authentiques ?
- > **La présence et l'absence.** Qu'est-ce qui est inclus dans le monde des médias, et qu'est-ce qui en est exclu ? Qui parle, et qui fait-on taire ?
- > **La partialité et l'objectivité.** Les textes médiatiques appuient-ils des conceptions du monde particulières ? Communiquent-ils des valeurs morales ou politiques ?
- > **Les stéréotypes.** Comment les médias représentent-ils des groupes sociaux particuliers ? Ces représentations sont-elles exactes ?
- > **Les interprétations.** Pourquoi le public accepte-t-il certaines représentations en les considérant comme vraies, ou en rejette-t-il d'autres en les tenant pour fausses ?
- > **Les influences.** Les représentations médiatiques ont-elles une incidence sur la

façon dont nous envisageons des groupes sociaux particuliers ou des questions sociales particulières ?

EXEMPLES

1. Dans les informations

La plupart des journaux sont orientés par une "ligne" politique particulière ou soutiennent un parti donné. Ce fait apparaît normalement très clairement dans les sections "éditoriales" des journaux, dans lesquelles les journalistes peuvent exprimer leurs propres idées directement. Pourtant, les convictions politiques peuvent aussi influencer le type d'événements qu'ils choisiront de couvrir, et la façon dont ils les interpréteront et les présenteront. Comparez la façon dont deux journaux différents couvrent un événement politique ou une élection. Comment leurs convictions apparaissent-elles dans le choix des mots et des images ? Les biais qui sont présents dans les informations influencent-ils nécessairement le lecteur ?

2. Représenter les groupes sociaux

Les critiques ont souvent affirmé que les médias ignorent les minorités ou les groupes peu puissants, ou qu'ils les présentent sous un mauvais jour. La proportion de femmes ou de personnes issues des minorités ethniques qui apparaissent à la télévision est en général bien inférieure à la proportion de ces groupes dans la société. Les chercheurs ont aussi découvert que les personnages autres que blancs ont plus de chances d'être dépeints comme des criminels ou des bandits et que les femmes ont moins de chances d'être représentées dans des positions de pouvoir. Quelles sont, selon vous, les conséquences de cette situation ? Connaissez-vous des exceptions importantes à cet état de chose, et quelles réflexions vous inspirent-elles ?

3. Accès

Les médias dominants sont souvent contrôlés par des groupes puissants. Toutefois, beaucoup de chaînes de télévision et de stations de radio ont introduit des créneaux

d'“accès” qui permettent aux gens ordinaires de présenter leurs idées : il peut s'agir d'une libre antenne, d'une émission de discussion en studio, ou d'émissions indépendantes. Beaucoup de groupes minoritaires éditent aussi des journaux ou produisent des cassettes vidéo pour communiquer leurs idées sur des questions qui les concernent. Essayez de vous procurer un journal ou un magazine produit par un groupe minoritaire, ou regardez une émission ouverte au grand public à la télévision. Qu'est-ce qui différencie ces productions des médias dominants – du point de vue de ce qu'on y dit, et du point de vue de la manière dont les choses sont dites ?

POUR ALLER PLUS LOIN

> **Téléfilms.** Considérez deux œuvres de fiction télévisuelle (téléfilms en plusieurs épisodes ou feuilletons) qui sont très regardées. Quels rôles y jouent les femmes ou les personnages qui appartiennent à des minorités ? Certains d'entre eux sont-ils manifestement “stéréotypés” ? Pourquoi les stéréotypes semblent-ils être si nécessaires ?

> **Documentaire.** Regardez un documentaire qui traite d'une question que vous connaissez déjà : il pourrait avoir pour thème l'école ou les jeunes, un de vos loisirs ou un de vos intérêts. Le documentaire donne-t-il une image exacte de la question qu'il présente ? Quelles procédures emploie-t-il pour faire naître l'idée qu'il dit la vérité ?

> **Fiction.** Considérez un texte qui est une œuvre de fiction, comme un film, un roman ou un jeu d'ordinateur. Étudiez le décor, l'intrigue, les actions des personnages, et examinez la façon dont ils sont représentés. Quels sont les aspects réalistes et les aspects non-réalistes de ce texte ? Le texte peut-il être à la fois réaliste et non-réaliste ?

QUESTIONS À DÉBATTRE

> **Objectivité.** Les journalistes prétendent souvent qu'ils représentent le monde objectivement, sans faire état de leur propre point de vue. Mais l'objectivité est-elle seulement possible ? Y a-t-il une différence

entre le fait d'être objectif et le fait d'être impartial ?

> **Influences et effets.** Certaines personnes pensent que les médias sont principalement à l'origine de préjugés comme le racisme et le sexisme. Mais quelle est l'importance des médias, si on les compare à d'autres institutions qui exercent une influence, comme la famille ou l'école ?

> **Images positives.** Les critiques ont souvent affirmé que les médias présentent sous un mauvais jour les minorités ou des groupes peu puissants à l'intérieur de la société. Ils ont demandé qu'on donne une image plus “positive” de ces groupes. Les images positives produisent-elles toujours des effets positifs, par exemple sur les attitudes que les gens adoptent ?



MODULE 5

QUI ?

PUBLICS

Sans le public, les médias n'existeraient pas. Pourtant, les médias doivent se disputer l'attention et l'intérêt des gens, et il n'est pas facile de trouver un public ni de le conserver. Les producteurs pourraient s'imaginer qu'ils savent ce que différents groupes de personnes veulent, mais il est souvent difficile d'expliquer pourquoi certaines choses trouvent la faveur du public, alors que d'autres sont ignorées. Les gens utilisent les médias, les interprètent et y répondent de façon très différente. Un texte médiatique donné ne signifiera pas la même chose pour tout le monde. Par conséquent, un aspect important de l'éducation aux médias consiste à comprendre l'usage que nous-mêmes et les autres faisons des médias, et à engager une réflexion sur cet usage.

QUESTIONS-CLÉ

Examiner les *publics* des médias suppose qu'on considère les points suivants :

> **Le ciblage.** Comment les médias visent-ils des publics particuliers ? Comment essaient-ils de les séduire ?

> **L'accroche.** Comment les médias s'adressent-ils à leurs publics ?

Quelles suppositions les producteurs de médias font-ils au sujet de leurs publics ?

> **La diffusion.** Comment les médias touchent-ils leurs publics ? Comment les publics ont-ils connaissance des différents médias dont ils peuvent disposer ?

> **Les usages.** Comment les publics utilisent-ils les médias dans leur vie quotidienne ? Quelles sont leurs habitudes d'utilisation, et quelles formes ces utilisations prennent-elles ?

> **La signification.** Comment les publics interprètent-ils les médias ? Quelles significations en tirent-ils ?

> **Les plaisirs.** Quels plaisirs les publics tirent-ils des médias ? Qu'apprécient-ils, et que n'apprécient-ils pas ?

> **Les différences sociales.** Quel est le rôle du sexe, de la classe sociale, de l'âge et de l'origine ethnique dans le comportement des publics ?

EXEMPLES

1. La mesure d'audience télévisuelle

Dans la plupart des pays, on mesure la popularité des émissions de télévision en déterminant leur "indice d'écoute". Bien souvent, ces mesures sont effectuées à partir d'un panel assez réduit de téléspectateurs dont le téléviseur est équipé d'un audimètre qui permet de savoir à quel moment il est en marche. Certains de ces appareils comportent aussi un dispositif qui permet de signaler le nombre de personnes qui sont présentes dans la pièce. On multiplie ces informations pour parvenir à une estimation de l'audience globale. Ces informations sont vitales pour les annonceurs, qui veulent savoir combien de personnes regardent la télévision, et à quelle catégorie elles appartiennent. Les chaînes de télévision utilisent aussi ces informations pour déterminer le tarif des écrans de publicité. Quelles sont, selon vous, les limitations de ce système ?

2. La culture des fans

Beaucoup d'émissions de télévision, d'acteurs de cinéma célèbres ou de groupes de variété sont entourés d'admirateurs (fans) très fidèles. Dans bien des cas, les médias encouragent ce phénomène en créant des

fan-clubs et en éditant des magazines et des sites web qui sont destinés à ces admirateurs. Cependant, ces derniers échangent souvent entre eux des informations en utilisant des magazines ou Internet, ou l'occasion de réunions ou de "conventions". Ils vont même parfois jusqu'à écrire des histoires ou jusqu'à produire des cassettes vidéo sur leur artiste préféré. Voyez si vous pouvez trouver des exemples de ce genre de documents. Quelles réflexions vous inspirent-ils sur les plaisirs que les gens peuvent tirer des médias ? Pensez-vous que les admirateurs de certaines vedettes sont des représentants typiques du public des médias en général ?

3. La violence dans les médias

Un des domaines de recherche sur les publics des médias qui est le plus développé est celui dans lequel on étudie les effets de la violence dans les médias. Certaines recherches se sont appuyées sur des expériences dans lesquelles on observait et on mesurait la façon dont les gens répondaient aux médias. D'autres recherches reposent sur des enquêtes dans lesquelles on interroge des personnes sur leur comportement télévisuel et sur leur attitude à l'égard de la violence. Les chercheurs sont très partagés sur la nature et le degré de ces effets. Selon vous, pourquoi cette question a-t-elle fait l'objet de tant de recherches ? Parviendrons-nous un jour à découvrir des preuves convaincantes ?

POUR ALLER PLUS LOIN

> **Cibler les lecteurs.** Considérez deux journaux qui semblent cibler des groupes de lecteurs différents. Examinez les différences qui les séparent – par exemple leur prix, leur mise en page, le langage qu'ils utilisent, la place qu'ils accordent aux photographies, l'ensemble des contenus qu'ils traitent et la couverture d'affaires particulières qu'ils proposent. Quel genre d'hypothèses les rédacteurs de ces journaux font-ils sur leurs lecteurs ?

> **Tenir un journal médiatique quotidien.** Tenez un journal quotidien de l'usage que vous faites des médias sur une période d'une ou deux semaines. Si possible,

comparez-le avec celui d'un ami. Votre consommation médiatique présente-t-elle certaines régularités prévisibles ? Pensez-vous que votre comportement est caractéristique de celui des gens de votre âge ou de celui de votre groupe social ?

> **Observer des publics.** Passez une soirée ou un week-end à observer la façon dont votre famille utilise les médias. Quelles discussions ou quelles interactions constate-t-on lorsque les gens regardent la télévision, lisent un journal ou surfent sur Internet ? Ces personnes utilisent-elles conjointement différents médias ? Qui contrôle l'usage des médias, et comment ?

QUESTIONS A DÉBATTRE

> **Influences négatives ?** Beaucoup de gens affirment que les enfants et les jeunes sont particulièrement vulnérables à l'influence des médias. D'autres personnes considèrent qu'ils possèdent beaucoup plus de connaissances sur les médias que les adultes et que, dans ce domaine, ils sont beaucoup plus subtils qu'eux. Quelle est votre opinion ? Sur quelles preuves pouvez-vous l'étayer ?

> **Mondialisation du public.** Certains textes médiatiques sont appréciés du public dans le monde entier – en particulier ceux qui sont produits aux États-Unis. Selon certains critiques, ce phénomène signifie qu'on amène tous ces publics à accepter les valeurs et les idéologies américaines. Êtes-vous d'accord avec cette idée ?

> **Médias interactifs.** On décrit souvent Internet et les jeux d'ordinateur en disant qu'il s'agit de médias "interactifs". Dans quelle mesure et de quelle façon permettent-ils aux publics d'être "actifs" ? Quel est le degré de contrôle et de pouvoir que les publics peuvent réellement exercer dans ce contexte ?

PRODUCTION MÉDIATIQUE

L'éducation aux médias ne consiste pas seulement à analyser les médias. Elle concerne aussi la production de vos propres médias.

Vous pouvez avoir de nombreuses raisons de vouloir produire vos propres médias :

- > Communiquer vos idées à un public.
- > Vous aider à explorer vos propres idées et vos propres expériences.
- > Apprendre à travailler avec d'autres personnes.

TECHNOLOGIES

Les nouvelles technologies offrent toutes sortes de possibilités pour produire des médias. Si votre ordinateur est muni des programmes appropriés, vous pouvez manipuler des photographies et des images, concevoir des mises en page de journaux ou de magazines, monter des vidéos et des sons et mettre votre travail sur le web. Cette technologie devient de plus en plus abordable et elle peut permettre à votre travail d'avoir une allure réellement professionnelle.

Mais la production médiatique ne fait pas nécessairement appel à des technologies de pointe. Vous pouvez produire de grandes choses avec un appareil-photo à développement instantané, ou même avec seulement du papier, des ciseaux et de la colle. Les magazines, les collages, les affiches et les photos sont peu onéreux et faciles à réaliser, et ils peuvent constituer un bon moyen de communiquer votre message. Il est aussi intéressant de travailler sur des médias comme la radio ou les cassettes audio.

PUBLICS

Il est bien sûr très amusant de bricoler avec les médias. Mais si vous voulez réellement améliorer votre travail, vous pouvez beaucoup apprendre en essayant de toucher un public particulier. Cette activité vous aidera à réfléchir en profondeur sur ce que vous voulez dire, et sur les moyens que vous allez utiliser pour le communiquer.

Il peut être surprenant et instructif de savoir comment les gens répondent à votre travail – et (si vous avez de la chance) ces réactions vous donneront vraiment confiance. Les jeunes disposent de plus en plus de moyens de faire remarquer leurs



productions : vous pouvez utiliser le web ou entrer en contact avec votre chaîne de télévision locale ou une station de radio locale.

QUESTIONNER LES MÉDIAS

Votre propre production médiatique peut vous aider à réfléchir sur les procédures de production que suivent les professionnels. Plusieurs des questions que nous avons posées dans ce manuel peuvent aussi s'appliquer à vos propres productions. Nous vous proposons quelques pistes de réflexion :

Production

- > Quels types de technologies peut-on utiliser, et quelle incidence auront-elles sur le produit fini ?
- > Comment allons-nous organiser notre travail en commun ?
- > Comment notre production va-t-elle toucher un public ?

Langages

- > Quels sont les moyens les plus efficaces de communiquer notre message ?
- > Pouvons-nous utiliser certaines conventions ou certains genres bien connus, ou devons-nous faire quelque chose de neuf ?
- > Quels choix effectuons-nous, et quelles conséquences auront-ils ?

Représentations

- > Quelles idées ou quelles valeurs essayons-nous de communiquer ?
- > De quelle façon voulons-nous représenter le monde ?
- > Utilisons-nous des stéréotypes, et quelles sont les conséquences de cet usage ?

Publics

- > Avec qui communiquons-nous, et pourquoi ?
- > Quelles hypothèses faisons-nous sur notre public ?
- > Comment allons-nous nous y prendre pour le convaincre, ou pour faire en sorte qu'il nous suive ?

CONCLUSION

Dans ce manuel, nous avons posé quatre concepts-clé et questions-clé :

- > Production. Qui fait les médias ?
- > Langages. Comment les médias communiquent-ils des significations ?
- > Représentations. Comment les médias présentent-ils une image du monde ?
- > Publics. Comment les gens comprennent-ils les médias ?

Ces concepts sont associés à des questions-clé. Celles-ci sont liées entre elles. Si vous en posez une, vous allez presque sûrement commencer à vous poser les autres.

Ces questions s'appliquent à n'importe quel phénomène médiatique. Qu'il s'agisse de *Pokémon*, des *Spice Girls* ou de *Qui veut gagner des millions* ?, elles devraient vous aider à réfléchir davantage à leur fonctionnement. Elles peuvent aussi s'appliquer à vos propres productions – qu'il s'agisse d'une photo de votre album de famille ou d'une vidéo, d'un magazine centré sur un artiste ou d'un enregistrement musical que vous avez réalisé avec des amis.

POUR EN SAVOIR PLUS

Il y a beaucoup de moyens d'en savoir plus sur les médias :

- > Lisez les magazines spécialisés et consultez les pages "médias" dans les journaux.
- > Contactez votre chaîne de télévision locale ou votre station de radio locale et demandez-leur de vous envoyer des informations sur leur travail.
- > Utilisez le web pour découvrir des sites sur les médias.
- > Guettez les informations sur des ateliers consacrés aux médias alternatifs, sur des festivals et des spectacles de cinéma et de vidéo.

nota bene : les exemples donnés ici peuvent être substitués par des exemples locaux



manuel à l'intention des PARENTS

Le but de ce manuel est de créer des opportunités et des situations qui permettent aux parents et aux autres membres de la famille de regarder la télévision et d'autres médias avec les enfants, de manière constructive. Le rôle de l'école dans le processus d'apprentissage est irremplaçable mais il n'exclut en rien la famille. Beaucoup d'activités peuvent être prévues et organisées dans des buts similaires à ceux de l'école, dans la famille, l'organisation religieuse, ou la médiathèque. L'idée de base c'est que la télévision et les autres médias sont des sujets de conversation et d'étude dignes d'intérêt. Cela implique d'accepter la place qu'ils occupent dans les foyers et dans la vie des gens, et de leur permettre de s'exprimer à leur sujet, notamment les enfants. Ce manuel propose diverses activités à exploiter par les familles et offre quelques outils pour observer les médias, les comprendre mieux et, si nécessaire, pour encourager l'intervention et la participation. Ces indications ne doivent pas être prises comme des recettes, mais comme des suggestions pour explorer des cheminements autonomes et innovants.

Dans l'éducation aux médias le rôle de l'école est indispensable. Pourtant il est loin d'être exclusif. Beaucoup d'actions peuvent être envisagées et mises en œuvre avec la même finalité au sein de la famille, de l'association culturelle, de la paroisse, du centre de loisirs. L'idée qui sous-tend cette réflexion est précisément de faire comprendre que la télévision (et les médias) valent la peine d'être un thème de discussion, d'analyse et d'action. Sans pour autant en faire le centre du monde ou de la vie mais, en reconnaissant la place qu'ils occupent dans bien des foyers et dans bien des vies, en donnant la parole aux gens, y compris aux enfants, et en fournissant les instruments pour mieux observer, mieux comprendre et, dans la mesure du possible, pour pouvoir agir.

La présence des médias est incontournable et, en l'absence d'une meilleure alternative, c'est encore par leur intermédiaire que beaucoup de concitoyens élargissent leurs horizons au-delà des confins de leurs villages, quartiers ou de leurs univers professionnels. L'environnement médiatique est à cet égard plus vaste que ce que ce qui est diffusé au quotidien par les chaînes hertziennes généralistes. Vouloir participer à l'action des professionnels des médias ou corriger la logique qui dicte leurs choix peut sembler être une tâche ambitieuse, voire titanique, mais elle peut servir, au moins, à repousser les horizons de la vie individuelle et collective au-delà de l'univers télévisuel. Le parcours des activités qui peuvent être entreprises par les familles et les associations de la société civile auxquelles elles peuvent se joindre est innovant et formateur en lui-même, la formation tout au long de la vie n'étant pas ennemie de l'autoformation.

MUTATIONS

FAMILIALES

En dépit des grandes transformations qu'elle a subi au cours des dernières années, la famille reste une référence et un "élément fondamental" de la société. C'est en grande partie au sein de la famille que la plupart des gens naissent et grandissent,

reçoivent les premières marques d'affection, apprennent à vivre avec les autres et avec leurs différences, apprennent à entendre et à parler et, par là-même, à exprimer ce qu'ils pensent et ressentent. C'est à partir de cette base affective, relationnelle et agissante que chacun entre en contact avec le milieu environnant et comprend peu à peu qu'il en est à la fois le produit et l'agent. Dans des pays très variés, de nombreuses études sur les valeurs essentielles pour les personnes indiquent que la famille apparaît comme étant la plus importante ou l'une des plus importantes et, une grande majorité considère qu'un enfant doit être entouré d'un père et d'une mère pour avoir une enfance heureuse.

C'est précisément parce qu'il s'agit d'une expérience aussi essentielle que fondamentale, bien que secouée au cours des dernières décennies par des mutations profondes, que la famille fait l'objet de discours variés, voire contradictoires. D'aucuns prétendent la défendre en la dépeignant comme une réalité uniforme et immuable, la transformant ainsi en réalité mystifiée tandis que d'autres rêvent de sa dilution au profit de formes de vie en société dites plus avancées. A la fois agent et expression des mutations sociales, l'institution familiale s'affirme comme une réalité plurielle dans les manifestations concrètes de son existence et de son développement.

Sont généralement invoqués pour expliquer les transformations intervenues, ou en cours, dans l'institution familiale, des facteurs tels que :

- > L'urbanisation et la diffusion des styles de vie urbains ;
- > La transition de régimes autoritaires à des régimes démocratiques ;
- > L'arrivée croissante de la population féminine sur le marché du travail ;
- > La diffusion de l'idéal égalitaire en matière de droits et de devoirs des hommes et des femmes ;
- > La dissociation entre les relations sexuelles et la procréation, avec la diffusion des méthodes contraceptives.

Aussi, peut-on affirmer que les transformations qui touchent la famille interviennent au croisement de :

- > Facteurs culturels (mouvements féministes, meilleure acceptation de la séparation et du divorce) ;
- > Facteurs économiques et politiques (professionnalisation, mise en œuvre de politiques familiales) ;
- > Facteurs médico-scientifiques (programmes de santé mère-enfant ; diffusion de la pilule contraceptive) ;
- > Facteurs technologiques (transports, appareils électroménagers).

Parmi les conséquences, certaines se manifestent par des phénomènes tels que :

- > Une forte diminution du taux de natalité ;
- > Une baisse marquée du taux de mortalité infantile ;
- > Une nette diminution du nombre d'enfants et de familles nombreuses ;
- > Une forte hausse des divorces et des enfants nés hors du mariage.

A ces tendances, ajoutons d'autres facteurs. De façon plus concrète :

- > La scolarité croissante de la population ;
- > La baisse progressive de l'illettrisme et une hausse marquée de la fréquence de l'enseignement supérieur, pour les individus appartenant à la tranche d'âge correspondante, mais avec une plus grande incidence chez les femmes ;
- > L'abandon progressif mais constant de la campagne et de la vie rurale avec toute la panoplie de réseaux et de relations qui leur étaient associées ;
- > La concentration croissante en milieu urbain, avec l'accès éventuel à d'autres types d'opportunités (en termes de travail, par exemple) mais pas nécessairement synonyme de meilleures conditions de vie.

Tous ces éléments sont, sans aucun doute, insuffisants pour couvrir l'ensemble des transformations intervenues au cours des dernières décennies, ne fût-ce que parce que les cultures, traditions et ressources diffèrent d'un pays à l'autre et d'une région à l'autre. Mais, ils permettent de comprendre la pluralité des situations et des contextes où se tient la vie de famille.

FACTEURS INTERNES ET EXTERNES

La vie de famille est autant conditionnée par les facteurs internes qu'externes.

- > L'emploi (ou l'absence d'emploi) en est incontestablement un, qui se caractérise par une stabilité plus ou moins grande et par un degré plus ou moins grand de satisfaction et d'absorption ;
- > Les caractéristiques et l'emplacement du logement en est un autre : ils déterminent nombre de routines de la vie quotidienne et définissent les aspects décisifs de la qualité de vie comme l'accès aux équipements sociaux et culturels, outre le fait qu'ils pèsent considérablement sur le temps et la qualité de la relation avec les enfants. La vie, par exemple, d'une famille habitant en banlieue d'une grande ville, qui a deux heures de route pour aller travailler et autant le soir pour rentrer, doit déposer en chemin ses enfants dans des établissements d'enseignement ou chez des proches, est bien différente de celle d'une famille qui vit dans la zone où elle travaille ;
- > Les rythmes et les exigences de la vie quotidienne sont parfois si "stressants" que les membres de la famille arrivent déjà épuisés à la maison avant même d'avoir commencé tout ce qu'il leur reste à faire.

A ce stade, il faut souligner que les revendications féminines (et pas seulement) concernant le partage des tâches ménagères et la garde des enfants est encore loin de se concrétiser dans la pratique, bien que les progrès soient significatifs, du moins dans certains milieux sociaux et culturels. Quand les femmes ont un emploi, elles sont parfois doublement sacrifiées, en raison du contexte social où le travail ménager n'est pas pris en compte, de par sa nature invisible. A ce titre, les données fournies par les services statistiques officiels sont souvent trompeuses car les moyennes cachent de grandes asymétries dans la répartition entre les sexes. Le cas des tâches ménagères et familiales en est un exemple.

En vérité, dans les familles modernes, le temps est un bien de plus en plus rare, soit parce que le travail nous absorbe au-delà des limites du raisonnable, soit parce que



la vie au foyer exige que l'on s'y consacre pleinement. Il est donc parfois plus facile d'asseoir les jeunes enfants devant le téléviseur, la console de jeux ou l'écran de l'ordinateur que de leur consacrer du temps. Le sentiment d'impuissance ou de culpabilité conduit nombre de parents à compenser le manque de temps passé avec leurs enfants par des jouets ou par de l'argent.

LES ENFANTS,

CES INCONNUS

Dans l'histoire du monde occidental, les attitudes et les comportements à l'égard des enfants ont varié dans le temps. Abandonner les nouveau-nés, confier ses enfants à la garde de tierces personnes chargées d'en prendre soin et de les élever sont autant de pratiques connues. Cela ne signifie pas pour autant que jadis, les enfants aient été privés de l'attention, de la tendresse et des soins dont ils ont besoin mais que, compte-tenu de leur nombre et du taux de mortalité extrêmement élevé, l'investissement consacré à chacun d'entre eux et à son parcours n'avait pas l'importance qu'il a acquis au XX^e siècle.

Ce que nous appelons aujourd'hui "enfance", cette longue période en grande partie consacrée à la scolarité et à l'acquisition de connaissances variées, est quelque chose qui n'a que peu de siècles d'existence. A une autre époque, dès qu'ils atteignaient l'âge de raison et acquéraient une certaine autonomie de langage et de capacité physique, les enfants étaient progressivement intégrés dans le monde des adultes et incorporés à leurs tâches. L'enfance est devenue une catégorie sociale spécifique grâce à la grande institution qu'est l'école. Sa diffusion progressive a d'abord commencé parmi les couches les plus aisées de la population puis s'est répandue dans les milieux populaires. Le temps nécessaire à l'acquisition de compétences en matière de lecture, écriture, grammaire et arithmétique a progressivement augmenté, accompagnant ainsi le rythme des exigences croissantes des fonctions et des activités. Il a donc été nécessaire de prolonger, toujours un peu plus, le temps de préparation

jusqu'à ce que l'enseignement revête la configuration que nous lui connaissons aujourd'hui. Dans la plupart des pays, l'exercice d'activités, rémunérées ou non, par des enfants âgés de moins d'un certain âge (16 ans semble être la référence la plus citée) n'est pas autorisé car, jusqu'à cet âge-là, l'enfant est supposé aller à l'école. Considérons donc les études comme étant leur travail.

CONCEPTIONS "DÉFICIENTES" ET POTENTIALITÉS DE L'ENFANCE

L'angle sous lequel nous envisageons l'enfant et son développement jusqu'à la vie adulte et la pleine citoyenneté a beaucoup varié et continue à faire l'objet de conceptions très diverses. Il y a ceux qui considèrent l'enfant comme une sorte de feuille blanche ou de tablette de cire sur laquelle les parents, puis la société en général, vont graver au fur et à mesure, des connaissances, des valeurs, des comportements et des sentiments. Dans une attitude essentiellement réceptive et passive, les individus acquerraient ainsi les compétences et les outils leur permettant de devenir autonome.

D'autres ont une approche assez différente où, loin de nier le rôle décisif des adultes, ils soulignent celui de l'enfant, qui est ou doit être assumé activement par le dit enfant dans son processus de découverte du monde et des autres et, donc, de lui-même. Ils soulignent ainsi l'importance, dans l'éducation, de reconnaître et de valoriser les compétences dont l'enfant est déjà détenteur.

Dans le premier cas, l'individu est essentiellement perçu comme un produit de la société, c'est-à-dire, que l'on s'intéresse surtout à ce qui lui manque (encore). Dans le deuxième cas, il est perçu, non seulement comme un produit, mais également comme un producteur, c'est-à-dire qu'il est valorisé pour ce qu'il est (déjà) ou qu'il parvient (déjà) à être.

En fin de compte, il s'agit de deux perspectives complémentaires d'une même réalité, à l'instar de cette histoire du verre rempli à moitié d'eau que certains voient à moitié

vide et d'autres à moitié plein. Il se trouve que ces deux perspectives peuvent avoir des conséquences différentes sur les orientations à adopter en matière d'éducation et de socialisation, si elles sont adoptées de façon exclusive. Considérer que l'enfant est incompetent ou déficient tend à placer les adultes au cœur du processus de socialisation, siège d'une sorte de programmation culturelle qui doit être transmise au monde des enfants. En revanche, considérer l'enfant, eu égard à son niveau et à ce qu'il est, comme un être (relativement et progressivement) compétent, tend à reconnaître et à valoriser ses compétences, sans renoncer au rôle des adultes, et à en faire le point de départ d'un parcours où les plus petits reçoivent autant qu'ils ne donnent.

De nombreuses études réalisées au cours des dernières décennies attirent l'attention sur l'importance des réseaux de camaraderie et d'amitié et sur les groupes de voisinage dans la vie et sur la croissance des enfants. Les échanges et les relations qui se mettent en place dans ces contextes, l'éveil de la solidarité et des rivalités, les rôles assumés et les phénomènes de leadership transforment ces instants et ces lieux en autant de moments essentiels pour la découverte personnelle et l'exploration de l'environnement. Ce sont des situations et des moments créés et construits en grande partie par les enfants eux-mêmes, libérés, autant que faire se peut, des programmes et des projets des adultes, et grâce auxquels ils peuvent approfondir et développer leur imagination, la capacité d'entrer en relation avec les autres, l'amitié et la solidarité.

Pour autant que l'on reconnaisse l'importance de ces réseaux et de ces opportunités, il reste que les conditions de logement de nombreuses familles, les moyens et les rythmes de vie de certains parents et le manque de vision et de sensibilité des agents politiques en vue de la création d'espaces et de temporalités, où les enfants pourraient être confiés à eux-mêmes en toute sécurité, explique que la vie de beaucoup d'enfants soit marquée par une programmation excessive ou par un abandon ou un isolement inacceptables.

DROIT DES ENFANTS à PARTICIPER

Le texte de la Convention des droits de l'enfant approuvé par l'ONU en 1989 – qui a force de loi dans les pays qui l'ont ratifiée (tous, sauf les États-Unis et la Somalie) – propose et fixe trois types de droits :

- > droits de protection, afin d'empêcher qu'on les lèse ;
- > droits de provision afin de leur fournir ce dont ils ont besoin ;
- > droits de participation afin de les encourager à manifester leurs opinions sur les questions les concernant directement, et à se faire entendre.

Malgré les énormes problèmes dont l'enfance est encore victime dans le monde, il faut reconnaître que des progrès considérables ont été et continuent à être faits dans les deux premières catégories de droits. Cela n'empêche pas les enfants d'être, malgré tout, le groupe social le plus touché par la pauvreté et la guerre. Cela n'empêche pas non plus l'apparition de nouveaux modes d'exploitation et de violence à leur égard comme en attestent les réseaux de prostitution d'enfants liés au tourisme sexuel, le nombre d'enfants contaminés par le virus du sida, l'augmentation du nombre d'enfants des rues dans certaines grandes métropoles, en particulier dans les pays en voie de développement. Que cela ne nous empêche pas non plus de reconnaître les énormes lacunes en matière de droits de participation (cf. articles 12, 13 et 17 de la Convention).

Cette troisième catégorie de droits est une nouveauté qui détermine tout un programme d'action, destiné uniquement à la famille et à l'école. De nombreux éducateurs s'y intéressent déjà mais elle est encore loin de toucher tout le monde. Mettre l'accent sur les droits de l'enfant peut entraîner de tomber dans le "politiquement correct". Il est vrai que reconnaître les opinions et les droits des plus jeunes générations peut encourager l'amalgame entre proximité et effort de communication d'une part, et un certain type de copinage "démagogique" d'autre part, qui fait de l'adulte un égal de l'enfant, une personne qui ne s'assume pas en tant qu'adulte, en somme, un autre enfant.



Les conceptions éducatives qui ont dominé des années 1960 à nos jours doivent être analysées en profondeur. Mais, rappelons que l'âge adulte n'est pas incompatible avec le fait de reconnaître la dignité, la place et la voix des plus petits. Par ailleurs, l'expérience montre que les personnes qui nous ont le plus marqué dans notre enfance ne sont pas celles qui se sont présentées comme étant nos égales, mais plutôt celles qui nous ont ouvert des horizons, nous ont aidé à découvrir de nouveaux mondes, à nous découvrir nous-mêmes et à découvrir nos limites et nos capacités. Du reste, il semble que de nos jours, le plus grave problème pour beaucoup d'enfants soit le manque de temps et de conditions les autorisant précisément à être des enfants.

Bon nombre d'entre eux sont quotidiennement soumis à un tel rythme de vie qu'ils ressemblent davantage à des cadres de grande entreprise qu'à des enfants. Ils se lèvent de bonne heure, doivent parfois faire un long trajet pour aller à l'école ou au collège, suivent les cours, font du sport, s'initient à des langues étrangères, ... le tout bien chronométré, jusqu'à l'heure où ils sont récupérés, vers 16h30 ou 18h30, pour aller faire leurs devoirs à la maison. Cette description témoigne, pour le moins, de l'effort fourni par les parents pour trouver la meilleure solution possible à un problème dramatique que connaissent bien des familles : le manque de coordination absolu entre les horaires des écoles et les horaires de travail. Dans ce scénario, les enfants ne sont pas livrés à eux-mêmes et pratiquent des activités complémentaires à l'enseignement scolaire, qui pourront s'avérer très importantes pour leur avenir mais, ils n'ont pas le temps de s'organiser eux-mêmes, ne connaissent pas la joie du jeu improvisé et du contact imprévu avec la nature.

C'est un tableau bien différent, toutefois, de celui des enfants qui restent à la maison, souvent seuls ou gardés par leurs frères et sœurs aînés ou encore par un voisin, qui doivent assurer leurs repas et surveiller l'heure de l'école, à qui l'on confie des tâches ménagères, à l'intérieur ou en dehors de la maison, dont certaines sont parfois bien pénibles et bien lourdes. Dans

ces cas de figure, tout le problème réside dans cet apprentissage confiné à un horizon de vie plus étroit, bien que compensé par une plus grande responsabilisation de l'enfant et par un emploi du temps – comprenant les jeux – décidé et organisé par lui.

Il est certain que la plupart de ces questions revêtent divers degrés d'importance selon l'âge et la densité des relations avec les autres adultes qui ont un rôle important (grands-parents, proches voisins, etc.). Pourtant, force est de constater que nombreux sont les enfants qui ne sont, ni plus ni moins, que les victimes des empêchements, inégalités et irresponsabilités du monde des adultes.

L'école à la recherche d'une voie

Quelles que soient les critiques adressées à l'école et les défauts de l'éducation, dans l'ensemble, les enfants aiment bien l'école. Mais pas toujours pour les raisons qui plairaient aux adultes, à savoir ce qui y est enseigné et de ce que l'on y apprend ou encore les maîtres qui y travaillent. Ils aiment bien l'école parce qu'ils y retrouvent leurs camarades et leurs amis, parce qu'elle prévoit, avant et après, un temps pour le jeu, parce que, quoi qu'on en dise, elle incarne la possibilité de se libérer de la tutelle des parents. Nous pourrions presque dire, en exagérant un peu, que ce qu'ils aiment, c'est "l'école de la récré". C'est ce qui ressort avec force et véhémence des études réalisées par les chercheurs qui mériteraient que les parents et les professeurs s'y intéressent davantage.

Mais, ce n'est que justice de reconnaître que de plus en plus de professionnels de l'éducation tentent de faire de l'école un temps et un lieu de qualité où les enfants aiment venir, apprendre à vivre, à aller plus loin que ne l'exigent les programmes scolaires. Comprise pendant longtemps comme une préparation à la vie, depuis un siècle, l'école valorise à la fois cette fonction "d'échafaudage" constructif d'une vie qui

s'exprime en son sein. En d'autres termes, elle découvre et valorise "la personne qui se cache en chaque élève", laquelle n'est pas uniquement l'homme ou la femme de demain mais, un sujet actif, d'aujourd'hui et de maintenant.

Tenue par certains comme un facteur de nivellement social et par d'autres comme un facteur de reproduction des inégalités de la société, l'école a fait preuve d'une remarquable vigueur et s'est affirmée comme étant l'une des principales institutions de la société. Les utopies qui en prédisaient la fin sont tombées, tout comme le volontarisme de ceux qui croyaient aux réformes globales et centralisées de cette institution. Dans le même temps, de nombreuses expériences ont vu le jour. Mais, de façon générale, le modèle traditionnel a assez bien résisté aux changements. Il suffit de voir que la logique chronométrique qui sous-tend l'emploi du temps et l'organisation des cours a subsisté. De nombreux pédagogues comme Piaget, entre autres, considèrent que le premier objectif de l'enseignement scolaire n'est pas de reproduire ce qu'ont fait ou appris les générations passées, mais plutôt de développer la capacité de création et de découverte par le biais de méthodes actives reposant sur la recherche et l'analyse de l'information. En vérité, le modèle de transmission axé sur le professeur – de type "dépôt bancaire" selon Paulo Freire, pour marquer l'inégalité du transfert des connaissances –, fait preuve d'une vigueur difficile à entamer.

En dépit des efforts préconisés par divers courants pédagogiques souhaitant motiver les élèves à l'apprentissage et rendre le vécu scolaire (et la vie, de façon générale) plus attrayant, force est de constater que l'éducation scolaire est encore rétive. Elle exige organisation et discipline, classement et progrès, engagement et évaluation. De ce point de vue, elle repose sur une logique assez différente, voire même antagonique selon certains, de la logique des médias et, en particulier, de la télévision avec laquelle les jeunes enfants vivent au quotidien depuis leur naissance.

Dans ce domaine, la grande erreur réside dans le projet destiné aux médias que les

élites politiques et culturelles, notamment en Europe, voulaient mettre sur pied, en faisant de la radio, puis de la télévision, de grandes écoles populaires qui répandraient les lumières de la civilisation et de la culture aux quatre coins du territoire. Dans le cas de la télévision, en particulier, qui s'est définie avant tout comme un média de divertissement, la déception a provoqué distance et rejet, ce qui a renforcé la perception de la télévision comme concurrente ou adversaire de l'école.

Tout aussi problématique est la tendance qui s'impose dans le domaine scolaire, consistant à vouloir introduire l'audiovisuel dans l'enseignement, non pas tant pour en étudier les formes et les expressions qui socialement et culturellement en font des phénomènes de masse, mais pour les adapter à la logique scolaire. En dépit des idées et des expériences innovantes menées ici et là, l'audiovisuel reste avant tout considéré comme une technologie que l'on doit s'approprier, et non pas comme la dimension d'un univers culturel qu'il faut comprendre. Et pourtant, il est porteur de questions fondamentales permettant d'aller au-devant de l'univers des jeunes, de leurs symboles et de leurs langages.

Quelque chose de semblable est peut-être en train de se produire avec les réseaux d'ordinateurs et avec Internet. En effet, l'insistance visant à généraliser la mise en place de terminaux à l'école et l'utilisation par les professeurs et les élèves court le risque, selon Seymour Papert, de « *perpétuer les modèles d'enseignement et d'apprentissage inventés au XIX^e siècle, en les parant de technologie* ». Croire que l'introduction des technologies à l'école suffira à changer, quasi automatiquement, les pratiques pédagogiques est une pensée assez répandue. Clifford Stoll, un pionnier de l'Internet, lance à ce propos, une alerte opportune : « *Je suis absolument certain que remplir nos salles de classe d'ordinateurs et de connexions à Internet est une idiotie (...). Un ordinateur ne pourra jamais poser de bonnes questions (...). L'Internet n'enseigne qu'à cliquer. (...) Penser n'est pas nécessaire, il suffit de cliquer. (...) C'est pourquoi naviguer sur la toile est une excellente recette pour cesser de penser* ».



C'est bien entendu une exagération, mais l'avertissement mérite d'être entendu.

L'école, dit-on, s'éloigne de plus en plus de ce qu'elle était, la première source de diffusion des connaissances et des apprentissages. La multiplication et la diversification des canaux d'accès à l'information et au savoir n'ont fait que renforcer cet état de fait. L'Internet, avec ses évolutions passées et à venir, est bien plus qu'un nouveau média : c'est un environnement interactif de communication et d'information par le biais duquel nous pouvons avoir accès à diverses modalités d'échange, y compris à une infinité de médias traditionnels, imprimés et audiovisuels.

A ce sujet, il est important de ne pas oublier que les enfants et les jeunes disposent de moyens d'accès à l'information parfois beaucoup plus intéressants et motivants que ceux qu'ils ont en salle de classe, ce qui menace et menacera, de plus en plus, le modèle de l'école de la transmission. Nombreux sont les spécialistes de l'éducation et les professeurs qui l'ont compris et luttent pour un changement radical. Il se trouve que cette situation est à mettre en rapport avec de nombreux facteurs comme la formation des professeurs, les conditions d'espace, l'équipement et les ressources, le nombre de personnes dans les classes, l'organisation et la gestion du quotidien dans les établissements d'enseignement, le rôle réservé aux élèves, entre autres.

Il apparaît de plus en plus clairement que, tôt ou tard, l'école sera forcée par les circonstances à changer la façon dont elle se conçoit et s'organise, bien qu'il soit difficile d'envisager une autre institution capable de prendre sa place. Il est en effet des tâches qui, dans le cadre des sociétés actuelles, ne peuvent être menées à bien avec succès que par l'école. Pierre Bourdieu les évoque dans un rapport pour le gouvernement français rédigé en 1985 :

> d'une part, développer et travailler l'acquisition de compétences intellectuelles nécessaires à la compréhension de tous les messages et à l'intégration rationnelle de toutes les connaissances ;

> d'autre part, développer les capacités critiques d'analyse et de synthèse de l'information et le savoir acquis par d'autres biais, ainsi que les conditions de son acquisition.

En 1996, un rapport de l'UNESCO, *L'Éducation – Un trésor est caché dedans*, résume ces nouvelles compétences en quatre grands axes de programmes :

- > apprendre à connaître, moyennant l'acquisition des instruments de compréhension ;
- > apprendre à faire pour pouvoir agir sur son milieu ;
- > apprendre à vivre avec les autres afin de coopérer et de participer à la vie sociale ;
- > apprendre à être, cheminement essentiel qui émane des trois précédents.

Ces compétences exigent du temps et supposent un environnement humain de grande qualité où le travail d'équipe et une nouvelle façon pour le professeur d'être et d'intervenir deviennent une exigence indispensable. Tout porte à croire, en effet, que l'institution scolaire sera toujours irremplaçable. Mais, il est probable qu'au cours des prochaines années, elle sera contrainte à défricher des terrains vierges en s'aidant de la capacité qui lui est propre à se transformer et à répondre aux défis culturels et sociaux et/ou en réponse à la forte pression extérieure. Il ne serait pas étonnant que les élèves jouent dans ce changement un rôle important car ce sont eux, plus que quiconque dans ce panorama éducatif, qui ressentent ou ressentiront le plus l'inconfort et l'impasse de la situation actuelle.

TÉLÉVISION,

MARCHÉ ET

CITOYENNETÉ

Les enfants et les adolescents d'aujourd'hui sont confrontés à un monde qui "n'est que changement" comme le disait déjà le poète Luís de Camões au XVI^e siècle, à une autre époque de grandes transformations sociales. Mais certains aspects, parce qu'ils sont déjà bien intégrés et incorporés à la

vie quotidienne, semblent avoir toujours existé. Ce n'est pas encore le cas de l'Internet, qui a été implanté et s'est diffusé de façon exponentielle dans la deuxième moitié des années 1990 mais, c'est déjà le cas de la télévision. Les plus jeunes imaginent mal qu'il y a quarante ans, quand leurs parents étaient jeunes, ce petit objet électroménager qui occupe aujourd'hui une place centrale et polarise les attentions du foyer était encore un objet rare, un motif de curiosité, voire même de crainte.

À l'époque, il n'y avait, dans la plupart des pays, qu'une seule chaîne, en noir et blanc qui émettait quelques heures par jour et dont les émissions étaient fréquemment interrompues par les déficiences des réseaux de transmission. Le design des récepteurs de télé nous semble aujourd'hui préhistorique. Certains, en particulier les personnes âgées, croyaient qu'ils étaient vus par les présentateurs des actualités et des spectacles de variété quand ceux-ci apparaissaient à l'écran. Comparons avec ce qui existe aujourd'hui : plusieurs chaînes hertziennes, des dizaines de chaînes diffusées par satellite et accessibles avec une parabole et par câble. Depuis les premières années de la télévision jusqu'au panorama actuel, de nombreuses innovations ont été introduites qui permettent de modifier radicalement la façon de voir la télévision, voire même l'expérience télévisuelle. En voici quelques exemples :

> La *télé en couleurs* qui existait déjà aux États-Unis dans les années 1950 mais ne se répand en Europe et en Afrique du Nord qu'à la fin des années 1960 et surtout au cours des années 1970 ;

> Le *magnétoscope* qui se diffuse au cours des années 1980 et qui, non seulement donne d'autres usages à la télévision, mais permet de différer le moment et le mode dont seront regardés les programmes de télévision ;

> Enfin, la *télécommande* qui permet de changer de chaîne sans que le téléspectateur ne se déplace, ouvre la voie au zapping et se transforme en défi supplémentaire pour les programmeurs dont la mission consiste à ne laisser échapper aucun téléspectateur et si possible, à en attirer de nouveaux.

Aux nouvelles techniques, ajoutons la baisse du coût des téléviseurs, ce qui, allié à la prolifération des chaînes et à l'amélioration du pouvoir d'achat des familles, a facilité la multiplication du nombre de récepteurs dans les foyers. L'existence d'un second poste de télévision (et parfois plus), parce que c'est le meilleur moyen d'éviter les disputes concernant les préférences de chacun ou tout simplement d'obtenir un plus grand confort, a entraîné un phénomène qualifié de "privatisation de la consommation télévisuelle". En réalité, au cours des premières décennies du média, la consommation télévisuelle était souvent l'occasion pour les familles et les voisins de se retrouver chez le propriétaire du poste ou de se rassembler dans les cafés et tavernes pour suivre certaines émissions. Plus tard, avec la diffusion de ce nouveau média, nous avons assisté à une progressive privatisation de la consommation. Au cours des dernières décennies, nous avons vu se profiler une seconde privatisation, cette fois à l'intérieur de la maison : le salon (ou la cuisine) ont peu à peu cessé de permettre la rencontre et l'interaction qu'occasionne, malgré tout, l'écoute des émissions de télévision, car la consommation se fait désormais dans les chambres.

De nombreux analystes soulignent que la multiplication de l'offre télévisuelle, qu'il s'agisse du nombre de chaînes ou des d'heures d'émission, est loin d'être synonyme d'une plus grande diversité et d'un plus grand nombre de choix possibles. Bien que cette observation concerne surtout les grandes chaînes généralistes qui ont tendance à se copier les unes les autres, il est vrai que, de façon générale, l'heure de grande écoute s'est appauvrie car elle s'est uniformisée, comme le marque l'expression populaire et désabusée : « *on nous remet ça* ». Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas d'émissions de grande qualité, même sur les chaînes généralistes mais, il se trouve qu'elles sont diffusées à des heures impossibles pour la majorité des gens.

Ce qui nous amène à un problème épineux pour ceux qui s'intéressent à la télévision et à son rôle culturel et social, celui de la qualité. Tout le monde est partisan de la qualité mais peu sont ceux qui se risquent



à expliquer ce qu'ils entendent par ce concept ou sur quels critères ils envisagent de formuler leur jugement pour déterminer ce qui est ou n'est pas, selon eux, de qualité. Les références à la culture érudite continuent à peser lourd sur ces appréciations. Certains commentaires sont très illustratifs : la qualité est réduite à sa portion congrue parce qu'aux heures de grande écoute (le fameux *prime-time*), il n'y a pas suffisamment de documentaires, de théâtre, de débats, de genres musicaux, de films d'auteurs, de sports dans d'autres disciplines que le football. Ce à quoi nous pourrions rétorquer que d'autres chaînes s'intéressent à ces sujets et qu'elles ne bénéficient pas pour autant d'une forte adhésion. Ou que si certains documentaires, pièces de théâtre ou autres productions sont de mauvaise qualité, c'est pour la simple et bonne raison que l'esthétique et la production laissent fort à désirer.

En d'autres termes – et c'est la première idée importante à retenir – la qualité n'est pas liée à un genre télévisuel particulier mais doit être formulée en fonction de critères spécifiques, propres au genre concerné. Il n'est pas raisonnable qu'un groupe social ou culturel donné puisse ériger ses normes de goût en principe général et cherche à imposer aux autres ce qu'il juge être redevable d'attention. Mais, il faut bien reconnaître qu'entre l'élitisme et la démagogie, la marge est faible. Quoi qu'il en soit, nous sommes sensibles à la qualité quand une émission nous donne l'impression qu'elle a beaucoup plus à offrir que ce que nous percevons à première vue, qu'elle fait preuve d'innovation et d'originalité dans les solutions proposées, qu'elle parvient à intéresser différents types de public, donc qu'elle autorise plusieurs degrés de signification, qu'elle permet un enrichissement émotionnel et cognitif et élargit les horizons de ceux qui la regardent. Il convient de noter, par ailleurs, que la qualité peut ne pas être uniquement mesurée en fonction des programmes, de façon isolée, mais éventuellement et surtout, en fonction de la programmation.

Qualité et popularité sont souvent mises dos-à-dos pour indiquer que la qualité n'est pas populaire (dans le sens où elle ne fait

pas de grands audimats) et vice-versa, que ce qui recueille l'adhésion des grandes masses est en règle générale dénué de qualité. Cet antagonisme n'est pas toujours insurmontable mais, il faut bien admettre que lorsque le marché dicte la logique de programmation télévisuelle, les solutions adoptées ont tendance à être les moins onéreuses et font appel au plus petit dénominateur commun. L'objectif premier est d'obtenir le plus d'audience possible afin de "l'emballer" et de la vendre aux annonceurs. C'est un négoce qui voit en chaque téléspectateur une cible, un client réel ou potentiel, dont il faut assurer la fidélité.

S'il n'est pas question de remettre en cause la légitimité d'une telle perspective, il est cependant nécessaire de dire qu'il en existe d'autres. Les téléspectateurs sont des consommateurs, réels ou potentiels, mais ce sont, avant tout, des personnes appartenant à des réseaux sociaux, qui sont insérées dans un contexte social, qui ont des problèmes, besoins, intérêts et identités variés, qui agissent pour des raisons différentes, partagent ou non des rêves et des valeurs et sont à la recherche d'une vie ayant du sens. Ils ne se résument pas à une simple clientèle séduite ou à enjôler ; ce sont aussi des citoyens qui acquièrent la conscience de leur place dans le monde et sont amenés à participer à la vie de la collectivité.

Il est cependant certain que beaucoup de ceux qui défendent une télévision moins commerciale alimentent à son sujet de fausses idées et oublient que, s'il est vrai qu'elle peut contribuer à l'information et à l'éducation des gens, c'est avant tout un moyen de divertissement, une conteuse d'histoires. Il faut donc revoir les règles du jeu qui ont dicté la conduite dans ce domaine. Les initiatives des responsables des chaînes de télévision, qui déterminent en quelque sorte – mal selon beaucoup – l'éventail de programmes, gagneraient à être davantage mises en relation avec celles des instances et organisations dites de la société civile.

L'éveil de la société civile à la question de la télévision, y compris des associations de consommateurs et de téléspectateurs, les

écoles, les communautés religieuses, les centres de recherche, les centres d'animation et de production culturelle, peut jouer un rôle important dans la décision d'acquiescer ou de conspuer l'intervention des opérateurs des médias.

TÉLÉVISION ET FAMILLE

Tout bien considéré, nous pouvons dire que, parmi tous les grands médias de diffusion collective, la télévision est celui qui, à juste titre, mérite d'être qualifié d'affaire de famille, ne fût-ce que parce que c'est en son sein qu'elle est regardée, à la fois par les adultes et par les enfants. Mais, c'est une affaire de famille et une affaire pour la famille parce qu'elle est devenue un facteur d'organisation du temps et de l'espace familial.

Pourtant, ça n'a pas toujours été le cas. Au tout début de la télédiffusion, la consommation se faisait dans un contexte très différent, en partie parce que peu de gens avaient un poste de télévision chez eux. À cette époque, le café, l'association sportive ou culturelle ou les autres institutions locales étaient devenus des lieux privilégiés pour voir les émissions de télé. Voir la télé était au départ un acte collectif et, en grande partie, public qui est devenu, avec le temps, un acte de plus en plus individualisé. D'un côté, ce changement de fond a permis de résoudre toute une série de conflits et de tensions qui survenaient inévitablement à l'époque où il n'y avait qu'un seul poste, comme allumer ou éteindre la télévision, choisir la chaîne ou l'émission à voir, décider du volume du son, être en charge de la télécommande (et du zapping). De l'autre, nous avons perdu les échanges et la discussion qui se créaient naturellement quand la famille, ou une partie de la famille, se réunissait autour de la télévision.

Il est donc curieux de penser aujourd'hui que se réunir pour voir la télévision ensemble est l'occasion de se retrouver et le moment d'un enrichissement mutuel alors que l'une des critiques les plus fréquem-

ment adressée à la télévision était précisément qu'elle compromettait le dialogue familial. Il est vrai que voir certaines émissions, en particulier au moment des repas, pouvait créer, de fait, un écran qui faisait obstacle à la conversation. Mais il est tout aussi vrai que bien souvent, c'était, et ce sont toujours, les thèmes traités dans les émissions, y compris les actualités, qui lancent et alimentent les échanges, lesquels, dans d'autres circonstances n'auraient pas lieu d'être.

L'une des questions que l'on peut donc se poser porte sur les facteurs qui influencent la consommation télévisuelle. Ces facteurs sont assez variables, aussi bien en genre qu'en nombre mais, de façon très générale, ils se rapportent à deux grands types de questions :

- > Les facteurs liés à l'offre télévisuelle (ou se situant de son côté) ;
- > Les facteurs liés aux contextes de la réception (ou se situant de son côté).

Dans les facteurs liés à l'offre télévisuelle, il faut tenir compte, par exemple :

- > Du nombre et de la variété des chaînes disponibles ;
- > de l'image et de la connaissance que l'on a d'une chaîne donnée : le type de programmes qu'elle a l'habitude d'émettre, le degré de satisfaction ou d'intérêt qu'ils suscitent, une émission spéciale un jour donné, etc.

Quant aux facteurs contextuels, ils peuvent être liés à des questions telles que :

- > Les valeurs, idéologies et goûts de chacun ou de la famille, qui ont tendance à valoriser des genres et des contenus spécifiques au détriment d'autres ;
- > Les styles de vie qui régissent la vie quotidienne et sont intimement liés aux ressources matérielles et symboliques disponibles et aux rythmes de vie ;
- > L'existence d'autres activités que la télévision, à la fois au sein de la famille et de la communauté locale, comprenant, entre autres, les conditions d'accès des potentiels usagers ;
- > Les disponibilités existantes, en fonction des heures de la journée, des jours de la



semaine, des moments de l'année, des conditions atmosphériques, etc.

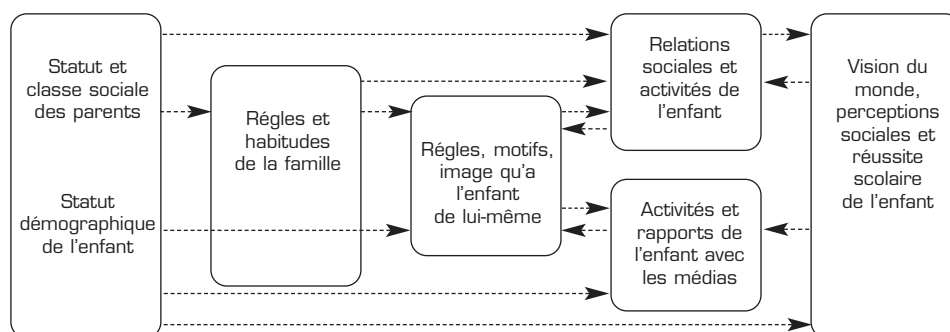
D'autres facteurs, moins conjoncturels, rentrent ici en ligne de compte et concernent la place de chaque personne dans le cycle de vie. Plus concrètement, si l'on considère que la vie humaine est un cycle, elle a donc deux extrémités au bout desquelles se trouvent les enfants et les personnes âgées, c'est-à-dire ceux qui, en principe, ont moins d'activités et d'obligations. Il n'est donc pas surprenant que ce soit dans ces tranches d'âge que la consommation moyenne de télévision soit des plus élevées. Au fur et à mesure que les enfants grandissent et se détachent de leurs parents, leur rayon d'action s'élargit considérablement et la télévision tend à perdre la place de choix qu'elle occupait jusqu'alors. Mais, quand les jeunes adultes forment à leur tour une famille et orientent

des questions intéressantes que nous pouvons alors poser est la suivante : l'éducation des enfants peut-elle être conçue et pratiquée de différentes manières ? Donc, y a-t-il des valeurs, moyens, projets et investissements différents ? Cette diversité de "styles" et de pratiques éducatives se reflète-elle aussi sur l'usage de la télévision, surtout dans le cas des enfants ? En d'autres termes, y-a-t-il un lien entre les valeurs éducatives, les styles de vie et l'usage de la télévision ?

De nombreux chercheurs ont fait de cette question un thème de recherche et ont identifié au moins trois "styles" qui permettent de parler autrement des rapports dominants entre parents et enfants :

> Un style *autoritaire ou protectionniste* – caractérisé par des habitudes télévisuelles soumises au rigoureux contrôle des

TABLEAU CONCEPTUEL DE L'UTILISATION DE LA TÉLÉVISION PAR L'ENFANT



Source : Rosenguen and Windahl (1989), *Media Matter : TV use in Chidhood and Adolescence*, Norwood, NJ: Ablex, p.9

leurs attentions sur leur nouveau foyer, où il y a peut-être des enfants, la télé retrouve à nouveau sa place. A en croire les comportements qui dominent actuellement, cette tendance devrait se poursuivre à la hausse, au fur et à mesure que les enfants avancent en âge (voir tableau).

La notion de "styles de vie" mérite quelque peu la réflexion. Dans le droit fil des sociologues tels que le français Pierre Bourdieu ou l'anglais Anthony Giddens, nous pouvons entendre par "style de vie" les modèles qui orientent et structurent nos préférences et nos choix et qui sont dus, en grande partie (mais pas exclusivement), à l'environnement dans lequel nous grandissons. Une

parents, lequel peut être dû à la crainte que la télévision finisse par influencer la formation de la personnalité de l'enfant ;

> Un style *libéral*, dit, dans sa version plus radicale, de "laisser-faire", où les parents laissent aux enfants la liberté d'initiative et de décision, soit parce qu'ils considèrent la question sans importance, soit par manque d'attention ou par abandon ;

> Un style *démocratique ou participatif* où les décisions font l'objet d'une "négociation" et d'un dialogue entre les parties, notamment en matière de médias.

Les études tendent à montrer que la majorité des enfants (âgés de 8 à 12 ans) se

répartit de façon équilibrée entre les styles autoritaire et libéral. Ce qui signifierait que la majorité des parents adopte des attitudes, soit contraignantes, soit de "laisser-faire" et que le dialogue est minoritaire.

Nous savons, cependant, très bien, que trop souvent, les conditions de vie et les rythmes des familles ne nous permettent pas de mettre en œuvre les valeurs et d'adopter les comportements que nous voudrions. L'une des plus grandes difficultés consiste à coordonner les horaires des membres de la famille afin de pouvoir assurer à nos familles et à nos enfants l'accompagnement que nous souhaitons. Les distances, les problèmes de transport, les conditions imposées par le travail, la survalorisation du travail sont des questions qui, pour bien des familles, font de la vie quotidienne une espèce de montagne russe dont tout le monde ne sort pas indemne. Les changements intervenus dans les modèles et les types de famille ainsi que l'inégalité entre les sexes qui dicte l'attribution des tâches ménagères, sont autant de facteurs qui assombrissent un peu plus ce tableau, déjà bien sombre.

De ces facteurs, il résulte que de nombreux d'enfants passent une partie de la journée de plus en plus seuls à la maison ou en compagnie de leurs frères et sœurs (cadets ou aînés), tandis que d'autres font l'expérience de journées surchargées, une stratégie qui peut être à la fois un investissement de la part des parents en vue d'une qualification supérieure et une façon de contourner les heures creuses et l'absence des divers membres de la famille.

La télévision apparaît dans ces cas de figure comme une ressource accessible, facile et attrayante. Quasiment dès les premiers mois de la vie, elle éveille l'intérêt, peuple l'univers des enfants d'histoires (au point qu'elle est appelée "la mamie électronique") et surtout, occupe les enfants et les éloigne des dangers de la rue, en particulier en milieu urbain (ce qui explique qu'elle soit aussi appelée *baby-sitter*). Face à cette réalité quotidienne, c'est donc la télévision qui est ainsi devenue la solution la plus viable et la plus intéressante pour occuper les enfants, cette même télévision qui est si

souvent accusée d'exercer une influence néfaste sur les plus petits. Que de paradoxes !

ACTIVITÉS

SUGGÉRÉES

en famille

FORMATION ET AUTO- FORMATION DES PARENTS

Ne dit-on pas qu'il y a des cours pour tout sauf pour devenir parent ? L'école de la vie arrive toujours en tête de liste dans le palmarès des écoles possibles. Ce n'est pourtant pas une raison pour cesser de chercher un temps et un espace pour parler de nos préoccupations et échanger des expériences, pour trouver des chemins plus éclairés permettant de faire face aux défis que représente, de nos jours, l'éducation des enfants.

Les problèmes qui sont si souvent liés à la télévision peuvent être un excellent prétexte pour que les gens se rencontrent dans des structures déjà existantes telles que les associations de parents, les mouvements familiaux ou les groupes de formation de nature variée ou encore dans le cadre d'initiatives idoines entre individus partageant les mêmes difficultés.

Si une partie des difficultés du quotidien provient de nos interrogations quant à la durée et à la façon de voir la télévision, si le petit écran est souvent la source ou le révélateur de problèmes ou de difficultés au sein de la famille, si les difficultés sont communes à la majorité des familles, alors pourquoi ne pas faire de ce thème un point de départ pour la rencontre et la formation ?

Du reste, la télévision n'est pas qu'une source de problèmes et d'angoisses, c'est aussi une source de plaisir, de connaissance et de découverte. L'expérience télévisuelle doit être comprise dans la multiplicité de ses facettes et les activités menées autour de sa compréhension peuvent être l'occasion de discussions fructueuses entre les membres de la famille.



RECUEILLIR L'INFORMATION SUR LES PROGRAMMES

Adopter une attitude plus attentive et exigeante face à la télévision suppose de disposer d'une information sur les programmes de télévision. Il convient, dans la mesure du possible, que cette information soit complète (comprenant les différentes chaînes auxquelles nous avons accès) et qu'elle arrive à temps (un peu à l'avance pour permettre au téléspectateur d'élaborer sa "propre programmation"). Il est donc évident que toute activité de formation ne devra pas omettre cette information.

Les revues spécialisées en télévision peuvent à ce titre jouer un rôle important, bien qu'aujourd'hui, les journaux généralistes, tout comme divers sites Internet, fournissent suffisamment d'informations intéressantes à ce sujet. Il serait très intéressant qu'un ou plusieurs services se proposent de rassembler, organiser, traiter et diffuser l'information pertinente au sujet des programmes, y compris les sources d'information complémentaire et les pistes d'exploration. Un service de ce type, tout aussi intéressant pour les familles que pour les écoles et autres organismes éducatifs, pourrait reposer sur un partenariat formé par les associations de familles, les opérateurs de télévision, en particulier ceux du service public, et les autorités éducatives (ministères, gouvernements régionaux, etc.).

L'Internet pourrait être un environnement idéal et rapide pour diffuser cette information et, dans une perspective plus ambitieuse, pourrait même encourager le débat à son sujet par le biais de forums, de discussions en lignes, de weblogs, etc.

IDENTIFIER LES PORTRAITS DE FAMILLE SUR LE PETIT ÉCRAN

Un des thèmes qui suscite le plus d'inquiétudes dans divers pays et qui a donné lieu à de nombreux travaux de recherche concerne la façon dont la télévision traite et représente la vie familiale dans les différents types d'émissions.

Voici quelques-unes des interrogations qui pourraient être reprises dans un guide ana-

lytique sur cette question, destiné aux réunions de parents :

- > Certains stéréotypes de familles sont-ils prédominants ?
- > Quels sont-ils et comment les définir ?
- > Sont-ils propres à un certain type de programme ?
- > Comment la famille des personnages principaux et des héros est-elle représentée ?
- > Quels sont les modèles familiaux prédominants dans les séries et les feuilletons ?
- > Quel est le rôle de chacun des personnages qui incarne les parents ?
- > Quel est la place et le rôle des enfants ?
- > Dans quelles circonstances les membres les plus âgés de la famille sont-ils à l'écran ?
- > Avec quelle fréquence les ruptures du mode de vie familial telles que les séparations, divorces, etc., sont-elles représentées ?
- > Comment les tâches ménagères sont-elles mises en scène ?

REPÉRER LES IMAGES D'ENFANTS À LA TÉLÉ

Dans cette activité, le thème central concerne surtout la représentation des enfants dans les émissions (notez qu'il ne s'agit pas ici uniquement de la programmation pour les plus jeunes). A nouveau, quelques éléments qui pourront guider la réflexion :

- > Quelle place et quelle visibilité réserve-t-on aux enfants dans la programmation des différentes chaînes ?
- > Dans quelle mesure et dans quels contextes et circonstances les enfants ont-ils voix au chapitre, dans ces programmes ?
- > Dans quels rôles et dans quelles situations sont-ils placés lorsqu'ils sont en studio ?
- > Dans quelle mesure les droits des enfants sont-ils préservés en ce qui concerne la vie privée, la préservation de l'anonymat, la non-exploitation de leur vulnérabilité, notamment en ce qui relève de l'obtention d'informations personnelles, qui peuvent faire la une des journaux ?

