

CHAPITRE I

L'EDUCATION AUX MEDIAS

L'objectif de ce premier chapitre est de synthétiser, de relier et d'analyser l'objet de notre travail, qui est *l'éducation aux médias*. Mais, avant de le traiter en profondeur, nous en donnons d'abord une brève approche historique à partir de divers contextes géographiques tels l'Europe, l'Amérique du Nord et l'Amérique latine.

Ensuite, nous présenterons quelques définitions de la notion d'éducation aux médias en les critiquant de manière sommaire. C'est-à-dire que nous allons voir comment différents spécialistes en la matière ont défini ce concept. Et, au regard de leurs définitions, avis et considérations, nous dégagerons huit axes d'intégration de l'éducation aux médias à partir desquels nous proposerons, à notre tour, trois dimensions qui fondent une définition de ce concept.

1. BRÈVE APPROCHE HISTORIQUE DE LA NOTION D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

Il ne s'agit pas ici de retracer l'histoire de l'éducation aux médias, mais plutôt de fournir quelques repères importants.

Diverses recherches, notamment celle de J. Ignacio Aguaded (2001 : 71), indiquent qu'à partir de la troisième décennie du XX^e siècle, face à la présence chaque fois plus visible des *médias*, les sciences sociales commencèrent à se préoccuper de la nécessité d'étudier le rôle que ces médias étaient en train de jouer comme agents de socialisation et de transmission des valeurs.

C'est dans ce contexte, et dès la fin des années '60, que des *programmes éducatifs* destinés à répondre à la présence grandissante des moyens de communication de masse dans la société ont commencé à être mis en place dans

différents pays d'Europe, d'Amérique du Nord et d'Amérique latine.

En ce qui concerne *l'Amérique du Nord*, on peut situer dans les années 1970-1980 aux États-Unis, la naissance de la notion d'éducation aux médias (*Media Education*). Au Canada, bien que l'on ait observé déjà certaines activités depuis la fin des années '60, c'est dans la décennie des années '80 que commencent à se développer de multiples projets d'éducation aux médias.

La situation est la même en Europe où, comme l'affirme Jacques Piette (1996 : 18-38), les pays scandinaves figurent comme *pionniers* dans le développement de l'éducation aux médias. Au début des années '70, la Finlande a été le premier pays à intégrer officiellement l'enseignement des médias dans ses programmes scolaires. À partir de là, d'autres expériences très riches ont été menées en Norvège, en Suède, au Danemark, en France, en Suisse, en Allemagne, en Belgique, en Grande-Bretagne et en Écosse. En Espagne, depuis les années '70, des expériences d'éducation aux médias (*Educación en Medios de Comunicación*) sont en voie de réalisation.

L'Amérique latine n'est pas non plus étrangère à ce mouvement qui s'étend pratiquement au niveau mondial. D'après Luis Ramiro Beltrán (2004) l'Amérique latine, abrutie par le matériel en boîte nord-américain, a commencé à s'inquiéter des effets négatifs des médias à partir des années '60. C'est pour cette raison que les programmes d'éducation aux médias explosent dans les décennies des années '70 et '80 (Domínguez, 1990 : 8).

Comme on peut l'observer, dans la totalité des cas mentionnés, les expériences d'éducation aux médias débutent à la fin des années '60 ou début '70 mais c'est dans les années '80 que celles-ci vont prendre une ampleur considérable. C'est bien la période cruciale de l'essor au niveau international des programmes d'éducation aux médias.

Quant au *contexte* qui entoure l'apparition de la notion d'éducation aux médias, Len Masterman limite à sept les raisons qui justifient l'apparition de ce type d'éducation : (Masterman, 1993 : 16-35)

- Le taux élevé de consommation de médias jusqu'à la saturation dans la société contemporaine.
- L'influence idéologique des médias.
- L'augmentation de la manipulation par l'intermédiaire de l'information.
- La pénétration croissante des médias dans les processus démocratiques.
- Leur présence à tous les niveaux de la communication et de l'information audiovisuelle.
- L'importance qu'il y a à éduquer les élèves pour qu'ils puissent affronter les exigences de l'avenir.
- Et, pour finir, la vertigineuse augmentation des pressions nationales et internationales visant à privatiser la communication et la convertir de cette façon en un bien de consommation.

En ce qui concerne la situation particulière de l'Amérique latine, comme le dit fort bien Cary Bazalquette, *“les raisons qui ont poussé le développement de l'éducation aux médias en Amérique latine sont plutôt sociopolitiques, culturelles, éthiques et religieuses...”* (Bazalquette et al. 1992 :148). Les conditions sociopolitiques et économiques que connaissait l'Amérique latine dans les années '70 font que les approches moralistes et dénonciatrices — en manière de protection face au système dominant transmis par l'intermédiaire des médias — occupent une place importante dans l'éducation aux médias.

À partir de la naissance du mouvement de l'éducation aux médias dans différents contextes, les critiques — constructives et négatives — ne se sont pas fait attendre. Elles ont ouvert des portes à la création, au niveau national et international, d'associations spécifiques ainsi qu'à la motivation dans le domaine de la recherche et de la vulgarisation afin de pouvoir apporter des contributions aux niveaux théorique, pratique et institutionnel.

Les organismes internationaux, eux aussi, se sont manifestés sur l'éducation aux médias. Ainsi l'UNESCO, à la base de sa politique d'action, a produit depuis 1964 un travail fort intéressant dans ce domaine. Selon Aguaded (2001), l'intérêt de l'UNESCO pour l'éducation aux médias s'inscrit dans la démarche qu'il poursuit depuis le début des années '70 dans la promotion d'un Nouvel Ordre Mondial de

l'Information et des Communications (NOMIC). C'est ainsi que l'éducation aux médias apparaît, en effet, comme une solution aux inégalités qu'engendre l'accès inégal à l'information dans le monde. Elle considère que les populations en voie de développement doivent apprendre à développer leur sens critique à l'égard des moyens de communication, largement contrôlés par les pays occidentaux (Aguaded, 2001 : 121-127).

Compte tenu de l'importance que revêtent les relations entre l'éducation et la communication dans la société — à l'invitation de l'UNESCO — des éducateurs, des communicateurs et des chercheurs venant de 19 pays ont participé à un symposium international réuni à Grünwald, en République Fédérale d'Allemagne (1982), et ils ont adopté la «Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias»¹. Sans compter la mise en place de quatre grandes orientations et la pose des jalons de l'éducation aux médias au niveau international, cette déclaration confirme la place croissante et l'impact des médias dans les sociétés contemporaines, ainsi que le fait qu'une éducation cohérente et systématique dans ce domaine doive être considérée comme une composante fondamentale, ou une condition préalable, de la citoyenneté moderne (Buckingham, 2001 : 1).

En même temps que l'UNESCO, d'autres organismes comme le Conseil de l'Europe et l'Organisation des États Ibéro-Américains, se sont préoccupés de l'éducation aux médias.

Hormis les organismes internationaux, l'éducation aux médias a été étudiée par différents chercheurs européens et américains parmi lesquels on peut citer Len Masterman, Jacques Gonnet, David Buckingham, Jacques Piette et J. Ignacio Aguaded. Leurs études ont abordé des thèmes multiples et variés quant aux objectifs, aux composantes, aux méthodes et aux fondements théoriques qui ont apporté un important éclairage conceptuel.

D'après un bilan réalisé par un groupe de spécialistes en 1990, il a été constaté que, prise dans son ensemble, l'Amérique latine a été, à l'époque, la région la plus

¹ Le document complet sur la «*Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias*» se trouve en annexe n° 1.

active et la plus productive du monde dans l'évolution de l'éducation aux médias. Ainsi, à cette période, Robert White, directeur du Centre pour l'Étude de la Communication et de la Culture (Londres), écrivait, dans l'un de ses communiqués adressé au CENECA² du Chili :

«Dans ma lecture des matériels portant sur - *media education* -, je crois que l'Amérique latine dispose des idées les plus avancées du monde et des idées les plus complètes.» (Domínguez, 1990 : 11).

Dans le but de systématiser l'expérience accumulée, et pour envisager les nouvelles pédagogies et les tâches à réaliser, en Amérique latine, on a organisé, au milieu de la décennie '80, des séminaires régionaux³, en dehors de ceux qui se sont tenus plus régulièrement au niveau local et national, et qui ont constitué des moments cruciaux pour dépasser les approches moralistes et dénonciatrices et laisser la place à des propositions plus culturelles et plus transformatrices, en cohérence avec des modèles communicatifs horizontaux, propres à l'éducation populaire.

