



HAL
open science

Didactique des médias et démarche d'enquête

Odile Chenevez,

► **To cite this version:**

Odile Chenevez,. Didactique des médias et démarche d'enquête: 3ème Séminaire du GRCDI " Territoires de la culture informationnelle, approches du curriculum ", Rennes, 11 septembre 2009 . 2009. sic_01468863

HAL Id: sic_01468863

https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01468863

Preprint submitted on 25 Feb 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

3^{ème} Séminaire du GRCDI
« Territoires de la culture informationnelle, approches du curriculum »,
Rennes, 11 septembre 2009

Didactique des médias et démarche d'enquête

Intervention **Odile Chenevez**¹

UMR P3 ADEF.

L'éducation aux médias telle qu'elle est recommandée aujourd'hui par de nombreuses instances internationales s'inscrit de manière spécifique et cohérente comme l'une des composantes de l'*information literacy*. Un objet commun aux trois composantes, « l'éducation au média internet », reconnu comme nécessaire dans les curriculums scolaires, oblige d'ailleurs à cette cohérence sans rompre l'équilibre ternaire de l'approche.

Une didactique de l'information – en tant que « *news* » –, se doit par exemple d'éclairer à l'aune du rapport à l'actualité, et dans leur tension dialectique, certaines notions comme celles de *fiabilité* ou de *pertinence*. Par ailleurs, la proximité du champ de l'éducation aux médias avec le champ praxéologique du journalisme peut rendre productive une transposition scolaire de l'enquête journalistique. Une telle transposition pourrait bien concerner les champs connexes. On s'appuiera sur les notions de *parcours d'étude et de recherche (PER)*, de *dialectique des médias et des milieux* et d'*enquête co-disciplinaire* construites dans la théorie anthropologique du didactique (TAD) de Yves Chevallard.

1. Prologue

L'inventaire et l'analyse des spécificités, des concepts et des références propres aux trois cultures EAI, EAM et EATIC ainsi que les instructions officielles est un travail déjà bien avancé par Alexandre Serres et Jacques Kernéis. Ils ont montré par exemple qu'il ne saurait être question de considérer que l'une ou l'autre de ces cultures *engloberait* les deux autres, mais plutôt d'observer comment leur imbrication devient aujourd'hui incontournable. Il est possible d'appuyer cette approche en regardant la percolation effective des différentes cultures dans un texte spécifique normalement élaboré pour la diffusion de l'EAM : la résolution du Parlement européen sur la *compétence médiatique*, datée du 16 décembre 2008 (voir annexe).

2. Précisions sur la culture EAM (éducation aux médias)

2.1. Quelques phrases significatives

Voici 3 extraits d'un texte de présentation de l'EAM dans l'académie d'Aix-Marseille ², texte retenu comme significatif par le rapport de l'IGEN de 2007 ³. Nous avons mis en italique ce qui nous semble le plus représentatif de l'EAM.

¹ CleMI Aix-Marseille – Formatrice à l'IUFM de l'Université de Provence – Chargée de mission à l'*Orme* (Observatoire des ressources multimédias en éducation).

² CleMI Aix-Marseille. (2006).

³ Catherine Becchetti-Bizot & Alain Brunet (2007).

– « En France, de façon transversale, [l'EAM] rejoint le champ de *l'éducation à la citoyenneté*, et se concentre principalement sur les médias qui offrent une *représentation de l'actualité du monde* : presse, radio, télévision, internet. »

– « Les enseignants des diverses disciplines ne sont pas toujours préparés à une approche de supports qu'ils ne connaissent que partiellement et qui oblige à *la mise en débat des savoirs*, à une prise en compte de l'actualité, de ses *questions politiquement et socialement sensibles* et des *émotions qui accompagnent leur médiatisation*. Un *accompagnement* s'impose, il constitue la mission du Clemi. »

– « L'étude *critique* et cohérente des médias s'impose aujourd'hui. Ceux-ci se trouvent en effet au cœur de *la vie politique et culturelle* du monde occidental, et c'est d'eux que nous vient pratiquement tout ce que nous savons ou pensons savoir sur ce qui dépasse notre expérience immédiate du monde ou notre domaine d'expertise. *L'école se trouve confrontée à ces enjeux, qu'elle le veuille ou non*. Non pas tant parce qu'il faudrait « vacciner » les enfants contre des contenus culturels discutables, ou de moindre qualité, qui viendraient en concurrence avec ceux dispensés par l'École, mais principalement parce que *tout citoyen doit pouvoir tirer le meilleur bénéfice de sa fréquentation des médias*. »

2.2. Contenus et frontières

Raison d'être : Un impératif démocratique, mais réactualisé avec une vision d'urgence. « La protection des enfants du déferlement incontrôlé d'informations et d'images ne peut se résumer à en contrôler ou interdire l'accès. Il convient de former le plus tôt possible les esprits à une utilisation éclairée et responsable de ces supports d'information et de communication. » (Rapport de l'IGEN 2007-083 Août 2007).

Champ de savoirs : Les médias (leur délimitation est imprécise). Il s'agit plutôt d'apprendre « sur » les médias et non pas « à travers les médias ».

Pratique scolaire : *L'éducation aux médias*, deviendra peut-être *l'éducation médiatique*, visant à développer des *compétences médiatiques*, si l'on en croit le texte du Parlement européen de décembre 2008⁴. L'approche « traversante » préconisée par l'IGEN suppose qu'il n'y ait pas de temps réservé dans le cursus scolaire. Cette conception n'est pas partagée par l'ensemble de la communauté scientifique, ni par la totalité des systèmes éducatifs dans le monde.

→ Remarque sur le statut des savoirs concernés : pour désigner le savoir enseigné, on utilise une expression « éducation aux médias » qui éloigne du champ de savoirs de référence (on ne dit pas par exemple « éducation mathématique » !)

Domaine scientifique : l'EAM relève de la *didactique des médias* (plutôt que de la *didactique de l'éducation aux médias*, pour les raisons évoquées ci-dessus).

Objets d'étude : les médias (messages, technologies, économie, conditions de réception, etc.). On regarde l'*info-news* bien sûr, mais aussi certains aspects de l'*info-knowledge* et de l'*info-data*.

Savoirs de référence : souvent ceux du journalisme mais aussi ceux de l'économie des entreprises de presse, ceux de la sémiologie ou de la photographie...

⁴ Reproduit en annexe

Quelques mots-clés : critique, citoyen, production, expression, actualité, faits, commentaires, journalisme, enquête, opinion, comparaison de points de vue, prise de position, etc.

Thèmes d'étude : selon l'âge des élèves et selon la discipline, on aura présente à l'esprit une progression allant de la sensibilisation au discernement, selon les thèmes fondamentaux suivants : (Gonnet, 1999)

- Les **langages** de l'information et leurs conséquences sur la réception ;
- Les **techniques** utilisées par les producteurs de médias pour construire leurs messages ;
- Les **représentations** et les inductions dans l'approche des productions médiatiques ;
- Les **typologies**, les classements, les genres, les fonctions, les ambiguïtés, les procédés narratifs des supports et des messages ;

Les **publics** et les contextes économiques, sociaux et juridiques de la communication médiatique ;

- Les **producteurs**, les contextes et les contraintes de fabrication des messages.

Particularités culturelles de l'EAM en France : elle s'intéresse aux questions liées à l'actualité, aux médias de l'actualité et, en général aux médias de masse (*mass-medias*). Mais les *mass-medias* définis par Mac Luhan ⁵ n'envisageaient pas l'interaction. L'EAM des années 2000 intègre une définition évolutive qui est passée des modèles de transmission de type « un à tous » aux modèles « plusieurs à plusieurs », même si le concept de *médias de masse* devient du coup très différent.