DISCUTER DE LA VIOLENCE

Le thème de la violence est récurrent dès lors qu'il est question de télévision. Elle est parfois évoquée comme s'il s'agissait d'un concept clair et évident mais, aucune différence n'est faite entre violence réelle et violence fictionnelle, violence physique et violence sociale ou psychologique, violence vraisemblable et violence invraisemblable, violence comme moyen de faire triompher le mal ou de faire triompher le bien, etc. En s'appuyant sur différents types d'émissions, ce thème peut faire l'objet d'une discussion à la maison (ou ailleurs). Voici quelques pistes possibles :

- > Dans quelle mesure les actes de violence à l'écran sont-ils sur-représentés par rapport au milieu dans lequel nous vivons ?
- > Dans quelle mesure la violence à la télé est-elle l'expression d'une violence sociale ou/et un élément générateur de cette même violence ?
- > Quelles sont les types de solutions proposées dans les séries, films ou feuilletons pour résoudre les conflits et les problèmes ?
- > Quelle est la violence qui choque le plus : celle du journal télévisé ou celle du cinéma ?
- > Dans quelle mesure est-il possible de créer un climat éminemment violent sans recourir à des scènes explicites d'agression physique ?
- > Pourquoi la violence est-elle attrayante ?
- > Dans quelle mesure existe-t-il ou peut-on développer une insensibilité face à la violence ?

PARLER DE LA PUBLICITÉ AVEC LES ENFANTS

Qui dit télévision et médias, dit aussi publicité. Les enfants d'aujourd'hui, en tant que génération, sont la plus grande cible de marketing de toute l'histoire de l'humanité, non seulement en raison de leur pouvoir d'achat (qui n'est pas à négliger), mais surtout en raison de leur pouvoir de prescription sur la consommation, c'est-à-dire l'influence qu'ils peuvent exercer sur leurs parents et sur les adultes en général. De plus, ils deviendront un jour des adultes consommateurs et pour les annonceurs, investir aujourd'hui, c'est aussi investir dans l'avenir. Parler avec les enfants de la

publicité est aussi un moyen d'en faire des consommateurs plus avisés et capables de résister aux pressions pour être "cool".

Voici quelques pistes, adaptées de *Parler de la télévision aux enfants*, disponible sur le site canadien du Media Awareness Network :

- > Commencer tôt : jusqu'à l'âge de 6-7 ans, les enfants ont du mal à comprendre l'intention des annonces et leur portent parfois plus d'intérêt qu'à beaucoup d'émissions ;
- > Comment marche la publicité : les modes de consommation, la création des besoins, les qualités extraordinaires du produit, l'idée de bonheur. Une activité possible consiste à demander aux enfants de faire une liste des choses positives et importantes à laquelle ils attachent de la valeur dans leur vie. Ils font ensuite une liste des choses qu'ils souhaiteraient acheter s'ils pouvaient le faire. Comparer ensuite les deux listes permet de voir ce qui peut, ou non, faire le bonheur et pourquoi ;
- > Les astuces de la publicité : les méthodes utilisées pour induire l'acte d'achat telles que la sensation de satisfaction, l'emploi de mots trompeurs, la légitimation par le biais d'études, le lancement de campagnes et d'offres supplémentaires, le recours aux vedettes et aux héros ;
- > Déconstruire la publicité pour les aliments : le type de produits ciblés (céréales, fast-food, friandises, glaces, boissons) et les termes associés – nutritif, parfum naturel, fruit naturel ;
- > Parler de la valeur de l'argent : face à un environnement publicitaire, de marché, qui encourage la dépense au détriment de l'épargne et qui attise la consommation effrénée par tous les moyens, il est important d'apprendre à dépenser son argent intelligemment afin de devenir un consommateur responsable.

ÉVALUER LES STYLES D'ÉDUCATION EN MATIÈRE DE TÉLÉVISION

Cette activité peut être intéressante si elle encourage les rencontres entre parents et éducateurs pour évoquer leurs inquiétudes concernant la place de la télévision dans la vie des plus jeunes et parfois aussi des



adultes. Il y a ceux qui font preuve d'une rigidité exacerbée et souhaitent contrôler, dans le moindre détail, la consommation de leurs enfants, ceux qui utilisent la télé comme une récompense ou une punition, ceux qui portent un jugement négatif à l'égard de la télé mais estiment qu'elle reste préférable aux dangers de la rue, ceux qui ne se sentent pas très concernés et enfin, ceux qui accusent la télévision, ou plus précisément un certain type de contenu, d'influencer les comportements et attitudes de leurs enfants en matière de langage, de concentration sur les devoirs, de rendement scolaire, de relations avec les parents ou les camarades de classes, etc.

Certaines études consacrées à cette question suggèrent que pour faire face aux difficultés existantes et pour les surmonter, un bon début consiste à savoir extérioriser et mettre en commun l'expérience personnelle et familiale, les craintes et les fantasmes, les découvertes et les connaissances. Il est fort probable que le problème relatif à la télévision apparaîtra alors comme étant très lié à la vie de tous les jours et aux défis qu'elle nous lance.

SOUTENIR ET PROTÉGER

Dans les rapports entre la société et les médias, un des plus graves problèmes réside dans le fait que nous acceptons docilement les pratiques des programmeurs et responsables de chaînes comme un fait accompli. Les rapports semblent en effet déséquilibrés entre les deux parties, ce qui, implicitement, nous conduit à considérer que notre marge de manœuvre, en tant que téléspectateurs et usagers, est minime et que notre intervention est sans importance. Mais, n'oublions pas que le pouvoir des médias dépend en partie des réactions et des comportements de l'audience. Un commentaire de satisfaction, ou à l'inverse, un commentaire de mécontentement ou d'indifférence n'a pas le même impact sur eux.

Bien que l'élément déterminant soit les résultats de l'audimat, les démarches et les actions de lobbying peuvent aussi avoir leur rôle à jouer. Réagir aux émissions et aux contenus véhiculés par les médias est une démarche qui ne se résume pas – et ne

doit pas se résumer – uniquement à censurer. Elle doit aussi défendre ce que nous jugeons digne d'être valorisé et réclamer ces programmes qui nous ont fait passer de bons moments. Aussi, suggérons-nous, quand la situation le justifie, de faire parvenir par tous les moyens à notre disposition (lettres, téléphone, e-mails) nos ovations et nos protestations.

N'oublions pas non plus, qu'au-delà du contact avec les chaînes de télévision, il faut parfois savoir utiliser d'autres moyens tels que les lettres à l'intention des directeurs de journaux locaux et nationaux ou encore les sites spécialisés sur Internet. Bien évidemment, l'action des citoyens peut ne pas se limiter aux contenus télévisuels. Les horaires de diffusion, par exemple, représentent souvent une question sensible qui mérite notre attention. Enfin, si l'action revendicative porte sur ce qui est diffusé par les médias, elle peut aussi porter sur les omissions, c'est-à-dire sur ce qu'ils devraient faire, et qu'ils ne font pas.

Ce qui expliquera et donnera du crédit à toute action auprès des médias est son fondement, l'information sur laquelle elle repose, laquelle doit tenir compte de la nature et de la logique des médias eux-mêmes.

ÉDUCATION AUX MÉDIAS, FAMILLE ET ÉCOLE

Au cours des dernières décennies, grâce au soutien de nombreux organismes internationaux, en particulier l'UNESCO et le Conseil de l'Europe, l'effort pour mettre en place l'éducation aux médias a pris de l'ampleur. Pour certains, elle est comprise comme une formation reposant sur les moyens de diffusion collective, c'est-à-dire cherchant à tirer partiellement parti de son contenu. Mais, l'idée la plus consensuelle est celle qui défend, avant tout, l'éducation aux médias comme étant un moyen de tirer parti du potentiel individuel et un terrain d'exercice de la citoyenneté. Tant par le

biais de ce qui pourrait s'apparenter à une alphabétisation (la compréhension et la maîtrise des codes et des conventions propres aux différents médias) que par celui de la compréhension de la portée (politique, économique, culturelle) des industries médiatiques, cette formation cherche à rendre les gens plus critiques et combatifs à l'égard des médias et à leur donner les moyens de faire en sorte que ces derniers deviennent des instances plurielles d'information, de formation et de divertissement.

Cependant, il peut être intéressant de récupérer aussi l'héritage de ceux qui, tels Paulo Freire ou Mário Kaplún, ont mis l'accent sur la communication populaire. De ce point de vue, l'éducation aux médias doit être non seulement perçue comme un moyen de comprendre l'environnement médiatique de façon plus critique, mais également, comme un moyen de mieux apprendre à communiquer, avec soi-même d'abord, puis avec les autres et l'ensemble de la société. En d'autres termes, plus encore que d'éduquer aux médias, nous devrions surtout nous consacrer à enseigner la communication.

A cet égard, l'éducation aux médias – en dépit des connotations dont cette expression est porteuse – n'est pas une question qui relève uniquement de l'école ou qui ne concerne que les élèves, les enfants et les adolescents. Il est certain que l'institution scolaire, en tant que garante d'une formation globale, cohérente et séquentielle de la personne et du citoyen, aura un rôle décisif à jouer, voire irremplaçable. Mais l'ampleur du phénomène médiatique est tel et les répercussions dans la vie individuelle et collective ont une telle portée qu'aucune institution sociale ne lui est indifférente.

Or la famille, pour profondes que soient les transformations qu'elle a subi au cours des dernières décennies, n'en reste pas moins cette assise, cette base affective, d'ouverture d'horizons, qu'aucune autre institution ne pourra réellement remplacer. Aussi est-ce bien au sein de la famille que surgit cet éveil au monde et à la vie, lequel trouve dans les médias une source et un agent incontournable. Cela explique que l'idée selon laquelle la famille peut et doit considé-

rer l'éducation aux médias comme relevant de sa responsabilité gagne du terrain.

Nous avons déjà abordé le cas spécifique de la télévision et la façon dont les parents et les éducateurs, seuls ou en groupe, peuvent utiliser ce moyen comme un prétexte de rencontre et de réflexion. Mais, comme la vie quotidienne nous l'enseigne, si la télévision joue incontestablement un rôle important, elle est néanmoins loin d'être le seul pôle des attentions et des préoccupations.

Les revues, les CD, Internet et les jeux divers sont autant d'éléments qui façonnent et expriment la vie des jeunes générations d'aujourd'hui. Par ces biais et au moyen de tous ces supports, se définissent les programmes, se créent et s'expriment les goûts et les modes, se manifestent les valeurs et les styles de vie, les références et les raisons de l'interaction entre les enfants et entre les adolescents. Aussi, l'éducation aux médias serait-elle tronquée si elle se limitait à un seul média.

Par ailleurs, l'expérience des médias n'est pas isolée des autres modalités et activités de la vie quotidienne. Les médias se conjuguent toujours, de façon plus ou moins marquée, avec d'autres aspects et activités et doivent donc être compris en fonction de ce "tissu unique" qu'est la vie de tous les jours. Aussi, l'éducation aux médias aurait-elle beaucoup à gagner à être abordée dans une perspective que nous qualifierons "d'environnementale", s'intéressant à tous les aspects qui, envisagés dans leur ensemble, pourraient conduire à une meilleure qualité de vie.

Du point de vue de la famille, l'éducation aux médias semble revêtir deux aspects importants. Le premier porte sur ce que l'école peut ou fait réellement en matière d'éducation tandis que le deuxième porte sur les modes de coopération entre la famille et l'école en vue de l'éducation aux médias.

CE QUE L'ÉCOLE FAIT OU PEUT FAIRE

Le nombre de directeurs d'écoles et de professeurs qui se rendent compte que l'éducation aux médias doit faire partie de l'offre



éducative de l'école et des projets d'établissement est de plus en plus important. Il est primordial que les parents soient informés, encouragent et suivent attentivement ce type d'efforts pour éviter qu'ils ne réagissent mal au fait que les élèves leurs disent, par exemple, qu'ils lisent le journal en classe ou qu'ils ont comme devoir de regarder une émission de télévision ou d'analyser les paroles d'une chanson à la mode.

En fonction du degré de préparation des enseignants, du parcours de chaque institution et des ressources disponibles, les interventions peuvent aller de la réalisation d'initiatives ponctuelles au lancement de plans à long terme, adaptés au programme scolaire.

Lorsque nous évoquons la télévision et les médias dans leurs aspects généraux, nous avons souvent tendance à penser au contenu véhiculé par les technologies de diffusion. Parfois, nous pensons aussi aux professionnels, qu'ils soient journalistes, présentateurs ou artistes. Mais, nous oublions facilement que, dans le domaine de la production et de la diffusion, il est une réalité qui conditionne énormément tout ce qui est produit et diffusé : les *entreprises et groupes de communication* qui agissent sur un marché aux lois très précises, obéissant à des règles juridiques, tant au niveau national qu'international. Mais plus encore, nous oublions tout ce qui intervient en aval de l'émission, à savoir, au niveau du champ de réception. Aussi, est-ce une bonne chose d'être conscient qu'il est difficile d'aborder et de comprendre le fonctionnement et le rôle des médias dans la société, si l'on ne tient pas compte des concepts-clé et des environnements qui les sous-tendent :

> La production et l'environnement de l'entreprise – en s'intéressant à ses projets et objectifs, à son positionnement face aux entreprises ou groupes concurrents, ses ressources, la façon dont elle est organisée et gérée, qui en est propriétaire et qui la contrôle, les éventuelles relations avec d'autres groupes économiques nationaux ou étrangers ;

> Les langages et l'environnement des ressources sémiotiques – en considérant la pluralité de codes, de genres et de dis-

cours (par exemple, l'information, la fiction, la publicité, l'image, le texte, la parole, l'infographie, etc.) ;

> Les représentations et l'environnement politico-culturel des messages, – qui définit le cadre et le contexte des valeurs, règles et normes, explicites ou non, qui régissent les médias dans leur activité et peuvent être de nature nationale ou internationale (c'est le cas des nombreuses dispositions et normes légales émanant, par exemple, de l'appartenance à des organisations telles que l'ONU, l'Union européenne, etc.) ;

> Le public et l'environnement de la réception, – c'est-à-dire cette masse de personnes plus ou moins nombreuse et composite qui, dans certaines circonstances spécifiques, a accès aux médias et à leurs contenus et intègre socialement ces contenus dans sa vie quotidienne de diverses façons.

En production, il est important de considérer deux autres sous-dimensions. D'une part, l'environnement des professionnels qui produisent les messages (à savoir, non seulement les journalistes mais aussi les producteurs, les réalisateurs, les scénaristes, les programmeurs, dont le cadre hiérarchique et le régime de travail varient d'une profession à l'autre). D'autre part, l'environnement des technologies qui, avec l'émergence du numérique et du multimédia, provoque des mutations profondes non seulement dans la façon de créer, de produire et d'éditer mais également dans les façons d'accéder aux contenus médiatiques et de les utiliser.

Les médias et la société entretiennent des liens étroits, d'influence réciproque. Un grand nombre de recherches indique que les médias ont de plus en plus d'influence sur la vie sociale dans son ensemble, au niveau des valeurs de référence, des réactions face aux difficultés et des comportements individuels et collectifs. Mais, ces recherches montrent également que ces mêmes médias sont, en quelque sorte, révélateurs des sociétés dont ils émanent et dans lesquelles ils interviennent. Plus simplement, ils façonnent la vie individuelle et sociale autant qu'ils sont façonnés par elle ; ils sont à la fois produits et producteurs sociaux.

Soulignons toutefois que lorsque nous disons que les médias révèlent ou reflètent la société, il ne le font pas comme s'il s'agissait d'une photographie ou d'un miroir. En réalité, il leur est impossible de restituer la réalité du monde. Ils se contentent simplement de la représenter et de la reconstruire en utilisant divers langages. Dans ce récit de la réalité, comme dans tout autre, du reste, nous sommes toujours nécessairement face à des interprétations, perspectives, lectures et modes d'apprentissage et jamais face aux véritables événements, face aux choses. Or, si cela s'applique tout particulièrement au monde de la création et de la fiction dans sa totalité, il en est de même pour le monde de l'information et du journalisme.

Le présupposé selon lequel les médias ne reflètent pas la réalité mais la reconstruisent et l'interprètent et, ce faisant, l'élargissent et l'enrichissent, constitue une sorte de principe fondateur pour toute l'éducation aux médias. Ne donnons qu'un exemple pour souligner l'importance de cette notion : il est fréquent d'associer à la télévision et à l'image l'idée d'authenticité et de vérité en raison de l'analogie et des ressemblances entre la représentation (les images portant sur un événement ou une situation) et la chose représentée (ce qui se passe réellement ou à réellement eu lieu). Cette idée qui associe la vérité à ce que voient nos yeux est facile à démonter quand, en abordant la grammaire de l'image, nous découvrons de quelle façon, à partir de la même matière première, il est possible d'élaborer plusieurs versions, parfois contradictoires les unes avec les autres.

L'éducation aux médias peut connaître de grandes avancées si les associations de parents et de familles décident de l'inscrire à leur ordre du jour. L'intervention des parents en matière de médias passe tout d'abord par l'inscription de cette question dans leurs réunions et rencontres, qu'elles aient lieu au niveau scolaire, communautaire, régional ou national. Il s'agit d'aller au devant des préoccupations et des aspirations des parents, en fonction de leur expérience quotidienne, avec l'aide des professionnels des médias, des responsables de programmes, des spécialistes en sociologie

des médias et des pédagogues ayant une expérience spécifique en la matière.

Nous pouvons imaginer des scénarios où de la collaboration entre les associations de parents et les responsables d'écoles naîtraient d'importantes initiatives ayant une grande portée. Dans certains cas, il est probable que les associations de parents alertent et fassent pression elles-mêmes sur l'école pour souligner l'importance de l'étude des médias comme un thème et un prétexte d'action éducative. Dans d'autres cas, elles s'associeront à cette action en tant que partenaires, en apportant ponctuellement leur collaboration ou en intervenant sur des tâches précises.

La liste des actions ou activités indiquées ci-dessous peut comprendre, sous une forme ou une autre, le concours des parents et des familles, en fonction du contexte et des conditions disponibles.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES en coopération avec l'école

Organisation d'une semaine consacrée aux médias. Ce type de semaine est devenu une tradition dans plusieurs pays. C'est l'occasion de mettre l'accent sur la question des médias et peut être d'inviter à l'école (dans la communauté) des professionnels qui viendront parler de leur expérience. Cette semaine est parfois un excellent prétexte pour se rapprocher des médias de la communauté locale, auxquels les parents d'élèves sont parfois liés.

Production d'un journal (ou d'une radio) scolaire. Nombreuses sont les écoles qui s'investissent et s'engagent à grand frais à produire leurs propres médias dont elles souhaitent qu'ils agissent comme un révélateur de talents, qu'ils soient un moyen de communication au sein de l'école et entre celle-ci et la communauté. Certains projets, comme le projet du journal *Fax*, coordonné depuis de nombreuses années par le CLEMI en France, ont même une portée internationale. Pourquoi ne pas envisager la possibilité d'aller plus loin, voire même au



niveau international, dans ces expériences où les parents participent aux médias ?

Recueil de témoignages sur l'histoire des médias. Les mutations rapides, notamment en matière de technologies, et la façon dont la vie familiale et sociale a changé menacent la mémoire collective. L'expérience des parents et des grands-parents concernant les modes de communication d'antan, l'introduction des différents types de médias, les habitudes et les goûts des débuts par rapport aux habitudes actuelles, sont autant de raisons intéressantes pour recueillir le témoignage des générations plus âgées. Dans le cas de la télévision, par exemple, ces initiatives permettent de faire comprendre que ce qui semble remonter "à la nuit des temps" (parce que les enfants ont toujours vu le poste de télévision à la maison) est en réalité quelque chose d'assez récent.

Participation à des initiatives comme *Une semaine sans télé*. Dans certains pays, "le jeûne et l'abstinence" de télévision sont institutionnalisés depuis déjà plusieurs années. Ce type d'initiative répond à des orientations très variées. Certaines s'engagent clairement dans une logique moraliste que nous pourrions qualifier "d'anti-télévision primaire". D'autres adoptent une position plus écologique et revendiquent les moments de silence et d'éloignement des sources de "pollution environnementale" telle que la télévision. D'autres enfin, optent pour ce type d'initiative, non pas tant par opposition à la télévision mais parce qu'elles estiment nécessaire de découvrir les innombrables activités possibles quand la télévision devient moins absorbante, dans notre quotidien.

Prise de contact avec les professionnels des médias. Rien de mieux que de prévoir une ou plusieurs visites à divers médias ou à une maison de production de cinéma ou de vidéo. L'univers des professionnels de la télé et des médias représente un domaine de recherche et de découverte intéressant, en commençant d'emblée par les fonctions et activités les plus visibles (présentateur, reporter, animateur, correspondant, collaborateur, caméraman, éditeur, scénariste, producteur, réalisateur, directeur, adminis-

trateur, etc.). Au cours de la visite ou pendant sa préparation, on comprendra mieux comment, dans chaque milieu, se fait le recueil, le traitement, l'édition, la post-production et l'émission des données. Les nouvelles technologies numériques peuvent faire l'objet d'un motif d'intérêt supplémentaire car elles ont provoqué de nombreux bouleversements dans certaines professions et fonctions des médias.

Création et animation d'un club. Cette activité peut être axée sur le cinéma – les plus âgés se rappelleront certainement les ciné-clubs – ou sur la télévision, la vidéo, le DVD, etc. Comme avec l'ancien mouvement des ciné-clubs, qui joua un rôle culturel important, voire politique, dans certains pays, il s'agit d'un mouvement associatif, plus ou moins structuré, qui repose sur l'intérêt d'un groupe de personnes pour un média donné ou pour un type de programme ou encore pour des aspects plus transversaux et communs à tous les médias. Les séances communes, la critique argumentée, la documentation complémentaire, l'animation d'initiatives destinée au club, mais aussi au monde extérieur, la production propre de produits audiovisuels et multimédias – la liste des activités est infinie. Elle n'est limitée que par la créativité des membres du club, lesquels ne sont plus en position de professeurs ou d'élèves. Dans ce cas de figure, il serait très pertinent et souhaitable de tirer parti des vidéothèques, filmothèques et médiathèques de la communauté.

Intervention face aux opérateurs publics de radio et de télévision. Les chaînes de télévision publiques ont accumulé, au long de leur histoire, des expériences qui prouvent qu'il est possible de concilier des contenus à forte teneur éducative avec l'intérêt des plus jeunes téléspectateurs (ainsi que des plus grands). Dans un contexte où la notion (et la pratique) de service public de radiodiffusion est en crise, une des voies à explorer pourrait consister à donner une plus grande responsabilité aux citoyens et aux institutions éducatives et culturelles dans les politiques de programmation des opérateurs radiophoniques et télévisuels. Guidés, ne fût-ce que formellement, par une logique ne se limitant pas aux lois du

marché, ils sont financés par les contribuables. Ces citoyens auraient toute légitimité à procéder à un examen public de leurs activités.

Formation de professeurs, d'éducateurs, de parents et d'animateurs. Il s'agit là d'une ligne d'intervention stratégique dont dépend, en grande partie, le succès de l'éducation aux médias. Nous ne sommes pas en présence d'un terrain entièrement en friche mais, les carences actuelles sont encore énormes car les organismes de formation ont jusqu'à présent davantage axé leur attention sur le volet technologique. Il convient désormais de se pencher un peu plus sur l'impact social et culturel des médias, sur les comportements et réactions sociales face à eux, sur les compétences permettant de les utiliser de façon pédagogique. Dans ces circonstances, la formation continue, menée dans le cadre des centres de formation de professeurs ainsi que les stages de perfectionnement, de spécialisation et les troisièmes cycles sont aussi nécessaires qu'essentiels. Les établissements d'enseignement supérieur, les organismes de formation continue et les structures représentatives des parents ont ici un rôle décisif à jouer, tout comme les autorités éducatives dont le rôle primordial doit consister à faciliter, stimuler et soutenir ces initiatives.

Création d'un portail sur l'éducation aux médias. Les différents partenaires éducatifs sont sensibles, ne serait-ce que vaguement, au caractère essentiel de l'éducation aux médias. Il serait important que les professeurs, parents et enfants puissent disposer de documents variés concernant les expériences menées, de dossiers multimédias, de plans d'activité, de modèles de cours de formation, de données sur les médias, de résultats de recherches, et de divers supports auxiliaires pour les aider dans leur travail. L'environnement le mieux adapté à ce type de service – qui doit être facilement mis à jour – est sans aucun doute l'Internet. D'où la suggestion de créer, au niveau national et international et disponible en plusieurs langues, des portails semblables à celui qui existe au Canada (Media Awareness Network).

CONCLUSION

Faire de la relation entre la télévision et les médias une expérience enrichissante est possible, à plus d'un titre, et dépend de la participation de tout un chacun. Cela ne dépend pas seulement des médias eux-mêmes ou d'autres entités. C'est ce que cherchent à démontrer quelques-unes des idées et suggestions présentées dans ce manuel.

Il faut toutefois souligner que toute intervention caractérisée par une attitude anti-télévisuelle ou anti-médiatique est condamnée à l'inefficacité. La télévision, à l'instar des autres médias de diffusion collective, fait partie du contexte social dans lequel nous vivons et en est aussi l'expression ; elle fait partie des agents qui le configurent et le construisent. Elle s'apparente au supermarché : il est difficile de s'en passer mais il est possible de s'en servir de différentes façons selon la finalité. Et il faut être conscient qu'elle ne pourra pas satisfaire certaines dimensions et qu'il faudra donc aller les chercher ailleurs. Mais, par rapport à ce qu'elle propose, nous pouvons être plus ou moins exigeants, plus ou moins sélectifs, plus ou moins indépendants. Une consommation paresseuse et résignée alimente la paresse et la convoitise des programmeurs qui, eux aussi, se laissent orienter par les signaux que nous leur envoyons en réponse à ceux qu'ils émettent (et le silence, sachons-le, est à lui seul un message).

Ce qui ne signifie pas que nous soyons privés de notre "droit à l'indignation". Les rapports entre les médias et la société ne sont pas unidirectionnels. Les perspectives, intérêts, rôles et responsabilités existent de chaque côté. Si nous portons un regard plus attentif et plus critique sur la télévision et ne tenons compte que de ce qui se trouve de l'autre côté de l'écran et au-delà de lui, nous ne verrons que la moitié du problème. L'autre moitié se trouve de ce côté-ci, c'est-à-dire, du côté des usagers et des consommateurs que nous sommes : nos comportements, attitudes, routines, conditionnements, styles de vie. Il en est de même avec les autres médias, qu'ils soient plus anciens ou plus récents.



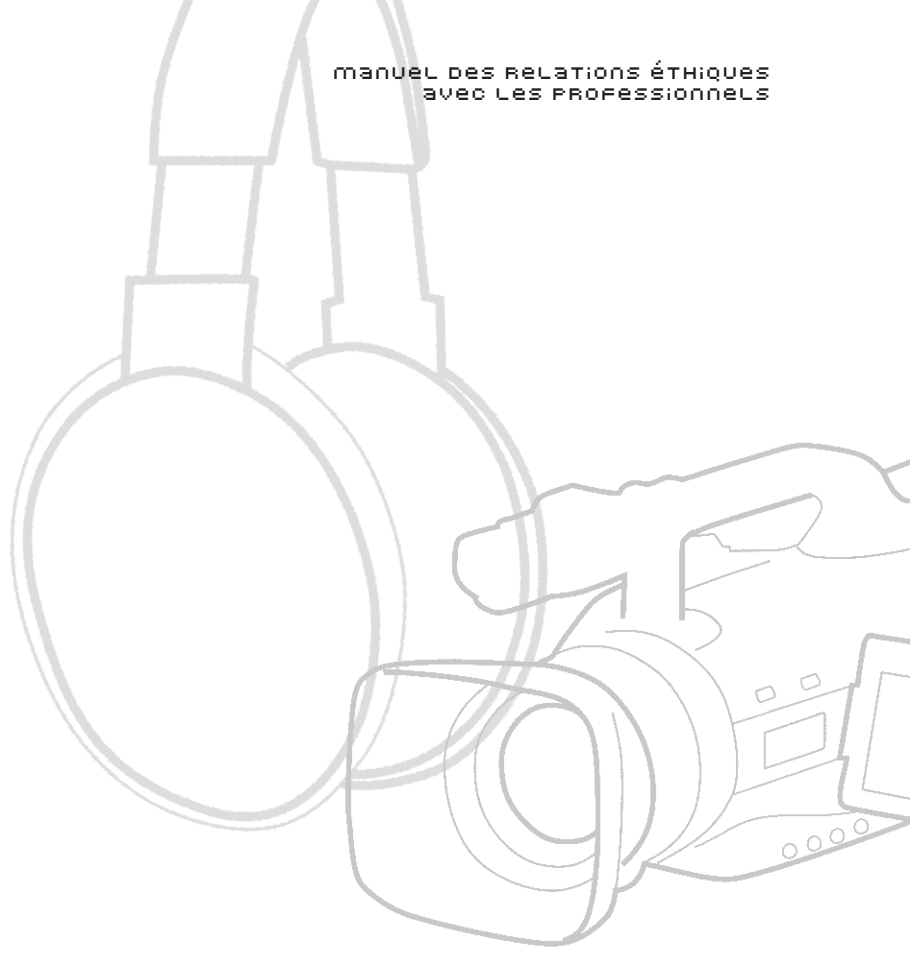
Télé ou pas télé

– *Eteins la télévision, dit le père*
Sors et va découvrir le monde.

Je suis sorti et le soir, je suis rentré
Une abeille dans l'oreille
Une musette dans les chaussettes
De la colle sur le col
De la craie sur la raie
Des moucherons dans les pochons
Un hibou sur les genoux
Un colibri sur le nombril
Un oursin dans la main
Et derrière un chameau qui me pousse dans le dos.

– *Ne sors plus, dit le père*
Allume la télévision.

Luísa Ducla Soares
Adaptation d'un poème portugais



manuel des relations éthiques avec les professionnels

Ce manuel se propose d'analyser les relations de réciprocité et de complémentarité entre les médias, l'école et le public en général. Il met en scène les différents acteurs impliqués : professionnels, enseignants, société civile, secteur privé, institutions d'État. Il met en contexte les différentes modalités d'exercice et de mise en œuvre des principes de la liberté d'expression et de communication, dans le monde, en passant en revue concrètement les formes d'auto-régulation, de régulation et de co-régulation.

Les limites qui séparent l'école des autres institutions éducatives et médiatiques s'estompent de plus en plus. L'intérêt aujourd'hui se porte aussi sur les possibilités d'apprentissage "informelles" qui pourraient prendre place en dehors de la classe, avec le concours

des professionnels des médias, dont il est important de connaître la culture et la déontologie. Cela implique une éthique de l'éducation. Cela implique une éthique de l'éducation, qui prenne en compte le délicat équilibre du débat sur les valeurs, sans entrer dans une attitude partisane.

En 1983, l'UNESCO a déjà attiré l'attention sur la pertinence des principes éthiques universels du journalisme dans sa *Déclaration de principes internationaux sur la déontologie du journalisme*. Parmi ces principes, étaient mentionnés, entre autres, la responsabilité sociale des journalistes, le respect pour l'intérêt public, ainsi que l'accès et la participation des citoyens. Beaucoup d'organismes internationaux de presse et de communication ont également promu l'application de ces principes éthiques parmi les professionnels des médias. Comprendre ces principes ainsi que la liberté d'expression et les responsabilités des médias et des professionnels de la communication permet de mieux apprécier les conditions de la liberté et de la responsabilité de tous.

L'éducation aux médias, comme discipline qui vise à éclairer le rapport entre les médias et le grand public, se doit de souligner ces notions. De même qu'elle essaie de favoriser la lecture critique des médias par les citoyens et de les préparer à la participation démocratique, elle peut promouvoir la prise de conscience et la compréhension des principes éthiques qui régissent la responsabilité des communicateurs et des médias. De cette façon, elle contribuera non seulement à créer un environnement favorable pour la pratique professionnelle, mais autorisera également le grand public à confronter les médias avec leurs droits et leurs exigences éthiques.

OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS EN MATIÈRE DE RELATIONS ÉTHIQUES AVEC LES PROFESSIONNELS

La question de l'éthique et de la déontologie des professionnels fait donc partie de l'éducation aux médias, avec les objectifs suivants :

- > Faire connaître aux élèves et au grand public les responsabilités des médias dans l'exercice de leurs fonctions ;
- > Rappeler les professionnels des médias au sens de leur responsabilité éthique et au respect des normes internes à leur métier ;
- > Encourager la prise de conscience critique des citoyens quant à leurs droits face aux médias et à la responsabilité sociale

des professionnels et les aider à résoudre les dilemmes qui peuvent surgir ;

- > Favoriser les possibilités de communication et de coopération entre les médias et le grand public, avec pour but d'expliquer et de soutenir la mise en œuvre des principes de liberté et d'indépendance du journalisme et de la communication, tout en tenant compte des composantes éthiques et des responsabilités sociales des médias ;
- > Promouvoir les possibilités d'auto-régulation et de co-régulation, voire de régulation quand cela s'avère nécessaire, c'est-à-dire les modalités formelles et informelles de l'engagement éthique et civique des différents acteurs concernés par les médias.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE CE MANUEL

- > Introduire de manière pédagogique l'éthique des professionnels de la communication, dans le domaine de l'éducation aux médias, notamment en stimulant l'étude systématique des principes éthiques et en la confrontant aux ancrages et aux institutions dans lesquels ils se manifestent en pratique ;
- > Distinguer les niveaux éthiques : l'éthique générale qui s'applique à n'importe quelle personne impliquée dans un processus de communication d'une part, l'éthique spécifique qui s'applique aux professionnels des médias d'autre part ;
- > Fournir des informations raisonnées sur les documents, les codes et les institutions qui ont pour but d'incarner les principes éthiques en vigueur dans les médias ;
- > Servir d'outil de sensibilisation sur les usages que les médias et les professionnels font de leurs responsabilités ;
- > Faire prendre conscience aux apprenants et au public de l'existence des moyens d'accès et de participation aux médias, ainsi que des exigences nécessaires pour que les médias tiennent leurs engagements éthiques ;
- > Faire connaître le rôle des médiateurs, et le potentiel de ces acteurs pour la promotion de l'auto-régulation des médias ;
- > Présenter le rôle des organismes publics chargés de la régulation des médias et préciser leur fonction en matière d'éthique des professionnels et des médias ;
- > Encourager le développement d'une communication solidaire, qui permette à la

société civile de participer à la co-régulation des médias ;

> Stimuler la connaissance de l'éthique de la communication dans des contextes technologiques en évolution.

LES RELATIONS

CONTROVERSÉES

ENTRE ÉDUCATION

ET COMMUNICATION

La socialisation des jeunes par les médias est un phénomène irréversible. Tout semble indiquer qu'au XXI^e siècle, une grande partie des connaissances et des valeurs acquises par les enfants et les jeunes sera transmise par les médias, ainsi qu'une grande partie du capital culturel de la planète. Ceci implique un changement d'attitude de la part des différents acteurs, les communicateurs et les professionnels étant invités à prendre conscience de leur responsabilité sociale et les éducateurs à prendre en compte le poids des médias dans leur pratique pédagogique. L'ignorance réciproque n'est plus de mise, pas plus que la diabolisation. Il s'agit plutôt de créer une conscience civique critique et active pour accéder à l'utilisation créatrice et constructive des médias.

Les mondes de l'éducation et de la communication ne peuvent pas continuer à se regarder en chiens de faïence, notamment lorsqu'il s'agit de la socialisation de l'enfant. Les praticiens de ces mondes différents doivent conclure une espèce d'alliance et agir dans un esprit de dialogue. Malgré des professions diverses, les activités sont complémentaires. Parmi les éducateurs, il n'y a pas que des parents et des enseignants mais aussi des documentalistes, des bibliothécaires, des proviseurs... de même que parmi les professionnels de la communication, ou communicateurs, il n'y a pas que des journalistes mais aussi des producteurs, des diffuseurs, etc.

Cette alliance devrait commencer par une compréhension profonde et réciproque des valeurs spécifiques de chaque domaine ainsi que par des activités de reconnais-

sance mutuelle des participants. Une école est un corps social qui communique, transmet et fournit des orientations, des codes et des langues. De même pour la famille, de même pour les médias. Une entreprise de presse ou de communication est, dans une certaine mesure, un système qui diffuse de la connaissance à un public spécifique. La compréhension mutuelle est donc nécessaire afin d'établir un pacte de coordination entre communicateur et éducateurs, au-delà de l'éducation aux médias dans des milieux formels, hors les murs.

Néanmoins, cette relation est toujours extrêmement controversée. Les communicateurs, pour leur part, défendent la liberté d'expression, au-dessus de tout autre droit. Ils se méfient d'une possible ingérence dans leurs pratiques et leur créativité. Ils croient que les médias peuvent et doivent transmettre leurs messages en toute liberté, sans pression et sans censure. La liberté d'expression constitue une condition indispensable pour développer la liberté de conscience et d'indépendance individuelle et elle est la clé de leur engagement principal, selon eux.

Cette idée vient butter contre l'engagement principal des éducateurs, qui vise à apprendre aux enfants et aux jeunes à contrôler le flux de cette expression, et en conséquence, à choisir des programmes appropriés et à éviter les pièges de l'offre. Ils ont pour mandat l'évaluation des risques et la défense de la vie privée et la dignité de la personne, y compris des mineurs. Ils croient que les médias doivent être observés de près. Les parents et les éducateurs doivent exercer un droit de regard sur la consommation médiatique des enfants et des jeunes, en partie parce que les médias répondent à une demande industrielle et commerciale, qui n'a pas toujours pour objectif la protection de la personne. La publicité et le parrainage tendent à être envahissants et à promouvoir une culture médiatique qui sépare l'enfant et l'adolescent de la culture familiale et scolaire. Selon eux, la liberté d'expression, pour cruciale qu'elle soit, ne peut être un droit absolu, qui empiète sur l'intimité et le respect de la vie privée de la personne.



Il s'agit de parvenir à ce que ces différences ressenties entre valeurs des éducateurs et des communicateurs ne soient pas nécessairement vécues dans la tension ou la contradiction. Une attitude de conciliation implique un certain engagement des médias au respect des valeurs de l'éducation, afin de prendre en compte le désarroi de l'enfant quand il est exposé à ces tensions et contradictions. Réciproquement, elle suppose que l'école initie les jeunes citoyens à apprécier le prix de la liberté d'expression ainsi que les droits et devoirs qui lui sont attachés. L'équilibre entre ces deux pôles, leur mise en compatibilité, pour difficile qu'ils soient à maintenir, relèvent de la responsabilité sociale de tous. Une distinction claire entre les questions d'éthique de communication générales, applicables à tous quel que soit le processus de communication, et la déontologie de la profession, applicable aux communicateurs dans l'exercice de leurs fonctions, peut aider à concilier les positions des uns et des autres.

Ces engagements peuvent être de deux types : ceux qui sont actifs et positifs, qui consistent à favoriser et disséminer des messages ou des contenus qui stimulent la croissance intellectuelle, morale, cognitive et physique des enfants ; ceux qui sont passifs, qui se contentent de limiter l'accès aux contenus susceptibles de choquer l'enfant ou de le rendre trop vulnérable, à certains moments.

Les engagements positifs tendent à produire des programmes spécifiques pour les enfants, créant des contenus avec lesquels ils peuvent s'identifier, adaptés à leurs besoins et à leur âge. Il est également parfois nécessaire de réserver des espaces de programmation pour des programmes éducatifs conçus pour stimuler la croissance intellectuelle et morale des enfants et des jeunes. Les engagements passifs sont surtout à tendance restrictive, et se contentent de ne pas causer trop de dégâts, mais sans rien faire pour adapter ou améliorer les contenus.

En général, les médias qui ont des missions de diffusion et bénéficient de concessions de l'État (à savoir la radio et la télévision de service public) sont ceux qui ont le plus

d'obligations de respect du droit des enfants. Par contre, les médias commerciaux, sans contrôle éditorial, pour lesquels l'usage et l'accès est libre (journaux, livres, câble, etc.) ont peu d'engagements envers les enfants (sauf s'ils sont spécifiés dans leurs cahiers des charges). En conséquence, les médias de service public sont ceux qui sont le plus impliqués dans l'attention aux jeunes publics, notamment la télévision. Les programmes qui leur sont dédiés y sont les plus fréquents.

Cependant, les engagements des médias en ce qui concerne l'éducation ne finissent pas avec l'attention donnée aux jeunes publics. Dans la mesure où la communication peut être considérée comme étant un service public ou d'intérêt public, elle doit – ou devrait – satisfaire à certaines obligations en ce qui concerne l'éducation. La manière de comprendre ces obligations varie considérablement de pays à pays et d'une société à l'autre.

Habituellement, les médias et la télévision plus particulièrement (publique plutôt que privée) estiment que, outre l'information et le divertissement, la formation fait partie de leurs fonctions principales. Ils tendent à comprendre ce devoir de formation comme leur contribution à la conscience publique et morale du pays, ainsi que comme une aide à la dissémination de la connaissance et de la culture commune. Dans la pratique, ils interprètent ce devoir comme l'obligation de fournir des programmes éducatifs à tous types de publics, et plus particulièrement aux enfants et aux jeunes.

Mais de fait, dans le contexte actuel de l'apprentissage tout au long de la vie dans la société de l'information, beaucoup de médias et surtout de télévisions, publiques ou privées, s'accordent à penser qu'une de leurs tâches spécifiques tient en la diffusion des connaissances et la promotion des compétences, à n'importe quel âge et sur n'importe quel aspect de la réalité. Cette fonction de formation a mené beaucoup de diffuseurs, notamment dans l'audiovisuel, à élaborer des services spécifiques pour leurs publics, services traditionnellement qualifiés d'"éducatifs" ou de "scolaires".

Une télévision éducative peut être développée sous diverses formes :

- > Elle peut être amenée à se substituer au rôle des écoles dans les pays et les régions où il est difficile de réaliser un cursus complet. Dans ce cas, la télévision transmet des contenus scolaires qui peuvent atteindre les étudiants directement, même pendant qu'ils sont à l'école.
- > Elle peut être consacrée aux activités de renforcement ou de complémentarité, sans se substituer à la transmission pure du programme scolaire. Elle diffuse alors des programmes de complément ou d'approfondissement ou des émissions qui encouragent des valeurs et des attitudes liées à l'étude et à l'enseignement.
- > Elle peut comprendre son travail de formation au sens large, et prendre en charge des tâches ou des valeurs éducatives de manière transversale, dans la totalité de sa programmation. Elle se préoccupe alors de susciter des occasions d'aide à l'éducation et à la formation de ses publics par le biais de programmes et d'espaces diversifiés, qui ne sont pas strictement ou formellement éducatifs.
- > Finalement, cas le plus fréquent, elle contribue à l'éducation par différentes émissions et programmes qui combinent stratégiquement les trois dimensions déjà mentionnées.

Les engagements des médias, cependant, ne s'arrêtent pas à la télévision scolaire. Depuis un certain temps, des pays très différents commencent à admettre que la contribution de la télévision (et des médias en général) au monde de l'éducation est surtout une question de syntonie, de sorte que les valeurs disséminées soient sur la même longueur d'onde que celle des établissements éducatifs. Ceci signifie que la question décisive se situe dans la congruence – ou l'incongruité – entre les attitudes et les valeurs disséminées par les médias et celles qui sont encouragées dans le milieu scolaire.

Dans ce sens, de même que l'on parle de curriculum ou de programme (explicite et caché) dans le contexte scolaire, on peut évoquer un curriculum (explicite et caché) dans le contexte des médias et plus spéci-

quement de la programmation audiovisuelle. Pour essayer d'élucider et de faire connaître ce curriculum, les médias se sont de plus en plus fréquemment vus dans la nécessité d'élaborer des documents en interne (chartes, recommandations, manuels de style...) pour structurer et clarifier le système de valeurs sur lequel les contenus de leurs programmes sont censés être basés.

En général, ces documents traitent des questions telles que les obligations des chaînes en matière d'objectivité et de véracité de l'information et se cantonnent à la sphère des programmes d'information. Or d'autres questions et problèmes étroitement liés à l'éducation et aux valeurs se posent dans les autres programmes, qu'ils soient de jeux, de fiction, ou autres. Dans beaucoup de pays, il est de plus en plus commun que les médias aient des obligations spécifiques, notamment en ce qui concerne l'égalité des sexes, la promotion des femmes, le combat contre le racisme et toutes les autres formes de discrimination (culturelle, religieuse, politique, etc.), le droit des minorités et le respect de la diversité culturelle, le respect des besoins des personnes handicapées ou des personnes âgées, le relais des événements culturels locaux et régionaux, l'appui et l'encouragement aux établissements scolaires, etc.

Toutes ces obligations, au sens large, ont à voir avec l'éducation et la communication. Et l'éducation aux médias, à bien des égards, est la forme la plus lente mais la plus sûre à long terme d'une coopération et d'une compréhension des enjeux partagés par les deux milieux.

modalités de la coopération entre communicateurs et éducateurs

Les tâches des communicateurs et des éducateurs sont donc, à certains égards, semblables et complémentaires et il est difficile d'imaginer un système social basé sur un désaccord permanent entre ces deux milieux professionnels.



Cette compréhension signifie que les communicateurs doivent respecter le travail des éducateurs, voire y apporter une contribution. Réciproquement, cela implique que les éducateurs incorporent à leur propre travail les questions soulevées par les médias, leurs messages et leur rôle social. Cette compréhension mutuelle ouvre un large éventail de possibilités nouvelles. Les professionnels des médias peuvent élargir leur engagement éthique à un "engagement éducatif", c'est-à-dire l'obligation morale de garder à l'esprit les conséquences éducatives de leur travail. De leur côté, les éducateurs peuvent traiter des questions de médias dans leur enseignement, c'est-à-dire prendre un "engagement médiatique", qui fasse attention aux affaires courantes mais aussi intègre les nouvelles modalités de communication et d'éducation proposées par les médias, qui peuvent s'avérer des plus utiles dans leurs cours.

Pour les professionnels des médias, il ne s'agit pas simplement d'une occasion d'élargir leur champ de travail pour inclure la communication éducative, mais également d'imprimer à leur travail une philosophie pédagogique et éducative. Pour les éducateurs, il n'est pas seulement question d'employer les médias dans l'éducation comme de simples outils, mais d'intégrer l'éducation aux médias comme une discipline opératoire. Deux nouveaux centres d'intérêt ressortent donc clairement de cette coopération, qui ne prétendent pas couvrir l'entièreté des rapports entre la communication et l'éducation, l'un situé directement dans le domaine des médias et l'autre dans celui de l'éducation: les médias éducatifs d'une part, l'éducation aux médias d'autre part.

Ces centres d'intérêt s'inscrivent en outre dans les récents débats sur la "Société de l'Information", que l'UNESCO considère comme devant mener à des "sociétés du savoir partagé" : l'acquisition des connaissances, l'information et l'expérience de la communication sont à placer au centre de l'organisation de la vie et de la communauté. Tel est le cadre le plus approprié pour le double développement des médias éducatifs et de l'éducation aux médias. L'éducation et l'acquisition de la connais-

sance ne sont plus des domaines réservés exclusivement à certaines catégories d'âge et confinés à des lieux limités. Ce cadre suppose qu'il doit être possible d'apprendre dans n'importe quel endroit et à tout moment. La nécessité d'acquérir de nouvelles connaissances ou de remettre à jour les acquis s'est énormément accélérée.

L'apprentissage tout au long de la vie est désormais une réalité, avec pour élément essentiel d'apprendre à apprendre. C'est ce qui justifie le besoin de coopération systématique entre communicateurs et éducateurs.

MODALITÉS FORMELLES ET INFORMELLES

La coopération entre communicateurs et éducateurs peut s'établir de manière formelle ou informelle. Ces derniers temps, la création de relations formelles est une tendance forte, qui vise à souligner les rapports explicites ou même institutionnels entre les deux sphères. Les relations informelles tendent à se faire dans l'implicite, comme une évidence. Les communicateurs doivent traiter dans leurs propres travaux de questions d'éducation (tant au niveau du contenu que de l'effet de ce contenu sur l'éducation) ; les éducateurs de leur côté, emploient, de temps en temps, les médias pour développer leur propre programme d'enseignement.

Les modalités formelles de coopération sont en expansion. Du côté des médias, la numérisation de l'information et l'explosion des voies de transmission – particulièrement la télévision et Internet – ont ouvert des possibilités de création de médias spécifiquement dédiés à l'éducation. Ainsi ont surgi une multitude de chaînes de télévision et de radio thématiques à visée éducative, des portails Internet offrant des ressources pédagogiques, etc. Ceci a entraîné des collaborations systématiques entre éducateurs et communicateurs. Les émissions télévisées pour la jeunesse, par exemple, ont été un terrain de coopération fructueux.

Du côté de l'enseignement, de nouvelles technologies sont apparues, qui peuvent s'agréger aux autres modes pédagogiques, comme les ordinateurs, les systèmes de

télévision haute définition, Internet ou les médias de la portabilité. Elles ont donné naissance à une discipline très récente, qui, selon les pays, s'appelle "technologie éducative" ou "communication éducative". Une variété infinie de plateformes et d'activités ont émané de cette discipline. Elles ont dû intégrer les savoirs, jusqu'alors cloisonnés, de la communication et de l'éducation. En conséquence, les relations entre professionnels de la communication et de l'éducation ont augmenté dans les deux sphères.

Mais c'est la dimension civique qui a récemment, dans différents pays et contextes, poussé à l'extension de la coopération entre communicateurs et éducateurs au-delà du terrain strictement professionnel. De nouvelles formes de relations sont en train d'émerger à l'intersection entre missions de communication et missions d'éducation. Cette prise de conscience est passée par une série d'étapes semblables quels que soient les lieux considérés :

1. L'étape initiale correspond à un malaise social et civique croissant, occasionné par quelques effets pervers des médias : l'excès de violence, le manque de contenu éducatif, le sentiment d'une perte de qualité des émissions télévisées et l'oubli des obligations de service public.

2. Ce malaise s'est exprimé de diverses manières et a atteint la sphère publique par le biais de protestations, de plaintes et d'appels aux autorités.

3. Afin de résoudre ce conflit, les autorités et la société civile ont lancé un appel immédiat à la coopération entre éducateurs et communicateurs, pour insister sur le besoin de dialogue entre les parties et une prise de conscience de leurs devoirs réciproques.

4. En conséquence, deux propositions complémentaires ont émergé :

> Le besoin d'un nouvel engagement des communicateurs envers l'éducation, qui s'est le plus souvent traduit par l'adoption de solutions politiques passives à l'égard des enfants, comme les plages horaires aménagées, pour éviter la diffusion de certains contenus, voire l'exclusion des programmes jugés nocifs.

> L'acceptation, de la part des éducateurs,

de la nécessité d'incorporer à leur programme d'enseignement une nouvelle discipline, appelée dans la plupart des cas "éducation aux médias" (également connue sous d'autres intitulés, comme "éducation pour la communication", "alphabétisation médiatique", etc.).

5. La dernière étape n'est pas présente dans tous les cas de figure. Dans certains pays seulement, ces propositions se sont institutionnalisées sous diverses formes : la création d'associations pour la coopération entre communicateurs et éducateurs, ou la formations d'entités ou de conseils destinés, soit à développer la dimension éducative des médias, soit à développer des activités de communication dans le domaine de l'éducation.

Dans ce contexte, dans plusieurs pays, des indices palpables et des réalisations concrètes sont la preuve de l'augmentation des relations de coopération entre communicateurs et éducateurs. Elles peuvent être souples et informelles, entre secteur industriel et éducateurs, les médias s'assurant un contact privilégié et dynamique avec le monde de l'éducation tout en enrichissant leurs grilles de programmes et leurs émissions. Elles peuvent aussi marquer une croissance importante de relations institutionnalisées, les autorités chargées de réguler ou de co-réguler les médias incorporant formellement à leurs activités la présence d'experts ou de comités consultatifs éducatifs, ou de forums où les éducateurs et les formateurs peuvent faire entendre leur voix et faire état de leur travaux et expériences. S'établissent ainsi des relations non seulement entre communicateurs et éducateurs mais aussi avec les autorités et les régulateurs des médias.

Dans la sphère éducative, plusieurs pays ont vu naître des organismes qui, étant intégrés aux institutions scolaires, ont pour raison d'être de stimuler les relations avec les médias. Il est commun de trouver des conseils de programmes au sein des ministères de l'éducation dont la tâche est de favoriser des activités liées à la presse, à la communication audiovisuelle et aux nouveaux médias. Ce sont des entités qui veillent à ce que l'école incorpore les médias, soit comme objets d'étude, soit comme



outils pour l'apprentissage et l'innovation pédagogique. Dans ce but, elles développent des propositions de programme d'enseignement aux médias et, surtout, elles tentent de susciter et d'approfondir l'intérêt du corps professoral pour ce thème et pour sa formation spécifique. Elles mettent en place des activités liées aux technologies de la communication, au langage audiovisuel, à la communication multimédia, etc.

VERS DE NOUVELLES MODALITÉS DE COLLABORATION ET DE PRODUCTION

Récemment, de nouveaux développements ont été rendus possibles par le progrès technologique dans le domaine de la communication et de l'éducation. Ils sont liés aux possibilités nouvelles offertes par la portabilité et la mobilité de la technologie, qui la rend plus adaptable au champ de l'éducation. La numérisation de l'information, la baisse des prix des technologies de production et d'enregistrement, ainsi que l'extension des chaînes de télévision numérique et, surtout, d'Internet, ouvrent un secteur de plus en plus large, permettant aux éducateurs d'accéder et participer aux médias à un degré sans précédent.

Le développement des vidéos numériques à bas coût, l'existence des programmes d'édition non-linéaire (capables d'éditer l'image tout comme le son), qui peuvent être incorporés à un simple ordinateur personnel, les possibilités de publication bon marché de toutes sortes de textes, et surtout, l'existence d'Internet et du World Wide Web, suscitent un renouveau d'intérêt pour la communication parmi les instances éducatives et scolaires.

En témoignent les stations de radio et de télévision scolaires, les revues pédagogiques en ligne, les portails éducatifs gérés par des éducateurs, la publication de matériaux de formation en réseau et l'établissement de forums et d'espaces de coopération éducative basés sur l'usage d'Internet. Il faut ajouter à cette tendance celle de la démocratisation croissante des possibilités de publication journalistique, à travers des weblogs, et des sites web personnels et

institutionnels. Tout ceci crée un nouveau cercle de communication autour de l'éducation, qui, par voie de conséquence, élargit la mission éducative de l'école et développe, en même temps, de nouvelles qualifications de communication parmi tous les participants au processus d'apprentissage. Il en émerge une nouvelle forme de production, une "édu-communication" dont les acteurs principaux sont les éducateurs et les étudiants.

Les pratiques en matière de communication, qui jusqu'à présent étaient confinées à la classe, s'inscrivent désormais dans l'espace public. Une nouvelle culture de communication est favorisée dans l'éducation, qui, au niveau des pratiques, apparente les compétences des éducateurs à celles des communicateurs, non sans conséquences dans la sphère des médias.

C'est dans cette sphère que la multiplication des compétences en communication de la population (en commençant par la population scolaire), la portabilité et la numérisation de la technologie permettent l'insertion d'un flux de contenus nouveaux aux médias de masse, ce qui reflète, dans une certaine mesure, les effets de la révolution médiatique dans l'éducation.

Ce phénomène devient particulièrement visible au niveau local. La communication dite de proximité (presse, radio et télévision locales), qui se focalise sur des communautés de taille réduite (municipalités, régions...) est progressivement accaparée par des espaces gérés et produits par la communauté scolaire. Ainsi, il n'est pas rare de trouver dans ces médias locaux des espaces produits par les écoles du secteur. De même certains documentaires, films courts, voire des fictions, produits par une école secondaire peuvent occuper un espace spécial dans la grille des programmes d'une station locale de télévision. Ou encore, il se peut que des grands médias se nourrissent de contenus et de productions qui proviennent de la communauté scolaire.

Ce phénomène récent, combiné aux autres, montre un renforcement des activités de communication dans l'éducation,

avec un engagement décisif en leur faveur. Cela a pour conséquence et pour dynamique une nouvelle phase de développement de l'éducation aux médias, qui s'enrichit de la diversité des modes de relation avec les professionnels.

RELATIONS AVEC LES PROFESSIONNELS : UNE LARGE PALETTE D'INTERACTIONS

Dans ce contexte, le secteur industriel des médias ne peut plus ignorer le besoin d'éducation aux médias et la nécessité du dialogue avec les éducateurs, qu'ils soient parents ou enseignants.

L'implication de l'industrie des médias et des professionnels a évolué à travers le temps. Elle est passée d'une période protectionniste, où les médias revendiquaient une totale indépendance à l'égard du public et du pouvoir, à une phase plus ouverte, où le dialogue peut prendre diverses formes : l'auto-régulation des professionnels d'une part, la régulation du secteur industriel par des agences gouvernementales mixtes d'autre part, voire la co-régulation, qui inclut d'autres acteurs, comme la société civile. Ces modalités sont diverses et variées selon les pays. Elles répondent au besoin qu'ont toutes les parties prenantes de l'éducation aux médias de partenariat et de responsabilisation des acteurs, vu les enjeux de société impliqués. Elles sont une réponse historique aux critiques des médias mais ont évolué vers des formes plus souples de dialogue, avec la possibilité de partager des expériences, de collaborer à des projets communs et de mieux faire connaître, de l'intérieur, la culture des entreprises médiatiques.

L'AUTO-RÉGULATION DES PROFESSIONNELS ET DU SECTEUR INDUSTRIEL

Les médias se sont efforcés de rendre plus transparent leur propre curriculum (explícite et caché), notamment en matière d'éthique professionnelle. Ils ont élaboré dif-

férents outils en direction du public et en direction interne, pour expliciter le système de valeurs sur lequel est basé leur contenu. Les solutions adoptées correspondent à l'auto-régulation, qui se caractérise par l'élaboration et l'application par les communicateurs eux-mêmes de dispositifs visant à gagner la confiance du public. Elles sont diverses selon les pays, mais dans l'ensemble, elles recoupent des processus semblables. Elles établissent les normes et les règles que les communicateurs doivent respecter dans leur travail. Ces engagements sont souvent inscrits dans la constitution des États, sinon dans les chartes d'établissement des médias. Ils soulignent l'importance de la liberté d'expression et rappellent que l'information est un bien social commun, et pas seulement un produit commercial. Ces principes peuvent ensuite être déclinés au niveau des institutions médiatiques et des professionnels en un code d'éthique et de conduite individuelle. Ils marquent la prise de conscience de la responsabilité sociale des communicateurs, d'où le fait qu'on les regroupe sous le vocable de "systèmes de responsabilité sociale des médias" (*Media Accountability Systems* ou MAS).

Ces solutions et processus gagneraient à être connus des éducateurs, des élèves et des familles, et sont encore dans l'ensemble sous-utilisés. La mise à disposition publique des procédures internes, des organigrammes, des chartes déontologiques, des choix de ligne éditoriale, et, globalement, de l'état de la réflexion éthique au sein de chaque média est encore très aléatoire, selon les supports et selon les pays. Souvent les sites Internet officiels des entreprises médiatiques en font état, mais cela reste confidentiel. S'ils étaient mieux informés des règles de fonctionnement des médias, les différents publics concernés pourraient réagir de façon plus constructive et plus efficace. Une partie de l'éducation aux médias et des solutions pédagogiques à la relation communication-éducation passe par une meilleure connaissance de ces initiatives et de cette palette d'interactions négociées.

Elles sont de plusieurs types et interviennent à différents niveaux de hiérarchie, chacune avec ses avantages et ses limites :



> Elaboration de **manuels de style** ou de directives de travail. Il s'agit souvent d'engagements et de recommandations sur la manière de représenter l'information. Des questions de société épineuse y sont évoquées, comme le traitement de sujets violents ou susceptibles de heurter la sensibilité du public, la représentation des minorités et des mineurs, les choix de mots et des niveaux de langage. Ils n'ont pas de valeur contraignante et sont seulement des indications d'usage.

> Rédaction concertée de **chartes de bonne conduite**. Elles tendent à se focaliser sur les questions d'objectivité, d'équité, de protection des sources, d'indépendance, d'évitement des conflits d'intérêts vis-à-vis des enjeux commerciaux, de clientélisme politique ou de népotisme. Certaines rendent compte des droits des spectateurs et des devoirs des professionnels à leur égard. Elles correspondent aux valeurs de la liberté d'expression. Elles font écho à des principes de la profession, exprimés dans des documents internationaux, comme la déclaration de 1983, de l'UNESCO sur l'éthique du journalisme ou celle du Conseil de l'Europe en 1993. Elles établissent la responsabilité sociale du journaliste, l'intégrité de la profession, le respect pour la dignité humaine, l'intérêt public, la diversité des cultures et la culture de la paix. En général, elles n'ont pas de valeur contractuelle et ne s'accompagnent pas d'amendes ou de sanctions.

> Instauration de **médiateurs de l'information ou de l'antenne**. C'est un dispositif qui tend à être visible sur les chaînes de service public principalement. Les médiateurs constituent l'interface humaine entre les spectateurs et la chaîne, car ils s'occupent de relayer et de régler les plaintes ou suggestions du public. Ils rappellent à leurs collègues quelques règles de base de la profession : intérêt journalistique d'un sujet, mise en perspective, attention à l'horaire de diffusion, application des recommandations des chartes. Ils peuvent bénéficier d'une émission de référence ou d'un espace de réponse au public, ce qui leur permet d'avoir une fonction pédagogique et éducative, en facilitant une plus grande compréhension des questions clés de la

communication, entre professionnels et envers les citoyens. Leur médiation tient de la négociation informelle et interne, sans relever de l'arbitrage.

> Création de **comités d'éthique ou de liaison**. Ils peuvent être composés de membres extérieurs aux médias (pédagogues, thérapeutes, acteurs associatifs...) dont l'expertise et la compétence peut représenter certains des intérêts du public. Ils donnent aux médias un appui utile dans leur réflexion sur l'attention au débat démocratique, le respect de la dignité humaine, la protection de l'enfance et la responsabilité des médias dans la socialisation des jeunes. Ils peuvent souligner le manque de rigueur dans le traitement de l'information, l'absence de hiérarchisation et de suivi ou encore l'accumulation de faits divers au détriment de nouvelles d'intérêt national ou international. Ils sont là à titre consultatif et contribuent à l'image publique du média.

> Production de **revues d'associations professionnelles** et/ou d'**émissions critiques des médias**. Les revues ou émissions spécialisées aident à la critique interne de la profession et à la bonne tenue des journalistes. Elles traitent de la critique des médias d'actualité, souvent d'après le point de vue des professionnels. Leur contenu examine certaines techniques d'enquête et de reportage, inclut parfois des dénonciations d'articles ou de programmes mal travaillés ou mensongers. Elles peuvent éventuellement aller jusqu'à la publication de documents plus ou moins censurés. Elles évoquent aussi des problèmes relationnels dans les conseils de rédaction (sexisme, machisme, racisme...). Dans certains cas, elles dénoncent la collusion entre le monde de la presse et celui de la politique ou de l'économie. Elles font référence et tendent à permettre aux membres de la profession d'affirmer leur indépendance.

> Réunion de **conseils de presse**. Leur rôle consiste à s'assurer que la presse est réellement indépendante et qu'elle tient compte du public. Des réunions entre la presse et des citoyens représentatifs sont organisées sur une base mensuelle ou bi-mensuelle et les plaintes sont examinées et des solutions envisagées. Les conseils

n'ont pas de pouvoir autre que consultatif (ils ne peuvent sanctionner) mais leurs avis peuvent être publiés dans les colonnes du journal. Ils tendent à avoir une visibilité et une utilité locale plutôt que nationale.

> **Constitution d'ateliers d'éthique professionnelle.** Leur rôle consiste à initier les citoyens au travail de la presse au quotidien. Des membres du public sont amenés à discuter avec des journalistes des choix rédactionnels, des modes d'enquête, des difficultés de l'objectivité et du pluralisme. Il ne s'agit pas d'élaborer une actualité en commun mais de développer la compréhension mutuelle entre professionnels et publics. Ce sont des lieux de débats, souvent localement, mais qui peuvent s'élargir à des manifestations plus larges, comme "la semaine de la presse".

> **Diffusion d'émissions de libre antenne.** Elles donnent la parole aux usagers et font écho au très ancien "courrier des lecteurs" de la presse écrite. Elles permettent de publier des commentaires contradictoires ou de répercuter des questions de lecteurs ou d'auditeurs. Les sites Internet des émissions et des chaînes pour la jeunesse tendent à les relayer, et cela ouvre des possibilités supplémentaires d'éducation par le biais de ce média interactif. C'est un des MAS les plus humbles mais des plus efficaces, par sa simplicité, son immédiateté et son aura d'authenticité et de participation. Les stations doivent souvent mettre en place des dispositifs spécifiques pour répondre aux situations de désarroi réel mais aussi aux provocations, ou aux éventuelles incitations à la discrimination, au sexisme ou à la violence. Elles marquent leur responsabilité dans la transmission de valeurs civiques et démocratiques auprès des jeunes.

> **Distribution de prix.** Ils encouragent la motivation personnelle et la reconnaissance de la profession et peuvent être accompagnés de sommes intéressantes. Le Pulitzer Prize est un des plus prestigieux mais toutes sortes d'autres prix sont nés, avec des spécialités marquées (l'environnement, la santé, etc.), dans la presse écrite, audiovisuelle et en-ligne. La publication de palmarès annuels, reconnaissant la perfor-

mance de telle ou telle publication ou programme, présente également une alternative intéressante aux célébrations des grands prix. Ces récompenses jouent à leur manière le rôle de MAS et elles constituent une forme d'encouragement positive, au lieu de laisser la profession dans la seule critique négative.

En général, ces MAS se cantonnent à la sphère des programmes d'information, pas de fiction. En outre, les personnes qui assument l'autorégulation au sein des médias conduisent le plus souvent isolément leur réflexion sur l'impact des programmes sur les enfants et les adolescents. Il n'existe aucun système, ni instance, ni réseau, leur offrant la possibilité de participer à des séminaires réguliers de réflexion, voire de formation. Ils n'ont pas d'occasions de rencontrer leurs homologues sur les autres médias, ainsi que les associations et les chercheurs, ce qui donnerait du sens à leur pratique.