En 1992 le CENECA a effectué une étude portant sur l'évaluation des expériences en éducation aux médias en Amérique latine. Son étude montre que dans la décennie '80 les programmes d'éducation aux médias sont restés souples, en assimilant, sans grande difficulté, les apports des chercheurs en communication des divers courants. En général, les groupes attachés aux pratiques éducatives dans le domaine ont conservé leurs méthodes de travail, estimant que tout allait bien pour eux (CENECA, 1992 :287).

En Europe, aux débuts des années '90, certains chercheurs comme J. Piette, n'ont pas manqué d'afficher une opinion favorable quant à l'évolution de la théorie et de la pratique de l'éducation aux médias. Ce chercheur canadien, le mentionne en ces termes :

² Le CENECA (Chili) a participé à l'organisation d'événements latino-américains dans la région et s'est chargé, entre autres, de la publication de « *Education pour la Communication : Manuel Latino-américain d'Education pour les Moyens de Communication* » (1992), sous l'auspice de l'UNESCO et de l'UNICEF. Toutefois, CENECA explique que les opinions traduites dans ce manuel ne représentent pas nécessairement les points de vue de ces organismes internationaux.

³ Les séminaires régionaux d'Education aux Médias en Amérique latine ont été organisés par CENECA à Santiago du Chili, Chili (8-12 avril 1985) ; par UCBB à Curitiba, Brésil (14-24 juillet 1986); par CEMEC à Buenos Aires, Argentine (7-17 août 1988) ; par CENECA à Las Vertientes, Chili (11-13 octobre 1991).

« À la lumière du bilan que nous avons présenté, il apparaît que l'éducation aux médias constitue un terrain fertile pour l'expérimentation d'innovations pédagogiques intéressantes, dans l'optique d'une redéfinition des rapports entre l'école et les médias. Tout nous porte à croire que l'intérêt pour ce domaine ira en s'accroissant durant la prochaine décennie» (Piette, 1996 : 39).

Cependant, cette perspective optimiste, relative à l'essor de l'éducation aux médias pendant la décennie '90, ne se déroula pas comme prévu. Selon le chercheur mexicain Guillermo Orozco, dans le cas de l'Amérique latine, malgré les avancées importantes constatées dans le domaine de la recherche sur la relation enfants/adolescents/médias, ces apports n'ont pas eu de répercussions positives dans le champ de l'éducation aux médias (GRREM, 2002 : 181).

La situation n'est pas non plus flatteuse pour les Canadiens. Car, même si leur discours est favorable à l'éducation aux médias et les ressources matérielles abondantes, «...la formation des maîtres est insuffisante et les programmes adressés aux élèves, imprécis. » (*Idem* : 169). Dans une optique semblable, dans le contexte européen, "le problème de la formation des enseignants est sans cesse sous-jacent. Ils se plaignent souvent de n'avoir reçu aucune formation initiale à l'éducation aux médias et l'offre disponible en formation continue n'est pas suffisante.» (*Idem* : 122).

Quand on se réfère aux premières années du III^e millénaire on s'aperçoit que, malgré les grands progrès réalisés, la résolution de plusieurs de ces problèmes reste encore en suspens, tant au niveau théorique qu'au sein de la pratique de l'éducation aux médias.

En Amérique ibérique, selon un diagnostic s'appliquant à l'année 2005, énoncé par le « *Projet Mentor Ibéro-américain: vers un programme Ibéro-américain d'éducation aux médias* »⁴, les médias jouent actuellement un rôle chaque fois plus

⁴ **Projet Mentor Ibéro-américain : vers un programme ibéro-américain d'éducation aux médias.** Ce projet résulte d'une résolution conjointe prise pendant le Congrès ibéro-américain de communication et d'éducation "*Lumières pour le labyrinthe audiovisuel*", réalisé à Huelva (Espagne) en octobre 2003. Sa création fut officialisée en mai 2004 dans le séminaire organisé par l'UNESCO, à l'Université autonome de Barcelone, en collaboration avec la Commission européenne et l'Université catholique pontificale du Chili. Le 7 septembre 2004, dans le cadre de la rencontre "*Nouvelles ignorances, nouvelles alphabétisations*" organisée par l'Unesco au Forum de Barcelone, eut lieu la présentation inaugurale de cette association indépendante qui se réunit sous les auspices de l'UNESCO. Son objectif est d'établir un réseau de professionnels et d'institutions dans le dessein de promouvoir et de coordonner le développement international de l'éducation aux médias.

central dans la vie des enfants et des adolescents ibéro-américains. Cependant, la relation entre les médias et l'école ne s'améliore pas (Gálvez Johnson, 2005 : 35).

José Manuel Pérez Tornero affirme à ce sujet que de grands changements sont en train de se produire dans le contexte ibéro-américain : *“Se font jour de nouveaux acteurs, de nouveaux langages et de nouvelles stratégies. Ce qui rend nécessaire la réflexion et le renouveau des fondements théoriques et des pratiques existant dans ce domaine”* (Pérez Tornero, 2005 : 21). Certainement, ce panorama nouveau demande – beaucoup plus en cette époque de saturation des nouvelles technologies – de nouveaux efforts de recherche, de systématisation et de mise en pratique. Il faut, toutefois, remarquer que de nombreux projets sur ce thème sont en voie de réalisation.

Dans le contexte européen, au cours de ces dernières années, les initiatives d'éducation aux médias se sont également multipliées. Malgré tout, ces initiatives ne sont pas toujours reconnues à l'échelle institutionnelle, ni même entre elles, comme éléments d'un mouvement cohérent pouvant contribuer à la transformation de l'éducation au XXI^e siècle.

Le rencontre continentale intitulée *«Colloque sur l'Éducation aux Médias en Europe»* (Belfast, mai 2004) a permis des analyses sur divers aspects de l'éducation aux médias, dans le but, notamment, *«de stimuler le développement de l'éducation aux médias dans l'Union européenne en aidant et en encourageant la mise en réseau et l'échange d'information”* (Lundgren, 2005 : 1). Au nombre des préoccupations les plus importantes, on compte les objectifs, contenus et méthodes, l'évaluation, le développement technologique, l'intégration réelle et durable et les réseaux d'échange. Face au développement technologique — qui, à l'égal des autres contextes, appelle particulièrement l'attention — une des intervenantes, Mia Lindrup, de l'Institut norvégien du film, a mis en évidence le fait que *“l'éducation aux médias est bien plus complexe que la technologie la plus avancée ; il s'agit de contenus, de communication et de droits de l'homme”* (Lindrup, 2005:1). Cela implique que, malgré les objectifs atteints, il reste encore de nombreux défis à affronter, mais, comme en l'Amérique ibérique, d'importantes orientations de travail en Europe ont déjà été définies.

De nos jours, la nécessité de l'éducation aux médias est incontestable. Si l'on prétend que "la société de l'information" est une société plurielle, inclusive et participative, il est plus que jamais nécessaire de fournir à tous les citoyens, et en particulier aux jeunes, les compétences pour savoir décrypter l'information, prendre la distance nécessaire à l'analyse critique, l'utiliser et être soi-même producteur de contenus. Sur la base de cette conviction et à l'occasion du 25^{ème} anniversaire de la Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias, la Commission nationale française pour l'UNESCO et l'UNESCO ont organisé une rencontre internationale (Paris, juin 2007) afin de mobiliser l'ensemble des acteurs concernés pour que l'éducation aux médias soit développée à grande échelle, y compris en dehors du cadre scolaire.

Les travaux de cette commission nationale française ont abouti à la rédaction de *l'Agenda de Paris*. Il comporte douze recommandations d'actions prioritaires de nature à favoriser la mise en œuvre opérationnelle des quatre grandes orientations de Grünwald que nous présentons dans le tableau ci-après :

Tableau n°1 : Agenda de Paris ou 12 recommandations pour l'éducation aux médias

I. LE DEVELOPPEMENT DE PROGRAMMES INTEGRES A TOUS LES NIVEAUX DE L'ENSEIGNEMENT R1 : Adopter une définition inclusive de l'éducation aux médias. R2 : Renforcer les liens entre l'éducation aux médias, la diversité culturelle et le respect des droits de l'homme. R3 : Définir les compétences à acquérir et les systèmes d'évaluation. II. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET LA SENSIBILISATION DES DIFFERENTS ACTEURS DE LA SPHERE SOCIALE R4 : Intégrer l'éducation aux médias à la formation initiale des enseignants. R5 : Développer des méthodes pédagogiques appropriées et évolutives. R6 : Mobiliser tous les acteurs du système scolaire. R7 : Mobiliser les autres acteurs de la sphère publique. R8 : Inscrire l'éducation aux médias dans l'éducation tout au long de la vie. III. LA RECHERCHE ET SES RESEAUX DE DIFFUSION R9 : Développer l'éducation aux médias et la recherche dans l'enseignement supérieur. R10 : Créer des réseaux d'échanges. IV. LA COOPERATION INTERNATIONALE EN ACTIONS R11 : Organiser et rendre visibles les échanges internationaux. R12 : Sensibiliser et mobiliser les acteurs politiques.