L'histoire de l'EAM est antérieure au numérique. Mais dans les faits, dans les documents, dans les productions scolaires, plus encore que dans les déclarations officielles, il se fonde dans les autres univers en intégrant le numérique au point parfois de négliger les médias non numériques.

L'exemple suivant est significatif de la rencontre des 3 cultures, au-delà des intentions déclarées et provient du système éducatif québécois. Sur le site du « Service national du Récit⁶ de l'Univers social », dans le cadre de l'enseignement « Monde contemporain », un « dossier TIC » de septembre 2009 intitulé « La recherche sur Internet et la veille médiatique ». En voici l'introduction :

Mener une recherche sur Internet

Ce dossier vous propose une démarche simple pour encadrer la recherche sur Internet. Le programme Monde contemporain préconise une autonomie grandissante de l'élève en matière de démarche de recherche (p. 26) et en ce sens, les outils proposés ici peuvent aisément être utilisés « à la carte ». En effet, on peut commencer par **encadrer de près la démarche de l'élève** par l'utilisation de tous les outils de planification en début d'année **pour ensuite le laisser plus libre** d'établir sa démarche en fonction de l'expérience acquise. De la même manière, on peut proposer à l'élève d'utiliser la démarche de recherche en travaillant avec **une banque d'articles ou de sites Internet sélectionnés** pour graduellement augmenter le nombre de documents et éventuellement proposer à l'élève de mener une recherche sur Internet directement.

⁵ Voir Mac Luhan (1968)

⁶ Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies. Soutenu et financé par le ministère de l'éducation québécois : http://www.recit.qc.ca/spip.php?rubrique1&id_secteur=1

Peu importe la méthode utilisée, il demeure important pour les élèves de développer **une méthode de recherche efficace dès le début de l'année** pour ensuite la perfectionner au fil des projets de recherche et des travaux.

Précisons également qu'une recherche documentaire sur Internet peut toucher aux deux compétences du programme : elle peut d'abord servir à recueillir des informations qui serviront à « Interpréter un enjeu du monde contemporain » (compétence 1, p. 20); elle peut également servir à analyser différentes opinions et positions face à un enjeu et préparer les élèves à « Prendre position sur un enjeu du monde contemporain » (compétence 2, p. 24).

Ce type de texte est aujourd'hui classique et relève clairement des trois univers.

3. Médias : de quoi parle-t-on ?

3.1. La dialectique des médias et des milieux (DMM)

On peut s'essayer à une définition très large du concept de média, comme le fait Yves Chevallard (2007) avec la *dialectique des médias et des milieux* :

Le mot de *média* désigne ici, tout système de mise en représentation d'une partie du monde naturel ou social à l'adresse d'un certain public : le "cours" du professeur de mathématiques, un traité de chimie, le journal d'un présentateur de télévision, un quotidien régional ou national, un site internet, etc., relèvent en ce sens du système des médias.

Un *milieu* est entendu ici dans un sens voisin de celui de milieu adidactique : on désigne en effet comme étant un milieu tout système qu'on peut regarder comme dénué d'intention didactique dans la réponse qu'il peut apporter, de manière explicite ou implicite, à telle question déterminée. Le système considéré se comporte alors à cet égard comme un fragment de "nature". Par contraste, à propos de nombre de questions qu'on entend leur poser, les médias sont en général mus par une certaine intention, didactique ou hypo-didactique, par exemple l'intention "d'informer". Bien entendu, un média peut fort bien, à propos de telle question particulière, être regardé comme un milieu, et être utilisé comme tel.

L'existence d'une dialectique vigoureuse (et rigoureuse) entre médias et milieux est une condition cruciale pour qu'un processus d'étude et de recherche ne se réduise pas au recopiage acritique d'éléments de réponse épars dans les institutions de la société. Une telle exigence est en vérité consubstantielle à l'esprit galiléen caractéristique des sciences modernes de la nature et de la société, dans lequel la soumission à l'autorité cède la place à une culture partagée du questionnement, de la mise à l'épreuve par la construction de milieux idoines, déterministes ou statistiques, combinant dispositifs matériels et immatériels (enquête, expérimentation, raisonnement, déduction). En conséquence, l'un des grands problèmes éducatifs et citoyens de notre temps est celui de la généralisation de la capacité (de l'élève, du professeur, du formateur, du chercheur, du citoyen, etc.) à situer sa pensée et son action dans une dialectique des médias et des milieux adéquate à l'évaluation de ses assertions et de ses décisions.

Dans l'approche de Chevallard, il n'est plus nécessaire de différencier les médias par leur type de contenus, il s'agit de les mettre en dialectique avec les milieux, c'est-à-dire avec un dispositif de

production de preuve. Bien sûr, il faut construire ces dispositifs, et, en EAM, ils sont à rapprocher des principes du pluralisme, de la comparaison des supports et de leur statut économique, de la vérification, de la discussion sur la source, etc. Il s'agit bien de parvenir à élaborer un dispositif où la production de preuves, si elle n'est jamais indubitable, est cependant *la meilleure possible...*

3.2. Applications en EAM

La DMM peut dès lors devenir un concept-outil pour l'EAM. Les *médias* (au sens de la DMM) sont alors confondus avec les médias (au sens traditionnel) : les sources d'information sur l'actualité, qui apportent des données, des informations, des contenus.

Considérés du point de vue du *rapport à la vérité*, les médias sont plus ou moins « crédibles », selon par exemple les efforts de crédibilité, la notoriété ou l'expertise de celui qui les diffuse, mais le rapport à la preuve qu'ils apportent n'est pas construit dans un dispositif qui parle d'une façon dénuée d'intention comme le ferait un milieu. Dans les rapports habituels des citoyens aux médias, il est d'ailleurs fait plus facilement confiance à une source *reconnue comme valable* politiquement ou scientifiquement qu'à des éléments de preuve. Or dans un rapport au monde où les milieux manquent on ne peut que s'en remettre aux sources – aux médias – et donc privilégier les régimes de croyance sur les régimes de preuves.

Qu'en est-il en effet du rapport que nous entretenons aujourd'hui avec la *vérité* des faits ? Selon Paul Veyne (1992, p.40) « la modalité de croyance la plus répandue est celle où l'on croit sur la foi d'autrui ». Je crois par exemple en l'existence d'une guerre en Irak, aux événements du 11 septembre 2001 ou au Tsunami de 2005 en Indonésie dont je n'ai personnellement rien pu observer directement parce que je ne vois pas quel intérêt auraient eu l'ensemble des médias qui en ont parlé, à me tromper sur ce fait ⁷. Or les professionnels concernés l'ont appris d'expérience directe ou de leurs *informateurs* ⁸, donc sur la foi d'autres *médias* que ces professionnels ont jugé crédibles... ce qui ne constitue pas, rationnellement, une garantie absolue de vérité. Cela étant, je compte sur leur multiplicité pour se surveiller mutuellement. Mais il s'agit bien d'une *croyance* et il se trouvera toujours des individus pour diffuser une dénégation des faits eux-mêmes, surtout les plus retentissants, déclarations aussitôt classées comme engendrées par la « théorie du complot ». Ne pas croire que ces faits se sont produits relève, au regard de la société, d'une paranoïa démoniaque. Nous ⁹ avons besoin de croire à nos médias, au moins un peu, que nous le reconnaissons ou pas, pour construire notre rapport à l'actualité. Et lorsqu'il s'agit de mettre en cause ces médias, nous nous préoccupons, comme les Grecs, de la seule question de la loyauté du locuteur, donc de son intention (« les journalistes nous mentent-ils ? »), nous dédouanant, par cette confortable exclusive, de toute responsabilité quant au rapport à la vérité. Nous feignons d'ignorer qu'il existe mille autres raisons pour lesquelles nous pourrions décider qu'une information est fausse, approximative ou incomplète. Il ne saurait être question ici d'une

⁷ C'est le sujet qui s'exprime ici par le « je », pas l'auteur.