Les MAS ont donc une portée assez limitée, locale, sans réelle représentativité ; ils sont souvent liés à certaines personnalités et à leur implication volontaire. Leur présence tend à diminuer en relation directe avec la baisse de mobilisation de l'opinion publique. Ils tendent aussi à faire porter la responsabilité de l'information sur la seule personne du journaliste, en occultant le rôle du secteur industriel des médias, ce qui peut expliquer certaines des réticences de la profession à leur égard.

Pour le dialogue avec leurs publics concernant les autres genres de programmes (fiction, jeux, publicité, etc.), les médias ont adopté d'autres solutions :

> **Création d'organismes de surveillance intra-professionnelle.** C'est notamment le cas dans le secteur de la publicité, dont la pratique peut aller à l'encontre des droits des citoyens à obtenir une information véridique et contrastée. Comme les réglementations diffèrent d'un support à l'autre, ces organismes d'auto-régulation tendent à avoir une compétence transversale sur tous les supports. Les annonceurs sont membres volontaires de cette entité, qu'ils saisissent pour avis. Elle procède par édic-



tion de règles et de recommandations, pour respecter des obligations des chaînes comme la séparation claire des programmes et de la publicité, ou répondre à des inquiétudes du public comme l'image de la femme ou de l'enfant, le parrainage caché ou le placement de produit.

> **Elaboration de labels et de systèmes d'étiquetage.** Dans certains pays, les cassettes vidéos, les DVD et les jeux vidéos sont soumis à un système de classification, soit volontaire, soit imposé par l'instance de régulation en concertation avec les éditeurs et producteurs. La classification doit figurer sur la jaquette (notamment en ce qui concerne la violence et la pornographie). Le dispositif de classification est réalisé individuellement par les producteurs, avec, dans certains pays, des commissions ad-hoc, pour résoudre les litiges. Dans la plupart des pays, cette classification volontaire effectuée par les producteurs n'a pas de lien avec les ventes ou locations aux mineurs et ne limite pas leur accès à des produits qui ne leur sont pas destinés.

> **Constitution de conseils/comités de visionnage.** Leur statut et leur composition est très varié selon les pays et les supports audiovisuels (public ou privé). Des responsables chargés de la conformité aux obligations de la chaîne ou d'unités de programmes sont assistés de personnes issues du public (parents, psychologues, thérapeutes...). Ils tendent à trancher en matière d'achat et de programmation. Ce ne sont pas de réels outils d'évaluation et les règles de la concurrence sont difficiles à concilier avec certaines recommandations (pour les programmes jeunesse, par exemple).

> **Offre de systèmes de cryptage ou de verrouillage.** Certains médias proposent un système technique de codage des programmes, à l'attention des parents qui souhaiteraient recevoir des programmes cryptés, ou qui souhaiteraient interdire l'accès de leurs enfants à des programmes ou des sites qui ne correspondent pas à leur âge ou aux valeurs familiales. Cela suppose une capacité technique et un accès technologique au numérique par satellite, même si de plus en plus de téléviseurs sont fabriqués

avec des puces programmables incorporées. Dans certains pays, des systèmes de double cryptage obligatoire se mettent en place, pour attirer l'attention des parents sur les choix nécessaires. Les serveurs sur Internet proposent aussi des téléchargements gratuits de tels verrous, particulièrement visibles sur les sites officiels de certaines chaînes de télévision, mais aussi chez des pourvoyeurs de services numériques et sur des sites dédiés à des activités ludiques ou éducatives pour les jeunes.

Cependant d'autres problèmes étroitement liés à l'éducation et aux valeurs se posent, qui n'ont pas trait aux médias eux-mêmes, mais à des questions de société. Celles-ci sont souvent liées à des décisions politiques et juridiques générales, qui ont un impact sur l'ensemble des secteurs industriels d'un pays, y compris le secteur médiatique. Ces décisions peuvent avoir trait à l'égalité des sexes, à la protection des mineurs, au racisme, à la diversité culturelle, aux minorités visibles, au handicap, etc. Dans ces cas-là, la tendance est davantage à passer le relais à la régulation ou à la co-régulation, dont la conception s'est beaucoup modifiée : les instances de régulation des médias elles-mêmes s'éloignent de la censure pour mettre l'accent sur la préparation et la participation des consommateurs et des usagers – et l'éducation aux médias est souvent considérée comme une dimension essentielle, sinon le meilleur des filtres.

LA RÉGULATION PAR LES INSTANCES ÉTATIQUES

La régulation est une action administrative, qui délègue une partie de l'autorité de l'État à une entité intermédiaire. Dans le cas des médias, elle s'établit entre les instances politiques et les communicateurs, pour préserver ou corriger les équilibres du marché. Selon les pays, elle peut, soit contrôler le respect des textes et leur application, soit chercher à susciter des normes de comportement déontologique. Dans la plupart des pays où elles existent, ces entités s'appellent des Commissions ou des Conseils, comme la Federal Communications Commission aux États-Unis ou le Conseil Supérieur de l'Audiovisuel en

France. Ce sont des agences-tampon, avec des membres provenant de l'État, de la profession et parfois, mais rarement, du secteur associatif. Elles ont eu pour vocation historique de veiller aux normes de diffusion (pour la haute fidélité) et de négocier les contrats commerciaux de location des ondes publiques, – à la demande expresse souvent du secteur industriel. Elles ont été perçues comme en danger de capture, soit par l'État, dans des buts de censure a priori de certains programmes, notamment ceux à caractère politique, soit par le secteur privé, avec l'abaissement des obligations de service public. Avec la poussée du secteur des consommateurs, elles se sont progressivement plus engagées dans le règlement de conflits autour des codes éthiques ou des obligations des chaînes, tout en rendant leurs procédures plus transparentes.

> **Création d'instances de régulation.** Elles ont un pouvoir de conventionnement et d'autorisation des services. Elles doivent négocier des accords avec chaque opérateur, même dans des domaines qui relèvent de l'intérêt général comme c'est le cas de la protection des mineurs. Elles visent au respect des principes du pluralisme et de la diversité culturelle et à l'équilibre des opinions, des divers droits, des attentes de divers secteurs du public. Parfois aussi des départements de recherche et de prospective y sont intégrés. Elles doivent produire une lettre d'information et un rapport annuel. Selon les pays, elles peuvent avoir des pouvoirs réglementaires ou pas, elles peuvent être saisies a priori ou a posteriori et ont une certaine latitude pour faire appliquer des sanctions (diffusion de rectificatifs, amendes, mises en demeure, etc.). Elles peuvent exercer une pression souple sur le secteur industriel pour qu'il mette en place classification, labellisation et étiquetage.

> **Instauration d'un bureau des plaintes.** Sa présence est très variable selon les pays : il est parfois intégré à l'instance de régulation, parfois au service téléspectateurs des chaînes publiques et privées. Il a pour but une meilleure remontée des critiques du public aux directions des programmes et de l'information. Son existence

relève du droit à corriger l'information, au respect de l'image publique d'une personne, et à la possibilité de demander des rectificatifs et des droits de réponse.

> **Mise en œuvre d'obligations de service public.** Elles affectent tant les chaînes privées que de service public. Elles matérialisent le rapport aux droits et devoirs des médias en relation au public. Elles s'exercent tant dans l'information (droit d'accès au plateau, droit de réponse, etc.) que dans la fiction, notamment en matière de publicité, de production de programmes pour la jeunesse et à des fins éducatives et documentaires. Pour les médias locaux, elles peuvent se voir ajouter des listes de sujets prioritaires à traiter pour la communauté. Elles sont inscrites dans les conventions des chaînes et peuvent être associées à des demandes de bilan annuel des relations avec le public.

> **Application d'un dispositif de protection des mineurs.** Dans presque tous les pays, les médias sont obligés de respecter les droits des enfants en vigueur. Ils sont souvent incorporés aux obligations de service public. Cela implique de créer un contexte approprié et de favoriser un environnement spécifique, avec des applications comme le droit à l'image ou à la vie privée (qui peut mener au floutage ou à la protection de l'anonymat ainsi qu'à des demandes d'autorisation de diffusion de reportages ou de fictions où figurent des enfants). Ce dispositif se caractérise par une juxtaposition de réglementations différentes selon les périodes d'émergence des différents supports, et manque globalement de cohérence. Il peut faire référence à des établissements internationaux responsables de défendre les droits des enfants comme l'UNICEF (pour les moins de 12 ans) et l'UNESCO (pour les plus de 12 ans), qui ont vocation à protéger les mineurs et à promouvoir la culture, la communication et l'éducation.

> **Elaboration d'une signalétique.** Elle vise à classer les programmes avant diffusion selon leur contenu, en signalant la présence ou pas de messages à caractère violent, pornographique, ou d'autres catégories susceptibles de heurter la sensibilité des mineurs. Elle relève donc d'une forme



particulière du dispositif de protection des mineurs et des obligations de service public. Elle est de nature et de structure variée selon les chaînes, car elle est souvent créée par des comités de visionnage qui sont développés en interne. Elle peut être associée ou pas à des horaires de programmation, voire à des interdictions de diffusion. Elle peut donner lieu ou pas à un bilan annuel et à des discussions régulières avec les instances de régulation. C'est un signal éthique fort, perçu d'abord comme une censure, mais progressivement accepté comme une aide à la décision parentale.

> **Incitation à la mise à l'antenne d'émissions de décryptage.** Elles peuvent être destinées aux enfants et aux familles sur les chaînes de télévision et radio publiques. Cela peut se faire en association avec les médiateurs de l'antenne mais pas nécessairement. La diffusion d'extraits peut s'accompagner d'un débat sur la production, les choix éditoriaux opérés, en confrontation avec des analyses d'experts de la jeunesse et de l'éducation. Les réactions du public peuvent y être ajoutées.

Dans la plupart des cas, ces instances étatiques et ces initiatives sont des mécanismes de règlement des conflits pré ou post-juridictionnels utilisant l'autorité de l'État. Elles ne compromettent pas les droits à l'expression ou à l'information (notamment ceux des jeunes, formulés par la convention des Nations Unies sur les Droits de l'Enfant). Elles visent à en favoriser l'activité, tout en tenant compte des décisions politiques et juridiques en vigueur dans le pays (sur la protection des mineurs, les minorités, le racisme, etc.). Elles tiennent compte du fait que chaque type de médias est unique et a différents règlements et codes. Mais elles considèrent que, du point de vue de l'éthique de la communication, il y a des principes de base généraux applicables à tous, notamment en ce qui concerne le public.

LA CO-RÉGULATION ET LE RÔLE DE LA SOCIÉTÉ CIVILE

Comme l'auto-régulation, la co-régulation suppose elle aussi une forme d'organisation et d'implication du secteur industriel des médias, mais dans une concertation plus

active avec les autres acteurs de la société. Elle relève d'une négociation où les personnes ressources autour de l'enfant sont convoquées (parents, éducateurs, thérapeutes, etc.) au même titre que les producteurs et distributeurs. Un certain nombre d'institutions jouent un rôle dans ce domaine, notamment les instances d'auto-régulation du secteur industriel des médias et les ministères qui sont concernés par ces questions (culture, communication, éducation...).

La co-régulation ne peut se substituer aux autorités publiques, notamment dans le cas de droits fondamentaux ; elle doit cependant représenter une valeur ajoutée et servir l'intérêt général. Dans certains pays, notamment en France, pionnière en la matière avec le Forum des Droits de l'Internet, elle peut prendre la forme d'une régulation de l'auto-régulation ; dans d'autres elle apparaît plutôt comme une négociation dans des forums à partenariats multi-acteurs.

La co-régulation s'inscrit dans la "gouvernance", une forme de gouvernement qui vise à refonder les bases démocratiques d'exercice du pouvoir, en procédant par directives et recommandations plutôt que par lois et sanctions. Elle implique des acteurs multiples, à des niveaux locaux, nationaux et régionaux, voire internationaux. Elle vise à la participation et à la responsabilisation des citoyens, face à la complexité des situations, dont l'environnement médiatique fait totalement partie. Les acteurs de la société civile incorporés dans la gouvernance varient selon les pays et les régions de la planète, mais ils tendent à représenter les associations de citoyens (consommateurs, familles, parents, jeunes...), les organisations non-gouvernementales, les associations professionnelles, les organisations syndicales et patronales, les mouvements de jeunesse et d'éducation populaire, les organisations caritatives, les communautés locales et les chercheurs.

Les associations de la société civile concernant les médias existent partout dans le monde et, dans certains pays, elles sont d'importance considérable. Tantôt ce sont

des organisations spécifiquement intéressées aux questions de communication, tantôt ce sont des groupements de consommateurs ou de professionnels qui inscrivent les médias et la communication dans leur programme d'action général. Dans la plupart des cas, leur engagement résulte en des choix thématiques, concernant un certain nombre de droits qui ne sont pas respectés par les pouvoirs politiques en place ou par les pouvoirs commerciaux dominants. A l'échelle internationale, les plus courants et les plus récurrents de ces choix thématiques, quels que soient les supports, concernent : la présence de violence et de contenus sexuellement explicites, la protection des mineurs, la représentation des femmes et des minorités, la publicité, l'objectivité de l'information et l'éducation aux médias. D'autres questions se greffent là-dessus, selon les régions et les continents : le combat contre les stéréotypes et la discrimination sexuelle, le racisme, les abus des groupes majoritaires sur des minorités, les droits spécifiques des indigènes, la défense d'un équilibre des flux de communication entre le Nord et le Sud, l'accès aux médias analogiques et numériques, la diffusion des informations relatives à la santé (SIDA, mais aussi obésité et autres troubles du comportement).

Ces thèmes récurrents révèlent que les éducateurs et les consommateurs sont inquiets de l'impact de l'environnement médiatique sur les jeunes et sur leur société en général. Ils veulent bénéficier des avantages qu'entraîne une socialisation équilibrée aux médias, tout en appuyant leurs actions sur une connaissance des risques de désocialisation qu'entraîne l'excès de consommation médiatique dans certains pays ou la pénurie réelle ou organisée dans d'autres. La sur-consommation tend à se traduire par des décrochages des objectifs de la vie réelle, des désinvestissements dans le travail scolaire, des angoisses et insomnies liées au stress de certains programmes, des hausses de l'agressivité ou de la dépendance. La sous-consommation peut être due à la censure ou à toutes sortes de limites à l'accès aux médias.

Les associations de la société civile fondent leur action à partir du constat qu'il est

impossible d'attendre des acteurs économiques ou politiques qu'ils prennent des initiatives spontanément. Dans un contexte de gouvernance, leur revendication se fonde sur la demande de participation directe au processus démocratique, dont les médias sont perçus comme un rouage essentiel. Elles veulent pouvoir agir pleinement dans la co-régulation du secteur, pas seulement au moment de la mise en œuvre et du suivi, comme il est traditionnellement attendu d'elles, mais aussi au moment de la prise de décision. Elles souhaitent disposer d'informations essentielles, dans des délais suffisants pour pouvoir réagir et faire des contributions. Elles trouvent un réel intérêt à développer une réflexion structurée sur les médias et à établir une déontologie dans leurs relations avec les professionnels.

Les associations indépendantes tâchent d'éveiller une conscience critique et active du grand public sur la question des droits des mineurs et des droits plus généraux en matière d'information et de communication. Elles visent à établir des principes, des recommandations et des codes de conduite, et à les disséminer. Elles encouragent des accords de coopération parmi les différents acteurs impliqués. Elles recherchent des actions efficaces, rassembleuses et solidaires, quand elles ne se placent pas dans des postures plus critiques, ou encore dans des pratiques d'éducation populaire et citoyenne. Aux États-Unis par exemple, l'organisation Action for Children's Television a passé plus de deux décennies à faire pression sur le gouvernement et les instances de régulation pour veiller à ce que les médias appliquent une protection des mineurs de base (publicité, violence...). De même dans d'autres pays, comme le Forum for Children's and Citizen's Television au Japon, et l'Alliance pour l'Enfance et la Télévision au Canada ou encore le Collectif Interassociatif Enfance et Médias en France.

L'implication de ces associations peut prendre différentes formes, à différents niveaux d'intervention, locale, nationale ou internationale :

> Participation à des **conseils consultatifs des programmes** ou des **forums de**



consultation multi-acteurs. Dans certains pays, les chaînes de service public ont incorporé la présence d'usagers dans leurs conseils ; dans d'autres, cette incorporation se produit pour débattre des droits de l'Internet. Ces forums peuvent aussi être présents dans des ministères comme celui de l'éducation, de la communication ou de la culture. Dans divers pays du monde, les autorités chargées de réguler ou de co-réguler les médias invitent formellement à leurs activités des conseillers issus du monde de l'éducation et de la pédiatrie. Ces experts peuvent faire état des recherches et des situations concrètes, avec des échanges qui ne se confinent pas aux seules autorités mais qui incluent souvent des producteurs et des diffuseurs. Ils peuvent être impliqués dans la rédaction de recommandations à propos de certaines valeurs ou d'aspects de contenus, de stratégies éditoriales, et de formats spécifiques aux attentes de la communauté qu'ils représentent.

> **Création d'observatoires des médias.** C'est un des systèmes de responsabilité sociale des médias (MAS) privilégié pour la société civile. Il s'agit de créer des pôles structurés et pérennes permettant aux associations de jouer un rôle de vigilance par rapport au jeune public mais aussi de sensibilisation du grand public, de dynamisation et de diffusion de la recherche, de dialogue avec les communicateurs, les décideurs et les chercheurs. Au-delà d'un espace d'échange avec les pouvoirs publics et les médias sur les questions de l'environnement médiatique de l'enfant, ces pôles donnent aux associations une capacité d'interpellation des médias et des instances de régulation et d'autorégulation. Les observatoires peuvent s'appuyer sur des fondations à but non-lucratif ou des collectifs et peuvent fonctionner, selon les pays, sur le mode de la dénonciation ou de l'analyse critique. Ils foisonnent sur Internet, où la rapidité de circulation de l'information leur donne une capacité d'alerte accrue.

> **Organisation d'événements multi-acteurs.** Ces célébrations rituelles peuvent inclure des festivals, des universités d'été, des séminaires d'information, mais aussi des "semaine de la presse", des "journée de la société de l'information"... Elles sont

multi-acteurs car les participants et invités proviennent du secteur industriel, de l'État et du tissu associatif. Ces lieux semi-formels et semi-officiels contribuent à tisser des liens de confiance et des habitudes d'échange entre acteurs qui ont par ailleurs peu d'occasions de se rencontrer dans des espaces neutres.

> **Développement de centres de ressources.** Ces espaces de rencontre peuvent exister sous la forme de médiathèques, de banques de données ou de portails en ligne. Ils recueillent des documents afin d'informer régulièrement les mouvements associatifs, d'éclairer leurs analyses sur les problématiques médiatiques concernant l'enfance et la jeunesse, voire de former leurs représentants dans les différentes instances ou dispositifs concernés.

> **Publication de supports pédagogiques.** Ces supports peuvent paraître sous des formes diverses : manuels, lettres d'information, voire programmes diffusés sur des chaînes locales et communautaires. Ils visent à disséminer des méthodes et contenus de formation et d'auto-formation aux médias pour les adultes. Ils peuvent être diffusés dans le cadre d'un club ou d'une association.

> **Lancement de campagnes de sensibilisation.** Ces initiatives d'éducation aux médias sont principalement concentrées sur les parents, mais parfois menées conjointement à des campagnes visant les enfants. Il s'agit d'impliquer les adultes, en les considérant comme des participants actifs, et non simplement leur dire ce qu'ils doivent faire ou ne pas faire. Elles sont réussies lorsqu'elles prennent en compte les différences culturelles et les réalités parfois difficiles auxquelles les parents sont confrontés lorsqu'ils élèvent leur progéniture.

> **Mise en œuvre de centres de médias communautaires et de télécentres.** Dans beaucoup de pays, les activités communautaires font depuis longtemps appel aux médias, notamment ceux qui sont légers comme la vidéo ou la radio. Les télécentres se sont plus spécialement concentrés sur l'introduction et l'usage de l'ordinateur et des réseaux. De plus en plus de solutions

hybrides sont avancées, qui combinent médias traditionnels et nouveaux médias, dans une perspective de développement durable. Cet usage est souvent lié à des arguments plus généraux qui militent en faveur d'une démocratisation non seulement des médias, mais du jeu politique dans son ensemble : en mettant des médias à la disposition des communautés, on enclenche un processus essentiellement *éducatif*, même si le degré d'explicitation de ces buts éducatifs est très variable et dépend des situations locales.

> **Implication d'organisations religieuses et de fondations.** Ce sont souvent des églises et lieux de culte, qui, dans certains pays, jouent un rôle central dans la promotion de l'éducation aux médias en dehors du système éducatif formel. De même pour les fondations indépendantes et non rattachées à une religion. Leurs motivations sont diverses. Dans certains cas, il s'agit de combattre le "consommérisme" ou les valeurs "anti-religieuses" des médias ; dans d'autres, il s'agit de lutter contre l'impérialisme culturel de médias étrangers ou de pallier leur influence. En Amérique latine s'est développée une "théologie de la libération", autour des idées de Paolo Freire, qui vise à provoquer des transformations sociales notamment par l'éducation populaire telle qu'elle peut être véhiculée par les médias de masse, dont la radio. Beaucoup d'organisations ont élaboré des supports pédagogiques à destination des parents, avec des approches tantôt très protectionnistes et normatives, tantôt très libérales et prodigieuses de conseils et de suggestions pratiques.

> **Constitution d'Organisations Non-Gouvernementales (ONG).** Elles sont indépendantes et ont des vocations thématiques, comme celles qui visent à protéger les journalistes ou les droits de l'homme (Journalistes sans frontières, Amnesty International, Human Rights Watch...). Ces associations de droits civiques surveillent les droits et les devoirs des médias dans tous les pays, souvent en collectant des données sur la base de comparaisons internationales et d'enquêtes de terrain précises. Elles tirent les conséquences de ces analyses et, si elles considèrent que

ces droits ont été violés, elles procèdent à leur dénonciation pour créer une prise de conscience publique. Elles mènent des campagnes de sensibilisation, et essaient de porter ces problèmes à l'attention des médias et des communicateurs eux-mêmes. Elles ont tout un répertoire de stratégies médiatiques, avec publication de rapports réguliers, pétitions en-ligne... Elles peuvent travailler en coordination avec des Organisations Inter-Gouvernementales comme l'UNICEF et l'UNESCO, pour les questions de jeunesse, de culture, d'éducation, de communication et d'information.

> **Coordination avec des Organisations Inter-Gouvernementales (OIG).** Elles sont dépendantes du système onusien et inter-étatiques. Elles sont thématiques elles aussi et visent à appliquer les principes des Nations Unies ainsi qu'à harmoniser les politiques internationales et nationales, dans une perspective de développement. Elles établissent des rapports réguliers, notamment par rapport aux Objectifs du Millénaire pour le Développement. Elles s'appuient souvent, localement, sur les ONG et la société civile, dont elles nécessitent l'expertise et les retours d'expérience. Dans le cas des médias et des jeunes, les plus actives sont l'UNICEF et l'UNESCO.

La participation de la société civile à ces dispositifs de co-régulation nécessite cependant des précautions et de la vigilance. C'est particulièrement le cas dans des situations où les associations indépendantes sont sollicitées pour assumer conjointement avec le secteur industriel des médias des responsabilités dont elles ne maîtrisent pas les décisions finales, laissées au jeu de la concurrence. La classification des programmes, souvent décidée avec les diffuseurs, en est un exemple. De même pour ce qui est de la participation aux conseils d'administration des médias publics ou même privés, qui peuvent contrôler la ligne éditoriale générale mais pas gérer les décisions des diffuseurs au quotidien. La co-responsabilité ne signifie donc pas la confusion des responsabilités et des fonctions dans la société.



ACTIVITÉS**DANS LA CLASSE****OU EN FAMILLE**

L'éducation aux médias peut jouer un double rôle concernant la connaissance de l'éthique des médias et des droits et responsabilités des professionnels tout comme des utilisateurs : d'abord, en rendant les enfants et les jeunes conscients de leurs propres droits et responsabilités dans ce domaine, ensuite, en offrant aux adultes les compétences nécessaires pour pouvoir entrer dans une négociation informée avec les autres acteurs de la communication et de l'information.

Dans les deux cas, une préparation à l'environnement médiatique s'impose, pour permettre de prendre des décisions informées de manière autonome. Cette compréhension de l'éthique des médias et de ses applications concrètes a pour but de favoriser la participation de tous à la culture contemporaine. Au cours de ces analyses de la palette des interactions, des préoccupations culturelles, morales et politiques conflictuelles apparaissent inévitablement et font débat. Il s'agit moins de les éviter que de veiller à les aborder à partir de cas concrets, qui fassent état des positions de tous les acteurs impliqués. Les élèves sont ainsi encouragés à engager leur réflexion critique, sans exiger d'eux qu'ils s'alignent sur une position prédéterminée.

Activités pour comprendre l'auto-régulation

Les codes et chartes peuvent constituer des sources primaires intéressantes. Ils présentent les principes que les élèves devraient savoir et mettre en pratique. Ils peuvent servir de référence pour analyser ou comparer des médias différents. Ils peuvent devenir des outils pour des activités de sensibilisation et pour améliorer les relations de communication.

- > Rédiger une charte de déontologie pour un journal lycéen.
- > Suivre un cas de diffamation ou un procès contre les médias (la presse à sensation en fait souvent les frais).

> Participer à une émission de libre antenne.

> Analyser le rôle du médiateur : lire ses articles dans la presse ou regarder ses émissions à la télévision, puis le contacter directement, soit pour échanger des questions avec lui, soit pour l'inviter à participer à un débat dans la classe ou dans la communauté.

Activités pour comprendre la régulation

Les autorités de régulation fournissent des rapports annuels, publient également des documents (résolutions, recommandations, etc.), voire organisent des consultations publiques à l'occasion de certaines décisions (renouvellement des contrats de chaîne, création de nouvelles chaînes, évaluation de la signalétique...). Se familiariser avec ces documents et démarches peut servir de fil conducteur à une séquence de cours. La consultation de données, la visite de certains de ces services peut également avoir une grande valeur comme expérience pédagogique. Les forums et plateformes de diffusion qui sont parfois organisés lors des consultations peuvent également offrir des occasions de contact et de participation, par le biais des associations indépendantes notamment, mais aussi par des initiatives personnelles.

> Regarder les textes sur le droit à l'image des mineurs et organiser un débat en classe autour du floutage et de la représentation des jeunes dans les médias.

> Ecrire à l'instance de régulation (message de plainte ou d'approbation) ou aller la visiter.

> Analyser la convention d'une chaîne, pour y repérer les obligations de service public.

> Elaborer une signalétique propre à la classe ou à la maison, à partir de quelques exemples de films ou de programmes de télévision, en justifiant chaque catégorie et chaque décision.

> Tester des labels ou des verrous sur des sites Internet et les comparer, en fonction des contenus évalués et des classes d'âge visées.

> Evaluer les contraintes de la régulation, sur la publicité par exemple. L'usage des animaux ou la représentation des mineurs dans les spots peuvent être explorés. À partir d'exemples particuliers, les élèves

peuvent consulter les organismes de régulation et comparer leurs décisions à ce qu'en disent la presse professionnelle, les groupes de pression concernés, dans le secteur industriel comme dans le milieu associatif.

Activités pour comprendre la co-régulation

De nombreuses initiatives sont possibles, en direction des parents comme des médias, auxquelles l'école peut s'associer. Les événements rituels sont aussi des moments fédérateurs et des possibilités d'échange, hors les murs.

- > S'impliquer dans la semaine des médias ou de la presse ou dans une émission de décryptage.
- > Participer à un festival des productions jeunesse, qui valorise les films d'enfants et les productions de jeunes à partir des productions faites en classe ou dans des projets pédagogiques.
- > S'inscrire à un concours de scénarios ou de photos.
- > Tester des matériaux pédagogiques mis à disposition sur des portails et échanger des impressions avec les associations qui les ont produits.
- > Collaborer à une campagne de sensibilisation des parents et des enfants, comme par exemple une campagne sur la signalétique ou sur les comportements à risque sur Internet. Plusieurs volets pourraient être envisagés, sur les enjeux éducatifs des médias, la curiosité, le dialogue entre les jeunes et leurs familles...

Ces différentes activités donnent l'occasion de traiter des *relations* qu'entretiennent plusieurs des concepts-clé de l'éducation aux médias, à savoir production, langages, représentations et publics. En les croisant avec les questions éthiques, elles pourraient permettre de couvrir avec profit les points suivants :

Production. L'intégration des contraintes de la régulation et de l'auto-régulation en production, les positions des diffuseurs et des annonceurs sur les critiques émanant des associations, les conséquences des décisions éthiques sur la commercialisation de certains programmes, à travers différents médias...

Langages. L'analyse du montage et du style visuel dans les émissions de décryptage des médias, la rhétorique des médiateurs de l'information par rapport à leurs collègues journalistes, la déconstruction des séries ou des jeux télévisés dans les matériaux fournis par les centres de ressources des associations indépendantes ou des organisations religieuses...

Représentations. Le réalisme dans le spectacle de scènes à risque, le jeu des acteurs dans les questions de tolérance et de racisme, la construction des personnages en relation aux questions de minorités visibles ou de valeurs morales contradictoires...

Publics. Les taux d'audience en comparaison à d'autres formes de réactions, comme les parodies sur les sites Internet ou les critiques par la voix d'associations ou de groupes de pression, les recensions dans les journaux spécialisés par rapport à ce qui est dit dans la presse généraliste, les échanges sur les sites officiels par rapport à ceux sur les sites de fans...

Ces différentes activités se prêtent aussi à un certain nombre de stratégies pédagogiques :

> **Analyse textuelle.** Elle peut s'appliquer aux documents comme les chartes de déontologie, les déclarations universelles (droits de l'homme, journalisme...) tout comme aux conventions de chaînes...

> **Analyse contextuelle.** Elle peut s'appliquer à la collecte d'informations autour d'un organe d'auto-régulation ou de régulation, afin d'examiner les documents qu'il produit et en quoi cela a une incidence sur la production et la diffusion des œuvres. Les techniques commerciales peuvent aussi être confrontées aux contraintes et obligations imposées par le contexte social. Des comparaisons avec la situation d'autres pays sont ici très intéressantes.

> **Traduction.** Elle peut s'appliquer notamment aux transpositions des directives des chaînes ou de la signalétique dans les programmes de fiction des chaînes, tout comme dans les négociations de droits



d'auteurs pour le passage d'un genre à l'autre (roman-film, matrice-jeu de télé-réalité...), avec des publics ou des pays différents en vue.

> **Étude de cas.** Elle peut être conduite en menant une recherche approfondie sur un thème éthique du choix des élèves (image de la femme, diversité culturelle, violence, justice, droits d'auteur, etc.) ou en se focalisant sur une petite association d'un groupe minoritaire ou encore sur une instance de régulation et ses règlements. Les élèves peuvent procéder par observation, par entretiens et questionnaires tout en se familiarisant avec les sources des "initiés".

> **Simulation.** Elle peut s'appliquer sous la forme de jeu de rôle, les élèves pouvant être en position de médiateur de l'information, de président d'association de télé-spectateur ou d'instance de régulation, ayant à trancher des cas concrets, concer-

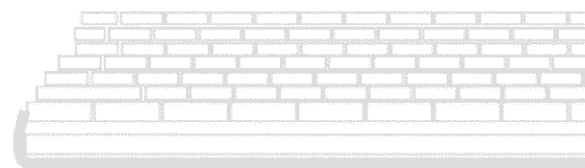
nant la représentation des jeunes ou la présence de racisme... Ils doivent résoudre le problème en comparant leurs décisions à celles des autres groupes au sein de la classe.

> **Production.** Elle peut consister en la décision de participer à un concours, à un festival ou à une campagne de sensibilisation par exemple. Selon les moyens à disposition, elle pourra s'effectuer en véritable grandeur, vers la création d'un petit film ou spot, ou se contenter de produire un storyboard ou un scénario, qui pourra être exposé dans la classe ou dans l'école. Ce qui est important est d'explicitier la démarche de communication, la prise en compte des différents enjeux éthiques et la réflexion critique qui a motivé les choix finalement retenus. La comparaison avec d'autres campagnes ou spots menés en véritable grandeur peut ensuite s'avérer fructueuse.

Ce manuel prolonge l'invitation à explorer et questionner les médias et se focalise sur l'Internet et la navigation sur les réseaux. Il inscrit l'Internet dans la continuité des médias, auxquels il apporte une fonctionnalité supplémentaire, celle de l'interactivité. L'Internet est un environnement interactif de communication et d'information par le biais duquel nous pouvons avoir accès à diverses modalités d'échange, y compris à une infinité de médias traditionnels, imprimés et audiovisuels. Dans l'éducation aux médias, il devient essentiel pour tous d'être capables de s'informer – récupérer et traiter l'information – aussi bien que d'informer – produire et faire circuler de l'information. (S')informer fait partie de (s')éduquer. Ce manuel recombine donc les concepts-clé, les répertoires de stratégies et les suggestions d'activités sous forme de fiches pratiques. Ce ne sont pas des recettes mais des incitations à d'autres explorations, en-ligne et hors-ligne.



manuel de maîtrise de L'Internet



INTRODUCTION

POURQUOI DES FICHES D'INFORMATION SUR LA MAÎTRISE DE L'INTERNET ?

Depuis une dizaine d'années, Internet et la technologie mobile ont modifié de multiples facettes de la vie courante. Ils ont transformé nos méthodes de travail et nos loisirs, et nous poussent à nous conduire en citoyens plus actifs.

Les fiches d'information sont destinées à servir de guide dans l'utilisation de ce formidable réseau d'information et de communication. Elles ont pour objectifs :

- > d'offrir aux professeurs et aux parents un savoir-faire technique suffisant pour leur permettre de partager les découvertes que font leurs enfants par le biais de la technologie de la communication ;
- > de souligner les problèmes éthiques et de donner un aperçu de la valeur pédagogique d'Internet et de la technologie mobile ;
- > de donner des idées pour des activités pratiques et constructives, en classe ou à la maison, afin de tirer parti de ces nouveaux outils ;
- > de partager les méthodes les plus efficaces dans de multiples domaines de l'utilisation d'Internet ;
- > de fournir des liens qui donneront de plus amples informations et des exemples pratiques.

PROBLÈMES ÉTHIQUES ET DANGERS D'INTERNET

Comme nous le soulignons dans chacune des fiches d'information, malgré de nombreux avantages, Internet pose de nouveaux défis à relever. Rien qu'en Europe, les virus (http://en.wikipedia.org/wiki/Computer_virus) coûtent à l'administration et aux entreprises plus de 3 milliards d'euros par an. Le courrier non sollicité, ou spam (http://en.wikipedia.org/wiki/E-mail_spam), représente près de 90 % de tous les courriers électroniques, et 1,5 % de ces derniers contiennent un code infectieux. Un pourcentage non négligeable de sites web ont un contenu illicite ou préjudiciable qui bafoue le droit à la vie privée et les droits de l'homme les plus fondamentaux. De plus, le concept d'égalité, si fragile, est menacé par une fracture numérique (http://en.wikipedia.org/wiki/Digital_divide) qui érige un mur entre ceux "qui ont" et ceux "qui n'ont pas". Beaucoup de jeunes sont désavantagés, faute de moyens matériels d'accéder aux sites d'informations, de savoir-faire technique et de méthodes de navigation permettant de retrouver les informations et de les utiliser efficacement.

**TIRER LE MEILLEUR PARTI
DE LA TECHNOLOGIE
DE L'INFORMATION ET
DE LA COMMUNICATION**

Comme son nom l'indique, Internet n'est qu'une route dans un réseau d'informations. Par ailleurs, l'évolution constante de techniques telles que les réseaux sans fil et les services mobiles de troisième génération modifie profondément les moyens d'y accéder.

De nos jours, tous les citoyens ont besoin d'une éducation à l'information, apprentissage indispensable du XXI^e siècle, qui repose sur les quatre piliers fondamentaux de l'éducation constituant les véritables fondations de la société : savoir apprendre, savoir faire, savoir être et savoir vivre ensemble.

**UN MANUEL ÉVOLUTIF
À DESTINATION
DES ENSEIGNANTS ET
DES PARENTS**

Pour suivre l'évolution des technologies et à mesure que d'autres sources d'information deviennent disponibles, ces fiches d'information seront mises à jour et de nouvelles fiches viendront compléter ce manuel. Nous vous invitons à participer à notre projet en nous faisant part de vos réactions et de vos idées sur les activités scolaires, les exercices pratiques ou les liens pertinents.

**INDICATIONS
POUR LE LECTEUR**

Pour l'explication de termes et expressions tels que "recherche booléenne", "ordinateur zombie" ou "phishing" (entre autres), le manuel renvoie au site Internet de Wikipedia (<http://www.wikipedia.org/>). Il s'agit d'une encyclopédie de contenu libre, rédigée en collaboration par des utilisateurs du monde entier. Comme les définitions évoluent sans cesse dans ce domaine, les auteurs proposent de se référer à Wikipedia, qui est constamment mis à jour, plutôt qu'à un glossaire.

Veuillez noter que les références Wikipedia figurant dans le manuel sont liées directement à la version anglaise du site web Wikipedia qui propose également d'autres langues.

Pour éviter au lecteur d'avoir à saisir les longues et encombrantes adresses Internet citées dans le présent manuel, consulter la version en ligne (<http://www.coe.int/media>), qui propose des liens automatiques.

C'est en janvier 2006 que l'on a accédé pour la dernière fois aux adresses Internet citées.



FICHE 1

SE CONNECTER

Internet est un réseau mondial d'ordinateurs reliés par des serveurs qui font office de points de jonction (http://en.wikipedia.org/wiki/Node_%28networking%29). En mars 2005, on estimait à 900 millions le nombre d'utilisateurs d'Internet dans le monde, dont 250 millions en Europe.

AVANTAGES PÉDAGOGIQUES

> Internet est une source prodigieuse de nouvelles idées et de ressources pour les enseignants : plans de leçons, exercices en ligne pour les élèves et jeux éducatifs électroniques.

> Internet facilite l'échange d'expériences et la communication entre les enseignants et les élèves de pays ou de continents différents.

> Internet donne aux élèves la possibilité de participer à des projets qui leur permettent de pratiquer une langue étrangère et de partager des cultures. Ce moyen est plus rapide que les échanges traditionnels avec des correspondants et supprime les frais de voyages scolaires.

> Internet rend les outils de recherche accessibles à tous, même à ceux qui ne se rendent pas régulièrement dans une bibliothèque traditionnelle.

PROBLÈMES ÉTHIQUES ET RISQUES

> Internet présente les mêmes risques que le monde réel : on peut y être confronté à la fraude, aux fausses informations et à des contenus nuisibles pour les enfants.

> Si Internet offre un grand nombre de possibilités nouvelles, les solutions techniques ne sont pas toujours meilleures que les traditionnelles. Le courrier électronique a beau avoir révolutionné la communication, il ne remplacera jamais la communication face à face entre deux personnes.

COMMENT SE CONNECTER ?

> Si vous vous connectez depuis un établissement (scolaire, universitaire, administratif), votre ordinateur est probablement connecté à un serveur "maison".

> Pour se connecter à Internet à partir de son domicile, il faut :

- un ordinateur équipé d'un modem ;
- une connexion téléphonique ;
- un abonnement auprès d'un fournisseur d'accès à Internet.

> Le fournisseur d'accès à Internet (http://en.wikipedia.org/wiki/Internet_service_provider) établit la liaison nécessaire entre l'utilisateur et l'Internet. Les fournisseurs d'accès sont des sociétés privées (fournisseurs de services de télécommunications, opérateurs de réseaux câblés) ou des organisations comme les universités.

> Les fournisseurs exigent généralement un abonnement mensuel et commercialisent de nombreux services.

> Un accès par ligne commutée (http://en.wikipedia.org/wiki/Dial-up_access) permet à l'utilisateur d'accéder à Internet par l'intermédiaire d'une ligne téléphonique analogique standard. L'accès à Internet est souvent facturé selon le temps de connexion, comme un appel téléphonique normal. Une ligne analogique ne permet pas de se connecter simultanément à Internet et au réseau téléphonique. Les vitesses de connexion sont lentes.

> Une connexion à haut débit (http://en.wikipedia.org/wiki/Broadband_Internet_access) fournit un accès à Internet par le biais d'une ligne numérique. Citons, par exemple, les connexions RNIS (<http://en.wikipedia.org/wiki/ISDN>) et DSL (http://en.wikipedia.org/wiki/Digital_Subscriber_Line). Les abonnements à haut débit permettent généralement d'accéder à Internet de manière illimitée pour un montant forfaitaire. Cependant, l'abonnement peut prévoir une limite au volume de données pouvant être téléchargées. Les vitesses de connexion sont beaucoup plus rapides et ces lignes donnent la possibilité de téléphoner sans se déconnecter d'Internet.

> Un nombre croissant d'ordinateurs, surtout des portables, sont équipés de cartes réseau sans fil (WiFi) (<http://fr.wikipedia.org/wiki/wifi>) qui permettent de se connecter sans fil à Internet à partir de son domicile ou de points de connexion WiFi installés dans des lieux publics, comme les cafés ou les aéroports.

BONNES PRATIQUES

> Choisissez une connexion convenant à l'usage que vous faites d'Internet. Une connexion à haut débit sera avantageuse si vous utilisez Internet régulièrement.

> Si vous disposez d'une connexion à haut débit, déconnectez-vous lorsque vous ne "surfez" plus sur Internet. En général, rien ne vous sera facturé si vous restez connecté, mais sachez qu'une connexion prolongée et inactive rend vos données plus vulnérables (voir la fiche 16 sur la sécurité).

> Rédigez une "charte de bon usage" (<http://en.wikipedia.org/wiki/AUP>) si d'autres utilisateurs se connectent à l'ordinateur ou au réseau dont vous êtes responsable.

> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

> Le site web The List (<http://www.thelist.com/>) est un répertoire mondial des fournisseurs d'accès.

> Des sites web pédagogiques comme European Schoolnet (<http://www.eun.org/portal/index.htm>), Global Schoolhouse (<http://www.globalschoolnet.org/GSH/>), et Education World (<http://www.educationworld.com/>) proposent des ressources et des projets.

> Vous trouverez des conseils sur la rédaction d'une "charte de bon usage" sur le site du Becta (http://www.ictadvice.org.uk/index.php?section=ap&catcode=as_pl_acc_03&rid=1963&rr=1&PHPSESSID=820174b4b4df8ca7de75604c566d00ee), une agence britannique spécialisée dans l'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation.

> Le portail Insafe (<http://www.saferinternet.org/www/en/pub/insafe/>) propose des ressources et des conseils pour rester connecté et surfer en toute sécurité.

FICHE 2

LA CRÉATION

DE SITES

VOUS VOULEZ CRÉER UN SITE ?

Etablissements scolaires, enseignants, élèves et étudiants ressentent souvent le besoin de présenter leur travail ou leur établissement sur Internet. La multiplication des sites personnels est fulgurante. Un bon site est un excellent moyen de communication, que l'on peut utiliser de différentes manières : pour présenter l'information, pour communiquer et pour publier les plans de leçons ou de cours. C'est aussi,

bien entendu, un formidable outil pédagogique.

Comme un site peut avoir de multiples fonctions, il est parfois difficile pour les administrateurs, les enseignants, les élèves ou les parents de savoir par où commencer.

Avant de construire un site web, il vous faudra répondre à ces questions (ou du moins y réfléchir) :

- > Quel est le but de votre site ?
- > Pourquoi avez-vous besoin d'un site ?
- > Quel public vise votre site web ?
Le monde ? La région ? La ville ?
La communauté scolaire ?
- > Quel en sera le contenu ?



TRANSFORMER UNE ÉCOLE OU UN LYCÉE EN ÉTABLISSEMENT INTERNATIONAL

> Grâce à Internet, les élèves du monde entier peuvent communiquer et collaborer très facilement. Par ailleurs, ce moyen de communication balaie la représentation figée de la salle de classe traditionnelle, délimitée par quatre murs et située dans un lieu géographique précis. Avec Internet, les murs tombent et tout établissement scolaire prend une ampleur internationale.

> Un bon site est un site interactif qui, grâce à des outils comme les forums de discussion (http://en.wikipedia.org/wiki/Message_boards), permet aux élèves, aux parents et aux enseignants d'être tenus au courant de l'actualité de l'établissement scolaire, où qu'ils se trouvent et à n'importe quel moment.

> Les élèves peuvent jouer un rôle actif dans la création de sites web. En fait, lorsqu'on regarde des concours de sites comme ceux lancés par Think Quest (<http://www.thinkquest.org/>), CyberFair (<http://www.globalschoolnet.org/index.html>) et bien d'autres, les sites des jeunes élèves de collèges et de lycées sont souvent bien meilleurs que ceux des enseignants.

> La création d'un site peut faire partie intégrante du programme d'études : les élèves peuvent créer des sites pendant les cours de mathématiques, de biologie, de langues, de musique. En fait, tous les sujets peuvent contribuer à enrichir le site.

> Le plus extraordinaire, c'est que les élèves ne sont pas forcés de créer un site avec leurs seuls camarades de classe. Ils peuvent collaborer avec des élèves du monde entier grâce aux moyens de communication que sont le courrier électronique (<http://en.wikipedia.org/wiki/Email>), la vidéoconférence (http://en.wikipedia.org/wiki/Video_conferencing) et le t'chat (<http://en.wikipedia.org/wiki/Chat>).

Pour plus d'information, nous vous invitons à regarder de plus près les fiches sur le t'chat, la créativité et sur la manière de se connecter.

LES PROBLÈMES DE SÉCURITÉ

Il est important d'examiner les problèmes de sécurité lorsque l'on construit un site web à vocation scolaire.

> La politique de l'établissement scolaire en matière de sécurité et de bon usage d'Internet doit être clairement définie avant de créer un site web officiel et de faire participer des élèves à des concours de création de sites.

> La maquette et la manière dont les photos sont présentées en disent long sur la politique de sécurité de l'établissement.

> Par souci de sécurité et de protection de la vie privée, de nombreux établissements ne mentionnent aucun nom ou seulement les prénoms des élèves dont les photos sont publiées. C'est un élément à prendre en compte lorsque vous créez un site. Quel est le protocole de sécurité de l'établissement en ce domaine ?

> Il est judicieux de contrôler tous les liens vers d'autres sites afin de vérifier l'intégrité des informations publiées et de s'assurer que la politique de sécurité de ces sites est conforme à celle de votre site scolaire.

> Filtrerez-vous les accès à Internet ou apprendrez-vous à vos élèves à utiliser Internet avec sagesse et discernement ? De nombreux établissements associent ces deux techniques pour être efficaces.

> Lorsque les élèves se voient confier la tâche de créer un site web, il ne faut pas oublier qu'il pourra être consulté par des utilisateurs du monde entier. Votre site sera une sorte d'instrument de relations publiques. Il est donc sage que les enseignants supervisent la production des élèves et les orientent pendant la phase de création.

> En dernière instance, les professeurs sont responsables de tout ce que produisent les élèves. Ils doivent donc disposer de l'autorité suffisante pour refuser une page web ou supprimer une page d'un site ou d'un projet. Afin de pouvoir superviser convenablement le travail des élèves,

les enseignants doivent, par exemple, toujours disposer des mots de passe (<http://en.wikipedia.org/wiki/Password>) pour accéder aux différents sites (<http://en.wikipedia.org/wiki/Website>).

CRÉER LE SITE D'UN ÉTABLISSEMENT

Utilisé correctement, un site scolaire peut être un puissant instrument d'expression des très nombreuses facettes d'une communauté. Il peut renforcer le sentiment de cohésion et être un précieux outil de communication qui rend l'information accessible à tous. Les suggestions ci-dessous pourront vous être utiles pour définir le contenu du site.

> Les enseignants peuvent fournir des plans de leçons ou de cours, ou une analyse de ce qui a été accompli sur une certaine période, etc.

> Les administrateurs peuvent publier des emplois du temps, des renseignements, etc.

> Les élèves peuvent publier leur production artistique, des poèmes, des récits, des rapports, etc.

> Les parents peuvent l'utiliser pour annoncer des activités liées aux organisations de parents d'élèves, des fêtes, etc.

> La communauté, au sens large, peut l'utiliser pour publier des annonces diverses liées aux rencontres sportives de l'établissement, aux sorties scolaires, ou pour relayer des informations émanant des autorités, etc.

Si la diversité des contenus peut enrichir un site, trop de contributions peuvent le rendre incohérent. Il est important qu'une petite équipe soit responsable de la collecte et de la mise en forme du contenu. Il peut être judicieux de confier cette tâche à un enseignant, à un administrateur, ou à toute autre personne pouvant jouer le rôle de coordinateur des technologies de la communication et de l'information.

Il est nécessaire de prendre en compte les éléments suivants avant de créer un site web.

> **Logiciel** : le plupart des webmestres et des créateurs de sites préfèrent travailler avec des outils d'édition de pages HTML en mode WYSIWYG (<http://en.wikipedia.org/wiki/WYSIWYG>) tels que Dreamweaver et FrontPage. Ces programmes permettent de créer des pages dans un environnement simple sans qu'il soit nécessaire de connaître le langage HTML. Les systèmes de gestion de contenu pour le Web sont souvent utilisés et certains ont été conçus en tenant compte des établissements scolaires.

> **Matériel** : il est préférable de disposer d'un matériel de base tel qu'un scanner (http://en.wikipedia.org/wiki/Image_scanner), un appareil photo numérique, un caméscope numérique, un trépied et un magnétophone.

> **Hébergement** (http://en.wikipedia.org/wiki/Web_hosting) : un établissement scolaire doit trouver une société qui lui fournira l'espace numérique nécessaire pour archiver les pages web, les fichiers vidéo, etc., et les rendre accessibles sur Internet. Il devra comparer les fournisseurs et les services proposés pour s'assurer que le contrat proposé correspond à ses besoins.

BONNES PRATIQUES

Par tâtonnement, votre établissement parviendra à élaborer une méthode lui permettant d'atteindre efficacement le public visé. Un bon site scolaire propose souvent :

- > Des informations administratives : adresses, numéros de téléphone, etc.
- > Des informations sur l'établissement : plans de leçons, de cours, scolarité, etc.
- > Des informations sur le personnel.
- > Des informations sur les associations de parents d'élèves et les associations de professeurs.
- > Des pages réservées aux classes, avec les informations les plus récentes, dessins, photos, etc., fournis par les élèves.
- > Des liens vers d'autres sites éducatifs.
- > Un livre d'or que les visiteurs pourront signer.



Certains critères techniques doivent également être pris en considération :

- > Une charte graphique claire et agréable.
- > Une accessibilité au Web destinée aux personnes handicapées.
- > Des fichiers, qu'ils soient graphiques ou non, qui ne soient pas trop volumineux, ce qui ralentirait le chargement des pages.
- > Une maquette claire et une méthode de navigation facile à utiliser, qui indiquera clairement la dernière date de mise à jour.
- > Des versions multilingues en cas de besoin. L'anglais est souvent choisi comme langue de référence lorsqu'il s'agit d'être compris par des élèves de pays différents.
- > Le respect des droits de l'enfant et de la diversité culturelle, de l'intégrité physique, et des valeurs démocratiques de liberté, d'égalité et de fraternité. Si vous installez un forum ou un salon de discussion sur votre site, nous vous conseillons de vous référer au site Chat Danger (<http://www.chatdanger.com/chat/setup.aspx>).

> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

Il y a des milliers de bons sites qui répondent aux critères mentionnés : citons l'exemple de l'école primaire de St Joan of Arc au Royaume-Uni (<http://www.stjoanarc.sefton.sch.uk/index.php>) et celui de l'International School of Amsterdam aux Pays-Bas (<http://www.isa.nl/About/abouthome.html>). Les sites suivants vous donneront des informations qui vous aideront à construire le site de votre établissement :

- > <http://www.wigglebits.com/> : site Building a School Website.
- > <http://www.education-world.com/> : Education World – le meilleur ami de l'enseignant.
- > http://webmonkey.wired.com/webmonkey/authoring/html_basics/ : Webmonkey – articles, didacticiels sur html, la conception et la programmation.
- > <http://webmonkey.wired.com/webmonkey/kids/lessons/index.html> : site Webmonkey, pour les enfants.
- > <http://www.newhorizons.org/strategies/literacy/stone.htm> : université de Washington – leçons sur la rédaction de textes destinés à être publiés sur les sites web et sur la manière dont les élèves peuvent transférer dans le processus rédactionnel les compétences utilisées pour construire un site.

Vous trouverez des partenaires potentiels et des sites d'autres écoles sur les portails ci dessous :

- > <http://www.etwinning.net/www/en/pub/etwinning/index.htm> : site eTwinning action du réseau européen de Schoolnet.
- > <http://www.ecis.org/> : European Council of International Schools.
- > <http://www.schoolswedirectory.co.uk/> : répertoire des sites scolaires du Royaume-Uni.
- > <http://www.esp.uva.nl/> : European Schools Project Association.

FICHE 3

LA RECHERCHE

DE L'INFORMATION

INTRODUCTION

Internet est une source d'informations d'une richesse prodigieuse, qui change et croît à une vitesse vertigineuse. Les premiers moteurs de recherche (http://en.wikipedia.org/wiki/Search_engine) utilisables sur Internet sont apparus en 1993. Pour la plupart, les recherches consistent à collecter des informations sur les sites web en utilisant un robot (http://en.wikipedia.org/wiki/Web_crawler) qui suit les liens et sauvegarde les informations sur les contenus. De nombreux moteurs de recherche scrutent non seulement les pages web, mais également les forums de discussion (<http://en.wikipedia.org/wiki/Newsgroup>), les listes de diffusion et les bases de données. Rechercher l'expression "site web" sur le moteur de recherche Google (<http://www.google.fr/>) produit plus de un milliard de résultats en 0,07 secondes.

APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

> Internet est une ressource exceptionnelle qui permet de faire des recherches rapides et efficaces sur les thèmes les plus divers.

> Les compétences requises pour effectuer des recherches sur Internet et dans des bibliothèques traditionnelles sont identiques. Une recherche efficace exige une analyse critique du contenu et une bonne formation à l'outil.

PROBLÈMES ÉTHIQUES
ET RISQUES

> Faites preuve d'un scepticisme éclairé quant aux sources d'information que vous trouvez. Internet est un formidable espace de liberté pour exprimer des opinions et des idées. Gardez un esprit critique afin de ne pas propager des idées fausses ou pour ne pas vous enflammer pour des sollicitations abusives.

> De nombreux sites fournissent aux étudiants des études complètes sur de nombreux sujets pédagogiques. En utilisant ces fichiers, les étudiants dénaturent leur travail et commettent un acte de plagiat.

> Soyez conscients des problèmes posés par le droit d'auteur si vous utilisez des sources d'informations recueillies sur Internet (voir la fiche 10 sur la musique et les images).

> Autant que possible, mentionnez l'auteur et donnez la source du matériel cité ou utilisé. Il s'agit là d'un réflexe important, car :

- il donne à l'auteur et à la source la reconnaissance qui leur est due ;
- il vous protège de l'accusation de plagiat ;
- il permet aux autres utilisateurs d'évaluer la crédibilité de la source utilisée.

> Les sites web utilisent divers moyens, notamment le paiement aux résultats, pour améliorer leur référencement sur les moteurs de recherche. Certains moteurs de recherche, comme Google, identifient clairement les résultats d'origine publicitaire ou promotionnelle. Beaucoup d'autres n'établissent pas cette distinction.

> Les termes les plus courants saisis dans les moteurs de recherche sont utilisés pour trouver des sites à contenu sexuel. Cependant, les moteurs de recherche censurent généralement ces termes lorsqu'ils analysent les requêtes les plus fréquentes effectuées sur leurs sites.

COMMENT RECHERCHER
L'INFORMATION ?

> La plupart des internautes qui recherchent des informations sur Internet se servent d'un moteur de recherche (http://en.wikipedia.org/wiki/Search_engine).

> Un "métamoteur" (http://en.wikipedia.org/wiki/Metasearch_engine) permet de faire des recherches en utilisant plusieurs moteurs de recherche simultanément.

> Les moteurs de recherche imposent généralement la saisie de plusieurs mots clés pour que la recherche soit plus efficace.



> Les opérateurs "booléens" (http://en.wikipedia.org/wiki/Boolean_datatype) permettent de restreindre les recherches en associant ou en excluant des mots clés. Le mode de fonctionnement de la recherche "booléenne" diffère légèrement selon le moteur de recherche. Les guillemets, les signes + et – sont les opérateurs les plus courants.

> Certains moteurs de recherche comprennent des répertoires qui favorisent la recherche dans des catégories et des sous-catégories.

BONNES PRATIQUES

> Utilisez des sites spécialisés au lieu d'effectuer des recherches standards. Par exemple, lorsque vous recherchez le sens d'un mot, utilisez de préférence un site de dictionnaires (<http://education.yahoo.com/reference/dictionary/>) à un moteur de recherche.

> Variez les termes de recherche. Des mots clés associés de manière différente produiront des résultats distincts. Par ailleurs, croiser les recherches permet d'obtenir davantage de résultats pertinents.

> Classez les sites utiles dans vos signets afin de pouvoir les retrouver rapidement.

> Si vous trouvez des informations utiles, imprimez-les ou sauvegardez-les immédiatement. En effet, vous pourriez ne pas les retrouver par la suite, ou elles pourraient être mises hors connexion sans avertissement.

> Placez des phrases ou des parties de phrases entre guillemets si vous voulez les retrouver à l'identique sur Internet.

> Si les moteurs de recherche ne donnent pas les réponses que vous espériez, posez vos questions dans un forum de discussion approprié (voir la fiche 8 sur les forums de discussion).

> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

> Les moteurs de recherche les plus répandus sont Google (<http://www.google.fr/>), Yahoo (<http://search.yahoo.com/>) et MSN (<http://search.msn.com/>).

> Clusty (<http://clusty.com/>) et Grokker (<http://www.grokker.com/>) sont des outils de recherche innovants fondés sur un mode de représentation de l'information différent.

> Google Zeitgeist (<http://www.google.com/press/zeitgeist.html>) montre les tendances concernant les sujets qui font l'objet des recherches les plus fréquentes sur Google.

> Wikipedia (<http://www.wikipedia.org/>) est une encyclopédie gratuite, écrite en collaboration par les utilisateurs du monde entier.

FICHE 4

LES PORTAILS

QU'EST-CE QU'UN PORTAIL ?

Un portail est un site qui sert d'entrée à d'autres sites consacrés à des centres d'intérêt ou des catégories spécifiques. L'utilisateur y trouve des liens vers des sites

ciblés et des informations propres à certaines catégories ou certains domaines d'intérêt. En général, un portail est une page web qui présente une série de liens vers des rubriques ou des domaines d'intérêt. Il comprend souvent un moteur de recherche (http://en.wikipedia.org/wiki/Search_engine), un t'chat (<http://en.wikipedia.org/wiki/Chat>), des jeux (http://en.wikipedia.org/wiki/Online_gaming), des actualités (<http://en.wikipedia.org/>

wiki/RSS_%28file_format%29), des contenus divers, etc.

Les portails peuvent être classés en deux grandes catégories : horizontaux et verticaux. Les portails "généraux" (ou portails horizontaux) offrent une large palette de services, d'activités et de contenus. Ils donnent souvent accès à de nombreuses rubriques – actualités, météo, informations financières –, et proposent des liens vers des sujets populaires comme le cinéma ou la musique, ainsi que des répertoires de liens par sujet. Yahoo! (<http://www.yahoo.com/>) est probablement l'exemple le plus connu.

Les portails centrés sur un domaine spécifique (ou portails verticaux) fournissent une grande diversité de contenus s'adressant à un type d'utilisateur particulier. Le portail pédagogique de l'ONU (http://www.un.org/Pubs/chronicle/eosportal_index.asp) est un bon exemple de portail vertical consacré à l'éducation.

A QUOI SERVENT LES PORTAILS ?

Les portails servent de point de départ à l'étude d'un sujet particulier. En effet, la recherche d'informations dans Internet ressemble à la recherche d'informations dans une bibliothèque traditionnelle. Les recherches doivent être conduites d'une manière méthodique et un portail peut aider à décomposer les sujets en catégories logiques.

Les portails proposent un "coup d'œil rapide" sur les sites traitant d'un thème particulier. Un portail scientifique proposera des rubriques qui différencient les diverses formes de biologie, concernant l'océanographie ou la botanique, par exemple. De même, la catégorie "histoire de l'art" est un vaste champ à l'intérieur de la catégorie "histoire".

LES PROBLÈMES ÉTHIQUES DES PORTAILS

Très souvent, les portails dépendent de la publicité et de leur financement. A ce titre, ils assurent la promotion des produits et des services de leurs clients. N'oubliez donc pas que les liens proposés par un portail reflètent les systèmes de valeurs d'un

groupe particulier. Assurez-vous également que ces valeurs sont acceptables pour vos élèves ou vos enfants avant de les inclure dans votre site sous forme de lien.

Certains portails exigent une appartenance à un groupe ou un enregistrement, parfois payant. Avant de vous inscrire (même pour les services "gratuits"), efforcez-vous de bien comprendre les conditions d'admission. Lisez toujours la charte de confidentialité du site (<http://www.netlingo.com/right.cfm?term=privacy%20policy>) et tâchez d'en saisir les obligations.

Continuez d'utiliser votre esprit critique! Consultez régulièrement de nouveaux portails pour obtenir d'autres sources d'information que celles que vous donnent vos sites favoris.

Suivre les liens d'un portail peut entraîner l'internaute innocent vers des sites qui présentent des contenus ou proposent des produits ou des programmes interactifs pouvant choquer vos enfants ou vos élèves. Vous pouvez limiter l'accès aux liens "actifs" qui heurtent votre sensibilité en utilisant les filtres de votre logiciel de navigation (http://en.wikipedia.org/wiki/Content_filtering_software).

SUGGESTIONS POUR LE TRAVAIL EN CLASSE

> Etablissez un mode de recherche pour n'importe quel sujet; formez des équipes qui utilisent différents portails et des équipes qui utiliseront d'autres techniques de recherche citées dans la fiche 3 sur la recherche de l'information. Demandez-leur de comparer leurs résultats respectifs, la facilité d'accès et la qualité de l'information.

> Choisissez un sujet d'étude, par exemple l'image de l'enfant dans la peinture du XVIII^e siècle ou la dynamique de l'écosystème d'une espèce marine.

> Fournissez à la classe les adresses (URL) (<http://en.wikipedia.org/wiki/URL>) de portails qui les guideront vers des liens en rapport avec la leçon.

> Comme il y aura sans doute trop de liens pour un seul individu, formez des équipes qui se partageront le travail. Chaque équipe présentera ses résultats.



> Les résultats des équipes seront certainement différents, ce qui permettra d'affiner le travail pédagogique.

> Créez un portail sur l'un des deux projets précédents. Il vous faudra donc créer une page web définissant les catégories correspondant à vos projets. Créez ensuite les liens vers ces catégories et testez la page montée en la soumettant à une autre classe.

BONNES PRATIQUES

> Préparation : avant d'installer les portails dans votre environnement scolaire, vous devrez franchir plusieurs étapes. Formez tout d'abord une équipe qui sera chargée de développer cet outil en fonction de vos besoins.

> Identifiez les domaines que vos élèves devront étudier grâce aux portails.

> Repérez, avec un moteur de recherche, les portails ouvrant sur les sujets qui vous intéressent.

> Évaluez chacun d'eux en fonction des critères fixés par l'établissement ou en vous référant aux guides proposés dans la fiche 3 sur la recherche de l'information. Regardez si les services proposés sont gratuits ou payants. Analysez le système de valeurs sous-jacent au portail ; voyez s'il risque de poser des problèmes linguistiques ou culturels. Le site vend-il des produits ? Offre-t-il un service de courrier électronique ou de t'chat ? Voulez-vous que vos élèves utilisent ces services ? (voir ci-dessous le lien 3 sur "la meilleure pratique en matière de portails éducatifs" pour une discussion approfondie).

> Sélectionnez les meilleurs portails. Explorez-les et évaluez les liens qu'ils proposent. Dressez une liste des parties posant des problèmes, et filtrez les liens inappropriés.

> N'oubliez pas ce que vous avez appris en lisant la fiche 3 sur la recherche de l'information. Sauvegarder, référencer et trier les résultats de vos recherches est un bon moyen de garantir le succès de votre entreprise.

> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

> <http://www.yahoo.com/>, <http://www.netscape.com/>, <http://www.lycos.com/>, <http://www.infospace.com/> et <http://www.about.com/> sont parmi les portails les plus consultés.

> <http://www.theeducationportal.com/>, <http://school.discovery.com/schrockguide/index.html> et <http://www.thegateway.org/>, par exemple, sont des portails éducatifs qui présentent différentes approches graphiques et des contenus variés.

> <http://www.col.org/Consultancies/O2EducationPortals.htm> : cet excellent rapport sur la meilleure pratique en matière de portails éducatifs est un outil indispensable pour les éducateurs qui souhaitent mettre au point une politique d'utilisation des portails dans leur établissement scolaire.

> <http://www.wonderport.com/> décrit les différents types de portails, y compris les actualités, les répertoires, les références, etc.

> <http://witcombe.sbc.edu/ARTHLinks.html> : l'excellent portail sur l'histoire de l'art de Christopher Witcombe mérite une visite, quel que soit le domaine que vous étudiez.

FICHE 5

LE COURRIER

ÉLECTRONIQUE

INTRODUCTION

Le courrier électronique (<http://en.wikipedia.org/wiki/Email>) est un outil qui permet d'envoyer des messages entre des ordinateurs connectés à un réseau comme Internet. Ce terme désigne également le message lui-même. Il faut en général quelques secondes pour transférer un courrier électronique. Le destinataire peut en prendre connaissance et y répondre quand il veut. D'une utilisation souple et efficace, le courrier électronique a radicalement changé la manière dont nous travaillons et communiquons. Des milliards de messages sont envoyés chaque jour. Une adresse de messagerie électronique est composée de deux parties – un nom local et un nom de domaine – séparées par le signe @. Le nom local indique souvent, mais pas toujours, le nom d'un utilisateur, tandis que le nom de domaine désigne une organisation, une entreprise ou un fournisseur d'accès. Le nom de domaine peut aussi indiquer un type d'organisation ou un pays. Par exemple, smith@ox.ac.uk est l'adresse d'une personne (smith) qui travaille ou étudie à l'université d'Oxford. Un message électronique comprend un en-tête et un corps. L'en-tête inclut des informations sur l'expéditeur, le ou les destinataire(s), la date et l'heure, ainsi que l'objet du message. Le corps comprend le texte principal du message, terminé parfois par une "signature" incluant les coordonnées de l'expéditeur.