Source : Document de « l'Agenda de Paris ou 12 recommandations pour l'éducation aux médias », Commission nationale française pour l'UNESCO, 2007.

Sur la base du tableau ci-dessus, nous pouvons affirmer que l'éducation aux médias à ses débuts reposait sur un esprit défensif : il s'agit de protéger les enfants. En accord avec cette proposition, l'accent a été mis sur la dénonciation des messages médiatiques. Cependant, aujourd'hui, comme le confirme la chercheuse chilienne Mar de Fontcuberta *“la perspective est autre : il s'agit de préparer l'enfant à comprendre la culture qui l'entoure et à y participer activement”* (De Fontcuberta, 2005 :10).

Geneviève Jacquinot soutient que l'éducation aux médias a toujours été politique. En effet, au-delà des disparités dans les espaces et les temps, et quel que soit le média envisagé, les pratiques pionnières ont toujours été initiées par des individus ou des groupes qui avaient des points communs : d'une part, ils partageaient une certaine conception « libératrice » de l'éducation (qu'il s'agisse du mouvement de l'Ecole moderne ou « active » de Freinet en Europe ou du mouvement de « conscientisation » de Paulo Freire en Amérique latine, pour ne prendre que ces exemples) ; d'autre part, ils considéraient que les médias étaient une affaire trop importante pour les laisser aux mains des seuls professionnels. Double militantisme donc dans cette rencontre entre l'éducation et la communication qui fait de l'éducation aux médias la base de la formation du citoyen (Jacquinot, 2007: 2-3).

Finalement, toutes les perspectives mentionnées nous conduisent à penser qu'il s'agit d'actionner en même temps différents éléments : l'analyse critique, les modèles pédagogiques et communicationnels, la production de médias réalisée par l'élève lui-même, la dimension politique, etc. Des aspects qui appellent, sans aucun doute, une nouvelle conceptualisation de l'éducation aux médias.

2. L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS: QUID ?

L'expression « *éducation aux médias* » est composée essentiellement des termes « éducation » et « médias ». Le sens commun définit l'*éducation*⁵ comme l'ensemble « *des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain* » (Le Petit Larousse. Grand format, 2003:363). Tandis que les *médias* sont compris comme « *technique et support de diffusion de masse de l'information : presse, radio, télévision, cinéma.* » (Idem : 639).

Il est possible que la conceptualisation de *l'éducation* et des processus d'enseignement - apprentissage ait subi de grandes modifications, étroitement liées aux changements qui sont à l'origine des *médias* et des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Vu que les deux termes «éducation» et «médias» acquièrent une signification et une relation particulière dans le cas de *l'éducation aux médias*, nous allons effectuer par la suite une première approche de quelques conceptions provenant de diverses sources et contextes variés: Amérique (Canada), Europe, Péninsule ibérique et Amérique hispanophone et lusophone.

Pour étudier ces concepts, nous nous appuyons notamment sur les travaux effectués par le professeur espagnol José Ignacio Aguaded Gómez (Aguaded, 2001 : 25-31; Aguaded et Contín 2002 : 21-24) et ceux qui relèvent du *Réseau Éducation - Médias du Canada* (www.education-medias).

Bien que nous présentions les définitions que nous estimons représentatives pour l'objet de notre étude, celles-ci ne sont en aucune manière exhaustive.

C'est pourquoi l'analyse que nous proposons par la suite se fonde sur

⁵ Dans sa généralité, l'*éducation* est comprise comme l'art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie. Cependant on confond systématiquement "*enseignement*" et "*éducation*". Le sens de ces mots dépend de l'usage qui en est fait. Mais, généralement, l'*enseignement* que reçoit un individu concourt à son instruction et, dans un domaine professionnel, à sa formation technique ; cela n'a rien à voir avec la formation de sa personnalité qui relève de l'*éducation* (Fr. de Solliers, 2002). Dans la présente étude, parce que nous travaillons avec des conceptions provenant de divers contextes géographiques -où, dans plusieurs cas, la distinction entre « éducation » et « enseignement » n'est pas claire- nous effectuerons la différenciation respective en respectant la source originelle.

l'identification de certaines *lignes thématiques* qui traversent l'éducation aux médias, dont nous donnerons le détail dès l'abord.

2.1. La conceptualisation de l'éducation aux médias : vers la recherche d'axes d'intégration

Au milieu des années '90, Piette, évoquant principalement les expériences européennes et anglo-saxonnes, reconnaît que *"le concept d'éducation aux médias reste mal défini. Il recouvre des réalités fort différentes d'un pays à l'autre et le même vocable désigne une foule de pratiques hétéroclites."* (Piette, 1996 : 19).

De son côté, le chercheur français Jacques Gonnet qualifie l'éducation aux médias de *"concept ambigu"*, à cause justement des interprétations différentes et des applications qui se font jour sous ce nom, même contradictoires (Gonnet, 2002 : 41).

Ce n'est pas une tâche aisée de définir l'éducation aux médias, note Bernard Mc Claskey: *"Il est difficile d'identifier la place de l'éducation aux médias parce qu'il est difficile de définir l'éducation aux médias"* (Mc Claskey, Bernard : Belfast, 2004).

De même, le diagnostic établi par le projet «*Mentor ibéro-américain*» (2005)⁶ soutient qu'il n'y a pas sur ce sujet une définition unique et que, au-delà des consensus, la définition de ce concept est un motif de débat qui s'établit d'habitude à partir de différentes conceptions et points de vue. *"Quelques experts donnent la priorité au point de vue critique, d'autres, à l'approche sémiologique et d'autres encore à un cadrage plus sociologique »* (Gálvez Johnson, 2005 : 37). Mais, il convient de reconnaître que les caractéristiques du contexte actuel sont en train d'imprimer de grands changements à la conception de l'éducation aux médias (Perez Tornero, 2005 : 21).

Cependant, les définitions que nous examinons dans les pages suivantes nous

⁶ Diagnostic réalisé dans différents pays d'Amérique ibérique basé sur l'opinion de vingt-six experts dans le domaine de *"La educación en medios"* (l'éducation aux médias).

inclinent à partager l'avis de J. Ignacio Aguaded Gómez dans le sens que l'éducation aux médias devra s'entendre comme une éducation **"multidimensionnelle"**⁷ (Aguaded et Contín, 2002 : 26). Par conséquent, nous allons d'abord identifier les axes principaux qui traversent ce champ multidisciplinaire. Car c'est à travers ces différents axes que nous définirons l'éducation aux médias. Chaque axe présente un aspect dominant de ce qu'est l'éducation aux médias. Ces axes sont :

- L'urgence de consolider l'esprit critique.
- L'importance du sujet.
- Le rôle de la culture.
- La construction et le renforcement de la citoyenneté.
- La rénovation du modèle pédagogique.
- La communication.
- La production des messages.
- Le média comme objet d'analyse et d'étude.

Par ailleurs, nous formulerons une réflexion sur les *publics* concernés et les différentes *dénominations* accordées à l'éducation aux médias.

2.1.1. Axe 1 : l'urgence de consolider l'esprit critique

Le premier aspect clé justifiant l'éducation aux médias est le développement de la *capacité d'analyse et de critique*. Nombreuses sont les définitions que nous pouvons présenter à ce sujet. Commençons par une des définitions récentes de l'UNESCO (Séville – Espagne, 2002) :

⁷Pour J. Ignacio Aguaded (2004), "*l'éducation pour les médias*" devra se poser comme une éducation "multidimensionnelle" parce qu'elle est constituée de diverses dimensions qui conduisent à situer l'élève face au processus de la communication comme émetteur actif et comme récepteur critique ; susciter la créativité et la sensibilité à l'égard des nouveaux langages, enseigner à décoder leurs codes et à analyser de façon critique leurs contenus ; enrichir les critères de jugement, en augmentant leur autonomie et leur distanciation devant les messages des médias, ouvrant de nouvelles perspectives vers d'autres cultures ; favoriser l'expression et la communication par le moyen du langage audiovisuel, avec la création et l'élaboration de produits médiatiques ; développer la socialisation et la participation, avec une attitude d'ouverture, de pleine liberté d'expression et de refus de tout endoctrinement à partir des médias.
www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_566/a_7901/7901.html

« Cette formation avec et sur les médias (plutôt que par l'intermédiaire des médias) est orientée en direction des enfants, des adolescents, des professeurs, des parents et d'autres groupes pour qu'ils deviennent des **récepteurs critiques, sélectifs et actifs**⁸ face aux messages qu'ils reçoivent par le canal des divers moyens de communication. » (Gálvez Johnson, 2005 : 37).