⁸ La notion d'*informateur* est prise ici au sens que lui donnent les journalistes. Nous la modélisons à partir des outils de la TAD comme le *média premier* : la personne ou l'institution qui a été en contact avec un *milieu* et qui est donc *supposée savoir* quelque chose par expérience directe. Son propos n'est pas forcément sincère, ni porteur de la vérité, mais il est supposé reposer sur l'expérience.

⁹ « Nous », individus d'un groupe social donné, ensemble de sujets.

quelconque déresponsabilisation des journalistes professionnels sur leur assertions : nous voulons en revanche souligner que « faire preuve d'esprit critique vis-à-vis des médias » ce n'est pas décréter que les médias mentent, mais cela consiste à se rendre capable de construire une réponse à une question et de la défendre après une enquête, minuscule ou développée, mais où *la dialectique médias-milieux* aura parlé.

Une recherche de 2007¹⁰ qui portait sur la comparaison des journaux scolaires de différentes périodes fait apparaître que les élèves de Freinet disposaient de beaucoup de milieux et de peu de médias, alors que les élèves de 2005 sont inondés de médias et manquent de milieux. Dans les années 30, les élèves ne s'autorisaient à évoquer dans leurs écrits que des faits d'actualité dont ils avaient eu une expérience directe. Le sujet le plus fréquemment traité à cette époque était : « On a tué le cochon ». En 2005 le tsunami d'Indonésie a occupé la plus grosse partie des colonnes de la presse scolaire, mais un seul article d'élèves dans l'ensemble de la collection récoltée au Clemi provenait d'un élève qui l'avait directement vécu. Tous les autres, même ceux qui prétendaient savoir mieux que la télé ce qui s'était passé, ne relevaient que d'un recopiage médiatique commenté.

Le **problème professionnel** qui est posé, par cette approche, à la didactique scolaire des médias est de construire des dispositifs qui seront des *milieux acceptables* pour aborder l'actualité et les messages des médias. Par exemple, un journal est un média, et un corpus de quotidiens du même jour peut devenir un milieu, si on le fait parler au-delà des propos explicites de chaque article.

3.3. Les mass-médias ou médias de masse

Si l'approche ci-dessus est un outil de travail modélisant dont l'appropriation, encore peu explorée en EAM, apparaît comme très productive, la culture EAM doit bien sûr travailler avec l'approche plus traditionnelle en info-com, celle des médias de masse¹¹. Cette approche inclut la discussion autour de l'ambiguïté notée ci-dessus. En EAM, on regardera plutôt ceux des médias que l'on décrit comme médias d'information sur l'actualité. Une autre ambiguïté dans le langage courant fait que le mot *média* désigne tantôt une « industrie de programme » (au sens de B. Stiegler) comme TF1 ou Le Figaro, et tantôt il désigne le canal de diffusion : télévision numérique, presse, Internet, téléphone GSM, etc. Cette ambiguïté est à considérer à la lumière du célèbre « le média c'est le message » de Mac Luhan !

Le **problème professionnel** posé, par cette approche, à la didactique scolaire des médias est de répondre au faisceau de questions engendrés par la question suivante : Comment une « institution de programme » comme l'École peut (doit ?)-elle utiliser les produits des industries de programme (les médias d'information) pour répondre à des questions légitimement abordées à l'école ? Le travail didactique sera de définir à quelles conditions et sous quelles contraintes on doit le faire dans l'institution scolaire, en procédant par transposition à l'école de savoirs qui sont des savoirs de référence dans d'autres institutions.

¹⁰ (Chenevez, 2007)

¹¹ On se référera utilement, pour cette approche du concept, à l'excellente définition de Duplessis & Bellaria (2007), rubrique *média*

Ainsi nous proposons ainsi à la didactique scolaire des médias de disposer de deux concepts de médias : l'un large et modélisant, l'autre plus descriptif, largement exploré mais plus ambigu et plus évolutif.

4. EAM et pratiques scolaires

4.1. L'illusion de transparence du média

Le phénomène, bien connu en éducation aux médias depuis Len Masterman ¹², de l'illusion de fenêtre ouverte sur le monde, donc de transparence du média, se répète à l'infini sur le Web. En voici une illustration à partir de ce que l'on pourrait appeler un *média minimum* : une webcam fixe qui cadre un endroit du monde, connectée à Internet. Une professeure des écoles stagiaire en 2008-2009 nous rapportait avoir utilisé en classe ce type de média, disponible en ligne, en projetant l'image animée du Stromboli sur un tableau interactif dans une classe d'école primaire. Dans le cadre d'une étude des volcans, la classe avait noté, nous rapporte-t-elle, que « le Stromboli fume toutes les 20 minutes ». Ayant assisté en direct, il y a fort longtemps, aux éruptions régulières de ce volcan, nous étions assez d'accord avec la périodicité de 20 minutes, mais l'emploi du verbe « fumer » restait surprenant. Nous avons gardé plutôt le souvenir d'une explosion que d'une fumée... La différence n'est pas liée à un changement récent du comportement du volcan, mais à l'effet d'illusion de transparence du média : la webcam en question ne diffusait pas le son... Sans le son, une *explosion* devient une *fumée* avec la conviction d'avoir vu « la réalité » !

L'effet transparence doit être traqué au quotidien pour tout ce qui empêche la distanciation : par exemple ce n'est pas parce que vous ouvrez le Figaro que vous êtes adhérent à l'UMP...

4.2. La confidentialité et la publicité : le paradoxe de *la monstration*

Les productions scolaires sont traditionnellement confidentielles. Si les copies d'élèves ne sont en général pas des œuvres publiées, si elles sont uniquement connues de l'élève et du professeur, ce n'est pas pour protéger seulement le droit d'auteur de l'élève. C'est bien plus sûrement parce que l'élève ne doit pas avoir à souffrir d'une éventuelle piètre qualité de son travail, en dehors de la relation d'enseignant à élève. Les programmes ne mentionnent jamais, en dehors des compétences informatiques, l'acte de publication comme faisant partie des savoirs à apprendre. Pourtant le journal scolaire vit dans certaines classes depuis bientôt un siècle, et le spectacle scolaire est une pratique qui a fait ses preuves. Toutes choses qui rompent le contrat de confidentialité, mais avec un public délimité qui, par sa bienveillance, joue quasiment un rôle de partenaire pédagogique.

Aujourd'hui, avec Internet, *publier* n'est plus forcément *éditer*, c'est seulement *montrer*. La pratique scolaire de la publication (au sens le plus large de l'action de *rendre public*) est devenue massive, avant d'être raisonnée. La justification dominante est celle de la *valorisation* des travaux des élèves, ou l'utilisation d'un support qui *leur plaît*, voire qui *leur ressemble*. Un tel engouement nécessite pourtant que soient posées, et travaillées, des questions essentielles :

- A qui s'adresse-t-on en sortant les travaux d'élèves de leur confidentialité, et pourquoi ?

¹² Masterman & Mariet (1994).