Le message électronique peut être envoyé et reçu par un client de messagerie (Mail User Agent ? MUA) (<http://en.wikipedia.org/wiki/MUA>). Les clients de messagerie sont des applications informatiques qui exigent d'être installées sur un ordinateur. Bien qu'il soit possible d'accéder à distance aux messages reçus, le programme de messagerie est généralement utilisé sur le poste de travail local. Une autre méthode de transmission du courrier électronique consiste à transmettre le courrier par une messagerie en ligne (<http://en.wikipedia.org/wiki/Webmail>), qui permet à l'utilisateur de télécharger et d'envoyer du courrier à partir de n'importe quel ordinateur disposant d'une connexion à Internet. Les messages sont stockés dans un endroit distant et sont par conséquent disponibles quel que soit le lieu où se trouve l'utilisateur.

APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Le courrier électronique est de plus en plus utilisé comme canal de communication entre l'enseignant et l'élève. Par exemple, les enseignants peuvent prévenir tout un groupe d'élèves qu'il y a eu un changement ou distribuer et recevoir du matériel pédagogique à distance (voir la fiche 13 sur l'enseignement à distance).

Le courrier électronique est un outil dont l'apport est précieux dans les projets interculturels entre des classes d'élèves de différents pays. Les élèves peuvent l'utiliser pour perfectionner leurs connaissances linguistiques et partager des informations sur leur culture.

Certains élèves réservés et timides s'expriment mieux par le courrier électronique que dans une classe où ils sont confrontés à d'autres élèves.

PROBLÈMES ÉTHIQUES ET RISQUES

> Les échanges sont généralement moins formels dans les courriers électroniques que dans un courrier traditionnel.

> Exprimer son émotion dans un courrier électronique est difficile. Ce problème peut être résolu en utilisant de petites caricatures baptisées "émoticons" (http://en.wikipedia.org/wiki/Emoticons#Basic_examples). Utilisez-les judicieusement pour que votre message reste lisible.

> Pour une large part, les courriers électroniques envoyés sont des "spams" (http://en.wikipedia.org/wiki/E-mail_spam), c'est-à-dire des courriers non sollicités (voir la fiche 6 sur le spam).

> Outre les courriers non sollicités d'origine commerciale, le courrier électronique



peut poser un problème lorsqu'il est échangé entre amis et collègues. En effet, certains utilisateurs mettent en copie un nombre exagérément élevé de personnes, ou transfèrent des courriers contenant des sujets (blagues ou autres) qui peuvent heurter les personnes qui les reçoivent.

> Certains courriers "transférés" sont faux ou frauduleux, par exemple ceux qui prétendent qu'ils font partie d'une "chaîne" de solidarité. Citant souvent une cause humanitaire, comme celle d'un enfant ayant besoin d'une intervention chirurgicale, le texte du message annonce qu'une société ou une organisation promet qu'une certaine somme sera versée à chaque transfert du message.

> Le courrier électronique est la méthode la plus courante pour répandre des logiciels malveillants (<http://en.wikipedia.org/wiki/Malware>) comme les virus (http://en.wikipedia.org/wiki/Computer_virus) et les vers (http://en.wikipedia.org/wiki/Computer_worm).

> Masquer un nom afin de tromper le destinataire est très facile. Il suffit de modifier ce nom dans les paramètres ou de créer une adresse électronique dans une messagerie Internet, par exemple elvispresley@hotmail.com. Même si vous reconnaissez l'adresse électronique, sachez que l'ordinateur de l'expéditeur peut être un "ordinateur zombie" (http://en.wikipedia.org/wiki/Computer_zombie) détourné par un pirate informatique ou infecté par un virus.

> De même, un lien peut sembler vous diriger vers un site alors qu'il vous conduit en fait à un autre. Cette technique est notamment utilisée par ceux qui pratiquent le phishing (<http://en.wikipedia.org/wiki/Phishing>) pour obtenir illégalement des informations, notamment bancaires, afin d'escroquer l'internaute (<http://en.wikipedia.org/wiki/Phishing>).

BONNES PRATIQUES

> Rédigez des courriers électroniques concis et précis. Évitez, dans la mesure du possible, les textes trop longs.

> L'objet de votre message doit être clair,

ce qui permettra à votre destinataire de vérifier qu'il s'agit d'un courrier authentique et de le retrouver facilement ultérieurement.

> N'envoyez pas de courriers trop volumineux. N'utilisez la fonction "Répondre à tous" que si le message concerne l'ensemble des destinataires, et évitez de transférer des courriers à ceux qui ne le souhaitent pas forcément.

> Évitez de consulter vos messages toutes les dix minutes. De nombreux utilisateurs se laissent constamment interrompre dans leur tâche par leur courrier électronique.

> Réfléchissez avant d'inclure des informations d'ordre privé ou confidentiel telles que les références bancaires. Les courriers électroniques peuvent être interceptés et facilement transférés.

> Utilisez l'option "texte brut" dans votre logiciel de messagerie. L'option "html" permet une présentation plus agréable du texte, mais elle peut être utilisée pour propager du code malveillant.

> Soyez vigilant quand vous recevez du courrier électronique. N'ouvrez pas les messages dont la source vous semble douteuse.

> Méfiez-vous particulièrement des pièces jointes. Si vous n'attendez pas de pièce jointe d'un expéditeur, ou si vous avez un doute, supprimez-la sans l'ouvrir.

> Consultez les fiches 6 sur le spam et 16 sur la sécurité, qui donnent des conseils supplémentaires sur le courrier électronique.

COMMENT UTILISER LE COURRIER ÉLECTRONIQUE ?

> Le courrier électronique fonctionne avec un client de messagerie (<http://en.wikipedia.org/wiki/MUA>) qui doit être installé sur votre ordinateur. La plupart des ordinateurs sont livrés avec un agent de messagerie (<http://en.wikipedia.org/wiki/MUA>) préinstallé, comme Outlook de Microsoft.

> Créer un compte de messagerie gratuit sur une messagerie Internet est très sim-

ple. Les procédures d'enregistrement des sites de messagerie tels que Yahoo! (<http://mail.yahoo.com/>) et Hotmail (<http://login.passport.net/uilogin.srf?lc=1033&id=2>) ne présentent aucune difficulté.

> Vous trouverez d'autres informations sur le paramétrage d'un filtre anti-spam dans la fiche 6 sur le spam.

> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

Les exemples les plus connus de clients de messagerie sont Microsoft Outlook (<http://office.microsoft.com/fr-fr/FX010857931036.aspx>) ou Mozilla Thunderbird (<http://www.mozilla.org/projects/thunderbird/>).

> Deux des sites de messagerie Internet les plus populaires sont MSN Hotmail (<http://login.passport.net/uilogin.srf?lc=1033&id=2>) et Gmail de Google (<https://www.google.com/accounts/ServiceLogin?service=mail&passive=true&rm=false&continue=http%3A%2F%2Fmail.google.com%2Fmail%2F%3Fui%3Dhtml%26zy%3DI>).

> http://www.oecd.org/departement/O,2688,en_2649_22555297_1_1_1_1_1,00.html : page de l'OCDE sur le spam.

> <http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/4682123.stm> : article de la BBC intitulé *Time to switch off and slow down*.

> <http://www.truthorfiction.com/>: Truth or Fiction est un site qui permet aux internautes de contrôler la véracité des courriers couramment transférés.

FICHE 6

Le SPAM

INTRODUCTION

Le spam désigne l'envoi massif de messages non sollicités à de multiples destinataires. Le spam est le plus couramment associé au courrier électronique, mais il s'applique aussi aux forums de discussion, à la messagerie instantanée, etc.

Il existe des définitions juridiques différentes du spam selon les pays et des approches diverses pour lutter contre ce fléau. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a créé une équipe spéciale en vue d'harmoniser ces différentes approches (http://www.oecd.org/departement/O,2688,en_2649_22555297_1_1_1_1_1,00.html).

Le *phishing* (<http://en.wikipedia.org/wiki/Phishing>), ou obtention illicite d'informations, qui est l'évolution la plus récente du spam, suscite de graves inquiétudes pour la sécurité des consommateurs. En effet, cette technique consiste à envoyer à des destinataires des messages apparemment licites provenant d'une institution reconnue, telle une banque. Ces messages contiennent souvent des liens vers de faux sites web qui sont utilisés pour collecter des informations confidentielles concernant des utilisateurs.

Le spam commercial est très répandu, car c'est un moyen efficace et bon marché d'atteindre un large public. Les adresses électroniques utilisées pour les envois en masse sont généralement collectées par des robots (http://en.wikipedia.org/wiki/Internet_bot) qui scrutent Internet et récupèrent les adresses qu'ils ont interceptées sur différents sites web.



PROBLÈMES ÉTHIQUES

> Le spam inclut souvent des informations fausses ou frauduleuses. Par ailleurs, l'anonymat de l'expéditeur empêche les poursuites judiciaires contre les sollicitations frauduleuses.

> Les "spammeurs" profitent souvent de la bonne volonté des destinataires pour récupérer les adresses de messagerie qui alimentent leurs bases de données. Par exemple, un destinataire peut recevoir un courrier lui demandant d'ajouter des informations personnelles à une liste appuyant une pétition ou une cause particulière. Citant souvent une cause humanitaire, comme celle d'un enfant ayant besoin d'une intervention chirurgicale, le texte du message annonce qu'une société ou une organisation promet qu'une certaine somme sera versée à chaque transfert du message.

> Un spam peut contenir un logiciel malveillant (<http://en.wikipedia.org/wiki/Malware>).

> Un autre type de fraude est baptisé "419", du nom de la loi nigériane qui punit ce type d'escroquerie. Le message promet en général le partage d'une somme d'argent importante à ceux qui contribueraient à des transferts de fonds entre banques.

> Le spam peut également être utilisé pour des actes de sabotage. Citons par exemple le bombardement intempestif des forums de discussion par des messages de toutes sortes, ce qui provoque l'engorgement recherché.

BONNES PRATIQUES

> Soyez vigilant quand vous recevez du courrier électronique. N'ouvrez pas les messages dont la source vous semble douteuse.

> Méfiez-vous particulièrement des pièces jointes. Si vous n'attendez pas de pièce jointe d'un expéditeur, ou si vous avez un doute, supprimez la pièce jointe sans l'ouvrir.

> Vérifiez tous les liens présents dans les courriers électroniques avant de les ouvrir.

Il suffit de laisser votre curseur sur le lien, et l'URL doit apparaître dans le coin gauche en bas de votre écran, juste au-dessus de la barre des tâches. Si vous estimez que la destination d'un lien n'est pas celle qui est prétendue, saisissez ce lien dans votre navigateur au lieu de cliquer dessus pour l'ouvrir.

> Utilisez des filtres antispam (<http://spam-filter-review.toptenreviews.com/>) pour ne pas consacrer trop de temps à la suppression des messages non sollicités.

> Evitez de diffuser trop largement votre adresse de messagerie électronique. N'oubliez pas que, si vous entrez votre adresse de messagerie dans un site web, les robots peuvent l'intercepter et l'ajouter à des listes de distribution utilisées pour le spam.

> Si vous devez impérativement diffuser votre adresse de messagerie, vous pouvez la maquiller en ajoutant des caractères qui tromperont le robot. Consulter les trucs et astuces du site de l'université de Lancaster pour augmenter votre capacité de camouflage (<http://www.lancs.ac.uk/iss/email/spam.htm#reduce>).

> Ne répondez pas aux spams. Si vous le faites, vous confirmerez votre adresse de messagerie au spammeur. Sachez que les liens qui promettent de retirer votre adresse de messagerie des listes de distribution dans lesquelles elle figure sont souvent trompeurs. Les réponses automatiques du type "absent du bureau" posent un problème parce que ces messages répondent aussi bien aux spammeurs qu'aux destinataires autorisés.

> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

- > http://europa.eu.int/information_society/topics/ecommerce/index_en.htm : Initiative antispam de l'Union européenne.
- > <http://www.euro.cauce.org/fr/index.html> : Coalition européenne contre le courrier commercial non sollicité.
- > <http://www.microsoft.com/mscorp/execmail/2004/06-28antispam.asp> : article de Bill Gates (juin 2004) intitulé *Preserving and enhancing the benefits of email*.
- > <http://home.rica.net/alphae/419coal/> : article intitulé *The 419 Coalition fights 419 fraud on the Internet*.
- > http://www.oecd.org/departement/0,2688,en_2649_22555297_1_1_1_1_1,00.html : page de l'OCDE sur le spam. <http://www.truthorfiction.com/> : Truth or Fiction est un site web qui permet aux internautes de contrôler la véracité des courriers couramment transférés.
- > <http://www.anti-spam-tips.com/> : trucs et astuces antispam/Anti-spam tips.
- > <http://www.spamhelp.org/>.
- > <http://spambayes.sourceforge.net/> : filtre antispam gratuit pouvant être intégré dans Outlook.
- > <http://spam-filter-review.toptenreviews.com/> : comparaison des filtres antispam.
- > <http://news.bbc.co.uk/1/hi/technology/4225935.stm> : article de la BBC (février 2005) sur la prolifération inexorable des "pourriels".
- > <http://www.messagingpipeline.com/news/159903196> : étude Radicata-Mirapoint sur les mauvaises habitudes concernant les messages électroniques.

FICHE 7

LE T'CHAT

QU'EST-CE QUE LE T'CHAT ?

Le t'chat est un terme générique qui désigne un type de communication interactif qui se produit sur un canal de discussion déterminé. Les utilisateurs peuvent dialoguer dans des salles de discussion (*chat rooms*) (<http://en.wikipedia.org/wiki/Chatroom>) ou tenir des conversations privées avec des amis sélectionnés en utilisant des services de messagerie instantanée (http://en.wikipedia.org/wiki/Instant_messaging). Le t'chat est un moyen de communication très informel analogue aux conversations qui se déroulent face à face entre deux ou plusieurs personnes. Les conversations au moyen du t'chat sont généralement constituées de texte saisi au clavier pouvant être enrichi par des images, de la vidéo ou du son (<http://en.wikipedia.org/wiki/Streaming>), par l'intermédiaire de casques audio ou de webcams. Cette forme de communication instantanée diffère du courrier électronique, qui n'exige

pas que le destinataire et l'expéditeur soient présents simultanément.

LE T'CHAT EST-IL DANGEREUX ?

Le risque que des jeunes puissent faire de mauvaises rencontres en utilisant les salles de discussion a fait récemment l'objet d'une publicité négative. Quelques affaires criminelles très médiatisées ont fait craindre aux parents et aux enseignants que les enfants ne puissent ainsi entrer en contact avec des pédophiles. Bien que ces dangers existent, il est important de les relativiser. Un très grand nombre d'utilisateurs des salles de discussion se présentent tels qu'ils sont dans la réalité et la plupart des communications par t'chat sont sans danger. Au lieu de répandre la peur et d'interdire l'utilisation du t'chat, les adultes devraient autoriser les enfants à le pratiquer en leur apprenant quelques règles de sécurité, notamment :

- > l'enfant ne doit jamais révéler d'informations personnelles ni publier de photos de lui-même ;
- > s'il est sur le point de rencontrer un ami d'un espace de discussion, l'enfant doit tou-



jours se rendre à ce rendez-vous avec un adulte ;

> l'enfant doit se confier à un adulte si quelque chose l'a mis mal à l'aise lors d'une session de t'chat.

APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES DU T'CHAT

Les enseignants sous-estiment souvent l'importance du t'chat dans la vie de leurs élèves. Le t'chat et la messagerie instantanée sont des loisirs très répandus et transforment la manière dont les jeunes communiquent entre eux. Il est bien sûr possible d'encadrer cette pratique et de s'en servir comme outil pédagogique. Citons quelques idées :

- > séances de brainstorming et discussions en temps réel sur un sujet donné ;
- > jeux de rôle et simulations ;
- > échange d'opinions, débats et discussions en petits groupes ;
- > tutorat et conseils ;
- > recherches en groupe ;
- > création d'une communauté en ligne.

COMMENT DÉMARRER ?

Il existe de nombreuses versions gratuites de programmes de t'chat sur le Web. Vous les trouverez en tapant "t'chat" dans n'importe quel moteur de recherche (http://en.wikipedia.org/wiki/Search_engine). De nombreux programmes ou pages de t'chat sur le Web (tels que Yahoo Chat (<http://chat.yahoo.com/?myHome>), iChat (<http://www.icq.com/>) et AOL Messenger (<http://site.aol.com/community/chat/allchats.html>) offrent un accès à un grand nombre de canaux de discussion en temps réel. Il suffit aux utilisateurs de télécharger une petite application pour activer le t'chat, de s'enregistrer auprès du modérateur, puis de se connecter et de participer librement aux discussions.

Les applications de messagerie instantanée (http://en.wikipedia.org/wiki/Instant_message), qui permettent à des utilisateurs d'entretenir des conversations privées avec d'autres utilisateurs qu'ils ont sélectionnés, dépassent désormais les salles de discussion en popularité ([\[net.org/ww/en/pub/insafe/news/articles/O305/uk_ukgo.htm\]\(http://net.org/ww/en/pub/insafe/news/articles/O305/uk_ukgo.htm\)\). Vous pouvez découvrir leurs possibilités en tapant "messagerie instantanée" dans n'importe quel moteur de recherche \(\[http://en.wikipedia.org/wiki/Search_engine\]\(http://en.wikipedia.org/wiki/Search_engine\)\). Les utilisateurs téléchargent une application de messagerie instantanée, puis ils compilent une liste de personnes avec lesquelles ils veulent t'chatter. La communication ayant lieu entre utilisateurs d'un même groupe restreint, la messagerie instantanée est souvent considérée comme "plus sûre" que le t'chat dans les salles de discussion.](http://www.saferinter-</p>
</div>
<div data-bbox=)

COMMENT UTILISER UNE SALLE DE DISCUSSION ?

- > Ouvrez votre programme de t'chat.
- > Tapez un nom d'utilisateur et un mot de passe si nécessaire.
- > Choisissez une salle de discussion qui vous convient. Généralement, il existe des salles sur divers sujets ou thèmes : l'automobile, un sujet d'étude particulier, etc. Il existe également des salles pour les enseignants, etc.
- > Dès que vous êtes connecté, vous verrez les conversations des participants défiler sur l'écran de texte principal.
- > Rédigez votre message, appuyez sur "entrée" ou cliquez sur "envoi" pour envoyer votre message aux participants de la séance de t'chat.
- > Si vous voulez envoyer un message à une personne en particulier, vous devez sélectionner une personne à partir de la liste des participants qui se trouve dans la fenêtre.
- > De nombreuses salles de discussion peuvent également être utilisées pour échanger des fichiers P2P (http://en.wikipedia.org/wiki/Peer_to_peer). Les salles de discussion permettent l'échange de fichiers trop importants pour être envoyés par le courrier électronique (<http://en.wikipedia.org/wiki/Email>).

COMMENT UTILISER LA MESSAGERIE INSTANTANÉE ?

> Ouvrez votre programme de messagerie instantanée (http://en.wikipedia.org/wiki/Instant_message).

> Consultez votre liste de contacts pour savoir qui est en ligne et disponible pour t'chatter.

> Vous pouvez ajouter un nouveau contact en saisissant son adresse de messagerie électronique (<http://en.wikipedia.org/wiki/Email>) et en l'invitant à se joindre à votre groupe. Cette personne recevra un message d'invitation et, si elle est d'accord, sera enregistrée dans votre liste. Vous pourrez ainsi t'chatter avec elle en temps réel lorsque vous serez tous deux en ligne.

> Cliquez sur le nom d'utilisateur de cette personne pour envoyer un message, et ouvrez un dialogue pour entrer en communication avec elle.

> Rédigez votre message, appuyez sur "entrée" ou cliquez sur "envoi" pour envoyer votre message aux participants de la séance de t'chat.

A PROPOS D'ÉTHIQUE

Le t'chat repose sur l'écrit. Les signes sociaux, les gestes et la communication non verbale étant absents du Web, des malentendus peuvent survenir aisément en ligne. Chacun doit être aimable, poli, et avoir de bonnes manières comme dans la vie réelle, et prendre l'habitude de respecter les règles de la "nétiquette" (<http://en.wikipedia.org/wiki/Netiquette>). L'humour et les émotions peuvent également s'exprimer en utilisant des émoticons (<http://en.wikipedia.org/wiki/Emoticons>), qui sont des combinaisons de symboles utilisés graphiquement pour former un visage.

Lorsque vous t'chattez avec des inconnus sur le Web, gardez toujours à l'esprit la possibilité que les gens puissent se présenter différemment de ce qu'ils sont en réalité. Les applications de collectifiel (*groupware*) (<http://en.wikipedia.org/wiki/Groupware>) utilisées dans les établisse-

ments scolaires et qui offrent des possibilités de vidéoconférence sont davantage sécurisées et ne connaissent pas ce problème parce que les participants représentent un groupe limité d'utilisateurs.

Il ne faut jamais oublier que l'échange de fichiers entre utilisateurs est très risqué du point de vue de la sécurité. Faites en sorte que tous les fichiers soient analysés par un antivirus avant de les partager. De même, n'ouvrez aucun fichier reçu sans le soumettre à un antivirus (voir la fiche 16 sur la sécurité).

QUELQUES RÈGLES GÉNÉRALES

La langue utilisée dans le t'chat est fragmentée, associative et très familière ; un t'chateur doit être rapide et suffisamment curieux pour passer d'un sujet à un autre, ou même d'une discussion à une autre. Le rôle d'assistance de l'enseignant est très important, car il garantit la qualité du contenu et une participation équilibrée de tous les participants au t'chat. Plus les élèves sont jeunes, plus il est important que le t'chat soit dirigé et modéré par l'enseignant.

> Suivez activement la discussion pendant toute la session de t'chat.

> Accordez-vous sur l'horaire de la session à l'avance ; tout le monde devrait être présent au même moment.

> Restez poli et aimable, comme si vous étiez face à face.

> N'oubliez pas qu'un message composé avec désinvolture peut heurter, même si ce n'est pas votre intention.

> Le mieux, c'est un message court. Ne monopolisez pas une session de t'chat en temps réel en collant des morceaux de textes rédigés à l'avance que les autres doivent lire et auxquels il doivent répondre.

> Le t'chat s'approche du style monologue intérieur. Essayez de lire attentivement les messages des autres et de comprendre ce qu'ils veulent dire. Ceci implique de savoir lire entre les lignes.



> Veillez à ne pas partager votre nom d'utilisateur et votre mot de passe.

SUGGESTIONS POUR LE TRAVAIL EN CLASSE

> Choisissez un sujet et demandez aux élèves de se poser mutuellement des questions et d'échanger des informations en utilisant une session de t'chat.

> Choisissez un sujet d'étude, la poésie du XIX^e siècle en Angleterre, par exemple. Rassemblez du matériel afin d'orienter et d'aider les élèves dans leur travail de préparation au cours. Faites travailler les élèves à deux ou en petits groupes. Cette phase devrait s'organiser sur le modèle d'un groupe de recherche. Le t'chat fonctionne le mieux dans le cas d'interactions au sein de petits groupes de deux à six élèves.

> A la fin du projet, les élèves préparent des présentations adaptées à une séance de t'chat. Le t'chat débute par des présentations en petits groupes de différents sujets d'étude. Tous ceux qui ont participé résument conjointement ce qu'ils ont appris lors du cours.

> Dans le domaine de l'apprentissage d'une langue, les séances de t'chat servent à simuler des situations de la vie réelle et

offrent aux élèves de véritables possibilités d'interaction. L'enseignant encourage les élèves à participer à la discussion, et leur conseille d'envoyer de petits messages. L'interactivité peut être renforcée en créant des rôles pour les élèves : l'un peut être innovateur, l'autre critique. Les autres élèves peuvent suivre les discussions et ensuite formuler leurs commentaires.

> Environment Online (ENO) (<http://eno.joensuu.fi/tools/chat.htm>) est un projet international d'éducation à l'environnement sur le Web. Au début du cours, les élèves reçoivent leurs sujets à partir des pages web du projet. Ils recueillent des données environnementales scientifiques et empiriques, mesurent différents phénomènes ou prennent des photographies.

> Pendant chaque session à thème, des leçons virtuelles sont préparées sous la forme de t'chat (<http://www.netlingo.com/right.cfm?term=real%20time%20chat>) en temps réel et interactif, de questionnaires électroniques et de discussions simultanées (http://en.wikipedia.org/wiki/Message_boards). Que ce soit avant ou après le cours, les élèves partagent des idées lors de leurs activités, contrôlent leurs devoirs grâce au t'chat et réfléchissent à ce qu'ils ont appris.

> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

- > <http://www.k-6educators.about.com/mpchat.htm> : t'chat d'enseignants.
- > <http://teachers.net/gazette/APR01/nellen.html> : réseau d'enseignants.
- > <http://chat.voila.fr/> : le t'chat Voilà.
- > <http://www.ukstudentchat.com/> : salle de discussion d'étudiants (Royaume-Uni).
- > <http://www.irrodl.org/content/v3.1/mioduser.html> : International Review of Research in Open and Distance Learning: *The Development of Social Climate in Virtual Learning Discussions*.
- > <http://www.openp2p.com/lpt/a/3071> : le t'chat comme instrument social.
- > <http://www.hyperdictionary.com/computing/chat> : le sens du mot t'chat.
- > http://en.wikipedia.org/wiki/Emoticon#Basic_examples : liste des principaux émoticônes.
- > <http://www.newhorizons.org/strategies/literacy/oconnor.htm> : site sur lequel des étudiants diplômés en science de l'éducation étudient l'incidence du langage de l'Internet sur la manière de rédiger des étudiants.

FICHE 8

LES FORUMS

DE DISCUSSION

INTRODUCTION

Un forum est un groupe de discussion traitant d'un sujet particulier. Les forums de discussion remontent aux premiers jours d'Internet et sont même antérieurs à la technologie du Web.

Chaque forum de discussion comprend une collection de textes électroniques qui se présentent sous la forme de messages électroniques. Il y a des centaines de milliers de forums de discussion dans le monde entier et les groupes les plus actifs reçoivent des centaines de messages par jour. Les messages sont divisés en fils de discussion, qui classent et affichent les messages selon le nom de l'expéditeur et l'heure de l'envoi.

Aujourd'hui encore, l'usage de ces forums est très répandu, et la plupart des serveurs et des navigateurs offrent cette possibilité aux internautes intéressés.

APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

> Les forums de discussion sont une ressource utile pour trouver des informations.

> Ils peuvent favoriser des discussions d'une grande richesse et développer l'aptitude au débat des élèves.

> Les enseignants peuvent partager l'information et l'expérience acquise sur un sujet ou une méthode d'enseignement.

PROBLÈMES ÉTHIQUES
ET RISQUES

> Très peu de forums de discussion sont animés à temps plein par un modérateur, et les utilisateurs ne sont donc pas surveillés en permanence. Cette lacune peut être exploitée pour des activités illicites, comme la diffusion de matériel soumis à un droit d'auteur ou lié à la pornographie infantile.

> Les forums de discussion ont leurs pro-

pres conventions sociales appelées "nétiquette" (<http://en.wikipedia.org/wiki/Netiquette>).

> Certains utilisateurs de forums de discussion, sous couvert d'anonymat, diffusent des messages critiques ou font preuve de comportements antisociaux, telle la polémique (<http://en.wikipedia.org/wiki/Flaming>).

COMMENT UTILISER LES
FORUMS DE DISCUSSION ?

> Usenet (<http://en.wikipedia.org/wiki/Usenet>) est le réseau qui prend en charge les forums de discussion. Votre fournisseur de services Internet (http://en.wikipedia.org/wiki/Internet_service_provider) sélectionne ceux qu'il met à votre disposition. Vous pouvez également trouver des serveurs publics qui vous donneront accès à ces forums.

> On peut accéder à de nombreux groupes de discussion à l'aide d'un "client news". C'est possible dans certains programmes de courriel tels qu'Outlook Express. Voir <http://www.microsoft.com/windows/ie/using/howto/oe/gettingnews.mspx> pour toute information sur la manière de procéder, avec ou sans Outlook Express.

> Les forums de discussion traitent de nombreux sujets spécialisés, mais rien ne vous empêche de créer votre propre forum de discussion. Cependant, la procédure est assez compliquée, d'autant que celle par laquelle les huit catégories principales (appelées "Big 8") acceptent les nouveaux groupes est lente et démocratique. Vous devez envoyer votre proposition à news.groups.

> Les forums de discussion "alt" (http://en.wikipedia.org/wiki/Alt_hierarchy) ne relèvent pas des huit catégories principales. Vous pouvez déposer votre idée dans le forum de discussion alt.config.

BONNES PRATIQUES

> Sachez que le fait de communiquer votre adresse de messagerie comporte des risques. Il se peut en effet que vous receviez



ques. Il se peut en effet que vous receviez des courriers non sollicités d'autres utilisateurs des forums de discussion, ou des "pourriels" de spammeurs qui interceptent votre adresse au moyen de robots (voir la fiche 6 sur le spam).

> Lorsque vous participez à un forum de discussion pour la première fois, consultez au préalable la Foire aux questions (FAQ) (<http://en.wikipedia.org/wiki/Faq>)

pour connaître les règles d'utilisation et la netiquette (<http://en.wikipedia.org/wiki/Netiquette>) de ce forum. Ces règles diffèrent selon les forums de discussion.

> Rédigez des textes courts tout en donnant le maximum d'informations pertinentes. Si vous cherchez, par exemple, la réponse à un problème technique, donnez des détails précis sur le matériel et le logiciel que vous utilisez.

> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

> <http://groups.google.com/> : Google fournit une liste complète de tous les forums de discussion ainsi que l'accès à des archives comprenant plus de un milliard de contributions.

> <http://www.dartmouth.edu/~webteach/articles/discussion.html> : trucs et astuces du collège de Dartmouth sur les discussions en ligne à but pédagogique.

> <http://www.eyrie.org/~eagle/faqs/big-eight.html> : conseils de David Lawrence et Russ Allbery sur la création d'un forum de discussion relevant des huit catégories principales.

> <http://en.wikipedia.org/wiki/Newsgroups> : article de Wikipedia sur les forums de discussion.

> <http://www.newzbot.com/> : Newzbot aide à rechercher les serveurs disposant d'un forum de discussion (utile si le forum n'est pas proposé par votre fournisseur d'accès).

FICHE 3

DÉS BIBLIOTHÈQUES

MONDIALES

QUELLE EST LA DIFFÉRENCE ENTRE UNE BIBLIOTHÈQUE EN LIGNE ET UNE BIBLIOTHÈQUE NUMÉRIQUE ?

Internet a été conçu dès le départ comme une gigantesque bibliothèque permettant un accès facile et rapide aux informations (http://www.livinginternet.com/i/ii_summary.htm). A maints égards, cet objectif a été atteint: tel que nous le connaissons aujourd'hui, Internet est devenu une bibliothèque géante. Plus de 18 000 bibliothèques

(<http://www.libdex.com/>) sont désormais référencées sur Internet et possèdent une page web.

Il faut établir une distinction entre les bibliothèques visibles sur le Web (bibliothèques en ligne) et les bibliothèques numériques (ou électroniques). De nombreuses bibliothèques en ligne ne présentent qu'une simple page web qui fournit aux utilisateurs des informations de base sur les programmes, les activités, leur catalogue, ainsi que leurs coordonnées. Les services de bibliothèques en ligne peuvent comprendre le prêt physique des livres du catalogue, qui peuvent être réservés sur Internet. Les universités et d'autres institutions fournissent souvent ce service, et de nombreuses bibliothèques publiques le proposent également. Les bibliothèques numériques offrent un accès direct à des livres en ligne, le plus souvent

numérisés en format html (comme les pages web) (<http://en.wikipedia.org/wiki/Html>), en texte seul (document ASCII) (<http://en.wikipedia.org/wiki/ASCII>), en format MSWord ou PDF (<http://www.census.gov/main/www/pdf.html>).

POURQUOI UTILISER LES BIBLIOTHÈQUES EN LIGNE DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ?

> Chercher dans une bibliothèque physique ou en ligne procède de démarches similaires, et apprendre à faire cette recherche est très important, quel que soit le programme d'études considéré.

> On trouve des milliers de bibliothèques spécialisées sur Internet (<http://dir.yahoo.com/Reference/Libraries/>) qui ont un rapport avec tel ou tel programme ou sujet d'études. Un "jeu de piste" est « *une activité interactive dans laquelle une partie ou l'intégralité des informations manipulées par les élèves proviennent d'Internet* ». Ce modèle (<http://webquest.org/>) vous aidera à créer des activités visant à former les élèves à l'usage des bibliothèques en ligne, tout en développant des aptitudes clés dans le domaine de la recherche, de l'archivage, de l'analyse et de l'évaluation.

PROBLÈMES ÉTHIQUES

> Les individus et les institutions doivent se conformer aux critères cités dans les fiches 15 sur la vie privée, 16 sur la sécurité, 18 sur le commerce en ligne, et aux critères d'évaluation de la fiche 3 sur la recherche de l'information. Certaines bibliothèques demandent à l'utilisateur une cotisation ou une inscription.

> Bibliothèques payantes : elles demandent en général une cotisation annuelle et exigent parfois l'appartenance à une université ou à une institution.

> Bibliothèques gratuites : elles doivent se contenter de publier des œuvres dont les droits d'auteur ont expiré et qui font désormais partie du domaine public. C'est le projet Gutenberg (<http://promo.net/pg/>) qui est à l'origine de cette tendance.

> Les bibliothèques demandent parfois une simple inscription pour enregistrer vos coordonnées. Vérifiez la charte de confidentialité (<http://www.netlingo.com/right.cfm?term=privacy%20policy>) et les conditions d'utilisation.

> La plupart des bibliothèques conditionnent l'accès à leurs services au respect de certaines règles. Elles exigent au minimum le respect du droit d'auteur (http://www.gallowglass.org/jadwiga/SCA/libraries.html#Copyright__Plagiarism). Sauf si les œuvres font partie du domaine public, vous n'avez pas le droit de les reproduire et de les distribuer sans l'autorisation de l'auteur et de l'éditeur.

> Le respect du droit d'auteur est également une affaire de responsabilité personnelle. La tentation du plagiat – c'est-à-dire l'utilisation du travail d'un autre sans en mentionner la source – est grande. Veillez à toujours citer vos sources et instaurez cette habitude chez vos élèves.

SUGGESTIONS POUR LE TRAVAIL EN CLASSE

> Identifiez les bibliothèques publiques (<http://dspace.dial.pipex.com/town/square/ac940/eurolib.html>) de votre pays consultables sur Internet. Faites commander un livre lié aux activités de recherche en cours.

> Trouvez une bibliothèque spécialisée (<http://vlib.org/>) dans le sujet que vous étudiez. Mettez au point un jeu de piste qui s'articule autour des ressources de cette bibliothèque ou reprenez un jeu qui existe déjà (<http://sesd.sk.ca/teacherresource/webquest/webquest.htm>), éventuellement à l'aide d'un moteur de recherche (http://en.wikipedia.org/wiki/Search_engine).

> Toujours sur le même sujet, trouvez un texte du domaine public (<http://promo.net/pg/>), relisez les épreuves de ce texte ou traduisez-en un extrait dans le cadre des projets de publication de textes en ligne.

> Pourquoi ne pas créer une bibliothèque numérique à l'école ? Vous pourriez commencer par un livre que vous convertiriez en page web ou en texte ASCII avant de le



sauvegarder sur le serveur de l'école. L'Association internationale des bibliothèques scolaires (<http://www.iasl-slo.org/>) fournit des conseils de bibliothécaires professionnels (<http://www.iasl-slo.org/documents3.html>).

BONNES PRATIQUES

> Avant d'encourager les élèves à recourir aux bibliothèques en ligne, efforcez-vous de leur apprendre les principes de base de l'utilisation d'une bibliothèque (<http://www.acts.twu.ca/lbr/preface.htm>).

> Il faut vous mettre en rapport avec l'administrateur du réseau de votre établissement avant de demander à vos élèves de télécharger des fichiers. Vérifiez qu'il y a suffisamment d'espace sur le serveur "maison" afin que les fichiers puissent être téléchargés (<http://www.walthowe.com/glossary/d.html#download>) et archivés correctement (http://en.wikipedia.org/wiki/Archiving#Computing_sense).

> Assurez-vous que les élèves peuvent accomplir les tâches que vous leur avez confiées et qui sont liées à l'utilisation des bibliothèques en ligne. Vérifiez que les ressources existent et que les adresses URL (<http://en.wikipedia.org/wiki/URL>) sont valables.

> De nombreux fichiers que vous téléchargerez seront au format PDF d'Adobe afin de protéger les droits d'auteur. Veillez à installer une version récente d'Acrobat Reader (<http://www.adobe.com/products/acrobat/readstep2.html>) pour que vos élèves puissent ouvrir ces fichiers.

> Les principes de sécurité de base que vous appliquez lorsque vous utilisez Internet s'appliquent également à l'utilisation des bibliothèques en ligne. Vérifiez soigneusement la charte de confidentialité, les conditions d'utilisation et soumettez les fichiers à l'antivirus.

> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

> <http://www.netlibrary.net/> : la fondation mondiale de l'e-book propose des milliers de textes.

> <http://www.libraryspot.com/> : Library Spot est un centre de ressources bibliothécaires dont l'accès est gratuit.

> <http://www.iasl-slo.org/> : International Association of School Librarians propose de multiples informations, ainsi que des conseils et une assistance très utiles pour le développement de bibliothèques scolaires.

> <http://www.infomotions.com/alex2/> : Alex Catalogue of Electronic Texts regroupe des documents de la littérature américaine et anglaise ainsi que sur la philosophie occidentale, appartenant au domaine public.

> <http://etext.lib.virginia.edu/collections/languages/> : textes en ligne de l'université de Virginie. Vous pouvez surfer dans 15 langues.

> <http://www.acts.twu.ca/lbr/textbook.htm> : article intitulé *Research Strategies: Finding Your Way through the Information Fog*.

> Liste de plus de 1 000 jeux de piste sur le site <http://sesd.sk.ca/teacherresource/webquest/webquest.htm>.

> <http://www.gallowglass.org/jadwiga/SCA/libraries.html> : article intitulé *Historical Research in the Modern Library*.

FICHE 10

La musique

et les images

sur internet

INTRODUCTION

Internet, en tant que plate-forme multimédia, offre un grand nombre de services et de moyens de communication. Les fichiers audio et vidéo, les photographies et les images numériques ont un toujours un impact puissant, car ils franchissent les barrières linguistiques, culturelles et nationales.

Les principaux problèmes juridiques sont la violation du droit d'auteur et les contenus illicites.

LES DROITS D'AUTEUR

> Un certain nombre de lois et d'accords internationaux sont en vigueur. En 1996, plus de 100 pays ont signé deux traités (<http://www.wipo.int/treaties/en/>) de l'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle (OMPI) visant à trouver une réponse à la question du contenu numérique.

> Un créateur de matériel audiovisuel possède automatiquement un droit d'auteur, sauf s'il y renonce.

> La plupart des lois nationales prévoient le maintien des droits d'auteur de cinquante à soixante-dix ans après la mort du créateur.

> On compte en général plusieurs détenteurs de droits d'auteur. En effet, l'auteur, l'interprète, la société de production et l'éditeur possèdent tous une part des droits ou des "droits associés".

> Outre les aspects économiques, un créateur de contenu audiovisuel détient des "droits moraux" (http://en.wikipedia.org/wiki/Moral_rights). Il s'agit du droit d'être reconnu en tant que créateur et du droit au respect de l'œuvre, qui ne peut pas être modifiée ni publiée sans autorisation.

> La musique et les films peuvent être achetés en ligne (voir la fiche 18 sur le commerce en ligne). Plusieurs sites propo-

sent le téléchargement payant d'œuvres musicales (comme iTunes (<http://www.apple.com/itunes/>), Napster (<http://www.napster.com/>), mais les services identiques pour les films en ligne sont encore embryonnaires. Le téléchargement de films devient courant, car les utilisateurs possèdent des connexions plus rapides qui accélèrent le téléchargement des fichiers volumineux.

> L'achat de musique ou de films en ligne ne donne généralement pas le droit, ou un droit seulement limité, de les copier ou de les distribuer. Par exemple, le site de téléchargement iTunes d'Apple (<http://www.apple.com/itunes/share/>) autorise qu'une séquence musicale achetée soit copiée sur cinq ordinateurs au maximum dans un foyer.

> L'industrie musicale a engagé des poursuites judiciaires contre des éditeurs de logiciels de P2P et des internautes utilisateurs de ces systèmes. Tout internaute qui met des fichiers musicaux à disposition sur un réseau P2P (*uploader*) peut encourir des peines plus lourdes qu'un internaute qui télécharge ces fichiers.

> Creative commons (<http://creativecommons.org/>) est une organisation à but non lucratif qui propose une solution de remplacement aux droits d'auteur.

LES CONTENUS ILLICITES

> La définition de la nature illicite d'un contenu varie selon les pays.

> Le contenu illicite fait généralement référence à la pornographie infantile, l'extrême violence, l'extrémisme politique et l'incitation à la haine à l'encontre des groupes minoritaires.

> De nombreux pays ont mis en place des lignes d'urgence sur lesquelles on peut signaler des contenus illicites (<http://www.inhope.org/en/index.html>).

> Prendre des mesures peut s'avérer difficile ou lent, selon la nature du contenu et l'emplacement du serveur qui l'héberge.

> Les lignes d'urgence collaborent avec les



fournisseurs d'accès et la police ; elles sont les mieux placées pour lutter contre les contenus illicites.

> Inhope est un réseau de lignes d'urgence (voir ci-dessous "Informations complémentaires").

PROBLÈMES ÉTHIQUES ET RISQUES

> Les ventes mondiales de disques ont chuté de 25 % entre 2001 et 2005. Selon de nombreux observateurs, cette forte baisse est due à l'augmentation du nombre de téléchargements illégaux de fichiers musicaux.

> L'industrie du disque a réagi en engageant des poursuites judiciaires contre des sites web et des particuliers.

> Utiliser un logiciel P2P (<http://en.wikipedia.org/wiki/Peer-to-peer>) peut constituer un risque pour la sécurité de votre ordinateur, car les fichiers d'images ou musicaux servent souvent à propager des virus (<http://en.wikipedia.org/wiki/Viruses>) et des logiciels espions (<http://en.wikipedia.org/wiki/Spyware>).

APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

> Dans certains cas, les établissements scolaires sont autorisés à reproduire les œuvres et à les communiquer au public. Consultez la législation de votre pays ou la directive 2001/29/CEE du 22 mai 2001.

> Les œuvres doivent être uniquement utilisées à des fins pédagogiques ou de recherche scientifique.

> La source, notamment le nom de l'auteur, doit être indiquée, sauf si cela est impossible.

> Aucun avantage commercial ou économique, direct ou indirect, ne doit être tiré de l'usage de ce contenu.

> Vous devez obtenir l'autorisation écrite d'un parent ou d'un tuteur avant de publier en ligne des photos d'un mineur.

> Dans le cas d'un contenu publié sur le site web d'un établissement scolaire, tous les contenus, y compris ceux produits par les élèves, relèvent de la responsabilité de l'établissement.

SUGGESTIONS POUR LE TRAVAIL EN CLASSE

> Discutez des aspects moraux. Le piratage de matériel audiovisuel est-il un vol ?

> Informez les élèves des risques que représentent les virus et les logiciels espions lors des téléchargements.

> Informez les élèves que le téléchargement de fichiers musicaux et de films est passible d'amendes pour violation du droit d'auteur.

> Organisez un débat sur les contenus préjudiciables et illégaux. Les enquêtes montrent que de nombreux élèves accèdent à ce type de contenu sur Internet, volontairement ou non, mais que la plupart n'en parlent pas à un adulte.

BONNES PRATIQUES

> Les établissements scolaires et les sociétés devraient disposer d'une "charte de bon usage" traitant notamment des questions de droits d'auteur et de matériel au contenu illicite.

> Les parents devraient convenir de certaines règles avec leurs enfants quant à l'utilisation d'Internet.

LES DROITS D'AUTEUR

> Obtenez l'autorisation écrite du détenteur de droit d'auteur avant d'utiliser du matériel.

> Mentionnez le nom de l'auteur ou du créateur du matériel que vous utilisez.

> Appliquez les classifications de Creative Commons (<http://creativecommons.org/>) au matériel que vous créez afin de préciser la manière dont il peut être utilisé.

LES CONTENUS ILLICITES

- > Les filtres logiciels peuvent contribuer à bloquer certains sites web illégaux.
- > Aucun filtre n'est parfait. Il est également important de débattre de l'utilisation d'Internet par les jeunes.

> Encouragez les jeunes à parler de leurs expériences en ligne.

> Signalez tout contenu illicite à une ligne d'urgence (voir ci-dessous) (<http://www.inhope.org/en/index.html>).

> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

- > <http://www.wipo.int/portal/index.html.en> : Organisation mondiale de la propriété intellectuelle (OMPI).
- > Le site Pro-music (<http://www.pro-music.org/>) est une bonne source d'information sur le piratage de fichiers musicaux. Il présente une fiche d'information pour les enfants et une page contenant une série de questions/réponses sur les téléchargements de fichiers musicaux (<http://www.pro-music.org/copyright/faq.htm>).
- > <http://www.inhope.org/en/index.html> : Inhope est un réseau de lignes d'urgence pour signaler tout contenu illicite sur Internet.
- > http://www.coe.int/T/E/human_rights/media/ : la page "médias" du Conseil de l'Europe contient des informations sur ses travaux dans le domaine du droit d'auteur.
- > http://www.europa.eu.int/comm/internal_market/copyright/index_en.htm : informations de la Commission européenne sur les droits de propriété intellectuelle.
- > <http://www.europa.eu.int/scadplus/leg/en/s06020.htm> : informations sur la législation de l'Union européenne dans le domaine de la propriété intellectuelle.
- > <http://www.ifpi.org/> : la Fédération internationale de l'industrie phonographique (IFPI) donne un aperçu juridique de la question de la musique en ligne.
- > <http://news.bbc.co.uk/1/hi/technology/4663731.stm> : article de la BBC intitulé *European Commission plans for EU-wide copyright*.



FICHE II

LA CRÉATIVITÉ

COMMENT INTERNET FAVORISE-T-IL LA CRÉATIVITÉ ?

Aujourd'hui, grâce à la grande souplesse d'Internet, les salles de classes sont plus vivantes que dans le passé. Cette technologie en constante évolution donne aux élèves des possibilités incomparables d'étudier les

sujets qui les intéressent et d'apprendre d'une manière non traditionnelle.

Grâce aux outils de la technologie moderne, les élèves peuvent créer du matériel de facture professionnelle pouvant être diffusé n'importe où dans le monde. Ils peuvent également mener des expériences et pratiquer des simulations en tout genre au sein de la classe, ou encore profiter de l'interactivité de l'outil pour communiquer avec d'autres élèves.

En mondialisant l'éducation, Internet donne aux élèves la possibilité de contacter d'autres élèves du monde entier et de dialoguer en temps réel avec eux.

STIMULER LA CRÉATIVITÉ EN DÉVELOPPANT LES CONNAISSANCES

> Une bonne intégration des technologies modernes dans la classe permet aux élèves de montrer leur sens de l'innovation, leur individualité et leur créativité.

> L'utilisation de logiciels de création et d'Internet permet d'améliorer nettement les capacités à apprendre des élèves de la classe.

> En exprimant leur créativité et en prenant une part plus active au travail fait en classe, les élèves apprennent plus facilement.

> Ils peuvent utiliser Internet pour contacter des artistes du monde entier afin de leur demander conseil pour les travaux en cours. Les artistes peuvent à leur tour utiliser les salons de discussion, les vidéoconférences (voir la fiche 7 sur le t'chat) (<http://www.netlingo.com/right.cfm?term=video%20conferencing>) ou les réunions virtuelles pour organiser des ateliers en ligne.

> Grâce aux "tableaux blancs" interactifs (http://en.wikipedia.org/wiki/Message_boards) sur Internet, les élèves peuvent travailler simultanément sur un même projet partagé en ligne. Ils peuvent virtuellement sortir de la classe et se stimuler les uns les autres.

COMMENT NE PAS BRIDER LA CRÉATIVITÉ ?

Il y a plusieurs points à prendre en compte dans l'environnement éducatif.

> Les problèmes d'accès : tous les élèves ont-ils accès au matériel nécessaire ? Ont-ils tous les mêmes possibilités de se connecter ?

> L'égalité : tous les jeunes du monde entier, filles et garçons, quels que soient leur âge et leurs capacités, devraient bénéficier des mêmes possibilités d'exprimer

leur potentiel créatif. En clair, ils devraient être en mesure d'utiliser et de créer avec tous les outils technologiques disponibles.

> La sécurité : les filtres (http://en.wikipedia.org/wiki/Internet_filter) mis en place ne brident-ils pas l'accès au matériel nécessaire ? Comment procéder pour que les jeunes puissent naviguer en toute sécurité tout en ayant accès à toutes les informations dont ils ont besoin ? (Voir la fiche 14 sur la certification et le filtrage.)

> La formation des enseignants : dans de nombreuses classes, les élèves sont plus "technophiles" que leurs enseignants. Ces derniers doivent donc bénéficier de toutes les formations possibles afin d'être capables de guider leurs élèves dans tous les aspects des technologies de l'information et de la communication.

> Le support technique : votre établissement fournit-il le support technique nécessaire pour que les programmes et les projets fonctionnent sans problèmes ?

> Un environnement encadré : la créativité est une manière d'exprimer ses sentiments individuels. Normalement, aucune contrainte ne devrait brider la créativité des élèves. Pourtant, en travaillant sur Internet, vous devrez peut-être exercer une forme de contrôle sur leurs travaux, surtout si la session de créativité se produit dans le cadre d'un groupe, par exemple le t'chat. Un enseignant ou un membre du personnel d'encadrement devrait toujours être présent pour orienter le travail d'une manière constructive.

LA CRÉATIVITÉ AU SERVICE DE LA CLASSE

> Un jeu de piste (<http://webquest.sdsu.edu/materials.htm>) est une activité interactive dans laquelle les informations manipulées par les élèves proviennent d'Internet (d'autres informations sur les jeux de piste sont disponibles sur le site de ressources pédagogiques suivant : <http://sesd.sk.ca/teacherresource/webquest/webquest.htm>).

> Les élèves peuvent tester leur créativité en montant des sites web, une activité qui

stimule leur potentiel créatif, notamment lorsqu'il s'agit de manipuler et d'inclure des graphiques et du contenu.

> Les élèves peuvent collaborer à l'écriture de récits et de livres en ligne, ce qui développe leurs compétences rédactionnelles.

> Le logiciel Hot Potatoes (<http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/>) est libre de droits et peut être utilisé pour créer des jeux, des tests et des activités pour le Web.

> Des logiciels comme Quia (<http://www.quia.com/>) permettent aux élèves de créer des histoires interactives aux multiples rebondissements.

> Les lycéens et les étudiants peuvent créer leur propre environnement pédagogique en trois dimensions en utilisant un logiciel comme Active Worlds (<http://www.activeworlds.com/>). Ils peuvent créer l'environnement qui leur semble idéal, aménager leur propre site universitaire virtuel, et également collaborer avec d'autres étudiants travaillant sur des sujets différents.

BONNES PRATIQUES

> Internet peut être utilisé comme un simple outil de recherche pour trouver des informations de base sur différents sujets.

Les élèves peuvent ensuite appliquer les connaissances qu'ils ont acquises en réalisant un exercice qui stimule la créativité. La technologie offre aux élèves la possibilité et la liberté de mener une réflexion plus poussée.

> Internet et les technologies modernes offrent de puissants outils de communication qui permettent aux élèves de pays et de cultures différents de travailler ensemble. Les élèves de tous les pays n'ont jamais eu autant de possibilités pour coopérer en exerçant leurs facultés créatrices.

> Les enseignants estiment qu'en utilisant la technologie moderne pour fournir de nouvelles activités pratiques on donne aux élèves des moyens de résoudre des problèmes, et de se montrer plus coopératifs et plus innovants.

> Ne perdez pas de vue votre objectif premier: enseigner. Il est essentiel de se concentrer sur le processus qui amène au résultat plutôt que sur le résultat lui-même.

> Les étudiants qui publient en ligne les résultats de leurs activités créatives doivent respecter le droit d'auteur (<http://en.wikipedia.org/wiki/Copyright>). Rappelez-leur de citer leurs sources en utilisant du matériel créé par d'autres.

> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

Certains sites sont d'excellents points de départ pour impliquer les étudiants dans des projets où la créativité est encouragée et la collaboration est essentielle.

> <http://www.thinkquest.org/> : ThinkQuest est un concours international dans lequel s'affrontent des élèves et des enseignants qui doivent créer des sites web axés sur des sujets éducatifs. <http://www.globalschoolnet.org/GSH/>: Global Schoolhouse Cyberfair est un lieu de réunion virtuel où les parents et les éducateurs peuvent collaborer, interagir, mettre au point, publier et découvrir du matériel pédagogique.

> <http://www.fpsp.org/> : Future Problem Solvers Program est un programme qui développe la faculté de l'élève à résoudre les problèmes de manière imaginative en stimulant le raisonnement créatif et critique.

> <http://www.newhorizons.org/strategies/literacy/coulter.htm> : article de Brad Coulter intitulé *Mr. Coulter's internet tendency: to infinity and beyond*. Ce professeur d'école primaire utilise la publication en ligne pour motiver les jeunes écrivains.



- > <http://www.newhorizons.org/strategies/literacy/black.htm> : article de Rebecca W. Black intitulé *Online Fanfiction: What technology and popular culture can teach us about writing and literacy instruction*. Doctorante de l'université du Wisconsin, l'auteur étudie les nouvelles formes littéraires observées dans le cyberspace, lesquelles ouvrent d'indiscutables perspectives à l'écriture créative en dehors de la classe.
- > <http://www.thegateway.org/> : Gateway to educational materials est un site qui donne aux éducateurs un accès rapide et facile aux ressources pédagogiques. Saisissez "creativity" dans votre moteur de recherche pour trouver des informations sur les plans de leçons, les idées d'exercices pour la classe, etc.
- > <http://webquest.sdsu.edu/materials.htm> : le site Webquest propose du matériel de formation et des lectures sur des sujets pédagogiques.
- > <http://sesd.sk.ca/teacherresource/webquest/webquest.htm> : le site SEDS offre une liste de plus de 1 000 jeux de piste.

FICHE 12

LES JEUX

INTRODUCTION

Selon une enquête du consortium SAFT (<http://www.saftonline.org/>) effectuée en 2003, plus de la moitié des enfants qui utilisent Internet jouent en ligne: 70 % au Royaume-Uni et 90 % dans les pays scandinaves.

Les catégories de jeux sont nombreuses et très diverses, citons notamment les jeux d'arcade, les jeux de rôle, les jeux de stratégie et les jeux sportifs. Les jeux peuvent être pratiqués seul ou avec des partenaires, en circuits fermés ou avec des milliers d'internautes inconnus jouant ensemble.

Les investissements dans la création de jeux ont augmenté rapidement au cours de ces dernières années. En 2005, le coût moyen de la conception d'un jeu était de 5 à 7 millions de dollars, la mise au point de certains titres s'élevant à plus de 20 millions de dollars.

Un rapport de DFC Intelligence (<http://www.dfciint.com/>) prévoit que les ventes mondiales de jeux vidéo atteindront 26 milliards de dollars en 2010.

DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET VALEUR ÉDUCATIVE

> Le jeu est plus qu'un simple amusement, c'est une activité de groupe enrichissante dont les enfants et les adultes de tout âge raffolent.

> Les jeux renforcent la créativité et l'interaction, et jouent un rôle important dans le développement social et intellectuel de chacun.

> Les jeux représentent l'une des rares occasions où les adultes et les enfants peuvent échanger des idées sur un pied d'égalité (communication entre générations).

> Les enfants apprennent la démocratie en expérimentant différentes structures sociales dans un environnement encadré par des règles et des paramètres clairement établis.

> Les jeux impliquent souvent de partager et respecter les droits et la propriété d'autrui, parfois même de mettre les joueurs en contact avec d'autres cultures et des pratiques interculturelles. Les enfants peuvent développer leurs aptitudes sociales sans aucune crainte de l'échec, en ayant vraiment le sentiment de garder le contrôle.

> En respectant les règles et les principes

imposés par les jeux, les enfants renforcent leur autonomie et développent leurs aptitudes à l'autodiscipline.

> Les puzzles et les jeux de société, d'aventure ou d'énigme permettent aux joueurs de développer leurs aptitudes stratégiques et leur capacité à résoudre des problèmes.

> D'autres jeux peuvent être utilisés pour augmenter les capacités motrices et spatiales des jeunes enfants ou dans un but thérapeutique lorsqu'il s'agit de personnes handicapées.

> Les jeux en ligne contribuent à mettre les débutants en contact avec la technologie et, en règle générale, à renforcer leur intérêt pour les technologies de l'information et de la communication (http://en.wikipedia.org/wiki/Information_technology).

> Les jeux peuvent être intégrés dans presque tous les programmes scolaires, des mathématiques aux sciences sociales ou à l'étude des langues.

RISQUES POTENTIELS

> La nature violente de certains jeux informatiques a été associée un peu trop facilement au comportement violent des jeunes. Un rapport publié en 2002 par le Conseil danois des médias (http://resources.eun.org/insafe/datorspel_Playing_with.pdf) montre que la violence observée dans certains jeux n'a pas plus d'influence que celle diffusée par la télévision ou le cinéma.

> Les études visant à établir quelle proportion de jeunes sont atteints de dépendance vis-à-vis des jeux informatiques aboutissent à des résultats très différents. Cela tient à ce qu'on ne s'est toujours pas mis d'accord sur une manière objective de déterminer le stade auquel un usage intense des jeux informatiques peut être considéré comme excessif ou créant une dépendance. Les joueurs peuvent y passer un grand nombre d'heures par semaine sans que leur vie sociale ou professionnelle s'en trouve affectée. Toutefois, on admet en général qu'il y a dépendance chez une faible proportion de joueurs. Le problème a

été souligné en août 2005, lorsque les médias ont rendu compte du cas d'un Coréen qui était mort après une séance de jeu de cinquante heures.

> Certains jeux ont été accusés de renforcer les stéréotypes racistes ou sexistes.

> Il existe des jeux en ligne qui donnent la possibilité de rencontrer des inconnus et de communiquer avec eux.

BONNES PRATIQUES

> Les systèmes d'évaluation et de certification incitent les producteurs de jeux à définir et à décrire leurs produits, et à agir ainsi de manière responsable. Ils aident également les acheteurs à évaluer le contenu des jeux et leur adéquation avec l'âge des utilisateurs, et à explorer le marché des jeux de manière plus sûre.

> Contrôlez le nombre d'heures que l'enfant passe à jouer. Prenez des mesures si l'enfant ne participe plus à d'autres activités sociales ou s'il fait preuve d'absentéisme à l'école pour se consacrer aux jeux.

> Les communautés de joueurs peuvent renforcer le sentiment d'appartenance des enfants et les conduire à faire confiance trop facilement. Rappelez-leur que les amis rencontrés en ligne ne se présentent pas toujours tels qu'ils sont. Il est important de ne pas communiquer d'informations personnelles à d'autres personnes en ligne.



> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

- > <http://www.elspa.com/> : Entertainment and Leisure Software Publishers Association (ELSPA), association créée pour donner une identité collective et spécifique à l'industrie informatique et du jeu vidéo.
- > <http://www.gamestudies.org/> : revue internationale consacrée à la recherche sur les jeux informatiques.
- > <http://www.elspa.com/> : site sur lequel vous pouvez consulter les statistiques relatives à tout ce qui a trait aux jeux – les meilleures ventes, les actualités, les évaluations, les rapports scientifiques et les études juridiques.
- > <http://www.pegi.info/index.html> : le site The Pan European Games Information (PEGI) contient des informations sur la certification et l'évaluation des jeux.
- > <http://news.bbc.co.uk/1/hi/technology/4118270.stm> : article de la BBC intitulé *Parents ignore game ratings* (juin 2005).
- > <http://www.amicgames.com/> et <http://dir.yahoo.com/Recreation/Games/> sont des sites de jeux en ligne.
- > http://resources.eun.org/insafe/datorspel_Playing_with.pdf : article du Danish Council report intitulé *Playing with fire: how do computer games affect the player*.

FICHE 13

L'enseignement
à distance

QU'EST-CE QUE L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE ?

L'enseignement à distance (http://en.wikipedia.org/wiki/Distance_learning) est défini par Wikipedia de la manière suivante : « *méthode d'enseignement dans laquelle les étudiants ne sont pas tenus d'être physiquement présents dans un endroit particulier pendant le cours* ». Cette méthode donne aux jeunes de tous les pays et de tous les âges la possibilité d'apprendre pendant toute leur vie, et leur permet d'obtenir des diplômes et des certificats auprès de la quasi-totalité des universités en ligne du monde.

L'enseignement à distance a commencé lorsque des générations d'adultes ont cherché à acquérir des connaissances ou à les perfectionner depuis leur domicile, dans les domaines militaire et professionnel. Les cours avaient lieu par correspondance, le

matériel pédagogique et les devoirs étant expédiés par la voie postale traditionnelle. De nos jours, l'enseignement à distance tire un parti maximal des technologies les plus récentes. Les offres en la matière sont multiples sur Internet, et les étudiants peuvent passer des diplômes sans jamais pénétrer dans une classe "en dur". Les progrès de l'enseignement à distance ont révolutionné le domaine de l'éducation avancée, comme le montrent les exemples suivants.

> Les cours magistraux peuvent être diffusés sous une forme audio ou vidéo (http://en.wikipedia.org/wiki/Streaming_media), ou dans un format imprimable grâce à des fichiers sauvegardés et stockés sur le serveur de l'enseignant (http://en.wikipedia.org/wiki/Web_server).

> Les étudiants communiquent avec l'enseignant et entre eux par l'intermédiaire de tableaux d'affichage électroniques (http://en.wikipedia.org/wiki/Message_boards), de la messagerie (<http://en.wikipedia.org/wiki/E-mail>) et du t'chat (<http://en.wikipedia.org/wiki/Chat>).

> Les exercices sont placés dans une boîte de dépôt. Tests et examens peuvent également être automatisés et soumis en ligne aux étudiants.

> Les supports de cours sont disponibles immédiatement et facilement mis à jour.

> Le format en ligne fournit une souplesse sans pareille, au point que chacun peut étudier à son rythme.

QUELS SONT LES AVANTAGES DE L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE ?

> Internet est l'outil idéal pour mettre en place un environnement virtuel pédagogique. Les étudiants peuvent, par exemple, rester chez eux tout en suivant les cours d'une université virtuelle à l'étranger.

> L'accès à l'intégralité d'une base de données de matériel éducatif donne aux étudiants une plus grande autonomie dans leurs études.

> Les étudiants ont une meilleure maîtrise de leurs études et le rôle de l'enseignant devient plus un rôle de tuteur.

> Les cours ne sont plus limités aux horaires classiques des établissements scolaires et des universités, aussi chacun a-t-il désormais la possibilité d'étudier pendant toute sa vie.

> L'enseignement à distance change les comportements de l'enseignant et de l'étudiant. Les étudiants qui réussissent développent des qualités de persévérance et d'organisation, et l'enseignant doit se familiariser davantage avec l'outil technologique.

POINTS À SURVEILLER LORS DU CHOIX D'UN PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT À DISTANCE

En tant qu'utilisateur, vous devrez prendre certaines précautions lorsque vous choisirez votre programme d'enseignement à distance.

> N'oubliez pas qu'Internet n'est pas un environnement réglementé. Des organismes

pédagogiques douteux cohabitent avec d'autres, beaucoup plus sérieux et autorisés. Choisissez soigneusement l'organisme ou le programme pédagogique avant de vous inscrire.

> Les questions de sécurité sont toujours essentielles, comme dans tout échange d'information sur Internet. Les virus (<http://en.wikipedia.org/wiki/Virus>) et les pirates informatiques (<http://en.wikipedia.org/wiki/Hacker>) pouvant causer des dommages considérables à un système d'enseignement à distance, prenez soin de consulter les fiches 15 sur la sécurité et 16 sur le respect de la vie privée pour connaître les précautions à prendre.

> Le droit d'auteur (<http://en.wikipedia.org/wiki/Copyright>) est généralement protégé par les lois du pays de l'étudiant. Cependant, comme les étudiants sont souvent en contact avec des institutions situées à l'étranger, il est sage de vérifier si les sources pédagogiques bénéficient d'une protection internationale.

> L'usage équitable et le paiement des cours est également un sujet brûlant: les élèves sont tenus de payer leurs cours dans les délais et d'utiliser les moyens mis à leur disposition d'une manière conforme à leurs engagements.

BONNES PRATIQUES

Internet transforme radicalement notre façon d'apprendre et il est très important que les étudiants aient accès à toutes les informations et à tous les outils disponibles pour faciliter leurs études. La "fracture numérique" (http://en.wikipedia.org/wiki/Digital_divide) est considérée comme un point crucial du développement social et économique de nombreux pays, et le recours au télé-enseignement peut y porter remède. Le télé-enseignement facilite l'enseignement en termes quantifiables. Il permet aux enseignants comme aux familles de se familiariser avec le maniement des outils Internet. Il donne aux étudiants la possibilité de développer de nouvelles aptitudes et d'obtenir de nouvelles compétences pour mieux orienter leur vie personnelle et professionnelle.



> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

- > <http://www.distancelearningnet.com/> : le site Distance Learning Network fournit des informations sur l'enseignement à distance ainsi que des rapports sur son efficacité – avantages, inconvénients, techniques, etc.
- > <http://www.detc.org/otherdownld.html> ainsi que les sites Distance Education et Training Council contiennent un certain nombre de rapports sur l'enseignement à distance qu'il est possible de télécharger gratuitement.
- > (http://dir.yahoo.com/Education/Distance_Learning): Yahoo! possède une page de répertoires concernant les programmes et les organismes d'enseignement à distance.