En France, Jacques Gonnet donne la définition suivante :

« On entend d'abord par éducation aux médias une **éducation critique** à la lecture des médias, quel que soit le support (écrit, radio, télévisé). L'objectif est de **faciliter une distanciation par la prise de conscience** des fonctionnements des médias, de leurs contenus comme de la mise en perspective des systèmes dans lesquels ils évoluent. » (Piette et al. 1986).

En Amérique latine, le chercheur vénézuélien Gustavo Hernández, se référant à «*La educación para la comunicación*» (l'éducation à la communication) énonce ceci :

« L'éducation à la communication se conçoit comme toutes les propositions conceptuelles et les ensembles de pratiques et d'expériences qui ont comme finalité de former les éduquants et/ou les participants à une méthode qui envisage **la perception critique et active** des contenus (valeurs, convictions, attitudes, entre autres) des moyens de masse traditionnels de diffusion (cinéma, radio, télévision et presse) et des nouveaux médias, sans perdre de vue leurs articulations politico-économiques et socioculturelles. » (Hernández, 1997 : 67).

Les conceptions précédentes, non satisfaites de la mise en relief de l'importance de la *pensée critique* dans l'éducation aux médias, prennent en compte la relation que celle-ci maintient avec l'ensemble des pratiques et des expériences. Il s'agit d'une *perception critique et active* qui ne laisse pas de côté les articulations politico-économiques, socioculturelles et cognitives.

À propos de cet aspect cognitif, Jacques Piette affirme qu'un véritable programme d'éducation aux médias, centré sur le développement de la *pensée critique* de l'élève, devrait prioritairement intégrer l'enseignement des *compétences métacognitives* et des *aptitudes cognitives* associées au développement de la pensée critique (Piette, 1996 : 45). Une des définitions qui adopte cette perspective est celle qui revient au *Réseau Education Médias* du Canada, lequel définit l'éducation aux médias de la façon suivante :

⁸ Dans les différentes définitions que nous évoquons dans ce chapitre, nous mettons en gras, les aspects que nous voulons mettre en évidence et qui ne sont pas imputables.

"L'éducation aux médias est le **développement d'habilités et de compétences visant à identifier, décrire, comprendre et évaluer les messages quotidiens de notre univers médiatique** qui cherchent à nous informer, nous distraire, nous émouvoir ou nous vendre quelque chose. En faisant de l'éducation aux médias, nous offrons des occasions stimulantes **d'exercer notre esprit critique** pour mieux discerner l'influence des médias sur notre société, mais surtout sur soi, sur sa propre consommation de biens et de médias." (Programme de formation de l'école québécoise, www.education-medias.ca).

Ces définitions nous conduisent à confirmer l'affirmation de Jacques Piette (1996) selon laquelle, malgré les grandes différences qui existent entre les programmes d'éducation aux médias, il est un point de *convergence* qui concerne la nature de son projet éducatif : *la pensée critique de l'élève*.

2.1.2. Axe 2 : l'importance du sujet

L'éducation aux médias cherche à se *focaliser sur le sujet*, c'est-à-dire sur une personne ayant une responsabilité, une compétence, une autonomie et une identité. À ce propos, Ignacio Aguaded Gómez affirme qu'il faut tenir compte des attentes des enfants et des adolescents face aux médias. Cette préoccupation leur permettra de se situer, dans le processus de la communication, comme des *émetteurs actifs* et comme des *récepteurs critiques* (Aguaded et Contín, 2002 : 22, 26).

Au nombre des définitions latino-américaines qui illustrent le mieux la notion de l'importance du sujet, figure celle du chercheur Pablo Ramos R., qui, se référant à l'expérience cubaine, affirme que :

«On a tenté de promouvoir une éducation à la communication qui prétend transcender le hiatus entre une formation à la réception ou à la lecture des médias et une autre visant à la production créative ou à l'écriture de messages et **qui redimensionne le rôle du sujet, de celui de percepteur à celui de créateur de messages et, plus encore, de celui de spectateur à celui de protagoniste de processus communicationnels**, conçus à partir de leurs propres nécessités et compétences. » (Ramos, 2004 : 114).

Il est également important d'envisager le rôle que l'on réserve au sujet dans le concept assigné à l'éducation aux médias par le Conseil de l'Education aux Médias de la Communauté française de Belgique:

«L'éducation aux médias vise à transformer le jeune, l'adolescent, en **un spectateur actif, un explorateur autonome de la communication médiatique, un acteur de cette communication**. L'éducation aux médias veut faire en sorte que ce jeune soit capable de s'approprier un maximum d'informations à partir de n'importe quel type de document médiatique. S'approprier veut dire : réunir l'information, la trier, la hiérarchiser, exercer à son égard un regard critique.» (CEM Actes de la Journée Interuniversitaire, 1999 : 7).

Dans cette définition belge, on insiste également sur le rôle actif et autonome du jeune dans l'environnement de la communication médiatique. Le fait d'identifier le sujet comme « acteur » démontre la pertinence de sa présence à l'intérieur du processus d'éducation aux médias.

2.1.3. Axe 3 : le rôle de la culture

La relation des récepteurs avec les médias ne se construit pas dans le vide, mais plutôt à l'intérieur d'un espace culturel. C'est-à-dire dans des contextes et des situations chargées d'influences multiples et variées. Cette relation ne se limite pas non plus au moment précis où l'enfant est en contact avec les médias et leurs contenus mais elle transcende ce moment en le fusionnant avec le quotidien, avec la vie même de l'enfant. Pour illustrer l'affirmation précédente, nous présentons la définition de chercheurs canadiens comme Jacques Piette, Luc Giroux et André H. Caron qui affirment que:

«L'éducation aux médias vise à développer des programmes d'activités qui amènent les jeunes à explorer l'univers des médias afin de découvrir **le rôle qu'ils jouent dans notre culture** et la manière dont ils influencent la **perception que nous avons du monde**. » (Piette et al. 1986).

Élargissant la définition ci-dessus, le Centre de Recherche et d'Expression Culturelle et Artistique (CENECA)⁹ soutient que lorsque l'on parle de l'éducation aux médias :

⁹ Le CENECA (Chili) a participé à l'organisation d'événements latino-américains dans la région et s'est chargé, entre autres, de la publication de «*Éducation par la Communication : Manuel Latino-américain d'Éducation par les Moyens de Communication* » (1992), sous l'auspice de l'UNESCO et de l'UNICEF.

«Il s'agit essentiellement de former une personne critique et active face aux différents processus de communication dans lesquels elle est immergée. Ceci dans la mesure où le sujet est considéré comme un **être historique, inséré dans un groupe social et ayant une vision du monde, un être capable de construire une culture (des valeurs, des connaissances et des attitudes significatives pour satisfaire ses besoins) à partir de l'ensemble de la vie.** [...] En définitive, une connaissance pour l'action dans une perspective de libération tente d'être produite.» (CENECA, 1992 :20).

La conception évoquée par le CENECA a constitué et constitue encore l'une des références les mieux reconnues dans ce domaine. Sans aucun doute, cette conception récupère de nombreux éléments importants, parmi lesquels ressort le profil du récepteur comme un être historique, social et créateur de la culture.

Les définitions citées plus haut nous permettent de conclure ce point en affirmant, avec le chercheur mexicain Guillermo Orozco « *qu'il n'est pas possible de comprendre la culture en dehors des procédés de communication ou détachée des médias et des technologies de l'information, ni la communication séparée des processus de création et de circulation culturelles* » (GRREM, 2002 : 83).

2.1.4. Axe 4 : la construction et le renforcement de la citoyenneté

L'idée de départ est que tout citoyen a le droit d'être capable d'interpréter les messages dominants qui ont cours dans sa société.

Pour cette raison, Jacques Gonnet affirme que l'éducation aux médias prend une dimension qui lui donne un statut proche des *savoirs de base*. Cela signifie que, de la même façon qu'on apprend à lire, à écrire et à compter pour avoir accès à une vie autonome, on apprendra demain les médias parce qu'ils sont source de compréhension du débat public et d'initiation à la pluralité des pensées (Gonnet, 2002 :122-123).

Par exemple, en 1999, la conférence de Vienne (Autriche) «*L'éducation aux médias et l'âge numérique*», organisée par l'UNESCO, émit une déclaration selon laquelle :

« L'éducation aux médias fait partie du **droit fondamental de tout citoyen, en quelque pays du monde que ce soit, à la liberté d'expression et au droit à l'information, et elle contribue à établir et à maintenir la démocratie [...]**. L'éducation aux médias concerne tous les moyens de communication et comprend les textes et les graphiques, le son, les photographies et les images animées transmis par tout type de technologie. Elle permet aux personnes de comprendre les moyens de communication employés par la société et leur fonctionnement et elle rend apte à utiliser ces moyens pour communiquer avec d'autres. Ces principes généraux doivent garantir que les personnes identifient les sources des textes, leurs intérêts politiques, sociaux et commerciaux et/ou culturels, tout autant que leurs contextes ; ils analysent et réagissent de façon critique et créent leurs propres moyens de communication... » (De Fontcuberta, 2004 : 42).