- Quels sont les risques que l'on fait prendre aux élèves, à leur image de soi et à la protection de leurs apprentissages ?
- Quelles sont les conditions qui permettent de contrôler ces risques ?
- Dans quelles conditions la publication facilite-t-elle certains apprentissages, et lesquels ?

La fascination pour ce qui pourrait devenir une nouvelle technique d'enseignement que l'on n'aurait pas passée au peigne fin de ces questions professionnelles essentielles risque de produire des effets délétères incontrôlés. Elle peut donner lieu à des dérives, comme un fantasme de transparence qui frôle parfois l'*exhibitionnisme pédagogique*. Le principe sous-jacent semble être que publier les travaux des élèves c'est *bien, naturellement*. Dès lors pourquoi ne pas tout publier, sous couvert de l'institution, même des travaux non terminés ou non supervisés par l'enseignant ? La dérive semble grossière, et pourtant elle existe sur le Web en toute impunité, au mépris de la protection due à l'élève.

4. 3. L'autorité et la popularité : le paradoxe de l'*audimat*

Parmi les évidences de la publication scolaire sur Internet on sous-entend toujours le fait que l'internaute, quel qu'il soit, montrera une bienveillance naturelle par le fait même qu'il s'agit d'élèves. Mais cette bienveillance qui est la règle à l'école n'est pas forcément la règle du monde social, d'autant qu'il n'est pas toujours transparent qu'il s'agit de travaux d'enfants ou d'adolescents en situation d'élèves. On a vu, à l'occasion d'une formation à la recherche sur Internet, des élèves professeurs de l'IUFM s'intéresser à un site sur lequel on était « *tombés* »¹³ sans avoir porté attention au statut des auteurs, et critiquer avec force arguments la scientificité du propos. Il s'agissait en fait d'un travail d'élèves de lycée. La bienveillance n'est jamais sûre en matière de publication sur Internet !

En écoutant les propos, en eux-mêmes contradictoires, d'enseignants fiers des productions de leurs élèves, on voit apparaître un paradoxe pédagogique ternaire :

- « Les travaux des élèves sont en ligne, peu importe qui les visitera, cela les valorise ».
- « Il faut que ces médias soient vus par un maximum d'internautes » (préoccupation sociale de *popularité*).
- « Le rôle de l'école est de se préoccuper de l'*autorité* (le crédit moral et intellectuel) des productions des élèves ». Mais les exigences scolaires sur ce dernier point ne sont pas toujours fortes dès lors qu'il s'agit des productions médiatiques des élèves. Ainsi les travaux d'élèves deviennent des médias, le plus souvent dans un complet impensé didactique.

Pourtant il se dit aussi qu'Internet apporterait à la société de nouvelles mutations en multipliant les possibilités d'accès à un nouveau statut d'auteur, qui inclue la confrontation, l'émulation et l'enrichissement par le collectif, toutes choses appartenant plutôt aux civilisations de l'oralité. Le mariage de formes orales de communication (mode d'expression, patois identitaire, gratuité, immédiateté, interpellations, dialogues, forums, etc.) avec la traçabilité impitoyable du numérique produit une forme nouvelle de l'*autorité* que chacun exerce sur ses œuvres, même minuscules, au

¹³ L'expression courante « je suis *tombé* sur tel site » est significative du peu d'attention que l'on porte ordinairement aux choix volontaires que l'on opère.

sens où il doit individuellement en assumer la recevabilité et la responsabilité ¹⁴. Toutes choses intéressantes qu'il faut cependant regarder en se souvenant que, sur le *Web*, la notion de « popularité » (le fait d'être très visité) supplante celle « d'autorité » (le crédit moral et intellectuel).

Le fantasme de la notoriété, le pouvoir que donne l'affichage de soi – et peut-être plus encore l'affichage de ses œuvres –, crée des effets attestés de motivation chez les élèves mais aussi parfois une confusion dans la juste évaluation du travail. Certaines analyses montrent pourtant que penser cet affichage comme l'aboutissement d'un travail, notamment collectif, constitue une prise de risque qui relève du rite de passage. Bien conduit, il peut aussi permettre de refonder la légitimité de l'évaluation.

4.4. Le *microjournalisme* : une culture médiatique en plein essor

Intéressons-nous à la question des pratiques culturelles des jeunes en regardant les pratiques culturelles du Web sous un angle très particulier : les informations que chacun diffuse, non sur lui-même ou sur des proches, mais sur l'actualité du monde. Par l'expression *microjournalisme* nous désignons une pratique sociale courante : chacun se fait l'écho dans ses rapports sociaux de proximité d'assertions à propos de l'actualité. Mais le microjournalisme est une pratique qui dépasse le cadre des communications privées. Des propos de bistrot aux discussions de salon, du journal scolaire ou associatif au blog de journaliste, du courrier des lecteurs aux interventions des auditeurs à la radio, du débat politique public aux forums de discussion, on fait du microjournalisme sans le savoir, depuis toujours. Mais le microjournalisme n'est pas du journalisme : il s'agit le plus souvent de commentaires et de points de vue divers qui ne font en général pas l'objet de vérifications pointues. Le microjournalisme prend souvent la forme de discussions où l'argumentation s'appuie rarement sur la preuve mais plutôt sur l'exemple qui fait loi ou sur l'autorité d'une source. Ce qui est nouveau c'est la dimension très large du caractère public que prennent ces assertions dès lors qu'elles sont diffusées sur le Web. Aujourd'hui, par exemple, un propos de bistrot peut figurer dans un commentaire d'un article de *Libération.fr* et amener le directeur de publication devant les tribunaux (c'est la situation qui a généré *l'affaire Filippis*)...

Le Web foisonne d'assertions en tous genres sur l'actualité où disparaît presque totalement le questionnement sur la preuve. Il est courant d'entendre revendiquer « la vérification des sources », mais celle-ci concerne au mieux un rapport à *l'autorité* (crédit moral et intellectuel) de la source, quand ce n'est pas seulement une estimation de la *popularité* (volume des références) de la source. Mais qui pose la question de la *preuve* ? Cette question ne doit d'ailleurs pas être entendue ici comme la condition de la *certitude*, mais comme une dynamique de recherche d'une vérité partielle, personnelle et surtout provisoire.

Eduquer aux médias c'est prendre en compte la nécessaire évolution des compétences citoyennes et éthiques, concernant le rapport à la recherche de vérité, qui soit adéquate à une pratique moderne d'un microjournalisme *autorisé*.

5. L'accès au savoir par l'enquête co-disciplinaire

¹⁴ Et cela même si celui qui écrit n'est pas forcément le responsable devant la justice.

5.1. Le modèle du parcours d'étude et de recherche (PER)

Enseigner avec des ressources, qu'elles soient des artefacts dont on fait des instruments (Rabardel), des documents (ou) des médias, pourrait supposer un certain type d'accès au savoir où l'adhésion se fait non pas par la croyance en la parole du professeur mais dans une démarche d'enquête personnelle régie par une dialectique solide entre les médias dont on mesure une crédibilité et les milieux que l'on fait parler...

Pour Chevallard (avril 2009)¹⁵ la démarche d'enquête co-disciplinaire est d'abord régie par une question (la question Q) qui se pose à un système didactique constitué d'un collectif d'étude (le ou les élèves s'il s'agit de l'école), de directeurs d'études (le ou les enseignants) et de la question Q .

Le but de la constitution de ce système didactique est *d'étudier* Q , c'est-à-dire de chercher à lui apporter une réponse R qui satisfasse certaines contraintes *a priori*, dont celle de résister à sa mise à l'épreuve par la confrontation avec des « milieux » appropriés.