FICHE 14

LA CERTIFICATION

ET LE FILTRAGE

LA CERTIFICATION

La certification se réfère à un label de qualité ou à un signe affiché sur les sites web et les logiciels, ou encore intégré dans le contenu du site. Elle assure que le produit répond aux critères établis par la société qui l'a attribuée, comme PICS (Platform for Internet Content Selection) ou l'ICRA (Internet Content Rating Association).

Ces labels de qualité protègent les mineurs, augmentent la confiance du public dans les transactions en ligne, et assurent le respect de la loi. En ce qui concerne les contenus d'un site, la certification consiste à insérer un code à l'intérieur du code source d'une page html ; puis le code inséré analyse le contenu de la page afin de l'évaluer. L'évaluation passe ensuite dans des mécanismes de filtrage. Au terme de ce processus, soit la page est bloquée, soit sa publication est autorisée.

Sur certains sites, on voit apparaître un label de qualité ou une certification qui indiquent que la page est conforme à certains critères fixés par un code de déontologie. Souvent, ce label certifie que les transactions sont sécurisées (voir la fiche 18 sur le commerce en ligne). Parmi les labels de

qualité connus, citons Verisign (<http://www.verisign.com/>) et Trust-e (<http://www.truste.org/>).

LE FILTRAGE

> Le filtrage consiste à détecter et à bloquer les contenus inappropriés sur Internet. Il peut intervenir au niveau du navigateur ou du serveur, ou être effectué au moyen de logiciels spécialisés.

> Le filtrage peut être remplacé par une autre méthode, celle de la "liste blanche", dans laquelle l'accès n'est autorisé qu'à certains sites préalablement approuvés.

APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

> Les filtres sont utiles parce qu'ils diminuent le risque de voir des élèves accéder à des contenus préjudiciables ou inappropriés.

> Les problèmes soulevés par les pratiques de certification et de filtrage sont suffisamment riches pour être étudiés dans le cadre d'un cours sur la citoyenneté et les thèmes sociaux. Organisez un débat au sujet du filtrage en ligne. Est-ce une forme de censure acceptable et nécessaire ?

QUESTIONS

> La certification et l'évaluation des sites web demeurent des pratiques largement fondées sur le volontariat, sauf lorsque des lois existent pour faire respecter certaines normes.

> Seul un faible pourcentage de sites sont soumis à certification par leur auteur.

> Les services logiciels de filtrage certifient les pages selon leur propre système d'évaluation et leurs objectifs.

> Les filtres peuvent bloquer des sites utiles liés à la contraception ou à l'éducation sexuelle à cause des mots clés qu'ils contiennent.

> Certains gouvernements bloquent les sites de partis politiques ou de mouvements idéologiques qui leur sont opposés.

> Certaines personnes considèrent que le filtrage est une forme de censure et qu'il est donc contraire à la philosophie d'Internet. D'autres prétendent que, si les filtres n'existaient pas, les gouvernements seraient contraints de réglementer les contenus en ligne.

COMMENT CERTIFIER ET ÉVALUER ?

> Pour certifier le contenu que vous avez créé, suivez les instructions fournies sur un site d'évaluation comme celui de l'ICRA (<http://www.icra.org/>).

> Il vous sera demandé de classer le matériel selon un certain nombre de critères.

> La plupart des navigateurs peuvent être paramétrés pour filtrer des sites particuliers. Dans Microsoft Explorer, par exemple, cette option peut être trouvée dans "Options Internet", dans l'onglet "Sécurité".

> Très peu d'ordinateurs sont vendus avec un logiciel de filtrage préinstallé. Seul un programme de filtrage spécialisé vous permettra de filtrer des sites avec le maximum de soin. De nombreux produits sont disponibles dans le commerce.

> La plupart des programmes de filtrage vous permettront d'indiquer quels types de contenu vous voulez filtrer ou autoriser.

BONNES PRATIQUES

> Examinez soigneusement la manière dont un filtre fonctionne avant de l'installer. Le filtrage est-il fondé sur des choix idéologiques ou culturels qui heurtent vos convictions ?

> Ayez recours à l'assistance électronique avec discernement et ne vous laissez pas bernier par les publicités mirifiques qui ne correspondent pas à la réalité.

> Discutez avec les élèves, les parents et le personnel pour connaître leurs besoins et leurs habitudes, et renouvelez souvent ces discussions. Un environnement ouvert profitera bien plus aux apprentis internautes que la censure ou la chasse aux sorcières.

> Examinez les solutions de type "liste blanche" ? qui n'autorisent l'accès qu'à certains sites approuvés – pour les utilisateurs d'Internet les plus jeunes.

> Les experts recommandent que les parents s'intéressent aux activités en ligne de leurs enfants et y consacrent du temps.

> Il faut encourager les enfants et les jeunes à parler des contenus inappropriés qu'ils trouvent sur Internet. Signalez tout contenu potentiellement illicite à une ligne d'urgence (<http://www.inhope.org>).



> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

- > <http://www.icra.org/> : l'Internet Content Rating Association (ICRA) permet aux sites web d'appliquer des certifications selon différentes catégories. L'association propose également le téléchargement gratuit de son propre filtre.
- > <http://www.w3.org/PICS/> : la plateforme pour la sélection des contenus sur Internet du W3 (PICS) est un autre système permettant d'appliquer des certifications aux sites web.
- > http://en.wikipedia.org/wiki/Censorship_in_cyberspace : article de Wikipedia sur la censure dans le cyberspace.
- > http://www.coe.int/T/E/human_rights/media/ : site web de la Division des médias du Conseil de l'Europe; informations sur les travaux encourageant l'autoréglementation et la responsabilisation de l'utilisateur.
- > <http://www.netnanny.com/> et <http://www.cyberpatrol.com/> : NetNanny et Cyberpatrol font partie des produits de filtrage les plus connus.
- > <http://www.cyberpatrol.com/> et <http://weblocker.fameleads.com/> : l'ICRA et Weblocker proposent le téléchargement gratuit des logiciels de filtrage.
- > <http://www.selfregulation.info/> : analyses poussées sur le projet d'autoréglementation de l'université d'Oxford.
- > <http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/4080886.stm> : article de la BBC intitulé *A little less censorship*.
- > <http://www.opennetinitiative.net/> : documents de l'OpenNet Initiative sur les techniques de filtrage et de blocage utilisées dans le monde.
- > <http://www.eff.org/> : l'Electronic Frontier Foundation (EFF) a pour but de défendre les libertés civiles sur Internet.
- > <http://censorware.net/> : le projet Censorware.
- > <http://europa.eu.int/ISPO/iap/INCOREexec.html> : rapport intitulé *Internet Content Rating for Europe (INCORE)* – synthèse d'un rapport sur l'autocertification et le filtrage.

FICHE 15

La vie privée

L'INTERNET EST-IL PRIVÉ ?

> Le respect de la vie privée (<http://en.wikipedia.org/wiki/Privacy>) désigne le niveau de contrôle dont dispose une personne concernant l'accès à ses données personnelles et leur utilisation.

> La plupart des utilisateurs du courriel (<http://en.wikipedia.org/wiki/E-mail>) et d'Internet (<http://en.wikipedia.org/wiki/Internet>) supposent que leurs données personnelles ne seront pas utilisées sans leur autorisation et que les échanges d'information sont privés et sécurisés. La réalité est très différente.

> A chaque fois que vous consultez un site web ou que vous envoyez un courriel, vous communiquez des informations personnel-

les qui *pourraient* inclure vos adresses physique et informatique, votre téléphone et votre numéro de carte de crédit, votre profil de consommateur et davantage encore.

> Le respect de la vie privée est étroitement associé à la sécurité; veuillez à consulter la fiche 16 sur la sécurité.

POURQUOI PARLER DU RESPECT DE LA VIE PRIVÉE EN CLASSE OU À LA MAISON ?

> Les aspects techniques et sociaux du respect de la vie privée sont des thèmes qui participent largement à l'éducation. Les aspects techniques peuvent faire partie des études en technologie de l'information, mais ils devraient également être intégrés à un programme consacré aux compétences que l'on garde tout au long d'une vie.

> Chaque élève devrait avoir les aptitudes pour exploiter Internet en toute sécurité, ce qui suppose des connaissances en matière d'autoprotection, de communication efficace et de responsabilité envers autrui.

> Ce thème se fonde naturellement dans la dimension citoyenne de chaque programme. Les questions soulevées concernant la vie privée en ligne sont identiques aux questions sociales qui se posent dans la plupart des cultures actuelles. Étudier les motivations des pirates informatiques, "hackers" (<http://en.wikipedia.org/wiki/Hacker>), "crackers" (http://en.wikipedia.org/wiki/Hacker#Hacker:_Intruder_and_criminal) et des militants pour le respect de la vie privée permet d'obtenir des ressources pédagogiques riches pour débattre de la valeur des principes démocratiques.

PROBLÈMES ÉTHIQUES

> Le respect de la vie privée en ligne est l'un des débats éthiques les plus complexes concernant Internet.

> Chacun a droit au respect de sa vie privée et doit être protégé des malveillances.

> Nous devons rendre compte de toutes les décisions que nous prenons quant à nos droits et à ceux d'autrui, par exemple en

matière de droits d'auteur (<http://en.wikipedia.org/wiki/Copyright>) et de propriété intellectuelle (http://en.wikipedia.org/wiki/Intellectual_property).

> La liberté d'expression et d'information est une valeur politiquement acceptée. Dans la pratique, cependant, cette valeur soulève de nombreuses questions sans réponses simples. Qu'est-ce qui est acceptable et qu'est-ce qui ne l'est pas ? Comment appliquer les règles sans amputer les droits de celui qui s'exprime ?

SUGGESTIONS POUR LE TRAVAIL EN CLASSE

> Créez un cadre de connaissances de base sur le respect de la vie privée avec votre classe. Définissez des concepts, à la fois techniques et sociaux, et identifiez les idées reçues et les mythes sur lesquels vous pourrez débattre. Poser des questions aussi simples que « *qu'est-ce que le respect de la vie privée ?* » et « *le respect de la vie privée est-il nécessaire ?* » devrait susciter un vif débat.

> Cherchez des sites traitant de la vie privée sur Internet et utilisez des programmes *traceroute* (<http://en.wikipedia.org/wiki/Traceroute>) pour localiser les adresses physiques de ces sites et mettre en lumière les divers problèmes qui influent sur les aspects juridiques d'Internet. Étudiez d'autres questions (culture, politique et histoire) que posent les résultats de cette localisation. Par exemple, choisissez un site de réexpédition du courrier (<http://en.wikipedia.org/wiki/Remailer>) ou un service proxy anonyme, lancez le programme et ensuite recherchez les raisons pour lesquelles ces services sont hébergés dans ces pays.

> Étudiez l'incidence de la législation sur le respect de la vie privée, les droits d'auteur et la liberté d'expression et d'information dans divers pays ou pour différents groupes culturels ou tranches d'âge.

> Apprenez aux étudiants à créer des mots de passe (http://en.wikipedia.org/wiki/Password#Factors_in_the_security_of_an_individual_password).



BONNES PRATIQUES

> La règle d'or: ne divulguez aucune information personnelle à une personne inconnue ou à laquelle vous ne faites pas confiance.

> Sauvegardez (http://en.wikipedia.org/wiki/Back_upyour_system) votre système, et ce régulièrement, et appliquez une politique de sécurité.

> Mettez à jour les paramètres de sécurité de votre système et faites des recherches sur les outils (<http://www.epic.org/privacy/tools.html>) qui complèteront les protections que vous avez mises en place.

> Les antivirus (<http://en.wikipedia.org/wiki/Antivirus>) et les pare-feux (http://en.wikipedia.org/wiki/Firewall_%28networking%29) sont une nécessité absolue.

Vous pouvez également vous intéresser à d'autres outils, comme les bloqueurs de fenêtres intempestives (http://en.wikipedia.org/wiki/Pop_up#Add-on_programs_that_block_pop-up_ads) et les logiciels anti-espions (<http://en.wikipedia.org/wiki/Spyware>). Vérifiez votre ordinateur régulièrement.

> Utilisez des mots de passe complexes (http://en.wikipedia.org/wiki/Password#Factors_in_the_security_of_an_individual_password) pour protéger votre ordinateur, votre courriel et vos connexions à Internet.

> Avant de communiquer des données personnelles, vérifiez si le symbole du cadenas qui garantit la sécurité du serveur est bien visible. Ce symbole indique que votre transaction s'effectue sur une connexion sécurisée.

LES COOKIES

> Un cookie (http://en.wikipedia.org/wiki/HTTP_cookie) est un fichier texte qui reste sur votre ordinateur lorsque vous consultez un site web. Il ne nuit pas à votre ordinateur, mais il communiquera des informations sur vos habitudes et vos intérêts. Il transforme votre navigation sur Internet en une expérience plus personnelle. Lorsque vous êtes, par exemple, enregistré

sur un site web, celui-ci peut vous accueillir en affichant votre nom lorsque vous y retournez.

> Il vous faut impérativement déterminer le degré de confidentialité de votre comportement en ligne. En effet, les cookies peuvent servir à repérer vos habitudes et vos contacts, et constituer une atteinte à votre vie privée.

> Vous pouvez utiliser un logiciel anti-espion (<http://en.wikipedia.org/wiki/Spyware>) pour contrôler les données que votre ordinateur transmet sur Internet et pour supprimer les cookies indésirables.

LA PROTECTION DES DONNÉES

> Assurez-vous que votre ordinateur et vos programmes de messagerie sont protégés par des mots de passe (<http://en.wikipedia.org/wiki/Password>). La plupart des noms d'utilisateur et des mots de passe des ordinateurs "familiaux" étant définis "par défaut" (<http://www.netlingo.com/right.cfm?term=default>), il est possible d'accéder à ces machines en tapant des mots de passe aussi standards que "test". Veillez à modifier ces paramètres par défaut en utilisant un nom d'utilisateur et un mot de passe plus complexes.

> Il est plus sûr de chiffrer (<http://en.wikipedia.org/wiki/Encryption>) toutes les informations confidentielles transmises sur Internet. Heureusement, le chiffrement est devenu la norme pour les transactions commerciales électroniques (<http://en.wikipedia.org/wiki/Ecommerce>), mais il convient de s'assurer qu'une page est protégée avant de transmettre des informations concernant votre carte de crédit ou des numéros de cartes bancaires.

> Il est possible de protéger différentes parties de votre ordinateur par des mots de passe. Créez des mots de passe pour les dossiers contenant des documents précieux: projets confidentiels, travaux de recherche, créations originales, etc.

> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

- > http://www.coe.int/T/E/Legal_affairs/Legal_co-operation/Data_protection/ : page de la DGI-Affaires juridiques du Conseil de l'Europe dans le domaine de la protection des données.
- > <http://www.epic.org/privacy/tools.html> : l'Electronic Privacy Information Center (EPIC) fournit une liste d'outils et d'articles sur le respect de la vie privée.
- > <http://gemal.dk/browserspy/> : découvrez ce que votre ordinateur transmet sur Internet aux curieux qui s'y intéressent en utilisant BrowserSpy.
- > Soucieux de vos libertés civiles ? Ces débats sur le respect de la vie privée pourraient prolonger pendant quelque temps vos cours en matière de citoyenneté : <http://www.eff.org/>, <http://www.privacy.org/>, <http://www.privacyinternational.org/>, et <http://www.privacy.net/>.
- > <http://www.cyberangels.org/> : CyberAngels est un site web sur la sécurité sur Internet présentant des didacticiels simples et des explications.
- > <http://www.tucows.com/> : TuCows est un site web qui fournit un accès à plus de 40 000 programmes gratuits ou partagés. Il promet un téléchargement gratuit, protégé, local et rapide d'antivirus et de logiciels anti-espion.
- > <http://www.zonelabs.com/store/content/home.jsp> : Zone Alarm est l'un des pare-feux les plus connus. Il vous permet de contrôler ce que les différents programmes envoient comme information sur Internet.
- > <http://www.cryptoheaven.com/> : CryptoHeaven est un programme de chiffrement qui propose une messagerie protégée, un partage de fichiers et un t'chat avec un chiffrement symétrique et asymétrique.
- > <http://www.lavasoft.com/> : LavaSoft Ad-aware est un logiciel anti-espion qui analyse les différents éléments de votre ordinateur (mémoire, disque dur, etc.) et protège votre vie privée.

FICHE 16

La sécurité

INTRODUCTION

- > La sécurité en ligne peut être comparée à la sécurité du domicile. La protection y est assurée en fermant les fenêtres et la porte.
- > *Malware* (<http://en.wikipedia.org/wiki/Malware>) est un terme générique anglais (contraction de *malicious* et de *software*) traduit par "logiciel malveillant". Ces logiciels malveillants infectent un ordinateur et provoquent un certain nombre de dysfonctionnements, par exemple le mauvais fonctionnement d'un logiciel, l'accès non autorisé à des données ou la suppression de données.

> Les formes les plus courantes de logiciels malveillants sont les virus (http://en.wikipedia.org/wiki/Computer_virus) et les vers (http://en.wikipedia.org/wiki/Computer_worm), qui sont des programmes qui s'autorépliquent.

- > Malgré leur nom, tous les virus et d'autres formes de logiciels malveillants ne sont pas conçus pour nuire.
- > En moyenne, dix nouveaux virus sont identifiés chaque jour.

> De nombreuses questions propres à la sécurité s'appliquent également au respect de la vie privée (voir la fiche 15 sur la vie privée).



APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

> Organisez un débat sur l'autoprotection et la responsabilité avec vos élèves. De nombreux jeunes étant mieux informés que les adultes, encouragez-les à échanger leurs connaissances et leur expérience, et à les partager avec leurs parents.

> Un certain nombre de pirates informatiques et de créateurs de virus sont parmi les plus jeunes utilisateurs d'Internet. Organisez un débat sur ce thème dans votre classe.

PROBLÈMES ÉTHIQUES ET RISQUES

> La sécurité de votre ordinateur peut avoir une incidence sur celle des autres ordinateurs. Les virus qui infectent votre ordinateur peuvent être transmis à d'autres machines.

> Quiconque archive des données personnelles sur des clients ou d'autres relations est tenu de les protéger.

> Le piratage (http://en.wikipedia.org/wiki/Hack_%28technology_slang%29) ou toute autre forme d'accès non autorisé aux informations sur autrui constituent une violation du respect de la vie privée.

> Il est important d'être prudent, mais n'abusez pas des mesures de sécurité ! L'une des plus grandes qualités d'Internet est son accessibilité. Restreindre les droits ou mettre en place un filtrage excessif peut constituer un acte de censure ou réduire l'accessibilité.

> Un logiciel espion désigne un programme qui s'infiltre dans un ordinateur, généralement à des fins commerciales. Il peut essayer d'ajouter une publicité non désirée ou d'intercepter un numéro de carte de crédit. Un *dialer*, ou programme de numérotation automatique, est une forme de logiciel espion qui contraint le modem à composer des numéros de téléphone sans l'autorisation de l'utilisateur. Ils s'agit généralement de numéros de téléphone surtaxés.

> Les cookies ont une incidence sur le stockage d'informations personnelles (voir la fiche 15 sur la vie privée pour obtenir davantage d'informations).

BONNES PRATIQUES

> Installez un antivirus (http://en.wikipedia.org/wiki/Anti-virus_software) et mettez-le à jour régulièrement.

> Installez les correctifs de sécurité dès qu'ils sont disponibles. Certains logiciels d'exploitation ou programmes effectuent ces mises à jour automatiquement ou vous informent dès qu'un correctif peut être téléchargé.

> Installez un pare-feu (http://en.wikipedia.org/wiki/Firewall_%28networking%29) pour contrôler le trafic entrant et sortant de votre ordinateur.

> Ne laissez pas votre ordinateur connecté à Internet sans nécessité. Les abonnements au haut débit prévoient des connexions illimitées, mais celles-ci peuvent compromettre la sécurité de vos données.

> Évitez d'utiliser des mots de passe (http://en.wikipedia.org/wiki/Password#Factors_in_the_security_of_an_individual_password) qui vous sont trop directement associés. Utilisez une combinaison de lettres et de chiffres.

> Désactivez les scripts dans votre navigateur (http://en.wikipedia.org/wiki/Web_browser). N'activez les scripts que pour les sites de confiance.

> N'ouvrez pas les courriers électroniques dont l'authenticité semble douteuse (voir la fiche 5 sur le courrier électronique).

> Vérifiez la fiabilité de la source avant de télécharger un fichier ou un programme sur votre ordinateur. Méfiez-vous tout particulièrement des logiciels P2P (http://en.wikipedia.org/wiki/Peer_to_peer), qui ont la réputation de contribuer à la diffusion des logiciels espions (voir la fiche 10 sur la musique et les images sur Internet).

> Sauvegardez régulièrement les fichiers importants sur un support externe : CD-Rom, disque dur, etc.

> Si vous gérez plusieurs utilisateurs ou un réseau, veillez à ce que chaque utilisateur dispose de droits appropriés. Supprimer certains droits d'utilisateur qui ne sont pas nécessaires peut éviter des problèmes de sécurité, qu'ils soient accidentels ou déclenchés délibérément.

> Les administrateurs de réseaux devraient créer une "charte de bon usage" (<http://en.wikipedia.org/wiki/AUP>) afin que les utilisateurs ne mettent pas en danger la sécurité des systèmes informatiques.

teurs ne mettent pas en danger la sécurité des systèmes informatiques.

> Le système d'exploitation Windows et le navigateur Internet Explorer sont les cibles les plus courantes des logiciels malveillants. Vous pouvez utiliser d'autres programmes, comme les logiciels dits de "source ouverte" ou Mozilla Firefox (<http://www.mozilla.org/>).

> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

> <http://www.microsoft.com/security/default.msp> : page de sécurité de Microsoft.

> <http://www.apple.com/support/security/> : page de sécurité d'Apple.
<http://searchsecurity.techtarget.com/> : informations détaillées pour les spécialistes de l'informatique.

> <http://www.enisa.eu.int/> : Agence européenne chargée de la sécurité des réseaux et de l'information.

> http://www.oecd.org/document/42/0,2340,en_2649_34255_15582250_1_1_1_1,00.html : directives de l'OCDE relatives à la sécurité des systèmes d'information et des réseaux.

> <http://informationsecurity.techtarget.com/> : revue sur la sécurité informatique.

> <http://www.2privacy.com> : le site 2privacy.com peut évaluer en ligne si votre ordinateur a fait l'objet d'intrusions indésirables.

> <http://www.itsafe.gov.uk/> : conseils donnés par les Gouvernements britannique et américain en matière de sécurité en ligne.

> <http://www.the-dma.org/guidelines/informationsecurity.shtml> : directives relatives à la sécurité des informations pour le commerce en ligne.



FICHE 17

L'INTIMIDATION ET LE HARCÈLEMENT

QUELLE EST LA RELATION ENTRE INTERNET ET L'INTIMIDATION OU LE HARCÈLEMENT MORAL ?

L'intimidation (<http://en.wikipedia.org/wiki/Bullying>) et le harcèlement moral

(<http://en.wikipedia.org/wiki/Harassment>) ont une très grande influence sur la manière dont les gens perçoivent leur propre image et celle du monde qui les entoure. Pourtant, la définition du harcèlement varie énormément d'une personne à l'autre, même si, pour la plupart des gens, c'est une action commise à l'encontre d'une autre personne, dans l'objectif de la blesser, qui se répète sous des formes diverses pendant un certain temps. Parents et enfants n'ont pas la même perception de l'étendue de ce problème.

Au-delà du contact physique ou verbal, aujourd'hui, ce type de relation s'établit parfois dans le monde virtuel, par l'intermédiaire d'Internet : envoi de courriels offensants ou pervers, commentaires dans des salons de discussion, des forums, voire des sites complets conçus dans l'intention de nuire à un individu ou à un groupe particulier.

Les éducateurs ont toujours dû faire face à ce problème, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Ils doivent désormais savoir comment réagir lorsque ces conduites sont relayées par Internet.

COMMENT RÉAGIR AUX MESURES D'INTIMIDATION ET AU HARCELEMENT MORAL EN CLASSE OU À LA MAISON ?

> Pour apprendre efficacement, les élèves doivent évoluer dans un environnement de liberté, dans lequel ils peuvent étudier en toute confiance et sans entrave.

> Lorsqu'un élève est victime de harcèlement, il est incapable de se concentrer, se sent menacé et perd toute confiance en lui, ce qui nuit à sa capacité à apprendre.

> Il est de la responsabilité des professeurs et des parents d'assurer les meilleures conditions d'enseignement possible, dans la classe, la cour de l'école ou du lycée, ou en ligne.

> Les élèves doivent être capables d'assumer la responsabilité de leurs actes, alors que le harcèlement mine la confiance et l'estime de soi.

> Lorsqu'un élève se sent menacé, en ligne ou dans le monde réel, il a besoin de l'aide d'un adulte de confiance. Il ne faut jamais perdre de vue que l'agresseur a lui aussi besoin d'aide si l'on ne veut pas qu'il reproduise la même attitude envers une autre victime à l'avenir.

> Les établissements scolaires devraient mettre en place des garde-fous particuliers contre de tels agissements. Il serait judicieux de prendre des mesures de précaution à l'égard de l'intimidation, dans le cadre général de la politique à l'égard d'Internet dans les établissements scolaires.

PROBLÈMES ÉTHIQUES ET DE SÉCURITÉ

> Le harcèlement peut porter atteinte au moral de toute la classe, car il crée une atmosphère de crainte et de méfiance peu propice à l'acquisition de connaissances.

> La première mesure consiste à inclure dans les programmes scolaires la maîtrise des émotions et la résolution de conflits. Des programmes de ce type permettront aux enfants et aux adolescents de découvrir leurs talents de médiateurs potentiels dans les conflits qui ne manqueront pas d'éclater dans la classe ou en dehors. Ainsi, le risque de conflits mineurs qui dégénèrent en attitudes menaçantes sera diminué, dans la vie réelle comme en ligne, à travers le courrier électronique ou le t'chat.

> L'établissement scolaire doit publier une charte de bon usage afin de déterminer la manière dont les élèves et le personnel pourront utiliser Internet (http://en.wikipedia.org/wiki/Acceptable_use_policy). Il devra y être expressément mentionné qu'il est interdit d'utiliser un langage répréhensible, de proférer des menaces, ou de tenir des propos offensants (en ligne comme dans la vie réelle). Les conséquences auxquelles ceux qui braveraient ces interdits s'exposeraient seront clairement exprimées.

> Une procédure technique devrait permettre de savoir qui est en ligne, à partir de quel poste, sur quel site.

> Les élèves doivent être conscients de la nécessité d'interrompre toute relation avec celui qui les menace ou les met mal à l'aise lorsqu'ils sont en ligne.

> Ils doivent immédiatement pouvoir parler de l'incident avec un adulte de confiance et montrer le matériel incriminé. L'adulte suivra ensuite la procédure fixée par l'établissement.

> La procédure doit être la même dans la vie réelle lorsqu'un élève est victime de harcèlement. Il doit mettre fin à toute relation avec son bourreau et parler de l'incident

avec un adulte de confiance. L'élève ne doit jamais se sentir seul face à son problème.

En résumé, la politique à l'égard d'Internet de l'établissement doit inclure des méthodes d'intervention (telles que la résolution de conflits), ainsi qu'une formation destinée aux élèves et aux enseignants sur la manière de réagir en cas de harcèlement ou de menace. Elle doit aussi prévoir un soutien positif pour les victimes éventuelles et, si possible, être capable d'aider les fautifs à modifier leur comportement. Avec une telle politique, l'établissement ne devrait plus éprouver de trop grandes difficultés pour surmonter les problèmes de harcèlement.

SUGGESTIONS POUR LE TRAVAIL EN CLASSE

> Jeu de rôle : les élèves participent à une séance de simulation de résolution de conflit. L'enseignant distribue les rôles et organise des groupes. Les élèves sont censés résoudre un pseudo-conflit qui les oppose. Ensuite, on inverse les rôles des différents groupes. Cela permet aux élèves d'analyser le conflit lui-même et les intérêts des différentes parties, sous plusieurs angles de vue.

> Groupes de discussion : les élèves participent à des groupes de discussion où l'on

évalue leur participation à la résolution de conflits et où on les incite à parler de leur expérience.

BONNES PRATIQUES

Voici quelques méthodes pour faire face au "cyber-harcèlement", ainsi qu'aux messages ou courriels menaçants.

> Apprendre aux élèves à ne pas ouvrir les courriels provenant de sources inconnues.

> Si un courriel est offensant, le détruire immédiatement.

> Si une personne persiste à envoyer de tels messages et s'il est possible de la retrouver (grâce à son adresse de messagerie électronique) (http://en.wikipedia.org/wiki/Internet_Service_Provider), prévenir immédiatement le fournisseur de services.

> La charte de l'établissement doit comporter des mesures permettant de faire face à des attitudes répréhensibles de la part des élèves.

> A l'instar de toute autre forme d'intimidation, les étudiants doivent savoir qu'ils peuvent venir vous voir ou se rapprocher d'un adulte de confiance dès qu'ils sont harcelés en ligne.

> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

> http://www.bullying.org/splash_page/bullying.cfm?sRes=1050

> <http://www.stopbullyingnow.com/>

> http://www.media-awareness.ca/english/teachers/wa_teachers/safe_passage_teachers/risks_bullying.cfm : article sur l'intimidation intitulé *Know the risks: Challenging Cyber bullying*.

> <http://www.netalert.net.au/01569-what-is-cyber-bullying.asp?qid=10398> : page web d'explication sur la nature de la "cyber-intimidation".

> <http://www.saferinternet.org/ww/en/pub/insafe/safety.htm>: signalez au réseau Insafe tout contenu visant à intimider ou à causer un préjudice.



FICHE 18

Le commerce

en ligne

INTRODUCTION

Le commerce en ligne ("e-commerce") peut être défini comme l'ensemble de services, de logiciels et de procédures qui permettent la vente de produits en ligne. Aujourd'hui, on peut tout acheter sur Internet ou presque, des livres aux vacances, des produits alimentaires à l'électronique. On peut également acquérir des produits virtuels et des services, comme accéder à des contenus spécifiques. Selon Forrester Research (<http://www.forrester.com/my/1,,1-0,FF.html>), le marché de la distribution en ligne devrait croître de 40 milliards d'euros en 2004 à 167 milliards d'euros en 2009.

APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Les jeunes doivent être des consommateurs informés. Le commerce en ligne devenant chaque jour plus important, il est essentiel qu'ils saisissent la manière d'en tirer parti et d'éviter les risques propres à cette activité commerciale.

> Apprenez aux élèves à trouver des informations sur un site commercial et à interpréter les conditions de vente.

> Invitez les élèves, seuls ou en groupes, à rechercher des produits ou des services sur des sites commerciaux, en leur donnant un objectif particulier, par exemple planifier des vacances en fonction d'un certain budget (voir la fiche 3 sur la recherche de l'information).

> Planifiez la création d'un site de commerce électronique avec vos étudiants (pour vendre du matériel scolaire, par exemple), ou travaillez sur des initiatives de ce type déjà entreprises dans le cadre de votre établissement. Étudiez la structure d'un site commercial opérationnel et performant.

PROBLÈMES ÉTHIQUES ET RISQUES

> Protégez les informations concernant votre carte de crédit. Les pirates peuvent les intercepter en accédant à votre ordinateur ou en pénétrant dans des sites web non sécurisés détenant les informations relatives à votre carte de crédit.

> Des fraudeurs parviennent à convaincre des utilisateurs de leur donner des informations sur leurs cartes de crédit ou leurs numéros de comptes bancaires. La technique du *phishing* (<http://en.wikipedia.org/wiki/Phishing>) relève de cette catégorie. Ces attaques visent souvent les utilisateurs qui effectuent des transactions sur des sites de paiement ou des sites commerciaux, la fraude consistant à leur demander de "reconfirmer" les informations confidentielles saisies.

> Le commerce en ligne exigeant souvent le paiement par carte de crédit, les consommateurs doivent gérer leur budget pour éviter les dépenses excessives.

BONNES PRATIQUES

> Renseignez-vous sur la fiabilité du fournisseur ou du distributeur. Le site eBay, par exemple, publie une notation des fournisseurs fondée sur les expériences antérieures des utilisateurs, et des commentaires sur la qualité des services rendus. Avant d'acheter, méfiez-vous des sites douteux, notamment ceux dont les spams font la publicité (voir la fiche 6 sur le spam).

> Assurez-vous contre l'utilisation frauduleuse de vos cartes de crédit. Vérifiez vos relevés bancaires afin de contrôler qu'ils ne font pas état d'achats non autorisés.

> Lisez attentivement les conditions de vente. Elles peuvent vous paraître longues et techniques, mais ne cliquez pas sur "lu et approuvé" si vous ne les avez ni lues ni approuvées.

> Coûts cachés: il peut s'agir de droits ou de frais de livraison imputés par le vendeur. Les droits de douane peuvent également vous être facturés si vous commandez des produits à l'étranger.

> Le site est-il protégé ? Un verrou ou une clé qui s'affiche dans le coin inférieur droit de votre navigateur indique que les pages consultées sont protégées. L'application des certificats SSL (http://en.wikipedia.org/wiki/Secure_Sockets_Layer) garantit que les données sont chiffrées avant d'être envoyées.

> Veillez à conserver le contrôle de vos données personnelles. Réfléchissez avant de cocher les cases qui autorisent le distributeur à conserver vos données et à vous contacter à des fins publicitaires.

> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

- > <http://www.microsoft.com/office/previous/frontpage/columns/edcolumn04.asp> : page de Microsoft sur la manière d'enseigner le commerce en ligne.
- > http://europa.eu.int/comm/consumers/redress/index_en.htm : il existe un formulaire de la Commission européenne pour demander réparation dans le cas d'un préjudice, disponible en 11 langues.
- > <http://www.truste.org/> : TRUSTe est une initiative mondiale, non lucrative et indépendante visant à renforcer la confiance dans les transactions en ligne.
- > <http://www.oft.gov.uk/Consumer/Your+Rights+When+Shopping+From+Home/Online+shopping/default.htm> : pages d'information de l'Office of Fair Trading britannique sur le commerce en ligne.
- > http://europa.eu.int/comm/internal_market/en/ecommerce/ : page de la Commission européenne sur le commerce électronique.
- > <http://www.ebay.com/> et <http://www.amazon.com/> sont les deux sites commerciaux les plus connus.
- > <https://www.paypal.com/eBay/cgi-bin/webscr?cmd=p/gen/fraud-tips-buyers-outside> : conseils sur la manière de prévenir toute fraude.
- > <http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/4468745.stm> : article de la BBC intitulé *eBay 'most popular brand' online*.
- > <http://www.kelkoo.com/> : Kelkoo est un site web qui compare les prix des différents fournisseurs et distributeurs.



FICHE 19

DEVENIR

UN "e-CITOYEN"

CONSERVER NOS DROITS DE e-CITOYENS

L'usage généralisé d'Internet et les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont un puissant moteur de croissance, d'emplois et de compétitivité,

et améliorent la qualité de vie de nombre de citoyens.

Néanmoins, la participation des citoyens à l'"économie numérique" dépend de la mise en place d'une éducation plus large qui puisse englober l'analyse critique des multiples formes d'information auxquelles nous sommes soumis (par exemple les contenus audiovisuels), et permette de se forger une opinion et de s'engager activement dans les problèmes de la communauté.

QUELLES NOUVELLES APTITUDES DOIT POSSÉDER LE CITOYEN POUR ÊTRE ACTIF DANS LA SOCIÉTÉ ?

> Les technologies de la communication et de l'information bouleversent notre quotidien et modifient les aptitudes qui nous sont nécessaires pour être des membres actifs de la société.

> Internet continuant d'évoluer grâce au développement des réseaux sans fil (http://en.wikipedia.org/wiki/Wireless_network) et de la technologie mobile 3G (<http://en.wikipedia.org/wiki/3G>), la capacité d'utiliser la technologie actuelle pour recevoir et transmettre des informations de manière efficace aura une importance accrue, ce qui suppose une bonne connaissance de l'usage des médias et d'Internet.

INTERNET AU SERVICE DU E-CITOYEN ?

> Internet ne permet pas seulement de publier beaucoup plus d'informations plus rapidement, il permet de les mettre à jour perpétuellement, si bien que les citoyens peuvent être au courant de l'évolution des domaines qui les intéressent.

> Autrefois, seule la version que la presse écrite voulait bien donner était disponible. Aujourd'hui, on peut souvent remonter directement à la source et obtenir des informations de première main.

> Mieux informés, les citoyens participent plus aisément à la vie démocratique de leur pays et de l'Union européenne.

> Les informations géographiques, culturelles, touristiques collectées par des corps privés ou publics visibles sur Internet enrichissent et facilitent considérablement la vie des citoyens. Dans certains pays, les citoyens peuvent même effectuer leurs changements d'adresse officiels par Internet, faire une demande de renouvellement de passeport ou procéder à des démarches très coûteuses en temps, bien que certaines précautions soient indispensables (voir les fiches 16 sur la sécurité et 15 sur la vie privée).

> Internet permet également aux citoyens de participer à des discussions et des débats sur des sujets d'intérêt public ou de participer à des élections grâce au vote électronique (<http://en.wikipedia.org/wiki/E-voting>).

PROBLÈMES ÉTHIQUES DE L'E-CITOYENNETÉ

En ayant accès à des informations de qualité mises à jour en permanence, les citoyens sont en meilleure position pour exercer leurs droits fondamentaux. Pourtant, nous devons nous méfier des effets pervers que la technologie pourrait avoir sur ces droits.

> Accès à l'information pour tous: la fracture numérique divise la société en deux, distinguant ceux qui "ont" et ceux qui "n'ont pas". Si la situation perdure, la démocratie risque d'être compromise, car ceux qui n'ont pas accès aux nouvelles technologies perdront peu à peu leur autonomie d'expression. Sans accès direct à l'information, nous n'avons plus le moyen de nous forger une opinion personnelle et nous risquons de nous faire manipuler par ceux qui sont familiarisés avec l'usage des nouvelles technologies. En plus, l'information dans le secteur public est primordiale pour la vie civile, et plus particulièrement pour l'activité économique. Si nous voulons assurer l'égalité des chances, nous devons assurer un droit égal à l'information pour tous.

> Liberté d'expression: les technologies de l'information et de la communication jouent un rôle si important dans notre vie quotidienne que bientôt seules les personnes familiarisées avec ces outils pourront faire entendre leur voix.

> Respect de la vie privée: l'augmentation considérable des moyens de transfert et d'échange nous obligent à protéger nos données personnelles et notre droit au respect de la vie privée (voir ci-dessous "Bonnes pratiques").

SUGGESTIONS POUR LE TRAVAIL EN CLASSE

> Instruction civique: l'excellent programme du Conseil de l'Europe sur les droits de l'homme en ligne (http://www.hrea.org/erc/Library/First_Steps/index_eng.html) pourrait servir de base à votre programme d'éducation civique. Demandez à vos élèves de rédiger leur propre charte des droits de l'homme et de mettre en application leurs nouvelles connaissances sur les droits de l'homme dans des environnements virtuels, en leur demandant comment ils pourraient transformer Internet en un espace de jeu et de travail plus convivial.

> Histoire ? la révolution française: aidez vos élèves à établir la différence entre faits et hypothèses en comparant les peintures héroïques de la prise de la Bastille avec les comptes rendus modernes. Ils devraient être capables d'expliquer pourquoi la prise de la Bastille a donné lieu à des interprétations diverses. Profitez de ce thème pour l'élargir à l'éducation aux médias ? expliquez comment la réalité est présentée à des fins différentes, et soulevez la question de la fiabilité de la preuve.

> Géographie ? un passeport pour le monde : invitez les étudiants à étudier la manière dont le monde est représenté sur Internet, et analysez les différences de traitement (importance, attitude) qui existent entre les sites web à l'égard d'un lieu particulier.

> Analyse de contenu : choisissez un sujet, puis cherchez et recueillez les différents traitements dont il fait l'objet sur des sites de presse, et analysez-les en classe. Trouvez-vous des différences dans les points de vue présentés par chaque site ? Selon vous, quelle en est la raison ?

BONNES PRATIQUES

> Tous les citoyens ont un droit de regard sur les informations qui les concernent. Insistez pour faire respecter ce droit et ne communiquez aucune information personnelle à moins que cela ne soit indispensable.

> Lisez toujours les paragraphes en petits caractères des questionnaires pour savoir comment vos données personnelles seront utilisées et n'oubliez pas de consulter la fiche 15 sur la vie privée pour en savoir plus.

> La communication de compétences informatiques et leur transfert par l'intermédiaire de l'école et d'une meilleure éducation touchant toute la société civile est la clé d'une participation accrue au processus démocratique.

> Certains établissements travaillent à la mise au point de programmes d'apprentissage d'Internet afin que leurs élèves puissent développer les aptitudes nécessaires pour vivre dans la société de l'information telle qu'elle existe aujourd'hui. Ils portent essentiellement sur :

- les méthodes de navigation dans le labyrinthe d'informations disponibles sur l'Internet ;
- la capacité de différencier information et désinformation ;
- l'évaluation de la pertinence de l'information ;
- l'utilisation de l'information lors de la construction de projet ;
- les avantages et les multiples opportunités qu'offrent un navigateur et Internet.



> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

> Amnesty International (<http://www.amnesty.org/>) et Human Rights Watch (<http://www.hrw.org/>) sont des organisations non gouvernementales qui font campagne pour les droits de l'homme. Amnesty dispose d'un manuel multilingue appelé "First steps", destiné à développer chez les jeunes l'éducation aux droits de l'homme, en particulier en Europe centrale et en Europe de l'Est : (http://web.amnesty.org/web/web.nsf/pages/hre_first).

- > http://europa.eu.int/comm/avpolicy/regul/new_srv/pmhd_fr.htm fournit des informations sur la protection des mineurs et le respect de la dignité humaine dans l'audiovisuel.
- > http://www.firstmonday.dk/issues/issue6_4/wilhelm/index.html : l'article intitulé *They threw me a computer but what I really needed was a life preserver* distingue quatre éléments de la fracture numérique – la compétence, l'accès, le contenu et la formation –, et étudie le rôle des bibliothèques et des musées dans le développement de ces capacités.
- > <http://www.prospect.org/print/V11/20/barber-b.html> : article intitulé *Globalising Democracy*.
- > <http://www.newhorizons.org/strategies/democratic/gimbert.htm> : article intitulé *The Responsive Classroom: A Practical Approach for Bringing Democratic Ideals into the Daily Fabric of Classroom Life*.

FICHE 20

La TECHNOLOGIE

MOBILE

INTRODUCTION

Rares furent les acheteurs de téléphones mobiles lorsque ceux-ci sont apparus sur le marché en 1983. En 1995, on comptait cinq abonnements au téléphone mobile pour 100 habitants dans l'Union européenne. Selon Eurostat (2005), en 2003, le pourcentage était de 80 % dans l'Union européenne élargie à 25 pays. L'utilisation du téléphone mobile est un phénomène mondial et c'est en Afrique que son extension est la plus rapide.

Les fonctions standards des téléphones mobiles sont les appels vocaux et l'échange de SMS (http://en.wikipedia.org/wiki/Short_message_service), qui sont de courts messages de texte. Les téléphones multifonctions, appelés *smartphones* en anglais, offrent de nouvelles fonctionnalités, comme le courrier électronique, l'échange de MMS (message comprenant du texte, du son et des images) et la vidéo.

Les frontières entre la technologie mobile et l'informatique à usage personnel s'estompent progressivement. De nombreux téléphones mobiles ont des navigateurs

Internet et des logiciels de courrier électronique, et de plus en plus d'ordinateurs sont sans fil.

APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

> L'enseignement qui s'appuie sur la technologie mobile (*m-learning* en anglais) désigne l'utilisation de technologies mobiles aux fins d'acquisition de connaissances. Citons notamment les téléphones mobiles, les ordinateurs de poche (agendas électroniques) et les assistants personnels (PDA).

> Le rapport publié en 2003 par SRI International (<http://www.intel.com/education/handhelds/SRI.pdf>) montre que 90 % des enseignants qui ont utilisé une technologie mobile estiment qu'elle a contribué de manière positive à l'acquisition de connaissances par les élèves.

> L'enseignement qui s'appuie sur la technologie mobile permet de personnaliser l'enseignement donné aux étudiants. Une école américaine a ainsi mis en place "une classe sans papier" (<http://www.paperlessclassroom.org/>) en utilisant les nouvelles technologies pour enseigner et apporter une aide complémentaire à ceux qui ont l'anglais comme seconde langue.

> L'avenir de l'enseignement qui s'appuie sur la technologie mobile ne dépend pas seulement des progrès de la technologie,

mais également de la mise au point de matériel pédagogique pouvant être transmis sur les appareils portables.

> La Corée est considérée comme l'un des pionniers de l'enseignement s'appuyant sur la technologie mobile. Depuis 2004, les élèves peuvent télécharger des cours sur des ordinateurs de poche et des assistants personnels.

> Les jeux pour téléphones mobiles sont de plus en plus répandus, car la technologie progresse à grands pas. Selon les prévisions, les jeux éducatifs et d'autres types d'enseignement informel seront parfaitement adaptés à la technologie mobile.

> La portabilité des ordinateurs de poche est un atout pour les enseignants qui sont en déplacement et pour les élèves qui travaillent en groupe ou sur le terrain.

> Selon certaines enquêtes, l'utilisation d'ordinateurs de poche responsabiliserait les élèves vis-à-vis de leur travail. Par ailleurs, ils seraient moins susceptibles de perdre leurs notes et leurs devoirs.

> Les téléphones mobiles étant extrêmement populaires auprès des jeunes, les enseignants peuvent motiver les élèves en autorisant l'utilisation de SMS, par exemple, dans les activités pédagogiques.

PROBLÈMES

> On constate que les enfants reçoivent leurs téléphones mobiles de plus en plus tôt, ce qui peut être préoccupant. Il n'est pas prouvé scientifiquement que l'exposition prolongée au rayonnement radioélectrique, même minime, présente un danger pour la santé.

> L'utilisation de l'ordinateur à la maison fait encore l'objet d'un certain contrôle parental, mais l'utilisation du téléphone mobile est considérée par de nombreux parents comme étant "privée". Enhardis par cette nouvelle liberté, les enfants pourraient mettre leurs parents dans de sérieux embarras financiers en achetant des "cadeaux promotionnels" ou des accessoires, comme les sonneries polyphoniques ou autres.

> Les téléphones mobiles peuvent être utilisés comme appareils de surveillance. La question de l'équilibre entre la sécurité et la liberté suscite des polémiques.

> La technologie Bluetooth (<http://en.wikipedia.org/wiki/Bluetooth>) pose des problèmes de sécurité, tels que le piratage et l'envoi de messages non sollicités.

> Les moblogs (<http://en.wikipedia.org/wiki/Moblog>) sont des "blogs", ou journaux intimes publiés sur Internet, que l'on alimente par l'intermédiaire de son téléphone mobile. Les jeunes qui envoient des informations et des photos par ce moyen peuvent courir des risques.

> L'intimidation au moyen de la technologie mobile est une préoccupation grandissante. Les *Happy slappers* (joyeux gifleurs) sont des jeunes (notamment au Royaume-Uni) qui utilisent les téléphones mobiles pour enregistrer leurs agressions et qui publient les images sur Internet pour humilier la victime (voir la fiche 17 sur l'intimidation et le harcèlement).

> Les mobiles peuvent distraire le conducteur automobile et le mettre en danger.

> Les virus (http://en.wikipedia.org/wiki/Computer_virus) et les vers (http://en.wikipedia.org/wiki/Computer_worm) infectent les mobiles depuis 2004. Citons par exemple le ver Cabir.

COMMENT DÉMARRER ?

> Les téléphones mobiles sont répandus et il est aisé et relativement peu coûteux d'en posséder un.

> Quand vous achetez un appareil mobile, vous pouvez choisir de payer à la carte en fonction de votre consommation (facturation à la minute), ou de vous abonner à un fournisseur particulier et de payer une redevance mensuelle pour les services consommés.

BONNES PRATIQUES

> Encouragez les jeunes à limiter leur utilisation du téléphone mobile. Ne leur en



interdisez pas l'usage pour autant. L'utilisation du téléphone mobile est un phénomène répandu chez les adolescents et, dans de nombreuses communautés, il est essentiel pour se connecter entre membres.

> Désactivez le Bluetooth s'il ne sert pas, afin d'éviter les problèmes de sécurité.

> Comme pour le courrier électronique, n'acceptez que des données provenant de sources de confiance.

> Utilisez votre téléphone avec modération. Les personnes de votre entourage ne souhaitent pas forcément entendre votre conversation.

> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

> <http://www.e-learningcentre.co.uk/eclipse/Resources/mlearning.htm> : page consacrée à l'acquisition de connaissances s'appuyant sur la technologie mobile du site "e-Learning Centre".

> <http://www.mobile-phones-uk.org.uk/> : site britannique indépendant d'évaluation et de comparaison des téléphones portables.

> http://www.nestafuturelab.org/research/reviews/reviews_11_and12/11_01.htm : analyse des technologies mobiles et des programmes d'enseignement s'appuyant sur ces technologies, rapport exhaustif de l'université de Birmingham comprenant des études de cas et une analyse prospective de l'avenir de l'enseignement au moyen de la technologie "mobile".

> <http://www.m-learning.org/> : m-learning est un programme de recherche et de développement étudiant l'incidence de l'enseignement au moyen de la technologie mobile sur les jeunes courant le risque de l'exclusion sociale.

> <http://www.w2forum.com/> : forum mondial de la technologie sans fil.

> http://www.childnet-int.org/downloads/CMPAAA_A4.pdf : les enfants et les téléphones portables, programme d'action (PDF), une publication de Childnet International.

> <http://www.imcb.org.uk/> : Independent Mobile Classification Body (IMCB).

> <http://www.mda-mobiledata.org/mda/> : Mobile Data Association (MDA).

> <http://www.nokia.com/nokia/0,,76016,00.html> : page de la société Nokia sur la protection de votre téléphone contre les atteintes dues à la technologie Bluetooth et aux logiciels malveillants.

> <http://www.bluetooth.com/help/security.asp> : page consacrée à la sécurité Bluetooth.

> <http://www.vodafone.co.uk/download/CSR%20Parent%20guide.pdf> : guide destiné aux parents, publié par l'opérateur de téléphonie mobile Vodafone.

FICHE 21

LES BLOGS

INTRODUCTION

> Le mot blog (<http://en.wikipedia.org/wiki/Blog>) est une contraction de *weblog*. Il s'agit de carnets en ligne publiés par des groupes et des individus.

> Les blogs sont un phénomène récent sur Internet. Le terme *weblog* a été ajouté au dictionnaire Oxford en 2003.

> Les créateurs de blogs publiant leurs articles et des informations en ligne, ce nouveau mode de communication occupe désormais une grande partie du trafic des forums de discussion (voir la fiche 8 sur les forums de discussion).

> Bien qu'un certain nombre d'hommes politiques et de célébrités aient créé leurs propres sites de blogs, ces derniers sont, pour la plupart, mis en ligne par des internautes *lambda* qui affichent leurs opinions et parlent de leur vie quotidienne.

> Du fait de la popularité récente des blogs, de nombreux sites web proposent maintenant des logiciels permettant de créer et de publier du matériel. Chaque article d'un blog peut être commenté, ce qui donne lieu à des discussions entre internautes et contribue à l'éclosion de nouvelles idées. Les blogs mobiles, baptisés "moblogs" (<http://en.wikipedia.org/wiki/Moblogging>), sont apparus récemment parce que les téléphones mobiles peuvent désormais utiliser certaines fonctionnalités e-mail (voir la fiche 20 sur la technologie mobile).

> Le vlogging (<http://en.wikipedia.org/wiki/Vlog>) est une nouvelle tendance qui voit les utilisateurs insérer des séquences vidéo dans leurs commentaires.

> Le RSS (http://en.wikipedia.org/wiki/RSS_%28file_format%29) ou "sommaire de site enrichi" (Rich Site Summary) est un procédé utilisé pour "syndiquer" des blogs. Ceux qui souhaitent que leurs contenus soient publiés sur d'autres sites peuvent les mettre à disposition grâce à une version du

XML (<http://en.wikipedia.org/wiki/XML>) (extensible mark-up language) conçue pour la syndication de sites. Le XML est un type de code semblable au HTML. Le RSS permet aux lecteurs de s'abonner à des contenus et d'obtenir des mises à jours de blogs. Cela peut sembler complexe, mais il s'agit en fait d'une fonction commune de la plupart des logiciels de blogging.

APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES
DES BLOGS

> Les blogs donnent aux élèves l'occasion de maîtriser la façon dont ils acquièrent des connaissances et une tribune dans laquelle ils peuvent exprimer leurs pensées et leurs sentiments.

> Les blogs peuvent être utilisés comme un outil pédagogique innovant pour le débat et le travail. Les élèves d'un cours de littérature moderne ont ainsi utilisé le blog pour étudier *La vie secrète des abeilles* (<http://weblogs.hcrhs.k12.nj.us/bees/>). L'auteur a rédigé une introduction au cours et les élèves, ainsi que leurs parents, ont été invités à écrire quotidiennement leurs impressions sur le travail de lecture. L'auteur a ensuite fait ses remarques.

> Selon les experts, la création d'un blog se déroule en trois étapes (<http://www.thejournal.com/magazine/vault/A4677C.cfm>). Les "blogueurs" doivent continuellement rassembler, filtrer et envoyer du matériel. En cherchant du matériel qui sera ensuite analysé, les élèves se familiarisent avec différentes théories et idées, et développent des aptitudes qui leur seront utiles pour critiquer les contenus.

> La technologie peut servir de facteur de motivation pour les élèves. En effet, ceux-ci s'intéressent aux blogs parce qu'ils sont nouveaux et qu'ils donnent la possibilité de s'exprimer. Cet intérêt peut être utilisé pour enseigner des matières très diverses.

> Les blogs donnent à chaque élève la possibilité de participer à des discussions qui lui permettront de prendre connaissance de points de vue très différents.



PROBLÈMES ÉTHIQUES ET RISQUES

> Rappelez aux élèves qu'ils ne doivent pas communiquer d'informations personnelles dans les espaces publics sur Internet. Il s'agit d'un problème qui concerne particulièrement les blogs, du fait de leur nature souvent très personnelle.

COMMENT DÉMARRER?

> Si vous avez les connaissances techniques, vous pouvez créer un blog vous-même. La plupart des personnes utilisent des sites qui proposent des outils de création et de publication de contenu sous forme de blog. School Blogs et Blogger (<http://www.blogger.com/start>) sont des sites très connus qui fournissent des services gratuits. Ils donnent des instructions simples et progressives qui vous aident à créer un compte, à donner un nom à votre blog et à choisir un modèle.

> Dès que votre blog est opérationnel, vous rédigez et mettez en forme vos articles à partir d'une page web centrale. L'interface est au format WYSIWYG (<http://en.wikipedia.org/wiki/WYSIWYG>) et extrêmement facile à utiliser.

> Les visiteurs de votre blog peuvent commenter son contenu en cliquant sur un lien de commentaire inclus à la fin de chaque article.

> N'hésitez pas à enrichir votre commentaire avec des liens et des images! Les boutons correspondant à ces fonctionnalités doivent être présents dans la barre d'outils située au-dessus du cadre de texte dans lequel vous rédigez votre article.

BONNES PRATIQUES

> Si le blog est une fantastique possibilité d'exprimer vos idées, vous souhaitez néanmoins conserver une certaine confidentialité en utilisant un pseudonyme et en ne communiquant pas certains détails personnels.

> Les enfants et les jeunes doivent être avertis qu'il faut être très vigilant avant de communiquer des informations d'ordre personnel dans un blog.

> Respectez les lois sur le droit d'auteur et n'utilisez pas les modèles de blogs d'autres personnes sans leur permission.

> Créez votre propre blog afin de vous familiariser avec cette technique avant de la mettre en application dans votre classe. Consulter d'autres blogs peut donner des idées et de l'inspiration. Le site The School Blogs compte plus de 4 000 membres et donne aux utilisateurs la possibilité de lancer leur propre blog scolaire.

> Consacrez du temps à expliquer la nature du blog à vos élèves. Expliquez-leur quelle en est la finalité et donnez des exemples de bons et de mauvais blogs. Donnez-leur également quelques règles strictes, notamment la longueur et la fréquence des articles, les sujets, le nombre de liens, de photos, etc. Demandez aux élèves de prendre en charge un blog, de parler de leurs expériences et de commenter d'autres blogs.

> INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES <

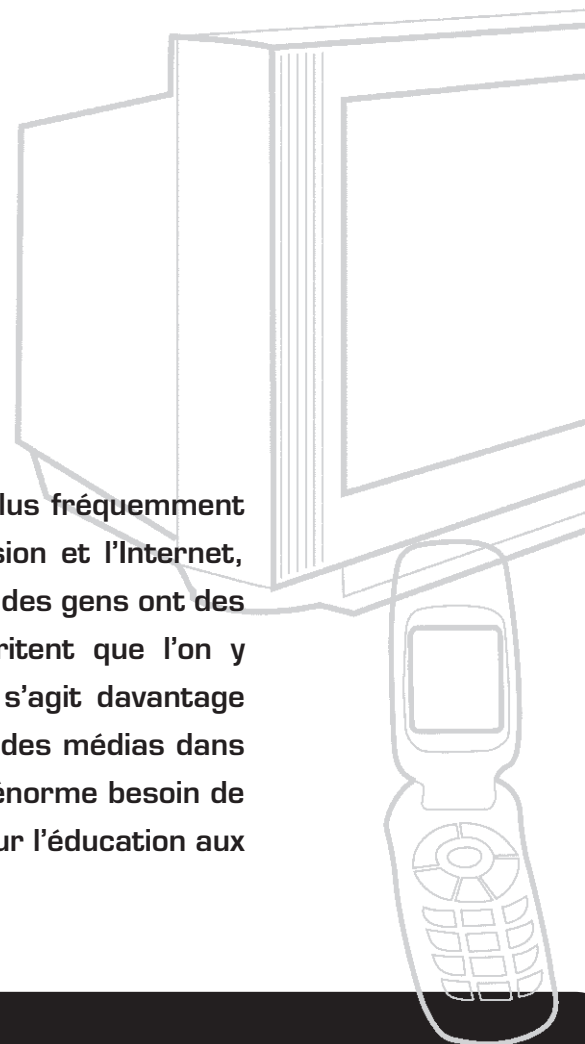
> <http://www.blogger.com/start> : Blogger est un site qui propose des outils de création de blogs et de moblogs.

> <http://weblogs.about.com/od/issuesanddiscussions/a/copyrighttips.htm> : 14 astuces concernant le droit d'auteur à l'usage des blogueurs. h

> <http://www.eff.org/bloggers/lg/> : guide juridique publié par l'Electronic Frontiers Foundation à l'attention des blogueurs.

- > <http://www.dartmouth.edu/~webteach/articles/discussion.html> : page du collège de Dartmouth sur les discussions en ligne dans un cadre pédagogique.
- > http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/4194669.stm : article de la BBC (janvier 2005) intitulé *Academics give lessons on blogs*.
- > <http://www.weblogg-ed.com/> : article intitulé *Weblogg-ed follows current blogging trends in education*.
- > <http://www.thejournal.com/magazine/vault/A4677.cfm> : article (février 2004) : *Content Delivery in the Blogosphere*.
- > <http://www.infotoday.com/MMSchools/jan04/richardson.shtml> : article sur les nouveaux outils au service des éducateurs *Blogging and RSS – The “What’s It?” and “How To” of Powerful New Web Tools for Educators*.
- > <http://educational.blogs.com/> : blogs à vocation pédagogique.
- > http://firstmonday.org/issues/issue9_6/huffaker/ : page du site The Educated Blogger *Using Weblogs to promote literacy in the classroom*.
- > <http://www.cesa12.k12.wi.us/teach/write/blogs.html> : pages sur l'apport pédagogique des blogs.
- > Blog Idea File : liste des possibilités d'utilisation des blogs par les enseignants.
- > <http://www3.essdack.org/socialstudies/blogs.htm> : ressources de création de blogs pour les éducateurs.





Cette section essaie de répondre aux questions les plus fréquemment posées sur les médias, et particulièrement la télévision et l'Internet, sous la forme d'un entretien imaginaire. En effet, bien des gens ont des interrogations et des doutes et ces questions méritent que l'on y réponde. Plus qu'un dernier mot sur la question, il s'agit davantage d'une occasion supplémentaire pour réfléchir au rôle des médias dans nos vies et dans la société en général. Elle souligne l'énorme besoin de recherches encore à mener tant sur les médias que sur l'éducation aux médias.



Faq FOIRE AUX QUESTIONS

SUR LES MÉDIAS ET LEUR IMPACT

Les médias sont une réalité méconnue à plus d'un titre et soulèvent des inquiétudes de la part du public. Sont-elles vraiment fondées ?

Tous les nouveaux médias qui ont fait irruption dans la société ont provoqué des inquiétudes et des craintes en raison des traces qu'ils seraient susceptibles de laisser dans la vie de tout un chacun. Dans l'œuvre du philosophe Platon, un dialogue fait référence à une légende égyptienne

concernant l'invention de l'écriture. Dans cette légende, confronté au bonheur de la divinité qui inventa l'art de l'écriture, le roi lance un avertissement en disant que l'écriture aura des conséquences néfastes. Plus concrètement, qu'elle provoquera l'oubli parce que la mémoire sera négligée puisque les gens commenceront à faire confiance à ce qui leur est extérieur – les caractères – plutôt qu'à ce qu'ils portent en eux-mêmes.

L'imprimerie de Gutenberg a fait les frais de tous les zèles allant jusqu'à la censure officielle et ecclésiastique des publications. Il en va de même pour le cinéma, les jeux vidéo, et l'Internet. Et il en sera sans doute de même pour les autres créations à venir. La radio, média avec lequel nous vivons aujourd'hui presque en paix, inspira à un auteur américain, en 1936, le commentaire suivant : « *La popularité de ce nouveau passe-temps a rapidement pris de l'ampleur chez les enfants. Ce nouvel envahisseur de l'intimité du foyer est une influence perturbatrice dans son développement. Les parents assistent à des changements singuliers chez leurs enfants. Ils sont perplexes face à tout un ensemble de nouveaux problèmes auxquels ils ne sont pas préparés.* »

La radio inquiète-t-elle encore aujourd'hui ? Il existe certainement des raisons d'inquiétude, comme le suggèrent certaines pratiques d'écoute des jeunes et de participation à des émissions de libre antenne, mais cette perspective historique nous montre bien que le problème ne réside pas dans le média lui-même mais dans son interaction avec toute une série d'acteurs, comme les producteurs, les régulateurs et les publics et dans son insertion sociale dans une culture donnée.

D'où viennent les craintes à l'égard des médias ?

Elles naissent, semble-t-il, d'une part, de la croyance selon laquelle ces technologies possèdent un pouvoir spécifique pour influencer très efficacement ceux qui les utilisent et qui les côtoient, d'autre part, elles adviennent du contenu véhiculé et diffusé par les médias. Il semble que ce qui inquiète le plus souvent les gens est ce pou-

voir d'attraction et de séduction lié à la plupart de ces nouveaux médias et procédés de communication. La crainte semble porter sur le fait qu'en éveillant l'intérêt, ils feront concurrence à d'autres institutions de formation et de socialisation des jeunes générations, les supplanteront et les rendront ainsi obsolètes et inutiles. Elle est toutefois révélatrice du processus d'appropriation sociale du média et ne doit pas bloquer tout "droit à l'indignation" quand les nouveaux médias, profitant du vide de la régulation et de la nouveauté des usages, enfrennent les valeurs consensuelles et solidaires d'une société et certains droits universaux de la personne.

Ces inquiétudes sont surtout formulées par rapport aux jeunes. De quelle façon se pose aujourd'hui cette question si controversée des effets de la télévision sur les enfants et les adolescents ?

Les jeunes générations sont considérées comme étant particulièrement vulnérables et susceptibles d'être influencées par des contenus et des procédés qui ne sont pas contrôlés par les instances culturelles et/ou moralement autorisées à s'occuper de la formation.

Surtout, les travaux de recherche montrent l'importance des modèles et des représentations dans la formation du développement des jeunes. Reportons-nous à quelques-unes des conclusions des premières études en la matière, réalisées à la fin des années 1950. Le professeur Himmelweit du Royaume-Uni, qui coordonna l'une de ces études, publiée en 1958, remarquait : « *La télévision n'est pas aussi noire qu'on veut bien la dépeindre, ce n'est pas non plus le grand héraut de la culture et des lumières que souhaiteraient ses partisans.* » La recherche a beaucoup évolué depuis, de même que l'offre de supports et de contenus des médias. Les résultats offrent un paysage très complexe, et controversé, avec deux grandes tendances, l'école des effets et l'école des usages.

La première pense que la télévision et les médias en général ont un impact sur le comportement des jeunes : ils l'utilisent

pour chercher des modèles, mesurer les attitudes attendues en société et leur utilité sociale, et aussi pour évaluer l'autorité de l'adulte de plus en plus mise en scène à travers le petit écran. Cette école tient compte aussi du fait que la télévision en tant qu'institution souhaite avoir un impact social, et propose des modèles et des représentations. Ainsi, les entreprises de production ont des méthodes de ciblage qui intègrent leur propre vision du public qu'ils souhaitent toucher. Cependant, les effets ne sont pas mécaniques et surtout, ils ne sont pas là où on les attend. Ils sont diffus et agissent sur le long terme, en liaison avec le nombre d'heures de consommation médiatique, par "incubation" pour reprendre la formule proposée par le professeur George Gerbner dans les années 1970. C'est ce qu'illustre le cas de la violence : la violence ne rend pas les individus plus agressifs (sauf dans quelques cas d'imitation qui font de la télévision un des médias parce qu'elle conforte leur pouvoir), elle les rend plus peureux, surtout les filles (souvent représentées comme victimes).

L'école des usages dit au contraire que la télévision et les médias n'ont pas d'effets, que chaque individu s'approprie de manière autonome et personnelle ce qu'il voit, sans conséquence nocive sur son comportement. Elle pose que l'individu se crée ses propres antidotes à l'influence des médias grâce à ses activités sociales et intellectuelles et qu'il n'y a pas de trauma de l'image audiovisuelle (ce qui est nuancé par certains pédo-psychiatres). Les messages des producteurs sont révisés et recyclés par les publics, qui en font divers usages dans leur vie quotidienne. C'est ce qu'illustre la notion de réception, révisée par le professeur Stuart Hall dans les années 1980 : elle peut être hégémonique (il y a adéquation entre les producteurs et leur cible), oppositionnelle (il n'y a pas adéquation) ou négociée (l'adéquation est partielle).