Suivant le même courant de pensée, le Conseil de l'Europe, dans un document de recommandations (2000) avance que :

« L'éducation aux médias peut se définir comme des pratiques d'enseignement ayant pour but de développer certaines compétences liées à l'utilisation des médias pour **former des citoyens équilibrés, capables de se forger leur propre opinion à partir des informations disponibles. Grâce à cette éducation, les citoyens doivent pouvoir accéder aux informations nécessaires, les analyser et identifier les intérêts sous-jacents d'ordre économique, politique, social ou culturel**. L'éducation aux médias consiste à apprendre aux individus à interpréter et à créer des messages, à sélectionner les médias les plus appropriés pour communiquer et, finalement, à influencer davantage sur l'offre et le contenu des médias. » (www.education-medias.ca).

Comme on a pu le constater dans les définitions ci-dessus, ce sont surtout les organismes internationaux, comme l'UNESCO et le Conseil de l'Europe, qui insistent sur la composante de la construction et du renforcement de la citoyenneté dans le cadre de l'éducation aux médias. En ce sens, l'objectif est de renforcer par l'intermédiaire de l'éducation aux médias une réflexion et un apprentissage à la citoyenneté.

2.1.5. Axe 5 : la rénovation du modèle pédagogique

Il s'agit d'instaurer dans la théorie et, surtout, dans la pratique de l'éducation aux médias, une pédagogie *active* et *participative*.

À ce sujet, J. Ignacio Aguaded affirme que le processus d'enseignement-apprentissage qui détermine l'éducation aux médias requiert un modèle didactique dans lequel la *réflexion* et l'*action* soient les axes fondamentaux. C'est pourquoi l'éducation aux médias est avant tout un *processus investigatif*, plus qu'une

proposition de contenus. Il s'agit de former les élèves pour qu'ils *s'approprient* la communication (Aguaded et Contín, 2002 : 27, 30-31). Pour illustrer le propos, nous recourons à la définition préconisée par le ministère de l'éducation du Portugal, définition selon laquelle l'éducation aux médias est :

«**Une action pédagogico-didactique organisée adéquatement** de façon à promouvoir une attitude critique à l'égard des messages des médias, une compréhension du langage audiovisuel, de la structure et de la fonction que représentent les médias et, enfin, **une motivation aux aptitudes et aux attitudes de telle manière que les élèves impliqués dans le processus assument un rôle plus actif dans la communication** et soient plus capables d'utiliser ces langages et leurs possibilités techniques » (Pinto, 1988 : 27-28).

Cette approche portugaise est cohérente avec les résultats du diagnostic (2005) posé par le projet «*Mentor Iberoamérica*», dans lequel on observe que la pédagogie de l'éducation aux médias doit être ouvertement participative, fondée sur un apprentissage éloigné des technicismes pour favoriser des processus de construction individuelle et sociale, caractérisés par le travail pratique, ludique et significatif, établissant des *canaux d'information et de communication* entre les divers membres de la communauté scolaire et des lignes de coopération et d'échange avec l'extérieur (Gálvez Johnson, 2005 : 39).

Il est également important en ce qui concerne la rénovation du modèle pédagogique à l'intérieur de l'éducation aux médias, comme le souligne Jacques Piette, d'intégrer l'enseignement des *compétences métacognitives* et des *aptitudes cognitives* tout en privilégiant des *stratégies pédagogiques actives et participatives*. Le Conseil de l'Éducation aux Médias de la Communauté française de Belgique insiste sur l'aspect cognitif lorsqu'il affirme que le :

« [...] jeune soit capable de **s'approprier** un maximum d'informations à partir de n'importe quel type de document médiatique. **S'approprier veut dire : réunir l'information, la trier, la hiérarchiser, exercer à son égard un regard critique.** » (CEM Actes de la Journée Interuniversitaire, 1999 : 7).

Quant au statut du savoir dans l'éducation aux médias, Jacques Gonnet mentionne qu'il s'agit de faire place à la *pluralité de sens* qui conduit l'enfant à construire ses *propres savoirs*. Il apparaît en effet que le travail sur les médias est d'abord reconnaissance de ces points de vue divergents, de ces luttes vives, pour comprendre le monde et se comprendre soi-même, et pour révéler les enjeux et la

complexité de l'actualité (Gonnet, 2001b : 241).

Une des définitions qui présente clairement cette pluralité de sens quant au savoir est celle qui revient à la chercheuse argentine Roxana Morduchowich. Partant des études sur l'éducation aux médias dans la zone rurale, elle soutient que:

« L'éducation aux médias dans les écoles rurales suppose de **recupérer des savoirs quotidiens que les enfants possèdent déjà, pour élargir leur horizon à la connaissance de contextes différents (plus lointains sur le plan de la géographie, mais qu'ils intègrent également à leur réalité propre)**. [...] Cela suppose une manière de surmonter l'isolement, en apprenant à découvrir la relation entre, d'une part, ce qui les préoccupe eux-mêmes, ce qui préoccupe leur province et, d'autre part, ce que proposent les médias. Cela suppose, enfin, d'approfondir et de renforcer leurs capacités expressives et de communication, pour apprendre à observer, analyser, argumenter et participer, à exiger une meilleure qualité de l'information, qui les inclut, et qui débattre des problèmes sociaux qui les affectent eux aussi." (Morduchowicz, 1998 : 201).

Selon cette perspective, la définition de l'éducation aux médias part de la récupération de savoirs quotidiens des enfants et des adolescents –comme une forme d'inclusion sociale et de reconnaissance culturelle– qui est le point de départ pour l'acquisition de nouveaux savoirs en provenance des médias. Tout cela sur la base d'une stratégie qui privilégie les *capacités expressives et de communication* qui sont à l'origine du développement de certaines *activités cognitives* telles que l'observation, l'analyse, l'argumentation et la participation.

2.1.6. Axe 6 : la communication

Cette composante de l'éducation aux médias est en étroite relation avec le point précédent car, comme l'affirme José Aladier (2001), toute pratique pédagogique est fondée sur des processus de communication permanents.

De même, on ne peut oublier que l'éducation, tant au niveau formel qu'informel, se développe, qu'on le reconnaisse ou non, dans l'environnement de « *l'écosystème*

communicatif »¹⁰ composé essentiellement de messages des médias (traditionnels et nouveaux).

Toutefois, dans les premières conceptions, sur le plan chronologique, le concept de *communication* ne se manifeste pas, de façon évidente, comme une notion à développer par l'intermédiaire de l'éducation aux médias.

Actuellement, on observe qu'à partir de la convergence entre éducation et communication, l'éducation aux médias commence à se préoccuper de la composante communicationnelle, comprise -selon notre analyse- désormais non seulement comme une compréhension de la part du récepteur de son rôle actif et responsable à l'intérieur de l'écosystème communicatif, mais aussi comme la possibilité de construction d'une culture communicationnelle, basée sur le développement des compétences dans le domaine de la communication.

On peut observer nettement l'introduction de cette composante communicationnelle dans le propos de José Ignacio Aguaded, président du Groupe "*Comunicar*" (Espagne), qui, en partant de la proposition de C. Bernabeu, définit l'éducation aux médias dans les termes suivants :

« En conséquence, l'éducation aux moyens de communication peut s'entendre comme l'éducation des enfants et des jeunes gens des deux sexes de telle manière qu'ils deviennent des récepteurs critiques, sélectifs et actifs en face des messages qu'ils reçoivent des différents moyens de communication, dans le but de développer une **véritable culture communicative**. » (Aguaded et Cabero, 1995 : 22).