[...]

La production de R procède généralement d'une *hétérogenèse*. En d'autres termes, et sauf exception, l'enquête fait « travailler » ensemble des outillages praxéologiques issus de plusieurs disciplines : elle est donc codisciplinaire. S'engager dans une telle enquête revient à s'engager dans un *parcours d'étude et de recherche* (PER) motivé par cette enquête même.

[...]

Pour élaborer R , en effet, il convient de rassembler et d'organiser un milieu de travail M réunissant ensemble des ressources anciennes ou nouvelles dont X fera usage. Parmi ces ressources, certaines seront des réponses « toutes faites » à Q , validées par telle ou telle institution, et qu'on note pour cela R^\diamond (« R poinçon »), parce qu'elles sont censées avoir reçu une « estampille » institutionnelle. L'analyse de ces réponses fournira des matériaux pour la construction de la réponse R , elle-même notée maintenant R^\heartsuit . D'autres seront des oeuvres O de la culture, quelle qu'en soit par ailleurs la « cote » culturelle, qui fourniront des outils d'analyse des réponses R^\diamond et de construction de la réponse espérée R^\heartsuit .

[...]

La notion de PER permet de subsumer un ensemble plus ou moins disparate de pratiques sociales de connaissance : recherche scientifique, enquête policière ou journalistique, etc.

5.2. La question Q

Ce qui distingue les trois cultures est peut-être le type de questions que l'on se pose.

→ Exemple de questions didactiques :

« Quel est le support le plus adéquat pour organiser un site d'établissement et y faire participer les élèves ? » est typiquement une question EATIC.

« Quelles démarche de sélection d'un corpus documentaire correspond le mieux à des élèves de 4^e » correspond à l'EAI.

« Faut-il s'intéresser aux faits divers ou à la télé réalité, parler de la violence dans les médias, en classe ? » relève de l'EAM.

→ Exemple de questions d'étude que peuvent aborder les élèves :

¹⁵ Chevallard (2009).

« Comment la presse américaine a-t-elle couvert les incidents nucléaires français de juillet 2008 ? »
ou « Si Areva signe une convention avec Milan Jeunesse pour faire un article sur le nucléaire sans mentionner « publicité », quel problème cela pose-t-il ? » (EAM)

« Quelles sont les réglementations successives qui concernent le tabagisme dans les différents pays d'Europe ? » ou « Qu'est-ce que la guerre froide ? » (EAI)

« Comment récupérer les résultats de ma recherche sur internet pour en faire une PréAO ? » (TIC)

Mais la plupart des questions qui se posent réellement sont co-disciplinaires et feront appel non seulement aux trois approches et aux trois cultures, mais à d'autres encore. Voici par exemple des questions relevées lors d'ateliers avec des PCL2 de toutes disciplines, concernant les TPE :

Comment les fakirs peuvent-ils marcher sur du verre sans se couper ou sur du feu sans se brûler ?

Comment un objet aussi lourd qu'un avion peut-il voler ?

La nourriture des fast food est-elle dangereuse pour la santé ?

Pourquoi le temps paraît-il plus ou moins long selon ce que l'on fait ?

5.3. Les dialectiques du PER

Chevallard en dénombre 7 qui sont nécessaires à la conduite d'un PER, on pourra s'y référer dans ses travaux ¹⁶. Pour ma part et pour le champ qui nous occupe, je retiendrai plus spécifiquement la DMM, à laquelle je rajoute deux autres, fortement inspirées des pratiques de EAI et de l'EAM.

- *La dialectique fiabilité / pertinence.* Une ressource peut être *fiable* dans ses contenus, mais d'un usage non nécessairement *pertinent* par rapport à un contexte donné. Une autre sera très *pertinente* parce qu'en rapport direct avec une question précise, mais sa *fiabilité* devra être analysée de près parce que délivrée par un auteur à propos duquel on dispose de peu d'éléments de crédibilité.

Il s'agit pour faire vivre cette dialectique, d'élargir la notion de ressource à usage scolaire au-delà des outils tout prêts, savamment « didactisés ». Si l'absence de critères de fiabilité sur des sources pertinentes conduit à l'obscurité cognitive, la fréquentation exclusive de l'information réputée fiable conduit très certainement à la fabrication d'esprits crédules et à la pratique du recopiage, sous toutes ses formes. Comment apprendre à évaluer un document si l'on n'a accès qu'à des ressources implicitement *parfaites* ? Voudrait-on enseigner comme si il existait réellement des contenus définitivement fiables, comme si il existait le média parfait, celui qui dit définitivement la vérité ? Il importe au contraire que les élèves apprennent à utiliser aussi des ressources non vérifiées, non validées d'avance par la doxa scolaire, à dose mesurée certes, adaptée à leur capacité de jugement, et dont la critique fine et argumentée leur donnera l'occasion de produire quelque chose qui ne soit pas du recopiage.

- *La dialectique protection / éducation.* La méfiance scolaire quant à la fiabilité des ressources trouvées sur internet trouve sa raison d'être dans le souci bien légitime de *protection* de l'élève, non seulement contre des contenus choquants, mais aussi contre des propos *erronés* – propos que l'institution-école récuse. Mais lui offrons-nous une véritable *éducation* en lui présentant exclusivement des dispositifs d'étude où il n'aura qu'un accès filtré, préparé à son intention, à des

¹⁶ Chevallard (2009)

savoirs auxquels nous lui demandons de croire parce que le métier d'élève consiste à faire confiance à son professeur ?

5.4. Une méthodologie de l'enquête, adaptée à l'EAM-EAI

Une enquête est d'abord une question, puis un corpus, puis une analyse, et enfin une réponse personnelle, partielle et provisoire à la question de départ. Mais il est illusoire de penser que l'on puisse constituer un corpus sur des critères de *pertinence* (au regard de la question posée) et se préoccuper **en même temps** de *fiabilité* (au regard de la source). C'est dans la phase d'analyse que l'on va engager un processus critique de *validation*¹⁷. La réussite de l'enquête est liée à cette distinction des phases. Exemple :

Choix du thème : la sécurité nucléaire

Question d'enquête : Comment les médias en ligne reflètent-ils aujourd'hui des incidents nucléaires de juillet 2008 au Tricastin ?

Détermination d'un corpus : les « médias alternatifs » français et quelques « médias traditionnels » européens. Définition des termes. Une dizaine de sources.

Construction du corpus en recherchant la diversité et la *pertinence*. Justification du panel constitué.

Fixation du corpus labile (copies d'écrans, pdf, etc.).

Analyse du corpus. Evaluation des sources, comparaisons des contenus, critères de *véridicité*.

Elaboration de la réponse « publiable ». Sous forme d'une simple phrase, ou d'un article, d'un dossier, etc.

5.5. Des pistes à investir

- Le terrain médiatique peut être exploré comme le terrain du réel, à condition d'avoir conscience du « bocal » dans lequel on enquête et de ses limites. La démarche d'enquête que l'on peut y mener n'est pas différente de l'enquête que pratiquaient déjà Hérodote ou Thucydide¹⁸... Le statut de la vérité¹⁹ est lié à ce « bocal ». *Wikipédia* par exemple est un espace virtuel qui relève d'un certain statut de la vérité clairement annoncé. *Second Life* relève d'un autre statut de la vérité, *lemonde.fr* d'un autre et les *Skyblogs* d'un autre encore. L'internaute ne peut raisonner sur la vérité de ce qu'il trouve qu'en référence au statut de la vérité qui est celui, annoncé ou sous-entendu, de l'espace dans lequel il l'a trouvé.
- On ne saurait négliger d'enquêter aussi dans le monde réel ! Par exemple, on peut être tenté de reproduire ailleurs une affirmation selon laquelle « il vaut mieux prendre des douches rapides plutôt que des bains pour économiser l'eau », trouvée sur tel site *Web*, à vocation d'éducation au développement durable, réputé fiable. On peut aussi mener une enquête statistique, mesurer les débits, les volumes et les durées de douches et de bains réels afin de

¹⁷ Pour une définition argumentée des termes en italique, voir Duplessis & Ballarini. (2007). En particulier la rubrique : *Validation des sources*.