Ces écoles se placent à deux points de vue différents d'appréciation du phénomène et sont plus complémentaires qu'antagoniques. L'école des effets se place au macro-niveau de l'économie politique des médias, et prend en compte la culture des producteurs et diffuseurs ; l'école des usages se

place au micro-niveau des individus et de la réception et prend en compte la culture des publics. Le terme de socialisation propose une sorte de solution médiane et pratique, utilisable en éducation aux médias, car il rend sans doute mieux compte de la complexité d'un phénomène où les enfants et les adolescents apprennent à se protéger mais souvent en réaction à un message qui leur est proposé, sans qu'ils l'aient toujours sollicité.

Pourquoi la télévision semble-t-elle être vouée aux gémonies ?

Il faut bien comprendre que jusque là, aucun autre média n'avait eu cette portée dans la vie personnelle, familiale et dans la société en général, non seulement en raison de sa présence (la radio l'avait, elle aussi) mais surtout de l'attention et de l'intérêt qu'elle a suscité autour d'elle. Le dicton qui dit « *il faut le voir pour le croire* » est devenu une réalité. Avant, nous argumentions sur la véracité de quelque chose parce que quelqu'un l'avait lu dans le journal. Aujourd'hui, nous pouvons aller plus loin : chacun a la notion de ce qu'il a vu de ses propres yeux. L'impact de la réalité est beaucoup plus marqué. Par ailleurs, la télévision s'est affirmée comme étant la conteuse d'histoires par excellence. Si elle a recours aux langages et expressions du théâtre, du cinéma, de la bande dessinée et du roman, elle a l'avantage de montrer les histoires en images animées. Avec les histoires, il y a les intrigues et les aventures des héros et par leur biais, la matérialisation des besoins d'identification et de projection des téléspectateurs. Nous savons que la dimension narrative constitue l'un des modes les plus anciens pour parler de la vie et du monde. La télévision a saisi ce filon et l'exploite avec un brio inégalé.

Cela peut nous aider à comprendre la fascination pour la télévision mais n'explique pas le flot de critiques qu'elle provoque continuellement. Certaines critiques sont récurrentes en ce sens où elles ressemblent à celles qui furent motivées par d'autres médias, avant et après elle. Notez que la notion d'aliénation, utilisée par certains pour définir la relation entre les personnes et les médias actuels figure déjà, en quel-



que sorte, dans la légende sur l'invention de l'écriture. La radio, elle-même, fut considérée par certains comme une menace au domaine privé car ils craignaient que les scènes des feuilletons radiodiffusés ou les paroles des chansons aient une influence perverse.

Avec la télévision, tout est exacerbé – ou exaspéré – par le fait que nous voyons les choses, les personnes, les situations. Avec la représentation, par le biais de la fiction, de nombreuses scènes de la vie quotidienne, parfois sous leurs aspects les plus extrêmes ou les plus intimes, c'est comme si le monde se livrait à nous. Il suffit de songer à la question des relations entre les sexes et des relations sexuelles : il fut un temps où il était encore possible de contrôler et de repousser à des heures tardives la mise à nu des secrets de la vie adulte. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. D'aucuns considèrent ce déploiement à la fois comme une dilution des frontières entre les générations et comme un appauvrissement de la vie individuelle et collective. D'autres préfèrent y voir un gain et un enrichissement, qui permet de discuter plus librement de questions difficiles. À chacun sa sensibilité, en tenant compte d'un certain équilibre des rapports que les médias entretiennent avec la société : ils ne sont sans doute pas seuls responsables de tous les maux, ils apportent de réels gains, mais ils offrent aussi des représentations qui peuvent faire autorité.

Les inquiétudes quant aux effets de la télévision concernent le sexe mais surtout la violence, n'est-ce pas ?

Ce sont en effet les deux domaines les plus manifestes. Mais il y en a un troisième qui, bien que de moindre envergure, suscite également des inquiétudes : la publicité par l'incitation à la consommation. Quant aux excès de langage, cette question semble peu préoccupante dans de nombreux pays, comme la France et très importante dans d'autres, comme au Royaume-Uni. Quoi qu'il en soit, ces inquiétudes vont dans le même sens : l'influence éventuelle exercée sur les groupes sociaux les plus vulnérables, en particulier sur les enfants. Il y a, par ailleurs, d'autres plaintes associées aux effets de la

télévision : échec scolaire, passivité, problème de vue, obésité, absence de lecture, etc. Dans ce cas, ce n'est pas tant le type de contenu ou d'émission qui est sur la sellette mais la télévision elle-même, avec tout ce que l'on y projette. Désormais, bon nombre de ces doléances sont également attribuées à l'utilisation de l'Internet.

Pour approfondir certaines de ces questions, il est utile de se pencher sur ce que nous suggère la recherche sur la consommation de télévision par les enfants. La première chose à dire est presque une lapalissade : l'écrasante majorité des enfants passe une bonne partie de la journée en compagnie de la télévision. En termes quantitatifs, cela représente près de trois heures de télévision par jour, avec une hausse plus ou moins marquée le week-end. Compte-tenu du fait qu'il s'agit d'une activité ne connaissant, dans la plupart des cas, ni week-end ni vacances, nous pouvons donc dire que c'est celle qui nous occupe le plus longtemps, à l'exception du sommeil. Notons toutefois que nous nous reportons à une moyenne. Ce qui signifie que beaucoup d'enfants regardent peu la télévision et beaucoup d'autres la regardent bien plus que la moyenne.

En d'autres termes, les enfants passent plus de temps devant la télévision qu'ils n'en passent avec leurs parents ou leurs maîtres d'école ! Ce n'est pas un hasard si la télévision est fréquemment appelée "baby-sitter" ou "mamie électronique". Mais ne nous précipitons pas dans nos conclusions car il ne faut pas confondre consommation et durée de temps pendant laquelle la télévision est allumée. Par ailleurs, la consommation de télévision ne se fait pas toujours en l'absence des adultes. Il existe évidemment des émissions que les enfants, tout comme les adultes, veulent voir à tout prix et regardent avec une dévotion et un ravissement intenses. Mais il est tout aussi vrai que la télévision est en général une simple compagnie, à laquelle on ne consacre qu'une attention distraite et qui serait vite écartée s'il y avait des propositions plus alléchantes pour passer le temps.

Cela veut-il dire que le stéréotype de l'enfant bouche-bée, véritablement

scotché au téléviseur, drogué de télé, est une exagération ?

C'est un cas qui existe mais qui correspond à des moments particuliers où les enfants vivent des situations très singulières (d'isolement, d'abandon, etc.). S'ils sont inquiétants, ces cas ne sont toutefois pas majoritaires. La dépendance à l'égard de la télévision est peut être le premier symptôme d'un grave problème, plus qu'il n'est le produit de la télévision elle-même. C'est le signe que quelque chose ne va pas, comme si le monde de la télévision était devenu plus gratifiant et plus accueillant que celui des rapports directs, le fameux monde réel. Fort heureusement, la majorité des enfants n'est pas dans ce cas-là. Pour autant, cela ne signifie pas que les enfants, tout comme nous, n'aient pas le droit d'être fascinés par une histoire, une série, un héros.

SUR LES MÉDIAS

ET LA FAMILLE

Quels sont les facteurs qui pèsent sur la consommation plus ou moins importante de télévision ?

Ils sont nombreux et concernent aussi bien ce que proposent les différentes chaînes de télévision que les conditions et le contexte de réception. En ce qui concerne l'offre télévisuelle, il faut autant tenir compte des grilles et routines de programmation (par exemple, une série transmise le même jour de la semaine, à la même heure) que des événements particuliers et ponctuels (la transmission d'un match de football). Du côté de la réception, les facteurs peuvent aller des caractéristiques de la personne (âge, stade de maturité, réseaux de sociabilité) aux rythmes de vie (le jour de la semaine, l'heure, la saison), en passant par les conditions météorologiques, l'existence d'autres activités, les habitudes et la routine, les caractéristiques du logement, les styles de vie et les pratiques culturelles de la famille. La présence de personnes âgées ou de chômeurs à la maison a également tendance à faire augmenter la consommation. Les rythmes scolaires ont aussi un impact, ainsi que les vacances : les enfants qui ne vont à l'école que le matin ou que l'après-

midi regardent, en moyenne, beaucoup plus la télévision que leurs camarades dont l'horaire les occupe le matin et l'après-midi. Pendant les vacances, cela peut s'intensifier, d'autant que souvent les chaînes modifient leur programmation habituelle pour capter ce public jeune. Tout bien considéré, il n'y a là rien d'étonnant mais c'est très instructif.

L'utilisation que font les parents de la télévision a-t-elle une influence sur celle qu'en font les enfants ?

De nombreux chercheurs considèrent que l'environnement et le style de vie où s'insère la télévision sont décisifs dans les relations que les enfants entretiendront avec la télévision. C'est un mode de médiation indirecte potentiellement puissant parce qu'il est exercé au travers de l'exemple, de la continuité et de la routine. Notez que la télévision n'est pas ici la seule en cause. Ce n'est qu'un ingrédient – virtuellement très parlant – dans un plus vaste ensemble où les comportements et les pratiques sociales, les activités de loisir, etc., trouvent également leur place. Tous ces ingrédients constituent le bouillon de culture dans lequel grandiront les enfants.

La multiplication des postes de télévision dans les foyers est-elle positive ou négative ?

La présence d'un ou plusieurs téléviseurs à la maison n'est pas en soit un élément positif ou négatif. Ce qui peut poser problème est l'usage que l'on en fait et les pratiques qui pourront en découler. Résoudre, momentanément, une situation où plusieurs émissions coïncident et veulent être vues par deux ou trois éléments de la famille est une chose. Que, de manière systématique, chaque membre se réfugie dans son coin et que le cadre et le lieu de rencontre et d'interaction disparaisse en est une autre, bien différente. Mais, toute la question est de savoir si la télévision et sa multiplication dans l'espace intérieur est responsable de cette "privatisation" ou si elle exprime plutôt un manque de communication plus profond et plus grave. Ne dit-on pas souvent que l'organe crée la fonction ? De même que certaines familles font délibérément le choix de ne pas avoir de téléviseur



à la maison – une position aussi respectable que discutable – d'autres décident de n'en avoir qu'une seule, dans la pièce commune. Le poste, force est de l'admettre, est également important dans l'organisation de l'espace et dans l'emploi du temps de la famille.

Peut-on dire qu'un enfant qui a d'autres activités, en dehors de l'école, est moins dépendant à l'égard de la télévision ?

Il est clair que si d'autres activités obligent à sortir de la maison et comblent le temps autrement, la consommation de télévision tendra à diminuer. Pourtant, certains chercheurs ont également rencontré des enfants à la fois surchargés d'activités et grands consommateurs de télévision. Le rapport entre la consommation de télévision et la fréquence des autres activités n'est ni linéaire, ni simple. Dans certains cas, les activités sont pratiquées grâce à l'influence de la télé, dans d'autres, c'est exactement l'inverse. Un chercheur français, François Mariet, dit à ce sujet : « *La télévision est critiquée parce qu'elle empêche les enfants de faire autre chose, alors que c'est précisément parce qu'ils n'ont rien d'autre à faire qu'ils regardent la télévision* ». Quoi qu'il en soit, il est bon que les enfants puissent expérimenter divers contextes, vivre des expériences variées et organiser, avec un certain degré d'autonomie, leurs propres activités ludiques et leurs loisirs. Reste que, pour cela, il est nécessaire que les familles et les communautés locales, en particulier les municipalités, s'emploient à trouver des espaces qui ne soient pas trop normalisés, tout en respectant les normes de sécurité, pour que les enfants puissent y jouer en toute liberté. Un des grands désirs exprimés par les enfants concerne les activités hors du foyer : faire du sport, se promener à bicyclette, voyager, jouer, etc.

Peut-on dire que le pouvoir d'influence de la télévision est plus puissant que tout autre facteur ?

Faire des affirmations péremptoires en la matière est chose aisée parce que les variables qui rentrent en ligne de compte sont nombreuses. Une idée semble toutefois rassembler un certain consensus :

dans des conditions dites normales, rien ne peut avoir plus d'effet que les rapports directs, donc que la qualité des interactions humaines. Ce sont elles, en effet, qui sont les plus efficaces pour la construction de la personnalité et la création de références permettant d'évaluer les situations. Elles peuvent jouer un rôle décisif pour amortir, filtrer et digérer d'éventuelles agressions provenant du milieu, y compris de la télévision. Les choses s'aggravent quand les enfants voient (et sentent) ces liens se diluer, voire même disparaître. Dans ces cas-là, la vulnérabilité est beaucoup plus grande, notamment vis-à-vis de la télévision.

Y a-t-il une différence entre la violence dans les fictions et la violence des images du journal télévisé ?

Pour autant qu'un enfant (ou un adulte) domine un tant soit peu les codes d'une émission donnée et sache que ce qu'il voit est une fiction, il n'en ressent pas moins des émotions et des sentiments inhérents à l'action, notamment parce que ce vécu intervient dans une sorte de jeu de simulation. Il y a là quelque chose d'analogue à nos rêves et à la cruauté ou la violence qu'ils expriment parfois. Dans les images du journal télévisé, en supposant, là encore, que les codes s'y rapportant sont dominés, nous savons que quelqu'un de réel a pratiqué ces actes et que quelqu'un d'autre en a réellement été victime, que la personne a été marquée physiquement et psychologiquement, qu'elle est peut-être sans vie, comme dans le cas d'attentats et de guerres. Raison pour laquelle on exige des journalistes et des éditeurs une grande sensibilité et un souci extrême pour, là encore, ne pas exploiter de façon morbide l'horreur et la cruauté encore si présentes dans le monde, sans pour autant cesser d'informer et de sensibiliser l'opinion publique.

SUR LES MÉDIAS

ET LES JEUNES

Les enfants ne perçoivent pas les images de la même manière selon leur âge. Quel est l'impact de la télévision et des médias selon les différentes tranches d'âge ?

Jusqu'à présent, on pensait à tort que beaucoup de choses étaient acquises vers 5-7 ans en termes de développement. C'était particulièrement vrai pour les traumatismes de l'image, liés à la toute petite enfance (et donc peu imputés aux médias). On pensait aussi que la relation aux images était linéaire et progressive, les enfants apprenant graduellement à établir la différence entre réalité et fiction. Les études en cognition nous dépeignent désormais une situation plus complexe, avec une maturation du cerveau étendue jusqu'à 25 ans, voire des prolongements tout au long de la vie. Des régressions cognitives se produisent à certaines étapes du développement, induites notamment par la rencontre avec l'arbitraire des adultes (dans la famille, à l'école puis au collège, sur les réseaux, selon le contexte social, etc.). Cela rend certaines étapes comme la pré-adolescence et l'adolescence particulièrement sensibles car susceptibles de remettre en cause certains acquis. C'est ce que marquent les grandes crises émotionnelles qui caractérisent cette période, où l'on voit aussi des comportements à risque émerger.

En règle générale, dans la plupart des pays, la télévision tend à offrir de l'animation pour les plus jeunes, jusqu'à 5-6 ans, ce qui convient à leur compréhension du monde, tout en action et relations. Ce qui est important, c'est le mouvement et c'est pourquoi un dessin animé, aussi médiocre soit-il, les satisfait. Entre 7 ans et 12 ans, les enfants découvrent réellement la société dans laquelle ils évoluent, les attentes en termes de valeurs sociales ; ils ignorent aussi l'apprentissage du contrôle de soi et comprennent le jeu entre réalité et fiction. À partir de 12 ans et au-delà, ils mettent vraiment en place leur identité propre et leur relation aux autres. La télévision peut alors perdre de son importance au profit de la musique et des rituels de rencontre qui lui sont associés (et que les baladeurs et portables facilitent). C'est pendant l'adolescence que l'intelligence émotionnelle est très active et le jeune fragile. Les médias jouent sur cette fragilité pour lui présenter des modes de comportement et des valeurs susceptibles d'intéresser son narcissisme.

Les programmes sont-ils adaptés aux enfants et adolescents ?

Il existe de réels décalages dans l'offre par rapport au développement cognitif. Jusqu'à 7 ans, la majorité des programmes télévisés tendent à être des dessins animés, ce qui correspond relativement aux attentes de cette classe d'âge. Mais au-delà, et surtout à partir de 12 ans, l'offre est absente : les enfants sont alors confrontés à la télévision avec ce même arbitraire des adultes qu'ils découvrent en entrant au collège. Ils ne trouvent plus que des émissions de télé-réalité ou des séries normalement consacrées aux adultes. Ils n'ont que très rarement des émissions dédiées à leurs intérêts, correspondant aux attentes cognitives de leur classe d'âge. C'est particulièrement frappant pour ce qui concerne l'actualité et les documentaires scientifiques ou culturels.

Quel regard les médias posent-ils sur les adolescents et quelles en sont les conséquences ?

La construction de l'identité de l'adolescent s'organise dans un processus dynamique de passage de l'enfance au monde adulte autour de la constitution de son identité et de son rapport aux autres. L'identité renvoie à l'image que l'on a de soi-même, en référence à son histoire individuelle et son espace intime. Elle se construit dans le rapport avec autrui, dans l'interaction et en relation avec l'image que les autres nous renvoient (reconnaissance, respect, rejet, etc.). Elle se prolonge avec la perception d'appartenir à un collectif, à une société dans laquelle le lien social est relativement en cohérence avec des valeurs, souvent véhiculées par les médias.

Le regard porté par les médias sur les adolescents est souvent négatif, surtout dans l'information et les actualités. Une étude menée en France, à l'initiative du Conseil national de la jeunesse, *La Jeunesse : une arlésienne télégénique ?*, montre sans ambiguïté qu'il y a très peu de sujets positifs sur les jeunes (5%), que les autres traitent principalement de la violence et la délinquance ou encore des comportements à risque (anorexie, boulimie, suicide...). Lorsque ces émissions donnent la parole aux jeunes, c'est à chaud, dans l'émotion ;



leur parole est toujours doublée par celle des experts ou des représentants des institutions de contrôle (police, école...), qui, du coup, apparaissent en position de pouvoir et d'autorité.

D'où le paradoxe noté par Patrick Huerre, un pédo-psychiatre : *« A force de parler des 5% d'adolescents qui vont mal, on va finir par faire douter les 95% qui vont bien. Les adolescents qui ne sont ni violents ni toxicomanes ou qui n'ont pas eu de relation sexuelle comme dans les films pornographiques vont finir par penser qu'ils ne sont pas "normaux". Et c'est ça qui est nouveau : les images négatives sont tellement présentes dans les médias que les adolescents pourraient bien penser que les comportements transgressifs sont la norme »*.

L'image que les médias portent sur les adolescents reflète celle que les adultes peuvent se faire d'eux, avec des répercussions sur la réalité. La stigmatisation des jeunes peut affecter tristement l'avenir de la société toute entière. En fait, derrière cette image problématique de l'adolescence, se cache la question de la responsabilité des adultes à son égard et des formes viables et acceptables de l'autorité qu'ils peuvent exercer. Reconnaître la place des jeunes, valoriser leur action, modifier leur "mauvaise image" peut contribuer à rétablir le dialogue entre les générations et à donner des perspectives d'avenir plus heureuses. L'éducation aux médias peut y contribuer pleinement, ne serait-ce qu'en relativisant le poids des représentations médiatiques des jeunes.

Comment peut-on expliquer la place croissante des multimédias dans notre société ?

Traditionnellement, nos médias avaient trois fonctions : l'observation (surveillance de l'environnement), la corrélation (échange et lien social) et la transmission (socialisation aux normes et aux valeurs d'une culture). Puis d'autres fonctions se sont rajoutées : la transaction (des services sont vendus par leur biais), la distraction (liée à la montée de la société des loisirs et au divertissement) et l'acculturation (le phénomène de cultures en contact dans un contexte de mondialisation). Ces nouvelles fonctions ont pris de l'exten-

sion pour satisfaire avant tout les besoins commerciaux accrus des grandes entreprises des médias et des télécommunications.

Les multimédias sont donc issus de cette étape récente de convergence technologique et commerciale. Ils peuvent participer de toutes ces fonctions, en augmentant leur capacité car ils jouent sur plusieurs modes d'expression et de représentation (à la fois écrit, oral, visuel, gestuel). Cependant dans la réalité du marché, qui vise des publics ciblés, les multimédias se spécialisent et privilégient une ou deux fonctions parmi d'autres. Ainsi pour les logiciels ludo-éducatifs (fonction de transmission) ou pour les logiciels de jeux d'action en ligne (fonction de distraction) ou encore pour les textos (fonction de corrélation). Certains sont à navigation fermée (CD-rom), d'autres à navigation ouverte (sites Internet en ligne), d'autres permettent carrément la mobilité, (le baladeur, le téléphone portable, le palmpocket...).

La période récente semble montrer une accélération des capacités d'hybridation de supports et de modes de représentation. C'est très déconcertant parce que cela brouille nos hiérarchies et nos attentes traditionnelles : l'impression d'instabilité et d'incertitude est persistante. Elle se double du sentiment que les médias ne créent plus de consensus, de lien social mais au contraire fragmentent les classes d'âge et les lignes de cohésion sociale, intergénérationnelle.

Pourquoi les jeunes sont-ils si friands de ces multimédias ?

Pour les jeunes adolescents, ces fonctions sont en phase avec leur besoin de développement, ce qui peut expliquer pourquoi ils semblent adhérer de manière intuitive à la technologie, elle-même de plus en plus conviviale. Cela correspond à leur besoin d'exploration du monde, d'attention aux autres, d'expérimentation plus ou moins à distance, voire d'apprentissage personnel. Il faut voir le succès des jeux de simulation dans cette perspective. C'est le vent du large, l'élargissement des horizons géographiques, historiques et culturels. Le fait de pouvoir avoir accès à plusieurs modes de communication avec un seul média, aug-

mente la capacité de présentation de soi et la capacité de dissémination de soi. Il y a une relation paradoxale à l'autre qui s'établit : très extériorisée et grégaire d'une part, très narcissique et individualiste d'autre part.

Dans l'extériorisation de leur sociabilité, lors de la navigation au-delà des murs de la maison, les jeunes ont besoin de public, sinon de publicité. Ils se donnent à voir, utilisant ces multimédias dans les espaces communs de la rue, du train, du café... Ils s'inscrivent dans des lieux publics où ils ont rarement une place légitime et reconnue, demandant leur reconnaissance sans étiquette ni savoir-vivre, de façon très bavarde et babillarde, pour marquer leur émancipation croissante. Leurs multimédias de prédilection (téléphones et baladeurs) sont des signes ostensibles de changement de statut. Ils marquent leur volonté de se choisir une famille élective et ils s'éloignent de leur famille d'origine, biologique. La plus-value sociale des multimédias pour eux tient à ce qu'ils soient des marqueurs publics de cette transformation identitaire – caractéristique de l'adolescence depuis des générations.

Dans l'intériorisation de leur sociabilité, les jeunes adolescents satisfont à leur besoin de découverte personnelle et de construction de leur identité. Les multimédias participent aussi à ce marquage de territoire, dans le secret de leur chambre à coucher, interdite aux adultes. Cela mène à des situations paradoxales d'individualisation. Pour mener la vie qu'il veut, pour se différencier, le jeune doit avoir accès à des médias comparables à ceux de ses pairs, dont il peut imiter ou reproduire les contenus. Il doit pouvoir chanter des chansons à la mode téléchargées sur Internet, reproduire la gestuelle des Lolitas vues à la télé, connaître des astuces pour avancer dans certains jeux vidéos, etc.

Y a-t-il des dérives possibles dans ces usages des multimédias pour les jeunes ?

Le double mouvement d'extériorisation et d'intériorisation est très bien compris et exploité par l'industrie. Pour les jeunes, les industriels ont élaboré une grande complémentarité et une grande circularité des

produits, avec la création d'un univers de signes cohérents autour des productions audiovisuelles et de leurs produits dérivés. Ainsi certains baladeurs permettent-ils de télécharger des morceaux musicaux portés au hit-parade par des chaînes musicales ; ainsi l'Internet est-il souvent utilisé en complémentarité avec les programmes de télévision et de radio, avec les jeunes pour cible, du fait de leur malléabilité et de leur avidité de connaissances.

Les ressorts de ces passages entre univers de fiction/fantaisie et univers de réalité que les multimédias autorisent, ainsi que les processus d'acculturation et leur impact sur la construction identitaire des jeunes sont encore très mal connus. Mais les chercheurs observent des tendances qui peuvent être positives et d'autres négatives. Les univers de simulation offerts par certains jeux peuvent être des lieux d'apprentissage informel très efficaces et très valorisants. D'autres univers de jeu offrent des imaginaires très violents qui tendent à mobiliser l'attention sur des schémas répétitifs d'agression ; ils peuvent prendre une emprise psychique pulsionnelle chez les jeunes joueurs et créer des comportements de dépendance mal maîtrisés.

Restent aussi, non négligeables quoique trop médiatisés, les dangers des relations et conduites à risque : les prédateurs pédophiles, les ventes plus ou moins licites de substances toxiques, les expériences amoureuses non-protégées (malgré les risques des MST, dont le SIDA). Ces conduites à risque en général n'affectent pas la majorité des jeunes mais ceux qui sont aux marges, en difficulté, ou encore les curieux. La navigation et la recherche de l'autonomie peuvent, soit mettre tout adolescent en contact avec ces tendances sans qu'il l'ait cherché, soit pousser un adolescent équilibré à se mettre en danger, d'autant qu'il a l'impression que le risque est limité, à distance.

Y a-t-il des garde-fous à poser et par qui ?

Les solutions pour pallier ces risques sont variées. Elles impliquent de faire pression sur la production industrielle tout comme sur les habitudes de consommation des



publics. Elles peuvent donc aller de l'auto-régulation à la co-régulation. Dans tous les cas, il est important qu'il y ait un accompagnement par les adultes, car les adolescents, contrairement à ce qu'on peut croire, sont en attente de leur autorité et de leurs modèles, ne serait-ce que pour s'y mesurer ou se rebeller.

Or les adultes sont notoirement peu au courant des contenus diffusés par les multimédias commerciaux, les plus consommés par les jeunes. Ils ne s'en méfient pas tout en collaborant à leur expansion : les adultes sont ceux qui aident à payer pour ces produits (quand ils ne les achètent pas eux-mêmes). Ils le font souvent avec l'idée de donner une avance à leurs enfants, en les branchant directement sur la modernité et pour se dédouaner du peu de temps qu'ils ont à leur consacrer. Pour préserver les grands avantages de ces formes de communication multimédias, et leur extension sur les réseaux numériques et Internet, il ne s'agit donc pas d'inciter à la censure mais à la vigilance, à la critique verbalisée des adultes, en dialogue avec les jeunes. La communication face-à-face a encore du bon...

SUR LES MÉDIAS ET

LE RAPPORT À LA SOCIÉTÉ

DE L'INFORMATION

La société de l'information est en expansion par le biais de l'Internet et des réseaux numériques. Quelles sont les implications pour les jeunes ?

Jusqu'à présent les jeunes (et les adultes aussi, à bien des égards) dans les médias ont été considérés sous trois angles, qui co-existent encore sous diverses formes selon les pays : le jeune comme un citoyen en puissance, le jeune comme un consommateur prescripteur, le jeune comme un usager plus ou moins averti. On néglige un angle supplémentaire, valorisé par le potentiel du numérique : le jeune comme un joueur, avec la valeur que peut avoir le jeu dans l'éducation en termes de production, d'élaboration des savoirs, de simulation des expériences et des positions d'apprentissage.

Cette dimension est complètement sous exploitée. Il est urgent de la valoriser, de l'inscrire comme un des bénéfices du potentiel participatif de l'Internet, pour promouvoir une identité culturelle, de l'équité pour tous et, fondamentalement, à la fois une responsabilisation et une autonomisation des jeunes dans la société à venir.

Qu'est-ce que s'informer sur l'Internet et dans la société de l'information ?

Le mot information s'est enrichi de plusieurs significations avec l'extension des réseaux : il y a toujours la valeur traditionnelle qui a trait au traitement de l'actualité (les *news* en anglais), mais il y a aussi le traitement de données (les *data* en anglais) et enfin l'information de connivence (les *chats* en anglais), de l'ordre de la conversation inter-personnelle, avec l'optique du partage entre groupe de pairs.

Ces trois types d'information qui cohabitent sur l'Internet prêtent à confusion parce qu'elles n'ont pas les mêmes finalités sociales. La première, l'actualité, a pour finalité de surveiller l'environnement ; la deuxième, le traitement de données, vise à produire une plus-value économique ; la troisième relève d'un autre bien, le bien commun relationnel d'une société, sur des bases informelles. Dans la pratique et les usages, la séparation entre elles n'est pas si nette : sur Internet où tout est juxtaposé, en cliquant sur un lien, on peut passer d'un type d'information à l'autre, naviguer d'un site de chat à un site commercial par exemple. Il est toujours important de se rappeler que les réseaux sont des espaces publics, même lorsqu'il s'agit de l'information de connivence, et que *s'informer* pour les uns peut être une manière d'*informer* pour les autres.

Est-ce qu'il y a des risques ?

Comme pour les autres médias et notamment la télévision, certains comportements à risque sont apparus sur l'Internet. Ils sont liés à de fausses perceptions qu'ont les jeunes sur les réseaux, notamment l'impression qu'ils sont dans des lieux d'échanges inter-personnels et intimes, alors que tout ce qu'ils mettent sur le réseau est immédiatement public. La communication de conni-

vence expose donc les jeunes à de nouvelles conduites à risque. Ils peuvent diffuser leur image sur Internet sans se douter qu'elle peut être détournée par d'autres. Ils peuvent donner leurs coordonnées privées sans s'apercevoir qu'elles peuvent être utilisées pour des ciblage de marketing.

Les conduites à risques entre adultes et jeunes sont celles qui ont alerté l'opinion et qui ont tendance à créer des inquiétudes chez les parents : pédophilie, pornographie, cyber-violence... D'autres conduites à risque se pratiquent entre jeunes, du type *mouse-slapping* ou *cyber-bashing* (envoi de frappes violentes symboliques à d'autres jeunes) ou, plus grave, des possibilités d'incitation au suicide, notamment par détournement des débats sur les sites d'entraide concernant la boulimie, l'anorexie, etc. Enfin, il existe des sites qui portent atteinte à la dignité de la personne humaine, où la xénophobie et le racisme sont présentés comme des jeux sans que ce soit particulièrement perçu comme la transgression de certaines limites acceptables.

Les jeunes sont aussi la cible des entreprises : le *e-marketing* est en grande partie du *teen-marketing*, avec des pratiques commerciales très clairement énoncées de marketing "un à un", c'est-à-dire de la création d'une relation de confiance personnalisée avec chaque jeune consommateur. Les pratiques associées peuvent aller de la création et de la mise à disposition de chaque jeune de cybercash, sans que les parents soient au courant, à la pratique du *phishing*, qui consiste à se procurer, sous des dehors institutionnels, les données informatiques et bancaires de la famille sans que les enfants soient nécessairement au courant des risques encourus. C'est la protection de la vie privée qui est ici en jeu, à laquelle il faut sensibiliser tous les utilisateurs pour préserver la confiance dans les réseaux.

Que peut-on faire pour conserver les bénéfices d'Internet tout en contournant ces risques ?

C'est la mission des éducateurs mais aussi de tous ceux impliqués dans ces réseaux de créer la confiance et d'élucider le plus

possible les avantages et les inconvénients des usages, des pratiques différentes, des formes d'éthique différentes et des formes d'investissement et de disponibilités différentes. Il n'y a pas de solution unique, mais des solutions qui résultent d'un panachage d'auto-régulation, de régulation et de co-régulation. L'éducation aux médias, si elle met en évidence les enjeux entre informer et s'informer, peut aussi apporter une forte contribution à l'intelligence distribuée sur les réseaux. C'est vraiment cet aspect de réseau qui ajoute la plus-value. Toutes les bonnes pratiques à cet égard doivent être publiées, valorisées, enseignées tant à l'école que dans les familles et les groupes de pairs.

En termes d'information, beaucoup a été dit sur le téléchargement présenté comme une pratique de piratage et de violation des droits d'auteur. Faut-il criminaliser les familles et les jeunes qui pratiquent le téléchargement ?

Comme pour le droit à la vie privée ou à la participation des jeunes dans les médias, il faut aussi procéder à une réelle initiation aux droits et aux devoirs de tous sur l'Internet. Sinon un certain nombre de conquêtes des droits universels de l'homme risquent de perdre de leur validité et de leur crédit. Les jeunes sont souvent ignorants de ces droits et responsabilités, dont ils ont au mieux un savoir abstrait par le biais des cours d'instruction civique dans certains pays. Mais ils ont une grande ignorance des procédures d'application et de fonctionnement concrets de ces droits et responsabilités. Ils ignorent souvent tout ce qui concerne la protection des mineurs sur Internet et sur les médias en général. Ils ne sont pas conscients du fait que leur image sur Internet est publique : n'importe qui peut se l'approprier, la modifier, la mettre dans des contextes qui peuvent relever des pratiques et abus de certains adultes. Donc il faut préparer les jeunes aux relations éthiques avec les professionnels et alerter les adultes au fait qu'ils doivent protéger les droits des jeunes aussi.

Mais, inversement, les jeunes font des incursions dans les droits des adultes et notamment des créateurs. C'est le cas pour le piratage, notamment en ce qui concerne le télé-



chargement plus ou moins illégal de certains produits de la propriété intellectuelle, comme la musique. C'est vrai aussi, dans une moindre mesure, du respect de l'intégrité de l'information, qui peut être déformée, et peut mener à de la rumeur ou de la diffamation. Le débat est en cours dans beaucoup de pays sur le statut du téléchargement : certains l'assimilent à de la copie privée, tout à fait acceptable surtout si elle ne mène pas à une transaction commerciale ; d'autres l'assimilent à du pillage, en violation avec les droits d'auteur.

Criminaliser les jeunes et les familles qui pratiquent le téléchargement n'est pas une solution facilement acceptée par la société et elle risque de déboucher sur des positions crispées. Il faut sans doute que tous les acteurs impliqués se rendent compte qu'avec Internet et les promesses de la société de l'information, un nouveau pacte culturel est sans doute en train de se mettre en place, avec de nouvelles pratiques qui se développeront à côté des anciennes. L'important est de garder l'esprit ouvert et d'envisager des solutions souples et négociées, sans doute dans le cadre de la co-régulation.

SUR LES MÉDIAS ET

LES STRATÉGIES DE

RÉGULATION ET

CO-RÉGULATION

De plus en plus de pays adoptent des systèmes d'avertissement parental. Y a-t-il un bon usage de cette signalétique, une bonne pratique ?

La signalétique a été décriée par les producteurs comme une atteinte à leur liberté d'expression. C'est une forme de régulation auto-régulée puisque les chaînes procèdent elles-mêmes, en interne, à la classification des programmes. Dans la pratique, elles l'ont répercutée dans leur productions en amont, en prenant soin de faire réaliser des téléfilms adaptés à la signalétique. Par ailleurs, certaines chaînes censurent volontairement des scènes jugées trop violentes dans certains films ; d'autres modifient leurs programmes pour leur donner une dimen-

sion plus familiale. Cette attitude montre leur réactivité et leur capacité d'adaptation.

Du côté des parents, dans la pratique, elle est devenue une aide à la décision parentale. Elle a permis l'acquisition de certains automatismes auprès des familles : les parents peuvent en discuter avec leurs enfants ; surtout les enfants savent désormais que, lorsqu'ils regardent un programme déconseillé, ils sont en train de transgresser un interdit, ce qui est estimé par certains comme incitatif mais qui présente au moins l'avantage de les sensibiliser à certaines normes sociales partagées par la culture dans laquelle ils vivent.

Ce système n'est pas parfait. Dans certains pays, par exemple, la raison pour laquelle un programme est déconseillé n'est pas précisée. Tous les pays n'ont pas adopté des logos visuels (indiquant la présence de sexe, violence, substances toxiques, etc.) à côté des logos indiquant la limite d'âge. Cependant, il faut noter que la signalétique trouve son extension sur d'autres médias : les cassettes vidéo, les sites Internet peuvent arborer des avertissements parentaux ou offrir des verrous de cryptage. Cependant, la signalétique ne doit pas endormir la vigilance des parents, des éducateurs et des associations car les entreprises médiatiques cherchent constamment des stratégies de contournement... et les jeunes aussi ! Elle ne saurait remplacer le dialogue en famille ou l'éducation aux médias.

Dans certains pays, le recours obligatoire à un dispositif qui filtre les scènes et les émissions violentes, appelé puce anti-violence, est encouragé. Est-ce là une voie à envisager et faut-il investir là dedans ?

La puce anti-violence est un dispositif (un circuit intégré) qui peut être incorporé dans le récepteur de télévision et permet aux parents de bloquer un certain type de programmes qui sont accompagnés, pendant l'émission, d'un code. Ce dispositif a été conçu pour les contenus violents mais peut également s'appliquer à d'autres contenus. Inventé au Canada, il est actuellement en fonctionnement dans ce pays et aux États-Unis. L'Union européenne, suite à la direc-

tive *Télévision sans frontières*, s'est sérieusement interrogée sur l'introduction de ce dispositif dans l'espace communautaire, bien que les études commanditées aient conclu à une solution manquant d'intérêt. Il s'avère nécessaire de faire une évaluation dans les pays qui ont adopté ce système.

Signalons toutefois que cette puce anti-violence peut aussi devenir un palliatif ou une échappatoire (légitimée par les facteurs technologiques) utilisée par les responsables politiques pour laisser les choses plus ou moins en l'état. La puce anti-violence peut avoir deux effets pervers, tout aussi inquiétants l'un que l'autre : déresponsabiliser les parents qui s'en remettent à la technologie et cesseront de faire attention à l'usage que font leurs enfants de la télévision, et déculpabiliser les opérateurs de télévision qui se sentiront plus à l'aise dans leurs mouvements, d'autant qu'elle exige l'initiative et la disponibilité des parents. Or, c'est bien ce qui fait si souvent défaut au quotidien. D'ailleurs, à ce sujet, quelques recherches suggèrent que, dans la pratique, les parents sont assez laxistes dans l'utilisation de ce moyen et que les plus tenaces sont ceux qui, même sans puce anti-violence, s'inquiétaient déjà de la consommation de télévision de leurs enfants.

Doit-on être partisan, par exemple, d'une recommandation qui interdise la télévision aux enfants de moins de deux ans, comme l'a fait l'Académie américaine de pédiatrie ?

C'est une forme d'auto-régulation des parents qui est en fait proposée. Ce genre de position a le mérite d'éveiller l'attention sur la question de l'isolement, voire même de l'abandon, de nombreux enfants et par conséquent, sur l'importance que revêt ou pourrait revêtir pour eux une véritable interaction avec leurs parents. Cette Académie, avec le soutien d'autres associations de pédo-psychiatres et de psychologues de la petite enfance, considère qu'il existe un lien de cause à effet entre la violence à la télévision et la hausse des comportements violents. Elle a recommandé, à cette occasion, que les parents interdisent à leurs enfants d'avoir un poste de télévision dans leurs chambres.

Il est difficile de faire de ces prises de positions des règles universelles. Peut-être serait-il plus utile de les considérer comme des manifestations d'inquiétudes communes, auxquelles il est possible d'apporter diverses réponses, en fonction de la situation. Considérons-les, avant tout, comme un avertissement pour que nous attachions plus d'attention à nos enfants et ne les poussions pas vers la télévision. Il importe, avant tout, de faire preuve de bon sens et de pondération. Laissons-nous guider par le dicton : « *Si tu dois vivre près de la plage, mieux vaut apprendre à tes enfants à nager plutôt que d'ériger un mur autour de ta maison* ». La règle fixée par l'Académie américaine semble relever de la solution du mur autour de la télévision. D'autres solutions peuvent privilégier d'acquérir des compétences critiques... ou de s'éloigner de la plage (bien qu'il puisse être désirable de vivre avec les médias comme auprès de la mer).

La censure n'est-elle pas un des risques majeurs pris lorsqu'on met en place des systèmes de régulation ou de co-régulation ?

La liberté d'expression et de presse est un droit fondamental qui doit toujours être rappelé. Autrefois, la censure était une attribution de l'État ; de nos jours se pose la question d'une censure commerciale... Il faut de toute façon rester très attentif à tout empiètement sur les prérogatives et responsabilités de la profession par d'autres acteurs. Mais cela ne veut pas dire que la liberté d'expression des usagers doit être réduite au silence. Il faut reconnaître une voix à l'expression de l'indignation et de la critique active, qu'elle soit positive ou négative. Il faut donc veiller à avoir des médias qui soient indépendants et reflètent des points de vue multiples et pluriels.

Pour éviter la censure, la solution la plus négociée consiste à favoriser les possibilités de communication et de coopération entre les médias et le grand public, avec pour but d'expliquer et de soutenir la mise en œuvre des principes de liberté et d'indépendance du journalisme et de la communication, tout en tenant compte des composantes éthiques et des responsabilités sociales des médias. Elle a l'avantage de



familiariser le grand public avec les responsabilités des médias mais aussi avec leurs contraintes internes (le temps, les ressources...). C'est un véritable enjeu de société et de participation démocratique, qui peut aider à réduire les comportements de méfiance, voire de désaveu, du public à l'égard de ses médias, dont il ressent peu la loyauté et l'indépendance.

Face à la complexité des médias et des interactions entre les différents acteurs, la co-régulation a-t-elle vraiment des chances ?

La co-régulation est un processus qui ne doit pas mener les différents acteurs impliqués à croire qu'ils abdiquent leurs missions et leurs responsabilités. Il faut donc un réel engagement de l'État et des autres parties prenantes pour que cette co-régulation existe. Il s'agit de créer les conditions d'un dialogue bien compris qui amène ces différents acteurs à exprimer les attentes des uns et des autres de façon à ce que clairement l'on voit comment s'élabore ou peut s'élaborer une culture commune autour de l'éducation aux médias. Si on y arrive, on peut espérer au bout de ce processus mieux accompagner les formes de la participation citoyenne des jeunes.

SUR LES MÉDIAS ET

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

L'éducation aux médias et le décryptage des images ne devraient-ils pas faire partie des programmes scolaires une fois pour toutes ?

C'est ce que soutiennent ses partisans. Ils ajoutent qu'il faudrait qu'elle fasse aussi partie de la formation initiale des enseignants. Or ce n'est pas le cas dans beaucoup de pays. Cette initiation se fait souvent de manière individuelle, par intérêt personnel ou après avoir suivi un stage d'un ou deux jours. Un des verrous actuels les plus forts, c'est dans doute davantage l'administration scolaire que les enseignants, malgré beaucoup de réticences chez certains dues au manque de formation. Le manque de reconnaissance et de valorisation de certaines initiatives par les décideurs de l'éducation peut faire blocage, de même

que l'absence d'outils faciles d'utilisation (du type manuels). Les enseignants y voient aussi des facteurs de retard dans la gestion de programmes scolaires lourds dans les disciplines classiques, sans compter que les travaux transversaux et multidisciplinaires ne sont pas toujours encouragés dans les établissements et que l'évaluation des acquis de l'éducation aux médias présente encore bien des carences.

Il faut toutefois éviter de se précipiter sur l'éducation aux médias comme sur une solution facile et universelle. Il faut avoir mûrement réfléchi, notamment aux modes d'intervention de l'image, pour éviter toute manipulation malencontreuse car on suscite des émotions qui peuvent être importantes chez les enfants ; il ne faut donc pas jouer à l'apprenti sorcier.

Le métier d'enseignant est en fait complexe. Dans le cas des médias, il implique de gérer sa propre relation aux émissions et celle des élèves à travers leurs questions. Sans être timoré, il faut porter une grande attention aux mécanismes formels, comme les programmes d'enseignement. Indiquer à des enseignants de faire ou de ne pas faire telle ou telle chose ne s'improvise pas. Il ne s'agit pas d'être prescriptif, mais de donner quelques concepts-clé, qui pourront ensuite être adaptés selon les besoins. Les concepts-clé (production, langages, représentations et publics) permettent de dire aux enfants qu'une image est toujours une construction, qu'un texte médiatique n'est jamais neutre... sans nécessairement imposer une lecture idéologique. Dans tous les programmes, dans toutes les disciplines, il y a ainsi la possibilité de faire de l'éducation aux médias, et cela rentre pleinement dans les devoirs contemporains de l'école. La question tourne donc autour du rôle de l'école qui doit être construit. Toute la communauté éducative est concernée, dans les murs et hors les murs.

N'y a-t-il pas des attentes trop grandes à l'égard des TICE, c'est-à-dire des Techniques d'Information et de Communication dans l'Enseignement ?

Si l'éducation aux médias commence à apparaître sous forme de modules dans la formation des maîtres du secondaire, ce n'est pas encore le cas pour les TIC et les TICE. Celles-ci requièrent une spécialisation

supplémentaire, avec une certaine technicité qui peut effrayer des enseignants souvent réticents face aux machines. Outre la maîtrise technique, ces formations doivent en outre s'accompagner d'une formation pédagogique aux modèles coopératifs d'apprentissage ainsi qu'à leurs enjeux cognitifs et comportementaux. Cette formation implique aussi la mise en place d'une formalisation de la navigation et de rôles nouveaux pour l'enseignant – comme personne-ressource, comme médiateur –, ce qui implique une autre conception de son autorité dans la classe.

Si la formation initiale pêche, la formation continue, tout au long de la vie, est également faible dans les cycles actuels. Et l'auto-formation (aux logiciels de fabrication et de création, à la production de supports multimédias à thématique ou à méthodologie spécifique) n'a pas de validation encore reconnue, toute en étant très consommatrice de temps et d'énergie. A ce stade, les enseignants ne bénéficient pas même d'une initiation de base à la navigation sur la toile, à la création de sites, à la mise en ligne de leurs cours, etc. Ils ne sont même pas formés à l'évaluation de la fiabilité ou de la qualité des sites et des outils existants. En outre, les TIC, si elles sont employées au mieux de leurs possibilités, promeuvent des modes d'accès synchrone et asynchrone, en-ligne et hors-ligne, qui ne sont pas toujours compatibles avec les plages horaires balisées et stabilisées de l'école. Les deux fonctionnent sur des temporalités disjointes. Elles fonctionnent aussi à partir d'espaces disjointes, la navigation sur la toile permettant de s'évader du lieu confiné de la classe. Au niveau de la classe, l'ordinateur peut construire une connivence, une relation de communication avec l'élève et entre pairs qui n'est pas celle qui existe traditionnellement entre maître-élève. La chorégraphie de l'interaction est différente, avec des fonctions de proximité et d'apprentissage autres, avec des horizons d'attente différents créés par les codes audiovisuels et navigationnels que ceux de relation d'autorité et de délégation de la compétence au seul adulte.

Le savoir évolutif, personnalisé, accompagné par une démarche active et une logique d'appropriation ne doit donc pas s'opposer

au savoir hiérarchisé et stabilisé, accompagné par une logique de restitution. Il faut que le système scolaire autorise les enseignants à jouer de cette double temporalité et de cette double spatialité. Il faut aussi que les producteurs et éditeurs industriels fonctionnent avec des partenariats entre enseignants et spécialistes de l'image, du son et de l'informatique, pour que l'utilisation des logiciels se généralise et que baisse le scepticisme quant à leur qualité pédagogique. Le cas échéant, cela se solde par le gâchis et les échecs que l'on constate dans beaucoup de pays, tant pour les équipements audiovisuels que pour les équipements informatiques, largement sous-employés par manque fondamental d'adhésion et de formation des enseignants et par absence de personnel de maintenance technique.

Quel est l'intérêt de produire soi-même des images ou des textes médiatiques ? N'est-ce pas une façon de se débarrasser du problème ?

Le professeur Jacques Gonnet aime à raconter l'histoire de Célestin Freinet, un instituteur qui, en 1924, eut l'idée d'introduire dans sa classe une imprimerie pour faire un journal, faisant le pari que les enfants allaient s'y intéresser et découvrir des quantités de choses par eux-mêmes. Les élèves découvrirent les caractères d'imprimerie, se posèrent des questions sur l'orthographe et se préoccupèrent de leurs lecteurs. Freinet donna ainsi naissance à un mouvement très important dans l'école, qui s'est raffiné depuis sous la forme des pédagogies différenciées, y compris par l'accès aux outils de production.

Ce que nous apprend Freinet, c'est l'importance de la recherche de l'autonomie de l'élève, du parcours par essais et erreurs, de la méthode inductive. La situation de production est à encourager, tant chez les jeunes que chez les adultes, parce que, de l'intérieur, il est possible de découvrir et de tester plus de choses. Face aux médias, tout ce qui peut mettre l'apprenant en situation de production, de décryptage, et au-delà de cela, tout ce qui peut l'amener à se poser des questions, est fondamental.



Des excès dans cette application tendent à créer le sentiment que les médias et les TIC promeuvent des méthodes inductives comme si celles-ci dépendaient uniquement de la machine, alors que ces méthodes peuvent être pratiquées par d'autres moyens. Le sentiment que les pédagogies différenciées sont le fait de la technique ne peut encourager les enseignants à les adopter de leur propre initiative, alors qu'elles sont porteuses de changement et d'innovation. L'approche humaine doit être mise en avant, même dans l'utilisation des machines, et leur rôle relativisé. Sinon cela peut s'avérer contre-productif, surtout si cela se traduit par l'idée d'équiper toutes les écoles, souvent avec des gens qui n'ont pas demandé ces machines et qui n'ont pas su se les approprier.

Cette appropriation est un peu plus facile maintenant, avec les machines portables notamment. Mais l'autre pression qui reste sur cette prise en main des outils et des contenus, c'est la gestion du temps pour les enseignants : ils ont déjà beaucoup de choses à gérer (programmes, projets d'établissement, etc.). Ménager en plus des phases de production, où les enfants seraient ensemble, voire en présence des parents, peut s'avérer un surcroît d'activité peu incitatif.

C'est pourquoi il faut prévoir la mise en place d'outils ou valises pédagogiques déjà standardisés, homogénéisés, en se disant qu'au début, la plupart des enseignants vont s'y conformer comme ils se conforment à l'utilisation de manuels. Puis, peu à peu, dans leur coin, selon l'actualité ou les apports des élèves, ils vont détourner et s'approprier ces outils de manière personnalisée. Ces outils commencent à exister, mais il faut qu'ils soient mieux vulgarisés, et plus largement diffusés. En outre, il faut savoir qu'un des verrous qui reste est celui des droits d'auteur : très souvent, l'expansion des outils qui sont employés dans les classes est freinée par l'absence du droit de citation audiovisuelle. A cet égard, des actions en faveur d'une exception pédagogique ou d'un usage équitable (*fair use*) dans des contextes scolaires et non commerciaux sont en train d'être menées par les éducateurs, dans certains pays.

Dans l'éducation aux médias, l'apprentissage des techniques de l'audiovisuel peut aussi se faire au sein des familles. Cette façon d'avoir une maîtrise de l'outil audiovisuel très tôt, avec l'aide d'appareils légers, constitue un autre moyen pour l'enfant d'apprendre à décoder les médias, d'être moins soumis à l'impact des images et de s'auto-former dans le cadre de pratiques culturelles et esthétiques qui lui sont propres. C'est notamment intéressant pour des enfants qui ont des difficultés d'accès à l'écrit mais peuvent avoir des aptitudes au langage visuel ou multimédia. Par ce mode d'expression, l'enfant peut traduire beaucoup de ses émotions et de ses questionnements et se doter d'un outil d'enseignement et de communication.

N'y a-t-il pas le risque d'un hiatus *high tech/low tech*, c'est-à-dire d'un écart trop grand entre l'évolution technique des médias dans le secteur professionnel (toujours plus petit, plus portable, plus performant) et les moyens de l'école de se procurer ces outils ?

L'éducation aux médias est orientée sur les contenus et sur les spécificités des divers supports (sons, images, écrits...) ainsi que sur les représentations véhiculées et leurs apports rationnels et émotionnels. L'éducation aux TIC, et à la maîtrise d'Internet notamment, est davantage ancrée sur les processus, sur les modes de connexion et d'accès, sur le parcours et l'induction. Ni l'une ni l'autre n'impliquent nécessairement une mise en main des outils *high tech*. Le *low tech* peut faire l'affaire, pour s'approprier les concepts-clé. L'approche technicienne ne doit pas être un facteur de blocage. Au-delà des médias et des TIC, l'éducation ne doit pas être confondue avec l'utilisation : celle-ci représente le degré zéro de l'appropriation (ce qui ne veut pas dire qu'il faille la négliger notamment en ce qui concerne les filles, souvent stéréotypées comme peu "mécaniques"). Il s'agit bien de viser l'éducation aux médias de manière générale, qu'ils soient classiques ou nouveaux.

Ce glossaire raisonné renvoie à des termes de base employés dans les divers manuels proposés. Il donne des explications concernant certains termes propres au champ lexical des techniques médiatiques et certains termes propres à celui des techniques pédagogiques. S'y ajoutent des éléments d'analyse les plus couramment utilisés dans les différents courants théoriques – appelés ici “positions critiques” parce que vus seulement dans leur extension ou application aux médias, sans jugement de valeur – et sans référence approfondie à leurs auteurs. Il n'est pas exhaustif et incite à être complété par chaque utilisateur. Les définitions données sont des propositions, que chacun est encouragé à modifier, augmenter et ajuster à ses besoins spécifiques. Les termes en italiques renvoient à d'autres notions complémentaires du glossaire.



GLOSSAIRE RAISONNÉ DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

Accès. Un des droits des citoyens et un des droits de l'enfant, de même que la participation. En éducation aux médias, il s'agit de déterminer qui fait entendre sa voix dans les médias, qui en est exclus et pourquoi. *Voir société civile ; intégration verticale.*

Activités. Exercices avec les élèves. Les activités *créatrices* (par exemple, la prise de photographies) se distinguent des activités *analytiques* (par exemple, l'étude des publicités ou des actualités). Parmi ces activités, on compte des discussions menées en petits groupes et en classe entière, des jeux de rôle et des simulations, des analyses textuelles, des rédactions et des productions médiatiques par prise en main des outils. *Voir éducation aux médias.*

Actualités. Nouvelles qui relèvent du reportage des faits, et de leur représentation objective, dans la presse écrite tout comme dans les médias électroniques ; ne relève pas de la fiction.

Aliénation. Sentiment d'être séparé des autres ou de sa propre nature, dû au manque de contrôle sur ses conditions sociales (économiques, politiques...). C'est aussi tout processus, y compris médiatique, qui peut rendre l'être humain étranger à lui-même. Le modèle idéal du mannequin filiforme peut interférer avec l'image qu'une femme normalement constituée se fait d'elle-même. En psychanalyse, elle réfère à une subjectivité dédoublée, la personne ne se sentant pas en total contrôle de ses actions du fait de ses désirs inconscients ou refoulés. *Voir psychanalyse.*

Analogique (support). Utilisation d'un procédé physique pour décrire ou enregistrer des données sur une échelle continue, afin de retranscrire le mouvement et la lumière par exemple. C'est la variabilité de cette saisie en continu qui contribue au sentiment de réalisme créé par le média, contrairement au procédé numérique, où les données sont saisies en unités discrètes, discontinues et reconstituées ensuite. *Voir numérique.*

Analyse de contenu. Met en jeu l'analyse quantitative d'un corpus de matériels relativement important qui utilise des codes ou des catégories prédéterminés. Par exemple, les élèves peuvent évaluer les proportions respectives d'image et de texte qu'on trouve dans une série de journaux, ou la quantité d'espace qu'ils consacrent à la publicité. Ils peuvent aussi "compter" le nombre de femmes et d'hommes qui apparaissent dans des publicités, ou recenser les types de rôles qu'ils y occupent. L'analyse de contenu peut prendre beaucoup de temps lorsqu'elle est réalisée en classe, mais elle permet de tester rigoureusement des hypothèses et d'identifier des tendances qui traversent un échantillon important. *Voir analyse textuelle ; répertoire de stratégies pédagogiques.*

Analyse textuelle. Se distingue de l'analyse de contenu par le parti-pris de travail en profondeur. Elle a tendance à s'attacher à des textes isolés pour les examiner en détail. Les textes choisis sont souvent très courts ou d'une portée limitée. Elle commence généralement par une descrip-

tion (repérages de plans, rythme de montage...). Puis suit l'examen de la combinatoire, étape de la *signification* (connotations, associations, émotion, atmosphère...) que les différents éléments du texte évoquent. Puis vient la troisième étape, la formulation de *jugements* sur le texte dans son ensemble. Ces jugements peuvent porter sur les valeurs ou les idéologies repérées dans le texte par les élèves.

Annonces de service public. Informent le public au sujet de questions de sûreté, de santé, des services communautaires ou des affaires publiques. Elles sont produites et programmées comme des spots publicitaires, mais à des fins non-commerciales.

Apprentissage. Combine une approche déductive et inductive. Il suppose que les élèves possèdent déjà de nombreuses connaissances sur les médias, qu'il s'agit d'exploiter et d'exprimer. La relation qui unit les connaissances existantes aux nouvelles connaissances, et les implications de cette relation pour l'apprentissage sont essentielles. Elles sont aussi valables pour l'apprentissage tout au long de la vie et les adultes peuvent en bénéficier. *Voir éducation aux médias.*

Appropriation. Activité du public qui consiste à interpréter les messages des médias pour son usage personnel et différencié. Elle implique une démarche de réception active. Elle s'intègre à l'école des usages, par opposition à celle des effets. *Voir usages ; effets.*

Ateliers d'éthique professionnelle. Lieux de débat entre professionnels et usagers, notamment dans la presse écrite. Leur rôle consiste à initier les citoyens au travail de la presse au quotidien et à amener des membres du public à discuter des choix rédactionnels, des modes d'enquête, des difficultés de l'objectivité et du pluralisme. *Voir MAS.*

Audience. Groupe de consommateurs pour qui le texte médiatique a été construit ainsi que tout autre groupe exposé au texte. Elle tend à se mesurer statistiquement, en prenant en compte le nombre de personnes à l'écoute pendant une tranche horaire donnée. *Voir public.*

Auteur. Fait allusion à une analyse des messages qui estime qu'un individu, le réalisateur le plus souvent, est responsable du programme ou du film qu'il a dirigé, par opposition à d'autres analyses où c'est le producteur qui a la responsabilité du programme. Cela permet d'identifier des styles mais présente le désavantage de masquer l'ensemble du processus de production industrielle qui accompagne les produits médiatiques. *Voir production.*

Authenticité. Dans le système médiatique actuel de reproduction mécanique et numérique des œuvres, marque ce qui est original et ne saurait être reproduit ou copié. C'est aussi une qualité que l'analyse textuelle peut faire ressortir, pour mettre en valeur ce qui mérite d'être cru ou qui est conforme à la vérité sinon à la réalité (témoignage, historicité, véracité). *Voir réalisme.*

Auto-évaluation. Attitude intellectuelle incitant les élèves à se pencher sur leur pratique, et les rapports que les intentions et les résultats entretiennent. Ils peuvent ainsi se rendre compte de la complexité du processus qui préside à la formation du sens. Loin de réduire la production à une simple illustration de la théorie, cette procédure peut permettre aux élèves d'acquérir de nouveaux éléments de compréhension théorique. Elle passe par des comptes-rendus en cours et en fin de processus. *Voir pédagogie ; répertoire de stratégies.*

Auto-régulation. Ensemble des solutions adoptées par les médias eux-mêmes, regroupées sous le vocable de "systèmes de responsabilité sociale des médias" ou MAS (chartes, codes éthiques, etc.). Elle vise à gagner la confiance du public et à répondre à des besoins de transparence interne et externe. Elle établit les normes et les règles que les communicateurs doivent respecter dans leur travail et souligne l'importance de la liberté d'expression. *Voir MAS ; régulation ; co-régulation.*

Bien culturel. Produit dont la valeur commerciale est inférieure à la valeur symbolique. L'information et les médias en général sont censés être des biens culturels, dont le statut est à part des biens et services commerciaux car ils contribuent à la création de l'identité d'une société ou d'une communauté. *Voir société civile ; diversité culturelle.*

Block-booking. Stratégie de marketing qui contraint les petits distributeurs ou diffuseurs à faire des achats groupés d'un bouquet de programmes, dans lequel il peut y avoir des grands succès mais aussi des programmes de qualité moyenne ou faible. *Voir intégration verticale.*

Blockbuster. Film à grand spectacle, avec une réussite commerciale. Il est caractérisé par un gros travail de promotion, de marketing et de marchandisation. Il peut trouver une longévité nouvelle par les circuits des marchés dérivés ou secondaires (vidéocassette, DVD...). Il s'inscrit dans un phénomène de globalisation, qui consiste à faire de larges bénéfices sur peu de productions bien ciblées, permettant, en principe, aux compagnies hollywoodiennes de financer d'autres films à plus petits budgets. En pratique, cela peut mener à des échecs énormes et à une production annuelle réduite. *Voir production ; marchandisation ; produits dérivés.*

Blogs. Journaux de bord tenus en-ligne et mis à disposition du public, sur des sites personnels, institutionnels ou thématiques. La polysémie du mot, formé de "web" et de "log" (un journal et un registre d'exploitation), est révélatrice des fonctionnalités de ces sites (suivi et sauvegarde) tout en prolongeant la métaphore de la navigation caractéristique de l'Internet. La montée en puissance de la blogosphère est sans doute le phénomène interactif le plus marquant depuis 2001.

Bricolage. Pratique culturelle qui consiste à détourner le sens ou l'intention première des textes médiatiques ou des produits du marchand-

sage pour en faire une lecture ou un usage décalé, voire oppositionnel. Dans la classe ou à la maison, ce peut être un travail ou une tâche dont la technique est improvisée, utilisant les matériaux disponibles, peu coûteux (vidéo, papier...). *Voir appropriation ; commodification.*

Bureau des plaintes. Instance qui recueille les critiques du public et a pour vocation de les faire remonter aux directions de programmes et de l'information. Son existence relève du droit à corriger l'information, au respect de l'image publique d'une personne, et à la possibilité de demander des rectificatifs, des droits de réponse, etc. *Voir régulation.*

Câble. Télé-distribution de contenus audiovisuels par faisceaux de fils conducteurs (câble coaxial ou à fibres optiques). Par extension, le système audiovisuel qui permet de recevoir tous types de programmes par abonnement et par offre en bouquet de chaînes. *Voir télévision ; production.*

Cadre. Composition d'une image, en relation à ses bords mais aussi le processus par lequel les bords de l'image sont décidés et les objets à l'intérieur et à l'extérieur sont agencés par rapport à ces limites. *Voir mise en scène ; montage.*

Cahier des charges. Document fixant les modalités d'exécution et de conclusion des marchés publics, avec descriptif des attentes et échéancier, ainsi que les obligations de service public attendues de la part des producteurs et diffuseurs. Il est en général établi par l'autorité de régulation des médias, dans sa capacité à gérer la location des ondes publiques. *Voir régulation.*

Censure. Peut relever de la condamnation *a priori* d'un texte médiatique ou d'une opinion, qui en empêche la diffusion ; elle peut aussi se faire *a posteriori*, après diffusion. Elle s'oppose au droit à la liberté d'expression. L'auto-censure est considérée comme une limitation de l'expression que les professionnels s'imposent à eux-mêmes et peut relever de l'auto-régulation. *Voir auto-régulation ; régulation ; co-régulation.*

Centres de médias communautaires. Lieux publics d'accueil des membres d'une communauté, avec mise à disposition d'un certain nombre de supports médiatiques et de ressources, y compris le soutien de formateurs, afin de renforcer l'éducation populaire tout en répondant aux besoins locaux. *Voir co-régulation ; télé-centres.*

Charte de déontologie/de bonne conduite. Document focalisé sur les questions d'objectivité, d'équité, de protection des sources, d'indépendance, d'évitement des conflits d'intérêts, de clientélisme politique ou de népotisme, etc. Certaines chartes rendent compte des droits des spectateurs et des devoirs des professionnels à leur égard. Elles correspondent aux valeurs de la liberté d'expression. *Voir MAS.*

Choix. En analyse textuelle, ils peuvent être paradigmatiques (sélection d'éléments équivalents) ou syntagmatiques (formation de séquences). *Voir langage ; grammaire ; concept-clé.*



Ciblage. Processus qui consiste à préparer tous les paramètres pour déterminer le public auquel un message ou un produit est destiné. En éducation aux médias, cela consiste à analyser comment les médias visent des publics particuliers et à décrypter les procédés utilisés pour les séduire. *Voir cible ; publics.*

Cible. Clientèle visée par les agences spécialisées en marketing, qui essaient de toucher le public qui correspond le mieux à tel ou tel message médiatique. Les consommateurs sont visés sur la base de leurs données démographiques, de leur utilisation des médias, de leur lieu de résidence et de leurs revenus, le plus souvent. Ces données sont ensuite vendues à des annonceurs, désireux de placer des annonces publicitaires sur les différents supports identifiés comme porteurs. *Voir marché ; publicité ; publics.*

Co-régulation. Interprétée, soit comme une régulation de l'auto-régulation, soit comme une négociation avec un partenariat multi-acteurs. Dans un contexte de gouvernance, elle implique une concertation plus active entre État, secteur industriel et acteurs de la société civile, à savoir, entre autres, les parents, les mouvements de consommateurs, les associations de familles, d'éducateurs, de pédiatres et de chercheurs. *Voir régulation ; MAS.*

Code. Conventions et caractéristiques intrinsèques de différentes formes de langages médiatiques impliqués dans la construction du message. Elles supposent une pratique sociale partagée, qui permet au public de déchiffrer le message saisi par l'auteur ou le producteur. En éducation aux médias, elles posent le problème de rétablir les équivalents verbaux du son et des effets visuels qu'on utilise dans le texte médiatique. *Voir contraintes ; langage ; grammaire ; sémiotique.*

Code d'éthique. *Voir charte de déontologie.*

Comité d'éthique ou de liaison. Partiellement composé de membres extérieurs aux médias (pédagogues, thérapeutes, acteurs associatifs...). Fait porter leur réflexion sur le respect du public, le débat démocratique, la dignité de la personne, la protection de l'enfance et la responsabilité des médias dans la socialisation des jeunes. *Voir auto-régulation ; MAS.*

Comités de visionnage. Tendent à trancher en matière d'achat et de programmation. Des responsables chargés de la conformité aux objectifs de la chaîne ou d'unités de programmes sont assistés de personnes issues du public (parents, psychologues, thérapeutes...). *Voir régulation.*

Commodification. Marque la transformation de relations sociales en marchandises ou en relations d'échange marchand (d'où le mot anglais *commodity*). Par extension, des notions comme l'identité, le genre ou la sexualité peuvent être commodifiées, c'est-à-dire se voir insérées dans une relation impliquant une valeur monétaire. *Voir aliénation ; marché.*

Communication. Dynamique qui intervient dans le passage d'une relation entre un sujet émetteur de signaux et un récepteur de ces signaux, par le biais de moyens techniques et de ressources sémiotiques (langage visuel, sonore, écrit). Par extension, l'ensemble des techniques médiatiques utilisées pour faire passer un message, pour informer l'opinion ou pour entretenir une image d'entreprise. *Voir information ; médias.*

Compétence. Intégration par une personne de la grammaire et du lexique d'une langue, qui lui permet, virtuellement, de produire un nombre indéfini d'occurrences correctes et de comprendre celles des autres. L'actualisation de la compétence se mesure dans la performance. L'éducation aux médias a pour but de faire acquérir aux élèves une compétence générale, dont l'objet ne se limite pas au texte imprimé mais englobe aussi les autres systèmes symboliques constitués d'images et de sons. *Voir éducation aux médias ; performance.*

Compréhension. Relève de la maîtrise d'un ensemble de "concepts-clé". Cette approche présente plusieurs avantages clairs. Elle ne spécifie pas d'objets d'étude particuliers (un "canon" de textes inscrits au programme par exemple) : l'éducation aux médias peut ainsi répondre aux intérêts et aux passions des élèves. Elle ne spécifie pas non plus un corpus donné de connaissances – qui deviendrait vite dépassé. *Voir éducation aux médias.*

Concepts-clé. En éducation aux médias, recourent la production, les langages, les représentations et les publics. Ces concepts fournissent un cadre théorique qu'on peut appliquer à l'ensemble des médias contemporains, ainsi qu'aux médias plus anciens. *Voir éducation aux médias.*

Connotation. En sémiotique, les valeurs sociales, historiques et idéologiques qui viennent s'ajouter au sens littéral d'un texte, y compris à travers l'expérience du spectateur ou de l'auditeur. *Voir dénotation ; sémiologie.*

Conseils consultatifs des programmes. Plateformes multi-acteurs, qui incorporent la présence d'usagers ou d'experts issus de l'éducation et de la pédiatrie. Ils peuvent faire état des recherches et des situations concrètes, avec des échanges qui ne se confinent pas aux seules autorités mais qui incluent souvent des producteurs et des diffuseurs. Ils peuvent rédiger des recommandations à propos de certaines valeurs ou contenus, de stratégies éditoriales, et de formats spécifiques aux attentes d'une communauté. *Voir co-régulation.*

Conseil de presse. Fonctionne sur la base de réunions entre la presse et des citoyens représentatifs, sur une base mensuelle ou bimensuelle. Les plaintes sont examinées et des solutions envisagées, qui sont parfois imprimées dans les colonnes des journaux concernés. *Voir MAS.*

Construction des personnages. Développement des personnages dans un récit. Ils peuvent être

bien développés (ronds) ou mal développés et stéréotypés (plats). *Voir narration ; récit.*

Constructivisme. Position critique qui considère que les faits et les événements n'existent pas en soi mais sont le résultat d'un cadrage social, avec des implications liées à l'idéologie, à l'économie et aux rapports de force linguistiques et politiques. Les systèmes de représentation, notamment ceux véhiculés par les médias, n'ont pas de signification séparée de l'interprétation humaine. Ces systèmes aident les hommes à faire sens du monde qui les entoure. *Voir phénoménologie.*

Contexte. Restauration des liens qui unissent des formes particulières de langage médiatique à deux autres concept-clé de l'éducation aux médias : la production et le public. C'est aussi la concentration sur les séquences d'ouverture et les séquences finales d'un texte médiatique, qui donnent des indices de production et de ciblage du public.