La conception ci-dessus s'élargit avec l'apport du chercheur mexicain Guillermo Orozco G. qui privilégie le processus communicatif et le renforcement des

¹⁰ **Écosystème communicatif** : Jesús Martín Barbero, parlant de l'utilisation des technologies dans l'enseignement, affirme que la simple introduction des médias et des technologies à l'école peut être la forme la plus trompeuse de cacher ses problèmes de fond derrière l'écran de la modernisation technologique. Pour lui, le défi est d'insérer dans l'école un *écosystème communicatif* qui envisage en même temps des expériences culturelles hétérogènes, le milieu des nouvelles technologies de l'information et de la communication, tout en configurant l'espace de l'enseignement comme un lieu où le processus conserve son enchantement (Barbero, 1997). Bien que Martin Barbero ne soit pas en train de conceptualiser directement l'expression *écosystème communicatif*, il nous donne l'idée exacte des éléments qui le composent. C'est ainsi que Genésio Zeferino da Silva, sur la base de ces éléments, conceptualise de la façon suivante : « *un écosystème éducatif est un ensemble de relations, d'actions et de conditions -on pourrait dire de forces- qui s'impliquent mutuellement enveloppant le tout dans une grande force communicative capable d'influencer les institutions, les destinataires (les éduquants) et les agents (éducateurs), aussi bien en tant que contenus qu'en tant que méthodologies éducatives.* » (Da Silva, 2000 : 2).

compétences communicationnelles¹¹ au sein de l'éducation aux médias.

« [...] le travail pédagogique avec le public consiste à engendrer un savoir, avec et à partir des publics eux-mêmes, un savoir qui permet de rétro-alimenter leurs processus particuliers de réception, d'appropriation et d'utilisation des moyens de communication. Une connaissance qui soit utile pour expliquer avec et pour les mêmes publics, **les composants divers du processus communicatif et leurs interconnexions** et qui rende ces assistances capables de modifier leurs processus d'écoute, de lecture et de regard face aux médias, fortifiant leurs **compétences communicatives**, organisatrices et participatives pour transcender leur condition de spectateurs jusqu'à devenir des interlocuteurs des médias. » (Orozco Gómez, 1997 : 29).

Enfin, au congrès « L'éducation aux médias en Europe », qui eut lieu à Belfast (Irlande du Nord – Royaume-Uni) au mois de mai 2004, l'Italien Matteo Zacchetti présenta dans son intervention une définition qui renforce encore le rôle de la composante communicationnelle :

« L'éducation aux médias peut être définie comme la capacité à utiliser tous les médias actuels (nouveaux et traditionnels) pour **communiquer de façon responsable et efficace. Communiquer c'est, d'une part, obtenir de l'information, l'analyser et l'évaluer, en prenant en compte son contexte culturel et, d'autre part, en produire.** » (www.media-educ.org).

Cette conception de l'éducation aux médias présente de nouvelles occasions de la considérer à partir d'une perspective surtout *communicative*. D'une part, on introduit la communication depuis un angle de responsabilité et d'efficacité, et, d'autre part, depuis une *approche cognitive* (analyser, évaluer, etc., l'information) à l'intérieur du cadre d'un *contexte culturel* particulier et avec la consigne de pouvoir participer à la production de messages.

Comme on a pu le montrer tout au long de cette ligne thématique référée à la communication, une nouvelle tendance voit le jour. Elle introduit *l'aspect communicatif* dans l'éducation aux médias. Cela veut dire qu'on recherche chez les récepteurs la formation de compétences communicationnelles telles que : rédiger, comprendre une lecture, parler en public, écouter attentivement, gérer l'émotion en tant qu'expression, analyser l'information, élaborer des arguments audiovisuels et analyser d'une façon critique les films et les spots, etc. (Gálvez

¹¹ Dans ce travail, nous utiliserons l'expression de "compétences communicationnelles" au lieu de "compétences communicatives" (généralement utilisée dans le contexte ibéro - américain). Cependant, dans les citations textuelles, on respectera la dénomination originelle.

Johnson, 2005 : 39), afin de comprendre les processus de communication envahissants que la société d'aujourd'hui connaît à tous les niveaux.

2.1.7. Axe 7 : la production de messages

Dans l'ensemble de toute l'argumentation développée au point précédent correspondant à la communication – surtout en ce qui concerne les compétences communicationnelles – on retient l'aspect relatif à la production de messages.

Une meilleure compréhension du monde des images et des sons passe également par la *production* d'images et de sons : telle est l'hypothèse sur laquelle est fondée l'approche pratique dans le domaine de l'éducation aux médias.

Anna Eriksen-Terzian – qui effectue une analyse de ce courant de l'éducation aux médias – affirme qu'il ne suffit pas, pour rendre les jeunes plus autonomes et les aider à acquérir une attitude réflexive, leur permettant de formuler leur propre jugement sur des critères objectifs, de renforcer leurs capacités de lecture/réception (GRREM, 2002 : 66). Mais, il faut également susciter chez les jeunes le désir de produire des contenus médiatiques. C'est ce que propose aussi le chercheur chilien Valerio Fuenzalida. Il soutient à cet effet qu'il faut :

« [...] **motiver des vocations de producteurs professionnels qui apportent du divertissement, de la créativité, de la qualité et de l'utilité sociale à travers leurs programmes.** On ne prétend pas, bien sûr, que l'éducation aux moyens de communication assume les tâches d'une école professionnelle de communication. Mais, en échange, ce type d'éducation peut susciter des vocations juvéniles fondées sur des motivations éthiques et créatives [...] » (Fuenzalida, 1992 : 314).

Selon cette orientation, une grande attente se profile pour que la création et l'élaboration de produits médiatiques de la part des récepteurs les aident à déchiffrer les codes des messages et à analyser de façon critique leurs contenus, sans compter le fait de favoriser leur expression et leur communication.

2.1.8. Axe 8 : le média comme objet d'analyse et d'étude

À l'époque actuelle, où existe une plus grande préoccupation pour les ressources technologiques, l'optique la plus habituelle consiste à considérer les *médias*

comme des appoints à l'enseignement, à cause de leur capacité stimulante (l'éducation *par* les médias).

Cependant, l'éducation aux médias considère le *média* non comme un auxiliaire, mais comme un *objet d'analyse et d'étude*, comme un mode de pensée, comme une technique de compréhension individuelle et collective (CEM Actes de la journée interuniversitaire, 1999 : 7). C'est dans ce sens qu'il faut comprendre la définition proposée par le Conseil International du Cinéma et de la Télévision (CICT). Selon lui, l'éducation aux médias est :

« [...] l'étude, l'enseignement et l'apprentissage des médias modernes de communication et d'expression, ceux que l'on considère comme **partie intégrante d'une sphère de connaissances spécifique et autonome dans la théorie et la pratique pédagogique, contrairement à leur utilisation comme médias auxiliaires par l'enseignement et l'apprentissage** dans d'autres domaines du savoir, comme les mathématiques, la science et la géographie. » (UNESCO, 1984 : 8).

Un autre aspect important que prend en compte l'éducation aux médias réside dans le fait que les messages des médias ne sont jamais *neutres* (principe de la *non transparence des médias*¹²). Ils expriment toujours un point de vue particulier sur l'objet dont ils traitent (Piette, 1996 : 55). Pour cette raison, l'éducation aux médias doit se fonder sur le principe fondamental de la «*représentation*» (Masterman et Mariet, 1994 : 55).

Sur la base de cette réflexion, l'éducation aux médias reconnaît que toute information que les médias communiquent est constituée de «*constructions*» de la réalité, avec d'énormes implications sociales, commerciales et politiques.

Une des définitions soulignant de manière évidente ce thème revient au Ministère de l'Éducation de l'Ontario (Canada) :

¹² La non-transparence des médias : Consiste à présupposer que les médias ne sont pas le simple reflet de la réalité, mais qu'ils sont activement impliqués dans un processus de construction ou, mieux encore, de «*représentation*» de la réalité. Les médias ne sont pas de simples miroirs, chargés de projeter l'image fidèle de ce qui s'est passé, par exemple, dans le monde du sport, de la politique ou des activités culturelles. On affirme, au contraire, que les messages présentent toujours des points de vue particuliers sur la manière dont le public doit interpréter le sport, la politique ou la culture. Alors, les messages des médias ne sont jamais *neutres*, ils expriment toujours un point de vue particulier sur l'objet dont ils parlent. Le problème avec les médias, c'est qu'ils présentent la plupart du temps leurs messages comme étant de simples reflets objectifs de la réalité et non des constructions (Piette, 1996 : 55).

« Le processus de compréhension et d'utilisation des moyens de communication comprend, également, l'aide aux élèves pour accroître un savoir et une compréhension critiques de la nature des médias, des techniques que ceux-ci utilisent et l'incidence de ces techniques. Pour le dire autrement, l'éducation entend susciter le fait que les élèves comprennent **comment fonctionnent les médias, comment ils produisent des signifiés, comment ils s'organisent et comment ils construisent la réalité** et également le fait que les élèves sachent profiter de tout cela. L'alphabetisation audiovisuelle entend également susciter chez les élèves la capacité de créer des produits destinés aux moyens de communication. » (Duncan, 1989, www.education-medias.ca).

Pour finir, il est nécessaire de mentionner que, même si chaque média présente une esthétique propre qui mêle intimement la forme au contenu, il s'agit, dans l'éducation aux médias, de transcender une étude fragmentée des médias car les concepts de base sont communs à tous.