¹⁸ Voir Chenevez (2008), pp. 2-5.

¹⁹ On peut inscrire cette approche du rapport à la vérité, en référence aux travaux de Michel Foucault sur l'historicité de la vérité. Dans un certain « bocal » historique, celui qui disait la vérité était par exemple celui qui était capable de marcher sur des braises pour appuyer son discours... Le « bocal » de notre époque est médiatique.

déterminer ce qu'est une douche rapide et dans quel rapport elle est plus économe qu'un bain. La classe qui mène cette enquête devient *auteur* de ses résultats et peut légitimement les publier, quel que soit l'âge des enquêteurs.

Références

- Becchetti-Bizot, Catherine & Brunet, Alain (rapporteurs). (2007). *L'éducation aux médias, enjeux, état des lieux, perspectives*. Rapport de l'IGEN et IGAENR - n° 2007-083, août 2007 Non publié. [En ligne] : <http://www.cleml.ac-aix-marseille.fr/spip/spip.php?article71>
- Chenevez, Odile. (2007). *Journaux scolaires à l'ère d'Internet*. Mémoire de master 2. Université de Paris 3. Non publié. [En ligne] : <http://tice.aix-mrs.iufm.fr/spip12/spip.php?article87>
- Chenevez, Odile. (2008). *Mobiliser les outils utiles à l'enquête, les cas de l'enquête journalistique scolaire*. Communication présentée au colloque "Efficacité et équité en éducation", Université de Rennes 2 - 19 au 21 novembre 2008. Publication en cours. [En ligne] : <http://tice.aix-mrs.iufm.fr/spip12/spip.php?article90>
- Chevallard, Yves (mars 2007). *Un concept en émergence : la dialectique des médias et des milieux*. Communication au Séminaire national de didactique des mathématiques le 23 mars 2007. Paru in G. Gueudet & Y. Matheron (Eds), *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques, année 2007*, ARDM et IREM de Paris 7, Paris, pp. 344-366.
En ligne : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=147
- Chevallard, Yves (2009). *La notion de PER : problèmes et avancées*. Conférence donnée à l'IUFM de Toulouse le 28 avril 2009. [En ligne] : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=161
- Cleml Aix-Marseille. (2006). *L'éducation aux médias dans le projet académique*. [En ligne] <http://www.cleml.ac-aix-marseille.fr/spip/spip.php?article12>
- Duplessis, Pascal & Ballarini, Ivana. (2007). *Dictionnaire des concepts infodocumentaires*. Savoirs-cdi, CNDP. [En ligne] : <http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=720>
- Gonnet, Jacques. (1999). *Education et médias*. Que sais-je n°3242. PUF (1^{re} édition en 1997).
- Gonnet, Jacques. (2001). *Education aux médias, les controverses fécondes*. Hachette, coll. Ressources Formation.
- Mac Luhan, Marshall. (1968). *Pour comprendre les médias*, Ed. Seuil, coll. Points. (Titre original : (en) *Understanding Media: The Extensions of Man*, McGraw-Hill, New-York, 1964).
- Masterman, Len & Mariet, François. (1994). *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90* – Editions du Conseil de l'Europe.
- Veyne, Paul. (1992). *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ?* Paris : Seuil (Points).

Annexe

Dans ce texte, nous avons distingué par les couleurs, les appartenances à l'un ou l'autre des univers culturels EAM, EAI et EATICE, soit en surlignant une phrase, soit par un rectangle coloré placé devant un paragraphe et qui situe l'ensemble de ce paragraphe. L'appréciation est bien sûr subjective.

La compétence médiatique dans un monde numérique

Résolution du Parlement européen du 16 décembre 2008 sur la compétence médiatique dans un monde numérique (2008/2129(INI))

Le Parlement européen,

- vu la convention de l'Unesco sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles, de 2005,
- vu la directive 2007/65/CE du Parlement européen et du Conseil du 11 décembre 2007 modifiant la directive 89/552/CEE du Conseil visant à la coordination de certaines dispositions législatives, réglementaires et administratives des États membres relatives à l'exercice d'activités de radiodiffusion télévisuelles²⁰ et en particulier le considérant 37 de la directive 2007/65/CE et l'article 26 de la directive 89/552/CEE,
- vu la décision n° 854/2005/CE du Parlement européen et du Conseil du 11 mai 2005 instituant un programme communautaire pluriannuel visant à promouvoir une utilisation plus sûre de l'internet et des nouvelles technologies en ligne²¹,
- vu la décision n° 1718/2006/CE du Parlement européen et du Conseil du 15 novembre 2006 portant sur la mise en œuvre d'un programme de soutien au secteur audiovisuel européen (MEDIA 2007)²²,
- vu la recommandation 2006/952/CE du Parlement européen et du Conseil du 20 décembre 2006 sur la protection des mineurs et de la dignité humaine et sur le droit de réponse en liaison avec la compétitivité de l'industrie européenne des services audiovisuels et d'information en ligne²³,
- vu la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie²⁴,
- vu la communication de la Commission du 20 décembre 2007 intitulée "Une approche européenne de l'éducation aux médias dans l'environnement numérique" (COM(2007)0833),

²⁰ JO L 332 du 18.12.2007, p. 27.

²¹ JO L 149 du 11.6.2005, p. 1.

²² JO L 327 du 24.11.2006, p. 12.

²³ JO L 378 du 27.12.2006, p. 72.

²⁴ JO L 394 du 30.12.2006, p. 10.

- vu le document de travail des services de la Commission intitulé "Le pluralisme des médias dans les États membres de l'Union européenne" (SEC(2007)0032),
- vu la communication de la Commission du 1^{er} juin 2005 intitulée "i2010 – Une société de l'information pour la croissance et l'emploi" (COM(2005)0229),
- vu sa résolution du 20 novembre 2002 sur la concentration des médias²⁵,
- vu sa résolution du 6 septembre 2005 sur l'application des articles 4 et 5 de la directive 89/552/CEE "Télévision sans frontières" telle que modifiée par la directive 97/36/CE, pour la période 2001-2002²⁶,
- vu sa résolution du 27 avril 2006 sur la transition de la radiodiffusion analogique à la radiodiffusion numérique: une opportunité pour la politique européenne de l'audiovisuel et la diversité culturelle ?²⁷,
- vu les conclusions du Conseil du 22 mai 2008 concernant les compétences interculturelles²⁸ et une approche européenne de l'éducation aux médias dans l'environnement numérique²⁹,
- vu la déclaration de Grünewald sur l'éducation aux médias publiée par l'UNESCO en 1982,
- vu l'"Agenda de Paris – douze recommandations pour l'éducation aux médias" publié par l'Unesco en 2007,
- vu la recommandation du Conseil de l'Europe Rec(2006)12 du Comité des ministres aux États membres sur la responsabilisation et l'autonomisation des enfants dans le nouvel environnement de l'information et de la communication,
- vu l'article 45 de son règlement,
- vu le rapport de la commission de la culture et de l'éducation (A6-0461/2008),

A. considérant que les médias contribuent à façonner la vie sociale et politique, que la forte concentration des médias est de nature à mettre en danger le pluralisme des médias et que la compétence médiatique est dès lors un élément important de l'éducation politique et de la participation active des citoyens européens,

B. considérant que tous les types de médias, audiovisuels et écrits, classiques et numériques se mêlent et qu'il existe une convergence des différents médias sur le plan technique et sur le plan du contenu, considérant que les nouveaux médias de masse s'immiscent toujours davantage dans tous les domaines de la vie grâce aux technologies innovantes, que ces nouveaux médias supposent que les utilisateurs de médias jouent un rôle plus actif, et que les

²⁵ JO C 25 E du 29.1.2004, p. 205.