Contenus. Messages qui sont produits par les textes médiatiques, diffusés ensuite auprès de publics larges ou ciblés. L'analyse de contenu est une méthode spécifique qui tend à prendre de nombreux textes et à leur appliquer des critères d'analyse quantitatifs, dans le but d'aboutir à une évaluation statistique. *Voir message ; analyse de contenu.*

Contraintes. Consignes données par la direction d'un média ou par les cahiers des charges des entreprises. En analyse textuelle, ce sont les possibilités des médias qui ne sont pas seulement déterminées par leurs caractéristiques intrinsèques : elles dépendent du contexte de production et du public visé. *Voir code ; contexte ; production.*

Convergence. Tendance du secteur industriel des médias à combiner les différents supports technologiques (ordinateur, fax, film, téléphone) au sein de la même entreprise pour produire un système multimédia. Au sens technique, elle peut être aussi interprétée comme la tendance des différents supports à transférer tous leurs contenus sur le support numérique, au détriment du papier ou de l'analogique. *Voir intégration verticale ; production ; technologie.*

Corpus de connaissance. Ensemble de faits ou de contenus qui doivent être appris et qui servent de base à l'élaboration plus complexe de l'analyse, de la critique et de l'interprétation. *Voir éducation aux médias ; programme d'enseignement.*

Coupe (plans de). Prises de vue ou de son qui permettent de faire la transition entre deux scènes ou deux sources audio. Cela peut créer l'impression de simultanéité de deux actions ou au contraire marquer un changement de lieu, d'humour ou d'atmosphère. *Voir grammaire.*

Couverture. Façon dont un média traite d'un événement ou en rend compte. Elle peut répondre à des critères d'objectivité ou au contraire faire l'objet de critiques pour excès de partialité ou de subjectivité.

Critique. Position réfléchie sur la signification des messages et leur valeur, ayant pour but de faire émerger des contenus explicites et implicites. C'est aussi une attitude de réception qui consiste à se mettre à distance d'une position de consommation directe des textes médiatiques pour analyser les conséquences sur les usages. *Voir lecture ; réception.*

Cryptage. Système technique de codage des programmes. Le secteur industriel l'utilise pour gérer l'accès aux programmes, par abonnement ou paiement à la carte. Les parents peuvent s'en servir pour filtrer les programmes qu'ils souhaitent éviter à leurs enfants, sur la base d'une classification pré-établie. *Voir MAS.*

Culture de masse. Fait référence à la culture populaire telle qu'elle a émergé depuis l'ère industrielle, caractérisée par le lien entre la consommation de biens et de services et la communication de masse. Elle est souvent teintée d'une coloration négative, reliant la distribution massive des messages à l'homogénéisation, au conformisme des idées et à la baisse de qualité. Elle a été critiquée pour sa réduction des différences entre divers groupes de publics au sein de la masse. Elle est souvent opposée à la culture érudite, haut de gamme. *Voir qualité.*

Culture globale. *Voir mondialisation.*

Cyberespace. Fait référence à la représentation de l'espace définie par les ordinateurs et les technologies virtuelles, notamment sur l'Internet. C'est une sorte de géographie des réseaux qui est matérialisée par des serveurs, des sites et des liens hypertextes. Il crée un environnement numérisé permettant le transit d'informations et de données ainsi que la communication entre les personnes et les ordinateurs. *Voir navigation ; Internet.*

Cyborg. Créé à partir de "cybernétique" et d'"organisme". Rend compte de la relation homme-machine telle qu'elle est médiée par la technique. Cet anthropomorphisme prêté à la machine explique que des systèmes technologiques puissent se voir attribuer des états mentaux et, réciproquement, que des humains acceptent l'insertion de prothèses dans leurs corps. Cette entité virtuelle souligne la dépendance des sociétés contemporaines à l'égard des médias et des nouvelles technologies, et est souvent représentée dans des textes médiatiques, notamment de science-fiction.

Débat. Dans les médias et en relation à l'opinion publique, réfère à l'idée d'expression d'opinions contradictoires et minoritaires, associées au pluralisme de l'information. Dans l'éducation aux médias, il relève d'une activité analytique, où on présente aux élèves une série de jugements sur un programme ou un sujet, avec des recensions positives et négatives et on leur demande d'évaluer ces propositions. *Voir activités ; séquence de cours.*

Décodage. Processus d'interprétation de textes et biens culturels en fonction des codes partagés dans une même culture. Des facteurs tels



que la médiation technique, le contexte de réception, les relations de production et les conditions sociales des publics entrent en ligne de compte et n'assurent pas que le message sera nécessairement décodé en conformité avec les attentes de son auteur ou de son producteur. *Voir code ; production ; réception.*

Déconstruction. Processus par lequel un texte médiatique est soumis à une variété de décisions lors de sa conception, pour un public spécifique. C'est aussi un processus en réception qui consiste à faire la critique des modes de production de ce message ainsi que des postures de réception possibles. *Voir lecture ; réception ; post-modernisme.*

Décryptage. Fait de déconstruire un texte médiatique, parfois opéré par les producteurs et diffuseurs eux-mêmes. En éducation aux médias, activité analytique où les élèves lisent une série de jugements exprimés sur un programme ou une émission, pour en débattre, procéder à une évaluation, voire produire eux-mêmes une synthèse. *Voir séquence de cours ; activité.*

Dénotation. En sémiotique, la valeur littérale et évidente d'un texte médiatique. *Voir connotation ; sémiologie.*

Déterminisme technologique. Croyance selon laquelle les machines sont incontournables et les codes de la technologie sont tout puissants, et ne dépendent pas de leur construction sociale et de leur usage. Elle s'oppose au relativisme technologique, qui met en avant que l'approche humaine est première et que le rôle des machines doit être mis dans le contexte d'usage, sans confondre utilisation et éducation. En éducation aux médias, c'est la tendance à croire que les méthodes inductives promues par les nouvelles technologies sont de leur fait alors que l'importance de la recherche personnelle, de l'autonomie de l'élève, du parcours par essais et erreurs, relève d'une stratégie pédagogique indépendante.

Diffusion de masse (*broadcasting*). Médias qui sont transmis d'un point central à une multiplicité de points, permettant une facturation facile des services. La télévision et la radio sont ainsi supposés toucher une audience de masse. S'oppose à diffusion de niche (*narrowcasting*). *Voir médias ; production.*

Diffusion de niche (*narrowcasting*). Passe par une transmission des messages locale ou de faible portée ou par des plateformes qui visent à identifier des publics spécifiques, selon leur âge, leurs revenus, leur sexe, etc. Elle est souvent assimilée à la segmentation des publics. *Voir médias ; production.*

Discours. Ce qui ne fait pas partie de la narration et du récit dans le texte médiatique mais demande malgré tout à être élucidé, notamment en termes d'explicite et d'implicite. Relève de la production de savoir qui définit et aussi délimite un sujet et ce qui peut en être dit. Cela s'applique à de larges corpus sociaux, comme le discours de la technologie, de l'économie, etc.

L'analyse de discours est une méthode spécifique qui tend à prendre des textes précis et à les évaluer en leur appliquant des critères d'analyse qualitatifs. *Voir message ; analyse de contenu.*

Dispositif. Composantes techniques du cinéma ou des autres médias, dans le sens où elles opèrent sur la perception psychologique du public, et contribuent ou pas à créer une impression de réalité, voire d'immersion du spectateur dans le message offert. *Voir réalisme.*

Distribution. Répartition des films dans les salles de cinéma et par extension, tout le travail de promotion et de diffusion des textes médiatiques sur le marché ainsi que sur les marchés dérivés (cassettes, DVD...). Elle peut aussi faire allusion au casting, c'est-à-dire à la liste des acteurs et interprètent d'un texte médiatique, qui apparaissent dans le générique. *Voir intégration verticale ; marché.*

Diversité culturelle. Émanation du débat sur l'exception culturelle, qui pose que les œuvres de l'esprit et notamment les productions cinématographiques et audiovisuelles ne sont pas des produits comme les autres et ne sauraient être commercialisés au même titre qu'un produit de consommation courante, car ils relèvent de l'identité et du patrimoine d'un pays. Une convention internationale de l'UNESCO ratifiée en 2006 en a fait un droit des États. *Voir biens culturels ; commodification ; mondialisation.*

Docudrame. Néologisme qui mixe "documentaire" et "dramatisation" sous forme de récit audiovisuel. C'est un texte médiatique qui combine des éléments de fiction et des éléments extraits de faits divers ou historiques réels. *Voir genre ; réalisme.*

Documentaire. Se rapporte à un film de plus ou moins long métrage présentant des documents authentiques, à des fins éducatives et didactiques. Il peut être équilibré en incluant des points de vue divers ou subjectif, offrant le point de vue et les impressions de son réalisateur.

Double cryptage. Système technologique pour le verrouillage du signal afin qu'il ne puisse être reçu en clair. *Voir MAS.*

Droit d'auteur/copyright. Se réfère aux lois qui exigent une compensation pour l'usage de la propriété et de l'information possédées par des artistes, des journalistes et des producteurs de médias. Certaines exemptions sont acceptées, selon les pays, comme le droit de citation ou le *fair use*. Ces lois doivent être prises en compte en cas d'utilisation ou de diffusion de tout texte médiatique dans la classe ou dans un contexte non-commercial.

Droits de l'homme. Définis par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, ils sont considérés comme des droits naturels et inviolables. Parmi eux, un certain nombre touchent à la liberté d'expression et de conscience, ainsi qu'à l'accès à l'information et à la connaissance, par tous les membres de la société, y compris les femmes et les jeunes.

Écriture. Exercice qui implique de s'approprier les codes et les contraintes de la production des textes médiatiques pour générer des textes personnels, voire originaux. *Voir production ; code ; lecture.*

Édition. Publication ou reproduction d'une œuvre écrite ou audiovisuelle par un éditeur ou une entreprise médiatique. En informatique, un éditeur de textes est aussi un logiciel permettant de composer un texte sur un ordinateur. *Voir marché.*

Éditorial. Article de presse qui émane de la direction ou de la rédaction d'un journal et qui marque le point de vue adopté sur un problème d'ordre général ou relevant de la ligne éditoriale. Il se démarque des autres articles rapportant les faits, avec une recherche d'objectivité.

Éducateur. Professionnel qui a reçu une formation pédagogique et disciplinaire spécifique, chargé de l'éducation d'enfants ou d'adolescents. Par extension, toute personne faisant partie du cercle de référence proche des jeunes (documentalistes, enseignants, conseillers et parents).

Éducation à l'image. Développement méthodique de la capacité à regarder l'information visuelle et à l'interpréter de sorte que les éléments visuels contribuent à la signification du tout. Fait partie dans certains cas de l'éducation aux médias ou peut être prise isolément. *Voir éducation aux médias.*

Éducation à l'information. Mise en œuvre des moyens pédagogiques propres à assurer que toute personne utilisant les réseaux du numérique sache à la fois informer et s'informer, c'est-à-dire d'une part trouver des données, les trier, les évaluer et d'autre part produire des données et les diffuser. Peut faire partie de l'éducation aux médias. *Voir éducation aux médias.*

Éducation aux médias. Processus d'enseignement et d'apprentissage qui porte sur une compétence générale, dont l'objet ne se limite pas au texte imprimé mais englobe aussi les autres systèmes symboliques constitués d'images et de sons. Elle a pour objectif de donner à l'apprenant la capacité d'analyser des textes médiatiques (productions écrites, audiovisuelles, numériques...), pour en comprendre la signification et en évaluer les valeurs et la portée. Ce processus de compréhension et d'utilisation se fait de manière active et combine critique et créativité. Elle permet aux jeunes de construire des interprétations et de formuler des jugements informés lorsqu'ils se trouvent en position de consommateurs de médias. Elle les rend aussi capables de devenir par eux-mêmes des producteurs de médias.

Effets. Analyse de réception, qui pose que les représentations médiatiques ont un impact sur la façon dont le public appréhende des groupes sociaux particuliers ou des questions sociales (stéréotypes, racisme, etc.), même s'il est très difficile de séparer cette influence de celle exercée par d'autres institutions comme l'école ou la famille. Elle suppose une attitude de réception

passive, influente sur le long terme. *Voir idéologie ; incubation ; réception ; représentation.*

Effets spéciaux. Procédés cinématographiques ou numériques consistant à effectuer des truccages visuels ou sonores, pour intensifier le drame ou suggérer une insertion réaliste d'éléments hétérogènes ou surnaturels. Ils sont nombreux dans les blockbusters et les jeux vidéos et la numérisation leur permet d'effacer toute suture ou couture avec les autres éléments du décor. *Voir réalisme.*

Églises/lieux de culte. *Voir organisations religieuses.*

Émission critique des médias. Traite du contenu ou de la production de programmes d'actualité, souvent d'après le point de vue des professionnels. Son contenu examine certaines techniques d'enquête et de reportage. Il inclut parfois des dénonciations de programmes peu respectueux de l'éthique journalistique. *Voir MAS.*

Émission de libre antenne. Donne la parole aux usagers et diffuse leurs questions ou leurs commentaires contradictoires. Elle contribue à augmenter le sentiment de participation du public. *Voir MAS.*

Étude de cas. Stratégie pédagogique qui encourage les élèves à conduire une recherche approfondie sur un thème médiatique de leur choix. Ils peuvent se centrer sur la production, la commercialisation et la consommation d'un texte particulier. Ils peuvent étudier une question particulière à travers plusieurs médias, comme une élection ou un événement sportif important, ou un fait divers, en se concentrant sur la diffusion. Ils peuvent aussi examiner le public, en élaborant des questionnaires et en réalisant des observations de terrain ou des entretiens. *Voir stratégies d'analyse ; pédagogie.*

Événement. Fait qui recouvre assez d'importance dans une société à un moment donné pour être rapporté par les médias, et faire l'objet d'une couverture importante (en presse écrite ou audiovisuelle).

Exhibitionnisme. Plaisir d'être regardé, qui peut aussi être appliqué à des textes médiatiques qui tendent à exhiber le corps des acteurs (notamment le corps féminin) pour satisfaire le voyeurisme chez leurs consommateurs. *Voir scopophilie ; voyeurisme ; pornographie.*

Fait divers. Information relayée par la presse qui est l'inverse de l'événement, c'est-à-dire dont l'importance dans une société à un moment donné est très éphémère et de l'ordre de l'anecdote. *Voir événement.*

Famille. Regroupe les personnes apparentées vivant sous le même toit. C'est aussi, par extension les personnes avec qui l'on entretient des liens de parenté (par adoption, par fraternité, par cousinage, par re-mariage...). Dans l'éducation aux médias, cela réfère à l'entité sociale qui regroupe les enfants et les personnes ayant leur charge dans le cadre du foyer.



Fan. Dérivé de "fanatique". Réfère au jeune admirateur ou admiratrice d'une vedette ou d'un programme, qui peut exprimer son enthousiasme par des comportements visibles et des choix d'interaction sociale, comme sur les sites de fans rattachés à une émission ou à un acteur ou une actrice célèbre.

Fétichisme. Admiration exagérée pour une personne ou un objet. Elle s'explique par le fait de conférer à cette personne ou cet objet des pouvoirs magiques ou rituels qui permettent de compenser un manque ou une perte psychologique. En ce qui concerne les médias, un poster de film ou de vedette peut procurer au fan un sentiment de possession ou de proximité qu'il lui est impossible de combler par ailleurs. *Voir commodification.*

Fiction. Création issue de l'imagination d'un auteur, par opposition au fait de reproduire la réalité. Elle implique un certain nombre de ressources sémiotiques (son, image, etc.) et des supports dont les codes spécifiques d'écriture sont maîtrisés pour donner vie à des univers de fantaisie. *Voir récit ; narration.*

Film. Procédé de production employé pour enregistrer les images et les sons du cinéma. Par extension, le spectacle créé par la mise en récit de ces images et de ces sons, même si le support et les formes esthétiques dérivées ne partagent pas les mêmes propriétés.

Filtre. Dispositif technique permettant d'éliminer certains éléments indésirables dans un programme ou une émission, sur la base d'une classification et d'un cryptage. Par extension, les personnes ou entités (rédacteurs, diffuseurs, propriétaires de chaînes...) qui ont le pouvoir de laisser passer ou de rejeter un texte médiatique. Des filtres électroniques existent également sur Internet, comme les moteurs de recherche.

Flux. En audiovisuel mais aussi sur Internet, fait référence à des programmes dont la longévité est courte et le contenu périssable, comme les talk-shows ou les journaux télévisés. Malgré les interruptions (créées par la publicité, les pauses, etc.), l'impression donnée au public est celle de continuité ou d'immersion. S'oppose à l'idée de programmes de stock, comme les séries ou les films, qui peuvent être rediffusés ou disséminés sur plusieurs supports. *Voir production ; programmation ; stock.*

Fondu-enchaîné. Transition visuelle entre deux prises, dans laquelle la deuxième vient se surimposer à la première qui s'efface progressivement. Aide à créer l'atmosphère et à donner l'impression du passage du temps. *Voir grammaire ; production ; interprétation.*

Formalisme. Position critique qui s'attache à décrire les aspects formels d'un texte littéraire ou autre. Elle combine cette perspective avec une approche de l'activité de lecture ou de réception qui se nourrit de la cognition et de la perception (contrairement à la psychanalyse). Le public y est perçu comme actif et faisant des hypothèses au fur et à mesure du développement du

message ou du récit, en se basant notamment sur ses expériences antérieures d'audience ou sur ses expériences personnelles et les attentes en matière de genre. *Voir structuralisme ; réalisme.*

Générique. Peut être d'ouverture ou de fin. Il contient des informations sur les personnes qui ont produit le texte, sur les sociétés qui en sont propriétaires ou qui le distribuent, sur les différentes fonctions qui sont mobilisées pour le réaliser, etc. Repérer ces informations permet d'éveiller l'attention des élèves sur les intérêts financiers (et peut-être idéologiques) que le texte peut représenter. *Voir production.*

Genre. Classification des contenus opérée selon des conventions et des formules reconnaissables pour aboutir à des types spécifiques de textes, comme la série, le docudrame de télévision ou le mélodrame au cinéma. Le genre construit un horizon d'attente auprès du téléspectateur. *Voir code ; production.*

Gouvernance. Forme de gouvernement qui vise à refonder les bases démocratiques d'exercice du pouvoir, en procédant par directives et recommandations plutôt que par sanctions. Elle implique des acteurs multiples, à des niveaux locaux, nationaux et régionaux, voire internationaux. *Voir co-régulation.*

Grammaire. Agencement de règles et de choix. Les langages médiatiques permettent de créer des textes en opérant des choix *paradigmatiques* – à savoir une sélection parmi une série d'éléments équivalents – et des combinaisons *syntagmatiques* – c'est-à-dire un groupement de différents éléments pour former des séquences ou des combinaisons. Les "règles" ainsi créées forment des genres et des combinaisons particulières de formats qui peuvent être hybrides, détournés, etc. *Voir concepts-clé ; langage.*

Graphisme. Technique de représentation avec des éléments visuels (comme les pictogrammes, la typographie, les symboles, les photographies et les figures géométriques), employés pour signaler des informations particulières aux membres du public.

Habillage. Tout ce qui entoure un texte audiovisuel, et l'intègre dans la programmation d'une chaîne (jingle, générique, animateur). Il est surtout utilisé pour présenter des programmes d'origine étrangère et est très présent dans les programmes à destination de la jeunesse. Il relève de la communication de la chaîne envers son public. *Voir production.*

Habitus. *Voir style de vie.*

Hybridation. Est appliquée aux genres, pour marquer le processus par lequel les médias contemporains reprennent les conventions classiques mais les re-mixent pour faire de nouvelles catégories, aux frontières génériques floues, comme le docudrame ou la télé-réalité. *Voir genre.*

Hypertexte. Forme de présentation des textes informatiques qui permet à l'utilisateur de se

déplacer entre eux à travers des liens. Cela permet une navigation facilitée des utilisateurs dans la profondeur des documents proposés aux usagers. *Voir internet.*

Icone. En sémiotique, le signe qui a pour caractéristique d'établir la ressemblance la plus proche entre la réalité et sa représentation, comme le portrait d'une personne par exemple. *Voir indice ; symbole ; sémiotique.*

Iconographie. Système de motifs visuels récurrents, qui permet au spectateur de repérer des indices concernant les personnages et l'intrigue. Il construit ainsi ses propres attentes. *Voir genre ; graphique.*

Identification. Peut être de diverses sortes. La première identification peut se faire avec l'objectif de la caméra, mais le plus souvent elle est entendue comme l'identification aux personnages ou aux acteurs. Elle peut impliquer aussi une forme de projection dans l'action et la situation décrite dans le texte médiatique. Elle peut expliquer une partie du plaisir pris à consommer les médias. *Voir récit ; interprétation ; plaisir.*

Idéologie. Est constituée des croyances et valeurs auxquelles les membres d'une société adhèrent à un moment donné. Elle rend compte du fait que ces croyances et valeurs apparaissent comme naturelles et inévitables, quand elles atteignent une dimension dominante et hégémonique. Cependant ces valeurs peuvent être contestées par des minorités dans la population et d'autres valeurs et croyances peuvent entrer en concurrence ou organiser des résistances avec elles. Les textes médiatiques contribuent à la construction et à la propagation de ces valeurs et croyances. En éducation aux médias, il est important de tenir compte de l'idéologie dans l'interprétation d'un texte, pour identifier la teneur du message diffusé. *Voir influence ; représentation.*

Impérialisme culturel. Fait référence à la façon dont des styles de vie sont exportés d'un pays dominant à d'autres territoires, par le biais des biens culturels et des textes médiatiques. Les États-Unis sont souvent considérés en position d'impérialisme culturel du fait de leur exportation massive de programmes populaires et du contrôle qu'ils gardent sur leur production et leur diffusion au plan national. *Voir mondialisation ; intégration verticale ; diversité culturelle.*

Incrustation. Technique électronique qui permet à une image d'être insérée dans une autre, à l'intérieur d'un contour déterminé.

Incubation. Façon dont les gens sont socialisés aux médias. Elle peut varier de personne à personne, de groupe à groupe, et tout au long de la vie d'un individu. Elle suppose que les habitudes de consommation des médias ont un impact sur l'interprétation des messages, outre la prise en compte du milieu et de l'éducation. *Voir effets.*

Indice. En sémiotique, le signe qui relève le plus de l'imagination en ce qu'il établit une ressemblance décalée, souvent de contiguïté, entre la

réalité et sa représentation mais fondée malgré tout sur un lien causal ou une présence effective. Ainsi la fumée est un indice du feu ou la photographie est un indice du sujet. *Voir icône ; symbole ; sémiotique.*

Influence. *Voir effets ; incubation ; usages.*

Information. Fait, message ou opinion porté à l'attention du public à l'aide de mots, sons et images. Peut aussi faire référence à l'action d'informer l'opinion sur des événements ou à l'aide à la décision. En informatique, fait partie d'un élément pouvant être transmis par une combinaison de signaux numériques, sous forme de données. *Voir communication ; Internet.*

Informatique. Ensemble des techniques de collecte, mise en mémoire, stockage, traitement et diffusion de données traitées automatiquement à l'aide de programmes ou logiciels par le biais d'ordinateurs et de serveurs. *Voir numérique ; Internet.*

Innovation. Dans le contexte de production commerciale, évoque les diverses étapes suivies par un produit ou un texte médiatique avant d'être exploité massivement : de l'invention expérimentale au développement d'un prototype pour finir par sa diffusion selon les standards et normes du secteur audiovisuel. Souvent, l'innovation passe par l'hybridation des genres, ou par la déclinaison de formules à partir d'un genre ou d'un texte à succès. *Voir production.*

Instance de régulation. Entité administrative, dont le but est le règlement des conflits pré ou post-juridictionnels en utilisant l'autorité de l'État. Dans les médias, elle vise le respect des principes du pluralisme et de la diversité culturelle et recherche l'équilibre des opinions, des divers droits et des attentes de divers secteurs, publics ou privés. *Voir régulation ; MAS.*

Intégration verticale. Pratique du secteur industriel, qui consiste en des regroupements d'activités afin de contrôler toute la chaîne de fabrication d'un produit. Dans les médias, la tendance est à la concentration de trois dimensions au sein d'une même société : studios de production, réseaux de distribution et services en ligne et hors-ligne pour capturer des parts de marché et réduire la concurrence. Ces dernières années, elle s'est caractérisée par une grande vague de fusions et une diminution des corporations en lice. Elle affecte l'offre de programmes et sa diversité. *Voir production ; mondialisation.*

Interaction. Relations inter-personnelles, qui utilisent la machine pour établir une communication de personne à personne. *Voir interactivité.*

Interactivité. Relation de communication entre une personne et une machine par biais de l'écran, afin d'avoir accès aux capacités du système informatique pour des calculs, des jeux, des connexions, etc. *Voir interaction.*

Interface. Design du logiciel informatique qui permet l'interactivité avec l'utilisateur. Elle per-



met de faire des choix, des commandes et de la navigation à travers l'usage d'éléments graphiques et visuels plutôt que textuels. *Voir Internet.*

Internet. Réseau de réseaux informatiques qui fonctionne par transfert de fichiers à partir de serveurs et d'ordinateurs individuels. Il fonctionne par une série de protocoles d'adressage et d'échanges de fichier qui permet à des logiciels différents de recevoir des paquets de données et de communiquer entre eux. De plus en plus, il assume une fonction de plateforme multi-médias capable de recevoir toutes sortes de textes. *Voir médias.*

Interprétation. Processus par lequel les membres du public déconstruisent individuellement ou collectivement le sens des messages et les significations du texte médiatique. *Voir représentation ; concepts-clé ; signification.*

Intertextualité. En audiovisuel, citation ou renvoi d'un texte à d'autres textes, dans un rapport esthétique, ironique, parodique ou ludique. En éducation aux médias, c'est une stratégie d'analyse textuelle qui consiste à inciter les élèves à penser à d'autres textes (ou d'autres genres) auxquels un texte en cours d'analyse semble faire référence, ou avec lesquels il semble avoir un rapport. *Voir analyse textuelle ; répertoire de stratégies.*

Intrigue. Ordre des événements tels qu'ils sont présentés dans la structure narrative. Permet au texte médiatique d'avancer de scène en scène, créant une structure logique et causale pour le spectateur ou le lecteur. *Voir narration ; mise en scène.*

Jeu. Activité physique ou mentale qui est de l'ordre du divertissement et du plaisir. Dans les médias, le jeu peut être organisé comme une activité avec des règles définissant un gagnant et un perdant, un gain ou une perte. De plus en plus, les membres du public sont sollicités dans leur rôle de joueurs et pas seulement de consommateurs ou de citoyens. En éducation, c'est une des dimensions les plus importantes de l'apprentissage, qui peut prendre la forme de simulations ou de jeux de rôle, permettant aux élèves de vivre des expériences médiatiques sans conséquences en dehors de la classe. *Voir éducation aux médias ; répertoire de stratégies.*

Jeu vidéo. Enregistrement d'images et de sons constituant un espace-temps virtuel, dans lequel les déplacements et les choix des joueurs sont commandés de manière électronique (souris, manette à balai, etc.), par le biais d'un écran de visualisation. Par extension, le contenu lui-même, qui permet de plonger le joueur dans des univers simulés où les règles sont fixées de manière très précise. Les jeux vidéo peuvent être sur support fermé (DVD) ou ouvert (en-ligne).

Jeunes. Classe d'âge assez floue selon les contextes, qui compte plusieurs sous-groupes en son sein : les tout-petits (jusqu'à 4 ans), les enfants (jusqu'à 7 ans), les pré-adolescents (de 8 à 12 ans) et les adolescents (de 13 à 18+). Ils sont tantôt présentés comme des victimes inno-

centes des médias, tantôt comme des publics autonomes et critiques. *Voir publics.*

Journalisme. Profession dont les fonctions principales sont l'observation de l'environnement, la collecte d'information et la rédaction de nouvelles pour informer le public et l'aider à se faire une opinion. Elle se retrouve sur tous les supports, comme la presse écrite, audiovisuelle ou la cyberpresse. Elle regroupe un certain nombre de métiers, comme reporter, rédacteur, chroniqueur, éditorialiste... *Voir médias.*

Label. Dispositif de classification, qui figure sur la jaquette d'un produit ou est affiché à l'écran. Il relève de la décision volontaire des producteurs et diffuseurs. *Voir MAS.*

Langage. Système de signes pour communiquer. Chaque médium possède son propre "langage", ou une combinaison de langages (images visuelles, fixes ou animées, son, écrit) qu'il utilise pour communiquer des significations. Pour produire un énoncé doté de sens dans ces langages médiatiques, il faut opérer des choix *paradigmatiques* – à savoir une sélection parmi une série d'éléments équivalents – et des combinaisons *syntagmatiques* – c'est-à-dire un groupement de différents éléments pour former des séquences ou des combinaisons. Il existe donc des règles linguistiques, qui peuvent constituer des combinaisons particulières et reconnaissables ; elles peuvent également être enfreintes pour produire un effet stylistique. *Voir lecture.*

Lecture. Exercice qui implique d'analyser et d'évaluer les codes et les contraintes de la production des textes médiatiques. Selon les recherches en réception, elle peut être dominante-hégémonique (le public reçoit le message voulu par la production), oppositionnelle (le public n'adhère pas du tout au message), ou négociée (le public fait des ajustements au message). *Voir écriture ; production.*

Liberté d'expression. Un des droits de l'homme, qui protège historiquement les messages des médias contre la censure et toutes sortes de réglementations visant à la limiter. *Voir droits de l'homme ; auto-régulation.*

Lieux de culte. *Voir organisations religieuses.*

Logiciel (software). Ensemble des procédures et programmes numériques nécessaires au fonctionnement d'un ordinateur ou d'un système informatique. Il peut être d'exploitation (ou utilitaire), de résolution de problèmes (tableur, traitement de texte) ou de base (compilateur, interpréteur). Ceux appliqués à l'éducation sont du type didacticiel ou ludiciel (à visée ludo-éducative). *Voir matériel ; informatique.*

Logo. Symbole employé pour représenter une société, une marque ou un individu.

Maîtrise. Résultat de l'éducation aux médias. Rend compte des connaissances et des aptitudes que l'élève acquiert. Elle met nécessairement en jeu une "lecture" et une "écriture" des médias. *Voir éducation aux médias.*

Manuels de style. Engagements, directives de travail et recommandations sur la manière de représenter l'information. *Voir MAS.*

Marchandisage. Un des éléments du conditionnement et de la commercialisation d'un produit audiovisuel ou d'un texte médiatique. Il s'appuie sur l'analyse du comportement du public comme consommateur et vise à accroître la vente, sur toutes sortes de supports. Des personnages célèbres auprès des jeunes sont souvent utilisés, comme Mickey ou Babar. *Voir marché.*

Marché. Dans les médias, ensemble des offres et des demandes concernant les biens culturels, et les services attenants. Par extension, c'est aussi les conditions qui caractérisent la production et la commercialisation des médias dans une aire géographique donnée. Selon les pays, il peut être à tendance monopolistique et encourager l'intégration verticale ou être davantage soumis à la régulation par le biais de lois anti-trust. *Voir intégration verticale ; mondialisation ; production.*

Marketing. Ensemble des actions visant à analyser le marché des médias et à stimuler ou susciter la demande des consommateurs. Les techniques de marketing sont variées, allant du marchandisage à l'étude de motivation, la publicité, le sondage et le service après-vente.

Marque. Nom distinctif, souvent accompagné d'un logo, servant à distinguer les produits d'une compagnie. Par extension, les produits de ces marques. Ils font souvent l'objet de publicité et de marchandisage et aident à construire "l'image de marque" de l'entreprise auprès du public.

Matériel (*hardware*). Dispositif physique constituant les ordinateurs et autres systèmes informatiques ou audiovisuels (unité centrale, périphériques, etc.). Il permet aux messages stockés dans les logiciels de passer d'un expéditeur à un récepteur. *Voir logiciel ; informatique.*

Média. Pluriel de "médium", c'est-à-dire un support ou un canal qui peut véhiculer ou transmettre des informations. Peut s'appliquer à l'ensemble des moyens de communication modernes : la télévision, le cinéma, la vidéo, la radio, la photographie, la publicité, les journaux et les magazines, la musique enregistrée, les jeux vidéo, l'Internet et les mobiles.

MAS (*Media Accountability System*). Forme d'auto-régulation, par laquelle les professionnels du secteur audiovisuel produisent leurs propres règles d'éthique et de surveillance. Ces procédures peuvent être très variées, allant de la médiation à la création de conseils de presse. *Voir auto-régulation ; médiation.*

Mass Media. Désigne les médias qui visent la culture de masse et produisent des messages pour créer des représentations populaires de faits ou de personnes. Les plus importants sont la télévision, la radio, le cinéma et la presse. Les nouveaux médias liés à l'informatique et aux réseaux numériques, comme l'Internet, le multi-

média et les jeux vidéo sont en passe de devenir des médias de masse, même s'ils ont des propriétés de rétroaction et de participation qui les distinguent des médias de masse classiques. *Voir communication ; information ; culture populaire.*

Médiateur. Journaliste qui est chargé d'établir le relais entre les spectateurs et la chaîne, car il s'occupe de régler les plaintes ou suggestions du public. Il rappelle à ses collègues quelques règles de base de la profession : intérêt journalistique d'un sujet, mise en perspective, attention à l'horaire de diffusion, application des recommandations des chartes. *Voir MAS.*

Médiathèque. Collection de supports d'information relevant aux différents médias. Par extension, le lieu où cette collection est consultable et mise à disposition du public, souvent en association avec la bibliothèque scolaire ou municipale.

Mimesis. Définit la représentation comme un miroir de la réalité. S'oppose à *poiesis*, qui est de l'ordre de l'invention pure et non pas de l'imitation de la réalité. Elle est critiquée comme ne tenant pas compte des processus et dispositifs qui construisent l'interprétation de la représentation plutôt qu'ils ne la réfléchissent. *Voir poesis ; réalisme.*

Mise en scène. Composition de l'image ou du cadre textuel qui donne de l'expressivité aux différents éléments du décor et de la fiction. Visant le naturel et la transparence, elle a souvent pour but de maintenir l'attention du spectateur concentrée sur l'intrigue ou le personnage principal. Se distingue du montage car se produit en amont de l'enregistrement. *Voir montage.*

Mondialisation. Nouvel équilibre entre l'échelon local, l'échelon national et l'échelon global, qui induit des modifications économiques, sociales et culturelles. Les corporations internationales des médias dominent le marché et offrent une culture mondiale commune, basée sur l'individualisme et le consumérisme. Cette domination induit également des inégalités, dans l'accès à l'information et aux technologies médiatiques. Elle entraîne des stratégies de résistance et de décentrement. *Voir impérialisme culturel ; intégration verticale.*

Montage. Choix effectués par les réalisateurs, sur les différentes techniques utilisées, sur le placement de la caméra, sur la sélection des images et des sons, etc. Le montage linéaire obéit à des règles précises, renvoyant du cadre au hors-cadre ; le montage par adjonction d'images combine des plans pour suggérer des sentiments et des idées. *Voir mise en scène ; narration.*

Moteur de recherche. Un des outils de la navigation sur l'Internet. Permet de repérer les sites à partir de mots-clé et d'une indexation. *Voir filtre.*

Motivation. Dans les médias, les justifications données pour créer une séquence ou un programme. Elles peuvent être d'ordre esthétique (sur la base du style), d'ordre réaliste (à des fins d'authenticité), d'ordre narratif (pour répondre aux besoins du récit) ou d'ordre intertextuel (en



écho aux conventions de genre). En éducation aux médias, réfléchir sur la motivation incite les élèves à rechercher des significations et à proposer des interprétations aux messages qu'ils analysent. *Voir narration ; formalisme.*

Multimédia. Technologie numérique qui intègre sur le même support des ressources médiatiques diverses, comme le son, l'écrit, l'image fixe ou animée, et la possibilité de l'interactivité.

Narration. Processus d'organisation de l'intrigue pour aboutir à un récit. L'intrigue et le récit sont une série de séquences tandis que la narration relève d'un processus complexe. Il intègre la volonté de l'auteur ou du producteur dans la mise en scène et le montage ainsi que les attentes du public qui s'appuie sur sa connaissance des conventions et de l'intrigue pour poursuivre la construction narrative dans son esprit. *Voir mise en scène ; montage ; récit ; intrigue.*

Naturalisme. Terme de la critique pour décrire des représentations ou des textes qui visent à être en mimésis de la réalité, en imitation des apparences extérieures, mais en visant à rendre invisibles les codes et les conventions qui créent cet effet de réel. Cela peut s'appliquer au registre d'un acteur ou d'une actrice, qui voudrait donner de l'authenticité à son personnage. *Voir formalisme ; mimesis.*

Navigation. Mode de consultation des données sur les réseaux, notamment en passant par le biais de serveurs et de moteurs de recherche. *Voir Internet.*

Numérique (support). Par opposition au procédé analogique, utilisation d'un code discontinu électrique ou électronique (on/off, présent/absent) pour décrire ou enregistrer un phénomène dynamique, comme le mouvement et la lumière. Cela garantit la reproduction exacte des données saisies, avec un risque de déperdition de variabilité qui contribue au sentiment de réalisme créé par les procédés analogiques. *Voir analogique.*

Objectifs pédagogiques. Préparent les élèves au travail d'analyse des médias. Ils visent à les faire travailler de manière déductive et inductive, pour faire en sorte qu'ils emploient les informations à leur disposition et les utilisent pour parvenir à leurs propres conclusions. Ils font réfléchir systématiquement sur des questions complexes, sans forcer l'adhésion des élèves à une position prédéfinie, mais sans évitement des débats qui les concernent dans leur quotidien et leur vie de citoyens. *Voir éducation aux médias.*

Objectivité. Idéal que les producteurs de l'information comme les journalistes se donnent afin de légitimer leur travail. Elle fait référence à l'impartialité et l'absence de préjugés. Elle peut consister en la reproduction fidèle des faits ou en la représentation de points de vue pluriels et équilibrés sur des faits. *Voir subjectivité.*

Obligations de service public. Engagements des diffuseurs en échange de l'usage des ondes publiques. Elles s'exercent tant dans l'information

(droit d'accès au plateau, droit de réponse, etc.) que dans la fiction, notamment en matière de publicité, de production de programmes pour la jeunesse et à des fins éducatives et documentaires. Elles sont inscrites dans les conventions des chaînes. Elles matérialisent les droits et devoirs des médias en relation au public. *Voir régulation.*

Observatoire des médias. Pôle structuré et pérenne permettant aux associations de jouer un rôle de vigilance par rapport aux médias mais aussi de sensibilisation du public, de dynamisation et de diffusion de la recherche, de dialogue avec les médias, les pouvoirs publics et les chercheurs. Peut avoir un rôle d'interpellation des médias et des instances de régulation et d'auto-régulation. *Voir co-régulation.*

Organisations Inter-Gouvernementales (OIG). Entités inter-étatiques inscrites dans le système onusien. Elles sont thématiques. L'UNICEF et l'UNESCO sont celles qui se préoccupent des médias, de la culture, de l'éducation et de la jeunesse. Elles élaborent des recommandations et établissent des bilans annuels de la situation dans le monde. *Voir co-régulation.*

Organisations Non-Gouvernementales (ONG). Entités indépendantes à vocation thématique. Certaines associations de droits civiques surveillent par des recherches précises les droits et les devoirs des médias dans tous les pays, souvent sur la base de comparaisons internationales et d'actions précises sur le terrain. Elles tirent les conséquences de ces analyses et, si elles considèrent que ces droits ont été violés, elles procèdent à leur dénonciation pour créer une prise de conscience publique. *Voir co-régulation.*

Organisations religieuses. Ont joué un rôle central dans la promotion de l'éducation aux médias en dehors du système éducatif formel, avec des motivations diverses. Certaines stratégies s'appuient sur la "théologie de la libération", qui vise à susciter une éducation populaire par les médias, d'autres relèvent de la "majorité morale", qui s'inquiète du spectacle d'immoralité offert par les médias. *Voir co-régulation.*

Organisme de surveillance intra-professionnelle. Regroupement volontaire de membres d'un secteur médiatique, comme les producteurs de logiciels de loisir ou les annonceurs. Il vise à l'édiction de recommandations à portée transversale, sur tous les supports. *Voir MAS ; auto-régulation.*

Parents. *Voir famille.*

Parodie. Texte médiatique dérivé qui déconstruit par l'humour et la satire un autre texte plus sérieux. Il maintient un récit et une structure narrative autonome tout en reprenant des éléments du texte d'origine.

Partenariats multi-acteurs. Coalitions aux appartenances temporaires et multiples relevant de la gouvernance et de la co-régulation. Ils consistent en des forums de négociation multipartite, où les représentants de l'État, du sec-

teur industriel des médias et des télécoms ainsi que des représentants de la société civile se réunissent pour parvenir à des solutions consensuelles et rédiger des recommandations. *Voir gouvernance ; co-régulation.*

Participation. Implication active dans la production ou la critique des médias. L'éducation aux médias a pour but de favoriser une participation critique aux médias, mais la participation considérée en elle-même ne fait pas partie de ses objectifs premiers. C'est un peu différent dans la perspective citoyenne des parents et des éducateurs, où l'implication se veut aussi au niveau décisionnel. *Voir accès ; répertoire de stratégies ; production.*

Pédagogie. Panoplie de méthodes d'enseignement centrées sur l'élève dans le but de développer sa formation intellectuelle. Dans l'éducation aux médias, elle met en jeu une négociation continue entre les connaissances existantes et les nouvelles connaissances, tantôt par la transmission directe d'informations, tantôt par la recherche inductive d'informations. Elle vise à transformer des connaissances passives en connaissances actives. *Voir éducation aux médias.*

Performance. Réalisation par la parole ou l'écriture d'un acte de communication, par encodage ou par décodage, en linguistique. Par extension, en éducation aux médias, un moyen d'actualisation et d'évaluation de la capacité d'interprétation ou de production de l'élève. *Voir compétence.*

Phénoménologie. Position critique qui se centre sur la subjectivité de l'expérience humaine. Elle insiste sur l'importance du corps et des sens et sur la situation dans un espace-temps spécifique. Cette expérience n'est pas vue comme déterminée par le sexe, le langage ou la société mais par le contact avec la réalité. Dans les médias, cela amène à regarder plus précisément les propriétés spécifiques à chaque support pour en déduire comment elles affectent l'expérience des spectateurs. *Voir présence.*

Photographie. Procédé technique permettant de fixer l'image d'une personne, d'un objet ou d'un paysage en utilisant l'action de la lumière sur une surface sensible (émulsion, photo-conduction...). C'est aussi le résultat fini, avec la connotation qu'il s'agit d'une reproduction exacte. C'est aussi l'art de cette pratique. *Voir réalisme ; analogique.*

Plaisir. Un des pôles de la vie affective, qui peut se composer de sensation et d'émotion. Il provoque un sentiment de satisfaction, de gratification lié à l'exercice d'une activité plaisante, notamment la consommation de textes médiatiques. En éducation aux médias, c'est une notion qui permet de porter des jugements sur la "qualité" du texte, car elle permet d'évaluer son efficacité à convaincre de ce qu'il affirme. En ce sens, la "qualité" concerne aussi le plaisir esthétique. Cette analyse devrait avoir pour résultat de permettre aux élèves de comprendre comment le texte est parvenu (ou a échoué) à créer un sentiment de vive émotion, de fascination ou d'énergie par exemple. *Voir public ; réception.*

Plan. Disposition et composition de l'image. De nombreux plans constituent la grammaire de l'image : gros plan, plan américain, plan rapproché ou d'un plan large, plan panoramique. Ils permettent toutes sortes de transitions visuelles et participent de la mise en scène et du montage. *Voir grammaire ; éducation à l'image.*

Poiésis. De l'ordre de l'invention, de l'imaginaire. *Voir mimésis.*

Point de vue. En narration, relève de la position du personnage, omnisciente ou subjective. C'est aussi la position de savoir et d'interprétation du public, en ce qui concerne le texte médiatique qu'il regarde ou qu'il écoute. *Voir narration ; interprétation.*

Polysémie. Capacité d'un signe, et d'un texte médiatique, à posséder plusieurs sens. Elle peut mener à l'ambiguïté et permettre des interprétations différentes selon les publics.

Pornographie. Représentation délibérée de matériaux obscènes mettant en scène le corps pour créer l'éveil du désir sexuel. Les médias ont tendance à représenter, soit des *eroticae*, soit des *exoticae* : les *eroticae* décrivent des aspects détaillés de rapports sexuels ; les *exoticae* représentent des perversions et déviations comme le sadomasochisme, la zoophilie, la nécrophilie, la pédophilie, etc. *Voir exhibitionisme ; voyeurisme ; scopophilie.*

Position critique. *Voir formalisme ; psychanalyse ; structuralisme ; post-modernisme ; réalisme ; sémiotique.*

Positions de réception. Relèvent de la lecture dominante-hégémonique, oppositionnelle, ou négociée. *Voir lecture ; réception.*

Post-modernisme. Position critique qui consiste à remettre en cause des concepts comme l'authenticité, l'auteur, la progression stylistique. Elle implique des stratégies de réflexivité, de parodie et de rupture de l'identification du spectateur au héros. *Voir déconstruction ; parodie ; lecture.*

Post-structuralisme. Position critique qui prend le contre-pied du structuralisme, en s'intéressant à la déconstruction du sens d'un texte, et en décentrant le statut de l'œuvre et du personnage principal. *Voir structuralisme ; formalisme.*

Pratique. *Voir usages.*

Pratique professionnelle. Suivi d'une règle d'action, sur le plan moral, social ou au sein d'un groupe ou d'un métier. Elle peut relever de l'éthique ou de la déontologie et se manifester sous la forme de codes de conduite ou de chartes. *Voir MAS.*

Préparation. Une des approches de l'éducation aux médias dont l'objectif consiste à *préparer* les enfants à comprendre la culture des médias qui les entoure, et à y participer activement. Elle met l'accent sur la compréhension critique et l'analyse, et (de plus en plus) sur la production



médiatique qui serait l'œuvre des élèves eux-mêmes. Elle s'oppose à d'autres approches, plus protectionnistes. *Voir éducation aux médias ; protection.*

Présence. Souvent contrastée à la représentation et à la médiation humaine ou technique. Elle relève de l'expérience immédiate, et de l'idée qu'une personne peut être en prise directe avec la réalité, par le biais des sens, sans passer par le bagage social du langage, de l'idéologie, de la production culturelle du sens. Elle peut expliquer le plaisir éprouvé à consommer des textes médiatiques qui valorisent l'immersion et l'émotion. *Voir représentation ; phénoménologie.*

Prix. Récompense donnée pour marquer la reconnaissance de la profession face à la qualité d'une production médiatique. Elle encourage la motivation personnelle tout en donnant de la visibilité au lauréat et à l'organisme donateur. *Voir MAS.*

Producteur. Autorité initiale et finale dans le procédé d'élaboration des textes médiatiques. Selon les pays, il peut s'agir d'une personne ou d'une société qui assure le montage financier d'une production ou de la personne qui conçoit une émission et en gère la réalisation en fonction des moyens financiers et techniques disponibles. *Voir production.*

Production. Processus industriel qui crée des textes ainsi que les personnes engagées dans ce processus. Elle met en jeu la reconnaissance du fait que les textes médiatiques sont fabriqués de manière consciente. La plupart des textes médiatiques sont produits et distribués par des groupes de personnes, qui souvent travaillent pour de grandes entreprises, avec des intérêts commerciaux et des activités qui s'exercent à l'échelle locale, nationale et globale. *Voir concepts-clé.*

Professionnels. Dans les médias, praticiens des différents métiers du secteur industriel de l'audiovisuel et de l'informatique, comme les journalistes, les annonceurs, les producteurs, les programmeurs, etc.

Profil démographique. Regroupe l'ensemble des caractéristiques reconnaissables des consommateurs de médias comme l'âge, le sexe, l'éducation et le niveau de revenu. Il fait partie des stratégies de commercialisation et de segmentation des publics. *Voir marketing ; marchandisage.*

Programmation. Dans les médias, organisation des programmes dans les chaînes de cinéma, de radio et de télévision. Elle se fait en fonction de plages horaires et de la présence supposée d'une audience cible. En informatique, c'est aussi la codification d'une suite d'opérations formant un programme. *Voir production.*

Programme d'enseignement. Ensemble des connaissances à enseigner dans un cycle d'études pour couvrir la matière ou la discipline à traiter. En éducation aux médias, il vise à former aux concepts-clé (production, représentations, langa-

ges et publics) d'une manière intégrée, chaque concept-clé pouvant servir (au moins potentiellement) de "porte d'entrée" vers tous les autres. *Voir éducation aux médias.*

Promotion. Techniques pour commercialiser et distribuer un texte médiatique au public. Cela inclut les magazines qui annoncent les programmes de télévisions, les catalogues de vidéos, le matériel présenté en vitrine des magasins, les publicités et les affiches de film, les sites web, les bandes annonces et les communiqués de presse. Ces techniques commerciales utilisent plusieurs médias et différentes sociétés sont impliquées dans ce processus. *Voir marketing ; commodification.*

Propagande. Diffusion de messages politiques par le biais des médias de masse pour amener l'opinion publique à soutenir un gouvernement, un parti ou une personne. Elle vise à recueillir l'adhésion par des procédés tirés du journalisme (citation de sources officielles, contraste des points de vue...) mais aussi par détournement de ces procédés (désinformation, intox...).

Protection. Une des approches de l'éducation aux médias dont l'objectif est de démasquer les messages trompeurs et les fausses valeurs que les médias véhiculent, et d'encourager les élèves à les critiquer ou à les rejeter. *Voir éducation aux médias ; préparation.*

Protection des mineurs. Ensemble de lois et de règles visant à préserver l'intégrité de la personne morale et physique des mineurs. Cela implique de créer un contexte approprié et de favoriser un environnement spécifique, avec des applications comme le droit à l'image ou à la vie privée (qui peuvent mener au floutage ou à la protection de l'anonymat ainsi qu'à des demandes d'autorisation de diffusion de reportages ou de fictions où figurent des enfants). *Voir régulation.*

Psychanalyse. Position critique qui permet d'analyser les systèmes de représentation par rapport au rôle de l'inconscient individuel et aux processus réprimés qui façonnent les actions, les sentiments et les motivations de la personne. Elle se fonde sur le langage et sur des étapes du développement comme le fétichisme, le stade du miroir, la scopophilie, le voyeurisme, le plaisir, etc. *Voir stade du miroir ; voyeurisme.*

Public. Ensemble des personnes susceptibles d'être touchées par un texte médiatique. Selon les périodes et les positions critiques, les conceptions du public ont varié : audience, citoyen, consommateur, joueur. Les postures du public sont aussi multiples : active, passive, critique, oppositionnelle, engagée, participative... L'étude des publics suppose qu'on examine comment ils sont ciblés et mesurés, et comment ils répondent aux messages qui leurs sont destinés. En éducation aux médias, cela implique de débattre de ces différentes conceptions du public, et d'engager une réflexion sur les différents positionnements possibles. *Voir concepts-clé ; réception ; audience.*

Publicité. Messages persuasifs destinés à faire vendre des produits ou des idées. La publicité est à la base économique de la plupart des médias commerciaux, car les annonceurs financent la production par les sommes versées pour la diffusion de leurs spots ou de leurs réclames. *Voir production ; annonces.*

Qualité. Jugement de valeur, qui consiste à évaluer l'efficacité d'un texte à convaincre de ce qu'il affirme ou à communiquer la signification qu'il porte. Elle relève du plaisir esthétique. Elle autorise plusieurs degrés de signification et permet un enrichissement émotionnel et cognitif. Les références à la culture érudite continuent à peser lourd sur ces appréciations, en les opposant à la culture populaire et à la popularité. *Voir culture de masse ; plaisir ; réception ; analyse textuelle.*

Radiodiffusion. Se rapporte à l'émission de contenus audiovisuels transmis par ondes hertziennes, pour diffusion à de larges audiences.

Réalisateur. Personne chargée du regard global sur un texte audiovisuel ou cinématographique. Elle procède à la mise en scène et aux divers choix de montage. *Voir production ; producteur.*

Réalisme. Position critique qui renvoie à la notion de représentation et à son emplacement entre vérité et authenticité. Différents degrés de réalisme sont présents dans les textes médiatiques, de la mimésis (qui joue sur l'analogique) au naturalisme et au formalisme, en opposition à des textes poétiques ou imaginaires. Mais dans tous les cas, cela implique un système de codes et de conventions. En éducation aux médias, réfléchir au réalisme incite à analyser les différents critères qu'on utilise pour formuler des jugements d'authenticité, de vérité, voire d'objectivité. Cela implique d'examiner des textes dont le caractère "imaginaire" est clairement marqué, ou des textes qui jouent avec la distinction entre l'imaginaire et le réel, ainsi que des textes qui adoptent le style documentaire. *Voir représentations ; idéologie.*

Réalité virtuelle. Système de simulation interactif, par le biais d'images de synthèse. Elle propose un espace-temps qui n'est ni tangible ni physique dans lequel les objets et les personnes peuvent toutefois se déplacer comme dans l'espace physique et matériel. Il est souvent utilisé dans les jeux vidéo pour constituer des univers de signes cohérents sur lesquels les joueurs peuvent agir. *Voir cyberspace ; numérique ; simulation.*

Réception (études de). Analyse qui s'intéresse principalement au public d'un texte plutôt qu'à sa structure ou à sa sémiologie. Selon les chercheurs, la réception peut être passive ou active. Les tenants des effets des médias insistent sur le poids des représentations et leur incubation en fonction des habitudes de consommation du public. Les tenants des usages posent qu'il y a plusieurs publics, plusieurs postures de lecture par rapport à un texte et des usages différenciés selon les individus. *Voir lecture ; effets ; usages.*

Récit. Aboutissement de la mise en intrigue et de la mise en scène, par une séquence d'événements arrangés dans l'espace et le temps du texte médiatique. *Voir narration ; intrigue.*

Réflexivité. Pratique qui consiste à rendre les publics conscients des moyens de production utilisés pour réaliser un texte médiatique, notamment en les incluant dans le processus narratif lui-même. Cela peut se faire par le biais de l'intertextualité, de la parodie, de l'humour, de l'ironie, etc. Elle tend à créer de la distanciation et à rappeler que le texte médiatique est toujours construit et qu'il manipule les procédés du réalisme dans la représentation. En éducation aux médias, c'est une stratégie qui permet aux élèves de travailler sur les questions de production. *Voir postmodernisme ; réalisme ; production.*

Regard. Terme utilisé pour rendre compte de la centralité du fait de regarder et d'être regardé dans la dynamique du désir telle qu'elle peut être mise en scène par les textes médiatiques. Il peut être lié au fantasme et au stade du miroir, en psychanalyse ou, en sociologie, rendre compte de relations de pouvoir qui peuvent être de type panoptique, c'est-à-dire de surveillance généralisée. La relation entre les sujets au sein d'un réseau de pouvoir utilise les actes de regard comme moyen de négocier et d'imposer une vision dans un contexte institutionnel donné. C'est une façon de discipliner les comportements des sujets, en les faisant entrer dans ce réseau de pouvoir. Les médias, en tant qu'institutions, peuvent être analysés comme cherchant à induire des comportements tant de la part de leurs professionnels que de leurs publics. *Voir production ; lecture ; publics ; réception ; stade du miroir.*

Réglementation/régulation. Implique l'établissement d'agences-tampon, avec des membres provenant de l'État, de la profession et parfois du secteur associatif. Elles ont pour vocation de veiller aux normes de diffusion, de discuter les contrats de location des ondes publiques et de s'assurer que les codes éthiques ou les obligations des chaînes soient respectées, dans la plus grande transparence possible. *Voir MAS.*

Répertoire (de stratégies pédagogiques). En éducation aux médias, se compose de six techniques surtout, mais pas exclusivement : l'analyse textuelle, l'analyse contextuelle, les études de cas, les traductions, les simulations, et la production. *Voir éducation aux médias.*

Représentation. Le fait de rendre sensible un objet absent ou abstrait, par le biais des ressources sémiotiques (image, son, mot...). Les médias servent de support à la représentation notamment dans leur relation à la réalité. Elle relève de la mimésis et se distingue de la simulation ou de la poesis, en ce qu'elle prétend avoir un rapport avec le réel, par le biais des signes (icône, indice, symbole). En éducation aux médias, réfléchir sur la représentation permet de rappeler aux élèves que les médias proposent une *version* construite du monde, avec un jeu de sélection et de combinaison des événements et des personnages. *Voir concepts-clé ; réalisme ; mimésis.*



Reproduction. Action de donner l'équivalent fidèle à un original et d'en multiplier les exemplaires ou les copies par un procédé technique. Cette possibilité est présente dans les médias analogiques et numériques et peut se prêter également au marchandisage. L'impact de la reproduction mécanique est vu comme ayant la capacité de changer la signification de l'original, comme dans le cas de la Joconde, célèbre tant par ses copies que par sa place au Louvre et la qualité formelle de sa surface peinte. *Voir représentation.*

Résistance. Action qui consiste à essayer d'annuler les effets d'une action dirigée contre soi. Dans le contexte de la réception des médias, elle fait référence aux stratégies de lecture de publics divers, qui peuvent décider d'éviter ou de s'opposer à des messages dominants ou hégémoniques. La parodie ou le bricolage comptent parmi les stratégies de résistance les plus visibles, pour détourner la commodification des valeurs et des personnes par les médias. *Voir bricolage ; parodie ; lecture.*

Ressources sémiotiques. Recouvrent toutes les formes du langage : son, image, texte, musique, gestuelle, etc. Elles contribuent à la fabrication du sens et sont productrices de connaissance et de représentation. Elles activent des structures cognitives à trois dimensions – rationnelles, émotionnelles et spirituelles. Elles effectuent l'appariement des signes et des connaissances pour évoquer des phénomènes sociaux pris non pas isolément mais dans un réseau de relations. *Voir langage ; représentation ; sémiotique.*

Rétroaction (feedback). Processus de communication par lequel une personne peut revenir sur un message ou un texte, pour exprimer son désaccord, demander des explications, ou faire des suggestions de modification. *Voir communication.*

Revue d'association professionnelle. Contribue à la critique interne de la profession et à la bonne tenue des journalistes. Son contenu examine des sujets d'actualité et analyse leur traitement. Elle peut éventuellement aller jusqu'à la publication de documents censurés ou supprimés. Elle évoque aussi des problèmes relationnels dans les conseils de rédaction (sexisme, machisme, racisme...) et, les conflits possibles entre comité de rédaction et direction de l'entreprise médiatique. *Voir MAS.*

Scénario. Épure de l'action, de la narration et du dialogue prévue pour la production d'un texte médiatique. En pédagogie, stratégie qui consiste à donner aux élèves une série d'images fixes ou animées qu'ils doivent sélectionner et ordonner pour construire le découpage technique d'une séquence filmique ou photographique. Cette activité permet d'explorer la façon dont on peut utiliser le montage pour créer une émotion ou une atmosphère, ou pour étudier la façon dont on peut construire différents types de récits à partir du même matériel. *Voir répertoire de stratégies ; narration.*

Script. Scénario d'un texte audiovisuel, qui comprend à la fois le découpage technique et les dia-

logues, et qui déroule les différentes étapes en séquences. C'est aussi une façon de représenter les connaissances, notamment sur la base de routines narratives, que le spectateur reconnaît. *Voir narration.*

Scopophilie. Plaisir du regard ou de l'œil, en particulier face à un spectacle érotique ou sexuel, qui se démarque du voyeurisme par son caractère général, dénué de perversion. C'est un des principaux moteurs du désir de voir des spectateurs. *Voir voyeurisme ; plaisir.*

Secteur industriel. Pour l'audiovisuel et les télécommunications, ensemble des institutions et entreprises qui sont impliquées dans la production technique et la diffusion commerciale d'un texte médiatique. *Voir intégration verticale ; marché.*

Segmentation (narrowcasting). Production d'un texte en direction d'une petite partie de l'audience dont les spécificités ont été reconnues. *Voir diffusion de niche.*

Sémiologie. Étude des signes et des relations qui les gouvernent pour produire de la signification, qui se fonde sur le structuralisme, c'est-à-dire sur l'idée que les productions audiovisuelles et médiatiques fonctionnent comme un langage, avec une écriture et une lecture. La signification émane de l'interaction des axes syntagmatiques et paradigmatiques, ainsi que sur le rapport signifiant/signifié. Elle est utile en éducation aux médias pour introduire les élèves à l'analyse textuelle. *Voir structuralisme ; interprétation ; analyse textuelle ; signes.*

Sémiotique. Étude des signes et de leur signification, qui se fonde sur l'idée que les signes ont des rapports plus ou moins distants à la réalité, de l'icône au symbole en passant par l'indice. La signification émane de l'interaction des diverses ressources sémiotiques productrices de connaissance et de représentation (langage, son, image, texte, musique, gestuelle...) avec la société, ses valeurs et ses représentations. *Voir sémiologie ; interprétation ; ressources sémiotiques ; signes.*

Séquence de cours. Série d'unités de travail conçue pour s'étendre sur plusieurs leçons. Elle comprend des activités variées pour la classe, visant à mettre en place les concepts-clé de l'éducation aux médias. Elle propose des activités analytiques et des activités créatrices. Elle donne suite à une évaluation. *Voir éducation aux médias ; concepts-clé.*

Service public. Fonction d'utilité collective et sociale, et aussi organisme qui en a la responsabilité. Dans certains pays, les médias ont historiquement été considérés comme des services publics. Des obligations de service public existent dans les médias commerciaux, comme l'obligation de proposer des actualités. *Voir régulation.*

Signalétique. Système de classification. Vise à estampiller les programmes avant diffusion selon leur contenu, en signalant la présence ou pas de messages à caractère violent, pornographique,

ou autres catégories susceptibles de heurter la sensibilité des mineurs. Elle peut être associée ou pas à des horaires de programmation, voire à des interdictions de diffusion. *Voir régulation.*

Signe. En linguistique, unité de sens formée d'une partie sensible, le signifiant (mot, image, objet), et d'une partie abstraite, le signifié. Dans une société donnée, il est, par convention le plus souvent, censé tenir lieu d'une réalité complexe. Les médias participent de la production et de la diffusion des signes, qui peuvent varier selon les contextes. *Voir sémiotique ; sémiologie.*

Signifiant. Partie sensible d'une unité de sens, sa manifestation matérielle (mot, image, graphie, etc.). Une publicité pour un jeu vidéo peut le situer dans une arcade ou un parc d'attraction, ce qui est un signifiant d'authenticité ou de régularité. *Voir sémiologie.*

Signifié. Partie abstraite du signe, sa manifestation conceptuelle, son contenu (il peut être dénotatif ou connotatif). Une publicité pour un jeu vidéo peut signifier l'évasion ou la vitesse, par exemple. *Voir sémiologie.*

Signification. Recherche du sens des signes, qu'ils soient écrits, verbaux, sonores ou visuels. En éducation aux médias, réfléchir à la signification implique une recherche active de l'élève et un travail d'interprétation en tenant compte des contenus et des contextes des textes médiatiques. *Voir langage ; polysémie.*

Simulation. Action ou processus qui fait paraître comme réel ce qui ne l'est pas. Dans le cadre des médias, cela fait référence à la création d'univers totaux et complets, notamment dans les jeux vidéo. Elle relève des difficultés de garder des frontières claires entre l'original et sa copie à l'ère de la reproduction analogique et numérique. Dans le contexte de la classe, elle correspond à un jeu de rôle, une activité créatrice où les élèves (en groupe) imaginent une situation et en définissent les axes principaux, ce qui peut aller jusqu'à la production d'un texte médiatique. Cette activité les encourage à réfléchir sur la façon dont différents publics sont ciblés à travers différents textes ; elle possède l'avantage d'offrir une expérience directe et pour ainsi dire sur le tas de certains aspects des médias dont il est souvent difficile de traiter autrement. *Voir séquence de cours ; répertoire.*

Socialisation. Ensemble des processus qui entourent l'enfant et l'initient aux règles et comportements en vigueur et acceptables dans sa société. Les médias *interviennent* dans ce processus car ils proposent des versions sélectives du monde, et non un accès direct à celui-ci. Ils présentent des idées, des images et des représentations (factuelles ou fictionnelles) qui inévitablement façonnent toute vision de la réalité. *Voir effets ; usages.*

Société civile. Associations indépendantes. Ce sont tantôt des groupements de consommateurs ou de professionnels qui inscrivent les médias et la communication dans leur pro-

gramme d'action général, tantôt des alliances préoccupées spécifiquement des médias et de la communication (associations de téléspectateurs). Elles se situent en dehors des pouvoirs politiques en place ou des pouvoirs commerciaux dominants. Leur légitimité se fonde sur la demande de participation directe au processus démocratique, dont les médias sont perçus comme un rouage essentiel. *Voir régulation, co-régulation.*

Sous-culture. S'oppose à la culture de masse et est formée de différents sous-ensemble du public, qui se définissent en opposition ou en résistance à la culture érudite ou dominante. Les membres de ces sous-cultures se reconnaissent entre eux par leurs pratiques, leur style de vie, leur usage bricolé des médias et de la mode et leur détournement des objets de consommation courante. *Voir fan ; résistance ; lecture.*

Spécialiste des médias. Dans les écoles, fonction couvrant un large éventail de rôles éducatifs. Elle peut faire référence au technicien qui actionne l'équipement audiovisuel, au bibliothécaire-documentaliste, à un professeur ayant une formation à l'éducation aux médias ou encore à un intervenant extérieur ayant des compétences ou des ressources qu'il met à disposition des enseignants.