2.2. Les destinataires et les dénominations de l'éducation aux médias

En plus des huit axes d'intégration de l'éducation aux médias qu'on vient de développer, nous croyons qu'il y a deux autres aspects qui ont aussi leur importance au moment d'essayer d'établir une définition en ce domaine : le choix des *publics cibles* (destinataires) et la diversité des *dénominations* existantes.

2.2.1. Les destinataires privilégiés de l'éducation aux médias : les enfants et les adolescents

Si, d'évidence, les *enfants* et les *adolescents* sont le public cible de ce type d'éducation, car ils sont exposés de façon intense aux messages des médias et parce qu'il vaut mieux commencer le plus tôt possible, les *professeurs* sont également concernés à tous les niveaux du système éducatif formel et dans tous les secteurs du programme.

Au nombre des différentes définitions qui pourraient illustrer cette proposition, on trouve celle qui revient à l'observatoire *Média-éduc* (2005), lequel constitue un réseau d'éducation aux médias dans le contexte européen :

« Des initiatives très différentes se sont réclamées de l'éducation aux médias : **programmes destinés à protéger les enfants des médias**, activités pratiques de production, programmes télévisuels éducatifs, ensembles multimédias pédagogiques. Tout cela peut participer à l'éducation aux médias, mais une longue expérience dans ce domaine montre que ce qui distingue l'éducation aux médias est le fait d'apprendre ce que sont les médias et non d'apprendre par les médias. Le but étant de développer la connaissance et la compréhension d'un ou plusieurs médias au travers d'activités à la fois pratiques et analytiques » (www.media-educ.org).

Comme le remarque une étude menée par J. Ignacio Aguaded et Sylvia Contin, les expériences latino-américaines amènent au constat que *les groupes et les responsables communautaires* (éducateurs, animateurs, associations, etc.), de préférence de milieu populaire, peuvent également être destinataires de l'éducation aux médias. Et même, quelques programmes d'éducation aux médias commencent à fonctionner avec les parents, car la consommation des médias a lieu essentiellement à la maison et non à l'école. Au plan général, il faut prendre en charge tout citoyen qui veut se confronter de façon judicieuse et libre aux messages des médias : personnes âgées, maîtresses de maison, chômeurs, groupes de voisins, communautés rurales, etc. (Aguaded et Contín, 2002 : 23).

Se concentrant toujours dans la perspective de la définition mettant en exergue les destinataires, Enrique Martinez, vice-président du groupe *Comunicar*, quand il se réfère à l'éducation aux médias, explique qu'il s'agit d'une :

« [...] **éducation pour tous les âges, encadrée par les postulats de l'éducation permanente** dans laquelle il faut prendre en compte l'apprentissage à l'utilisation des médias en mettant en avant leur valeur instrumentale (didactique), leur valeur formative et informative (éducative), leur valeur critique (analytique) et leur valeur productive face à l'activité professionnelle. » (Gálvez Johnson, 2005 : 37).

En réalité, on observe une nouvelle stratégie qui part de la priorité donnée aux enfants et des adolescents et qui s'étend à tous les citoyens dans leur infinie variété. Pour cette raison, on pourrait parler, peut-être d'une «*éducation aux médias tout au long de la vie*» (Michel Clarembeaux, Belfast, mai 2004). C'est-à-dire d'un processus continu qui devrait prendre naissance dans les premières années de la vie de l'individu et continuer à toutes les étapes de son développement.

2.2.2. Dénominations de ce type d'éducation : multiplicité des courants

Sur base de tout ce que nous avons observé dans les définitions proposées jusqu'ici, il est clair qu'il existe une grande variété de *dénominations* pour désigner ce type d'éducation.

Dans le monde anglo-saxon, le terme de "*Media Education*" domine alors que dans l'orbite francophone, on parle d'"*Éducation aux médias*" ainsi qu'en portugais "*Educação para os Media*", dans l'aire espagnole (Espagne et Amérique Latine), tant à cause de la diversité des courants idéologiques qui sous-tendent les programmes que de la difficulté de trouver une désignation homogène, se juxtaposent un très grand nombre de dénominations¹³ (Aguaded, 2001 : 29).

Malgré l'existence de cette diversité, en ce qui concerne la zone ibéro-américaine, J. Ignacio Aguaded opte pour la dénomination qui, de son point de vue, est la plus générique : "**Educación en medios de comunicación**" (Éducation aux moyens de communication) car il pense que celle-ci recouvre, mieux qu'aucune autre, la traduction de l'acception qu'elle a dans les autres pays (*Idem* : 31).

En ce qui concerne les termes « *communication* » et « *médias* » -en dehors du fait qu'ils ont une acception assez large quant à leur signification selon que l'on mette en relief l'un ou l'autre- nous pensons qu'ils peuvent avoir leurs connotations et leur importance pour la définition des fins, des buts et des objectifs dans ce type d'éducation.

¹³ **Dénominations ouvertes** : "Educación en Medios de Comunicación" (Education aux moyens de communication), "Educación en materia de Comunicación" (Education en matière de communication), "Educación para el uso de los Medios de Comunicación" (Education à l'utilisation des médias de communication), "Educación para la Comunicación" (Education à la communication), "Lectura Crítica de la Comunicación" (Lecture critique de la communication), "Educación para la Recepción Activa/Crítica" (Education à la réception active/critique), "Lectura Dinámica de los Signos" (Lecture dynamique des signes), "Pedagogía de la Imagen" (Pédagogie de l'image), "Pedagogía de los Audiovisuales" (Pédagogie des audiovisuels), "Educomunicación" (Edu-communication), "Educación para la Alfabetización Audiovisual" (Education à l'alphabétisation audiovisuelle), "Educación de la Percepción" (Education de la perception), "Pedagogía de los Medios" (Pédagogie des médias), "Educación para la Televisión" (Education à la télévision), (Margalef, 1994 ; Miranda, 1994 In : Aguaded 2001).

3. EN GUISE DE CONCLUSION

Il apparaît au regard de tout ce qui précède que l'éducation aux médias, comme l'a mentionné I. Aguaded (2001) a un caractère "*multidimensionnel*".

La découverte de différents axes *intégrateurs* à savoir, l'urgence de consolider l'esprit critique, l'importance du sujet (qualités personnelles), le rôle de la culture, la construction et le renforcement de la citoyenneté, la rénovation du modèle pédagogique, la communication, la production des messages, le média comme objet d'analyse et d'étude, nous a permis, d'une part, de cerner la *nature* de l'éducation aux médias et, d'autre part, de déterminer ses *dimensions*¹⁴.

En d'autres mots, les axes *intégrateurs* sont des composantes théoriques et pratiques de la notion de l'éducation aux médias qui constituent le soubassement des *trois dimensions* : anthropologico-philosophique, éducative et communicative.

- **La dimension anthropologico-philosophique**¹⁵ comprend toutes les composantes théoriques et pratiques de l'éducation aux médias reliées aux aspects essentiels de l'être humain et à son milieu social et culturel. On peut citer : l'importance du sujet, le rôle de la culture, la constitution et le renforcement de la citoyenneté. Ainsi, l'éducation aux médias -par le canal de la *pensée critique*- pourrait conduire l'homme à une appropriation consciente de son environnement symbolique et, donc, à préserver l'essentiel : la liberté et la dignité humaines.
- **La dimension éducative** aborde tous les éléments théoriques et pratiques qui consolident l'éducation aux médias en tant que *projet éducatif*. En ce

¹⁴ Nous constatons que ce que nous appelons *dimensions* de l'éducation aux médias a, dans une certaine mesure, un certain rapport avec ce que Jacques Gonnet qualifie de *Logiques* ou *Interrogations*. En effet, dans le dessein de s'approcher d'une compréhension de ce que lui-même appelle un "*concept ambigu*" (GRREM, 2002: 41), l'auteur présente une hypothèse qui affirme l'existence de *trois logiques* ou *trois interrogations* qui apparaissent toujours à l'œuvre dans les programmes et les pratiques décrites sous le nom d'éducation aux médias : une *interrogation philosophique*, une *interrogation éducative* et, enfin, une *interrogation sur les effets des médias*.

¹⁵ D'après Vicente Arregui, l'anthropologie philosophique (philosophie de l'Homme) tente principalement de répondre au questionnement : Qu'est-ce que l'homme ? L'anthropologie philosophique, dans le but de capter l'homme dans sa totalité, aborde les aspects les plus profonds de l'être humain, communs à tous les hommes : sa rationalité, sa spiritualité, sa liberté, sa communicabilité, sa constitution essentielle d'être humain et son comportement (Arregui, 1993 : 20).