²⁶ JO C 193 E du 17.8.2006, p. 117.

²⁷ JO C 296 E du 6.12.2006, p. 120.

²⁸ JO C 141 du 7.6.2008, p. 14.

²⁹ JO C 140 du 6.6.2008, p. 8.

communautés sociales, les journaux électroniques (weblogs) et les jeux vidéo constituent également des formes de médias,

C. considérant qu'internet est la première source d'information pour les jeunes et que ceux-ci disposent grâce à ce média de connaissances certes orientées vers leurs propres besoins mais non systématiques; que les adultes s'informent par contre essentiellement par la radio, la télévision, les journaux et les magazines et considérant dès lors que, dans le paysage médiatique actuel, la compétence médiatique doit rencontrer non seulement les défis posés par les nouveaux médias – notamment avec les possibilités qu'ils offrent en matière d'interaction et de participation créative –, mais aussi fournir les connaissances que requièrent les médias traditionnels, qui constituent toujours la principale source d'information des citoyens,

D. considérant que les nouvelles technologies de la communication risquent de noyer l'utilisateur non avisé sous une avalanche d'informations non triées selon leur pertinence, l'excès d'informations pouvant constituer un problème aussi grand que leur pénurie,

E. considérant qu'une bonne formation à l'utilisation de la technologie de l'information et des médias, respectueuse des droits et libertés d'autrui, accroît sensiblement la qualification professionnelle individuelle et contribue sur le plan de l'ensemble de l'économie à la réalisation des objectifs de Lisbonne,

F. considérant que l'accès à grande échelle aux technologies de la communication permet à tout un chacun de diffuser des informations au monde entier, faisant de chaque internaute un journaliste en puissance, la compétence médiatique devenant nécessaire non seulement pour comprendre les informations, mais aussi pour produire et diffuser des contenus médiatiques et que les connaissances en informatique, à elles seules, ne permettent pas systématiquement d'acquérir une plus grande compétence médiatique,

G. considérant que, en ce qui concerne le développement des réseaux de télécommunications et la pénétration des technologies de l'information et de la communication (TIC), des divergences notables s'observent entre les États membres, mais aussi entre les régions, notamment les régions ultrapériphériques et rurales, ce qui risque de continuer à élargir la fracture numérique dans l'Union européenne,

H. considérant que l'école joue un rôle essentiel dans la formation d'hommes et de femmes aptes à la communication et au jugement; considérant qu'il existe de grandes disparités en matière d'éducation aux médias entre les États membres et les régions, comme en ce qui concerne le degré d'intégration et d'utilisation des TIC dans l'éducation; considérant que l'éducation aux médias peut être dispensée au premier chef par des enseignants qui possèdent eux-mêmes une compétence médiatique et qui ont reçu une formation appropriée dans ce domaine,

I. considérant que l'éducation aux médias joue un rôle décisif dans l'acquisition d'un niveau élevé de compétence médiatique, composante importante de l'éducation politique qui aide les gens à se comporter de plus en plus comme des citoyens actifs et à prendre davantage

conscience tant de leurs droits que de leurs devoirs; considérant en outre que des citoyens bien informés et politiquement mûrs sont le fondement d'une société pluraliste et que la création de contenus et de produits médiatiques personnels leur permet d'acquérir des capacités rendant possible une meilleure compréhension des principes et des valeurs qui sous-tendent les contenus médiatiques élaborés par des professionnels,

J. considérant que le travail d'éducation aux médias auprès des personnes âgées est moins établi qu'auprès des jeunes et que les premières ressentent souvent des appréhensions et des inhibitions à l'égard des nouveaux médias,

K. considérant que les menaces qui pèsent sur la sécurité des données à caractère personnel sont toujours plus subtiles et plus nombreuses et qu'elles présentent un risque élevé pour les utilisateurs non avisés,

L. considérant que la compétence médiatique constitue une qualification indispensable dans la société de l'information et de la communication,

M. considérant que les médias offrent des possibilités de communication mondiale, d'ouverture au monde, qu'ils sont un pilier des sociétés démocratiques et qu'ils apportent non seulement des connaissances mais aussi des informations et considérant que les nouveaux médias numériques offrent des possibilités positives de participation active et créative, ce qui permet d'accroître la participation des citoyens aux processus politiques,

N. considérant que les données actuellement disponibles sont insuffisantes pour dresser un bilan précis de la situation actuelle en matière de compétence médiatique au sein de l'Union européenne,

O. considérant que l'Unesco a elle aussi souligné l'importance décisive que revêt la compétence médiatique, notamment dans sa déclaration de Grünewald sur l'éducation aux médias (1982) et dans son "Agenda de Paris – douze recommandations pour l'éducation aux médias" (2007),

Éléments essentiels

1. se félicite de la communication précitée de la Commission sur l'éducation aux médias dans l'environnement numérique mais constate un besoin d'amélioration en ce que l'approche européenne visant à développer la compétence médiatique doit être plus clairement définie, en particulier en ce qui concerne l'inclusion des médias classiques et la reconnaissance de l'importance de l'éducation aux médias;
2. se félicite des conclusions du Conseil du 22 mai 2008 concernant les compétences interculturelles; attend des États membres qu'ils se prononcent explicitement en faveur de la promotion de la compétence médiatique et propose de renforcer par des experts en éducation le comité de contact des États membres, prévu dans la directive 89/552/CEE;
3. encourage la Commission à adopter une recommandation et à élaborer un programme d'action sur la compétence médiatique; encourage la Commission à organiser, durant l'année

2009, une réunion du comité de **contact sur les services de médias audiovisuels**, afin de permettre des échanges d'informations et d'instaurer une collaboration efficace et suivie;

4. invite les autorités responsables de la réglementation des communications audiovisuelles et électroniques à coopérer à différents niveaux à l'effet d'améliorer la compétence médiatique; reconnaît la nécessité particulière d'élaborer au niveau national des codes de conduite et des initiatives réglementaires communes; souligne la nécessité que toutes les parties prenantes participent à la promotion de l'étude systématique et de l'analyse suivie des différents aspects et dimensions de la compétence médiatique;
5. recommande à la Commission de faire également appel au groupe d'experts "Compétence médiatique" dans le contexte de la discussion sur les aspects relatifs à l'éducation médiatique et préconise que ce groupe se réunisse plus régulièrement et consulte régulièrement les représentants de l'ensemble des États membres;
6. fait observer que, à côté **des décideurs politiques, des journalistes, des organismes de radio et de télédiffusion et des entreprises médiatiques**, ce sont principalement **les petites entités locales telles que bibliothèques, centres d'éducation des adultes, centres culturels et médiatiques**, établissements d'enseignement et de formation et médias citoyens (par exemple, les médias associatifs) qui peuvent apporter une contribution à la promotion de la compétence médiatique;
7. demande à la Commission, concernant l'article 26 de la directive 89/552/CEE, d'élaborer des indicateurs de la compétence médiatique dans la perspective de sa promotion à long terme dans l'Union européenne;
8. note que l'on entend par compétence médiatique la capacité d'utiliser de façon autonome les différents médias, de comprendre et d'évaluer de façon critique les divers aspects des médias en tant que tels et des contenus médiatiques, de communiquer ceux-ci dans divers contextes, **de créer et de diffuser des contenus médiatiques**; note que, devant la multitude de sources disponibles, il s'agit avant tout de se doter d'une capacité de sélectionner les informations voulues parmi la profusion de données et d'images fournies par les nouveaux médias, et de les classer;