Spectacle. Représentation ou mise en scène qui s'offre au regard. La "société du spectacle" est celle où la représentation domine la culture de masse, qu'elle soit populaire ou érudite. Toutes les relations sociales semblent être médiatisées par des images et des sons ainsi que par l'industrie du spectacle ou show business. *Voir regard ; représentation.*

Sphère publique. Espace idéal où les citoyens peuvent se réunir pour débattre et se former une opinion. Elle suppose une diffusion de l'information multiple et des médias préoccupés de l'intérêt public, dans une perspective non-commerciale. *Voir service public.*

Stade du miroir. En psychanalyse, fait référence à la première expérience d'aliénation de l'enfant, lorsqu'il comprend sa différence et sa séparation d'avec les autres. Elle se produit autour d'une image de son corps qui fait miroir (avec le sien, celui de la mère), sans nécessairement être celle réfléchie par un miroir. Dans l'analyse des médias, c'est une notion utilisée pour rendre compte de la puissance de l'émotion que le public investit dans l'image, comme rappelant cette phase d'aliénation, de reconnaissance dédoublée. *Voir psychanalyse ; regard.*

Stérotypes. Mécanisme social permettant de trouver des raccourcis d'identification de l'autre, tantôt par la négative, tantôt par la positive, par une association d'éléments stables sur un peuple, une catégorie sociale, etc. En éducation aux médias, il est important d'examiner les différentes fonctions des stéréotypes, tant pour les producteurs que pour les publics, et de se familiariser avec l'argument selon lequel les médias ignorent les minorités ou les groupes moins puis-



sants, ou qu'ils les montrent sous un mauvais jour. *Voir idéologie; représentation.*

Stock. En audiovisuel mais aussi sur Internet, fait référence à des programmes dont la longévité est visée, avec des contenus fédérateurs et peu susceptibles de se périmer avec le passage du temps, comme les séries ou les films, à l'inverse des programmes de flux. *Voir production ; programmation ; flux.*

Story-board. Montage sous forme de dessins pour visualiser les plans d'un film ou d'une production audiovisuelle. Organisé en séquences, il représente un essai d'impression du produit final. *Voir scénario.*

Stratégie. Dans les médias, ensemble des opérations choisies pour mettre en œuvre une politique de l'entreprise préalablement définie. C'est le cas de la grille de programmation, qui permet de voir la façon dont les institutions médiatiques essaient de structurer le temps et les comportements du public. D'autres stratégies de vente et de communication existent, comme le marchandisage.

Structuralisme. Position critique qui consiste à appliquer les principes linguistiques à l'analyse des textes. Elle pose que les unités discrètes fonctionnent en relation les unes avec les autres pour produire la signification. Celle-ci est souvent construite à partir d'oppositions binaires, comme présence-absence ou bien-mal, mais aussi de relations paradigmatiques et syntagmatiques. *Voir formalisme ; grammaire.*

Structure en pyramide. Structure typique du récit d'actualités, qui consiste à présenter les faits en allant des points les moins importants aux plus importants. Dans le cas de la "pyramide inversée", les faits les moins importants viennent en dernier, de sorte que les rédacteurs peuvent facilement les couper si des contraintes d'espace se produisent. *Voir actualités.*

Structure narrative. *Voir narration.*

Styles de vie. Modèles qui orientent et structurent les préférences, les goûts et les choix des publics. Ils sont dus, en grande partie (mais pas exclusivement), à l'environnement, au milieu, à l'éducation, à la classe sociale, etc. Ce ne sont pas des dispositions naturelles (comme le tempérament, le caractère...) mais des dispositions situationnelles (dues au milieu, à l'éducation...).

Subjectivité. État mental qui donne la primauté aux états de conscience de l'individu dans l'interprétation d'un texte. Il suppose que tout est analysé à travers le filtre des valeurs et des croyances spécifiques à une personne. *Voir objectivité.*

Support. Fait allusion au médium plutôt qu'au média, c'est-à-dire au procédé matériel employé pour enregistrer les mots, les images et les sons. Il peut être papier, analogique ou numérique. Il n'a pas les mêmes propriétés que les formes esthétiques auxquelles il donne matérialité. *Voir média.*

Surveillance. Contrôle suivi des actes d'une personne ou de l'état d'un lieu. Les technologies de l'écran sont utilisées à des fins de surveillance à distance et furtive. C'est une des façons dont une communauté organise le contrôle social de ses membres. *Voir regard.*

Symbole. En sémiotique, signe qui relève le plus de l'arbitraire dans son rapport entre la réalité et sa représentation. La relation entre les deux est le fait de conventions décidées culturellement, comme par exemple le mot "chaîne" pour représenter une entreprise médiatique, qui n'a pas une ressemblance avec la moindre chaîne existante (pas iconique) et n'a pas non plus une réelle présence physique (pas indiciel). *Voir icône ; indice ; sémiotique.*

Système d'étiquetage. Dispositif de classification ou de surveillance, soit volontaire, soit imposé par l'instance de régulation en concertation avec les éditeurs et producteurs. *Voir auto-régulation ; MAS.*

Système de cryptage ou de verrouillage. Système technique de codage des programmes, à l'attention des parents qui souhaiteraient recevoir des programmes cryptés, ou qui souhaiteraient interdire l'accès de leurs enfants à des programmes ou des sites qui ne correspondent pas à leur âge ou aux valeurs familiales. *Voir auto-régulation ; MAS.*

Système de responsabilité sociale des médias (MAS). Vocabulaire qui regroupe les différents outils développés par les professionnels des médias en direction du public et en direction interne, pour expliciter le système de valeurs sur lequel est basé leur métier. Les solutions adoptées correspondent à l'auto-régulation, qui se caractérise par l'élaboration et l'application par les communicateurs eux-mêmes de solutions visant à manifester leur sens éthique. Il marque la prise de conscience de la responsabilité sociale des communicateurs. *Voir auto-régulation.*

Synergie. Action dynamique et coordonnée de différents secteurs du domaine de l'audiovisuel et des télécommunications. Elle permet aux entreprises médiatiques de procéder à des stratégies d'intégration verticale (entre production, diffusion, services), sur plusieurs supports (télévision, câble...) et à des stratégies d'expansion horizontale, sur toutes sortes de territoires, locaux comme internationaux. *Voir marché ; intégration verticale.*

Technique d'animation. Procédé par lequel les objets inanimés semblent venir à la vie, par une série de manipulations d'images que le cerveau interprète comme en mouvement, grâce à la persistance de la vision.

Technologie. Outils, machines et procédés nécessaires pour produire un texte médiatique. Les nouvelles technologies de la communication sont des machines qui sont censées produire du discours tout en étant des machines à discours (comme les ordinateurs, par exemple). En éducation aux médias, la technologie joue un grand

rôle dans la construction et la connotation d'un texte. Voir *production* ; *concepts-clé* ; *déterminisme technologique* ; *discours*.

Télécentres. Espace où des ordinateurs sont mis à la disposition des communautés, pour enclencher un processus d'éducation et de formation des enfants tout comme des adultes. Voir *accès* ; *co-régulation*.

Télévision. Dispositif audiovisuel qui utilise le langage parlé et écrit, ainsi que le "langage" des images animées et du son et les transmet à distance. Par extension, l'ensemble des procédés, activités et services visant à transmettre des actualités et du spectacle à un grand nombre de téléspectateurs. Voir *médias* ; *support*.

Télévision éducative ou scolaire. Activités et services visant à transmettre des programmes dont la valeur éducative prime sur la valeur de divertissement. Dans certains pays, des chaînes entières sont dédiées à la diffusion de ces programmes, dans d'autres ce sont des temps d'antenne spécifiques qui sont dédiés à ces programmes, dans le cadre d'obligations de service public des chaînes.

Tension dramatique. En structure narrative, caractérise le moment d'un récit où le conflit atteint son apogée, et marque le seuil d'une rupture d'équilibre dans l'action.

Test de la commutation. En éducation aux médias, consiste à demander aux élèves d'imaginer comment la signification d'un texte changerait si on modifiait un de ses éléments – par exemple, si les producteurs avaient utilisé un personnage différent, un autre morceau de musique, ou une autre iconographie. Voir *analyse textuelle*, *répertoire de stratégies*.

Textes. Programmes, films, images, sites web, etc., que les différents supports de communication véhiculent. Ils utilisent des codes qui les font fonctionner sur la même base que le langage. Ce sont des constructions dont les diverses parties peuvent être découpées et analysées. Voir *écriture* ; *lecture*.

Traduction. Stratégie pédagogique qui s'intéresse essentiellement aux différences qui apparaissent lorsqu'un texte-source donné est employé dans différents médias ou dans différents genres. Cette approche peut être aussi bien analytique que pratique. Les élèves doivent se pencher sur le traitement d'une question donnée dans deux médias différents, ou pour deux publics différents, comme l'adaptation filmique d'un roman ou le passage d'un fait divers à un docudrame. Ce genre d'activité montre aussi comment la nature du public visé par un texte peut influencer le message idéologique ou moral dont il est porteur. Voir *répertoire de stratégies*.

Transparence. Qualité esthétique propre à certains textes médiatiques qui visent à rendre invisibles ou naturels les codes et les conventions de leur production, pour atteindre un fort degré de réalisme. Elle est souvent appliquée aux produc-

tions hollywoodiennes, que ce soit les films ou les séries télévisées. Voir *montage* ; *réalisme* ; *plans*.

Usages. Analyse de réception. Fait référence aux différentes façons dont les publics utilisent les médias dans leur vie quotidienne, avec quelles habitudes et quelles pratiques. Cela suppose une attitude de réception active, qui peut aller vers des formes de lecture oppositionnelle ou négociée. Voir *publics* ; *effets*.

Unité de travail. Voir *séquence de cours*.

Valeur. Peut être prise au sens moral ou social de ce qui fait référence dans le jugement ou le comportement ou au sens plus général, anthropologique, de ce qui constitue les règles de vie en société, à un moment donné. En éducation aux médias, c'est aussi la qualité d'un texte qui produit l'effet souhaité.

Valeur d'usage. Fonction d'origine attribuée à un objet. Elle est souvent contrastée à la valeur d'échange, qui fait référence à son coût et au rapport entre l'offre et la demande et à la valeur travail, basée sur les facteurs nécessaires à sa production. Ces notions rentrent souvent en jeu dans la publicité, un objet comme une voiture pouvant avoir une valeur d'usage mais aussi une valeur d'échange, symboliquement chargée, comme dans le cas d'une voiture de sport rouge.

Valeurs de production. Éléments d'un texte médiatique qui peuvent être attirants pour le public en dehors de l'intrigue et de la narration : les vedettes, les costumes et accessoires, les décors... S'y ajoute la perfection technique du texte reproduit (qualité sonore, continuité de la couleur...). Voir *plaisir* ; *production*.

Verrouillage. Cryptographie. Voir *MAS*.

Vidéo-cassette. Mode d'enregistrement analogique, qui permet de dupliquer des programmes audiovisuels. Voir *reproduction* ; *support*.

Vie privée. Droit qui implique le respect de l'intimité de la personne, notamment au regard de l'information et du journalisme. Voir *régulation*.

Violence. Rapport de force ou intimidation forçant quelqu'un à agir contre son gré et pouvant résulter par là même en la mort. Les médias tendent à représenter des rapports de force allant de l'agression physique et armée à la pression psychologique ou morale. Elle est souvent présente dans des films d'action et fait l'objet d'effets spéciaux spectaculaires. Son influence sur les enfants fait controverse : les tenants des effets la jugent traumatique, les tenants des usages la jugent inoffensive. Voir *effets* ; *usages*.

Virtualité. Voir *réalité virtuelle*.

Voyeurisme. Forme de perversion du plaisir de voir. Le spectateur peut parfois avoir l'impression de se trouver forcé dans cette position. Voir *scopophilie*.

Vraisemblance. Ce qui permet de se rapprocher des modes de fonctionnement de la vérité et de



l'authenticité. Elle fonctionne sur des codes proches du réalisme mais représente une valeur que le public peut trouver à un message, allant plus vers ce qui est approprié ou acceptable que vers ce qui est réel. *Voir réalisme.*

Zoom. Mouvement de caméra ou d'objectif qui a la capacité de créer un effet de rapprochement ou d'éloignement, saisissant pour le spectateur.

RÉFÉRENCES, RESSOURCES ET BONNES PRATIQUES

Ces références, ressources et bonnes pratiques recoupent différentes sections et modules. Elles permettent de se connecter à des communautés de pratique de l'éducation aux médias, d'échanger des expériences et de se procurer des supports pédagogiques. Elles ne sont pas exhaustives et incitent à être complétées par chaque utilisateur. Dans la mesure du possible, les langues d'accès sont précisées entre crochets.

I. BIBLIOGRAPHIE CITÉE PAR DIFFÉRENTS CONTRIBUTEURS

David Buckingham

La version originale du guide des enseignants et des apprenants s'est largement appuyée sur des publications qui sont éditées par le *English and Media Centre* et le *British Film Institute*, en particulier :

- > *The Media Book*. Londres : English and Media Centre.
- > *The English Curriculum: Media*. Londres : English and Media Centre.
- > *Secondary Media Education*. Londres : British Film Institute.
- > *Moving Images in the Classroom*. Londres : British Film Institute/English and Media Centre/Film Education.

références supplémentaires :

- > Bazalgette, Cary. *Media Education*. Londres : Hodder and Stoughton, 1992.
- > Buckingham, David. *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Londres : Polity, 2000.
- > Buckingham, David and Julian Sefton-Green. *Cultural Studies Goes to School*. Londres : Taylor and Francis, 1994.
- > Lusted, David. *The Media Studies Book: A Guide for Teachers*. Londres : Routledge, 1991.
- > Marsh, Jackie and Elaine Millard *Literacy and Popular Culture*. Londres : Paul Chapman, 2000.

Divina Frau-Meigs

- > Frau-Meigs, Divina et Sophie Jehel. *Les écrans de la violence*. Paris : Economica, 1997.
- > Frau-Meigs, Divina (sous la dir.). *Dossier de*

l'Audiovisuel "Les programmes jeunesse : réenchanter la télévision" (n° 108, mars-avril 2003).

- > Frau-Meigs, Divina (sous la dir.). "Les médias à la rencontre des jeunes" *MédiaMorphoses* (n°10, avril 2004).
- > Frau-Meigs et Sophie Jehel. *L'environnement médiatique des jeunes de 0 à 18 ans : Que transmettons-nous à nos enfants ? Rapport au Ministère de la Famille, Collectif Interassociatif Enfance Médias (CIEM), mai 2002, paru sous le titre Jeunes, Médias, Violences*. Paris : Economica, 2003.

Manuel Pinto

- > Pinto, Manuel (sous la dir.). *Televisão e Cidadania – Contributos para o debate sobre o serviço público*. Porto: Campo das Letras, 2005.
- > Pinto, Manuel. "A busca da comunicação na sociedade multi-ecrãs: uma perspectiva ecológica", in *Comunicar*, (n° 25, 2005).
- > Pinto, Manuel. *Family, television and education for the media* (CD-ROM publié par l'UNESCO - Mentor/Media Education), 2003, adapté de *Televisão, Família, Escola – Pistas para a Acção*. Lisboa: Ed. Presença, 2002.
- > Pinto, Manuel. *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Porto: Ed. Afrontamento, 2002.
- > Pinto Manuel et M. Sarmiento (sous la dir.). *As Crianças – Contextos e Identidades*. Braga: CESC-Universidade do Minho, 1997.

Jose Manuel Perez Tornero

- > Tornero, Jose Manuel Perez et Manuel de Fontcuberta. *Communication et Education : Questions-clé*. Barcelone : Université Autonome de Barcelone, 2004.

2. RESSOURCES

Education aux Médias

> **Centre National d'Information et de Communication Educative - CNICE - (Espagne).** Institut du Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports. Offre des ressources et des informations sur des projets spécialisés dans l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication. [ESP]

> **Children Now (EU).** Organisation non-commerciale, propose un répertoire très élaboré des ressources et des liens sur le thème des Enfants et des médias. [ANG]

> **CLEMI - Centre de liaison entre l'éducation et les médias d'information - (France).** Organisme associé au Centre National de Documentation Pédagogique qui dépend du Ministère de l'Éducation Nationale de la France. Il développe des activités de formation et d'utilisation pluraliste des médias de communication en milieu éducatif ayant pour but le développement de l'esprit critique des élèves. [FRA, ANG, ESP]

> **Educnet, (France).** Organisation du Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Donne des informations sur l'usage des technologies d'information et de communication dans le système éducatif. [FRA, ANG, ESP]

> **Educators Net (Canada).** Liste de sites pour développer des activités à usage éducatif autour des moyens de communication. [ANG]

> **Media Education Foundation - MEF - (EU).** Organisation éducative dédiée à la recherche sur les médias et à la production de supports pédagogiques pour les professeurs. [ANG]

> **Media Literacy Review - MLR - at the Center of advanced technology in education of the University of Oregon (EU).** Site dirigé par le Media Literacy Online Project (MLOP). Offre des liens avec des institutions et différentes ressources d'éducation aux médias, des cursus et des guides d'études. [ANG]

> **Public Broadcasting Service - PBS - (EU).** Site qui offre des supports d'aide aux parents et tuteurs en leur permettant d'initier les enfants aux nouvelles technologies de la communication. [ANG, ESP]

> **The British Film Institute (RU).** Institut qui mène des recherches sur l'éducation aux médias et propose des programmes de formation. [ANG]

> **The English and Media Centre (RU).** Institut de recherche qui élabore des documents et des outils de formation pour l'éducation aux médias. [ANG]

> **The European Schoolnet (EU).** Association internationale composée de la plupart des Ministères d'éducation européens. S'occupe des thèmes liés à l'éducation et aux technologies de l'information et de la communication. [GER, ANG, FRA, ESP, DUT]

> **The Media Awareness Network - MNET - (Canada).** Organisation qui s'occupe du développement de programmes et de la création de ressources pour l'éducation aux médias à l'intention des professeurs, parents et tuteurs. [ANG, FRA]

> **TV&ME (Canada).** Programme du gouverne-

ment et d'autres organisations officielles du Canada qui offre des ressources interactives et un ensemble de supports pour professeurs et parents afin d'apprendre aux enfants comment analyser d'une façon critique les messages des médias. [ANG, FRA]

> **Youth Media Corps - KQED - (EU).** Organisation qui travaille avec des professionnels de l'Éducation aux Médias pour améliorer l'éducation aux médias auprès des jeunes. [ANG]

Education au numérique

> **ActDEN (EU).** Réseau d'éducation numérique pour parents et professeurs afin de guider les enfants dans l'utilisation de l'Internet. Il propose des cours d'éducation à distance en-ligne. [ANG]

> **Aldea Digital (Espagne).** Projet du Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports destiné à l'intégration des réseaux de communication dans les écoles rurales. Il propose des ressources et guides didactiques sur les nouvelles technologies et l'éducation. [ESP]

> **British Educational Communications and Technology Agency - BECTA - (RU).** Site de soutien du gouvernement britannique aux organisations nationales actives dans l'usage et le développement des technologies d'information et de communication. [ANG]

> **Centre National d'Information et de Communication Educative - CNICE - (Espagne).** Ressources didactiques numérisées, classées selon les modalités et niveaux éducatifs: documents, supports, sites thématiques, logiciels éducatifs et dictionnaires. [ESP]

> **Media Communications Association International - MCAI - (EU).** Organisation spécialisée dans le travail en réseau, le développement de forums pour l'éducation et la création de ressources didactiques. [ANG]

> **The Windsor School's Virginia Wing Library (EU).** Centre de ressources avec liens à des références bibliographiques et à des supports numérisés. [ANG]

> **TV Ontario (Canada).** Documents, articles et ressources sur la maîtrise de la télévision et d'Internet. Directives et thèmes importants sur les enfants, Internet et la télévision. [ANG]

Programmes d'enseignement à l'éducation aux médias en-ligne

> **Direction des Ressources didactiques - DRD - (Canada).** Site soutenu par le Ministère de l'éducation du Québec. Documents sur les technologies de l'information et de la communication et leur usage sur Internet. [FRA, ANG]

> **Inclusive Curricula 2000: OISE à l'Université de Toronto (Canada).** Documents officiels, ressources et directives pour le développement du cursus de base du niveau primaire et moyen. [ANG]

> **Centre National d'information et de communication éducative (Espagne).** Ressources didactiques numériques correspondant aux différents niveaux du système éducatif Espagnol: maternelle, primaire, secondaire, Baccalauréat et formation professionnelle. [ESP]

- > **Public Broadcasting Service (EU).** Site de service public. Supports et documents destinés aux parents et tuteurs pour aider les enfants sur des thèmes éducatifs. [ANG, ESP]
- > **Teaching Online (EU).** Supports pour le développement de l'éducation à distance dans différentes disciplines. [ANG]
- > **The Ontario Secondary School Teacher's Federation (OSSTF - FEESO) (Canada).** Répertoire de sites éducatifs sur des programmes et cursus, recherches générales et spécialisées, et supports didactiques. [ANG]
- > **TV Ontario (Canada).** Site avec programmes d'études des différents niveaux éducatifs. Permet la recherche de supports et sujets par mots-clé. [ANG]

3. INSTITUTIONS ET GOUVERNEMENTS ACTIFS DANS LE DOMAINE DE LA COMMUNICATION ET DE L'ÉDUCATION

Centres universitaires

- > **Asian Media Access (EU).** Organisation de l'Université de l'Etat de Minneapolis dédiée à créer des programmes d'Education aux Médias pour les citoyens asiatiques. [ANG]
- > **Association Internationale de jeunes Chercheurs en Communication - AIJIC - (Espagne).** Projet de l'Université Autonome de Barcelone pour créer une revue et des forums de débat afin de rassembler et partager des ressources et idées en communication. [ESP]
- > **Centre for Media Studies (EU).** Centre de recherche sur les médias de l'Ecole de Communication, Information et Bibliothéconomie de l'Université de l'Etat de New Jersey, dont l'un des domaines de recherche est l'Education aux Médias pour les jeunes. [ANG]
- > **Centre for the study of Children, Youth and Media (RU).** Centre de recherche sur les médias de l'Institut de l'Education de l'Université de Londres. [ANG]
- > **European Association of Distance Teaching Universities - EADTU - (EU).** Institut spécialisé dans le développement et la recherche de l'enseignement à distance et le e-learning en Europe. [ANG]
- > **Office de Communication et Education de l'Université Autonome de Barcelone (ESPAGNE).** Groupe de recherche spécialisé dans le développement de projets concernant la Communication et l'Education, et notamment l'Education aux Médias. [ESP]
- > **Université du Vermont à Burlington (EU).** Liste d'universités et d'autres instituts du monde de la Communication et de l'Education. [ANG]

Organismes Officiels

Afrique

- > **Institut National pour le Développement de l'Education - NIED - (Namibie).** Publications, projets de recherche, documents sur l'éducation pour le développement dans le pays et

autres aspects du système éducatif. [ANG]

- > **Ministère de l'Education (Afrique du Sud).** Documents sur le système éducatif national et liens avec des publications et des rapports en relation à l'éducation. [ANG]
- > **Ministère de l'Education (Algérie).** Documents officiels sur le programme d'enseignement national et d'autres aspects du système éducatif. [FRA]
- > **Ministère de l'Education (Egypte).** Documents sur le programme d'enseignement national en matière d'éducation aux médias et les caractéristiques du système éducatif. [ARA]
- > **Ministère de l'Education (Ile Maurice).** Informations sur l'état du système éducatif du pays. [ANG]
- > **Ministère de l'Education (Maroc).** Documents officiels, recherches, politiques d'éducation et liens avec les différentes provinces. [FRA, ARA, ESP]
- > **Ministère de l'Education (Tunisie).** Liens avec les différents départements et services du gouvernement qui s'occupent de l'éducation. [FRA]

Amériques

- > **Institut National de Technologie - INATEC - (Nicaragua).** Documents officiels, sur les réglementations, législations et programmes d'enseignement du pays. [ESP]
- > **Ministère de l'Education (Brésil).** Liste de programmes scolaires, documents officiels et supports didactiques correspondant aux différents niveaux éducatifs brésiliens. [POR]
- > **Ministère de l'Education (Chili).** Informations sur les dernières réformes du système éducatif et actualité. Inclut des liens à des bibliothèques en-ligne et à d'autres services en-ligne. [ESP]
- > **Ministère de l'Education (Guatemala).** Informations officielles, statistiques et mises à jour concernant le système éducatif. [ESP]
- > **Ministère de l'Education (Mexique).** Documents officiels, informations et sélection de documents ayant trait au panorama éducatif du pays. [ESP]
- > **Ministère de l'Education (Pérou).** Documents officiels concernant la législation du système scolaire, bases de données et statistiques sur l'éducation, informations sur les programmes de recherche. [ESP]
- > **Ministère de l'Education (EU).** Informations sur le programme d'enseignement national, documents officiels sur le système éducatif, projets et programmes de recherches sur l'éducation. [ANG]
- > **Ministère de l'Education (Venezuela).** Panorama des projets et programmes éducatifs du pays. [ESP]
- > **Ministère de l'Education, des Sciences et Technologie (Argentine).** Documents officiels, recherches, directives valides en matière de l'éducation. Inclut des liens avec le Ministère de l'Education des provinces du pays. [ESP]

Asie / Pacifique

- > **Ministère de l'Education (Australie).** Description détaillée des objectifs du programme d'enseignement national, informations

sur l'offre de formation à l'éducation aux médias, ressources et liens. [ANG]

> **Ministère de l'Éducation (Brunei).**

Informations sur la structure du système éducatif, répertoire des écoles et liens avec d'autres instances. [ANG]

> **Ministère de l'Éducation (Chine).**

Informations régulièrement mises à jour sur le système éducatif. [CHI]

> **Ministère de l'Éducation (Hong Kong).**

Informations sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage et les projets en cours à Hong Kong. [CHI, ANG]

> **Ministère de l'Éducation (Inde).** Informations sur les politiques éducatives, la structure du système d'éducation, et liens à des rapports et documents sur le développement de l'éducation dans les diverses régions du pays. [ANG]

> **Ministère de l'Éducation (Macao).**

Organigramme détaillé de la structure du système éducatif. Documents sur le système éducatif, les supports de travail pour les étudiants, les références et centres de recherche. [POR, CHI, ANG]

> **Ministère de l'Éducation (Malaisie).**

Informations sur le système éducatif et documents officiels sur la formation à l'éducation aux médias. [IND, ANG]

> **Ministère de l'Éducation (Nouvelle Zélande).**

Documents officiels sur le système éducatif du pays, mises à jour sur les recherches et projets en cours. [ANG]

Europe

> **Ministère de l'Éducation (Allemagne).**

Informations sur la structure et les caractéristiques du système éducatif. Liens avec accès aux organismes et services concernés. [GER, ANG]

> **Ministère de l'Éducation (Autriche).**

Informations sur le système éducatif, listes de centres scolaires et programmes éducatifs. [OST, ANG, FRA]

> **Ministère de l'Éducation (Belgique, communauté francophone).** Ressources pour professeurs, documents officiels des différents niveaux éducatifs, formations pour éducateurs, activités avec l'Internet et liens avec de nouveaux sites d'intérêt. [FRA]

> **Ministère de l'Éducation (Belgique, communauté germanophone).** Informations sur le système éducatif et liens avec des articles de recherche en communication. [DUT, FRA, ANG, GER]

> **Ministère de l'Éducation (Belgique, communauté néerlandophone).** Documents officiels, nouvelles sur le système éducatif, publications et information sur des projets éducatifs. [DUT]

> **Ministère de l'Éducation (Belarus).**

Caractéristiques générales du système éducatif et informations sur son évolution récente. [RUS]

> **Ministère de l'Éducation (Bulgarie).**

Informations sur les dernières politiques en matière de formation, documents et ressources pédagogiques. [BUL]

> **Ministère de l'Éducation (Danemark).**

Informations sur le système éducatif, niveau par niveau, avec documents officiels ayant trait aux politiques récentes d'éducation et de formation. [DAN, ANG]

> **Ministère de l'Éducation (Estonie).**

Informations sur la structure du système éducatif et sur les cursus à différents niveaux de scolarisation. [EST]

> **Ministère de l'Éducation (Finlande).**

Informations sur le système éducatif finlandais, projets, documents et ressources didactiques. [ANG]

> **Ministère de l'Éducation (France).**

Informations sur la structure du système éducatif, les formations diplômantes et les programmes scolaires. [FRA]

> **Ministère de l'Éducation (Irlande).**

Documents sur les politiques, les objectifs et les programmes d'enseignement à tous les niveaux de scolarisation. [ANG]

> **Ministère de l'Éducation (Islande).** Données sur les objectifs du système éducatif et sur les programmes à différents niveaux. [ANG, ISL, SWE]

> **Ministère de l'Éducation (Lituanie).**

Documents officiels sur le système éducatif, ses objectifs et ses principaux programmes. [LIT, ANG]

> **Ministère de l'Éducation (Luxembourg).**

Informations sur le système éducatif et liens avec les centres pédagogiques du pays. [FRA]

> **Ministère de l'Éducation (Macédoine).**

Données sur le système éducatif, ses objectifs et ses fonctions. [MAC, ANG]

> **Ministère de l'Éducation (Malte).** Documents officiels sur le système éducatif, liens avec des institutions scolaires du pays et avec des organisations gouvernementales qui participent au système éducatif. [ANG]

> **Ministère de l'Éducation (Pologne).**

Information sur la structure du système éducatif et ses différentes caractéristiques, par niveaux scolaires. [POL, ANG]

> **Ministère de l'Éducation (Portugal).**

Documents officiels sur le système éducatif, informations concernant la législation des institutions scolaires, références à des publications sur l'éducation. [POR]

> **Ministère de l'Éducation (Roumanie).**

Informations sur la structure du système éducatif et documents pour la formation des enseignants. [ROM]

> **Ministère de l'Éducation (Russie).**

Informations sur le système éducatif russe, sa structure et ses objectifs principaux. actualités récentes et mises à jour sur l'éducation. [RUS, ANG]

> **Ministère de l'Éducation (Slovaquie).**

Documents et données sur le système éducatif, et annonces de séminaires et de programmes liés à l'éducation. [SLO]

> **Ministère de l'Éducation (Tchéquie).**

Données et documents sur la structure du système éducatif du pays. [CZE, ANG]

> **Ministère de l'Éducation et de la Culture (Chypre).**

Informations sur les caractéristiques et la structure du système éducatif. [ANG, GRE]

> **Ministère de l'Éducation et des Sciences (Albanie).**

Documents officiels sur les différents niveaux éducatifs, informations sur les tâches d'autres organismes nationaux et données sur quelques programmes éducatifs en cours d'application. [ALB, ANG]

> **Ministère de l'Éducation nationale et des Affaires religieuses (Grèce).** Informations offi-

cielles sur le système éducatif, données statistiques sur l'état de l'enseignement dans le pays. [GRE, ANG]

> **Ministère de l'Education, des Sciences et des Sports (Slovénie).** Documents officiels du système éducatif, publications et actualités sur l'éducation. [SLO, ANG]

> **Ministère de l'Education, la Culture et les Sports (Espagne).** Documents officiels décrivant le système éducatif, sa structure, ses objectifs, ses programmes et ses formations. [ESP]

Moyen-Orient

> **Ministère de l'Education (Bahreïn).**

Informations sur la structure du système éducatif, données statistiques, documents officiels, descriptifs de cursus à différents niveaux. [ARA, ANG]

> **Ministère de l'Education (Emirats Arabes Unis).** Description des objectifs du système éducatif. [ANG]

> **Ministère de l'Education (Israël).** Documents sur le système éducatif et ses programmes et projets les plus avancés. [HEB]

> **Ministère de l'Education (Jordanie).** Informations sur le système éducatif, projets éducatifs et banque de données avec informations statistiques. [ARA, ANG]

> **Ministère de l'Education (Koweït).** Informations actualisées sur le système éducatif et ses programmes. [ARA]

> **Ministère de l'Education (Liban).** Documents officiels sur le système éducatif du pays, des données statistiques sur l'éducation et des références à des publications du milieu éducatif. [FRA, ANG]

> **Ministère de l'Education (Turquie).** Documents officiels sur la structure du système éducatif national, banque de données statistiques sur l'éducation et les ressources didactiques. [TUR, ANG]

> **Palestinian Academic Network (Palestine).** Informations générales sur des aspects de l'éducation liés à la culture palestinienne. [ARA, ANG]

4. ORGANISATIONS PROFESSIONNELLES

> **Apte (France).** Association qui favorise, dans l'enseignement, une vision critique des médias de communication. [FRA]

> **Canadian Association Of Media Education Organizations - CAMEO - (Canada).** Organisation spécialisée dans la formation d'un esprit critique face aux médias. [ANG]

> **Center for Media Education - CME - (EU).** Organisation non-gouvernementale qui s'occupe du développement de la qualité de la culture médiatique au sein de la famille et de la jeunesse. [ANG]

> **Center for Media Literacy - CML - (EU).** Organisation qui s'applique, entre autres, au développement d'un esprit critique face aux médias. [ANG]

> **Children Now (EU).** Organisation qui s'occupe de la promotion de l'usage correct des médias dans un milieu positif et encourage l'Education

aux Médias des parents et des jeunes. [ANG]

> **Citizens for Media Literacy (EU).** Institut de Caroline du Nord qui favorise des initiatives pour la formation d'une attitude critique de la société face aux médias de masse. [ANG]

> **Education Network: KQED (EU).** Organisme qui offre ressources et matériaux didactiques afin d'encourager l'Education aux Médias. [ANG]

> **Escola do Futuro da Universidade de São Paulo (Brésil).** Laboratoire interdisciplinaire qui étudie comment les nouvelles technologies de la communication peuvent améliorer l'éducation. [POR, ANG]

> **Institute of Educational Technology - IET - (EU).** Centre international qui s'occupe de l'enseignement, de la recherche et du développement de projets sur l'usage et application des nouvelles technologies de l'éducation. [ANG]

> **International Society for Technology in Education (EU).** Organisation qui a comme objectif le développement et l'application des nouvelles technologies dans l'enseignement primaire et secondaire. [ANG]

> **Media Ed (RU).** Fondation qui s'occupe de la pédagogie à travers les médias aussi bien pour l'éducation formelle qu'informelle. [ANG]

> **Media Education Foundation - MEF - (EU).** Organisation qui s'occupe de la recherche sur l'Education aux Médias pour pourvoir les éducateurs d'alternatives pédagogiques. [ANG]

> **Michigan Association for Media Education - MAME - (EU).** Association formée par plus de 1.400 professionnels de l'Education aux Médias qui favorise les différentes initiatives dans ce domaine. [ANG]

> **The international centre for distance learning - ICDL - (RU).** Centre de recherche européen basé à l'Open University de Londres. [ANG]

5. SITES AVEC DONNÉES STATISTIQUES SUR LA COMMUNICATION ET L'ÉDUCATION

> **Bureau des Statistiques du Ministère de l'Education, Culture et Sports (Espagne).** Données statistiques sur les aspects éducatifs et culturels réalisées par le Bureau des Statistiques du MECD en collaboration avec les services statistiques des Départements de l'Education des Communautés Autonomes. [ESP]

> **Department for Education and Skills (RU).** Données statistiques nationales et internationales sur les différents niveaux éducatifs, classées, entre autres, par contextes, âges et niveaux. Sont inclus des liens avec d'autres sites éducatifs. [ANG]

> **EdStats (UNESCO et Banque Mondiale).** Etudes statistiques sur des thèmes éducatifs réalisées par EdStats, un projet développé par "le World Bank's Education Group of the Human Development Network" (HDNED) et le "Development Economics Data Group" (DECDG) en collaboration avec l'UNESCO "Institute for Statistics" (UIS), l'OECD ainsi que d'autres agences. [ANG]

> **Educational Resources Information Center - ERIC - (EU).** Système d'information du Ministère de l'Education nationale destiné à la commu-

nauté éducative nationale et internationale qui inclut des banques de données, des publications et d'autres services éducatifs. [ANG]

> **E-STAT (Canada)**. Outil d'enseignement et d'apprentissage canadien pour la communauté éducative. Informations statistiques sur différents sujets et domaines du Canada. [ANG, FRA]

> **Eurydice (UE)**. Résultats statistiques sur les indicateurs d'intégration des nouvelles technologies dans les systèmes éducatifs européens. [ANG]

> **International Archive of Education Data - IAED - (EU)**. Projet appuyé par le National Center for Education Statistics, qui rassemble et analyse des données concernant l'éducation aux EU et dans d'autres pays du monde. [ANG]

> **Israël Science and Technology Homepage: Education Databases (Israël)**. Banque de données des sciences et technologies d'Israël. Liens avec d'autres banques de données internationales et des données statistiques sur le panorama éducatif en Israël. [ANG, HEB]

> **Secrétariat Général de la Communauté Andine (Pérou, Bolivie, Venezuela, Colombie)**. Données statistiques sur l'éducation et l'usage des nouvelles technologies dans différents pays andins. [ESP, ANG]

> **UNESCO Institute for Statistics - UIS - (UNESCO)**. Données statistiques sur l'éducation, la science, la technologie, la culture et la communication. [ANG, FRA]

6. PORTAILS ET MOTEURS DE RECHERCHE SPÉCIALISÉS DANS LES MÉDIAS

> **Excite**. Système de recherche avec répertoire de médias de communication classé par pays, langue et zone. [ESP, GER, FRA, ITAL]

> **Kidon Media Link**. Liste de liens sur les médias d'Europe, d'Amérique du nord, d'Amérique latine, d'Asie, d'Afrique et d'Océanie, classées par pays et genre de média. [ANG, ESP, FRA, GER, ARA, RUS, CHI, DUT]

> **Media UK (RU)**. Répertoire de médias en-ligne qui donne des liens avec des chaînes de radio, télévision, journaux et magazines. [ANG]

> **Ministère d'Education, Culture et Sports (Espagne)**. Documents sur la réglementation des médias d'Espagne. Liens avec les principaux programmes de télévision éducative d'Espagne et d'Amérique latine [ESP]

> **Newslink (EU)**. Répertoire de médias dans le monde, classés par type de média et situation géographique. [ANG]

> **Portal Mediosmedios**. Répertoire de médias du monde, classés par pays et par thème. [ESP]

7. SITES AVEC DOCUMENTS OFFICIELS SUR LES PROGRAMMES D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

Education aux Médias

> **Media Awareness Network (Canada)**. Résumés et données d'intérêt sur le curriculum de l'Education aux Médias. Offre des informations détaillées sur les programmes d'Education

aux Médias des provinces canadiennes. [ANG, FRA]

> **School Media Curriculum: Minneapolis Public Schools (EU)**. Coursus de l'Education aux Médias du district scolaire de Minneapolis, Etat du Minnesota, classé par âge (de 5-9, 9-14, 14-18 ans). Documents officiels sur la façon d'estimer et d'évaluer l'Education aux Médias. [ANG]

Education générale

Afrique

> **Ministère de l'Education (Ile Maurice)**. Coursus de l'éducation primaire, avec objectifs et matières étudiées. [ENG]

> **Ministère de l'Education (Afrique du sud)**. Informations détaillées sur l'éducation formelle et sur la formation des maîtres. [ENG]

Amériques

> **Département de l'Education (EU)**. Répertoire des liens des différents niveaux éducatifs et des cursus correspondant au système éducatif. [ANG]

> **Ministère de l'Education d'Ontario (Canada)**. Documents officiels correspondant aux cursus du primaire et secondaire du système éducatif canadien. [FRA, ANG]

> **Ministère de l'Education du Québec (Canada)**. Documents officiels correspondant aux cursus éducatifs des différents niveaux du système éducatif canadien. [FRA, ANG]

> **Ministère de l'Education (Chili)**. Informations détaillées sur les matériaux et objectifs des niveaux éducatifs du système. [ESP]

> **Ministère de l'Education (Mexique)**. Répertoire permettant d'accéder aux cursus de chaque niveau du système éducatif du pays, avec annuaire des différents écoles et centres de professeurs du pays. [ESP]

> **Ministère de l'Education (Pérou)**. Banque de données avec les cursus de toutes les étapes de l'enseignement primaire du système éducatif. [ESP]

> **Ministère de l'Education (Venezuela)**. Description des objectifs et projets stratégiques de tous les niveaux du système éducatif du pays. [ESP]

> **Ministère de l'Education, des Sciences et des Technologies (Argentine)**. Documents officiels et des directives en matière d'éducation, ainsi que le curriculum général du système éducatif. [ESP]

Asie

> **Ministère de l'Education (Brunei)**. Brève description des étapes du cursus. [ANG]

> **Département de l'Education (Hong Kong)**. Documents sur tous les points des programmes des différents niveaux du système éducatif. [ANG]

> **Ministère de l'Education (Inde)**. Informations sur les cursus des différents niveaux que composent le système éducatif. [ANG]

Europe

- > **ENIC (Albanie).** Informations sur les différentes étapes du parcours pédagogique. [ENG]
- > **Ministère de l'Éducation (Autriche).** Index exhaustif avec des informations générales sur le système éducatif autrichien, de l'enseignement primaire aux études supérieures. Liens avec des documents qui décrivent brièvement les caractéristiques de l'enseignement du pays. [GER, ANG, FRA]
- > **Ministère de l'Éducation (Danemark).** Informations relatives aux fondements du système éducatif, ainsi que les cursus de toutes les étapes de l'enseignement. [ANG]
- > **Ministère de l'Éducation (France).** Cursus des niveaux éducatifs, du primaire jusqu'à l'enseignement supérieur. [FRA]
- > **Ministère de l'Éducation (Irlande).** Cursus de tous les niveaux du système éducatif. [ANG]
- > **Ministère de l'Éducation (Islande).** Informations concernant les cursus et les méthodes pédagogiques utilisées selon les différentes étapes du système éducatif. [ANG, ISL, SWE]
- > **Ministère de l'Éducation (Luxembourg).** Liste de toutes les étapes de formation, du préscolaire jusqu'à l'enseignement supérieur, avec leurs cursus respectifs. [FRA]
- > **Ministère de l'Éducation (Macédoine).** Informations sur les étapes du système éducatif et les formations. [ANG]
- > **Ministère de l'Éducation (Malte).** Description des caractéristiques et objectifs des différentes étapes qui composent le système de l'enseignement. [ANG]
- > **Ministère de l'Éducation (Russie).** Liens avec des documents sur les caractéristiques du système éducatif. [ANG]
- > **Ministère de l'Éducation et de la Culture (Chypre).** Informations générales sur les différents niveaux éducatifs du pays, ainsi que leur cursus. [ANG]
- > **Ministère de l'Éducation nationale et des affaires religieuses (Grèce).** Tableau général des cursus de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. [GRE, ANG]
- > **Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports (Slovénie).** Informations générales sur le contenu du cursus éducatif et ses objectifs de base. [SLO, ANG]
- > **Ministère de l'Éducation, la Culture et les Sports (Espagne).** Documents principaux sur le système éducatif et banque de données avec les directives espagnoles de caractère général en matière d'éducation depuis 1970. [ESP]
- > **National Curriculum Framework and Standards - KIDPROJ - (UE).** Standards et cursus éducatifs de tous les pays. Liens avec les ministères de l'éducation de différents pays européens. [FRA, ANG, JAP, SLO, ICE, NOR, SWE, DUT]

Moyen-Orient

- > **Ministère de l'Éducation (Bahreïn).** Brève description du cursus de chacun des niveaux pré-universitaires et des études informelles du pays. [ANG]
- > **Ministère de l'Éducation (Turquie).**

Informations sur les cursus et les formations des enseignants. [TUR, ANG]

- > **Palestinian Academic Network (Palestine).** Informations sur le cursus des différents niveaux du système éducatif. [ARA, ENG]

8. PRINCIPAUX CENTRES DE RECHERCHE EN ÉDUCATION AUX MÉDIAS

- > **4^e Sommet Mondial "Media for Children and Adolescents" (Brésil).** Initiative développée par MULTIRIO, entreprise multimédia de la mairie de Rio de Janeiro et l'ONG MIDIACTIVA, formée par des professionnels de la Communication et de l'Éducation. [POR, ANG, ESP]
- > **Aula Mentor (Espagne).** Système de formation ouvert, libre d'accès via l'Internet, promu par le Centre National d'Information et de Communication Éducative du Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports d'Espagne (MECD). [ESP]
- > **Center for Media Literacy (EU).** Organisation sans but lucratif visant la promotion de l'Éducation aux médias. Offre des ressources pour former des éducateurs et un catalogue de documents et articles sur la Communication et l'Éducation. [ANG]
- > **CLEMI (France).** Entité inter-ministérielle (éducation, culture) qui mène des recherches et coordonne des travaux en relation avec d'autres pays et programmes européens. [FRE]
- > **Institute of Educational Technology (RU).** Fait partie de l'Open University de Londres. Centre de recherche qui travaille dans le domaine des nouvelles technologies éducatives. [ANG]
- > **Mentor Classroom (Espagne).** Cours de formation à distance, soutenu par le CNICE, du ministère de l'Éducation, la Culture et les Sports. [SPA]
- > **Office of Education and Communication, Autonomous University of Barcelona (Espagne).** Groupe de recherche spécialisé dans le développement de projets de communication et d'éducation, notamment dans l'éducation aux médias. [SPA]
- > **Teaching Media in English (RU).** Recherches menées par l'Université de Southampton sur le sujet de l'Éducation aux Médias à travers l'enseignement de la langue anglaise. [ANG]

9. PRINCIPALES PUBLICATIONS SUR L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

Revues

- > **Comunicar (Espagne).** Revue du "Grupo Comunicar", qui présente des documents et articles sur l'Éducation et la Communication réalisés par des spécialistes de ces domaines. [ESP]
- > **Media Literacy Review (EU).** Revue électronique associée au Center for Advanced Technology in Education de l'Université d'Oregon, spécialisée dans l'usage éducatif des nouvelles technologies d'information. [ANG]
- > **Réseau Digital, Revue des Technologies**

d'Information et de communication Educatives. Publication électronique sur les nouvelles technologies d'information et de communication. [ANG, ESP]

Rapports

- > **Audiovisual Media: The Third Educational Dimension (UE).** Documents sur les pratiques d'apprentissage des jeunes pour mieux comprendre et contrôler l'impact des médias de communication. Avril 1991. [ANG]
- > **Development of Media Literacy in Japan and Present Issues That We Face (UNESCO).** Rapport de Mme M. Suzuki (Japon). Se réfère à plusieurs initiatives d'éducation aux médias au Japon et traite d'autres thèmes relatifs à cet enseignement. Janvier 2003. [ANG]
- > **Media Education - A Diversity of Approaches (UNESCO).** Rapport de Mme C. von Feilitzen (Suède). Fait état de réflexions internationales sur le milieu de l'Éducation aux Médias, notamment l'introduction et l'insertion de l'éducation aux médias dans les cursus. Février 2002. [ANG]
- > **Media Education in Latin America (UNESCO).** Rapport de Mme Tatiana Merlo Flores (Argentine). Décrit le panorama actuel de l'Éducation aux Médias en Amérique latine. Février 2002. [ANG]
- > **Media Education Module: Contents, Principles, Models (UNESCO).** Rapport de M. Y.N. Zassoursky (Russie). Donne les concepts clés de l'état de l'Éducation aux Médias en Russie, décrit en détail les programmes et modèles d'implémentation ainsi que la stratégie nationale du pays en matière d'Éducation aux Médias. Février 2001. [ANG]
- > **Media Education: A Global Strategy for Development (UNESCO).** Rapport de M. David Buckingham (RU). Offre une réflexion sur les règles que doit suivre l'Éducation aux Médias destinée aux jeunes en âge scolaire, avec des idées d'application tant au niveau régional et national qu'international. Mars 2001. [ANG]
- > **Media Literacy in South East Asia for Young People (UNESCO).** Rapport de Mme M. Singh. Présente la situation des médias dans les sociétés du sud-est de l'Asie, ainsi que les principales transformations qui se sont produites. Fait une proposition sur la façon de participer au développement de l'Éducation aux Médias à un niveau global. Février 2001. [ANG]
- > **New Media, New Sites of Learning (UNESCO).** Rapport de M. David Buckingham (RU). Propose une réflexion sur le rôle de l'Éducation aux Médias dans les milieux de l'éducation formelle et informelle. Mars 2002. [ANG, FRA]
- > **The Council of Europe's Parliamentary Assembly Finnish report (UE).** Réflexion sur une recherche du Groupe Libéral finlandais concernant l'Éducation aux Médias. L'assemblée reconnaît l'importance de développer davantage de programmes d'Éducation aux Médias. Juin 2000. [ANG]
- > **The Place of Audiovisual Media Education in Curricula (UE).** Documents sur les règles à suivre en enseignant l'impact et les caractéristiques des médias. Avril 1991. [ANG]

> **Youth Media Literacy Survey Approaches (UNESCO).** Rapport de Mme Kate Domaille (RU). Donne les résultats d'une enquête menée auprès de 35 pays participants, sur les cursus, les documents et supports et les réseaux d'éducation aux médias au niveau local et national. Novembre 2001. [FRA]

10. DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE

Documents généraux

- > **Convention sur les Droits de l'Enfant (Nations Unies).** Document officiel des NU qui établit les droits des enfants. A pour but de guider les gouvernements dans l'adoption de décisions et l'encouragement d'initiatives pour les jeunes. Novembre 1989. [ANG, ARA, CHI, DAN, DUT, FIN, FRA, GER, HEB, ITA, JAP, NOR, POR, RUS, ESP, SWE, TUR]
- > **Déclaration Mondiale de l'Éducation pour tous et Cadre d'Action pour les besoins de l'apprentissage de base (UNESCO).** Document présenté à la "Conférence mondiale de l'Éducation pour tous" (Jomtien, Thaïlande). Recueil des stratégies et projets d'études visant le développement du système scolaire. Offre des recommandations et des directives pour les responsables gouvernementaux, organisations internationales, éducateurs et professionnels qui s'occupent de la conception des cursus éducatifs. Mars 1990. [ANG]
- > **Directive de l'Union Européenne: "Televisions sans Frontières" (UE).** Document-cadre pour l'émission des signaux de télévision dans l'UE. Offre de l'information sur la législation par rapport à la télévision et les enfants. Octobre 1989. [ANG]
- > **Education and Fundamental Rights of the Child (UNESCO).** Collection de textes et directives légales sur les droits à l'éducation et la protection des enfants. 2001. [ANG]
- > **European Convention on Transfrontier Television (UE).** Ensemble des directives sur la télévision et la transmission de programmes dans le cadre des États membres du Conseil de l'Europe. Mai 1989. [ANG] [FRA]
- > **Grunwald Declaration on Media Education (UNESCO).** Document réalisé au Symposium International de l'Éducation aux Médias tenu à Grunwald (Allemagne). Traite de l'insertion de l'Éducation aux Médias dans le système scolaire. Janvier 1982. [ANG]
- > **Implementation Reports on Recent IPDC Projects (UNESCO).** Projets pour le développement de la communication destinés aux pays d'Afrique, Asie, du Pacifique, de l'Amérique latine, des Caraïbes, des états arabes et de l'Europe. Mars 2003. [ANG]
- > **International Standard Classification of Education - ISCED - (UNESCO).** Organisme créé par l'UNESCO en 1970. Instrument consacré à la compilation et la présentation de statistiques sur l'Éducation. Novembre 1997. [ANG]
- > **Recommendations Addressed to the UNESCO on Youth Media Education (UNESCO).** Document présentant les objectifs principaux relatifs à l'Éducation aux Médias avec référence aux thèmes formulés à la Conférence de Vienne. Propose des définitions fonctionnel-

les de l'éducation aux médias. Février 2002. [ANG] [FRA]

> **Regional Priorities on Youth Media Education (UNESCO).** Document établissant les priorités existant dans le milieu de l'Education aux Médias pour les jeunes dans les régions d'Afrique, Amérique latine, Asie et Europe. Février 2002. [ANG] [FRA]

> **The Education For All Teacher Training Package (UNESCO).** Document de travail basé sur les conclusions de la "World Conference on Education for All" (Jomtien, Thaïlande). Présente un ensemble d'activités qui satisfont les différentes nécessités éducatives. 1995. [ANG]

> **The eLearning Action Plan: Designing Tomorrow's Education (UE).** Document présentant les différentes façons d'introduire le e-Learning dans les communautés culturelles, éducatives, politiques et économiques. L'objectif est d'améliorer l'inclusion sociale et la connaissance des nouvelles technologies. Mars 2001. [ANG]

Enfants et télévision

> **La violence et la terreur dans les médias de communication de masse (UNESCO).** Rapport réalisé par George Gerbner (EU). Traite de la relation entre la violence transmise à travers les médias de communication et la violence, individuelle ou collective des sociétés contemporaines. 1988. [ANG]

> **The Younger Audience: Children and Broadcasting in New Zealand (UNESCO).** Document réalisé par R. Walter et W. Zwaga (Nouvelle Zélande). Fait état de résultats de recherches sur la consommation de la télévision et la radio par les jeunes en Nouvelle Zélande dans le milieu familial. Février 2002. [ANG]

> **Safer Internet Action Plan 2003-04 (UE).** Programme d'action présentant plusieurs formes de protection et offrant de l'information aux jeunes sur l'usage d'Internet et la protection contre les contenus illégaux existant sur le Réseau. 2002. [ANG]

II. OUTILS DE E-LEARNING

> **eSchola - European Schoolnet (UE).** Initiative du European Schoolnet, organisation internationale formée par la plupart des Ministères de l'Education Européens, en coopération avec la Commission Européenne. Offre un espace aux enseignants européens pour partager des projets sur les nouvelles technologies de l'information et pour travailler avec d'autres éducateurs de la région. [ALL, ANG, ESP, FRA, ITA, NOR, POR]

> **Programme de Formation professionnelle aux médias (UE).** Programme de la CE destiné à offrir aux professionnels de l'industrie audiovisuelle européenne la possibilité d'augmenter leur part du marché international, par l'échange de connaissance entre écoles de cinéma et/ou télévision, centres de formation professionnelle, compagnies de production et de distribution. [ANG, FRA]

> **Programme Leonardo da Vinci: "Community**

Vocational Training Programme"

(UE). Programme de la Commission Européenne pour la promotion de projets basés sur la coopération entre centres de formation professionnelle, écoles, universités et entreprises, avec l'objectif d'augmenter la mobilité, l'innovation et la qualité de la préparation éducative dans le milieu européen. [ALL, ANG, FRA]

> **Programme Socrates (UE).** Programme d'action communautaire en matière d'éducation qui comprend tous les niveaux, de l'école maternelle à l'université et l'éducation permanente. Il se dirige à tous les agents de l'éducation : étudiants, professeurs, personnel enseignant, administratif et de direction. Le programme Socrates inclut huit actions. Les trois premières correspondent aux trois étapes qui couvrent l'itinéraire éducatif de la vie d'une personne : école, université et éducation permanente. Les cinq autres sont de caractère transversal. [ANG, ESP, DAN, DUT, FRA, TA, SWE, FIN, GRE, POR]

> **Virtual Campus, Université Ouverte de Catalogne - UOC - (Espagne).** Plate-forme d'enseignement à distance qui offre des programmes de licences, masters, doctorats, avec des cours spécialisés et un doctorat de la société de l'information. [ESP, CAT, ANG]

12. FORUMS THÉMATIQUES SUR L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

> **Association de Pédagogie dans les Médias et la Culture de la Communication - GMK - (Allemagne).** Institut qui développe des débats autour de thèmes comme l'éducation aux médias, la culture et la communication. [GER]

> **Blogdir (Argentine).** Communauté virtuelle avec plusieurs forums monographiques sur l'Education et/ou la Communication. [ESP]

> **Children Media (RU).** Espace de débat pour professeurs et professionnels de l'Education. [ANG]

> **Media Ed (RU).** Discussion virtuelle sur l'Education aux Médias. Les participants partagent leurs expériences et commentaires sur des thèmes relatifs à l'Education aux Médias. [ANG]

> **Parents Television Council Community Forum (EU).** Organisation non gouvernementale américaine qui présente un forum pour débattre et partager des idées sur la situation des médias de communication et les enfants aux EU. [ANG]

> **Radio Studies (RU).** Débats sur des thèmes concernant l'Education à la radio, ainsi que des études sur l'usage des médias aux écoles. [ANG]

> **Technologie de l'Information en Education (Argentine).** Organisme du Secrétariat d'État de l'Education Supérieure, des Sciences et Technologies qui offre, entre autres, une liste de forums sur les nouvelles technologies d'information. [ESP]

13. WEBLOGS

> **Blig (Brésil).** Idées et commentaires sur la communication et la technologie. Liens avec d'autres weblogs et participation à des forums et à la communauté virtuelle. [ANG]

> **Blogging from the Barrio (EU).** Informations

et liens sur l'éducation, la pédagogie, les communautés virtuelles et organismes éducatifs américains. [ANG]

> **Faroeste (Portugal)**. Réflexions et commentaires sur la cyberculture, les communautés virtuelles, e-learning et Internet. [POR]

> **Librarian and Information Science News: LISnews.com (EU)**, Actualités et recherches sur les sciences de l'information. [ANG]

> **Planet@Media (Espagne)**. Espaces virtuels pour participer et se renseigner sur Internet, le journalisme en-ligne et les nouveaux médias de communication. Il propose des actualités, articles et liens sur la Communication et l'Education. [ESP]

> **Randgände (Autriche)**. Thèmes de débat sur l'application des médias dans l'éducation. [AUT, ANG]

> **Young People's Media Network (EU)**. Thèmes concernant les jeunes et les médias de communication. [ANG]

14. LIENS AVEC LES COMMUNAUTÉS VIRTUELLES

Newsletters/Lettres d'information

> **Center for Media Literacy (EU)**. Organisme qui s'occupe du développement de supports pédagogiques sur les bases critiques nécessaires aux étudiants pour estimer les contenus médiatiques. [ANG]

> **Apte (France)**. Association pour la promotion dans l'enseignement d'une vision critique des médias de communication. [FRA]

> **Center for Media Education (EU)**. Organisation non-gouvernementale qui s'occupe du développement de la qualité de la culture médiatique dans la famille et la jeunesse. [ANG]

> **Media Education Foundation (EU)**. Organisation éducative qui s'occupe de la recherche et la production de moyens pour fournir des alternatives pédagogiques aux éducateurs. [ANG]

> **Media Ed (RU)**. Fondation focalisée dans le développement d'outils pédagogiques à travers les médias. [ANG]

Observatoires

> **Acrimed**. Association non gouvernementale française qui, depuis une posture critique, agit comme un observatoire des médias. [FRA]

> **Indymedia**. Collectif regroupant des organisations de médias indépendants et des centaines de journalistes qui fonctionnent sur le bénévolat et propose une couverture alternative de l'actualité. Il existe des chapitres nationaux et locaux dans plusieurs parties du monde. [ANG, FRA]

> **M*A*S website**. Site pour les systèmes de responsabilité des médias à l'université du Missouri. Recense plus de 400 codes d'éthique, plus de 500 titres d'ouvrages et 250 liens avec des sites liés à l'éthique des médias. Il propose un répertoire mondial des conseils de presse et un grand nombre de documents (textes et données statistiques) concernant les MAS. [ANG]

> **Mediawatch**. Organisation qui s'occupe d'éducation aux médias et dénonce les stéréotypes transmis par les médias. Mène une campagne active pour la responsabilité des médias et la participation du public. Il existe des chapitres nationaux dans plusieurs régions du monde. [ANG, FRA]

nota bene : les références et ressources ci-dessus ont été vérifiées en janvier 2006. Les sites sont tous directement accessibles en-ligne à <mediamentor.org>

CONTRIBUTEURS

Programme d'enseignement

Tous les membres de MENTOR, projet euro-méditerranéen financé au départ par l'Union Européenne et l'Unesco. Son succès a dépassé le cadre de cette zone territoriale et encouragé à la création d'une Organisation Non-Gouvernementale, MENTOR, l'Association Internationale pour l'Education aux Médias. Parmi les nombreux contributeurs à l'origine du projet, les principaux participants sont : Evelyne Bévort (France), David Buckingham (Royaume Uni), Divina Frau-Meigs (France), Manuel Pinto (Portugal), Hara Prasad Padhy (Unesco), Samy Tayie (Egypte), José Manuel Tornero (Espagne), Matteo Zacchetti (UE). La section sur les stratégies d'insertion est reprise de David Buckingham. *Une invitation à l'éducation aux médias*. Institute of Education, Université de Londres.

Manuel à l'intention des enseignants

David Buckingham. *Questionner les médias*. Institute of Education, Université de Londres. Edité par Divina Frau-Meigs.

Manuel à l'intention des élèves

David Buckingham. *Questionner les médias*. Institute of Education, Université de Londres. Edité par Divina Frau-Meigs.

Manuel destiné aux parents

Manuel Pinto. *Famille, télévision et éducation aux médias*, Lisboa, Ed. Presença, Lisbonne. Edité par Divina Frau-Meigs.

Manuel des relations éthiques avec les professionnels

Jose Manuel Perez Tornero et Manuel de Fontcuberta. *Communication et Education : Questions-clé*. Université Autonome de Barcelone, pour les sections 1 et 2. Traduit et adapté par Divina Frau-Meigs.
Divina Frau-Meigs. *La palette des interactions : auto-régulation, régulation et co-régulation*. Unesco, 2006, pour les sections 3 et 4.

Manuel de maîtrise de l'internet

Conseil de l'Europe. Préparé par Janice Richardson (éditeur), Andrea Milwood Hargrave, Basil Moratille, Sanna Vahtivouri, Dominic Venter et Rene de Vries. Mis à jour par Betsy Burdick, Chris Coakley et Janice Richardson. Envoyez vos contributions au Conseil de l'Europe à media.IS@coe.int

FAQ. Foire Aux Questions

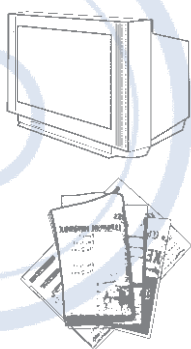
Manuel Pinto. *Famille, télévision et éducation aux médias*, pour les sections 1 et 2. Edité et complété par Divina Frau-Meigs, pour les autres sections, UNESCO, 2006.

Glossaire

Divina Frau-Meigs. *Glossaire raisonné pour l'éducation aux médias*. UNESCO 2006.

Ressources, références et bonnes pratiques

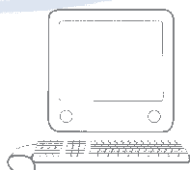
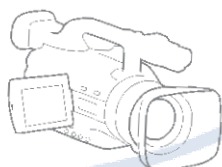
MENTOR. <http://www.Mediamentor.org>.



UNESCO Secteur de la communication et de l'information

1, rue Miollis
75352 Paris Cedex 15

Pour plus d'information, contacter :
Hara Padhy
h.padhy@unesco.org



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Commission Européenne



Mizar Multimedia



Centre Européen pour le
Développement de la
Formation Professionnelle



Centre de Liaison
de l'Enseignement et
des Médias d'Information

Ce kit est en grande partie le produit
du "projet MENTOR" co-financé par
l'Unesco et la Commission Européenne,
avec le soutien du CLEMI, du CEDEFOP
et de Mizar Multimedia.