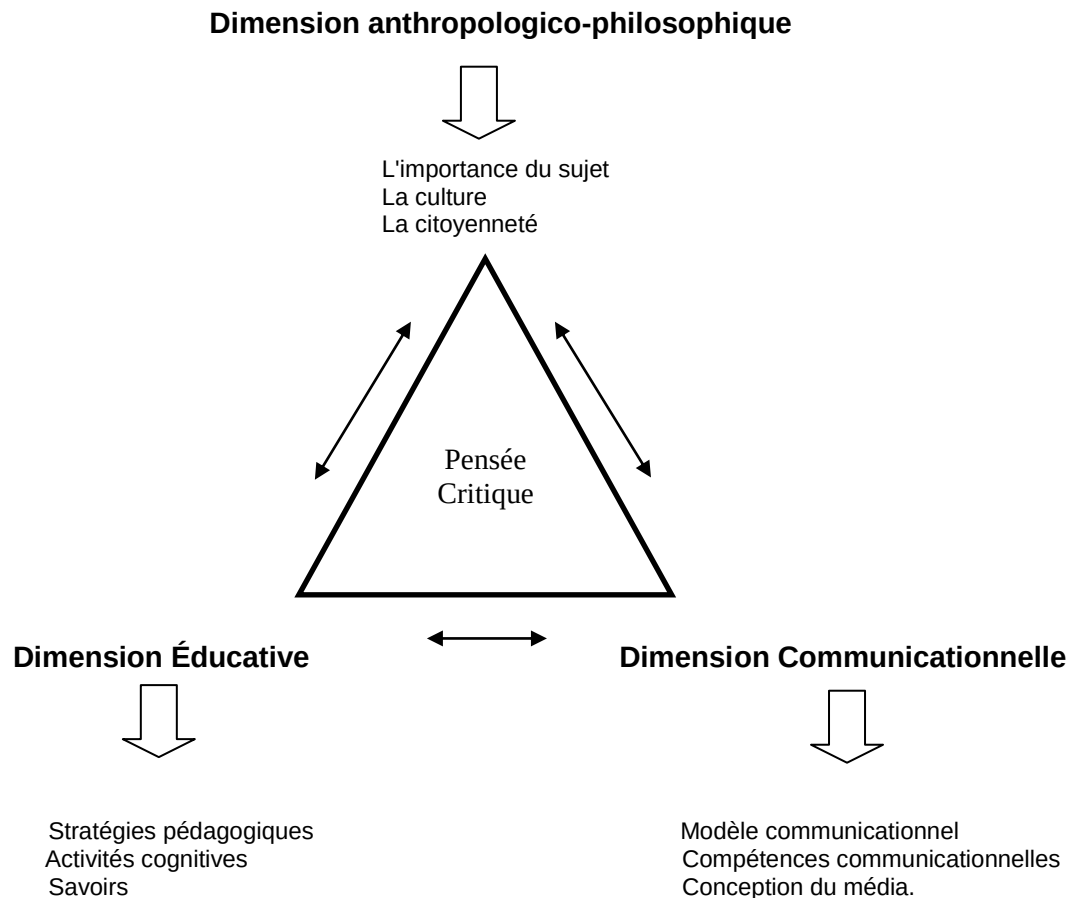
qui concerne le *modèle pédagogique*, elle s'intéresse à la manière dont l'enseignement est dispensé (stratégies pédagogiques et rôles de l'éducateur et de l'élève), aux *activités cognitives* qui participent, tout spécialement, pour le développement de la *pensée critique* et à la *constitution du savoir* (savoirs formels et informels).

- **La dimension communicationnelle** rassemble tous les éléments théoriques et pratiques de l'éducation aux médias ayant un lien avec les différentes approches théoriques de la communication, les compétences communicationnelles, la production de messages et la conception du média. L'importance de la *pensée critique* se manifeste au travers des fondements de la *théorie de la réception* qui affirme que le récepteur est un sujet social cognitivement actif et, par là même, potentiellement critique.

Ces trois dimensions sont en *interaction constante*, c'est-à-dire que la position des acteurs de l'éducation aux médias vise à conjuguer en permanence toutes les trois. La division a été proposée uniquement dans un but d'explication. De même, et coïncidant avec la thèse de Jacques Piette, ces dimensions sont traversées par l'urgence d'instaurer la *pensée critique*. Pensée qui est au centre des dimensions de la définition de l'éducation aux médias. Piette définit la ***pensée critique*** comme un :

« [...] processus cognitif complexe constitué d'habilités cognitives de niveau supérieur et d'habilités métacognitives, de dispositions et de savoir. Il importe toutefois de souligner, comme le fait Beyer (1988), que, s'il est possible, au niveau conceptuel, de séparer les différentes composantes de la pensée critique, il faut garder présent à l'esprit que, dans le cours de son action, ces composantes sont liées et ne peuvent être dissociées. Finalement, il importe également de souligner, comme le font Kennedy et al. (1990), que d'autres variables, comme le contexte culturel et les conditions socio-économiques dans lesquelles évolue l'élève, influent sur le développement et l'exercice de la pensée critique. » (Piette, 1996 : 100).

Les trois dimensions de l'éducation aux médias et de la pensée critique précisées, nous obtenons le schéma ci-après :

Schéma n°1 : Dimensions de la définition de l'éducation aux médias

Selon ce schéma, la dimension *anthropologico-philosophique* nous oriente surtout vers la *légitimation* de l'éducation aux médias. Et les deux autres dimensions, *éducative et communicationnelle*, se rencontrent plutôt dans un contexte de *conception* et de *mise en œuvre* de l'éducation aux médias (savoir-faire, techniques pédagogiques et communicationnelles). Cependant, malgré ces particularités, nous pensons que ces trois dimensions sont placées plutôt dans une *relation dialectique* où aucune dimension n'est supérieure à l'autre et où le fil conducteur de toutes ces dimensions, comme souligné plus haut, est la *Pensée Critique*.

3.1. Proposition d'une définition de l'éducation aux médias

À partir des dimensions et de leurs composantes que nous venons de voir, nous présentons ci-dessous une proposition de définition de l'éducation aux médias, sur

la base de laquelle nous préciserons les choix théoriques valables pour la suite de notre étude :

L'éducation aux médias traite de l'enseignement et de l'apprentissage avec et sur les médias (traditionnels et nouveaux). Elle vise à transformer les personnes de tous âges -surtout les enfants et adolescents- en spectateurs actifs et critiques face aux différents **processus de communication** dans lesquels ils sont immergés. Pour cela, elle requiert une **action pédagogique - communicationnelle** qui rassemble la pluralité des savoirs sur la base d'une stratégie qui privilégie **les capacités expressives et de communication** qui pourrait être à l'origine du développement de certaines activités cognitives. Cela implique aussi bien l'analyse critique que la production créative, tant dans l'éducation formelle qu'informelle.

En définitive, il s'agit d'une **connaissance** pour **l'action communicationnelle** dans une perspective de **citoyenneté démocratique**.

Comme on peut s'en rendre compte, dans la proposition ci-dessus, il s'agit de récupérer l'intégralité des éléments qui composent les trois dimensions de l'éducation aux médias qui, de plus, ont été mentionnés dans les différentes définitions des chercheurs et des institutions cités dans le présent travail, mais, en même temps, elle met l'accent sur la *dimension communicationnelle* qui constituera l'axe central d'intervention de notre thèse.

Le choix de la dimension communicative ne correspond pas seulement à la relation existant avec notre spécialité, mais, et comme il a été largement démontré tout au long de l'étude effectuée, elle correspond plutôt à une des demandes actuelles au sein de l'éducation aux médias dans différents contextes géographiques.

On pense qu'il est possible que le développement de la dimension communicative puisse aider à ce que l'exercice de la *pensée critique* se consolide et que les deux autres dimensions (éducative et anthropologico-philosophique) s'enrichissent tout comme le processus d'éducation aux médias dans son ensemble.

Quant à la dimension éducative, nous croyons que le modèle pédagogique de l'éducation aux médias pourrait être re-dynamisé par la mise en œuvre d'un *modèle communicationnel* actif et participatif. En ce qui concerne la dimension

anthropologico-philosophique, une nouvelle proposition communicationnelle de l'éducation aux médias -grâce à son insistance sur l'importance du sujet et sa participation active dans la vie sociale et culturelle - pourrait promouvoir les processus de citoyenneté démocratique.

En attendant de discuter sur ces possibilités, nous aborderons dans le chapitre suivant la conception de la *communication* et ses éléments constitutifs, compte tenu du fait que notre principal centre d'intérêt, dans le cadre des dimensions de l'éducation aux médias, est la ***dimension communicationnelle*** qui, à notre avis, pourrait englober les deux autres dimensions dont nous avons parlé, à savoir les dimensions anthropologico-philosophique et éducative.