Educ Civique souligne que la compétence médiatique constitue une composante fondamentale de la domaine des droits de propriété intellectuelle, de la citoyenneté active et de la participation démocratique des citoyens, ainsi que de la promotion du dialogue interculturel;

10. encourage la Commission à intensifier sa politique de promotion de la compétence médiatique en coopération avec tous les organes de l'Union ainsi qu'avec les collectivités locales et régionales et à renforcer la collaboration avec l'Unesco et le Conseil de l'Europe;

Groupes cibles et objectifs

11. souligne que les activités d'éducation aux médias doivent inclure tous les citoyens – enfants, jeunes, adultes, personnes âgées et personnes souffrant d'un handicap;

12. note que l'acquisition de la compétence médiatique commence à la maison, où l'on apprend à **faire la part des services fournis par les médias** – en soulignant à cet égard qu'il importe d'éduquer les parents aux médias, car ils jouent un rôle décisif en inculquant aux enfants leurs **habitudes d'utilisation des médias** – se poursuit à l'école, mais aussi dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, et se nourrit ensuite des efforts des autorités nationales, gouvernementales et réglementaires, et des initiatives des professionnels et des organismes compétents dans le secteur des médias;
13. relève que les objectifs de l'éducation aux médias sont **une utilisation maîtrisée et créative des médias et de leur contenu, l'analyse critique des produits médiatiques, la compréhension du fonctionnement de l'industrie médiatique et la production autonome de contenus médiatiques**;
14. recommande que l'éducation aux médias informe sur les aspects de droits d'auteur liés à l'utilisation des médias et sur l'importance du respect des droits de propriété intellectuelle, en particulier en ce qui concerne l'internet, ainsi que sur la sécurité des données, le respect de la vie privée et le droit à l'autonomie informationnelle; souligne la nécessité de sensibiliser les utilisateurs des nouvelles compétences médiatiques aux risques potentiels pour la sécurité informatique et pour la sécurité des données à caractère personnel, ainsi qu'aux risques liés aux actes de violence cybernétique;
15. note que, à l'heure actuelle, la publicité représente une part non négligeable des services fournis par les médias; souligne que la compétence médiatique doit également **fournir des critères permettant d'évaluer les instruments et les méthodes utilisés par la publicité**;

Garantie de l'accès aux technologies de l'information et de la communication

16. **demande que la politique européenne réduise la fracture numérique entre les États membres et entre les milieux urbain et rural grâce au développement de l'infrastructure d'information et de communication et surtout grâce à l'installation de connexions à large bande dans les régions moins équipées**;
17. **constate que la mise à disposition d'un accès à l'internet à large bande est également importante pour les services d'intérêt général et qu'elle devrait se caractériser par une offre variée et de haute qualité, et des prix abordables; demande que chaque citoyen ait la possibilité d'utiliser une connexion à large bande peu onéreuse**;

Éducation aux médias dans les écoles et en tant qu'élément de la formation des enseignants

18. souligne que l'éducation aux médias devrait faire partie de l'éducation formelle à laquelle tous les enfants ont accès et devrait faire partie intégrante du programme scolaire à tous les niveaux d'enseignement;
19. demande que la compétence médiatique soit inscrite en tant que neuvième compétence clé dans le cadre de référence européen pour l'éducation et la formation tout au long de la vie,

conformément à la recommandation 2006/962/CE;

20. recommande que l'éducation aux médias soit, dans la mesure du possible, orientée vers la pratique et soit reliée aux matières économiques, politiques, littéraires, sociales, artistiques et à l'enseignement des techniques de l'information et suggère que la solution réside dans la création d'une discipline "éducation médiatique" et dans une approche transcendant les disciplines associée à des projets hors école;
21. recommande aux établissements d'enseignement d'encourager la réalisation de productions médiatiques (supports imprimés, nouveaux médias audiovisuels) auxquelles participent l'ensemble des élèves et du personnel enseignant, comme moyen de formation pratique aux compétences médiatiques;
22. demande à la Commission, lors de l'établissement annoncé des indicateurs de la compétence médiatique, d'inclure tant la qualité de l'enseignement scolaire que la formation des enseignants dans ce domaine;
23. note qu'en sus des aspects pédagogiques et éducatifs, l'équipement technique et l'accès aux nouvelles technologies jouent un rôle déterminant et souligne la nécessité d'améliorer sensiblement l'infrastructure scolaire afin de permettre à tous les élèves l'accès à l'ordinateur, à l'internet et à un enseignement correspondant;
24. souligne que l'éducation aux médias revêt une importance particulière dans les établissements spécialisés étant donné que, pour de nombreux handicaps, les médias aident souvent sensiblement à surmonter les problèmes de communication;
25. recommande que des modules obligatoires ayant pour thème l'éducation aux médias soient intégrés dans la formation des enseignants de tous niveaux afin d'assurer un apprentissage intensif; invite les autorités nationales compétentes à familiariser les enseignants de toute discipline et de tout type d'établissement avec l'utilisation du matériel didactique audiovisuel et les problèmes liés à l'éducation aux médias;
26. souligne qu'il est indispensable d'instaurer un échange régulier d'informations, de bonnes pratiques et, dans le domaine de l'enseignement, de méthodes pédagogiques entre les États membres;
27. invite la Commission à intégrer dans le programme succédant au programme MEDIA 2007 un volet réservé à la promotion de la compétence médiatique, car le programme, sous sa forme actuelle, ne contribue que très modestement à la promotion de la compétence médiatique; appuie les efforts déployés par la Commission pour mettre sur pied un nouveau programme intitulé "Media Mundus" afin de soutenir la coopération internationale dans le secteur de l'audiovisuel; demande que la compétence médiatique soit davantage intégrée dans d'autres programmes de développement de l'Union européenne, en particulier "Éducation et formation tout au long de la vie", "eTwinning" (jumelage électronique), "Safer Internet" et le programme du Fonds social européen;

Éducation aux médias auprès des personnes âgées

28. souligne que l'apprentissage médiatique s'adressant aux personnes âgées doit s'effectuer sur les lieux où elles résident – associations, maisons de retraite et de soins, résidences offrant des services, clubs de loisirs, comités d'action ou amicales de personnes âgées;
29. constate que les réseaux numériques offrent tout particulièrement aux personnes âgées la possibilité de participer à la vie quotidienne par le biais de la communication et de conserver le plus longtemps possible leur autonomie;
30. rappelle qu'il convient de tenir compte, dans le contexte de l'éducation aux médias dispensée aux seniors, des divers milieux de vie et des diverses expériences des personnes âgées et du rapport qu'elles entretiennent avec les médias;

o

o o

31. charge son Président de transmettre la présente résolution au Conseil, à la Commission au Comité économique et social européen et au Comité des régions ainsi qu'aux gouvernements et aux parlements des États membres.